

**Las prácticas discursivas sobre la
interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de
lineamientos para su tratamiento en el sistema
educativo peruano. Consultoría encargada por la
Dirección Nacional de Educación Bilingüe
Intercultural**

Por Fidel Tubino

(con la colaboración de Roberto Zariquiey)

Índice

Resumen ejecutivo

Presentación

Discursos sobre la interculturalidad en el Perú

0. Prefacio

1. La interculturalidad de hecho

- 1.1. La interculturalidad como contacto entre culturas en las ciencias sociales peruanas
- 1.2. La interculturalidad como contacto de lenguas en la lingüística
- 1.3. La interculturalidad como colisión de derechos en los estudios jurídicos

2. La interculturalidad normativa

2.1 La interculturalidad en los discursos de las organizaciones indígenas

- 2.1.1 Breve excursio histórico
- 2.1.2 Región amazónica: la interculturalidad interétnica
- 2.1.3 Región andina: la interculturalidad germinal
 - 2.1.3.1 *Llapanchik*: hacia otro nosotros
 - 2.1.3.2. Genealogía de “todos nosotros”
- 2.1.4. Conclusiones

2.2. El discurso de la interculturalidad en el magisterio

- 2.2.1 La interculturalidad como utopía descontextualizada
- 2.2.2. La interculturalidad como preservación de lenguas y culturas
- 2.2.3. La interculturalidad es para todo el sistema
- 2.2.4. El anti-interculturalismo andino
- 2.2.5. Conclusiones

2.3. La interculturalidad y las políticas de lenguas en el discurso oficial

2.3.1. La interculturalidad en el discurso oficial

2.3.1.1. La interculturalidad en los gobiernos regionales

2.3.1.2. La interculturalidad en el Acuerdo Nacional

2.3.1.3 La interculturalidad en el discurso estatal sobre la educación

2.3.2. Las políticas de lenguas en el discurso oficial

2.3.2.1. La Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación

2.3.2.2. Programa Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación

2.3.2.3. Leyes de Lenguas en el Perú

2.3.3 Conclusiones

2.4. La interculturalidad en la filosofía

Lineamientos para el tratamiento de la interculturalidad en el sistema educativo peruano

I. ¿Qué concepto de Interculturalidad necesitamos?

1. La interculturalidad descriptiva o interculturalidad de hecho

2. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político

2.1 El interculturalismo funcional (o interculturalismo neo-liberal)

2.2. El interculturalismo crítico (o interculturalismo liberador)

2.3 La dimensión descriptiva y normativa del interculturalismo crítico

2.4. La dimensión normativa del interculturalismo crítico.

2.5. La interculturalidad crítica como base del pacto social de las democracias inclusivas de la diversidad

II. La Interculturalidad es un asunto de Estado

1. La interculturalidad debe ser un enfoque intersectorial promovido desde el sector educación

2. La política lingüística como medio para la creación de un Estado intercultural

2.1. Lineamientos de política lingüística

2.1.1. Tratamiento de lenguas en la escuela:

2.1.2. Tratamiento de lenguas fuera de la escuela

III. Interculturalidad para todos

IV. La interculturalidad en la Educación Básica Regular

1. Hacia un currículo intercultural

1.1. Concepción

La interculturalidad en el área de Comunicación Integral

La interculturalidad en el área de Personal social

La interculturalidad en el área de Ciencia y Ambiente

La interculturalidad en el área de Formación Religiosa

La interculturalidad en el área de Lógico Matemática

1. 2. Construcción

1. 3. Implementación

V. Educación intercultural en la Educación Superior

1. Los Institutos Superiores Pedagógicos

2. Las universidades interculturales

Diferencias sustantivas entre una universidad intercultural y una universidad tradicional

VI. La contextualización de la EBI: es indispensable fomentar la investigación

VII. Lineamientos estratégicos

Bibliografía

Anexos

Resumen Ejecutivo

El presente documento es el resultado de una consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural durante los meses de setiembre y diciembre del año 2004 con la finalidad de conocer las prácticas discursivas existentes en torno a la interculturalidad y proponer lineamientos viables para –de acuerdo al mandato de la nueva Ley de Educación- ofrecer la EI (y la EBI cuando sea el caso) a nivel de todo el sistema educativo nacional.

La oferta de la EBI en todo el sistema educativo nacional nos obliga a revisar nuestros presupuestos básicos y nuestras estrategias de intervención. No podemos ni debemos universalizar el modelo de la EBI actual a la Educación Básica Regular, Alternativa y Especial y a la Educación Superior en general, porque el modelo actual fue diseñado y aplicado para atender a estudiantes indígenas en el nivel primario en zonas rurales. El modelo que debemos elaborar ahora para todos los peruanos debe ser abierto y flexible por lo que tiene que contemplar muy diversas situaciones. Esto nos obliga a empezar por redefinir el concepto de interculturalidad del que disponemos para identificar desde allí los lineamientos básicos de la universalización de la EBI.

El concepto de interculturalidad hoy vigente en el sistema educativo nacional es un concepto funcional para la reproducción sin cambios del estatus quo y del sistema social vigente. Las actuales condiciones de inequidad, pobreza extrema y discriminación sistemática de las mayorías y minorías indígenas de nuestro país nos obligan a dejar este concepto y el enfoque de la EBI que de él se desprende. Urge, por ello, revisar este concepto con la finalidad de pasar del concepto y el enfoque funcionales de la EBI -carente de toda legitimidad social- a un concepto y un enfoque críticos de la interculturalidad, que respondan a las justas demandas y a las necesidades reales de la gente.

Para ello, tenemos que empezar por reformular nuestro concepto sobre la interculturalidad a partir de los conceptos existentes en nuestro medio. De esta manera, podremos elaborar un concepto y un enfoque de interculturalidad crítica con legitimidad social y evitaremos caer en la tentación de reconstruir -bajo el nombre de la interculturalidad- una utopía abstracta que más es lo que desconcierta que lo que orienta a los profesores en el trabajo docente en aula. Este nuevo concepto de interculturalidad, salido de los discursos hoy existentes, nos permitirá, a su vez, proponer lineamientos realistas que sirvan para ofrecer la educación intercultural en todo el sistema educativo nacional, partiendo de la valoración y del reconocimiento de las diferencias. Además, considerando que el asunto del tratamiento de lenguas indígenas en la educación es parte del tratamiento de la interculturalidad, a lo largo de este documento se discute una serie de aspectos vinculados al tema de las lenguas indígenas tanto dentro como fuera del aula; pues, sabido es que, para que la interculturalidad y el bilingüismo cobren sentido dentro de la escuela, deben cobrarlo, sobre todo, fuera de ella.

Entre los discursos actualmente vigentes sobre la interculturalidad en el Perú, caben distinguir dos conceptos básicos: uno de orden descriptivo y otro de orden normativo. El concepto descriptivo de interculturalidad se desarrolla especialmente en el campo de las ciencias sociales, la lingüística y el derecho. Desde estas ciencias se investigan y estudian los diversos procesos que se ponen en marcha cuando las culturas entran en

contacto en espacios compartidos de aparición. Desde esta perspectiva, la interculturalidad es entendida como un “factum”, es decir, como un hecho empíricamente verificable. Mientras que los antropólogos estudian los fenómenos de contacto entre culturas en sentido amplio, los lingüísticas estudian específicamente los fenómenos de contacto entre lenguas y los abogados -especializados en el campo del pluralismo jurídico-, por su parte, se encargan de los fenómenos de colisión y contacto entre el derecho consuetudinario y el derecho estatal.

Desde las ciencias sociales en general y desde la antropología en particular, los aportes al debate sobre la interculturalidad tienen que ver con su fuerte crítica al paradigma del mestizaje, que ha pretendido ser un discurso nacional. Estos estudios acusan a este paradigma de invisibilizar las lógicas del poder y del dominio entre las culturas y de pretender una inexistente equidad que carece de todo sustento teórico o práctico.

En la lingüística, se perciben importantes aportes a la interculturalidad de hecho en los estudios de contacto de lenguas. Entre estos, destacan conceptos como el de diglosia, muy útil para entender el ordenamiento de nuestras sociedades y, además, una gama de herramientas que nos han ayudado a comprender que el contacto entre lenguas es un asunto altamente complejo, en el que encontramos situaciones intermedias que deben ser adecuadamente atendidas. Así, se percibe un cuestionamiento a los modelos rígidos de bilingüismo y se promueve modelos más flexibles que incorporen, además, los procesos gramaticales que el contacto entre dos lenguas genera en cada una de ellas.

En los estudios jurídicos la interculturalidad aparece desde el momento que se buscan solucionar las colisiones entre el derecho consuetudinario y el derecho estatal acudiendo a los derechos humanos, evitando de esta manera la mera imposición del derecho oficial cuando entra en contradicción con el derechos de costumbres.

El concepto normativo de interculturalidad se desarrolla, preferencialmente, en el discurso de las organizaciones indígenas, la educación bilingüe intercultural y la filosofía. En el discurso de las organizaciones indígenas, la interculturalidad se identifica con la revalorización de las identidades étnicas de los pueblos. Y como en la concepción indígena de la identidad -es decir, en el auto-concepto de estos pueblos- es imposible que alguien se conciba a sí mismo sin tierra, la revalorización de las identidades étnicas conduce, necesariamente, al tema del territorio. En otras palabras, en la concepción indígena, el problema de la interculturalidad pasa, necesariamente, por el problema de la tierra. Desde esta concepción, la tierra no es, ni puede ser, concebida como propiedad privada: es, ante todo, un derecho fundamental. Lo mismo sucede en el discurso sobre las lenguas. Estas no son concebidas como meros instrumentos de comunicación. Desde la concepción indígena de la interculturalidad, la tierra y la lengua son, sobre todo, derechos fundamentales de orden colectivo.

En el discurso de los educadores, la interculturalidad es concebida como un asunto básicamente vinculado con las lenguas y el folklore. No se la relaciona con asuntos socioeconómicos, de derechos o de ciudadanía. Prima en ellos una concepción culturalista de la EBI al interior de la cual el sesgo lingüístico es muy marcado. Asimismo, se constata que los profesores EBI manejan una concepción de la interculturalidad como utopía en el aula. Como si fuera posible el diálogo intercultural sin haber antes creado las condiciones que lo hacen posible. En este sentido se puede decir que la utopía intercultural que manejan los profesores es una utopía tan descontextualizada y abstracta

que, al ser “aterrizada” en la escuela no puede ser sino folklorizada y banalizada, perdiendo así, la interculturalidad su contenido de ciudadanía y su potencial político.

Desde la filosofía, la interculturalidad alude –más que a una utopía abstracta– a un proyecto societal viable en el tiempo de democracia radical. Interculturalidad es, en este contexto, sinónimo de construcción de ciudadanías interculturales y de democracias multiculturales. La interculturalidad es, pues, una oferta ético-política de democracia inclusiva de la diversidad, alternativa al carácter occidentalizante de la modernización social. No se trata de un anti-modernismo o de un pre-modernismo camuflado. Optar por la interculturalidad como proyecto societal es optar por “crear formas nuevas de modernidad”. Lo que está en juego y en discusión, entonces, es la posibilidad de crear y recrear la modernidad desde múltiples tradiciones.

Desde estos discursos sobre la interculturalidad existentes en el Perú actual creemos que es posible y necesario construir un concepto que -recogiendo los principales aportes de cada uno de ellos- nos sirva para identificar los lineamientos claves que hay que seguir para ofrecer una educación intercultural abierta a las diferencias y flexible a las circunstancias a nivel de todo el sistema educativo nacional.

El nuevo concepto y enfoque de la interculturalidad que la educación nacional necesita parte de una diferenciación muy clara entre lo que es el interculturalismo funcional y lo que puede y debe ser el interculturalismo crítico. Las diferencias entre el interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico no son solo nominales, son sustantivas. En Bolivia, al interculturalismo funcional se le denominan interculturalismo neo-liberal. El interculturalismo funcional no es otra cosa que el multiculturalismo anglosajón de la acción afirmativa y la discriminación positiva. La diferencia con el interculturalismo crítico que el país reclama y necesita es clave. Mientras que en, el interculturalismo funcional, se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el interculturalismo crítico se busca suprimirlas 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. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería solo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo” (Fornet 2000). Para hacer real el diálogo, hay que empezar por visibilizar las causas de la ausencia de este. Y esto pasa necesariamente por un discurso de crítica social.

El enfoque de la educación que se desprende de la interculturalidad crítico-liberadora no es funcional sino más bien crítico al modelo económico y societal vigente. Desde este enfoque, no se puede ni se debe disociar interculturalidad de ciudadanía. El enfoque de la interculturalidad crítica en la educación es un enfoque que prioriza en ella la formación de ciudadanas y ciudadanos interculturales, comprometidos en la construcción de una auténtica democracia multicultural, inclusiva de la diversidad que nuestro país contiene.

El enfoque de “ciudadanía intercultural” en la educación nacional es clave porque la construcción de ciudadanías interculturales es la base del pacto social de las democracias

auténticas; es decir, de la democracia inclusiva de la diversidad que el Perú necesita para poder hacer realidad el desarrollo humano de nuestros pueblos indígenas.

Es necesario apostar por una interculturalidad diferente a la interculturalidad funcional, por una interculturalidad entendida como base del nuevo pacto social que la sociedad peruana reclama y necesita con urgencia para construir una democracia viable sobre fundamentos sólidos y durables en el tiempo. Es necesario recordar que, **sin diálogo intercultural, no es posible el acuerdo nacional**. La EBI construida desde el enfoque de ciudadanía intercultural no promueve la fragmentación del país ni los enfrentamientos étnicos. Bien entendida, la EBI promueve el diálogo intercultural, como forma de ir construyendo el nuevo pacto social que la nación peruana demanda y cuya ausencia el Informe de la CVR ha puesto en evidencia. El Perú es un país social y culturalmente fracturado; atravesado por fisuras estructurales que dificultan la convivencia armónica. Necesitamos, por ello, hilvanar el tejido social, refundar el pacto social y hacerlo inclusivo de la diversidad. Un pacto social excluyente de las mayorías postergadas socialmente y silenciadas lingüística y culturalmente no tiene capacidad de generar un proyecto nacional de ancha base. No tiene, en una palabra, legitimidad social ni futuro político. El pacto social al que aspiramos debe, por el contrario, ser incluyente de la diversidad; debe ser capaz de visibilizar las diferencias como valiosas, de recoger las expectativas y las demandas razonables de todos los peruanos, debe —en pocas palabras— expresar el consenso desde el reconocimiento de las diferencias.

Desde el enfoque de ciudadanía intercultural, el uso público de las lenguas es y debe ser un derecho colectivo fundamental, pues, de otra manera, los derechos civiles y políticos se transforman en letra muerta. Las políticas lingüísticas son, por ello, estrictamente necesarias. Estas no deben limitarse, sin embargo, a la revitalización de lenguas. Las políticas lingüísticas son políticas de identidad y deben abarcar la promoción en lo público también de los componentes no lingüísticos de las culturas. Pues solo cuando la interculturalidad y el uso de las lenguas se hace necesario y significativo fuera de las escuelas, empieza a serlo dentro de ellas.

La nueva Ley de Educación establece —en el artículo 20— que la educación bilingüe intercultural se debe ofrecer en todo el sistema educativo. Esto implica que debe ofrecerse en todas las etapas, los niveles, modalidades, ciclos y programas que el sistema abarca. Es decir, en la Educación Básica (tanto Regular como Alternativa y Especial) y en la Educación Superior, utilizando, para ello, cuando la situación lo requiera, la educación a distancia como modalidad complementaria de la educación presencial (art. 27).

La educación intercultural no debe ser, sin embargo, la misma para todos. Debe ser diversificada, abierta a las diferencias y flexible a las circunstancias. No debe ser homogeneizante. Debe ser heterogénea. No se puede ni se debe pretender aplicar un mismo tipo de educación intercultural bilingüe en todo el sistema, ya que una cosa es hacer EBI para indígenas y otra cosa es hacer EBI para no indígenas. Y dentro de los indígenas, una cosa es hacer EBI en la región amazónica y otra cosa es hacerla en la región andina o en la costa. El pasado histórico y los retos presentes no son los mismos en los Andes y en la Amazonía. Y dentro del mundo indígena, hacer educación intercultural para migrantes andinos en espacios urbano-marginales no es lo mismo que hacer educación bilingüe intercultural en comunidades nativas o campesinas. La EBI que se debe ofrecer debe, pues, ser heterogénea en su aplicación, mas no en su concepción. Debe, por ello, generarse un consenso en torno a lo que se va a entender por

interculturalidad en la educación, a partir de las concepciones de la interculturalidad que ya existen. Solo de esa manera, la educación bilingüe intercultural podrá tener legitimidad social en la comunidad educativa.

Para que la educación básica regular sea intercultural debe disponer de un currículo intercultural “abierto, flexible, integrador y diversificado” (art. 33). Si el currículo no es intercultural en su concepción, construcción e implementación, la interculturalidad se convierte en una declaración retórica sin implicancias prácticas. El diseño curricular nacional de la EBR, elaborado por el Ministerio de Educación debe asegurar la unidad en la diversidad. Debe ser reajustado a fin de que defina solamente los aprendizajes mínimos que deben alcanzar los estudiantes al concluir cada uno de los niveles, así como los lineamientos generales que se deben seguir para la evaluación de los mismos.

La interculturalización del currículo no es lo mismo que su diversificación. Podemos diversificar tanto un currículo intercultural como un currículo monocultural. La diversificación es el proceso mediante el cual adaptamos el currículo a la realidad concreta. Para interculturalizar el currículo sin menoscabo de la unidad nacional tenemos que :

- 1.- Reajustar la estructura básica curricular . Es decir, simplificarla al máximo, con la intención de que se limite a asegurar ciertos mínimos de logros de aprendizajes que deben estar contemplados en todos y cada uno de los proyectos educativos regionales .
- 2.- Interculturalizar el currículo por áreas de aprendizaje a nivel regional.
3. Finalmente, es a nivel de cada institución escolar que el currículo regional se diversifica y adapta a las circunstancias específicas de su aplicación.

La construcción diversificada de la propuesta curricular de la Institución Educativa debe basarse:

- a. En un diagnóstico “de la realidad social, multilingüe y pluricultural de la infancia y la adolescencia” (Art. 21 del Reglamento de la EBR). Debe, en otras palabras, partir de un diagnóstico sociolingüístico de la realidad. Este diagnóstico debe hacerse con participación de la comunidad educativa. Debe, por ello, adoptar la forma de la investigación-acción participativa. Y
- b. En el Diseño Curricular Nacional y el Diseño Curricular Regional.

La nueva Ley de Educación manda que la EBI se ofrezca en todo el sistema educativo, incluyendo obviamente la educación superior. Tenemos, pues, que pensar cómo se va a hacer presente la interculturalidad en los ISP y en las universidades públicas y privadas del país.

Los ISP, además de ser responsables de la formación de formadores, tienen que ir asumiendo progresivamente cada vez más responsabilidades directas en el campo de la capacitación de profesores. Deben convertirse en instituciones encargadas de la capacitación privilegiadas dentro de los planes de capacitación docente.

Es prioridad atender la demanda de educación superior de los estudiantes indígenas que han concluido con éxito la secundaria. En primer lugar porque, normalmente, los estudiantes indígenas que han finalizado la secundaria encuentran objetivamente más

obstáculos que los normales para poder hacer estudios superiores universitarios y concluirlos con éxito. Además de las barreras económico-sociales, encuentran barreras lingüísticas y culturales. Frente a esta situación de exclusión sistemática, se debe responder de dos maneras:

A. Mediante la creación de Universidades interculturales en las zonas de alta densidad indígena.

B. Intensificando las políticas compensatorias y los programas de acción afirmativa en las universidades públicas y privadas a favor de los estudiantes indígenas.

Hay una gran diferencia entre una universidad indígena y una universidad intercultural. Las universidades interculturales no deben ser islas étnicas, ghettos; deben ser, por el contrario, espacios privilegiados de encuentro de la diversidad.

El eje articulador de la universidad intercultural debe ser un centro de investigación sobre lengua y cultura, que tenga presencia fuerte en las diversas Facultades de la universidad. “Este centro, además de hacer la investigación sobre la lengua y fortalecerla, tendría que emprender proyectos de investigación sobre la cultura y realizar actividades para difundirla. Tendría además el cometido de sistematizar el conocimiento indígena en aquellas áreas donde no está suficientemente sistematizado, por ejemplo, en el caso de la medicina tradicional.” (Schmelkes 2004: 388) Finalmente, tendría que preparar profesionales especializados en la normalización de las lenguas originarias, en la elaboración de gramáticas actualizadas de las lenguas vernáculas y en la traducción oficial de las mismas.

Los criterios de selección de los estudiantes de las universidades regionales de vocación intercultural deben ser especialmente flexibles pues, si seleccionamos a la población por medio de criterios estrictamente académicos estaríamos impidiendo la incorporación de los estudiantes indígenas, que, como sabemos, son víctimas de un sistema educativo tremendamente inapropiado y de baja calidad. Se debe, por ello, prever una etapa de formación inicial intensiva de dos semestres académicos que haga especial énfasis en el fortalecimiento del razonamiento lógico-matemático y del razonamiento verbal. En el razonamiento verbal se debe hacer especial énfasis en el dominio del castellano oral y escrito, y en el dominio de la lengua materna en su expresión oral y escrita. Además, se debe iniciar a los estudiantes en el dominio del inglés y en el manejo de la computación, por la importancia que tienen en el mundo contemporáneo.

Para que el estudiante indígena tenga éxito en sus aprendizajes se debe prever un acompañamiento personalizado y permanente que permita superar las barreras económicas y académicas que se le presentarán en el transcurso de su formación universitaria. Este aspecto debe estar debidamente institucionalizado en las Universidades y presupuestado para que pueda realizarse de manera adecuada y permanente.

En los Estatutos de las Universidades interculturales se debe prever un modelo de cogestión con las organizaciones indígenas locales similar al experimentado por el FORMABIAP con reconocido éxito a nivel nacional e internacional.

Se debe evitar concluir que hay que empezar por la EBR-Primaria pues se corre el riesgo de volver a quedarse solo en ella. **Creemos más bien en una estrategia masiva:** empezar simultáneamente implementando la interculturalidad en los diferentes niveles de

la EBR (incluyendo inicial y secundaria) en zonas rurales de alta densidad indígena y en zonas urbano-marginales de fuerte presencia de migrantes andinos y amazónicos.

La implementación de la EI a nivel de todo el sistema educativo nacional se debe hacer mediante un sistema descentralizado y participativo de gestión. El proceso de descentralización de la gestión educativa tiene que ser progresivo hasta lograr un justo equilibrio entre el los órganos centrales y los órganos regionales.

Presentación

El presente documento es el resultado de una consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural durante los meses de setiembre y diciembre del año 2004. El objetivo que se plantea es proponer lineamientos viables para –de acuerdo al mandato de la nueva Ley de Educación- ofrecer la EBI a nivel de todo el sistema educativo nacional. No se trata solamente de una ampliación de la cobertura de la EBI actual, pues esta fue pensada y diseñada para atender las zonas rurales, y dentro de ellas a las comunidades indígenas. De lo que se trata ahora es de ofrecer la Educación Bilingüe Intercultural tanto a indígenas como a no indígenas, en zonas rurales pero también en zonas urbanas, y no solo en el nivel primario, sino a nivel de toda la Educación Básica y Superior.

Creemos que una tarea de tal envergadura nos obliga a revisar nuestros presupuestos básicos. No podemos ni debemos aplicar el modelo de la EBI actual a todo el sistema educativo nacional, pues es muy diferente hacer EI (o EBI según sea el caso) con los sectores secularmente discriminados de la sociedad y hacerla con los sectores discriminadores de la misma. La EBI para pueblos indígenas es y debe ser fundamentalmente una educación destinada al fortalecimiento de las identidades vulneradas mientras que la EBI para los sectores no indígenas es y debe ser fundamentalmente una educación anti-discriminatoria.

Esta tarea nos obliga, pues, a replantear nuestros puntos de partida y a elaborar un modelo de educación intercultural para todos, abierto, flexible y adaptable a muy diversas situaciones. Para ello, creemos que tenemos que empezar por reformular nuestro concepto de interculturalidad a partir de los ya existentes. De esta manera, evitamos caer en la tentación de elaborar -bajo el nombre de la interculturalidad- una utopía abstracta que no hace sino desconcertar a los profesores en su trabajo docente. Este nuevo concepto de interculturalidad, salido de los discursos hoy existentes, nos permitirá, a su vez, proponer lineamientos realistas que sirvan para ofrecer la educación intercultural en todo el sistema educativo nacional. Además, considerando que el asunto del tratamiento de lenguas indígenas en la educación va de la mano al del tratamiento de la interculturalidad, a lo largo de este documento se discutirá una serie de aspectos vinculados al tema de las lenguas indígenas tanto dentro como fuera del aula.

Nuestro trabajo ha sido articulado a partir de dos grandes partes, en la primera se analizan y describen los diferentes discursos sobre la interculturalidad (y el tratamiento de las lenguas indígenas) existentes; mientras que en la segunda se discute una serie de lineamientos que buscan favorecer la aplicabilidad de este concepto a la educación.

Otro aspecto que se trabaja a lo largo de todo el documento tiene que ver con la vieja máxima según la cual, **para que la interculturalidad cobre sentido dentro de la escuela, debe cobrarlo fuera de ella.** Y ello también para el empleo de las lenguas indígenas en el aula. Es decir que una educación intercultural y bilingüe con lenguas y culturas indígenas tiene razón de ser solo en una sociedad intercultural y multilingüe en sus estamentos públicos. Por ello, la interculturalidad es un asunto de ciudadanía y el empleo de lenguas indígenas, un asunto de derechos. Como se verá, esta afirmación tiene una serie de consecuencias educativas muy importantes que exigen de las instituciones encargadas de este tipo de educación (que ahora, según ley, alcanza a todo

el sistema) algunas responsabilidades ineludibles. Todas estas consecuencias y responsabilidades han sido plasmadas en los lineamientos elaborados, que plantean una interculturalidad como cuestión de Estado, una interculturalidad para todos, una interculturalidad interculturalizada y el diseño de un currículo susceptible de ser interculturalizado, lo que no significa solamente hablar de diversificación curricular.

Esperamos que las reflexiones vertidas en este documento sean útiles y ayuden a construir un discurso sobre la interculturalidad que la asuma como un asunto de ciudadanía y no la considere solo como una cuestión para la educación de los pueblos indígenas. Por otro lado, la opción de haber introducido el asunto lingüístico como parte del de la intercultural también implica una forma de comprender el problema, en la cual las lenguas son parte de las culturas y no viceversa. Aunque esta afirmación es hasta cierto punto obvia, no siempre la educación bilingüe intercultural ha sido asumida de esa manera y es claramente percibible una preocupación más fuerte hacia las cuestiones lingüísticas que hacia las culturales, hecho que ha generado una situación en la cual todavía no se sabe del todo bien cómo aplicar la interculturalidad a la educación. Ello debido a que, durante años, la reflexión sobre la EBI ha tenido un profundo sesgo lingüístico que ha impedido que se reflexione sobre los aspectos culturales e interculturales, a los cuales se les ha dado soluciones casi siempre folcloristas y pobres. Creemos que entender a la interculturalidad como ciudadanía y como una cuestión de Estado planteará nuevos derroteros para este trabajo y ayudará a hacer plausible la aplicabilidad de este concepto a la educación. Como veremos, entender el asunto de las lenguas indígenas como una cuestión de derechos y como un asunto que trasciende el ámbito de la escuela también supondrá cambios en la manera de asumir el problema.

Para la realización de este trabajo, hemos optado por recurrir a diversas metodologías que nos han permitido recoger el sentir de distintos sectores de la sociedad con respecto a la interculturalidad y, a la vez, comprender los caminos por los cuales se perfilan sus discursos al respecto. Así, además del estudio de la bibliografía que hemos considerado pertinente –tarea bastante común en este tipo de trabajos–, nuestro documento ha sido elaborado a partir de entrevistas a especialistas y líderes indígenas, así como mediante la aplicación de encuestas a docentes y la revisión de documentos de carácter oficial en los que se toca el tema de la interculturalidad. Todo este material nos ha permitido recoger directamente la voz de los actores sociales implicados en nuestro objeto de estudio y ha motivado un contacto directo con los mismos, encuentro que nos ha enriquecido enormemente y nos ha ayudado a ver a la interculturalidad desde nuevas perspectivas. También hemos podido comprobar con satisfacción que muchas de las ideas que al respecto hemos elaborado en los últimos se encuentran vivas y forman parte del discurso que sobre la interculturalidad manejan ciertos sectores de la sociedad con los cuales nos sentimos profundamente identificados. Es menester señalar, en esta misma línea, que la encuesta aplicada a 270 docentes EBI durante el último Congreso Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, celebrado el año 2004 en Huaraz, nos ha ofrecido también muchas luces y nos ha ayudado a comprender cuáles son los aspectos que deben trabajarse con más ahínco.

Todo este arduo trabajo ha contado con una etapa final de consulta, en la cual hemos tenido la oportunidad de someter a juicio nuestros postulados y recibir aportes innovadores y sugerentes que han cambiado el rumbo de los mismos. Efectivamente, hemos podido presentar versiones preliminares de nuestras conclusiones en dos importantes reuniones con el sector Educación, una en la sede central del MINEDU y otra en la ciudad de Arequipa, durante una reunión que congregó a docentes de distintas

regiones del país. Muchos de los aportes recibidos durante esas sesiones de trabajo se podrán leer, sin ninguna duda, en las próximas páginas.

No nos resta sino agradecer profundamente a la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural y a su director, el Dr. Modesto Gálvez, el habernos confiado tan importante encargo, y, también, a todas aquellas personas que accedieron a conversar con nosotros nos facilitaron materiales y asistieron a las dos consultas que requirió este informe, ofreciendo reflexiones atentas que lo han enriquecido enormemente.

Discursos sobre la interculturalidad en el Perú

0. Prefacio¹

En la actualidad, la “interculturalidad” se ha convertido en un término multívoco, cuyos diversos sentidos afloran de acuerdo a sus contextos de uso. Inicialmente replegada en la pedagogía, la interculturalidad se ha desanclado de ese espacio ingresando al discurso y a la praxis de múltiples profesiones y ámbitos de interés. Innumerables actividades humanas son calificadas así: “educación intercultural”, “salud intercultural”, “derecho intercultural”, “administración intercultural”, “política intercultural”, “comunicación intercultural”, “ciudadanía intercultural”, etc. La interculturalidad es el nuevo apellido que todo proyecto político y cultural desea tener.

Sin embargo, de acuerdo a los usos y contextos en que aparece, son diversos los sentidos que adquiere. La interculturalidad es aún un nombre impropio “pues no sabe nombrar todo lo que pretende designar y por esa razón necesita ser redimensionado por y desde el intercambio con otros nombres posibles” (Fornet 2001). Solo traduciendo y comparando las dimensiones desde las cuales es abordada se puede resolver el problema de su definición. Por lo tanto, para no derivar en una torre de Babel semántica, se hace necesario identificar y tejer vínculos entre los diferentes discursos que se elaboran alrededor de la interculturalidad.

En un primer momento pensamos que era pertinente diferenciar los discursos sobre la interculturalidad por actores sociales. Así —a grosso modo— pensamos que era factible partir de la diferencia entre los discursos de los académicos, de magisterio, de las organizaciones indígenas y del Estado, como tipología básica que nos permitiría evidenciar las conexiones y desconexiones que existen en el Perú en lo que toca a la manera de entender la interculturalidad. Sin embargo, en el transcurso de la investigación, hemos ido comprobando que algunos de estos discursos comparten una serie de postulados entre sí y, en muchos casos, han sido elaborados a partir de los mismos principios y la misma manera de entender el problema. Estas similitudes nos han permitido construir una tipología básica para clasificar los discursos estudiados a partir de un asunto que consideramos central: cómo es que se entiende a la interculturalidad: como una realidad de hecho o como un deber ser. Así, hemos establecido un deslinde entre la *interculturalidad de hecho* y la *interculturalidad normativa*. Ambas maneras de entender el problema aparecen distribuidos en los discursos estudiados y, por lo tanto, son una adecuada forma de ordenar los contenidos que serán desarrollados en esta primera parte de nuestro trabajo. Así, por ejemplo, como veremos la interculturalidad de hecho aparece con diversos tamices en las ciencias sociales, la lingüística y el pluralismo jurídico, manifestando, en cada caso, la necesidad de explicitar las consecuencias del contacto entre cosmovisiones, y tradiciones culturales y lingüísticas diferentes, así como el conflicto que dicho contacto acarrea. La interculturalidad normativa, por su parte, aparece con claridad en las organizaciones indígenas, en el magisterio, en la filosofía política y en el Estado. En cada uno de estos discursos se aprecian también tamices y particularidades que nos permiten establecer una

¹ Algunos acápite de esta primera parte han sido desarrollados a partir de un trabajo anterior elaborado por Fidel Tubino y Santiago Alfaro.

subclasificación entre los discursos estudiados, de acuerdo a si promueven la revalorización de las identidades, los derechos colectivos o la gestación de utopías descontextualizadas, que son irrealizables en la práctica y terminan convirtiéndose en discursos principistas sin ninguna potencialidad política e incapaces de promover la creación de un Estado intercultural, amparado en principios democráticos verdaderamente inclusivos.

Nuestra investigación nos ha permitido comprobar, además, que entre los discursos de la academia y los discursos de los movimientos sociales, suelen no existir vasos comunicantes directos. Son discursos paralelos que se configuran desde tradiciones orales y/o escritas diferenciadas: mientras que los discursos de los movimientos indígenas son programáticos con intencionalidad política, los discursos académicos –con excepción de los estudios de lingüística aplicada a la educación bilingüe- son teóricos con intencionalidad especulativa. No obstante, entre ambos hay una zona intermedia que es necesario evidenciar. Los discursos académicos tienen la capacidad aunque a veces solo latente de ofrecerle a los discursos programáticos el sustento científico y teórico que les falta y los discursos programáticos tienen la capacidad de ofrecerle a los discursos académicos la concreción y la aplicación práctica de la que carecen. En el campo de la interculturalidad, la situación actual de nuestros países hace especialmente necesaria esta complementariedad.

En el Perú –a diferencia de Ecuador, Bolivia, Guatemala y México- las crisis políticas no han estado acompañadas de masivos movimientos étnicos. Más bien, esta ausencia ha estado escoltada, desde el ámbito académico, en un primer momento por la narrativa indigenista de la primera mitad del siglo XX y, luego, en la década de 1980 e incluso de 1990, por estudios y propuestas intelectuales basadas en la oposición indigenista Andes-Occidente. Tendríamos, entonces, intelectuales en busca de movimientos sociales y movimientos sociales que transitan por derroteros de los cuales están ausentes un sector importante de los intelectuales. ¿Se trata solo de un desfase temporal o de un desencuentro más profundo?

1. La interculturalidad de hecho

Tanto desde las ciencias sociales, la lingüística y el derecho se investigan y estudian los diversos procesos que se ponen en marcha cuando las culturas entran en contacto en espacios compartidos de aparición. Desde esta perspectiva la interculturalidad es entendida como un “factum”, es decir, como un hecho empíricamente verificable. Mientras que los antropólogos estudian los fenómenos de contacto entre culturas en sentido amplio, los lingüistas estudian específicamente los fenómenos de contacto entre lenguas y los abogados -especializados en pluralismo jurídico- los fenómenos de colisión y contacto entre el derecho consuetudinario y el derecho estatal.

1.1. La interculturalidad como contacto entre culturas en las ciencias sociales peruanas

En los trabajos vinculados a las ciencias sociales, con excepción de los realizados por antropólogos, es difícil encontrar referencias al término *interculturalidad*, debido a que este término parece haber estado vinculado desde sus inicios con un sesgo eminentemente programático que no forma parte, al menos no directamente, de los intereses de estas ciencias, las mismas que no se proponen como disciplinas interventivas. Así, el único objeto de estudio de las ciencias sociales que es vinculable con el de la interculturalidad

podría ser el de las relaciones y contactos culturales, cuyo estudio, en los últimos años, ha cobrado mucha fuerza en nuestro país y fuera de él. Ello nos llevaría a sostener que, desde las ciencias sociales, la interculturalidad es más bien vista como una realidad de facto, plasmable en la existencia de diversas culturas híbridas, de raigambre tanto urbana como rural. Así, este tipo de estudios ha intentado dar cuenta del surgimiento de complejos procesos de contacto cultural (*interculturalidad* de facto) y de los interesantes mecanismos de este contacto (que no se limita a la adopción o pérdida de prácticas culturales, sino que incluye por fenómenos de resemantización altamente ricos). Gracias a este tipo de estudios, por otra parte, se ha empezado a crear un espacio para reflexionar sobre nuestra propia diversidad y para denunciar “el mito del mestizaje”, que constituye un discurso sobre la identidad nacional altamente homogeneizante, generado desde la historia. Así, en esta línea de trabajo, se encuentran, por ejemplo, los siguientes: Espinosa (2003), Manrique (1999), Degregori (2000 y 2001), Hubert (2002) y Heise (2001), entre otros.

Pero es importante señalar que el contacto intercultural no siempre ha sido preocupación ni tema central en las ciencias sociales. Por el contrario, estas ciencias surgieron con una visión muy restringida y purista de la realidad cultural de nuestros países y partieron de una división estricta entre cultura tradicional y cultura moderna. Así, el estudio de las identidades indígenas (básicamente andinas) nació pues como una recuperación de las prácticas tradicionales y como un rechazo de todo *occidentalismo* (o *modernización*). Lo que nos permite sostener que, en sus orígenes, las ciencias sociales no se preocuparon ni se interesaron por la interculturalidad. Así, la preocupación contemporánea por estudiar las culturas originarias del Perú (y, en particular, la andina) surge, luego de antecedentes sumamente valiosos como los producidos durante la Colonia y los heredados por el importante contingente de viajeros europeos que llegó hasta nuestro país durante el siglo XIX, a principios del siglo pasado y bajo la denominación de *Estudios de Folklore*. Desde entonces y gracias al desarrollo del pensamiento indigenista de los años siguientes, distintas ciudades del país, como Cuzco, Huamanga y Puno, entre otras, vieron nacer en su seno a destacados intelectuales, muchas veces de origen provinciano, que encontraron un interesante objeto de estudio en las prácticas culturales de los pueblos de los Andes. Fueron ellos quienes, gracias a su interés por la cultura peruana, dieron los primeros pasos en lo que significó el estudio sistemático del folklore.

Ya hacia la década de 1940, nuestro país fue testigo de la consolidación de diversos círculos intelectuales de pensamiento indigenista en sus provincias, que fueron importantes centros productores de artículos, libros y revistas. Entre estas últimas destacan, por ejemplo, *Waman Puma*, *Revista del Instituto Americano de Arte*, *El Ayllu* y *Folklore*, *Revista de Cultura Tradicional*, todas ellas nacidas a lo largo de la década ya citada y publicadas en distintas ciudades del Perú (para mayor información sobre el surgimiento de estos movimientos, Cf. Roel y Degregori, en Degregori 2000).

Ahora bien, como lo explica Roel en el artículo referido, el objetivo de todos estos grupos era rescatar lo que ellos denominaban “tradición”, es decir las manifestaciones de una cultura autóctona y anterior a la española o occidental, que ha *sobrevivido* a pesar de la violencia ejercida por la cultura dominante en nuestro país. Ese fue, justamente, el sentido de los Estudios de Folklore que, como se ve, no se preocupaban por el contacto cultural e intentaban construir un objeto de estudio a espaldas de él:

El Folklore es entonces el estudio de esas “supervivencias” en la estética, los comportamientos y los conocimientos, que han de ser

rescatadas y validadas como parte de la persistencia cultural ante la amenaza que supone el avance de la modernidad. De una manera similar al romanticismo europeo, este folklorismo indigenista pretende entonces encontrar en el presente muestras de las raíces originarias del país y preservarlas, manipuladas o no, como expresión de una identidad “auténtica.” (Roel, en Degregori 1996: 78)

Ya en ese interés por las *supervivencias* culturales y en la amenaza que les significa la modernidad, puede leerse entre líneas que, para los Estudios del Folklore de esos años, la identidad “auténtica” (la tradición) estaba desligada e, inclusive, opuesta a lo que se consideraba la “modernidad”. Entonces, surgía la idea de una identidad andina, tradicional, pre moderna, que había que rescatar. Pero, a la vez, surgía una contradicción: la modernidad era también algo a lo que el Perú, como país, aspiraba y, en ese sentido, convenía deshacerse de aquello que se le opusiera o se dirigiera hacia una dirección distinta. Por tanto, la cultura andina era entendida como un ente ajeno a la modernidad y cerrado ante ella que, para crecer como país, había que exterminar.

Entonces, la distinción entre “tradición” y “modernidad”, propia de la época, se tornó en una dualidad más radical que presentaba a ambos extremos como dos realidades discretas, aislables y totalmente distintas. Los folkloristas abogaban por la defensa de lo tradición ante los duros embates de la modernidad, y, sin quererlo, reincidían en esa idea dualista, promovían la discriminación de lo no moderno y no se daban cuenta en realidad hasta qué punto lo occidental y lo andino coexistían en un ambiente de constante intercambio. En otras palabras, no se percataban de la *interculturalidad de facto* y no asumían derroteros para llevarla a buen puerto.

Poco a poco esta perspectiva fue cambiando y, gracias a dicho cambio, pudo comprenderse que se había cometido el error de entender a las identidades culturales como sistemas aislados y totalmente diferenciables unos de otros, cuando, en realidad, el cambio e intercambio cultural eran proceso de larga data y sumamente comunes.

El entorno urbano terminó por descubrir la gran fluidez de los elementos culturales compartidos y constantemente reformulados por las diversas poblaciones en contacto continuo, lo que – anticipándose a enfoques actuales de culturas híbridas, diversidad o heterogeneidad cultural- puso las bases para cuestionar la imagen “esencialista” de lo andino propia de épocas anteriores. (Roel, en Degregori 1996: 93)

Fue justamente este giro, impulsado por autores como Néstor García Canclini -quien ofreció nuevas luces para comprender los procesos de hibridación cultural-, el que nos ha permitido comprender más cabalmente que las culturas en realidad no son entidades estáticas y cerradas en sí mismas, sino que se desarrollan a lo largo de complejos procesos de intercambio, vinculados de una forma u otra con el concepto de *interculturalidad*, como un hecho de facto y no como un discurso programático o ético-político.²

² Cabe llamar la atención, además, sobre otro hecho: los estudios folkloristas en nuestro país han manifestado una fuerte tendencia hacia los temas andinos, descuidando casi del todo el espacio y los pueblos amazónicos. Algo así ha ocurrido también con los estudios más actuales centrados en estudiar los intercambios culturales o el forjamiento de identidades mestizas (para revisar un interesante ejemplo de lo dicho, Cf. Romero, en Cánepa, 2001; para profundizar en torno a la necesidad de trabajos sobre temas amazónicos, Cf. Calderón, en Degregori 1996). Todo ello, encuentra su explicación en una suerte de prejuicio que ha entendido de antemano a las culturas amazónicas como “nativas” y ha descuidado

Por otro lado, los antropólogos han participado activamente junto con educadores y lingüistas en el planeamiento y puesta en práctica de los programas de EBI. Son muchos los nombres de especialistas de esta disciplina que han colaborado con este proceso. Ya en 1940, algunos intelectuales como Luis E. Valcárcel y los Núcleos Escolares Campesinos se comprometieron con la elaboración y desarrollo de propuestas educativas alternativas para los indígenas. Pero es especialmente a partir de 1975 cuando esta actividad se multiplica junto con los proyectos educativos que incluyen un enfoque intercultural. En este campo, dada su formación profesional, su labor se ha concentrado en hacer comprensible el universo cultural de la población rural e indígena buscando adecuar la educación formal a sus respectivas necesidades, orientar las discusiones alrededor del término “cultura” y revalorizar la diversidad cultural. En todo este tiempo, el nombre de María Heise, impulsa del proyecto de educación bilingüe intercultural del Tambo, merece ser rescatado de manera relevante. Así mismo, muchos antropólogos han colaborado y han brindado aportes teóricos indispensables para la construcción de la interculturalidad y la aplicación de la EBI. Entre estos trabajos, destacan los de Degregori (2000), Ames (2000 y 2002), Fuller (1992), Montoya (2000), Ansión (2003) y Aikman (2003). Todos estos trabajos se ocupan de asuntos estrechamente vinculados a la educación bilingüe intercultural o la interculturalidad de manera bastante directa.

Si bien los trabajos antropológicos o sociológicos que aluden directamente al concepto de interculturalidad son pocos, las ciencias sociales sí han aportado mucho al debate, desde su estudio del contacto cultural. Desde este marco teórico, las culturas son concebidas como entidades dinámicas en relación. El estar-en-relación es un movimiento inherente a ellas. Las culturas no son sistemas sincrónicos de representación y de acción. No son sistemas, son procesos: el devenir es su esencia. Como también se plantea en otros trabajos, “las culturas se conservan cambiando, asumiendo, apropiándose de modos y formas culturales nuevas” (Heise, Tubino y Ardito 1994: 14). Por eso, las culturas no son concebidas como entidades homogéneas. No existen en estado puro. “Lo propio es una realidad heterogénea” (Heise, Tubino y Ardito 1994: 16). Si el estudio de la diversidad cultural es lo propio de la antropología, la interculturalidad viene a ser su objeto de estudio, asumido, eso sí, desde una perspectiva eminentemente descriptiva.

Por otra parte, otro de los aportes al debate sobre la interculturalidad realizados desde la antropología contemporánea tiene que ver con su fuerte crítica al paradigma del mestizaje, que ha pretendido ser un discurso nacional. Estos estudios acusan a este paradigma de invisibilizar las lógicas del poder y del dominio entre las culturas y de pretender una inexistente homogeneidad que carece de todo sustento teórico o práctico. La noción de mestizaje cultural “tiende a eliminar la percepción de la relación de dominación propia de la situación colonial y heredada de ella. Es decir, tiende a suponer armonía entre todos, dejando de lado la desigualdad real de condiciones de los grupos sociales y étnicos, en el acceso a los recursos culturales ajenos y en las posibilidades de desarrollo y difusión de los propios”. (Heise, Tubino y Ardito 1994: 12) El mestizaje constituye un “mito” y una forma de violencia simbólica, que contribuye activamente a la destrucción de las diferencias y a la marginación de grandes sectores de la población peruana a lo largo de nuestra historia.” (Espinoza 2003: 78)

totalmente el hecho de que estas tienen ya un buen tiempo de convivencia con la cultura hegemónica, así como con la andina, también marginada.

Conceptualmente, entonces, como lo señala Walsh, la interculturalidad no se reduce “a una simple mezcla, fusión o combinación híbrida de elementos, tradiciones, características o prácticas culturalmente distintas. Más bien, la interculturalidad representa procesos (no productos o fines) dinámicos y de doble o múltiple dirección, repletos de creación y de tensión y siempre en construcción; procesos enraizados en las brechas culturales reales y actuales, brechas caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no permiten relacionarnos equitativamente, y procesos que pretenden desarrollar solidaridades y responsabilidades compartidas” (Walsh 2000: 13)

1.2. La interculturalidad como contacto de lenguas en la lingüística

Antes de iniciar este acápite, es menester señalar que el desarrollo del concepto de interculturalidad y de los programas de educación bilingüe intercultural han estado estrechamente vinculados al trabajo de profesionales provenientes de las canteras de la lingüística. Así, esta situación provocó que, dado el carácter de su formación, estos especialistas entendieran la demanda de la educación bilingüe intercultural como un problema, en primer lugar, lingüístico y, luego, cultural, y que se desarrollará más este primer componente: es decir que la educación bilingüe (después, intercultural) surge para satisfacer la demanda de los miles de niños monolingües en lengua indígena que eran escolarizados en castellano. Por ejemplo, en la primera sesión de la celebre *Mesa redonda sobre el monolingüismo quechua y aymara y la educación en el Perú* (Lima: 1966), Alberto Escobar sostiene lo siguiente:

Ahora bien que el español sea nuestra lengua oficial no invalida otra comprobación igualmente sencilla: que un porcentaje elevado de la población andina es inhábil en el manejo de este idioma, y que, la proporción, mucho menor, de bilingües, no modifica la barrera lingüística existente entre los grupos aborígenes quechua y aymara y el grupo hispanohablante. (Dejemos a un lado el área selvática y la zona del jacaro, porque en la primera existe el precedente de una labor en muchos conceptos análoga a la que propondremos, y en la segunda, que es una pequeña isla lingüística, todos son bilingües) (p. 21)

Y más adelante:

Se ha calculado que no se requeriría más de cuatro meses para que el niño aprendiera a escribir en su lengua materna en un alfabeto fonológico. Ese sería el momento decisivo. En ese instante empezaría una progresión que haría decrecer el monto de las horas de enseñanza en la lengua materna y aumentarían las dedicadas al aprendizaje de la segunda lengua. La primera fase sería de alfabetización en lengua materna; la segunda fase sería de aprendizaje de una segunda lengua, o sea de *castellaniización*. Los cuatro primeros meses, **la lengua materna sería la lengua de la comunicación normal en la escuela; a partir del quinto mes, mientras el estudio de la lengua materna decrece hasta convertirse en una asignatura, la segunda lengua pasa de ser una asignatura para llegar, en progresión inversa, a inversa,**

a convertirse en la lengua de comunicación normal en la escuela. (27; el subrayado es nuestro)

Como se puede apreciar, el afán inicial de los especialistas interesados en promover la educación en lenguas indígenas tenía intereses estrictamente lingüísticos y poseía un sesgo claramente transicional: se buscaba castellanizar a los niños monolingües de las escuelas rurales de una manera menos brusca. Es decir, emplear las lenguas indígenas como “vehículo de castellanización.”³ En un modelo como este, el estatus social de las lenguas indígenas (que terminaban convirtiéndose en asignaturas) no era lo más importante. El objetivo central de este modelo era alfabetizar en lengua indígena a los niños, con la idea de que se alfabetizaran mejor en castellano (afirmación que no ha arrojado los resultados esperados). Es, por ello, que a este modelo se le llamó transicional o de transición.

Si bien es cierto que este modelo ha sido ampliamente criticado en los últimos años y gran parte de los especialistas coinciden en sostener que es altamente pernicioso, ya que no promueve el uso de las lenguas indígenas y no se preocupa por diseñar programas y políticas lingüísticas que tiendan hacia la reivindicación y revitalización de los idiomas vernáculos (ni qué decir de las culturas); es importante no perder de vista el contexto histórico en el cual este modelo de educación bilingüe fue gestado y reconocer que, a pesar de los problemas que el modelo pueda tener, quienes lo promovieron tienen el enorme mérito de haber abierto el debate público hacia la problemática indígena. Si bien este modelo puede ser acusado de castellanizante, la educación formal antes de que surgiera la educación bilingüe lo era aun más. Para prueba de ello, ofrecemos la cita siguiente Cerrón-Palomino (1989), quien ofrece una explicación muy clara de este fenómeno para el valle del Mantaro, aunque tal situación podría extenderse a toda la realidad nacional de esos años, el testimonio es de la zona de Sicaya:

El año de 1903, fue Director de la Escuela Municipal el Señor Adolfo Nieva, quien *prohibió hablar el quechua dentro del plantel, al mismo tiempo, el uso del poncho*. Esta disposición directorial fue penosa al principio por el hábito que tenían los alumnos, tanto el poncho como el dialecto quechua de usarlos. Con el correr de los meses se acostumbraron ir a la Escuela sin poncho, pero fue difícil dejarlo el dialecto. Conocidas eran las familias que hablaban el castellano, cuyo uso iba introduciéndose lenta y paulatinamente, partiendo de la Escuela, en los hogares. Aunque se había retirado de la Dirección del citado Plantel el Señor Nieva, los sucesores de él continuaron con dichas prohibiciones, *dictadas con inteligencia* (Cerrón-Palomino 1989: 96-97. Citado de Navarro 1957: 41; subrayado del autor).

Entonces, como es obvio, si bien la educación bilingüe de transición tiene muchos defectos, lo que había antes era bastante peor. En ese sentido sería injusto sentenciar a

³ La década de 1970 fue el momento en el que cual el Estado empezó a hablar abiertamente de educación bilingüe con lenguas indígenas; tan es así que en el año 1972 apareció la primera política de educación bilingüe en nuestro país. Pero ello no supone de ningún modo que las de la referida década hayan sido las primeras experiencias de ese tipo de educación; por el contrario, existieron otros programas y proyectos de educación bilingüe desde varios años antes, experiencias como las del ILV, por ejemplo. Lo cierto es que en la década de 1970, durante el gobierno revolucionario del General Velasco, la educación bilingüe se volvió un tema en la agenda del Estado.

aquellos intelectuales que se encargaron de instaurarla. Las enormes críticas a este modelo de educación bilingüe intercultural trajeron a nuestro continente la llamada EBI de mantenimiento, la misma que significó un cambio radical en la manera de entender el tema.

Como se sabe, el modelo de mantenimiento ha recibido el apoyo casi inmediato de los especialistas, quienes lo consideran el mejor y lo han promovido casi incondicionalmente en todos los espacios. Fue justamente de la mano de este modelo que el componente intercultural empezó a recibir un mayor peso específico. Pero lo cierto es que dicho modelo no ha sido verdaderamente implementado hasta la fecha, ya que para su implementación se requiere de una serie de condiciones que todavía no han sido dadas (la normalización, el mejoramiento del estatus y la generación de escritores en lenguas indígenas son solamente algunas de estas condiciones).

Así, los avances promovidos desde la cantera de la lingüística se concentran más en lo bilingüe que en lo intercultural y, al ser lingüistas algunos de los primeros promotores de la EBI, algunos especialistas sostienen con razón que la EBI tuvo en sus inicios un fuerte sesgo lingüístico, heredado de los primeros programas de educación bilingüe (a secas) desarrollados en nuestro país. Así, autores como Trapnell, Zavala y Córdova y Walsh coinciden en ver serias deficiencias en lo que toca a la implementación (y la reflexión) en torno a cómo trabajar la interculturalidad en la escuela. Para dichos autores esta dificultad proviene del llamado *sesgo lingüístico*, que ha inclinado el problema hacia el tema de las lenguas, generando un descuido en los asuntos culturales y ocasionando el surgimiento de respuestas facilistas de carácter folklórico para incorporar la interculturalidad a la escuela. Es menester señalar que, ya desde los trabajos de Pozzi-Escot (1992) se aprecia una cada vez más clara apertura de parte de los lingüistas al tema de la interculturalidad y, en trabajos recientes como los de Zavala (2002), Zavala y Cordova (2004) y Vigil y Zariquiey (2004) se aprecia con claro compromiso con el tema intercultural. En este contexto, trabajos como los de Zimmerman (1999) sobre políticas lingüísticas abren claros derroteros para escapar del denominado sesgo lingüístico, ya que, en estos trabajos, se establece una relación clara entre políticas de lenguas y políticas de identidad.

Ahora bien, el surgimiento de esta crítica al denominado *sesgo lingüístico* ha generado un *sesgo antilingüístico* que tampoco es del todo beneficioso. El problema de la EBI sigue siendo un problema lingüístico y los aportes desde los estudios del lenguaje siguen siendo indispensable. Así, estos aportes tienen que ver tanto con el estudio de procesos psicolingüísticos como sociolingüísticos; tanto con la descripción gramatical como con la explicitación de procesos de discriminación lingüística. Entre los primeros, destacan trabajos sobre el estudio del bilingüismo como un proceso individual que puede desarrollar matices y grados, que en los últimos años se han plasmado en una apertura de parte de la DINEBI ha estas nuevas situaciones de bilingüismo y en el reconocimiento de la necesidad de desarrollar metodologías adecuadas para estos contextos, así como en la demanda de diagnósticos sociolingüísticos que nos ayuden a comprender una realidad sociolingüística cambiante y compleja como la nuestra.

En lo que toca a lo segundo, se trata más bien del estudio de las características de una sociedad como la nuestra, en la que coexisten distintas lenguas que se distribuyen diferentes funciones sociales y privadas en diversos espacios. Así, esta última perspectiva ha generado un concepto altamente relevante en sociedades como las nuestras; nos referimos al concepto de *diglosia* que desarrollaremos más adelante y que ha sido

incorporado al discurso que la misma Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural maneja sobre el tema. ¿A qué alude, pues, el término *diglosia*? La diglosia hace alusión a una situación en la que existe una relación social de conflicto entre una o más variedades lingüísticas subordinadas y otra que goza de mayor prestigio y, por lo tanto, desempeña un número mayor de funciones al interior de la sociedad. Y es que la diglosia no es solamente una cuestión de valoraciones negativas o positivas de las lenguas; por el contrario, nos recuerda que dicho prestigio (que es parte de la ideología y las creencias de la gente) se manifiesta en una distribución no equitativa de las funciones que las lenguas usualmente desempeñan en la organización social. Al interior de una sociedad diglósica como la nuestra, existe una lengua “que sirve” y otras que “no sirven”, si no es para que sus hablantes se comuniquen en espacios aislados y básicamente familiares. Nuestro Estado, al ser monolingüe, es un Estado que fomenta la diglosia. Ahora bien, lo cierto es que la tarea no es fácil, toda vez que las lenguas indígenas son muchas y el quechua, la lengua indígena más hablada en el país, posee una variación tan grande que representa un reto a las instancias interesadas en normalizarla o estandarizarla. A todo ello, además, debemos añadir que las estandarizaciones corren el riesgo de constituirse en formas de lengua demasiado abstractas, alejadas de sus hablantes que no se sienten incapaces de aprenderlos y terminan rehuyendo a la posibilidad de ejercitarse en su escritura (ello, además, porque no existe un sistema educativo sólido que asegure que los individuos —inclusive los niños— vana a aprender a emplearlo) (Cf. Zavala 2002). Todas estas ideas forman parte de un largo debate que no nos interesa tocar a profundidad aquí (Cf., para ello, Cerrón-Palomino 1972, 1975, 1981, 1986; Escobar 1972; López 1996; y Pozzi-Escot 1970, 1972 y 1992, entre otros trabajos).

Así, ante la evidencia de que las explicaciones puramente lingüísticas (o psicolingüísticas) no están en condiciones de dar cuenta de las diferencias entre el trato y valoración reciben un bilingüe de inglés y castellano, y otro de castellano y shipibo al interior de nuestro país; el paradigma de la diglosia asume una perspectiva social (o sociolingüística) más amplia que incluye tanto las ideas y prejuicios de la gente como el rol social de las lenguas.⁴ No basta, pues, con que reconozcamos la existencia de grupos humanos diversos, sino que es indispensable aceptar que existen relaciones hegemónicas y que el sector que controla la sociedad está formado por aquellos que —por manejar el poder económico, político y social del país— han ostentado por casi quinientos años, también, el poder cultural y lingüístico. (López 1998)

Entonces, desde el concepto de diglosia, la lingüística ha asumido una postura crítica frente al orden de cosas establecido y ha desarrollado una serie de propuestas programáticas que, bajo la denominación de *políticas lingüísticas* (Cf. Zimmerman 1999, para el caso de las lenguas amerindias), buscan enfrentar y combatir las diferencias sociales entre las lenguas y generar un equilibrio funcional entre ellas; todo con la finalidad de crear sociedades verdaderamente bilingües (o, para el caso del Perú, plurilingües). En palabras de Luis Enrique López (1998):

Solo es posible concebir a una sociedad como bilingüe cuando la distribución funcional entre las lenguas que en ella se hablan es relativamente equitativa y no va en desmedro ni de una ni de otra sino más bien tiende a

⁴ En este contexto, López (1999) señala que quien tiene a una lengua indígena como L1 y al castellano como L2 no puede escoger libremente entre una y otra; ya que el sistema ni siquiera le permite desarrollar sus capacidades expresivas orales en L1 a cabalidad y, a nivel escrito, la situación resulta todavía peor. Para este tipo de bilingüe, aprender el castellano supone un retroceso en el manejo de su lengua materna, retroceso que, por otra parte, no es el resultado de una opción totalmente libre.

promover en los individuos un uso libre y creativo de una y otra lengua. Además una sociedad asumida como bilingüe reconoce el derecho que tienen sus miembros no solo para utilizar sus lenguas con libertad, sino también a criar y educar a sus hijos en ellas y en escuelas bilingües.

Ahora bien, es indispensable que señalemos aquí que el concepto de diglosia viene siendo aplicado también a la relación entre culturas; ello se aprecia en el trabajo de Lienhard (1999), que ha sido retomado por Tubino y Zariquiey (2004) para el caso del pueblo shipibo conibo.

Finalmente, otro aspecto que constituye un enorme aporte al problema desde la cantera de la lingüística tiene que ver con el estudio de los productos gramaticales del contacto lingüístico, es decir, de las consecuencias que dicho contacto puede generar en la gramática de una y otra tradición lingüística. Así, este tipo de estudios abrió senderos nuevos para el estudio del castellano americano, visto a la luz del contacto con las diversas lenguas indígenas de nuestro continente y del surgimiento de nuevas modalidades de habla, como el castellano andino (Cerrón-Palomino 2002; Zavala 2000) u otras variedades adquisicionales de castellano amazónico, como el español de los shipibos (Zariquiey 2004) y de los asháninkas (Vigil 2000). La necesidad de estudiar este tipo de modalidades de castellano es cada vez más evidente, dado que son estas variedades y no el estándar las que conviven con las diversas lenguas indígenas. La incorporación de estas variedades de castellano a la EBI es una demanda cada vez más fuerte desde diversos sectores (la propia DINEBI reflexiona al respecto en su Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación), aunque todavía no es claro cómo hacerlo.

Otro tema sobre el cual se ha reflexionado desde la lingüística tiene que ver con la escritura en lenguas indígenas; es decir con la formulación y desarrollo de alfabetos y, sobre todo, de prácticas letradas en lenguas indígenas. La educación bilingüe intercultural y las propuestas de planificación para lenguas amerindias siempre han considerado que la escritura en dichas lenguas es un paso ineludible y, en ese sentido, detrás de dichas políticas ha estado siempre la imperiosa necesidad de crear alfabetos para dichas lenguas (ya que muchas de ellas —y todas las de la selva amazónica, en particular— estaban emparentadas con tradiciones discursivas exclusivamente orales). Crear un alfabeto, en este contexto, consistía solamente en la adaptación del alfabeto fonético a la realidad fonológica de la lengua, luego de una presentación, no siempre adecuada, de su inventario de fonemas. Así, además de esta reflexión; en los últimos años, los estudios de la literacidad, han ofrecido argumentos sugerentes para demostrar que existen diversos tipos de escritura y que la escritura planteada desde la escuela es solo uno de esos tipos (escritura ensayística) que proviene de la cultura occidental y que no responde a la realidad de los comuneros. Así, desde la lingüística se ha demostrado que la escuela no ha podido motivar que la comunidad se apropie de la escritura y le dé usos que satisfagan sus necesidades. El acto mecánico de leer y escribir está siempre inmerso en prácticas sociales y dichas prácticas son las que no han sido desarrolladas del todo en las comunidades indígenas.

Todos estos aportes, pues, provienen de la lingüística y han enriquecido enormemente el debate en torno a la EBI. Asimismo, es importante señalar que han sido incorporados al discurso de la DINEBI, aunque todavía no se tiene muy claro cómo ponerlos a la práctica.

1.3. La interculturalidad como colisión de derechos en los estudios jurídicos

En los estudios jurídicos del Perú era común referirse al derecho propio de las sociedades ágrafas de tradición oral del país como “derecho consuetudinario” o “derecho de costumbres”. Incluso en la legislación nacional, el reconocimiento de la diversidad cultural del país se hacía mediante el reconocimiento del “derecho consuetudinario”. Este derecho, sin embargo, era siempre concebido como un derecho “menor” con relación al derecho estatal moderno republicano vigente. Si entraban en colisión ambos derechos, se decía que el conflicto se resolvía haciendo prevalecer el derecho estatal sobre el derecho consuetudinario. De otro modo, se sostenía que se propiciaba la atomización del país y ponía en riesgo la unidad nacional. Es recientemente que, en lugar de hablar de derecho consuetudinario, se ha empezado a hablar de “pluralismo jurídico”. El cambio no es puramente nominal; alude a una manera radicalmente distinta de concebir el fenómeno de la normatividad jurídica en las sociedades ágrafas del país y de la manera como dicha normatividad debería ponerse en relación con el derecho estatal. Antes que proponer el predominio del derecho moderno sobre el derecho tradicional lo que se busca es hacer que el derecho estatal incorpore de manera selectiva y crítica al derecho tradicional y no lo coloque simplemente como un derecho alternativo de inferior jerarquía. En otras palabras, se está buscando generar sinergias, intercambios y relaciones más equitativas entre ambos. Esto quiere decir que – aunque los juristas no utilicen de manera explícita el término “interculturalidad” – lo están teorizando y practicando en el campo del pluralismo jurídico. Es por esta razón que juzgamos pertinente incluir los discursos sobre el pluralismo jurídico como un tipo de discurso sobre la interculturalidad en el país.⁵

Hablar de pluralismo jurídico es más que hablar de un conjunto de costumbres arraigadas y valoradas socialmente en una determinada comunidad cultural. Es hablar de una diversidad de “sistemas” jurídicos diferenciados que coexisten simultáneamente y que, en determinadas ocasiones, “colisionan”. Un “sistema jurídico” comprende:

- a. Una determinada concepción de la justicia.
- b. Un conjunto de leyes (escritas o ágrafas) conocidas por los miembros de la comunidad.
- c. Procedimientos de administración de justicia, y
- d. Operadores de justicia reconocidos socialmente.

En la expresión *derecho consuetudinario* lo que se oculta es un espacio en el que una multiplicidad de sistemas jurídicos está funcionando al mismo tiempo; es decir, una diversidad de operadores de justicia, procedimientos, normas y concepciones de la justicia que conviven estableciéndose relaciones de prestigio y poder entre ellos. La justicia estatal se imparte exclusivamente en castellano, mientras que la justicia tradicional se imparte en las lenguas vernáculas.

En las actuales teorizaciones y estudios que se están haciendo sobre el pluralismo jurídico se ha abandonado la vieja idea de que el derecho estatal es a priori “superior” en jerarquía a los sistemas jurídicos tradicionales. Los derechos tradicionales funcionan actualmente en el país de manera simultánea al derecho estatal y, en los lugares donde la

⁵ Algo semejante está ocurriendo también en el área de la salud pública a partir de los problemas que se suelen presentar en la atención de partos en la región rural andina del país.

presencia del Estado es casi mínima o nula, son el derecho predominante (Peña Jumpa: 1998).

En las teorizaciones del pluralismo jurídico clásico, que es un tipo de pluralismo jurídico, se parte no solo de la constatación de una diversidad de sistemas jurídicos diferenciados culturalmente, sino también y sobre todo de la constatación de las relaciones de poder y de “dominio histórico” del sistema jurídico moderno sobre los sistemas jurídicos tradicionales. De lo que se trataría en dichas teorizaciones es –desde un concepto tácito de interculturalidad normativa– proponer formas equitativas de intercambio y de inclusión de lo tradicional en lo moderno, respetando su diversidad.

2. La interculturalidad normativa

Tanto en el discurso del magisterio como en el de las organizaciones indígenas y en los sectores académicos ligados a la filosofía y la educación, encontramos en vigencia una concepción de la interculturalidad como propuesta, como deber-ser, como alternativa a la realidad existente.

2.1 La interculturalidad en los discursos de las organizaciones indígenas

En esta sección nos proponemos iniciar una reflexión en torno a la manera en que la interculturalidad es concebida por los distintos movimientos sociales asociados a grupos indígenas que han surgido en nuestro país. Los resultados de esta indagación, que se encuentra en un estado todavía inicial, nos han permitido comprobar con nitidez que los movimientos y las organizaciones indígenas de la Amazonía (a pesar de las diferencias entre ellos) manejan un discurso que, en bloque puede ser contrapuesto con el existente en la zona andina, en donde la interculturalidad no ha sido todavía interiorizada, toda vez que, en dichas zonas, apreciamos la aparición de movimientos campesinos más que indígenas (Cf. Degregori). Por ello, hemos dividido nuestros resultados en dos partes, una en la que damos cuenta de lo recogido en la zona amazónica y otra en la que presentamos lo obtenido en nuestro trabajo con la zona andina. Antes de presentar tales resultados, ofrecemos un breve excursu histórico.

2.1.1 Breve excursu histórico

“No hay país más diverso”. Esa fue una de las sentencias de José María Arguedas sobre el Perú. Sus variados pisos ecológicos, sus innumerables microclimas y su accidentada geografía produjeron las condiciones para se desarrollaran autónomamente a lo largo de su historia diferentes sociedades humanas con lenguas y costumbres propias. Por eso, cuando llegaron los españoles, el Perú era todavía más multiétnico y plurilingüe que ahora. Como señala Carlos Iván Degregori (2000), el régimen colonial pretendió revertir esta situación homogeneizando a la población autóctona a través de la difusión de una lengua (el quechua), la extirpación de idolatrías (la eliminación de dioses locales), la concentración de la población en territorios delimitados (reducciones) y la instauración de una estructura social dual (República de indios vs. República de Españoles).

Sin embargo, sobrevivieron élites indígenas (curacas) que mediaron entre las dos repúblicas y se atrevieron a pensar otro orden, desencadenando revueltas como las de Túpac Amaru y Túpac Katari. El fracaso de estos levantamientos implicó que estas elites perdieran sus privilegios, sellándose así el inicio de su desaparición.

Luego, la Independencia trató de borrar la diferenciación entre las repúblicas coloniales “imaginando” una comunidad de peruanos. Los diferentes intentos liberales por eliminar los tributos indígenas permitieron quebrar las instituciones coloniales basadas en la distinción jurídica entre indios y españoles sin llegar a formular un proyecto común alternativo. Las divisiones reaparecieron en forma de racismo, evolucionismo, etc. De las dos repúblicas separadas, se pasó a una nación dividida, como lo señalara Mark Thurner. Sin embargo, las divisiones persistieron y la expansión del régimen gamonal (terrateniente) en la sierra y el aislamiento de la Selva recluyeron a los indígenas en sus comunidades. Durante el siglo XX, las tomas de tierras, el acceso a la cultura nacional a través de la educación (el mito del progreso) y el desarrollo de las comunicaciones y las migraciones permitieron que se quiebren las jerarquías coloniales y que la sociedad peruana se democratice.

En el desarrollo de este proceso, las identidades étnicas -en el caso andino más no en el caso amazónico- no desaparecieron sino que se difuminaron políticamente y, socialmente, se expresaron mediante otros procesos. Este fenómeno, sin embargo, no se debe solo a las características endógenas del caso peruano. Según Richard Chase Smith (2001), “en general, aquellos pueblos indígenas que vivían cerca de los centros de desarrollo extractivo y comercial experimentaron una mayor desarticulación en términos de idioma, identidad, lealtad política y estándar de vida que aquellos que vivían en zonas periféricas a dichos desarrollos”. Cuanto más grupos locales fueron agrupados bajo una misma autoridad, más altamente centralizada y jerárquica era la estructura política resultante -*el Imperio Incaico primero y el Virreinato después*-, y mayor era la presión por homogeneidad ideológica, cultural y lingüística. Por eso, “en las áreas periféricas de estas antiguas organizaciones políticas complejas, tales como la Cuenca Amazónica, la parte sureña de América Central, el norte de México y la región del Cono Sur, actualmente encontramos gran diversidad lingüística, así como pueblos con gran sentido de identidad de grupo y autonomía personal”.

2.1.2 Región amazónica: la interculturalidad interétnica

En el Perú, este sentido de identidad de grupo y autonomía personal característico de los pobladores amazónicos se expresó a lo largo del dominio colonial y de la constitución del Estado republicano a través de una serie de rebeliones indígenas frente al método de evangelización misionero, la “reducción” y las continuas invasiones a su territorio, por colonos, caucheros, movimientos subversivos, etc., (Dávila 1992); pero, en el ámbito político, recién se comenzó a manifestar a partir de 1969 con la fundación del embrión de la primera federación étnica: El Congreso de Comunidades Amuesha.

Esta iniciativa indígena encontró las oportunidades políticas para potenciarse poco tiempo después, al promulgarse en 1974 la ley 20653 de comunidades nativas, primera intervención regulativa que el Estado ejercía en la Amazonía. La nueva legislación establecía principalmente tres cosas: (A) El reconocimiento de las comunidades como personas jurídicas, un status que hasta ese momento el Estado no les había otorgado. (B) El derecho, vía titulación, a la propiedad territorial sobre las superficies que utilizaban los nativos. (C) La facultad para gestionar administrativamente sus comunidades en función de sus propios usos y costumbres.

Según Chaumeil (1990), la política promovida por el gobierno velasquista, materializada en la ley de comunidades nativas, y la formación de un grupo de maestros bilingües, asociados en su mayor parte al Instituto Lingüístico de Verano, dieron paso al

surgimiento de una élite indígena capaz de promover la constitución de organizaciones étnicas. Así, El Congreso Amuesha, junto con el Consejo Aguaruna Huambisa (fundado en 1976) y el Frente de Defensa de las Comunidades Nativas (Shipibo-conibo), conformaron en 1980 la primera Confederación amazónica: AIDSESEP-Asociación Inter-Etnica de Desarrollo de la Selva.

Años después, los conflictos entre los amuesha y los aguaruna dentro de AIDSESEP derivaron en la formación de la otra gran organización amazónica: CONAP-Confederación de Nacionalidades Amazónicas del Perú. Con el apoyo del Consejo Indio Sudamericano (CISA), el CAAAP (Centro Amazónico de Antropología Aplicada), los amuesha fundaron en 1987 la CONAP. Según Carlos Mora (2004), antropólogo vinculado a los movimientos indígenas desde la década de 1970, esta división se produce principalmente por las diferencias ideológicas de los dos grupos étnicos mencionados. “Mientras que los aguarunas que dirigían AIDSESEP desde sus inicios tenían una visión indigenista y con muy poca apertura a procesos de alianzas con sectores no indígenas, los amuesha tenía una visión más clasista, por su propia formación.”

Actualmente ambas confederaciones, que no están conformadas solo por aguarunas o amueshas, se reparten el control de una serie de federaciones y comunidades de los diferentes grupos étnicos de la Amazonía y lo hacen con políticas distintas, ya no vinculadas al énfasis otorgado a la etnicidad o la clase sino a la relación con el Estado y las empresas. Mientras que AIDSESEP tiene una postura confrontativa, CONAP es más proclive a realizar mediaciones con los gobiernos de turno y los intereses económicos presentes en la Amazonía. Es por ello que tanto el proyecto de extracción del gas de Camisea como la conformación de una organización indígena dirigida desde el despacho de la primera dama como la CONAPA, fueron apoyados sostenidamente por la CONAP y rechazados por AIDSESEP, aunque esta última en un primer momento participó activamente en el segundo de los procesos.

Si se toman en cuenta estas diferencias, pueden entenderse los énfasis y concepciones acerca de la interculturalidad que tienen ambas confederaciones. En los proyectos que impulsa la CONAP, el enfoque intercultural o tiene una presencia marginal o no es aplicado. Salvo en la defensa de la Educación Intercultural Bilingüe, el concepto no es utilizado. Su presidente, César Sara Sara, reconoce explícitamente esta situación: “la CONAP reivindica la institucionalización del movimiento indígena antes que la interculturalidad”. Es decir, su prioridad es posicionar en la agenda pública los intereses indígenas, reivindicar sus derechos, no discutir un modelo común de convivencia.

A pesar de la poca relevancia que se le da a la interculturalidad, el término no deja de tener diferentes significados. Para el mismo Sara Sara la interculturalidad tiene diferentes sentidos. Por un lado, la vincula a una capacidad social intrínseca a los indígenas: “La interculturalidad es una práctica antigua entre los andinos y los amazónicos. Ellos siempre han podido relacionarse respetándose entre ellos”. Y ya que solo se puede hablar de “interculturalidad cuando implica sentarse de igual a igual”, esta es solo patrimonio de las relaciones que establecen los indígenas entre sí, no entre ellas y las “culturas occidentales”, al menos por ahora. Si hay relaciones de poder, no existe la interculturalidad. Esta no sería, entonces, solo la descripción del contacto general entre culturas sino la apuesta por un modelo intercambio cultural basado en la tolerancia: “si

las culturas están desapareciendo, cómo hablar de interculturalidad”. La interculturalidad sería solamente posible entre iguales.⁶

Y por otro, la entiende como un proceso mediante el cual dos culturas intercambian sus tradiciones. Este proceso puede derivar en “la desaparición de una de las partes o en la hibridación de ambos”. La interculturalidad se daría por lo tanto en el segundo caso. “Inevitablemente estamos yendo hacia una síntesis de las culturas [...] Mírame *-señalando el ternero que lleva puesto-* o ¿yo no visto así, como un abogado, siendo indígena?”. En este sentido, la interculturalidad sería sinónimo de mestizaje.

El caso de AIDSESEP es relativamente diferente. Sus planes como organización sí contienen en varias áreas la etiqueta “intercultural”. Para empezar, a diferencia de CONAP, esta confederación organizó uno de los institutos más importantes de formación de maestros bilingües: el FORMABIAP.⁷

Además, existen otras áreas fuera de la educación: la salud y el territorio. En la salud, la interculturalidad se utiliza para destacar la apuesta por integrar, combinar y hacer dialogar los conocimientos médicos occidentales con los indígenas.⁸ Por el contrario, en el caso del territorio, la interculturalidad aparece asociada a las actividades conjuntas que pueden establecer dos o más grupos étnicos amazónicos, reivindicando así sus propias culturas frente a la occidental. Para los dirigentes de las organizaciones indígenas vinculadas a AIDSESEP, la interculturalidad sería de esta manera sinónimo de fortalecimiento de la identidad étnica. Antes que una apuesta por el diálogo, reivindicar la interculturalidad sería una forma de defender el derecho a la diversidad cultural.

Programáticamente esta concepción de la interculturalidad habría estado reducida al campo de la EBI pero últimamente también se la usa para reivindicar el derecho de los Pueblos Indígenas a un territorio autónomo. Se ha percibido que las organizaciones indígenas amazónicas han comenzado a utilizar el término interculturalidad en los debates que actualmente mantienen con el Estado, encarnado en el INRENA (Instituto Nacional de Recursos Naturales), y las ONG conservacionistas, en torno a la gestión de las Áreas Naturales Protegidas (ANP),⁹ particularmente, de una de sus categorías: las Reservas Comunales. Estas últimas son áreas reservadas para la protección de la biodiversidad a favor de las comunidades rurales vecinas. La idea es aislar una porción del territorio para que sea no sea explotada por actividades de alto riesgo medio ambiental como la minería.

⁶ Esta concepción de la interculturalidad parece no ser solo local. Para el presidente de la COICA, el brasileño Sebastián Mancineri, la interculturalidad solo puede llamarse así si se da entre indígenas. La interculturalidad que se da con otros actores sociales, ya no es una intercultural, ya es una relación, y es distinto, porque cuando nosotros hacemos una relación de interculturalidad buscamos hacer según que conocemos y según nuestra manifestación, pero cuando vamos a hacer otras actores sociales vamos a tener una relación tanto en la parte cultural, económica, social lo que sea pero es una relación distinta”.

⁷ Aunque algunos cuestionan el verdadero carácter intercultural del programa (Cf. Zariquiey 2004).

⁸ Al respecto visitar la página web de AIDSESEP: www.aidesepe.org.pe

⁹ Las Áreas Naturales Protegidas son espacios del territorio nacional, expresamente reconocidos, establecidos y protegidos legalmente por el Estado debido a su importancia para conservar la diversidad biológica y demás valores asociados de interés cultural, paisajístico y científico, así como por su posible contribución al desarrollo sostenible del país. En 1997 se establecen legalmente las Reservas Naturales en sus diferentes expresiones a través de la Ley de Áreas Naturales Protegidas. Actualmente hay 56 áreas y cinco Reservas Naturales.

“Nunca el Estado nos ha incluido, el Estado solo nos ha visto como parte de la naturaleza”, señala Guillermo Ñaco, explicando las razones de los indígenas a exigir que las Reservas Comunales sean administradas por los indígenas y tituladas como parte de sus territorios. Las reservas Comunales son administradas actualmente por el Estado. El Estado reconoce la propiedad y posesión de territorios de los pueblos indígenas pero solo dentro de territorios cultivables no de áreas forestales. Estas solo pueden ser concesionables para su uso momentáneo, no para su propiedad inalienable.

Como las Reservas Comunales tienen un régimen especial a diferencia del resto de las ANP, debido a que permiten establecer que las poblaciones beneficiarias de la reserva deben estar a cargo de su administración conjuntamente con el Estado, plantean reclamar su autonomía y derechos de territorialidad sobre estas extensas zonas que incluyen las áreas forestales prohibidas. Se busca “crear áreas de conservación, territorialidad y biodiversidad indígena para su uso exclusivo.”

En suma, los movimientos indígenas amazónicos, cuando se refieren a la educación bilingüe intercultural como un derecho que forma parte de su agenda política, se estarían refiriendo al derecho a la identidad. La lucha por el fortalecimiento de las identidades propias —que es un lugar común en los movimientos indígenas amazónicos— se vincula directamente con el derecho a la lengua y al territorio. Educación intercultural significa en el discurso de las organizaciones indígenas, revalorización de la identidad étnica. La dimensión dialógica del concepto académico de interculturalidad es obvia en este contexto.

La revalorización de las identidades étnicas se viabiliza a través de la lucha por una educación bilingüe intercultural (derecho a la lengua y la cultura) y por el territorio (el derecho a la tierra es inseparable en el discurso indígena del derecho a la vida). Ambos son derechos colectivos. Esto dado que en los discursos indígenas los derechos fundamentales no son individuales. En sus agendas políticas las organizaciones indígenas casi no mencionan los derechos individuales, se refieren exclusivamente a los derechos de los pueblos indígenas y, al interior de estos, al derecho a la identidad cultural, al territorio, a la lengua, etc.; lo que identifican con “interculturalidad.”

Los movimientos indígenas amazónicos organizados, especialmente AIDSESEP, han contribuido así a despedagogizar el concepto de interculturalidad en el Perú y a ligarlo a la política, la ciudadanía, el territorio y la ecología. Visión que debe ser necesariamente incorporada y reconocida al momento de construir un discurso sobre la interculturalidad.

2.1.3 Región andina: la interculturalidad germinal

Los Andes en cambio han sufrido un proceso social diferente. Las razones expuestas anteriormente han delineado otra realidad. La interculturalidad en los Andes sigue siendo interpretada desde enfoques campesinistas de clase social. Por ello es vista como un discurso estratégico del capitalismo, que invisibiliza la lucha de clases y no propone cambios sociales sustantivos. Además, por razones históricas, la insistencia en la diferenciación es percibida en la región andina como una forma de discriminación (lo diferente siempre se ha mencionado para despreciarlo). La no diferenciación —es decir, slogans como “la misma educación para todos”, por ejemplo— es lo que se percibe muchas veces como lo justo.

Por ello en las organizaciones sindicales campesinas clásicas como la CCP (Confederación Campesina del Perú) no se enarbola la interculturalidad. Entre las nuevas organizaciones, como la CONACAMI (Coordinadora Nacional de las Comunidades Afectadas por la Minería), originada con la liberalización del mercado y el ingreso de las transnacionales a ámbitos económicos vinculados a la extracción minera, igualmente el discurso intercultural es débil. Como lo señala su presidente “en este momento nos encontramos en una etapa en la que buscamos que la gente se identifique con su pasado.” La identidad campesina en los Andes es difícil de revertir. CONACAMI está haciendo esfuerzos para que sus bases interioricen un discurso étnico pero todavía es embrionario. En este contexto, hablar de interculturalidad resulta un recurso solamente retórico.

Lo mismo sucede con organizaciones que han llegado recientemente al poder local de algunas comunidades y que se encuentran en la misma fase de elaboración de identidades étnicas. Ese es el caso de *Llapanchik*.

2.1.3.1 *Llapanchik*: hacia otro nosotros

Julio Huaraca Merino es campesino. Nació en la comunidad de Sacclaya, una de las tantas diseminadas por la variada geografía de la provincia de Andahuaylas. Su historia podría ser la de cualquier otro comunero. Como muchos, durante su niñez combinaba su trabajo en el campo con las clases que recibía en una escuela que, como muchas veces sucede en la sierra, se encontraba alejada de su hogar. “De acá yo iba a pie, diario, una hora, para estudiar”. Su sueño era ser profesor pero la pobreza se lo impidió. Solo llegó a estudiar hasta quinto de primaria. El campo fue su refugio y se dedicó a trabajar en las “parcelitas pequeñas que nos tocan como comuneros”. Sin embargo, siguiendo una tradición familiar de participación política, fue presidente de su comunidad y dirigente de la FEDRA, la organización campesina más importante de su región. En las elecciones regionales y municipales del 2002 fue elegido como alcalde provincial de Andahuaylas a través del Frente Popular *Llapanchik*. Su elección como autoridad ha marcado un hito en esta provincia. Por primera vez un alcalde tiene un origen campesino y habla en quechua en ceremonias oficiales. La importancia de este fenómeno no podría entenderse si no lo ubicamos dentro del proceso histórico andahuaylino.

Andahuaylas forma parte de la región denominada por la CVR como *sur central*, la cual registra la mayor cantidad de víctimas de la violencia que azotó el Perú entre 1980-2000. Así, un tercio de su población desplazada y un sin número de secuelas de la violencia como la destrucción de infraestructura, pérdida de derechos civiles y políticos, y daños psicológicos son sus características más saltantes. Se ubica en Apurímac, al sur de los Andes centrales. La dinámica social, cultural, económica y política de Andahuaylas está vinculada a Ayacucho. Incluso perteneció a este departamento hasta 1873.

En la década de 1970 el 15.87% de la población era urbana y % 84.13 rural. La mayoría de campesinos dependían de las grandes haciendas que dominaban la zona. La reforma agraria demoró en ser aplicada debido a que el propietario de la hacienda La Laguna, S. Samané Concha, era viceministro de agricultura en 1970. Esto motivó el levantamiento campesino y uno de los procesos de toma de tierras más importantes. Se protestó en la hacienda Toxama y el 1 de mayo de 1973 se marchó por las calles de Andahuaylas, exigiendo que distribuya la tierra. Esta situación de convulsión abrió camino para la actividad política de Vanguardia Revolucionaria que se infiltró en SINAMOS y promovió la movilización campesina. En 1973 crearon la Federación Provincial de Campesinos de

Andahuaylas, a través de la cual se promovió la toma de tierras. De 118 haciendas, 68 de ellas fueron tomadas simultáneamente. Sendero entró en escena alrededor de 1975 mediante la presencia de profesores huamanguinos en Chincheros. Pero el PCP-SL y Vanguardia fueron los únicos. El PCP-Patria Roja estuvo presente en la zona a través del SUTEA.

Desde 1980 hasta 1995, se registró un ausentismo enorme en las elecciones municipales de Andahuaylas. Políticamente esta región no había tenido mayores cambios hasta la aparición pública del Frente Popular *Llapanchik*. Si se toma en cuenta que los anteriores movimientos sociales tuvieron principalmente motivaciones clasistas y los actuales a nivel mundial se concentran en los de carácter étnico, se puede afirmar que los avatares entre la identidad étnica y la de clase¹⁰ se expresan en la constitución de esta organización.

2.1.3.2. Genealogía de “todos nosotros”

El núcleo de dirigentes de *Llapanchik*, articulado alrededor de la figura de Marc Williems, belga que desde fines de la década de 1970 viene trabajando en la promoción del desarrollo, primero a través de la fundación Antón Spinoy de Malinas y luego por medio de su ONG PROANDES, se unió por primera vez alrededor de 1992, con la finalidad de participar en las elecciones regionales. Las elecciones fueron ganadas pero el ejército las anuló aduciendo que una facción senderista se encontraba infiltrada en la organización. Luego, en 1998, a raíz del descenso del precio de la papa, cerca de 15 asociaciones son agrupadas por los mismos dirigentes y organizan el Frente de Defensa Regional Agrario (FEDRA). En el 2000, en pleno proceso de decadencia del gobierno de Fujimori, organizan un Paro Agrario durante tres días. Lo que se planteaba era transformar la agricultura para su explotación intensiva y reclamar un mayor acceso al mercado.

El paro resultó exitoso y debido a esto se propusieron capitalizar la popularidad local del grupo lanzando a las elecciones del 2001 a un congresista y una lista a las municipales del 2002. En ambas se lograron los objetivos. En el caso de las elecciones municipales no se puede dejar de mencionar que el candidato originalmente iba a ser Marc Williams pero el mismo día de la inscripción él declina postular y, debido a que le sucedía en la lista Julio Huaraca, quien era candidato a teniente alcalde, este es incluido como cabeza de lista.

El que haya triunfado un comunero fortaleció el discurso étnico del grupo que ya era evidente tiempo atrás, como se vio reflejado en la organización de un encuentro campesino-indígena. Michael Martínez, Congresista de la República y miembro fundador de *Llapanchik*, se contactó con indígenas ecuatorianos de la CONAIE. Invitó a miembros del partido político Pachacutik, porque representa a los originarios de ese país y porque critica el modelo económico. “Durante más de 400 años les pagamos al Estado, lo mantuvimos. Ahora hay que cobrarnos esa deuda a través del gobierno local”. Así, *Llapanchik* reivindica el derecho del campesinado de estar en el poder.

El Frente político mezcla reivindicaciones provenientes del indigenismo de la década de 1920, de la izquierda de la década de 1970 y del movimiento indígena actual. Según la visión de un regidor, “los quechuas son descendientes de los Incas por sus rasgos físicos y sus tres valores principales: el colectivismo (socialismo agrario), la reciprocidad y la

¹⁰ Al hablar de identidad de clase nos estamos refiriendo a aquellas identidades elaboradas alrededor del rol económico.

ecología (respeto por la naturaleza)”. Esos, son tres valores que *Llapanchik* busca recuperar. “Estamos en contra del neoliberalismo, del occidentalismo. Eso no nos lleva a nada. Las transnacionales no son ecológicas como los andinos. Aquí no hay colesterol y en Lima todo es tóxico.”

Entre sus políticas innovadoras, se encuentra el parlamento municipal donde todos los comuneros definen el presupuesto. Este parlamento se inspiró en las propuestas de Pachacutik, la del departamento cantonal y con Miguel Lluco.

Como lo explica Marcelino Martínez, uno de los principales dirigentes:

El parlamento municipal está ensamblado al presupuesto participativo. En el parlamento municipal, que recién se está en su etapa inicial pero ya se ha dado pasos interesantes ¿qué pretendemos hacer? Que el pueblo exprese qué se tiene que hacer en esta provincia porque ellos representan a cada unidad vecinal, a cada comunidad campesina. Tenemos un parlamento por cada comunidad, elegido en cada comunidad”.

Esto en el ámbito solo del distrito de Andahuaylas. El parlamento no es una organización provincial debido a que todos los distritos no son administrados por miembros de *Llapanchik*. El parlamento por ahora es solo parte de un proyecto aplicado en el distrito de Andahuaylas.

La mesa de concertación no es un organismo democrático, porque ¿quién lo ha elegido? Son funcionarios elegidos a dedo. El alcalde puede integrar porque es elegido; al subprefecto nadie lo ha elegido; lo ha puesto a dedo el Ministerio del Interior; a los otros funcionarios nadie los ha elegido. Las organizaciones y la sociedad civil sí pueden integrar. Nosotros queremos matar la mesa de concertación porque no es democrática; no es expresión del pueblo. Queremos dar paso a que este parlamento sea la expresión del pueblo.

Su proyecto, por lo tanto, pretende desarrollarse al margen de la sociedad civil. Es desde la alcaldía que *Llapanchik* pretende reivindicar al campesino y a su cultura. A diferencia de lo que sucede en la Amazonía o con la COPPIP, este frente no tiene más alianzas políticas.

La estructura política con la que se constituyó es una traba para su desarrollo. Como le sucede a la mayoría de agrupaciones articuladas alrededor de las elecciones, la vida partidaria se debilita luego de producirse su triunfo. Además, las reivindicaciones étnicas que buscan exaltar una definición como indígenas en sus militantes es rechazada. Son las elites las que quieren imprimirle un tono de ese tipo. En la última reunión del Frente, las bases rechazaron denominarse indígenas. Sin embargo desde la alcaldía se han impulsado actividades culturales, como la celebración de los carnavales, el día del indio, o el apoyo al secuestro del cuerpo de J.M Arguedas, pero aún dentro de un discurso articulado frontalmente alrededor de la ciudadanía. “Derechos colectivos”, “Estados Plurinacionales” o la lucha por lograr que el quechua sea una lengua funcional se extrañan dentro del vocabulario de *Llapanchik*. La identidad del grupo se encuentra en

tránsito: campesino-indígena. “Todos Nosotros”, la traducción del nombre del Frente, todavía no es *todos los indígenas, nosotros*. Aún así, a diferencia de los movimientos andahuaylinos que lucharon por el acceso a la tierra, este piensa en función a su pasado. Como le sucede a otros movimientos sociales en el Perú, como CONACAMI, la narración de un nuevo nosotros se encuentra en plena constitución.

2.1.4. Conclusiones

En el discurso de las organizaciones indígenas la interculturalidad se identifica con la revalorización de las identidades –étnicas de los pueblos. Y como en la concepción indígena de la identidad- (del auto-concepto), es imposible concebirse a sí mismo sin tierra (como territorio), la revalorización de las identidades étnicas conduce necesariamente al tema de la tierra. O, en otras palabras, **en la concepción indígena, el problema de la interculturalidad pasa por el problema de la tierra.**

En las organizaciones indígenas, el discurso sobre la tierra y las lenguas es un discurso de ciudadanía. La tierra y la lengua son, ante todo, derechos. Derechos colectivos, sí, pero sobre todo derechos fundamentales.

2.2. El discurso de la interculturalidad en el magisterio

En esta parte de nuestro trabajo intentaremos profundizar en torno a lo que los miembros del magisterio entienden por *interculturalidad*, en el marco de las políticas de EBI y en relación con la situación social del país. La metodología empleada para alcanzar tal fin ha sido elaborada a partir de la aplicación de un total de 270 encuestas a profesores de EBI, cuyos resultados han sido organizados en una base de datos, cuantificados cuidadosamente e interpretados a partir de criterios que serán claramente explicitados en este informe. Estas encuestas fueron aplicadas durante el último Congreso Nacional de EBI, celebrado en la ciudad de Huaraz, y fueron respondidas por docentes de todas las regiones del país, por lo que sus resultados pueden ser considerados como bastante representativos.

La encuesta aplicada (Cf. anexo 1) consta de un total de nueve preguntas, de las cuales las ocho primeras son objetivas (piden al docente elegir una alternativa u ordenar de acuerdo a su importancia relativa un conjunto de premisas), mientras que la última es abierta y pide al encuestado escribir aquellas preguntas que él mismo se plantea con respecto a su propio desempeño profesional. Ahora bien, las preguntas 3 y 8 incluyen, además, un pequeño espacio para que el docente añada un lineamiento que considere importante y que no se encuentre entre las opciones presentadas (pregunta 3) y otro para que el docente explique el porqué de su respuesta (pregunta 8).

Las 8 preguntas objetivas que la encuesta incluye pueden ser clasificadas en dos grupos de acuerdo a lo que le piden al encuestado: para responder las preguntas 1, 2, 4, 7 y 8, el docente debe ELEGIR una (o dos) de las alternativas ofrecidas; mientras que en las preguntas 3, 5 y 6, lo que se le pide al encuestado es ordenar de acuerdo a su importancia un conjunto de enunciados.

Con respecto a los temas, podemos adelantar que la pregunta 1 versa sobre lo que el docente entiende por interculturalidad; la 2 pregunta por la visión que el docente tiene de las relaciones culturales en el Perú; la 3 se centra en el currículo intercultural; la 4 tiene que ver con los lugares de aplicación de la EBI; la 5 interroga sobre la opinión del

docente con respecto a la idea de que la toda la educación debe ser intercultural; la 6 se ocupa sobre la interculturalidad como eje transversal; la 7 propone diversas definiciones de interculturalidad; la 8 plantea diversas interpretaciones de la diversidad cultural peruana; y, finalmente, la 9 le pide al maestro señalar aquellas preguntas que se hace sobre su propia labor docente.

Lo que esta encuesta reveló es que, entre los docentes, imperan dos maneras de entender a la interculturalidad, una que la postula como una utopía descontextualizada; es decir como la promoción del *diálogo entre culturas en un clima de respeto de la diversidad* y no cae en cuenta de que tal diálogo es también un diálogo entre marginados y marginadores y que, por tanto, para su realización requiere de una reforma del Estado de la manera en que entendemos la democracia. El otro discurso imperante entre los docentes encuestados promueve una definición de interculturalidad entendida como preservación de las tradiciones culturales y de las lenguas indígenas, entendiendo a la interculturalidad como un asunto estrictamente cultural, y no político, y descartando la idea del diálogo o el encuentro entre culturas. Finalmente, estos dos discursos, descontextualizados, que no abogan por un cambio social y promueven un pacto ético político, han generado un tercer discurso que rechaza a la interculturalidad y la percibe como una herramienta de occidente para mantener el *estatus quo* y aletargar a los pueblos indígenas que no alcanzar a percibir que su problema no es solo la exclusión cultural, sino también la exclusión social y económica. A este último discurso lo hemos denominado el anti-interculturalismo andino.

Entonces, los resultados de esta encuesta, que serán presentados y analizados pregunta por pregunta, a través de cuadros y porcentajes, revelan la existencia de un discurso sobre la interculturalidad y sobre la EBI, que las mantiene al margen de asuntos políticos y socioeconómicos sin cuya presencia sería imposible construir un discurso sobre la interculturalidad que logre generar un verdadero cambio social, apreciable en un cambio de estatus de los pueblos indígenas. En los últimos años se viene promoviendo una visión de la interculturalidad según la cual sin la gestación de un movimiento que empiece a generar ese cambio de estatus social es profundamente difícil desarrollar un diálogo intercultural, ya que sería un diálogo caracterizado por la desigualdad de condiciones. En ese sentido, la interculturalidad debe constituir también un discurso que se plasme en políticas de Estado y, en ese marco, debería pensarse en la EBI. Pues bien, lo que los resultados revelan es que en el discurso sobre la interculturalidad de gran parte de los maestros encuestados todavía no han ingresado a consideración estos asuntos políticos. La interculturalidad sigue siendo un discurso de reivindicación cultural y la EBI es entendida hasta la fecha como un medio para fortalecer identidades étnicas y promover la recuperación de valores ancestrales. Está de más señalar que es justamente esta forma de entender la EBI la que la ha alejado de todo su potencial político y ha motivado parte del rechazo que esta experimenta en ciertos sectores del mundo indígena (al no ser una educación “liberadora” es vista con desconfianza). Ahora bien, ello no supone que los asuntos culturales y lingüísticos no sean importantes; todo lo contrario, lo único que ocurre es que, además de estos asuntos por sí mismos, es necesario considerar el contexto sociocultural en el cual están inmersos.

2.2.1 La interculturalidad como utopía descontextualizada

Pregunta 1

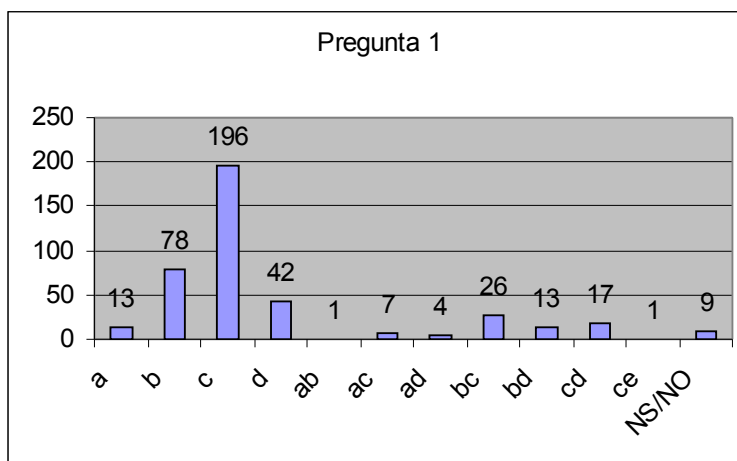
La pregunta 1, como ya se especificó, intenta recoger la percepción que los maestros tienen del enfoque intercultural y, más precisamente, busca recoger la relación que estos mantienen con él, es decir, si lo sienten ajeno, difícil, claro, demasiado abstracto, etc.

La pregunta fue planteada en los términos siguientes:

1. La interculturalidad es para ti un enfoque.... (puedes marcar dos alternativas)
 - a. Rebuscado y poco claro
 - b. Muy promocionado y mencionado pero difícil de aplicar
 - c. Cada vez más comprensible y aplicable en el ejercicio educativo
 - d. Cada uno lo entiende a su manera
 - e. Una utopía irrealizable o un sueño de los filósofos.

Los resultados de esta pregunta se encuentran en los cuadros 1 y 2, en donde se ofrecen tanto el número de apariciones de cada alternativa como sus equivalentes porcentuales. Aquellas respuestas que incluyeron más de una alternativa han sido contabilizadas de manera independiente, ya que esto es relevante para nuestro análisis. Por otra parte, para obtener el número total de apariciones de una alternativa, simplemente será necesario sumarle el número de aquellas respuestas que la incluyeron acompañada de otra.

Cuadro 1
Resultados de la pregunta 1 en cifras
Universo de la muestra: 270 encuestas

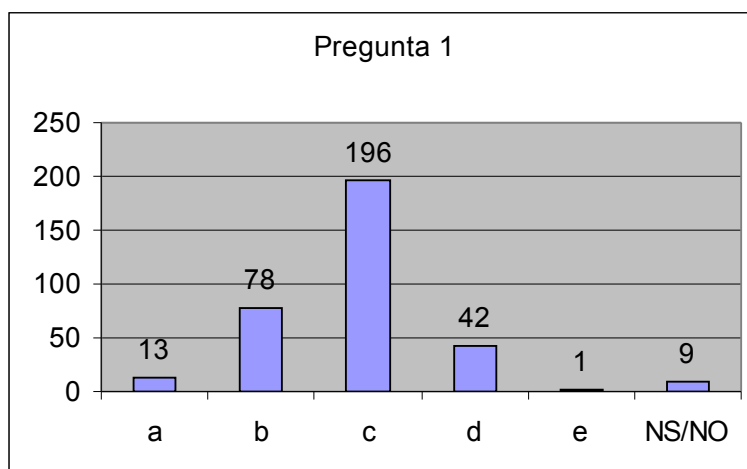


Como se ve, hay un amplio predominio de la alternativa c, la misma que propone que la interculturalidad es un enfoque “cada vez más comprensible y aplicable en el ejercicio educativo.” Esto podría indicar que, efectivamente, hay un clima cada vez más positivo y que cada vez más los maestros están interiorizando el concepto de interculturalidad y, por lo tanto, este está empezando a ser más claro y comprensible. Es probable que esto sea así, pero dada la diversidad de discursos sobre la interculturalidad y el poco esclarecimiento que este discurso posee en la actualidad, nosotros creemos que la selección de esta alternativa podría pasar por otros factores y que, por lo tanto, al momento de interpretar su mayoritaria selección no sería adecuado postular que se deba a un conocimiento efectivamente más profundo de la interculturalidad. Lo que intentamos explicar es que, probablemente, la elección de esta alternativa pase por dos

asuntos a tomar en cuenta: el primero es la poca capacidad autocrítica y el otro es el “quedar bien”, es decir, marcar lo que evidentemente parece ser la respuesta “más correcta” o “más deseable”. Si bien esto no debería ocurrir en una prueba anónima, es bastante probable que algunos de estos aspectos estén detrás de la elección mayoritaria de esta respuesta. Esto se verá mucho más claro en la pregunta 2, en la cual, mayoritariamente los maestros han indicado considerar a la sociedad peruana como una sociedad en la que se promueven las diferencias culturales en un clima de diálogo e intercambio cultural homogéneo. Por otra parte, la aparición de respuestas que incluyen la combinación de la alternativa c con otras como la a, la b o la d es también un dato a favor de nuestra hipótesis de tomar el resultado de esta pregunta con cuidado, ya que esas combinaciones encierran cierta contradicción (la interculturalidad no puede ser un enfoque poco claro, difícil de aplicar o que cada cual entiende a su manera y, a la vez, ser cada vez más comprensible y aplicable). Las pocas respuestas que consignan estas alternativas llaman la atención y nos presentan a la alternativa c como una alternativa “que se tenía que marcar por ser la más deseable”. Con esto no queremos sostener que no se esté haciendo un trabajo desde el Estado u otras organizaciones por acercar el enfoque intercultural a los maestros; todo lo contrario, ese trabajo existe y es claro que estamos mucho mejor que antes; pero de todas maneras era importante señalar lo anterior, ya que son aspectos a tomar en cuenta.

Si aceptamos que el enfoque intercultural es cada vez más claro y aplicable para una gran parte de la muestra, es menester que nos concentremos en la otra; es decir, en aquellos maestros que eligieron 1 o 2 alternativas distintas a la c. Es claro que las alternativas a, b, d y e expresan aspectos poco positivos sobre el enfoque intercultural; ya que, al marcarlas, el maestro está afirmando que este enfoque es poco claro, muy publicitado pero demasiado abstracto, tanto que cada cual lo entiende a su manera, y, finalmente, un discurso utópico poco útil. Detrás de todas estas alternativas, hay una oposición a la alternativa c, la misma que sostiene que la interculturalidad es un enfoque cada vez más claro y cada vez más aplicable. Pues bien, aprovechemos esta oposición y sumemos el total de respuestas.

Cuadro 2
Respuestas marcadas por los 270 docentes (cantidad de apariciones de cada alternativa)



Como puede verse, hay un total de 134 respuestas que incluyen la aparición de alguna de las alternativas que se oponen a la alternativa c. Este número total de apariciones es

digno de tener en cuenta; ya que no es reducido. Estas 134 respuestas evidencian el hecho de que, para buena parte de los maestros de EBI, el enfoque intercultural es, sencillamente, una palabra cuyo significado no está del todo claro. Estos datos deben necesariamente ser tomados en cuenta y nos sugieren que el trabajo por construir un concepto de interculturalidad está todavía en una etapa inicial.

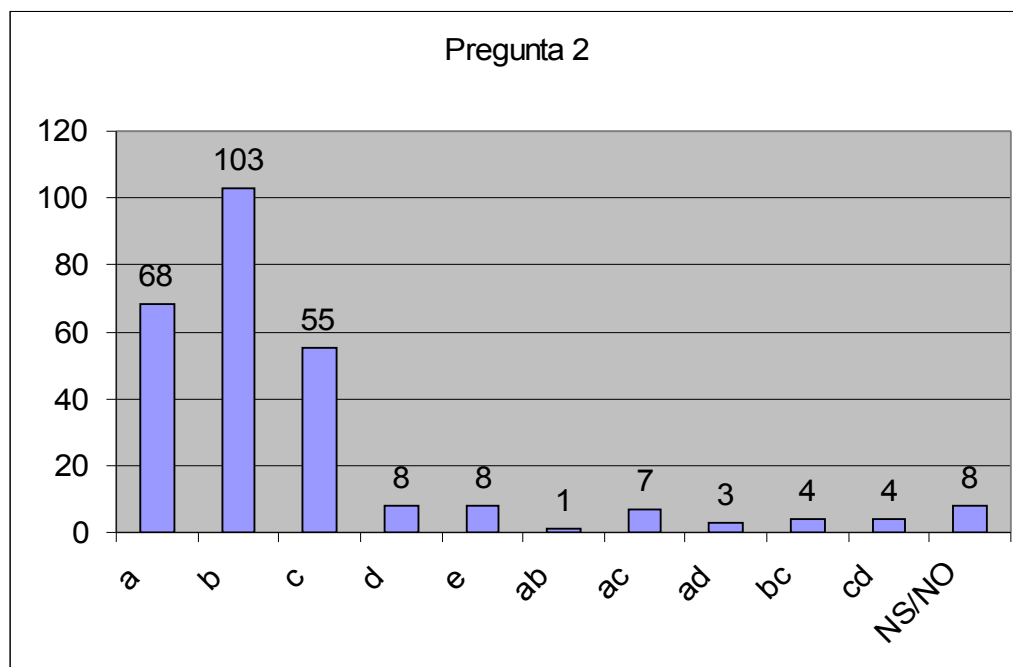
Pregunta 2

La pregunta 2 intenta recoger la percepción que los maestros tienen de la sociedad peruana y de la manera en la que, dentro de esta, se maneja la diversidad cultural. Esta pregunta fue planteada en los términos siguientes:

2. Desde tu comprensión de las relaciones entre culturas, el Perú se vería como:
- Un país donde se promueven las diferencias culturales pero no las relaciones entre culturas.
 - Un país donde las diferencias culturales se promueven en un clima de diálogo e intercambio cultural homogéneo.
 - Un país donde prima la cultura occidental y las otras culturas se ignoran totalmente.
 - Un país que no tiene cultura propia sino que la crea a partir de culturas foráneas.
 - Ninguna de las anteriores.

Los resultados a esta pregunta aparecen en el cuadro 3, presentado a continuación:

Cuadro 3
Resultados de la pregunta 2



Pues bien, aunque resulte increíble, la alternativa con más apariciones en la pregunta 2 es a alternativa b que es, justamente, la más alejada de la realidad. Todos sabemos que la lucha por el respeto a la diversidad cultural y por el diálogo entre culturas sigue siendo una utopía y que nuestra sociedad está lejos de promover relaciones interculturales de

respeto, promovidas desde el Estado. Si esto es así y si en diversas oportunidades hemos tenido la posibilidad de oír a los propios maestros hacer esta clase de denuncias, ¿por qué se marcó mayoritariamente la respuesta b? Claro, tal como lo afirmamos en el acápite anterior, estamos ante un caso en el cual el encuestado no ha marcado lo que cree (consideramos difícil aceptar que tantos maestros de EBI crean que la sociedad peruana tiene las características especificadas en la respuesta b); si no lo que este considera que el encuestador quiere que se marque. Ahora bien, lo alarmante surge a partir de la pregunta: ¿por qué el docente cree que a la DINEBI le gusta más la respuesta b? Cuando intentamos absolver esta última pregunta, aparece una serie de aspectos que deben constituir un motivo de alarma para las personas comprometidas con la EBI. Para nosotros, lo que ocurre es la EBI y la interculturalidad son vistas como discursos sin contenido político y socioeconómico. Ello se verá con más claridad en la pregunta siguiente. Desde esa perspectiva, es claro que a las personas que trabajan en la EBI desde el Estado les interesa promover una visión de las cosas según la cual todo funciona bien, no existe racismo y las distintas culturas conviven en armonía. Esto se debe a que, para los propios actores de la EBI, esta modalidad educativa no promueve una lucha por el cambio (lucha que tampoco es promovida por la interculturalidad) y, por el contrario, busca acomodarse en el estado de cosas actual o, peor aun, busca difundir una visión falsa de la realidad, en la cual todo funciona bien. Este hecho ha ocasionado que la EBI pierda su potencial político y ha permitido que surjan nuevos discursos, en los propios ISP, en contra de la interculturalidad, entendida como un discurso aletargador, que se queda en lo folclórico y que impide que los indígenas reflexionen sobre su situación y la reviertan.

Pregunta 7

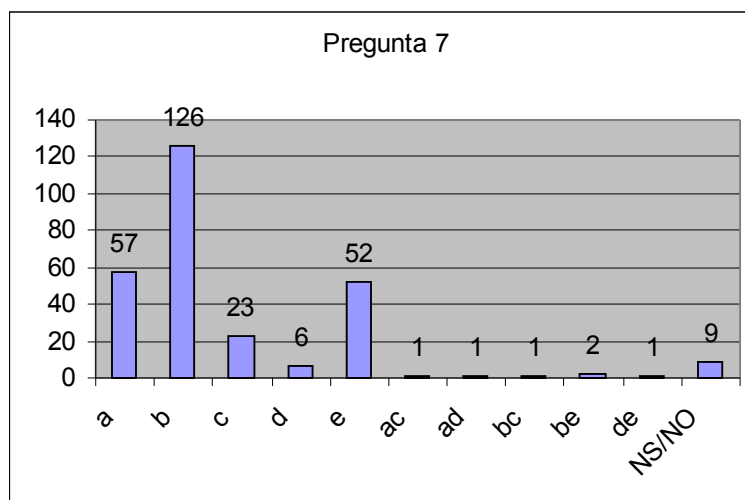
La pregunta 7 pedía al encuestado escoger la definición que él creyera más pertinente para el término *interculturalidad*. Fue planteada en los términos siguientes:

7 Escoge la definición con la que estés más de acuerdo: La interculturalidad se define como.....

- El resultado de las relaciones entre culturas diferentes
- Conjunto de actitudes que permite el entendimiento entre personas de diferentes culturas
- Propuesta que permite el desarrollo de las diferencias en un clima armónico
- Discurso político que reivindica los derechos socio-culturales
- El diálogo que se establece entre dos o más culturas

Los resultados arrojados por esta respuesta se aprecian en el cuadro 4, a continuación:

Cuadro 4
Resultados de la pregunta 7



Nuevamente, apreciamos con claridad que el aspecto político no es asociado por los maestros con el término interculturalidad. La interculturalidad es para los maestros un asunto exclusivamente cultural, un conjunto de actitudes que permiten el entendimiento entre personas de diferentes culturas; pero no se señala que, para que haya un diálogo, es necesario plantearse el problema desde una perspectiva social; ya que justamente las personas con un origen étnico distinto al occidental son, por lo común, pobres y marginadas, lo que implica que sus derechos no son suficientemente respetados. En un contexto como el actual, caracterizado por la explotación de recursos naturales ubicados en zonas de doblamiento indígena, el reconocimiento de la diversidad debe ser entendido como el reconocimiento de los derechos culturales de esos pueblos, estipulados en Convenios como el 169 de la OIT. Es justamente este contenido político el que es dejado de lado y este hecho es enormemente inadecuado, ya que una interculturalidad no vinculada a asuntos de ciudadanía o de derechos no constituye una verdadera herramienta para generar un cambio social o la construcción de una sociedad intercultural.

2.2.2. La interculturalidad como preservación de lenguas y culturas

Pregunta 3

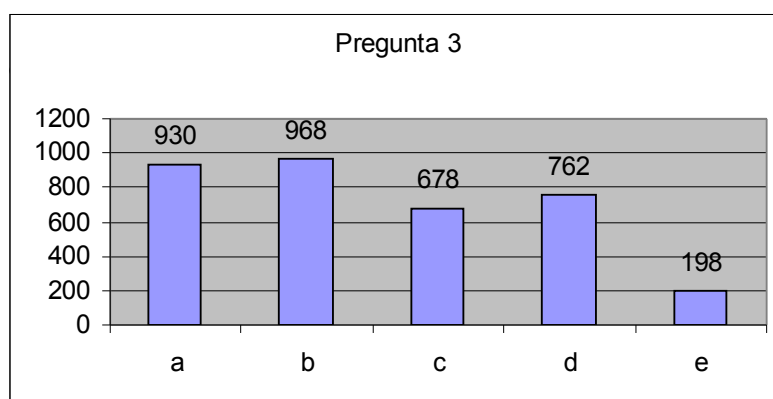
La pregunta 3 ofrece resultados muy interesantes. En esta pregunta, se le pedía al encuestado ordenar un conjunto de lineamientos de acuerdo a su importancia (del 1 al 5). La pregunta estaba planteada en los siguientes términos:

3. Una propuesta curricular con un enfoque intercultural debería considerar los siguientes lineamientos: ordénalos según su importancia. Puedes añadir uno (señala en orden del 1 al 5).

- a. Recuperación de lenguas
- b. Promoción de las culturas y fortalecimiento de identidades
- c. Superación del racismo y la exclusión
- d. Promoción de una educación equitativa y de calidad para zonas rurales
- e.....

Para cuantificar los resultados de esta pregunta (y de las otras dos que poseen el mismo sistema de ordenar ítemes de acuerdo a su importancia, hemos recurrido al método de valores invertidos; es decir, a las que fueron marcadas con el número 1, les hemos atribuido un valor de 5 y así sucesivamente. Las que fueron dejadas en blanco recibieron un valor 0. Los resultados se aprecian en el cuadro 5, a continuación.

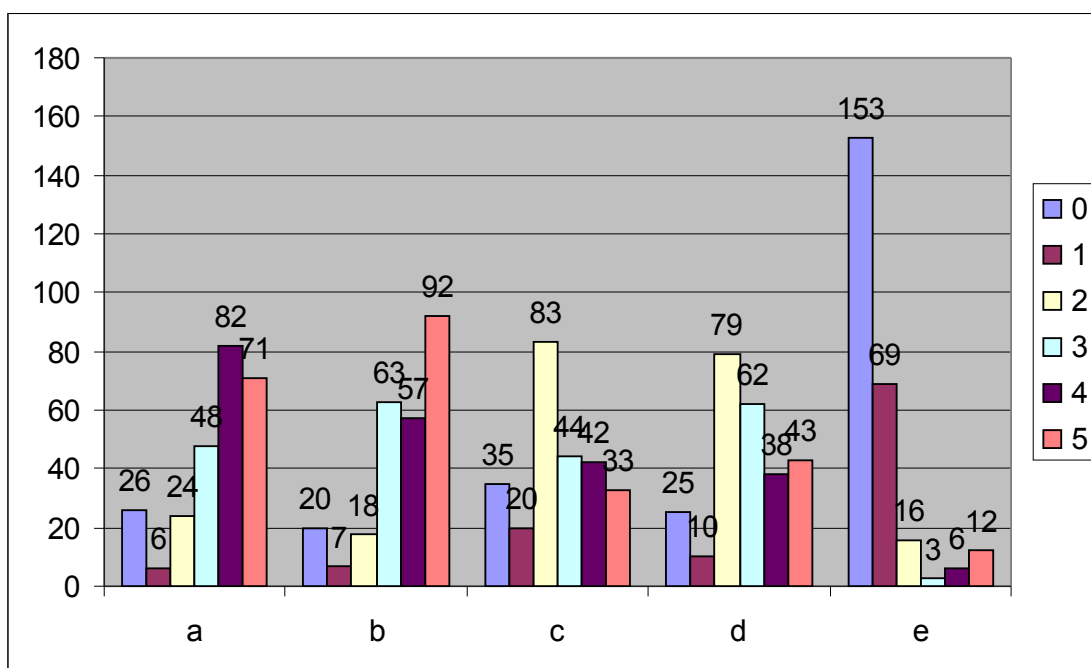
Resultados



invertidos

Salta a la vista, pues, en primer lugar, que las alternativas elegidas como las más importantes son aquellas que tienen que ver con la revitalización de la lengua y de la cultura, es decir las alternativas a y b. Nuevamente, los asuntos estrictamente culturales son puestos por encima de los asuntos políticos y sociales, como los expresados en c (superación del racismo y la exclusión) y de los asuntos propiamente educativos, como los expresados en d (promoción de una educación equitativa y de calidad). Si bien en el cuadro 6 las diferencias entre las alternativas a y b, por un lado, y las alternativas c y d, por el otro, no son demasiado grandes; la magnitud del problema se aprecia en el cuadro siguiente, en el cual mostramos estos resultados de manera desagregada, señalando cuántas veces recibieron las alternativas en juego cada uno de los valores.

Cuadro 6
Resultados de la pregunta 3 (valores desagregados)



Antes de interpretar este cuadro, es menester hacer algunas salvedades. La primera tiene que ver con el valor 0 (alternativa no marcada): a la hora de determinar el elemento menos importante no es adecuado tomarlo en cuenta, ya que este valor aparece estrechamente asociado a la alternativa e, es decir, a la que ofrecía la posibilidad de añadir un lineamiento extra no incluido en la pregunta (la mayoría de las encuestas no añade ningún lineamiento extra y tampoco pone número a la alternativa e). La segunda

salvedad tiene que ver con el valor 1, correspondiente al número 5, este valor tampoco debe ser tomado en cuenta a la hora de determinar cuál es el lineamiento menos importante, ya que tal como ocurre con lo dicho antes, este valor está estrechamente relacionado con la alternativa e. Muchas de las encuestas, no llenan el ítem vacío y, aun así, le colocan el valor 5 y, además, la mayoría de las veces, cuando el encuestado añade un lineamiento, le pone automáticamente el número 5 (además, la mayoría de añadidos repite una idea especificada en alguna otra de las alternativas y hace más confusa la interpretación de los datos). Lo cierto es que una gran parte de las encuestas solo emplea una numeración del 1 al 4 (el número 5 aparece solo en alrededor de 100 encuestas y en las condiciones ya especificadas); por ello, creemos que la mejor manera de interpretar estos datos es jugando con el rango 1-4 (1=5, 2=4, 3=3, 4=2).

Pues bien, a partir de estas salvedades, descubrimos que lo que ocurre es que alternativas c y d son las catalogadas, en general, como las menos importantes de una manera bastante sistemática (c=83 y d=79 veces); mientras que a y b son consideradas como los lineamientos menos importantes solo en casos muy aislados (a=24 y c=18 veces). A la hora de determinar el elemento más importante, ocurre exactamente lo contrario: los elementos a y b son los más importantes (a=71 y b=92) de lejos, frente a los elementos c y d, que son considerados como los más importantes solo en 33 y 43 casos respectivamente.

Como se puede apreciar, al desagregar los resultados, la distancia se hace mucho más clara y evidencia, pues, una concepción apolítica de la intercultural, entendida como un discurso reivindicativo de índole estrictamente cultural y carente de toda capacidad de lucha social. Este es justamente uno de los argumentos expresados por los maestros indígenas que poseen un discurso crítico frente al interculturalismo: la poca capacidad de este discurso para crear conciencia social y su empleo como herramienta para difundir un discurso apolítico entre los docentes, donde los problemas socioeconómicos están dejados de lado; reduciendo los problemas de los pueblos indígenas a asuntos estrictamente culturales, lingüísticos y, en muchos casos, folclóricos. Estas encuestas justifican ese tipo de críticas: para la mayoría de maestros, las cosas son exactamente así y la interculturalidad sirve básicamente para mantener las lenguas o las prácticas culturales.

Pregunta 5

En la pregunta 5 se le pedía a los encuestados señalar las dos razones más importantes por las cuales la educación peruana debe ser intercultural. La pregunta fue planteada en los términos siguientes:

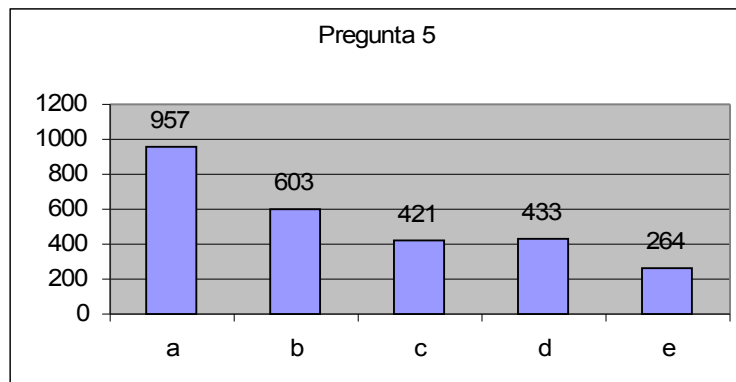
5. Señala las dos razones más importantes por las cuales la educación peruana debe ser intercultural (pon 1 y 2 respectivamente):

- a. Los niños/as deben ser educados en su lengua materna
- b. El país tiene mucha riqueza cultural que debe ser promovida
- c. No tenemos una identidad nacional clara y debemos promover la unidad
- d. Las culturas originarias han sido marginadas frente al modelo occidental
- e. Por un tema de justicia y equidad con los pueblos dominados

Para sistematizar las respuestas a esta pregunta, hemos otorgado los siguientes valores de cuantificación: 1=5 y 2=4. Asimismo, en caso el encuestado haya seleccionado más

alternativas, hemos seguido el criterio empleado en la pregunta 3. Los resultados son los siguientes:

Cuadro 7
Resultados de la pregunta 5



Como puede apreciarse, nuevamente las alternativas más elegidas son las que tienen que ver con aspectos culturales o lingüísticos. La razón más señalada fue la expresada en la alternativa a, es decir, la necesidad de educar a los niños en su lengua materna; mientras que la considerada como la menos importante es la e, es decir, un tema de justicia y equidad con los pueblos dominados. Así, se ve con claridad lo dicho antes: la educación intercultural sirve, en la manera de entender las cosas de los docentes, para reivindicar las culturas y no para ejercer un cambio de la sociedad. No queremos decir que los asuntos estrictamente culturales no sean importantes; por el contrario, lo que tratamos de señalar es que el discurso de la interculturalidad expresado por estos maestros no considera como relevante el contexto socioeconómico en el cual las diferentes culturas conviven: un contexto de marginación y discriminación que se debería combatir desde el interculturalismo.

Pregunta 8

Finalmente, la pregunta 8 le pide al encuestado que exprese lo que significa para él la diversidad cultural que caracteriza al Perú. Además, se le brindaba un espacio para dar las razones de su elección. Esta pregunta ha sido planteada en los términos siguientes:

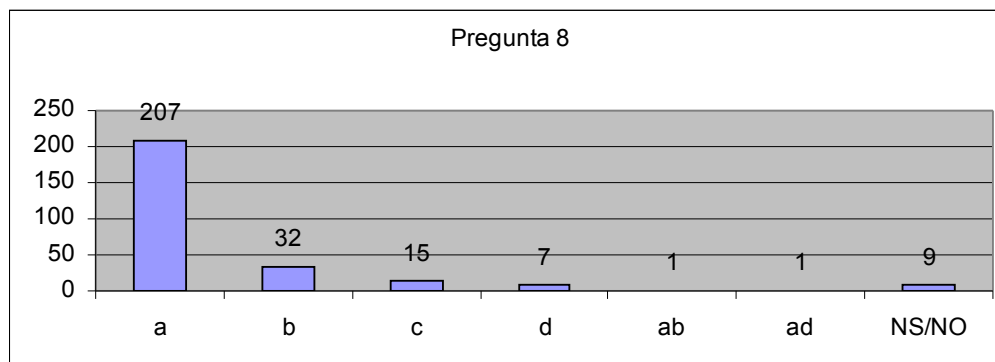
La diversidad cultural de nuestro país es:

- a. Una riqueza
- b. Un desafío
- c. Un problema para el desarrollo
- d. Una ventaja comparativa
- e. Un misterio

¿por qué?

Los resultados de esta respuesta se presentan en el cuadro 8, a continuación:

Cuadro 8
Resultados de la pregunta 8



Los resultados expresan mayoritariamente que, para los docentes, la diversidad cultural es una riqueza; noción que se promueve desde diversos sectores que trabajan en interculturalidad. Es cierto, la diversidad es una riqueza; pero, debiéramos añadir, una riqueza con la que no sabemos que hacer ni tenemos idea de cómo tratar. Si no nos ocupamos de darle estatus ciudadano y derechos que la protejan, esta riqueza se perderá muy pronto.

2.2.3. La interculturalidad es para todo el sistema

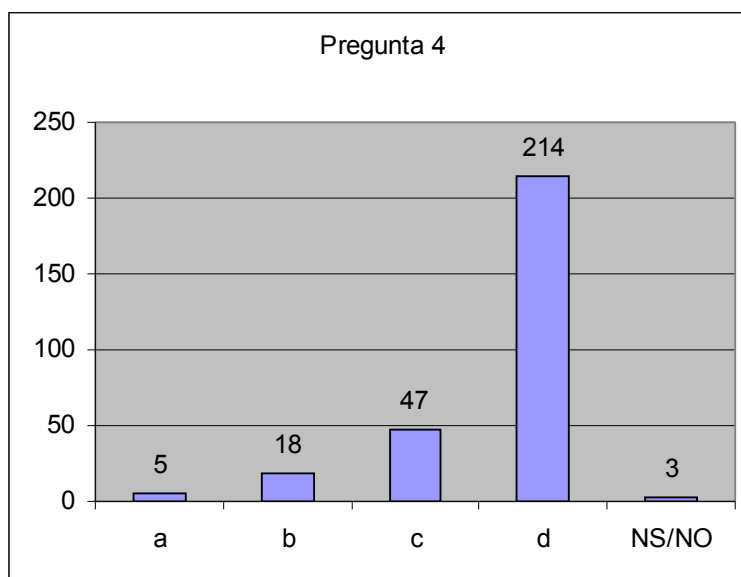
Pregunta 4

La pregunta 4 pedía a los encuestados reflexionar sobre el área de acción que le debería corresponder a la educación intercultural y fue planteada en los términos siguientes:

4. La educación intercultural debe ser aplicada en:
- Escuelas de comunidades indígenas
 - Escuelas de comunidades urbanas y rurales preferentemente en regiones de sierra y selva
 - Escuelas y colegios de todo el país
 - En todas las instituciones educativas y en todos los niveles

A este respecto, los docentes manejan un discurso según el cual la interculturalidad no es una cuestión vinculada solamente a los indígenas o a los sectores campesinos del país. Por el contrario, para ellos, la interculturalidad debería ser algo vinculado a todo el sistema educativo. En ese sentido, cuando en esta consultoría se proponga recoger lo que la Ley General de Educación dice al respecto (es decir que la interculturalidad es un asunto de todo el sistema educativo) no se está sino respetando el sentir de los docentes.

Cuadro 9
Resultados de la pregunta 4. Número de apariciones de cada alternativa



Los resultados de la pregunta 4 muestran resultados bastante claros y satisfactorios: para los encuestados la educación intercultural ya dejó de ser una educación exclusiva para indígenas y están convencidos, ampliamente, de que debe ser una educación para todas las instituciones del país, tanto indígenas como no indígenas; tanto rurales como urbanas. El hecho de que esta sea una demanda de los propios docentes y de las bases nos obliga a mirar hacia el otro lado: ¿qué está haciendo el Estado para satisfacer esta demanda? Si bien la nueva Ley General de Educación considera a la interculturalidad como un asunto de todo el sistema, lamentablemente, ello todavía no se vislumbra en la práctica; ya que, aunque la interculturalidad es un eje transversal de la educación peruana según la nueva ley de educación, esta disposición todavía no encuentra derroteros adecuados para hacerse palpable.

Pregunta 6

Reconocer que la interculturalidad es algo que se corresponde con todo el sistema educativo supone también una reflexión en torno a cómo conseguir que este cambio se dé en la práctica. La pregunta 6 le pide al encuestado que señale cuáles son las estrategias que se deben priorizar para que la interculturalidad constituya verdaderamente un eje transversal de la educación peruana, tal como se señala en la nueva Ley de Educación. La pregunta fue planteada en los términos siguientes:

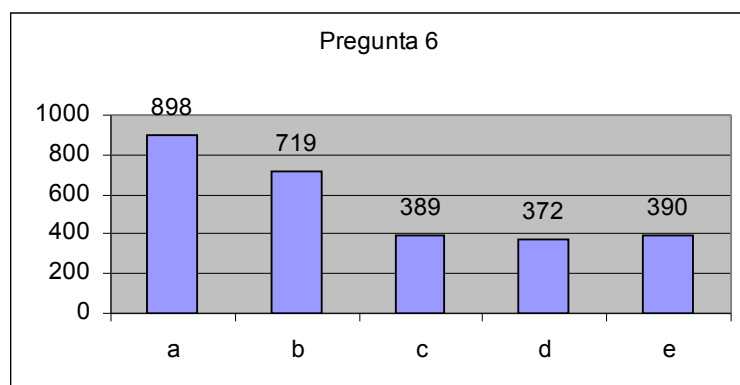
6. La interculturalidad según la nueva Ley de Educación es un eje transversal. En tu opinión, ¿qué estrategias debemos priorizar para su desarrollo? Señala tu propuesta marcando 1 para la más urgente y 5 para la menos.

- a. Integrándola de manera visible y efectiva en a EBC y en todas las áreas
- b. Diversificando las propuestas curriculares
- c. Haciendo campañas de difusión por los medios masivos
- d. Editando materiales

e. Concursos e innovaciones educativas para generar un uso efectivo de las lenguas

Los resultados obtenidos a partir de esta respuesta se presentan en el cuadro 9, a continuación (los criterios para cuantificar los resultados son los mismos que empleamos para cuantificar los resultados de la pregunta 3):

Cuadro 8
Resultados de la pregunta 6



Los resultados muestran con claridad que los maestros consideran que las estrategias más importantes son las especificadas en las alternativas a y b, es decir, integrar la interculturalidad de manera visible en la estructura curricular básica y diversificar las propuestas curriculares. Pero si bien ambas respuestas están bastante relacionadas, es importante señalar ya que integrar la interculturalidad a la EBC no significa ni supone diversificar currículos. Por el contrario, lo que se requiere es construir un currículo intercultural diversificable. Ciertamente, esta es la manera más clara de introducir la interculturalidad y, en ese sentido, la demanda de los maestros es justa y adecuada; pero es importante que tal salvedad quede explicitada: diversificar un currículo no intercultural no es suficiente. Nuevamente tal como en la pregunta 4, es necesario mirar este problema desde la otra perspectiva: ¿qué se está haciendo desde el Estado para que esto se dé? Es menester recordar que el hecho de haber convertido a la interculturalidad en un eje transversal en la nueva ley de educación no implica de por sí un cambio verdadero si esta medida no va de la mano de una estructura curricular básica de raigambre intercultural.

2.2.4. El anti-interculturalismo andino

La teoría y la praxis de la EBI clásica vienen generando en el profesorado de la zona andina un rechazo a la interculturalidad en general. Se trata de un rechazo ideológico a la interculturalidad axiológica que se ha desarrollado en el sector Educación. La interculturalidad axiológica es una interculturalidad funcional, no crítica, pues no cuestiona el modelo neo-liberal. El anti-interculturalismo andino se construye desde un discurso clasista con fuerte carga etnocéntrica. Se trata de la ideología no reciclada de la izquierda de la década de 1970, que sigue vigente en el magisterio del SUTEP (Patria Roja).

El discurso anti-interculturalista del magisterio es un discurso ideológico, no crítico; pero no tiene como única explicación una cuestión vinculada a la ideología de izquierda. Por el contrario, debemos reconocer que también se trata de reconocer que el discurso de la interculturalidad, promovido como una cuestión de diálogo entre culturas y sin contenido socioeconómico y reivindicativo ha generado el rechazo que es apreciable en las zonas andinas, donde, además, hay un rechazo al término *indígena*. Así, en la zona andina se percibe una clara preferencia por la denominación de *campesinos*, término gremial que no termina de ligarse a la noción de interculturalidad.

Otro asunto importante a este respecto tiene que ver con la cuestión de la calidad. Hay una clara asociación entre diferencia y discriminación en el mundo andino, según la cual, la EBI, al ser patrimonio de los pueblos indígenas, es una educación de calidad menor a la hispana y urbana. Entonces, el anti-interculturalismo promueve la idea de que la EBI es, en cierto sentido, una manera de discriminación, ya que si fuera una buena educación, también sería demandada por los sectores urbanos. *¿Si la EBI es tan buena, por qué los funcionarios no la piden para sus hijos?* es una pregunta habitual en esos contextos.

Finalmente, hay un aspecto más que puede estar detrás del rechazo a la interculturalidad que manifiestan ciertos sectores del magisterio en la zona andina: se trata de su poca aplicabilidad. Es decir, este discurso altamente axiológico y abstracto que se ha construido para la interculturalidad ha generado enormes complicaciones en lo que toca a su aplicabilidad en el aula y ha hecho que el trabajo del docente se torne más confuso y complejo. Esta confusión es percibida como un capricho del Ministerio que hace más difícil la labor del docente, labor, por lo demás, que no es bien remunerada.

Este anti-interculturalismo andino se aprecia también en las casi 100 personas que marcaron las alternativas a, b y e en la pregunta 1.

2.2.3. Conclusiones

A lo largo de este acápite, hemos tratado de presentar cómo es que los docentes EBI comprenden y entienden la interculturalidad. Para ello, aplicamos una encuesta cuyos resultados hemos discutido pregunta por pregunta. De todo este análisis, se evidencia que el discurso de estos docentes se caracteriza por ver a la interculturalidad como un asunto básicamente vinculado solo con la etnicidad o las lenguas. No se la relaciona con asuntos socioeconómicos, de derechos o de ciudadanía. Todos estos aspectos son dejados de lado o colocados en un segundo plano por los docentes; que parecen tener un discurso poco crítico con respecto a la situación de exclusión y marginación que viven los pueblos indígenas, que son los usuarios de la EBI actual. **Prima en ellos una concepción culturalista de la interculturalidad al interior de la cual el sesgo lingüístico es muy fuerte.** Como si el problema de la falta de diálogo entre las culturas no fuera un problema también económico, político y social. Por otro lado, los profesores manejan una concepción instrumentalista de las lenguas totalmente equidistante del lenguaje de los derechos. Para los profesores, la lengua no es un derecho, es solo un instrumento de comunicación.

Esta manera de entender la interculturalidad es improductiva por dos razones centrales: la primera es que da la razón a los sectores del propio movimiento indígena que ven con recelo el discurso de la interculturalidad y lo acusan de folclorista y de incapaz de cambiar la situación social del indígena; la segunda es que un discurso de la interculturalidad desvinculado de la ciudadanía y de los derechos no solo a la lengua, sino

al territorio, a la salud y a una educación de calidad no constituye un discurso capaz de generar un cambio social y construir un Estado intercultural. La interculturalidad no es una cuestión pedagógica sino una cuestión de Estado y ello es central. Si la interculturalidad no es promovida bajo esas premisas no cumplirá la función social para la cual ha sido creada, generar sociedades respetuosas de la diversidad cultural, dialogantes y verdaderamente democráticas.

Asimismo, se constata que los profesores EBI manejan una concepción de la interculturalidad como utopía en el aula. Como si fuera posible el diálogo intercultural sin haber antes creado las condiciones objetivas y subjetivas que lo hacen posible. En este sentido se puede decir que la utopía intercultural que manejan los profesores es una utopía descontextualizada y abstracta que es imposible de “aterrizar” en el aula. Muchos de ellos asocian interculturalidad a educación en valores, tales como el diálogo y la tolerancia. Sin embargo no disponen ni de estrategias pedagógicas, ni de métodos adecuados para este tipo de educación.

No se llega a entender todavía que el enfoque intercultural no implica solo cambio de actitudes —educación en valores— sino también contenidos nuevos y un tratamiento diferenciado, comparativo y crítico de los mismos en el aula.

2.3. La interculturalidad y las políticas de lenguas en el discurso oficial

2.3.1. La interculturalidad en el discurso oficial

Lo que las encuestas sistematizadas y cuantificadas en la parte anterior de este trabajo denotan es que la concepción de la interculturalidad que han construido los maestros (o que han afirmado poseer en las encuestas aplicadas) separa este concepto de aspectos vinculados con la ciudadanía diferenciada o el desarrollo de una sociedad más equitativa. Es decir que, en otras palabras, la interculturalidad parece ser vista como un discurso que promueve solamente los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas, pero no se preocupa demasiado por el resto de derechos que estos pueblos tienen. Por otra parte, parece ser visto como un elemento que busca generar un cambio de actitud en las personas (que desarrollen una actitud intercultural); pero que no considera necesario que este cambio de actitud esté acompañado de un cambio en la estructura del Estado y de la sociedad. Por ello, sostenemos que la interculturalidad es vista fuera de todo potencial político (potencial político que está presente, por ejemplo, en el Convenio 169 de la OIT). Es justamente esta manera de comprender la interculturalidad la que ha suscitado ciertos discursos anti-interculturales entre algunos sectores magisteriales del ámbito andino.

Ahora bien, si reconocemos que la interculturalidad ha sido un discurso promovido desde sectores oficiales (básicamente educativos) puede concluirse que esta es la forma en que el discurso oficial ha asumido en muchos casos la interculturalidad: como un discurso sobre el respeto de la diferencia y no como un principio para reformar el Estado y nuestra manera de hacer democracia. Es en ese sentido que nos hemos propuesto compilar y revisar algunos de los documentos en los cuales, de alguna forma, el Estado expresa su concepción de la interculturalidad: con la finalidad de estudiar e intentar comprender el uso que el Estado ha hecho del concepto de intercultural. Este trabajo ya ha sido realizado por autores como Gálvez y Zúñiga (2002), Vigil (2004) y Trapnell (2004) y, partiendo de estos estudios, lo que nos proponemos nosotros es ahondar en el tema y ampliar el corpus de materiales analizados, con la finalidad de

ofrecer un comentario sobre el discurso oficial del Estado sobre la interculturalidad no solo desde el Sector Educación; sino desde otros espacios (Descentralización del Estado, Acuerdo Nacional y Ley de Lenguas y Culturas) en los cuales este concepto está necesariamente en juego.

Con la revisión de estos documentos nos interesa descubrir cuál es el tratamiento que se le está dando a la interculturalidad en un proceso tan importante y tan estrechamente vinculado con las relaciones interculturales como es la descentralización; comprender hasta qué punto la diferencia intercultural es considerada por el Acuerdo Nacional (o en otras palabras, hasta qué punto los pueblos indígenas son considerados parte de la sociedad civil); y, finalmente, comprobar cuáles son los términos en los que el Congreso y la DINEBI han asumido el compromiso de implementar una Ley de Lenguas y Culturas que otorgue contenido a ese artículo de la Constitución Política según el cual el castellano no es la única lengua oficial del país.

2.3.1.1. La interculturalidad en los gobiernos regionales

Los Gobiernos Regionales son definidos como “personas jurídicas de derecho público, con autonomía política, económica y administrativa en asuntos de su competencia, constituyendo, para su administración económica y financiera, un Pliego Presupuestal (Art. 2. Ley 27867). En ese sentido, su creación supone una importante oportunidad para el posicionamiento de los pueblos indígenas, al interior de las regiones en las que se encuentran, todo esto en un contexto en el cual estos gobiernos regionales poseen autonomía y abren puertas para los indígenas ocupen puestos y desempeñen funciones al interior de su organización.

Ahora bien, como intentaremos mostrar, en la creación de estos gobiernos, el tema intercultural no ha recibido la suficiente importancia. Así, en los artículos 4 y 6 se ofrece respectivamente lo que constituye la finalidad de los Gobiernos Regionales y lo que, en el marco de la citada ley, constituye el desarrollo regional. Veamos qué nos dicen ambos artículos para la materia que nos interesa:

Artículo 4. Finalidad

Los gobiernos regionales tienen por finalidad esencial fomentar el desarrollo regional integral sostenible, promoviendo la inversión pública y privada y el empleo y garantizar el ejercicio pleno de los derechos y la igualdad de oportunidades de sus habitantes de acuerdo con los planes y programas nacionales, regionales y locales de desarrollo.

Artículo 6. Desarrollo regional

El desarrollo regional comprende la aplicación coherente y eficaz de las políticas e instrumentos de desarrollo económico, social, poblacional, cultural y ambiental, a través de planes, programas y proyectos orientados a generar condiciones que permitan el crecimiento económico armonizado con la dinámica demográfica, el desarrollo social equitativo y la conservación de los recursos naturales y el ambiente en el territorio regional,

orientado hacia el ejercicio pleno de los derechos de hombres y mujeres e igualdad de oportunidades.

Como se ve, la finalidad de los gobiernos regionales es promover el desarrollo regional, el mismo que debe ir armonizado con la dinámica geográfica, el desarrollo social equitativo y la conservación de los derechos naturales; pero no se hace ninguna referencia a la necesidad de crear los espacios y los instrumentos necesarios para que ese desarrollo social sea verdaderamente equitativo, instrumentos que definitivamente deberían incorporar el reconocimiento de la diversidad cultural, la misma que no es mencionada adecuadamente en ninguno de estos artículos (salvo que se pretenda que esta está implícita en el término *cultural*), que aparece como un término vacío toda vez que no se especifica en el resto de la Ley qué se entiende por *desarrollo cultural*. El *desarrollo cultural* del cual se habla en el referido artículo pasa necesariamente por una cuestión vinculada a los derechos que los Gobiernos Regionales están dispuestos a reconocer a los pueblos indígenas; es decir, pasa por el compromiso de dichos gobiernos por reconocer y hacer respetar la inalienabilidad de sus territorios o la creación de espacios para que las lenguas que hablan dichos pueblos se conviertan en vehículos de ejercicio ciudadano en diversos estamentos del Estado. La alusión directa a los pueblos indígenas se encuentra en el capítulo 8 (subapartado 4) de la Ley:

4. Inclusión. El Gobierno Regional desarrolla políticas y acciones integrales de gobierno dirigidas a promover la inclusión económica, social, política y **cultural**, de jóvenes, personas con discapacidad o grupos socialmente excluidos y marginados del Estado, principalmente ubicados en el ámbito rural y organizados en comunidades campesinas y nativas, **nutriéndose de sus perspectivas y aportes**. Estas acciones también buscan **promover los derechos de grupos vulnerables**, impidiendo la discriminación por razones de etnia, religión o género y toda otra forma de discriminación.

Si bien este subapartado puede ser considerado demasiado vago y puede señalarse como un problema el que incluya la etnia entre otras causas de discriminación como la discapacidad física, es menester reconocer que la promoción de la diversidad cultural está presente de manera palpable; sobre todo en la última parte del texto, en la cual se anuncia promover los derechos de los grupos vulnerables. Ahora bien, es importante señalar que, para que los derechos de los grupos vulnerables sobre los que se habla fueran del todo claros, hubiera sido necesario explicitar cuáles estos eran esos derechos o a partir de qué documento se hacía alusión a ellos. Promover los derechos de los grupos vulnerables no significa solamente impedir la discriminación; al menos en lo que toca a los pueblos indígenas, se trata de crear un sistema democrático en el que se respeten sus tradiciones culturales e idiomáticas y se las incorpore al sistema de gobierno. Se trata, además, del respeto y promoción de sus derechos territoriales y de la protección de los mismos ante los embates de agentes foráneos. Esto aparece sugerentemente presentado en dos de los artículos de la Ley, los mismos que sitúan la problemática indígena en un campo más amplio: estos son los artículos 51 (subapartado n) y el 60 (subapartado g):

Artículo 51

n) Promover, gestionar y administrar el proceso de saneamiento físico-legal de la propiedad agraria, con la participación de los

actores involucrados, **cautelando el carácter imprescriptible, inalienable e inembargable de las tierras de las comunidades campesinas e indígenas.**

Artículo 60

g) Formular y ejecutar políticas y acciones concretas orientadas a la **inclusión, priorización y promoción de las comunidades campesinas y nativas en el ámbito de su jurisdicción.**

Pero es claro que, entrando un poco de más de lleno a los temas que nos interesan y tomando en cuenta que las comunidades nativas y campesinas existen legalmente desde hace varias décadas, el proceso de regionalización no manifiesta en su reglamentación una actitud verdaderamente intercultural, toda vez que no se ahonda ni se intenta radicalizar el compromiso con los actores sociales involucrados. Por el contrario, se reglamenta sobre lo ya reglamentado y no sobre algunos vacíos lamentables, como, por ejemplo, el interculturalizar los procesos para construir un sistema que sea de verdad inclusivo. En donde sí aparece la palabra interculturalidad es en lo que toca al tema educativo, en donde se incluye el siguiente subapartado:

a) Educación. Gestión de los servicios educativos de niveles inicial, primaria, secundaria y superior no universitaria, con criterios de interculturalidad orientados a potenciar la formación para el desarrollo.

Este es el único espacio en el cual aparece el término *interculturalidad*. La interculturalidad parece ser vista como un aspecto estrictamente educativo y si bien se expresa la necesidad de implementar la interculturalidad como un asunto referente a todos los niveles educativos (incluyendo a la secundaria) es claro que esto sigue siendo letra muerta, ya que, como se sabe todavía no se ha implementado ningún programa de educación intercultural para secundaria. Por otro lado, el excluir a la interculturalidad del ámbito universitario es un tanto contradictorio, toda vez que hoy existe el proyecto de una Universidad Intercultural en la región Ucayali, la misma que está presta a funcionar.

Ahora bien, los criterios de interculturalidad, vinculados exclusivamente con la educación, son desarrollados en el capítulo II (Funciones específicas) del Título IV (Funciones), más específicamente, en el Artículo 47:

c) Diversificar los currículos nacionales, incorporando contenidos significativos de su realidad sociocultural, económica, productiva y ecológica y respondiendo a las necesidades e intereses de los educandos [...]

h) Integrar los distintos programas educativos regionales en una política integral orientada, en lo económico, a la mejora en la productividad y competitividad de la región; en lo social, a propiciar la igualdad de oportunidades, la integración y la inclusión a nivel regional; en lo político, al afianzamiento de los mecanismos de participación ciudadana y rendición de cuentas en los distintos niveles de gobierno, y **en lo cultural, al**

desarrollo de una cultura de paz y reconocimiento y respeto a la diversidad.

- i) Promover permanentemente la educación intercultural y el uso de las lenguas originarias[...]

Entonces, la interculturalidad es vista como una cuestión básicamente vinculada con la diversificación curricular y, por otro lado, el reconocimiento de la diversidad es solamente un asunto cultural (y no económico o social), lo que, como venimos sosteniendo, es ilógico. Finalmente, en el apartado i) es claro que el empleo de las lenguas originarias se refiere solo al ámbito escolar y no se propone como algo que debe salir de la escuela. El hecho de que el tema de las lenguas no sea tocado en todo el documento en ningún otro momento, nos sugiere que está presente la idea de relacionar uso de lenguas indígenas y escuela; cuando es sabido que las lenguas deben ser empleadas en otros espacios para poder hacer cumplir el estatus oficial que la Constitución les otorga.

Por su parte, la Ley que modifica la Ley Orgánica de Gobiernos Regionales 27867, para regular la participación de los alcaldes provinciales y la sociedad civil en los gobiernos regionales y fortalecer el proceso de descentralización y regionalización (Ley 27902) ofrece un añadido importante a la ley ya comentada, el mismo que tiene que ver con la inclusión de las comunidades nativas y campesinas entre los representantes de la sociedad civil que pueden participar en el Consejo de Coordinación Regional:

Las organizaciones de la sociedad que podrán participar son, entre otras, organizaciones de productores, gremios empresariales, laborales, profesionales, agrarios y vecinales; universidades, iglesias, **comunidades campesinas y nativas**, mesas de concertación y organizaciones de mujeres y jóvenes.

Pero, como es evidente, esto no basta y es mucho lo que le falta, en materia de interculturalidad, al proceso de regionalización. Esta ausencia de interés por el tema intercultural y esta poca capacidad para comprenderlo a cabalidad es altamente perjudicial, toda vez que, con el proceso de descentralización en marcha, los gobiernos regionales empezarán a asumir un mayor protagonismo en lo que toca a los temas educativos, a través de las Direcciones Regionales de Educación. A este respecto es menester señalar que todavía no está del todo claro cuáles serán las funciones de los gobiernos regionales, toda vez que las responsabilidades que le corresponden no han sido adecuadamente deslindadas de las que son patrimonio de los gobiernos locales. Este proceso, todavía confuso, es imprescindible para el tema de la de interculturalidad, ya que está debería hacerse más palpable todavía a nivel regional y, sobre todo, en aquellas regiones que cuentan con población indígena o campesina y, por lo tanto, poseen un carácter bilingüe o, muchas veces, multilingüe.

2.3.1.2. La interculturalidad en el Acuerdo Nacional

El Acuerdo Nacional es un documento que ha buscado constituirse en una suerte de plataforma social en la cual se agrupan las demandas y expectativas de la sociedad civil, con la finalidad de hacérselas saber al Estado y conseguir que se plasmen en políticas. Pero, a pesar de que los pueblos indígenas forman parte de nuestra sociedad, la atención

a sus demandas no es tan profunda como cabría esperar. Así, este documento se plantea entre sus objetivos:

Consolidar una nación peruana integrada, vinculada al mundo y proyectada hacia el futuro, respetuosa de sus valores, de su patrimonio milenario y **de su diversidad étnica y cultural**.
[...]

Con este objetivo, el Estado: a) promoverá la protección y difusión de la memoria histórica del país; b) desarrollará acciones que promuevan la solidaridad como el fundamento de la convivencia, que afirmen las coincidencias y estimulen la tolerancia y el respeto a las diferencias, para la construcción de una auténtica unidad entre todos los peruanos; y c) promoverá una visión de futuro ampliamente compartida, reafirmada en valores que conduzcan a la superación individual y colectiva para permitir un desarrollo nacional armónico y abierto al mundo.

Entonces, puede leerse en sus objetivos una comprensión de la nación peruana como una realidad caracterizada por su diversidad; hecho que nos obliga a respetar tal diversidad para poder realizarnos como nación. Pero, como se sabe, este respeto a la diversidad debe materializarse en políticas que trasciendan el ámbito cultural y se proyecten a otros, como la lucha contra la pobreza. Así, la lucha contra la pobreza es entendida también como una lucha contra la discriminación y en esto el Acuerdo Nacional, que no tiene carácter de ley, manifiesta una postura interesante.

Nos comprometemos a dar prioridad efectiva a la lucha contra la pobreza y a la reducción de la desigualdad social, aplicando políticas integrales y mecanismos orientados a garantizar la igualdad de oportunidades económicas, sociales y políticas. Asimismo, nos comprometemos a combatir la discriminación por razones de inequidad entre hombres y mujeres, origen étnico, raza, edad, credo o discapacidad. En tal sentido, privilegiaremos la asistencia a los grupos en extrema pobreza, excluidos y vulnerables.

Con este objetivo, el Estado [...] (f) promoverá y protegerá los derechos de los integrantes de las comunidades étnicas discriminadas, impulsando programas de desarrollo social que los favorezcan íntegramente.

Como se ve, la discriminación por etnia es entendida dentro de un todo que incluye también a otros tipos de discriminación, como aquella por género o por discapacidad. Pero, si bien el tema étnico está presente en el documento, aparece mencionado solo de manera aislada y el discurso es bastante cauteloso y general, sin llegar a proponer acciones más concretas y sin darle al tema étnico, central en nuestro país, la importancia que se merece (nótese que es la última de las políticas del Estado de lucha contra la pobreza la que tiene que ver con el problema étnico. Finalmente, vale la pena señalar que hay una mención directa a la EBI en el documento, en la política décimo segunda, en la que se señala que el Estado: *“fomentará y afianzará la educación bilingüe en un contexto intercultural.”* Aún así, la lectura del Acuerdo deja la sensación de que este documento no se ha animado a ofrecer opiniones o propuestas claras con la finalidad de conseguir el

respeto a la diversidad. No hay una clara comprensión de lo que es la interculturalidad, no se propone un concepto de la misma y no se acude a otro tipo de instrumentos legales, capaces de ofrecer un marco adecuado para construir derroteros que nos lleven a un *contexto intercultural*. El tratamiento de lenguas no aparece como un tema central en el documento, aunque es importante señalar que el Acuerdo Nacional viene siendo traducido a lenguas indígenas peruanas como el quechua.

2.3.1.3 La interculturalidad en el discurso estatal sobre la educación

Tal como lo señalan Trapnell y Jáuregui (2004), la Ley General de Educación N.º 28044 de julio del 2003 “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, además, ratifica los aportes de las políticas anteriores al definir a la interculturalidad como uno de los principios que rigen la educación en el país.”

Así, es destacable el hecho de que postule entre los principios de la educación (Artículo 8) tres que están ampliamente vinculados con nuestro trabajo: principio b, la equidad, principio c, la inclusión, y principio f, la interculturalidad. Estos principios han sido expuestos en los términos siguientes:

b) La equidad, que garantiza a todos iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad;

c) La inclusión, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades; [...]

f) La interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo”.

La interculturalidad, por otra parte, es considerada un eje transversal y la educación bilingüe intercultural es postulada como una educación destinada a todo el sistema educativo. Ello se aprecia en el artículo 20 de la referida ley:

Artículo 20

La Educación Bilingüe intercultural se ofrece en todo el sistema educativo:

- a. Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras.
- b. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas.

- c. Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras
- d. Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano.
- e. Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica.

Este artículo puede ser bastante confuso: se nos dice que la EBI se ofrece en todo el sistema; pero no queda claro qué es lo que supone esta afirmación. ¿Es decir que, tanto indígenas como no indígenas, recibirán EBI? Además, si esto fuera así, por qué los subartículos b-e nos presentan como beneficiarios de esta educación no a los educandos de todo el sistema, sino solo a los indígenas, a los que tienen como lengua materna una lengua indígena, sin considerar toda la posibilidad y gama de bilingüismos que existen en una sociedad. Es necesario hacer una especie de diferenciación entre educación bilingüe intercultural y educación intercultural a secas, deslinde no del todo claro en el documento, que intenta dejar en claro que, ahora que la interculturalidad es un principio de la educación, esta tiene que ser intercultural en todo el sistema (y, además de intercultural, en los contextos bilingües, deberá ser bilingüe). ¿Realmente la educación intercultural en su modalidad bilingüe debe ser aplicada en todo el sistema educativo peruano sin distinciones? Creemos que no. Lo que no quita que la educación intercultural sí debería funcionar, aunque con currículos distintos, en espacios indígenas y no indígenas. Es decir, toda la educación debe ser intercultural; pero no bilingüe intercultural; al menos no en los términos actuales. En realidad, esta ley presenta el peligro de no deslindar claramente lo que es una educación bilingüe intercultural de lo que es una educación intercultural, tal como si bilingüismo e interculturalidad fueran dos elementos intercambiables o, al fin y al cabo, lo mismo. Ello es peligroso en tanto que, al poder ser considerado inadecuado emprender una educación bilingüe (con lenguas indígenas) en zonas monolingües, pueda ser considerado inadecuado también el emprender una educación intercultural.

Por otro lado, el que toda la educación sea intercultural no significa que persiga los mismos fines ni que deba ser pensada de la misma forma para todos los contextos. Mientras que en contextos indígenas la educación intercultural debería ser una educación de fortalecimiento de la identidad (entendida desde el fortalecimiento de la ciudadanía); en contextos no indígenas, debería promocionarse una educación en la no discriminación. Además, tampoco debe dejarse de lado el contemplar que, en el proceso de regionalización, los educandos tengan acceso al aprendizaje de alguna lengua indígena de una manera totalmente electiva y voluntaria. En todo caso, el sistema educativo debería estar en condiciones de satisfacer esa demanda. Ello, por otra parte, colaboraría con el subartículo e.

Asimismo, además de todo este asunto vinculado a la EBI como presente en todo el sistema educativo, la nueva Ley General de Educación plantea la existencia de un programa especial de educación para indígenas, programa avalado en el artículo 19 y muy parecido a lo expresado en el artículo 20.

Artículo 19

De conformidad con lo establecido en los tratados internacionales sobre la materia, la Constitución Política y la

presente ley, el Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Para ello establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente”.

Entonces, es claro que el artículo 19 plantea la necesidad de crear programas especiales que se encarguen de generar igualdad de oportunidades, pero no se plantea con claridad si estos programas forman parte de lo que se ofrece en el artículo siguiente (EBI) o si serán programas especiales independientes. Por otra parte no hay alusión clara a los medios según los cuales el sistema educativo promoverá la igualdad de oportunidades.

Dicho esto pasemos al Reglamento de la Ley General de Educación. R. M. N.º 0011-2004-ED. En este documento es altamente evidente que las referencias a la interculturalidad son menores y están menos enfatizadas de lo que lo estaban en la Ley. Es un documento, a grandes rasgos, no intercultural, en el cual no se ven plasmados de manera clara las ideas y postulados sobre la interculturalidad que, a pesar de sus defectos, aparecían en la Ley y abrían posibilidades de desarrollar acciones importantes. Esto es expresado también por Trapnell y Jáuregui (2004). Pero todo esto es más grave en lo tocante al Artículo 8, Interculturalidad, en el cual se afirma lo siguiente:

Artículo 8

El Ministerio de Educación es uno de los órganos del Estado responsables del desarrollo de la interculturalidad. El Ministerio de Educación dictará y promoverá las medidas necesarias para reconocer y garantizar la igualdad de condiciones de los pueblos originarios y afro peruanos y el respeto a su identidad y dignidad cultural, étnica y lingüística

Como se ve, ya no hay una interculturalidad para todo el sistema educativo y, por el contrario, aparece “una concepción que concibe la EBI como algo que solo compete a los pueblos indígenas o subalternos, y no como un tema relacional que compete a todos los peruanos.” (Trapnell y Jáuregui 2004). Esto está en evidente contradicción con lo dicho en el Artículo 17, Contenidos Transversales, en donde la educación intercultural aparece como uno de esos contenidos.

Así, a todas luces, el Reglamento posee un carácter mucho menos intercultural que la Ley y restringe nuevamente el asunto de la interculturalidad a los pueblos indígenas y la educación que estos pueblos deben recibir. Ello es lamentable; pero lo que preocupa más es que se le encargue al Ministerio de Educación la tarea de desarrollar la interculturalidad. Esta tarea debe ser, en primer lugar, de las Direcciones Regionales, es necesario entender que la regionalización debe ser aliada de la interculturalidad.

Una instancia que ha reflexionado mucho sobre el tema de la interculturalidad es la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI), la misma que en los últimos años viene elaborando diversos documentos (Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación y Programa Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación) en los cuales se aprecia el fruto de una reflexión sostenida sobre la materia:

Al hablar de *interculturalidad* se hace referencia a “relación entre culturas”. Como concepto, la interculturalidad permite abordar

críticamente la diversidad de los procesos culturales y la modalidad de sus intercambios, adoptando el paradigma de la relación intersubjetiva, es decir, del diálogo. Como práctica, constituye una experiencia --aún incipiente-- en la que las relaciones, la comunicación y el aprendizaje --entre personas y entre grupos, con diversos conocimientos, valores y tradiciones-- están orientados a generar actitudes de recíproco respeto e interacciones mutuamente enriquecedoras. **En ese sentido, una propuesta intercultural bien entendida intenta eliminar las actitudes y conductas etnocéntricas y racistas que caracterizan a la sociedad peruana en su conjunto, y ofrece pautas que preparan a los individuos y grupos sociales para desarrollar una valoración positiva de la diversidad cultural y para entender y manejar adecuadamente los conflictos que surjan del contacto entre culturas, apuntando a superar la discriminación y la exclusión.** (Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación)

Así, la DINEBI viene construyendo un concepto de interculturalidad que le ha permitido poner un poco de orden al interior de la visión un poco confusa del problema que se aprecia en la Ley General de Educación:

Por ello, empiezan a instaurarse, en el nivel internacional, pautas de multilingüismo y pluriculturalismo complementarias y no competitivas; y se propone, cada vez con más fuerza, tanto la *educación intercultural* como la *educación bilingüe intercultural*. En este contexto, es cada vez mayor el número de países en el mundo que incorpora la interculturalidad como uno de los ejes que guía la transformación de sus sistemas educativos y el fomento del aprendizaje de lenguas es igualmente creciente, tanto en lo que concierne al desarrollo de la lengua materna y la adquisición de una segunda lengua, como al aprendizaje de idiomas extranjeros.

Así, en la DINEBI hay ya toda una reflexión sobre el asunto, una reflexión que cada vez más ha empezado a reconocer la diversidad de situaciones lingüísticas y culturales existentes en nuestra sociedad, distinguiéndolas y señalando la necesidad de estudiarlas y describirlas. Aún así, es mucho lo que resta por hacer y todavía no es del todo claro cómo es que debe afrontarse toda esta diversidad (por lo pronto, es importante señalar que los documentos citados no tienen todavía carácter oficial). Otro asunto que ha ido de la mano de toda esta reflexión es la propuesta y el planteamiento de políticas de planificación lingüística que satisfagan las necesidades que experimentan los pueblos indígenas. Sobre ello, quisiéramos reflexionar a continuación.

2.3.2. Las políticas de lenguas en el discurso oficial

Tal como es concebida en documentos como la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación y el Programa Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación (Cf. DINEBI 2003 y 2004), la educación bilingüe intercultural tiene también un componente de planificación y política de lenguas: es claro que emplear en la educación lenguas que no tenían dicha funcionalidad supone un cambio en su estatus. Pero es claro también

que el lenguaje no solo es un instrumento que sirve para la comunicación sino que, muy por el contrario, tiene funciones simbólicas muy importantes en la sociedad. Por eso, en toda política o planificación lingüística, es necesario tomar en cuenta que, al trabajar con el lenguaje, están en juego más aspectos políticos, económicos y sociales que consideraciones lingüísticas. Entonces, dicho esto, es necesario que nos preguntemos hasta qué punto la EBI se ha animado a considerar dichos aspectos y es más necesario todavía que quienes trabajamos en la EBI reclamemos dicha responsabilidad como nuestra.

Eso es justamente lo que ha ocurrido con la DINEBI que, desde el año 2002, viene trabajando en la elaboración y validación de distintos documentos que tocan aspectos de índole programática (Cf. DINEBI 2004; 2003 y 2002). A continuación, presentamos un análisis de dichos documentos, rescatando sus logros y sus problemas. Es decir que, en lo que sigue, intentaremos mostrar cómo es que la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural se ha planteado el problema de la planificación lingüística desde la labor educativa con pueblos indígenas que le compete.

Al incluir en sus lineamientos para el tratamiento de lenguas, como medida de revitalización, a la idea de que la lengua indígena constituye una L2, la DINEBI ha asumido el rol de promotora de una política lingüística y, por lo tanto, debe asumir también la responsabilidad de crear un estado de cosas en el cual dicha política no caiga en el vacío. Pero, además, debe ser consciente de que no se está trabajando solo con asuntos lingüísticos o culturales, sino que se está entrando al ámbito de los derechos; en particular, de los derechos lingüísticos, los mismos que constituyen una vía de acceso hacia otros derechos colectivos, como el territorio, y, más importante aun, hacia el reconocimiento del estatus de pueblo para los grupos indígenas.

2.3.2.1. La Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación

La política de lenguas y culturas de la DINEBI busca constituirse en una nueva manera de organizar las relaciones interculturales en el Perú. Esta nueva manera de ver las cosas parte del reconocimiento de la diversidad como riqueza y busca revertir la exclusión y la discriminación que ha caracterizado a nuestro país. Esto es expresado en los términos siguientes:

La política de lenguas y culturas aportará a la construcción de la convivencia democrática en nuestro país, porque contribuirá al manejo adecuado de los conflictos culturales, propugnando el conocimiento y la comunicación fluida entre los pueblos y comunidades que lo conforman. Se abocará, por ello, a la valoración, desarrollo y difusión de las lenguas y culturas peruanas y a la preservación de aquellas que se encuentran amenazadas o en riesgo de extinción.

Lo que se aprecia en esta cita es muy claro:

- (a) se busca la valoración, desarrollo y difusión de las lenguas indígenas; y
- (b) Se busca revitalizar las lenguas indígenas amenazadas

Al parecer, en este documento, ambos objetivos constituyen parte de lo que la DINEBI busca lograr en la sociedad. En esta política de lenguas se aprecia con claridad que lo que se busca es algo que traspasa las paredes del aula. Tal como lo afirmáramos antes, la política lingüística es algo que trasciende la educación bilingüe intercultural; pero algo necesario para que esta cobre sentido. En una sociedad en donde se valoran, se desarrollan y se difunden las lenguas y culturas indígenas, la EBI se hace indispensable. En una sociedad en la que esto no ocurre, probablemente no tanto, ya que se muestra como una política educativa y lingüística aislada. En ese sentido, cuando decimos que la EBI debe ser vista como una política de Estado y la DINEBI debe asumir responsabilidades fuera de la escuela, no estamos sino explicitando conclusiones que se derivan de su propia Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación. Como veremos, esto no está del todo claro y parece ser que lo único que se ha hecho a este respecto es incluir programas a los que la L2 es la lengua indígena. ¿Es esto suficiente? No lo creemos así y parece ser que la DINEBI tampoco:

Del mismo modo, es necesario que el Estado impulse acciones tendientes a que los pueblos retomen el control sobre sus propias culturas, de manera que, sobre esa base y con la seguridad que otorga lo propio, establezcan relaciones interculturales fluidas e interactúen de forma equitativa con otros pueblos y comunidades en el ámbito nacional e internacional. Así también, es indispensable que el Estado garantice el derecho de todo ciudadano a vivir y desarrollarse en el marco de su propia cultura, sin que eso signifique aislamiento ni vaya en menoscabo del diálogo e intercambio entre todos los peruanos. [...] En este proceso, la educación tiene un papel central que desempeñar, a través de la planificación lingüística y de su aporte al desarrollo educativo y cultural. Sin embargo, cabe acotar que la escuela, por sí sola, no puede constituirse en el agente llamado a garantizar la igualdad de estatus entre los pueblos. Las acciones que el sector educación despliegue para contribuir a tal objetivo tienen necesariamente que complementarse con las que se realicen desde los distintos ámbitos y sectores del Estado y de la sociedad civil.

Es lamentable que, a este respecto, lo que se ha hecho desde el Estado o desde la sociedad civil es muy poco. Si bien la nueva Ley General de Educación incluye a la interculturalidad como un eje transversal del sistema, la Ley de Reconocimiento, Preservación, Fomento y Difusión de las Lenguas Aborígenes constituye una herramienta legal inútil en esta lucha. Si la DINEBI, a nombre del Estado, asumiera tales responsabilidades, adquiriría una posición estratégica nunca antes alcanzada y se convertiría en una instancia representante de los intereses de los pueblos indígenas frente al Estado, instancia que, dados los problemas recientes con la CONAPA, no existe en la actualidad. Entonces, dadas las circunstancias actuales, la DINEBI debería convertirse en ese nexo entre el Estado y la sociedad civil. Eso convertiría a la DINEBI en una dirección *sui generis*, con una aceptación incalculable entre las bases y le otorgaría un peso enorme en la sociedad, peso que podría lograrse a través de la realización de actividades, publicaciones y campañas publicitarias. Entonces, por qué no pensar en una DINEBI que asuma como suya esta responsabilidad:

En rigor, de lo que se trata es de llevar la problemática lingüístico-cultural del país al plano de las políticas públicas como producto del consenso y del esfuerzo conjunto entre Estado y sociedad, para asegurar que cada peruano y peruana se acepte y reconozca como miembro de un país diverso, valore su multilingüismo y pluriculturalidad, y se valore a sí mismo como actor singular en la construcción de una sociedad heterogénea y que a la vez sea más justa y equitativa.

Ahora bien, como ya hemos sostenido, el cambio de estatus de una lengua pasa un cambio en sus espacios de funcionalidad social. Es decir, una lengua mejora su estatus si está en condiciones de desempeñar más funciones: ello ocurre con la EBI, que no es sino un modelo que incorpora a la educación lenguas que antes no servían para tal fin. Pero ello no es suficiente; una política lingüística necesita promover la funcionalidad de las lenguas en los espacios públicos y comunitarios, ya que esa es la única forma clara en la que una lucha contra la discriminación lingüística y cultural se ve plasmada. En ese sentido no se entiende que los objetivos de la política de lenguas sean solo los siguientes:

- Mejorar la calidad educativa de todos los educandos peruanos, desde una perspectiva de respeto y aceptación positiva y creativa de la diversidad cultural y lingüística del país, como base para contribuir a una relación igualitaria y de intercambio equitativo entre los diferentes pueblos y comunidades que habitan el territorio peruano.
- Promover, tanto en el nivel oral como escrito, el desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas, del castellano y de las lenguas extranjeras.
- Contribuir al conocimiento, registro, utilización y desarrollo de los diversos saberes, conocimientos, valores y prácticas de los pueblos indígenas y su relación con los saberes, provenientes de otros horizontes, a fin de desencadenar procesos cognitivos y sociales de carácter intercultural.

Como se ve, en ninguno de los tres objetivos se incluye con claridad la necesidad de alterar (ampliar) el espacio funcional de las lenguas indígenas. Y es que en el esquema del documento eso es responsabilidad del Estado y de la sociedad civil. Nuestra propuesta es que, dadas las condiciones actuales, se hace evidente que debe ser la DINEBI la que debería asumir esa responsabilidad, estableciendo alianzas estratégicas con otras dependencias del Estado y ofreciendo asesoría a cualquier entidad interesada en traducir cualquier documento a cualquier lengua indígena o incorporar una tradición idiomática en cualquier proceso administrativo. Este cambio en el rumbo le daría más sentido al trabajo de la DINEBI y la convertiría en una dirección verdaderamente comprometida con las bases.

Entonces, es necesario cambiar esta visión de las cosas e incorporar una perspectiva diferente, en la que se asuma la responsabilidad de darle mayor funcionalidad a las lenguas indígenas, con la finalidad de darle sentido a una educación intercultural bilingüe. Si no se recupera el valor político (entendido en su vinculación con los derechos lingüísticos) de la EBI, esta educación pierde pertinencia. La EBI es pertinente en una sociedad en la que “ningún

educando será discriminado por la variedad lingüística que maneja ni se le prohibirá o inhibirá a comunicarse en ella”; pero la no discriminación de las lenguas indígenas va de la mano con una expansión de sus usos en la sociedad. Así, se intenta dar solución a este asunto de la forma siguiente:

Cuando la lengua materna o la lengua de uso predominante de los educandos es una indígena, esta se emplea en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, aceptando el uso oral de la variedad local y propendiendo a la gestación de una variedad estándar en el nivel escrito. La educación bilingüe intercultural también promueve el desarrollo de las lenguas indígenas y de su literacidad, tanto a nivel oral como escrito. [...]

En las comunidades indígenas donde el castellano ha desplazado la lengua originaria, en la población infantil y juvenil, la educación bilingüe intercultural fomenta la revitalización de la lengua indígena. En las comunidades indígenas que han perdido la lengua originaria, la educación bilingüe estimula el aprendizaje de esta como segunda lengua.

Pero la literacidad de las lenguas indígenas debe ir de la mano de la creación de espacios en donde dicha literacidad sea útil. La escritura es una herramienta y no significa nada por sí misma. Además requiere de la creación de escribientes y solo habrá escribientes si estos descubren en la escritura usos sociales relevantes. Por otro lado, la escuela es solo un espacio entre otros y, por lo tanto, debe buscarse que, cuando la lengua materna del individuo sea una indígena, este no solo le encuentre funcionalidad en la escuela, sino que descubra que le es útil para otras cosas y para otros espacios y es a esto a lo que no se le da respuesta. La planificación lingüística no es entendida en el documento como la promoción y creación de espacios funcionales, sino como la revitalización de lenguas y la enseñanza de idiomas indígenas a castellano hablantes.

Si bien la enseñanza de lenguas indígenas a castellanohablantes y la revitalización de lenguas debilitadas son asuntos relevantes, lo más importante es la **funcionalidad social** de las lenguas. Política lingüística no es igual a revitalización lingüística; la política lingüística en un contexto de descentralización como el nuestro, debe significar generar espacios funcionales regionales nuevos para nuestras lenguas indígenas. Insistimos en que, si esto no es así, se está cayendo en medidas interesantes; pero que no llegarán a generar un cambio social, un paso a una sociedad intercultural, donde la EBI cobraría total sentido.

2.3.2.2. Programa Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación

El Programa Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación es definido en los términos siguientes.

El Programa Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación es un documento que “asume las opciones de la *Política Nacional de*

Lenguas y Culturas en la Educación y, a fin de garantizar su efectiva realización, ofrece orientaciones conceptuales, los objetivos generales y específicos, así como también las propuestas de acción.”

En el referido documento, se especifica que el objetivo del Programa es “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.”

Posteriormente, el documento pasa a describir la planificación de las acciones acordadas para cada una de las áreas de la DINEBI: Pedagogía, que es el área central y se encarga de “estructurar en modelos y programas los principios y propuestas de acción de una pedagogía bilingüe intercultural”; Lenguas y Comunicación, “que provee insumos referidos a la comunicación intercultural”; Interculturalidad, “que ofrece elementos del conocimiento intercultural”; y Gestión y participación social, “que garantiza una gestión institucional eficiente y la participación de la sociedad civil en el diseño de propuestas.”

Nosotros aquí nos concentraremos solo en lo tocante a las políticas lingüísticas. Así, este documento se inicia reconociendo la situación de diglosia y de injusticia que caracteriza a nuestra sociedad, situación que justamente requiere ser modificada y que no es específicamente reconocida en la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación:

Como se sabe, la situación de las lenguas indígenas no es la misma que la del castellano. El castellano es una lengua que goza de prestigio social y que tiene una tradición escrita desde hace siglos. Las lenguas indígenas del país se encuentran en situación de «diglosia». La diglosia es una situación de desequilibrio entre dos o más lenguas en contacto, donde una lengua se sobrepone a otras y las margina, las silencia o excluye. El resultado es que, desde el punto de vista social y político, tenemos una lengua dominante (el castellano) y otras dominadas (las lenguas indígenas). **Desde una perspectiva intercultural que valore y respete las distintas culturas y lenguas es necesario plantearse objetivos que ayuden a revertir la situación de diglosia.** Por ello, además de los objetivos propuestos para las lenguas indígenas y el castellano, se proponen los siguientes objetivos para las lenguas indígenas. [...]

1. Fortalecer en los educandos el uso de la lengua indígena, tanto en la comunicación interpersonal como en las actividades cognitivas complejas a partir de los contenidos de su cotidianidad, acordes con su visión del mundo para su desempeño autónomo y crítico en el mundo del conocimiento y del trabajo.
2. Mejorar en los educandos sus capacidades de comunicación en la lengua indígena materna a través del desarrollo de la lectura, la escritura, la reflexión metalingüística y la producción escrita.

3. Normar, planificar y conducir acciones educativas eficaces para la literacidad.
4. Contribuir en los procesos de estandarización de la escritura de las lenguas indígenas.

Entonces, como se aprecia, se reconoce la situación de diglosia e injusticia, lo cual es ya un avance, y se señala la necesidad de crear una sociedad verdaderamente intercultural (lo que es doblemente acertado) pero, cuando se proponen los objetivos exclusivos para las lenguas indígenas, no se incluye uno que exprese algo así como la necesidad de **fomentar y promover el uso de las lenguas indígenas en otros espacios públicos y comunitarios**. Lamentablemente esto es lo esencial para que la situación diglósica cambie. Diversas experiencias (y la de nuestro país, entre ellas) nos han enseñado que la escuela por sí sola no puede generar un cambio social (Cf. Aikman 2004, Zavala y Córdova 2004) y, en ese sentido, si reconoce la necesidad de dicho cambio social, la DINEBI deberá asumir la responsabilidad de llevarlo a cabo. Esto puede parecer inadecuado y se puede sostener que no es responsabilidad de la DINEBI hacerlo; pero no se puede dejar de reconocer que la presente gestión de la DINEBI se inició con la preparación de talleres en los que se debatió un anteproyecto de ley de lenguas, talleres a los que no solo asistieron docentes, sino también representantes de organizaciones y alcaldes indígenas. El resultado de ese taller fue un excelente documento que fue presentado ante el Congreso de la República y que fue injustamente dejado de lado con la aprobación de la **Ley de Reconocimiento, Preservación, Fomento y Difusión de las Lenguas Aborígenes**, que no posee relevancia política ni programática. ¿Ello significa que la defensa de los derechos de los pueblos indígenas debe ser dejada de lado? Insistimos en que no e insistimos también en que no hay ninguna otra instancia del Estado (si no es la DINEBI) capaz de continuarla. ¿Por qué la DINEBI renunció a este trabajo?

Es muy importante señalar que la DINEBI en los últimos años ha asumido ciertas responsabilidades en lo que toca a la realización de políticas lingüísticas. Así, por ejemplo, la creación de programas en los que la lengua indígena es la L2, como medio de revitalización lingüística, es de por sí un sugerente avance y forma parte de un reconocimiento de que la situación de que la situación sociolingüística del Perú ha cambiado en los últimos años. Pero insistimos en que revitalización de lenguas no es sinónimo de planificación y política lingüísticas; la revitalización es solo un rubro de la política, que cobra sentido siempre y cuando la sociedad le augure un espacio a las lenguas revitalizadas. Entonces, revitalizar lenguas es menos justificado en un contexto como el nuestro, en el que no tenemos una verdadera ley de lenguas y, por tanto, no parece haber interés en el tema por parte de otros sectores del Estado.

2.3.2.3. Leyes de Lenguas en el Perú

En el año 2002, fuimos testigos de una movilización impulsada desde la DINEBI, cuya finalidad era obtener la aprobación por parte del Congreso de la República de un anteproyecto de ley de lenguas. Este anteproyecto tenía muchas virtudes y constituye un documento altamente rico, cuya finalidad era dar legislación a la norma constitucional que reconocía como oficiales en sus respectivas regiones a las lenguas aborígenes “según la ley”; es decir, buscaba constituirse como la ley según la cual dicha norma se haría efectiva.

Así, iniciaba sus propuestas con la siguiente afirmación:

Ante tal vacío legal, la dación de esta ley resulta imperativa, dado que los grupos originarios del país que hablan una lengua que no es el castellano no puedan usar sus lenguas indígenas en los sectores de la administración pública, es necesario dar una ley que reconozca que todo miembro de una lengua indígena tiene derecho a relacionarse y a ser atendido en su lengua por los servicios estatales o de las divisiones administrativas centrales, regionales y locales a los cuales pertenece el territorio de donde es propia su lengua. Esto es fundamental para extender el uso de las lenguas a todos los ámbitos de la vida pública del país.

Como se ve, desde el principio, constituía un documento interesante, que manifestaba la decisión abierta de la DINEBI de influir en espacios distintos al de la educación y la clara comprensión de que el problema de las lenguas era un problema social, público y, sobre todo, de Estado. Más adelante se sostiene:

Al hablar de discriminación lingüística es importante tener presente que la discriminación no es a la lengua, pues esta es una entidad abstracta, sino a sus hablantes y, por ende, a las culturas de las que ellos forman parte. Dado que la discriminación lingüística no puede justificarse racionalmente, mucho menos en una sociedad democrática que reconoce los derechos de sus habitantes, es necesario dar las disposiciones legales que permitan cambiar las condiciones de uso de las lenguas indígenas. Es decir, lograr cambios en las situaciones sociales en relación con la lenguas, de manera que se influya en el estatus social y político de las lenguas indígenas para así lograr su revalorización y revitalización.

Esta ley parte del convencimiento de que las lenguas indígenas del Perú son patrimonio de la humanidad; que todas las lenguas de nuestro país deben estar en pie de igualdad; que ningún ciudadano debe ser discriminado por la lengua que habla; y que los medios de comunicación deben asumir su responsabilidad de incluir programas y espacios en lengua indígena. Asimismo, reconoce como derechos lingüísticos los siguientes:

Artículo 3. Son derechos de todas las personas:

1. Conocer y usar las diversas lenguas habladas en el Perú en todos los ámbitos del territorio nacional, sin sufrir ningún perjuicio o ser objeto de discriminación.
2. Recibir educación en lengua materna como vehículo de aprendizaje.
3. Aprender el castellano como lengua de uso común en el territorio peruano.
4. **Ser atendidos por las autoridades y servidores estatales en su lengua materna, sin discriminación ni perjuicio alguno. Cuando las personas no sean capaces de expresarse en castellano, el Estado tiene la obligación de proporcionar un traductor para llevar a cabo trámites legales, administrativos y judiciales.**
5. Toda persona tiene derecho a usar su nombre y apellido en su lengua materna y a corregir la escritura con solo solicitarlo a la autoridad pertinente.
6. Ejercer públicamente su lengua en todos los ámbitos del territorio nacional, sin sufrir por ello ningún perjuicio o ser objeto de discriminación alguna.

Asimismo, en lo que toca al fomento de las lenguas, el documento señala que el Estado deberá adoptar medidas que “impidan la discriminación de las personas por el hecho de emplear cualquiera de las lenguas indígenas oficiales, así como las variedades dialectales del castellano.” Además propone en los artículos del 7 al 12 las siguientes disposiciones:

Artículo 7

El Estado fomenta la recuperación y desarrollo de las lenguas indígenas impulsando acciones concretas para el uso oficial, público y privado, tomando en cuenta los casos en que exista una necesidad latente de que se empleen las lenguas indígenas .

Artículo 8

Paulatinamente, las entidades públicas desarrollarán las políticas de contratación o capacitación necesarias para que en las zonas del país donde una lengua indígena sea predominante, los funcionarios públicos y los integrantes de las Fuerzas Armadas y Policiales la puedan manejar con fluidez.

Artículo 9

El Estado fomenta la enseñanza de las lenguas indígenas del Perú a través del sistema educativo nacional, las universidades y las Academias de Lengua.

Artículo 10

El Estado promueve la escritura de las lenguas indígenas del Perú, reforzando su uso en el ámbito público.

Artículo 11

El Estado norma, valora y garantiza el uso de las lenguas oficiales del Perú en los medios de comunicación masiva.

Artículo 12

El Estado promueve la investigación de las lenguas indígenas del Perú, la recopilación de la literatura oral y la publicación de esas investigaciones y de la tradición oral de las lenguas indígenas del Perú en ediciones bilingües.

Posteriormente, la ley incluye artículos en los que se tocan temas indispensables como la normalización lingüística, las lenguas en peligro y las lenguas en la educación; pero el ordenamiento del documento es muy claro: todo esto último parece estar supeditado a la difusión de las lenguas en cuestión y no al revés, y esto es algo que no se siente en el resto de documentos reseñados en este trabajo. Lo lamentable es que esta ley no fue aprobada (ni siquiera se sometió a sufragio) y que en su reemplazo se aprobó la Ley de Reconocimiento, Preservación, Fomento y Difusión de las Lenguas Aborígenes, que a continuación ofrecemos en su totalidad:

LEY DE RECONOCIMIENTO, PRESERVACIÓN, FOMENTO Y DIFUSIÓN DE LAS LENGUAS ABORÍGENES

Artículo 1º. - Objeto

La presente ley tiene por objeto reconocer como idiomas oficiales, en las zonas donde predominen, además del castellano, el quechua y el aimara, las lenguas aborígenes consideradas en el Mapa “Patrimonio Lingüístico y Cultural del Perú, Familias Lingüísticas y Lenguas Peruanas”.

Artículo 2º. - Declaración de Interés Nacional

Declárase de interés nacional la preservación, fomento y difusión de las lenguas a que se refiere el artículo anterior.

Artículo 3º. - Promoción y Preservación

Presérvase las denominaciones en lenguas aborígenes que evoquen costumbres, hechos históricos, mitos, dioses tutelares andinos y amazónicos, valores culturales y héroes para designar eventos, edificaciones, centros educativos, centros poblados y otros lugares públicos.

El Estado fomenta las diversas formas de expresión de las culturas aborígenes.

Artículo 4º. - Toponimia en Lenguas Aborígenes.

El Instituto Geográfico Nacional mantiene las denominaciones toponímicas de lenguas aborígenes en los mapas oficiales del Perú.

Artículo 5º. - Políticas de Preservación y Difusión

El Poder Ejecutivo, a través de sus organismos correspondientes, es el encargado de formular y ejecutar las políticas de preservación y difusión de las lenguas aborígenes materia de la presente ley, a través de los distintos medios de difusión en el ámbito nacional.

Artículo 6º. - Reglamentación

El Poder Ejecutivo reglamentará la presente Ley en el plazo de sesenta (60) días a partir de su publicación.

DISPOSICIÓN COMPLEMENTARIA

Artículo Único.- Encárguese al Ministerio de Educación actualizar el Mapa “Patrimonio Lingüístico y Cultural del Perú, Familias Lingüísticas y Lenguas Peruanas” a que se refiere el artículo 1º de la presente Ley.

No es necesario mayor comentario. La pobreza de la ley aprobada es evidente. Estamos ante una ley inútil, que no aporta nada a la situación de las lenguas indígenas y que manifiesta con claridad que nuestro Estado sigue siendo anti-intercultural; se oficializan

lenguas que ya están oficializadas y se “impulsa” su promoción a través de la toponimia y del reconocimiento de las denominaciones ancestrales. El fomento del uso, la revitalización y la normalización no existen.

Es esta ley la que nos obliga a asumir a nosotros las responsabilidades de las políticas lingüísticas que el Estado no está dispuesto a emprender y en este proceso una instancia como la DINEBI podría desempeñar un rol esencial. Se requiere de aparatos legales que reconozcan y luchen por los derechos lingüísticos, así como por la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas (tal como ocurre con la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, promulgada en México, anexo 2 de este documento). Todo esto será retomado en el acápite sobre lineamientos.

En la actualidad, sabemos que la DINEBI continúa con un trabajo de difusión de su anteproyecto de ley, el mismo que se encuentra en la página web del Ministerio de Educación y que debería ser contrastado con el documento aprobado en el Congreso de la República para poder medir el grado de interés que ciertos sectores de nuestra clase política manifiesta por la interculturalidad.

2.3.3 Conclusiones

A grandes rasgos, podemos decir que el discurso que el Estado maneja con respecto a la interculturalidad es todavía confuso y, en cierto sentido, contradictorio. Así, lo dicho en unos documentos no es respaldado en otros. Así, por ejemplo, al revisar la Ley General de Educación sostiene que la interculturalidad es un principio de la Educación y que la EBI se da en todo el sistema; mientras que en la reglamentación se indica que este es un asunto de los grupos indígenas y, a la vez, se sostiene que la interculturalidad es un eje transversal. Como se aprecia hay una enorme confusión.

Además, tampoco se lee, en otros documentos consultados, un verdadero compromiso con la interculturalidad. Esto es más alarmante en un contexto de regionalización como el que se viene desarrollando en nuestro país. La regionalización debe ser una aliada de la interculturalidad y esto no se percibe en los documentos revisados a lo largo de este acápite. Por lo general, se establece una equivalencia entre interculturalidad y diversificación curricular, equivalencia que debe ser puesta entre signos de interrogación: la interculturalidad no es solamente diversificación; es más que ella.

Desde la DINEBI sí hay una reflexión más profunda en torno al tema y, desde esta dirección, se viene construyendo un concepto más útil de la interculturalidad. Este trabajo debe promoverse en otros ámbitos del Estado.

Finalmente, en lo que toca a las políticas lingüísticas, la DINEBI todavía no logra incorporar en su política y en su programa de lenguas y culturas en la educación un verdadero compromiso con el tema y sigue asumiendo una postura estrictamente intraescolar, aun cuando reconoce que las políticas lingüísticas son imprescindibles. En los documentos consultados, política lingüística equivale a revitalización de lenguas y esta equivalencia también debe ser cuestionada. Destaca en este contexto el trabajo de la DINEBI para elaborar un Anteproyecto de Ley de Lenguas, el mismo que no fue recogido por el Congreso de la República en donde se aprobó una ley que no tiene la capacidad política que se leía en el anteproyecto referido.

2.4. La interculturalidad en la filosofía

La interculturalidad continúa siendo un asunto ancilar en los estudios filosóficos. Si bien este tema viene despertando cada vez más el interés de nuevos estudiosos, son pocos los autores que, desde la filosofía política y desde la ética, han intentado dotar de contenido teórico al concepto de *interculturalidad* (Cf. Pérez Tapias 2003; Kimlicka 2003 a y b, Tubino 2002 y 2003 a y b; Etxeberria 2000 y 2003; entre otros). Lo que tienen en común estos trabajos es que, en contraste con el concepto de interculturalidad que se usa en las ciencias sociales, hacen referencia a la interculturalidad como un deber-ser y no como una situación de facto. En este sentido, se puede decir que se usa un concepto más normativo que descriptivo de interculturalidad.

Entonces, es legítimo afirmar que el concepto de interculturalidad que se usa en la educación bilingüe intercultural es más próximo a la noción de interculturalidad que proviene de la filosofía, que a la noción de interculturalidad desarrollada en las ciencias sociales. En el discurso de la EBI la interculturalidad es entendida como un deber-ser, “una meta a alcanzar que anima un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad”. Como proyecto ético-político, la interculturalidad es “una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes, e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad” (Walsh 2000: 15)

En este contexto discursivo la interculturalidad alude a una propuesta ético-política tanto a nivel individual como a nivel social “...Más allá de la existencia de hecho de relaciones interculturales, la interculturalidad puede tomarse como principio normativo. Entendida de ese modo, 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” (Ansión y Zúñiga 1994).

La interculturalidad como principio rector se puede interpretar como el bosquejo de una “utopía realizable”. Las utopías realizables nunca se llegan a plasmar completamente; están constantemente en vías de realización. No son estados de cosas, son procesos. Fundan tendencias sociales e históricas, y ése es su aporte al cambio social. La interculturalidad es, en este sentido, una utopía realizable porque “posee carácter desiderativo; rige el proceso y es a la vez un proceso social no acabado sino permanente, en el cual debe haber una deliberada intención de relación dialógica, democrática entre los miembros de las culturas involucradas en él y no únicamente la coexistencia o contacto inconsciente entre ellos” (Zúñiga 1995). Dicho en otros términos:

...Un proyecto societal intercultural empieza por incluir a los excluidos de la identidad nacional, por refundar las democracias modernas, fuertemente etnocéntricas y elitizadas. Por hacer de los espacios públicos de la sociedad civil, espacios donde converja la diversidad cultural y la pluralidad de racionalidades. Esta es la utopía realizable de las políticas interculturales (Tubino 2003a: 78).

Pero sea a nivel micro o macro, la palabra clave que con la que es definida la interculturalidad es “diálogo” o, dicho de otro modo, “encuentro entre interlocutores, entre grupos que se reconocen recíprocamente la capacidad y el derecho a la creación

cultural.” (Godenzzi 1998) Pero el acercamiento filosófico a interculturalidad explicita que el encuentro entre lo diverso no es sinónimo de intercambio de saberes o de creaciones culturales. Una cosa es el diálogo, otra cosa es el intercambio. “El diálogo no es trueque: es encuentro. El intercambio es una relación instrumental, el diálogo es una relación comunicativa.” (Tubino 2003b: 190).

Así, desde la filosofía, se insiste en que, para que el diálogo intercultural entre dos interlocutores sea posible, es necesario crear un espacio que no sea propio de ninguno de ellos, un “tercer espacio” de encuentro de la diversidad. Esto significa hacer de las instituciones –escuelas, universidades, iglesias, sindicatos, partidos, etc.- “espacios de traducción y negociación en los cuales cada uno mantiene algo de sí, sin asimilarse al otro... este tercer espacio de la interculturalidad construye un puente de relación, una articulación social entre personas y grupos culturales diferentes. Esta articulación no busca sobrevalorar o erradicar las diferencias culturales, ni tampoco formar identidades mezcladas o mestizas, sino propiciar una interacción dialógica entre pertenencia y diferencia, pasado y presente, inclusión y exclusión, control y resistencia, siempre reconociendo, además de las propias formas de identificación que tiene la gente, la hegemonía, el poder y la autoridad cultural que intenta imponerse social y políticamente” (Walsh 2000). Esto quiere decir que la interculturalidad en filosofía busca dejar en claro que “el tercer espacio de la interculturalidad” no es otra cosa que la creación de espacios públicos de encuentro entre culturas que se hallan -en el plano de los hechos- desentendidas y conflictuadas, y en relaciones de poder y de dominio.

Así, desde la filosofía el concepto de interculturalidad ha sido construido como un proyecto societal y como una oferta ético-política; es decir, como una alternativa viable al carácter occidentalizante de la modernización social. No se trata de un anti-modernismo o de un pre-modernismo camuflado. No es un antes sino un después de la Modernidad. Por ello, los filósofos que han reflexionado sobre el tema nos recuerdan que no hay que confundir la interculturalidad ni con el llamado nostálgico a un pasado idealizado que nunca existió (la utopía arcaica) ni con el rechazo maniqueo y en bloque a la Modernidad Occidental. Lo que se rechaza en la modernización es su sesgo homogeneizante y occidentalizador. Optar por la interculturalidad como proyecto societal es optar por “crear formas nuevas de modernidad.” Lo que está en juego y en discusión, entonces, es la posibilidad de crear y recrear la modernidad desde múltiples tradiciones:

Frente a una modernidad uniformizante (y básicamente occidental), es posible imaginar una modernidad diversa y plural, más rica, que explore muchas alternativas a la vez y que las confronte permanentemente en los nuevos y veloces espacios de intercomunicaciones. (Ansión y Zúñiga 1994)

Optar por la interculturalidad como deber-ser, es decir, como proyecto ético-político, es optar por la radicalización y el enraizamiento del proyecto moderno en general y la democracia liberal en particular. Por ello, “la democracia debe ser radicalizada y –al mismo tiempo- enraizada en las culturas. La crítica de la democracia es una necesidad teórica y práctica. No es el punto de llegada, sino el punto de partida de la emancipación política de nuestros pueblos.” (Tubino 2003b: 190)

Desde la filosofía política, el problema de la construcción de la interculturalidad positiva y de la oficialización de las lenguas indígenas es percibido como un problema de Estado

y no como un problema que involucra solamente al sector Educación. Se considera, por ello, que es importante replantear el problema de las lenguas como un problema político y no como un problema prioritariamente pedagógico. Es decir, como un problema que involucra la reconversión de las esferas públicas monoculturales y lingüísticamente monocordes en esferas públicas interculturales y multilingües. El problema de las lenguas y las culturas es, por ende, un problema político que involucra la participación de la sociedad civil en la construcción de un nuevo Estado, que en lugar de homogeneizante sea un Estado plural, en lugar de monocultural y lingüísticamente homogéneo, sea – desde su estructura- multicultural y lingüísticamente diverso (Tubino 2003b).

Otro de los grandes temas que se han empezado a estudiar en el Perú desde la filosofía intercultural es el problema del Estado en sociedades diversas como la nuestra. La identificación del Estado con la nacionalidad dominante dio origen al Estado-nación de la Modernidad que es el modelo de Estado que se construyó en nuestro país con el advenimiento de la República. Las “políticas de construcción nacional” invisibilizaron a las culturas originarias y se encargaron de homogeneizar la diversidad cultural a través de la educación y la administración pública. Las *national building* son, en sentido estricto, “políticas de identidad.” Estas políticas uniformizadoras han generado, sin embargo, múltiples resistencias adversas que reivindican lo étnico en el ejercicio de la política. Este modelo de Estado se encuentra actualmente en crisis. Es demasiado grande para resolver los pequeños problemas y demasiado pequeño para resolver los grandes problemas nacionales. El Estado-nación decimonónico es una institución debilitada por una diversidad de causas. La globalización no es solo una de ellas sino quizás sea la más importante.

Otro de los grandes temas de estudio de la filosofía intercultural en el Perú es el problema de la construcción de la democracia en contextos tan marcadamente asimétricos como el nuestro. En las democracias inclusivas, las políticas tienen legitimidad social cuando surgen del acuerdo entre el Estado y la sociedad civil. El Estado no debe sustituir a la sociedad civil en la generación de las políticas públicas. Antes bien, debe garantizar la existencia de esferas públicas que aseguren la aparición de la pluralidad cultural en la deliberación democrática. El Estado debe generar y garantizar que estas esferas públicas deliberativas no excluyan a los ciudadanos por su procedencia étnica o su cultura de origen. La elección libre y transparente de los representantes del pueblo en las asambleas legislativas y de gobierno es la condición necesaria de posibilidad de la democracia y el buen gobierno, pero no es su esencia. La esencia de la democracia es la autorregulación colectiva. Para que haya autorregulación pública es preciso construir una cultura política común que permita la comunicación intercultural en esferas públicas plurales. Una cultura política transcultural viva, es decir, que comprenda no solo concepciones y creencias, sino también hábitos, costumbres, valoraciones y sentires compartidos. Así, la filosofía política señala que el gran problema de las democracias liberales representativas como la que tenemos actualmente en nuestro país es que las esferas públicas y los partidos políticos son monoculturales y excluyentes de la otredad. Para un ciudadano indígena el acceso al debate público y a la vida partidaria presuponen no solo la adquisición de nuevos códigos sino el desaprendizaje de los propios, es decir, el desarraigo cultural. Los derechos culturales en las democracias liberales son formalidades jurídicas sin concreción real. Para que puedan accionarse en los partidos políticos y en las esferas públicas, estos tienen que interculturalizarse, es decir, convertirse en espacios de encuentro y diálogo entre las culturas. Ello implica liberar la razón pública del imperio de la racionalidad instrumental, pluralizarla, abrirla a otras racionalidades, hacerla prudencial, comunicativa. Este tipo de afirmaciones nos permite

sostener que el discurso sobre la interculturalidad surgido desde la filosofía política tiene un carácter mayoritariamente normativo y de denuncia de la situación actual. Nos propone las características que debería tener un Estado intercultural y nos plantea algunos derroteros para construirlo.

Así, se lee una gran crítica al Estado nacional moderno, el cual nunca practicó ni practica a la fecha la democracia inclusiva. Por el contrario, la cultura política que expandió este tipo de Estado en las diversas capas y sectores de la sociedad fue y sigue siendo una cultura orgánicamente ligada a las nacionalidades dominantes. Entonces, desde la filosofía intercultural, se plantea que, para generar acuerdos sociales y refundar el pacto social, es necesario empezar por interculturalizar la cultura política de los derechos. Para ello hay que desatar la cultura política de la cultura hegemónica y recrearla desde los aportes provenientes de las culturas políticas de las culturas subalternas. Esta es la condición de posibilidad de la convivencia democrática y de los consensos ciudadanos.

Lineamientos para el tratamiento de la interculturalidad en el sistema educativo peruano

I. **¿Qué concepto de Interculturalidad necesitamos?**

Creemos que la oferta de la EBI en todo el sistema educativo nacional nos obliga a revisar nuestros presupuestos básicos. No podemos ni debemos intentar simplemente universalizar el modelo de la EBI actual a la Educación Básica y la Educación Superior, porque el modelo actual fue pensado y diseñado para atender a estudiantes indígenas en zonas rurales. El modelo que debemos elaborar ahora para todos los peruanos nos obliga a redefinir incluso el concepto de interculturalidad del que disponemos. Nos obliga a pasar por ello de un concepto funcional a un concepto crítico de interculturalidad.

Hay dos maneras de elaborar un concepto: a partir de un análisis especulativo del mismo, o a partir de un análisis de los discursos en los que dicho concepto aparece. Nosotros hemos optado por el segundo tipo de estrategia y, para ello, hemos recopilado información directa e indirecta sobre los principales discursos que existen hoy en el Perú sobre la interculturalidad, con la finalidad de proponer una noción de interculturalidad que integre y articule dichos conceptos y que, a la vez, resulte útil para proponer lineamientos viables para la oferta de la Educación Intercultural en todo el sistema educativo peruano. A manera de resumen, a continuación presentamos las consideraciones conceptuales básicas que sobre la interculturalidad se expresan en los discursos existentes sobre la interculturalidad en el Perú.

A lo largo de toda la primera parte de este documento, hemos intentado recopilar algunos de los discursos que sobre la interculturalidad se manejan. Hemos revisado, así, lo que los académicos de distintas disciplinas entienden por dicha noción; la manera en que el magisterio concibe la interculturalidad (a través de la aplicación de una encuesta) y la manera en que se concibe la interculturalidad en las organizaciones indígenas y en los discursos oficiales del Estado. Por ello, antes de esbozar los lineamientos sobre el tratamiento de la interculturalidad en el sistema educativo peruano, creemos que es importante redefinir el concepto de interculturalidad a partir del análisis de los discursos existentes.

Estos discursos nos permiten evidenciar que hay dos formas distintas de entender la intercultural: sea como hecho constatable (los contactos culturales) o sea como propuesta normativa frente a la realidad (utopía o proyecto societal). A partir de la identificación de esta diferencia nos proponemos iniciar la construcción de una concepción crítica de la interculturalidad que nos permita proponer lineamientos viables que satisfagan los intereses y las demandas de los diferentes sectores concernidos en el tema, recogiendo lo que ya existe -aunque de manera no articulada- como discurso y propuesta.

1. La interculturalidad descriptiva o interculturalidad de hecho

El punto de partida de esta manera de concebir la interculturalidad es la constatación de la existencia de múltiples conflictos interculturales no resueltos ni en vías de resolución.

La Antropología y las ciencias sociales se han dedicado en los últimos años a realizar estudios importantes en esta línea de investigación de la realidad. El punto de partida es, pues, el conflicto y sus múltiples formas de expresión. Pero es menester señalar que los estudios antropológicos, en un principio, no se preocuparon demasiado por este asunto y se constituyeron en ciencias dedicadas al estudio e investigación sobre las culturas puras. Así, en sus primeros años, estas ciencias promovieron en nuestro país una división radical entre modernidad o cultura occidental, por un lado, y mundo andino o cultura tradicional, por el otro. Esta visión alejó a los estudiosos de las ciencias sociales de la investigación en torno al contacto entre culturas, ya que se consideraba al producto de dicho contacto como un objeto de estudio poco sugerente. Además, en ciertos sectores académicos, se rechazaba el contacto cultural y se le veía como un problema, como una amenaza a la riqueza de las tradiciones culturales ancestrales de esos pueblos. Por ello, se promovía una visión de las cosas según la cual las culturas deberían evitar los embates de occidente. De esta forma, quienes asumieron como suya la responsabilidad de estudiar el contacto cultural fueron los ideólogos de la cantera de la historia que, con el mito del mestizaje, intentaron construir una identidad nacional. El Perú era un país mestizo, un país marcado por el contacto; pero este contacto no era visto como un proceso complejo, diverso y en marcha; sino como un proceso finiquitado, único y extendido a lo largo de todo nuestro territorio: el mestizaje era un producto: nosotros, los peruanos, ya éramos mestizos. En los últimos años, las ciencias sociales han empezado a interesarse en la interculturalidad de hecho, criticando rudamente al paradigma del mestizaje y empezando a explicitar la diversidad de contactos y procesos culturales que caracteriza a nuestra sociedad. También se ha acusado al paradigma del mestizaje como una concepción perniciosa, ya que no solo niega la diversidad y la observa con recelo, sino además porque no denuncia y solapa las relaciones de poder y de discriminación que existen al interior de nuestro país. Frente a esto, surge lo que denominamos “la interculturalidad normativa” o la interculturalidad como propuesta ético – política.

2. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político

Hay que hacer un importante deslinde entre dos maneras de entender la interculturalidad normativa. Una cosa es entenderla como una utopía ideal y otra cosa es entenderla como un proyecto societal de democracia inclusiva de la diversidad. La interculturalidad como utopía abstracta y descontextualizada es un “interculturalismo funcional” al modelo neo-liberal. Este es el tipo de interculturalismo que sobresale en sector Educación. La interculturalidad entendida como construcción de ciudadanías diferenciadas y democracias inclusivas de la diversidad presupone una crítica liberadora del modelo neo-liberal. Se encuentra actualmente vigente sobre todo en el discurso de los movimientos indígenas. Constituye lo que podemos llamar como el “interculturalismo crítico”.

2.1 El interculturalismo funcional (o interculturalismo neo-liberal)

Se trata de aquel interculturalismo que postula la necesidad de la tolerancia y del diálogo entre las culturas sin tomar en cuenta: las relaciones asimétricas de poder que existen entre ellas y sin darle la debida importancia al estado de pobreza crónica y en muchos casos extrema en que se encuentran la mayoría de los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. Cuando decimos que hay un interculturalismo “funcional” nos estamos refiriendo a todos aquellos discursos que usan la interculturalidad como un medio para invisibilizar los problemas estructurales de injusticia social y de distribución inequitativa de la riqueza que existen en nuestra

sociedad. En el interculturalismo funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tienen -para comprender las relaciones interculturales- la injusticia distributiva, las desigualdades económicas y las relaciones de prestigio y poder existentes entre las culturas. En el anti-interculturalismo andino se expresa en gran medida el rechazo a este tipo de interculturalidad.

Cuando el discurso sobre la interculturalidad sirve –directa o indirectamente- para invisibilizar las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades, entonces es posible decir que se está usando un concepto funcional de interculturalidad que no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción. Se trata de un discurso y de una praxis de la interculturalidad que es funcional al Estado nacional y al sistema socio-económico vigente.

2.2. El interculturalismo crítico (o interculturalismo liberador)

Las diferencias entre el interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico son sustantivas. Mientras que en el interculturalismo neoliberal se busca promover el diálogo sin tocar las causas de la asimetría cultural, el interculturalismo crítico busca suprimirlas. “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. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería solo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo.” (Fornet 2000: 12) Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. Y esto pasa necesariamente por un discurso de crítica social.

2.3 La dimensión descriptiva y normativa del interculturalismo crítico

El interculturalismo crítico es fundamentalmente una propuesta ético política de cambio sustancial. Involucra un momento descriptivo (o de diagnóstico y de esclarecimiento e interpretación de los conflictos interculturales y un momento normativo) de carácter ético y político que, al combinarse, orientan las acciones programáticas que el ejercicio de la interculturalidad implica.

2.4. La dimensión normativa del interculturalismo crítico.

El interculturalismo crítico es sobretodo un proyecto ético-político de transformación sustantiva, en democracia, del marco estructural que origina las grandes inequidades económicas y culturales de la sociedad. Apunta a construir una democracia inclusiva orientada al desarrollo humano sustentable de la gente a partir del reconocimiento de nuestra diversidad cultural.

2.5. La interculturalidad crítica como base del pacto social de las democracias inclusivas de la diversidad

Es necesario apostar por una interculturalidad entendida como base del nuevo pacto social que la sociedad peruana reclama y necesita con urgencia para construir una

democracia viable sobre fundamentos sólidos y durables en el tiempo. Es necesario recordar que, sin diálogo intercultural, no es posible la auténtica unidad nacional. En ciertos sectores de la sociedad se ve con desconfianza la educación bilingüe intercultural porque se piensa que fracciona la identidad nacional y promueve la fragmentación social y cultural de la nación peruana. Pero es al revés. La EBI no promueve la fragmentación del país ni los enfrentamientos étnicos. Bien entendida, la EBI promueve el diálogo intercultural como forma de ir construyendo el nuevo pacto social que la Nación peruana demanda y cuya ausencia el Informe de la CVR ha puesto en evidencia. Pero la interculturalidad debe ser comprendida como un discurso no exclusivamente vinculado al diálogo entre culturas, sino que debe ser vista como un discurso preocupado por explicitar las condiciones para que ese diálogo se dé. Y esas condiciones son de índole social, económica y educativa, además de cultural. El Perú es un país social y culturalmente fracturado; atravesado por fisuras estructurales que dificultan la convivencia armónica. Necesitamos, por ello, hilvanar el tejido social, refundar el pacto social y hacerlo inclusivo de la diversidad. Un pacto social excluyente de las mayorías postergadas socialmente y silenciadas lingüística y culturalmente no tiene capacidad de generar un proyecto nacional de ancha base. No tiene, en una palabra, legitimidad social. El pacto social al que aspiramos debe, por el contrario, ser incluyente de la diversidad; debe ser capaz de visibilizar las diferencias como valiosas, de recoger las expectativas y las demandas razonables de todos los peruanos, debe –en pocas palabras– expresar el consenso desde el reconocimiento de las diferencias. En el Perú –debido a los estereotipos negativos vigentes– se ha hecho costumbre social y hábito político la exclusión de la problemática indígena y de sus legítimos representantes en el debate público y la agenda nacional. Un auténtico pacto social que sea sustento de un proyecto nacional de ancha base y permanente en el tiempo pasa necesariamente por la visibilización de la diversidad étnica y cultural que nos conforma. La invisibilización de las lenguas y culturas solo conduce a la desunión y al fraccionamiento de la sociedad. Es por ello que, en el Perú, el pacto social pasa necesariamente por un diálogo intercultural de ancha base y de doble vía.

Esto es lo que debe rescatarse de los discursos presentados arriba y, sobre todo, de los discursos que sobre la interculturalidad manejan ciertos sectores del movimiento indígena. Esos sectores indígenas se han ocupado del asunto y deben ser escuchados. Una vez que aceptamos que nuestro país es altamente complejo cultural y socialmente, surge la necesidad de reflexionar sobre qué es lo que debemos hacer para que la convivencia nacional sepa tratar dicha diversidad. Y los que son llamados diversos nos hacen saber desde sus organizaciones de base que lo que quieren es que se les reconozcan sus derechos; sus derechos no solo lingüísticos o culturales, sino territoriales y políticos. Ello se ve con claridad cuando observamos los movimientos indígenas que cada vez más buscan posicionarse en el aparato estatal, al interior de los gobiernos regionales o municipales con los que se relacionan.

Desde la educación podemos y debemos contribuir a un diálogo intercultural que construya la base del pacto social que tanto anhelamos y necesitamos como Nación. Por ello, la educación interculturalidad debe ser PARA TODOS, para indígenas y no indígenas, para las zonas rurales y para las zonas urbanas. Es uno de los grandes principios de la educación nacional, pública y privada. Debe, por ello, ofrecerse –como dice el Ar. 20 de la nueva Ley de Educación– “en todo el sistema educativo” y promover “la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas y de otras comunidades nacionales y extranjeras.”

De manera ligera e irresponsable, a veces se suele decir que la interculturalidad es “peligrosa” porque fomenta el atomismo, la fragmentación del país y, por ende, la desunión entre los peruanos; pero la interculturalidad bien planteada nos forma en el diálogo, en la equidad de oportunidades, en el manejo razonable de los conflictos, en la búsqueda del consenso político y en el reconocimiento y valoración de la diversidad como clave para construir la auténtica unidad entre los peruanos. El diálogo intercultural que la educación bilingüe intercultural propicia en los educandos es la base del nuevo pacto social que la sociedad peruana reclama. Solo así los peruanos podremos reencontrarnos en un proyecto nacional verdaderamente inclusivo de las diferencias y, por lo mismo, estable en el tiempo.

En este contexto, y tal como lo venimos reclamando, la interculturalidad alude a una propuesta ético-política tanto a nivel individual como a nivel social y no debe restringirse a describir la existencia de hecho de relaciones interculturales, sino que debe ser entendida como un principio normativo, que no solo plantee actitudes de valoración de lo diferente entre los individuos sino que, además, promueva la creación de un Estado intercultural. La interculturalidad es un discurso de Estado y, por lo tanto, debe ser relacionada directamente con una ciudadanía intercultural y una democracia intercultural, entendidas como las herramientas que velen por crear las condiciones necesarias para que los pueblos indígenas puedan hacer valer sus derechos sociales, educativos, territoriales, lingüísticos y, sobre todo, políticos. Por ello, la interculturalidad busca hacer de los espacios públicos de la sociedad civil, espacios donde converjan la diversidad cultural y la pluralidad de racionalidades.

Pero para ello sea posible no basta hablar de diálogo entre culturas, sino que, además, es necesario crear un espacio que no sea propio de ninguno de los interlocutores, hacer de las instituciones –escuelas, universidades, iglesias, sindicatos, partidos, etc.- espacios de traducción y negociación en los cuales cada uno mantiene algo de sí, sin asimilarse al otro. La interculturalidad como proyecto societal y como oferta ético-política debe ser vista como una alternativa viable al carácter occidentalizante y homogeneizante de la modernización social. Optar por la interculturalidad como deber-ser, es decir, como proyecto ético-político, es optar por la radicalización y el enraizamiento del proyecto moderno en general y la democracia liberal en particular, se trata simplemente de radicalizar la democracia para hacerla inclusiva. En las democracias inclusivas, las políticas tienen legitimidad social cuando surgen del acuerdo entre el Estado y la sociedad civil. El Estado no debe sustituir a la sociedad civil en la generación de las políticas públicas. Antes bien, debe garantizar la existencia de esferas públicas que aseguren la aparición de la pluralidad cultural en la deliberación democrática. El Estado debe generar y garantizar que estas esferas públicas deliberativas no excluyan a los ciudadanos por su procedencia étnica o su cultura de origen. Las esferas públicas son indispensables para la convivencia democrática porque en torno a ellas se construyen las comunidades políticas de las naciones

II. La Interculturalidad es un asunto de Estado

1. La interculturalidad debe ser un enfoque intersectorial promovido desde el sector educación

En los modelos clásicos de la EBI parece asumirse que las causas que dañaron la autoimagen de nuestros pueblos originarios son superables solo mediante estrategias

pedagógicas intraescolares. No hay conciencia plena de que el problema que estamos atacando, el de la injusticia cultural, es un problema estructural; que la fractura interna que atraviesa el país y las profundas causas históricas de este disloque identitario que se remontan a la Colonia no estuvieran todavía vigentes. La injusticia cultural no viene sola: es la otra cara de la injusticia distributiva, de la exclusión social. Para empezar a superarla 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 solo 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, la reforma estructural del Estado decimonónico republicano, etc. No es pues, un problema abordable desde una visión unisectorial. En tal sentido, llama la atención que no se promuevan mesas de diálogo de deliberación intersectorial a nivel nacional, regional y local, para desarrollar estrategias integrales de acción concertada.

La interculturalidad es, por todo lo anterior, una cuestión de Estado y no un problema que involucra solamente al sector Educación. Se considera, por ello, que es importante replantear el problema de las lenguas como un problema político y no como un problema prioritariamente pedagógico. Es decir, como un problema que involucra la reconversión de las esferas públicas monoculturales y lingüísticamente monocordes en esferas públicas interculturales y multilingües. El problema de las lenguas no es un problema exclusivamente lingüístico o pedagógico de aprendizaje de la lecto-escritura en L1 y L2. No podemos abstraer las lenguas de sus contextos de uso. El problema de fondo que hay que afrontar es que en los Estados nacionales decimonónicos latinoamericanos, la lengua y la cultura hegemónicas han colonizado el aparato estatal, los servicios públicos, los partidos políticos y las esferas públicas de deliberación política. Incluso el acceso al mercado laboral se encuentra mediatizado por el acceso a la lengua y la cultura dominante. El problema de las lenguas y las culturas es, por ende, un problema político que involucra la participación de la sociedad civil en la construcción de un nuevo Estado, que en lugar de homogeneizante sea un Estado plural, en lugar de monocultural y lingüísticamente homogéneo, sea –desde su estructura– multicultural y lingüísticamente diverso.

Durante más de dos décadas, la educación intercultural bilingüe ha estado circunscrita en América Latina a la educación primaria rural indígena. Mediante la EBI se ha intentado contribuir a fortalecer las identidades culturales indígenas y a revitalizar las lenguas originarias. Durante todo este tiempo, sin embargo, nos hemos manejado con una visión muy escolarizada de la EBI. Como si el problema de la subalternidad de las lenguas y las culturas originarias fuera un problema técnico-pedagógico que puede tratarse adecuadamente con exclusividad en el recinto escolar. Lo avanzado, por ello, ha sido significativamente muy poco en relación al esfuerzo y a los recursos invertidos. Necesitamos cambiar de enfoque. En el Sector Educación necesitamos empezar a plantear los problemas y los retos de la EBI desde una visión desescolarizada de la Educación. Esto quiere decir que, para potenciar los logros de la EBI escolar, se necesita complementarla con acciones educativas no formales debidamente planificadas, presupuestadas y coordinadas.

Pero necesitamos, en primer lugar, darnos cuenta de que el problema de las lenguas y las culturas es un problema de Estado. Que no tiene sentido insistir en usar las lenguas

originarias en la escuela si no se insiste, al mismo tiempo, en usarlas fuera de la escuela: en la administración de justicia, en el Sector Salud, en los espacios públicos, en los medios de comunicación. Lo que se puede hacer desde la Educación es muy poco si no se complementa con acciones significativas y coordinadas desde los otros sectores del Estado.

La Interculturalidad no es ni debe ser solo un eje transversal del sistema educativo nacional. Para que los esfuerzos y los recursos que se invierten en el Sector Educación den frutos y resultados tangibles, debe ser eje transversal de las políticas del Estado. En nuestro país, la interculturalidad empieza a ser vista como un planteamiento intersectorial y como la base ético-política del pacto social que el país necesita. El análisis de los discursos sobre la interculturalidad que hemos realizado nos ha permitido darnos cuenta de ello. Cada vez más se están haciendo planteamientos con enfoque intercultural fuera del sector educación: en el campo del derecho –más precisamente, del pluralismo jurídico-, en el campo de la salud intercultural e, incluso, en el campo del desarrollo rural.

2. La política lingüística como medio para la creación de un Estado intercultural

Asumir que la interculturalidad debe ser salir de la escuela no es una perspectiva totalmente nueva. Ello se aprecia, por ejemplo, en el hecho de que la propia DINEBI se haya preocupado en promover políticas lingüísticas y se haya preocupado por elaborar un anteproyecto de Ley de Lenguas, que constituye, a todas luces, un principio esencial para todo intento de hacer de la interculturalidad una cuestión de Estado. Zimmermann (1999) define a las políticas lingüísticas como el esfuerzo deliberado de influir en la conducta de otros en relación a la adquisición, estructura o uso funcional de uno o varios códigos lingüísticos. Entonces, en términos más concretos, una política lingüística no es sino el intento de alguien de modificar la conducta lingüística de alguna comunidad por alguna razón, siempre con la clara certeza de que alterar la conducta humana puede tomar muchas generaciones. Si se la ve desde esta perspectiva, es claro que la educación bilingüe intercultural es también una política lingüística, ya que es un modelo educativo que busca promover el empleo de las lenguas indígenas en la escuela y dicho empleo supone, sin lugar a dudas, un cambio en la actitud de los hablantes. En esta parte del documento reflexionaremos sobre ello; es decir, sobre las ventajas de entender a la EBI como una política de lenguas, entendida en los términos de Zimmermann, y señalaremos la necesidad de emprender actividades que salgan del ámbito del aula y promuevan el uso de las lenguas indígenas fuera de la escuela. Esto debe ser considerado, como ya lo explicamos más arriba, un lineamiento esencial. Como intentaremos mostrar, esta es la única opción para que la EBI se convierta en una verdadera política de lenguas, y es que el trabajo en el aula no es suficiente, ya que no tiene ningún sentido emplear en el aula lenguas que no tienen funcionalidad fuera del aula. Entonces, los aspectos en los cuales coinciden los especialistas en planificación lingüística es que su formulación es asunto de todos los involucrados y en que, sin la ayuda de la comunidad involucrada y de la comunidad más amplia, la escuela no hará ninguna diferencia. Es claro que la escuela, por sí sola, no está en condiciones de asumir la responsabilidad que implica una política lingüística, ello sencillamente debido a que en la definición misma de política lingüística está la idea de cambio social, cambio social que no se limita a un cambio en el currículo o en las estrategias empleadas en el aula: planear problemas lingüísticos es planear cuestiones de sociedad y no cuestiones educativas, al menos no solamente.

Ahora bien, ante las afirmaciones vertidas aquí, es esperable que ciertos sectores se cuestionen hasta qué punto una dirección encargada de asuntos estrictamente educativos

deba ocuparse de cuestiones sociales o de derechos lingüísticos. Si bien esto puede ser motivo de debate, en este documento, nosotros asumiremos que, dadas las condiciones de marginación y retroceso en que se encuentran las poblaciones indígenas y las lenguas que hablan, no puede pensarse en la realización de una tarea educativa con ellas si no se piensa en el contenido y aspecto político que dicha tarea trae consigo. Es decir que una verdadera política de empleo de lenguas y culturas indígenas en la educación debe ocuparse en cuestiones de status y no solo de corpus. No basta con crear léxicos o alfabetos, lo más importante es promover una mejora en la situación social de las lenguas indígenas para que el empleo en el aula no sea un absurdo o una cuestión folclórica que corre el riesgo de ser catalogada de inútil y de ser rechazada por parte de los padres de familia, como ha ocurrido en muchos sectores y comunidades de nuestro país. Se trata de darles a los pueblos que emplean las lenguas minorizadas libertad para expresarse, asumir una postura crítica frente a sus problemas territoriales, respetar sus derechos y promover una democracia intercultural. Todos estos aspectos no pueden dejarse de lado a la hora de emprender proyectos de educación con pueblos tan marginados y violentados como los indígenas, sobre todo si hablamos de elevar la autoestima del niño a través del empleo de su lengua materna en el aula. Para elevar la autoestima de un niño necesitamos elevar la autoestima de sus padres y de la sociedad a la que pertenece; y para lograr esto último es imprescindible reconocer los derechos de ese pueblo. Una vez que ello ocurra, la lengua habrá de mantenerse. No debemos olvidar que no se trata de que los hablantes consideren o asocien a su lengua con el atraso y la pobreza en abstracto, sino que la relacionan con su lengua y la pobreza en concreto, con su pobreza, con la de todos los días. Por ello, este documento defenderá la idea de que la revitalización lingüística en una situación como la nuestra no es revitalización de las lenguas, sino de sus hablantes.

Hay quienes sostienen que si los mismos hablantes han optado por dejar de comunicarse en cualquier lengua indígena, las acciones de revitalización lingüística no son un deseo de los indígenas, sino que son una imposición desde afuera, realizada por personas que no tienen ningún respeto por el derecho de los indígenas a decidir sobre su lengua. Nosotros creemos —con Klaus Zimmermann— que la elección del castellano por parte de los algunos de los pueblos indígenas “deriva de la acción de un grupo contra las manifestaciones culturales de otro grupo.” Entonces, no podemos afirmar que se está imponiendo una postura cuando se trabaja en la revitalización de las lenguas indígenas. Lo que se hace, más bien, es trabajar en contra de las formas de agresión que han sufrido estos pueblos.

2.1. Lineamientos de política lingüística

2.1.1. Tratamiento de lenguas en la escuela:

La EBI en su modelo más clásico y convencional es un tipo de política lingüística. Surge con la intención (en un primer momento fuertemente transicional) de darle a las lenguas indígenas una función que antes no poseían: educar. Así, de la mano de los programas de EBI se creó la necesidad de elaborar materiales en lenguas indígenas y de formar maestros que dominaran esas lenguas. Ese fue, ciertamente, un gran paso; pero todo hubiera cobrado más sentido si, además de ello, otros sectores del Estado hubieran asumido de manera adecuada su responsabilidad de brindarle a las lenguas “oficiales” de nuestro país nuevos usos que se fueran incorporando al ordenamiento público de la sociedad. Esto se hizo saber con nitidez cuando la DINEBI promovió un anteproyecto

de Ley de Lenguas, con el cual, se evidenciaba una actitud distinta: la finalidad de esta ley era, justamente, crear el marco legal para hacer de las lenguas indígenas herramientas de ciudadanía

Entonces, por todo lo anterior, revitalizar una lengua no es una cuestión puramente pedagógica. Debe dejarse de identificar EBI y planificación lingüística. Si bien ambas están bastante relacionadas y pueden ir de la mano, devolverle vitalidad a una lengua es más que implementar un programa de EBI. Si bien la planificación lingüística involucra necesariamente a la escuela, no se agota en ella. De lo que se trata, pues, es de sacar las lenguas indígenas del aula y llevarla a otros espacios.

Pero todo esto debe ser promovido desde la escuela, la educación bilingüe intercultural debe asumir que no solo el aula constituye un espacio de aprendizaje, sino que la sociedad también lo es, tal como se sostiene en la actualidad al hablar de sociedad educadora. Ello supone que la escuela debe asumir la responsabilidad de adaptar a sus fines dichos espacios y aprovecharlos en tareas tan importantes como la revitalización lingüística. La escuela debe dejar de ser una comunidad dentro de la comunidad. Pero para ello se necesita un Estado distinto, un Estado capaz de potenciar la diversidad y comprometido con ella; no un Estado que entienda a esta diversidad como un camino a la desintegración nacional.

El Estado tiene el poder para llevar a cabo una planificación lingüística a nivel general y está en sus manos el crear condiciones para mejorar la situación de las lenguas minorizadas. Por desgracia, la tendencia general de algunos Estados es de integración y uniformidad en detrimento de sus comunidades lingüísticas indígenas. Así pues, los Estados no están siempre de acuerdo en promocionar y reconocer la lengua minorizada o indígena ni en mejorar su situación en el sistema educativo o en la administración, ya que temen que la diversidad la acarree desintegración nacional. (Vigil y Zariquiey 2004)

2.1.2. Tratamiento de lenguas fuera de la escuela

Lo primero que debe asumirse con total decisión es que las lenguas indígenas deben ser válidas, al igual que el español, para cualquier asunto o trámite de carácter público, así como para acceder plenamente a la gestión, servicios e información pública, y que ninguna persona podrá ser sujeto a cualquier tipo de discriminación a causa o en virtud de la lengua que hable. Este asunto es central y, si bien podemos estar cayendo en una penosa repetición, es menester que insistamos en ello; como debemos insistir también en que los enormes problemas técnicos detrás de este proceso (normalización, difusión, formadores de escritores y lectores en lenguas indígenas, alfabetos, realización de gramáticas, léxicos...) deben ser promovidos y resueltos con la colaboración y compromiso de la DINEBI o de alguna otra institución creada por el Estado para tal fin. Para ello, podría aprovecharse los medios de comunicación, organizar campañas, actividades y hacer uso del tiempo que dispone el Ministerio de Educación en los medios de comunicación masiva del Estado, para la emisión de programas en las diversas lenguas nacionales habladas en sus áreas de cobertura, y de programas culturales en los que se promueva la literatura, tradiciones orales y el uso de las lenguas indígenas nacionales de las diversas regiones del país.

Todo ello debe acompañarse de una disposición en los gobiernos regionales que exprese con claridad que las autoridades responsables de la administración de justicia proveerán lo necesario a efecto de que en los juicios que se lleven a cabo, los indígenas sean

asistidos gratuitamente, en todo tiempo, por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua indígena y cultura. La pregunta es qué instancia debe asumir el compromiso de la formación de dichos intérpretes. ¿Por qué no la DINEBI?

Solo en un contexto como el especificado arriba, la necesidad del acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, cobra total vigencia y se torna indispensable que las lenguas indígenas, que ya poseerían funcionalidad social, sean vehículos también de escolarización. Pero no solo en el nivel inicial o primario; en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

Pero para que todo ello sea posible, se requiere de la creación de instituciones o dependencias que se encarguen de implementar los aspectos técnicos necesarios. Si todas las políticas señaladas arriba no son acompañadas de trabajos técnicos que las hagan factibles, no tiene ningún sentido que se las incorpore o se las tome siquiera en consideración. La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, promulgada en México, tomando todo esto en consideración, postula la creación de un Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Cf. Anexo 2). La creación de un instituto como este podría ser altamente significativa en este proceso y podría canalizar todos los aspectos necesarios para que la creación de una sociedad intercultural sea viable. Es importante que la DINEBI asuma este compromiso y, para ello, deberá modificar tanto su política como su programa, incluyendo los aspectos vinculados a la promoción del uso de las lenguas indígenas. Si esto ocurre, la situación podría empezar a revertirse y la imagen de la DINEBI entre las asociaciones indígenas podría tornarse muy destacada y respetada entre los movimientos indígenas. Asimismo, la DINEBI deberá incluir entre sus áreas una de Derechos lingüísticos o promoción de lenguas y culturas indígenas, encargada de asumir el compromiso y el rol que el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas de México viene llevando a cumpliendo. Se deberá promover la formación de traductores, la realización de campañas publicitarias de sensibilización y la formación de intérpretes y profesionales indígenas. En todo este proceso, la DINEBI deberá comprometerse con la educación superior a través de las nuevas instituciones universitarias que buscan atender las necesidades de los pueblos indígenas. La regionalización es el espacio adecuado para la realización de todo este proceso. Las lenguas indígenas son lenguas oficiales en las regiones donde se hablan y esto debe aprovecharse.

III. Interculturalidad para todos

En el Perú de la década de 1990, el discurso educativo sobre la interculturalidad empezó a desindigenizarse. Y es que la injusticia cultural, la discriminación étnica y la ausencia de interculturalidad positiva en el país son problemas que nos competen a todos, discriminados y discriminadores, indígenas y no indígenas. Por eso, la educación intercultural debe ser para todos. Esta idea se encuentra expresada en la nueva Ley de Educación. La interculturalidad ha pasado a ser considerada un principio rector de la Educación y un eje transversal del sistema educativo nacional, público y privado. Pero los cambios positivos en la legislación en general y sobre la EBI en particular no se reflejan en la práctica, ni en la asignación de recursos ni en la implementación de procedimientos desburocratizados y eficientes.

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 solo 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.

Es hoy un sentir generalizado en el continente que, si se quiere modificar los estereotipos negativos que desunen y enfrentan a los ciudadanos, y generar una cultura del reconocimiento y de la participación democrática, es necesario extender la educación intercultural para TODOS. Esto quiere decir que se debe ampliar su cobertura social.

Es necesario pensar en una educación intercultural para no indígenas; después de todo, la discriminación es una relación de a dos. No basta, pues, fortalecer la identidad del discriminado; es necesario, al mismo tiempo, impartir educación intercultural antidiscriminatoria en los sectores discriminadores de la sociedad. Y, para ello, es necesario ampliar la cobertura social de la EBI no limitándola a los espacios indígenas. Solo así se pueden generar actitudes recíprocas de respeto y reconocimiento mutuo. Y el reconocimiento del otro como valioso es la base del manejo racional de los conflictos y de la búsqueda de consensos reales como forma de hacer política.

Por otro lado, la discriminación cultural es un fenómeno muy complejo que si no se ataca desde sus raíces se reproduce y crece, generando así más barreras y obstáculos para la convivencia intercultural. Baste recordar para entender esta apreciación los prejuicios y los estereotipos negativos que existen en los espacios de encuentro intercultural entre los migrantes andinos y los amazónicos, en regiones como, por ejemplo, el departamento de Madre de Dios.

La nueva Ley de Educación establece -en el artículo 20- que la educación bilingüe intercultural se debe ofrecer en todo el sistema educativo. Esto implica que debe ofrecerse en todas las etapas, los niveles, modalidades, ciclos y programas que el sistema abarca. Es decir, en la Educación Básica (tanto Regular como Alternativa y Especial) y en la Educación Superior, utilizando para ello, cuando la situación lo requiera, la educación a distancia como modalidad complementaria de la educación presencial (art. 27).

La educación intercultural no debe ser la misma para todos. Debe ser diversificada, abierta, flexible e integradora de la diversidad. Por otro lado, debe ser heterogénea. No se puede ni se debe pretender aplicar un mismo tipo de educación intercultural bilingüe en todo el sistema, ya que una cosa es hacer EBI para indígenas y otra cosa es hacer EBI para no indígenas. Y dentro de los indígenas, una cosa es hacer EBI en la región amazónica y otra cosa es hacerla en la región andina o en la costa. El pasado histórico y los retos presentes no son los mismos en los Andes y en la Amazonía. Y dentro del mundo indígenas, hacer educación intercultural para migrantes andinos en espacios urbano-marginales no es lo mismo que es hacer educación bilingüe intercultural en comunidades nativas o campesinas. La EBI que se debe ofrecer debe, pues, ser heterogénea en su aplicación, mas no en su concepción. Debe, por ello, generarse un consenso en torno a lo que se va a entender por interculturalidad en la educación a partir de las concepciones de la interculturalidad que ya existen. Solo de esa manera la educación bilingüe intercultural podrá tener legitimidad social en la comunidad educativa.

Otro asunto indispensable en este punto tiene que ver con la cobertura de la EBI en los distintos niveles del sistema educativo. La educación intercultural no puede, por ningún motivo, limitarse más a la educación primaria rural indígena. En efecto, si bien la escuela por sí sola no está en condiciones de generar un cambio en el estatus funcional de las lenguas y revertir el proceso de extinción que vienen atravesando las lenguas indígenas; la primaria está todavía en menores condiciones de lograrlo. Al respecto, Zariquiey (2004) en un informe sobre el PEBIAN realizado para el Programa Frontera Selva de CARE-Perú advirtió lo siguiente:

Por otra parte, dada nuestra cercanía con estos niños, pudimos comprobar que, si algún logro tiene el PEBIAN, sin ninguna duda se diluye en la secundaria, que no tiene ningún atisbo de intentar siquiera ser bilingüe o intercultural. Tuvimos la oportunidad de revisar los cuadernos de los niños y comprobar que los contenidos no tenían nada de diversificados y que los métodos eran memorísticos a raja tabla y no tomaban en cuenta siquiera la realidad de los niños, quienes memorizaban definiciones en castellano y eran capaces de repetir las, sin saber lo que significaban muchas de las palabras que decían. Un ejemplo de ello es el de la definición de luz, la misma que era definida como “la vibración de las moléculas de los objetos, de tal manera que se hacen percibibles” Como era esperable, ninguno de los estudiantes sabía que significaba ni vibración, ni molécula ni percibibles; pero sí podían repetir la definición una y otra vez.

Es importante señalar que este hecho debe ser denunciado por cualquier institución que trabaje en pro de la EBI en la zona; ya que todo esfuerzo o logro conseguido en esta ardua lucha será neutralizado por este tipo de estudios secundarios. La capacitación de estos docentes, muchos de los cuales, en Angoteros, provienen de otras zonas del Perú, es imprescindible; como lo es también que el Estado asuma la responsabilidad de diseñar una secundaria EBI.

Así, a pesar de que en teoría nadie defiende hoy en día el modelo de transición de la EBI, por ser cultural y lingüísticamente impertinente, en la práctica es un modelo más vigente de lo que se dice. Muchos programas que teóricamente se definen como programas de EBI de mantenimiento no logran incorporar la lengua y la cultura de los usuarios a lo largo de todo el proceso educativo, quedando relegadas progresivamente a los primeros niveles. El proceso educativo se transforma así en un proceso lingüística y culturalmente sustractivo.

Si el destino de la EBI es quedarse discontinuada en la primaria, qué sentido tiene hacerla? qué sentido tiene invertir esfuerzos y recursos en ella para que luego todo lo alcanzado se pierda en la secundaria no EBI? Mientras no haya una EBI en secundaria la EBI primaria está condenada a ser – en el mejor de los casos - una EBI de transición.

IV. La interculturalidad en la Educación Básica Regular

Para que la Educación Básica Regular sea intercultural debe disponer de un currículo intercultural “abierto, flexible, integrador y diversificado” (art. 33). Si el currículo no es intercultural en su concepción, construcción e implementación, la interculturalidad se convierte en una declaración retórica sin implicancias prácticas.

- La educación intercultural debe, pues, diferenciarse en contenidos y metodologías de acuerdo a las características específicas de los usuarios. Solo así se pueden garantizar resultados verificables y sustentables a mediano y largo plazo. Pero se debe partir de una concepción unitaria de interculturalidad que integre las diversas concepciones existentes en los diversos discursos que se encuentran circulando dentro y fuera del magisterio nacional.

En este contexto no puede perderse de vista que la realidad de la escuela es muy distinta a la visión teórica que se tiene de la misma. Es decir, debe promulgarse una visión que incorpore aspectos tan esenciales como el hecho de que en nuestro país hay un total de 23,419 escuelas multigrado que constituyen el 73% del total de escuelas primarias estatales en el país. (Fuente: Ministerio de Educación. Padrón y estadísticas básicas 2000 en Montero et al 2002). Asimismo, de estas 23,419 escuelas, el 89% pertenecen a zonas rurales. Entonces, es necesario que esta realidad, que se plasma en una diversidad de situaciones que van desde escuelas con un solo profesor hasta escuelas que pueden contar con cinco, sea incorporada al currículo, a la par que se tome en cuenta que nuestras escuelas, a estas alturas, no son solo escuelas multigrados sino que, en muchos casos, también son escuelas multiculturales y multilingües. Cómo trabajar con esta diversidad es un problema al cual todavía no le encontramos salida. Ames (2004) refiriéndose a la problemática de las escuelas multigrado señala la necesidad de aprovechar la existencia de un diseño curricular por ciclos y no por grados y explica que:

A pesar de la creciente visibilidad y extendida presencia de las escuelas multigrado en el Perú, aún hay mucho por hacer en términos de una adecuada pedagogía para el aula multigrado. Así, hacen falta todavía adecuados programas de formación y capacitación docentes que incluyan dichas metodologías; materiales que sirvan de apoyo para trabajar en este tipo de aulas; y una mejor atención a las necesidades de los docentes que trabajan en escuelas con estas características. Afortunadamente, no partimos de cero. La escuela multigrado tiene una larga historia y, para atenderla, los maestros y maestras peruanos, así como otros docentes en el mundo, han desarrollado una variedad de estrategias pertinentes. Vale la pena entonces explorar lo que se viene haciendo en las aulas y lo que se hace en otros lugares del mundo para avanzar hacia una escuela multigrado más eficiente, donde maestros y alumnos encuentren satisfacción en su trabajo.

Entonces, resulta evidente que la realización de un currículo adecuado a un país como el nuestro supone la elaboración de una estructura de mínimos que puedan ser contextualizados de acuerdo a la realidad de las localidades y como parte del proceso de regionalización en implementación. El reconocimiento de la importancia del contexto social y cultural de los niños permitirá el diseño de estructuras curriculares más significativas para cada realidad.

1. Hacia un currículo intercultural

El diseño curricular nacional de la EBR, elaborado por el Ministerio de Educación debe asegurar la unidad y la diversidad. Define los aprendizajes mínimos que deben alcanzar los estudiantes al concluir cada uno de los niveles, así como los lineamientos que se deben seguir para la evaluación de los mismos.

La interculturalización del currículo no es lo mismo que su diversificación. Podemos diversificar tanto un currículo intercultural como un currículo monocultural. La diversificación es el proceso mediante el cual adaptamos el currículo a la realidad concreta. Así, para interculturalizar el currículo sin menoscabo de la unidad nacional se debe:

- Reajustar la estructura básica curricular; es decir, simplificarla al máximo, con la intención de que se limite a asegurar ciertos mínimos de logros de aprendizajes que deben estar contemplados en todos y cada uno de los currículos regionales.
- El currículo debe interculturalizarse a nivel regional, a partir de esa estructura curricular básica construida a partir de mínimos de aprendizaje.
- Finalmente, este currículo regional intercultural puede y debe diversificarse de acuerdo a la realidad de las distintas zonas de una misma región.

Además, el diseño curricular nacional debe estar en concordancia con los fines y principios de la educación nacional (art. 22 del Reglamento de la EBR). Uno de esos principios es la interculturalidad. Esto quiere decir que el diseño curricular nacional debería ser intercultural en su concepción y en su aplicación.

1.1. Concepción

La estructura curricular básica ha sido diseñada y estructurada desde la mentalidad y la cultura hegemónica. No es un currículo inclusivo de la diversidad. Para hacerlo inclusivo es necesario interculturalizarlo y, para interculturalizarlo, hay que redefinirlo a nivel Regional, tanto en su proceso de construcción como en sus contenidos por áreas.

El hecho de que se afirme que la interculturalidad (o pluriculturalidad peruana) sea un contenido transversal de la estructura curricular básica no hace del currículo nacional un currículo intercultural. La interculturalidad, al igual que los otros “contenidos transversales” no son hoy en día sino declaraciones discursivas sin evidencias prácticas. No hay ni metodologías, ni estrategias ni recursos suficientes para incorporarla. En el marco de la actual estructura curricular básica no hay manera de implementarla y, finalmente, de “aterrizarla” en el aula.

Tampoco basta la diversificación curricular para interculturalizar el currículo. El currículo nacional que se imparte en todas las escuelas es un currículo concebido desde la cultura hegemónica. Diversificarlo significa adaptar los contenidos de la cultura hegemónica a la diversidad de contextos. Diversificar el currículo es inculturarlo, no interculturalizarlo.

Para que el sistema educativo nacional sea intercultural, la estructura curricular de la Educación Básica Regular debe serlo en cada una de sus áreas. A continuación, algunas ideas a este respecto:

La interculturalidad en el área de Comunicación Integral

El lenguaje es el medio en el que se interpreta y organiza la información procedente de la realidad. A su vez, el lenguaje es el instrumento que hace posible la comunicación oral y escrita. Para que la enseñanza-aprendizaje de las lenguas sea significativa y pertinente tiene que adecuarse a la diversidad de contextos sociolingüísticos en que se da.

Así, en contextos en los que la lengua predominante es una lengua vernácula, la enseñanza-aprendizaje de la lengua debe ser bilingüe, empezando por la lecto-escritura en lengua materna para luego proceder a la enseñanza-aprendizaje en castellano como segunda lengua. Es el caso por ejemplo de la mayor parte de las escuelas en comunidades nativas y campesinas.

En contextos en los que la lengua materna es una lengua vernácula que no se aprende como L1, se debe enseñar el castellano como L1 y la lengua vernácula como L2. Para su implementación se requiere desarrollar metodologías apropiadas y diferenciadas de aquellas en las que se enseña la lecto-escritura en lengua vernácula como L1. Pero no todo se reduce a dichas situaciones; con el término lengua de uso de predominante, como alternativa al de lengua materna, para aquellas comunidades en las cuales los niños presentan diversos grados de bilingüismo desde antes de llegar a la escuela, la DINEBI ha intentado resolver un problema vinculado a la forma en que se venían llevando a cabo los programas de EBI en las distintas zonas del país, los mismos que parecían mantener la idea de que el público objetivo de esa modalidad educativa son niños monolingües que hay que castellanizar. Este cambio en la manera de asumir el problema, como veremos, supone que se considere como paso ineludible para la implementación de una escuela EBI un diagnóstico sociolingüístico (y psicolingüístico) de la comunidad en la que dicha escuela va a implementarse.

Esta diversidad de situaciones supone necesariamente una diversidad de soluciones y de estrategias. Es decir que, cuando se está ante cualquiera de los extremos de dicho continuum, es decir, cuando se tiene niños monolingües en lengua indígena a los que es necesario enseñarles castellano o cuando se tiene niños monolingües en castellano a los que la comunidad ha decidido enseñar la lengua indígena por una cuestión de revitalización, la cosa es más sencilla que cuando se está en cualquier punto al interior de esos extremos. Efectivamente, lo que suele ocurrir cuando se está en esas situaciones intermedias es que los niños se hacen hablantes productivos en una lengua (la de uso predominante) mientras que en la segunda desarrollan solamente la capacidad de comprender y producir estructuras bastante menos complejas. Ahora bien, qué implicancias pedagógicas trae consigo esta situación. Cómo es que la escuela bilingüe intercultural debe asumir su papel y sus responsabilidades ante educandos de estas características.

Creemos que la cosa es bastante más clara en lo que se refiere a la lengua de uso predominante; es decir es fácil saber qué hacer con ella; ya que es muy parecida a la llamada L1 y, dadas estas similitudes (expresadas centralmente en el hecho de que el manejo de la lengua por parte de los niños es amplio y sólido) ambas pueden ser tratadas igual. Pero, y esto es central, ya que no es mencionado en ninguno de los documentos de políticas de tratamiento de lenguas en la escuela producidos desde la DINEBI, una lengua de uso no predominante (nótese que ni siquiera se ha hecho un esfuerzo por acuñar un término adecuado a esa situación, prueba de lo poco que se ha reflexionado en el asunto) no es una segunda lengua. La razón es bastante clara: enseñar una segunda lengua significa enseñar una lengua que el niño no conoce (no sabe nada o sabe muy poco sobre ella); mientras que enseñar una lengua de uso no predominante es enseñar una lengua que el niño –en mayor o menor medida- ya maneja (o lo empieza a hacer). Así, uno no enseña una lengua que no es segunda lengua; lo que se hace es más bien desarrollar nuevas capacidades en esta lengua, capacidades que van desde leer y escribir hasta adquirir variedades más formales, vinculadas con lo que Oesterreicher (2001) llama distancia comunicativa. Así, lo que se debe hacer con una lengua materna, una lengua de uso predominante y una lengua de uso no predominante debe ser desarrollar en el educando capacidades que le permitan desenvolverse con éxito en nuevos espacios y en nuevas situaciones; pero, en ninguno de los tres casos, aunque hay una clara diferencia específica, se empieza desde cero.

Entonces, siguiendo los postulados constructivistas (Ames 2004; Burga 2004) que han adquirido tanto prestigio en el sistema educativo nacional, creemos que es necesario partir de lo que los alumnos ya saben. Es decir que, tal como se hace con la educación en general, actualmente entendida como un proceso en el que se considera al niño como gestor de su propio aprendizaje, el aprendizaje de segundas lenguas debe partir de los conocimientos previos del niño. Esto ha sido señalado por Zariquiey (2004) para el caso de una comunidad kichwa del río Napo, en la que la lengua de uso no predominante es la lengua indígena:

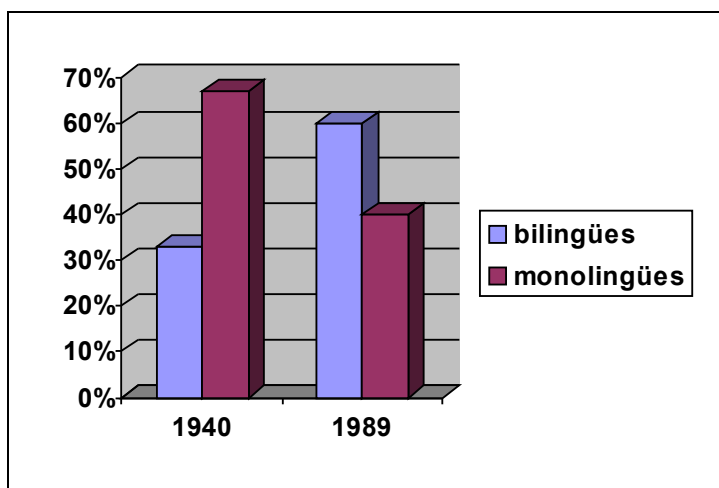
En el caso de la comunidad de San Carlos, al hablar de conocimiento previo me refiero al hecho de que los niños llegan a la escuela como bilingües pasivos que se desenvuelven en castellano con mayor soltura pero que están en condiciones de entender enunciados en quichua.

Esto es algo en lo que todavía no se ha pensado demasiado; se ha dado un paso enorme al reconocer y abrir los programas de educación bilingüe a la diversidad de realidades sociolingüísticas e introducir el término lengua de uso predominante; pero lo más importante, creemos, no era deslindar este tipo de lengua de la lengua materna; sino lo contrario: establecer el deslinde entre lengua de uso no predominante y segunda lengua. Parfraseando a Cármen López, no son lo mismo ni dan igual.

En este punto es indispensable reconocer que nuestra propia manera de entender la realidad de las comunidades indígenas y de pensar en la EBI han estado embebidas de esa división radical entre lengua 1 y lengua 2, sin aceptar opciones intermedias. Tal como si siguiéramos en la década de 1960, los especialistas se han dedicado a señalar que los niños de determinada comunidad tienen como L1 al castellano o a la lengua indígena, como si no cupiera la posibilidad de que ambas lenguas se adquirieran casi simultáneamente, generando situaciones en las que se aprecia una gradación en lo que toca al manejo de ambas lenguas por parte de los niños. Ello se aprecia en el hecho de que hasta la fecha seguimos distinguiendo entre programas de EBI que tienen como L2 al castellano y programas de EBI que tienen como L2 a la lengua indígena. Sabemos con mediana claridad que los primeros buscan ofrecer mayores oportunidades a los estudiantes y que los segundos forman parte, más bien, de políticas de revitalización (que, como ya vimos, no se pueden reducir a lo que ocurre en la escuela); pero hasta ahora no se ha pensado cómo tratar las situaciones intermedias: establecer el deslinde entre lengua materna y lengua de uso predominante no basta.

Ello se observa con claridad cuando se contrastan los datos empíricos. Así, Escobar (2000) plantea las siguientes estimaciones en lo que toca a porcentajes de hablantes bilingües de quechua y aimara en el Perú:

**Porcentaje de bilingües y monolingües.
Cuadro comparativo hasta el año 1989
(Tomado de Escobar 2000)**



Como es evidente, el aumento del porcentaje de bilingües y la disminución en su correspondiente de monolingües supone, pues, el surgimiento de nuevas situaciones de bilingüismo que deben plasmarse en adaptaciones en el currículo y, en particular, en lo que toca al área de Comunicación Integral. Partir de una visión tan sesgada, en la que los niños tienen a una u otra lengua como L1 es perder de vista justamente esos conocimientos previos que rescata la pedagogía constructivista y que, si bien son pasivos, poseen una enorme utilidad para la escuela. Esos conocimientos de la lengua de uso no predominante (que, insistimos no es una L2), por más pasivos que sean, son esenciales para determinar los medios a través de los cuales dicha lengua debe ser incorporada al ámbito educativo. Entonces, se requiere proponer algunas líneas de acción que puedan ser válidas para emprender esta tarea; líneas de acción que rompan con la rígida división entre L1 y L2 e intenten diseñar modelos en los que ambas lenguas interactúen en la escuela de una forma que se adecue al conocimiento lingüístico de los niños.

En modelos basados en esta gran división entre L1 y L2, aquella que reciba esta última denominación, por más que sea en realidad una lengua de uno no predominante, se introduce solamente en los días y horas destinados al aprendizaje de la segunda lengua, al menos en los primeros años de escolarización. Así, esta segunda lengua permanece aislada de los otros contenidos curriculares, incluidos en áreas como Ciencia y Medio Ambiente, Lógico-Matemática o Personal Social, sin tomar en cuenta que los niños podrían poseer un dominio de la misma que, por ínfimo que sea, podría permitir la transmisión de algunos conocimientos. Ello puede no ser así en muchas comunidades; pero, en otras, en las que el grado de bilingüismo no está demasiado inclinado hacia uno de los extremos, distinguir entre lengua materna (o lengua de uso predominante) y segunda lengua a secas, tal como se hace en los documentos consultados, es sencillamente contraproducente.

En aquellas comunidades en las que el bilingüismo sea medianamente equilibrado, podría emplearse un enfoque de tipo concurrente (Cf. Mejía 1998), que se caracteriza por el uso alternado de dos o más lenguas en el salón de clase, en los distintos espacios del currículo. El uso alternado de ambas deberá ser manejado con orden y coherencia por parte del maestro, a partir de objetivos claros y bien especificados y una vez determinado el diagnóstico sociolingüístico de la comunidad. No se trata, pues, de pensar que la educación bilingüe intercultural significa dar los mismos contenidos en las dos lenguas (o ‘reforzar en lengua indígena’, como dicen los maestros) (Cf. DINEBI 2003), sino de determinar los campos y fines que cada lengua tendrá en el aula.

... no creemos arriesgado sostener que uno de los motivos por el que los docentes utilizan la lengua indígena para traducir (en sus palabras: reforzar) lo explicado en castellano, se deba a que han entendido que se debe usar las dos lenguas para todos los contenidos. Así utilizadas las lenguas en clase, los niños de las escuelas EBI tienen un 50% menos de tiempo para el aprendizaje de los contenidos que sus pares de las escuelas ‘hispanas’ (el tiempo que se emplea en traducirles a los niños de las escuelas EBI es tiempo que aprovechan, de mejor manera, los niños de las escuelas no EBI). (DINEBI 2003: 7).

‘Reforzar en lengua indígena’ no significa nada más que repetir los mismos contenidos

en dos lenguas diferentes y ello es problemático ya que podría generar un atraso en los estudiantes. Emplear la lengua indígena en áreas distintas a la de Comunicación Integral requiere necesariamente de una reflexión sobre el papel que dicha lengua desempeñará en el aula. Utilizar una lengua para ciertos fines y otra para otros no significa fomentar la diglosia en la sociedad o crear un reflejo en el aula de las relaciones de poder que las lenguas tienen fuera de ella. Significa, por el contrario, empezar a crear una escuela EBI posible, que se acomode a las expectativas de la gente que es su público objetivo y borrar la imagen de que la lengua indígena interfiere en la adecuada castellanización de los niños. Tampoco se trata de desarrollar en lengua indígena tareas que puedan realizarse mejor en castellano, ya que, además de ser poco funcional, en ciertos contextos, una decisión de este tipo traería problemas y generaría antipatía entre los padres.

De esta forma, el enfoque concurrente podría ser altamente productivo. Se trataría de dejar de lado la separación tan radical entre las clases en 'L1 y L2' e introducir ambas lenguas en diferentes espacios, de acuerdo al grado de conocimiento que el niño tenga de ambas lenguas. Estas ideas necesitan, pues, ser plasmadas en el currículo.

Debemos detenernos también en un tema sobre el cual es necesario llamar la atención. La educación bilingüe intercultural y las propuestas de planificación para lenguas amerindias siempre han considerado que la escritura en dichas lenguas es un paso ineludible y, en ese sentido, detrás de dichas políticas ha estado siempre la imperiosa necesidad de crear alfabetos para lenguas indígenas. Crear un alfabeto, en este contexto, consistía solamente en la adaptación del alfabeto fonético a la realidad fonológica de la lengua, luego de una presentación, no siempre adecuada, de su inventario de fonemas. Así, nadie se planteó el problema de que la imposición de esa forma de escritura pudiera ir en contra de la tradición cultural de los pueblos implicados y que, en ese sentido, la medida no era propiamente intercultural.

Las otras razones que están detrás de este hecho aparecen sugerentemente presentadas en el estudio que Virginia Zavala (2002) realizó en la comunidad campesina de Umaca, en Andahuaylas. Estas tienen que ver con el hecho de que la escritura planteada desde la escuela es un tipo de escritura (ensayística) que proviene de la cultura occidental y que no responde a la realidad de los comuneros. Es decir, la escuela no ha podido motivar que la comunidad se apropie de la escritura y le dé usos que satisfagan sus necesidades. El acto mecánico de leer y escribir está siempre inmerso en prácticas sociales y dichas prácticas son las que no han sido desarrolladas del todo en las comunidades indígenas. Además, no puede dejarse de mencionar que el criterio purista que caracteriza a los programas de EBI ha ocasionado que, muchas veces, escribir en lenguas indígenas sea muy complicado o que, por lo menos, sea muy fácil cometer errores al hacerlo. La razón de esto último se encuentra en que, muchas veces, el criterio fonológico con el cual han sido elaborados los alfabetos los hace enormemente difíciles. El hablante debe escribir ciertos sonidos con un grafema que, probablemente por su contacto con la escritura en castellano y porque ese grafema existe también en dicho sistema escriturario, él relaciona con otros y allí empiezan los problemas. Por otra parte, hasta la fecha no se conoce de una verdadera decisión política de parte del Estado para promover la escritura en lenguas indígenas y diseñar un programa educativo sostenido que vaya más allá del ámbito de la primaria, fomente el surgimiento de individuos letrados tanto en castellano como en lengua indígena y, sobre todo, promueva usos escritos de las lenguas indígenas. Todo ello colabora, pues, con el hecho de que los pueblos indígenas no hayan podido incorporar la escritura a su vida y otorga total validez a una pregunta como la que sigue: '¿qué uso práctico tiene la literacidad para la comunidad campesina y para la vida

cotidiana?’ (Zavala 2002: 131). Y la respuesta que la misma autora da es también sugerente:

Y es que si bien el Gobierno invierte en escuelas, programas de alfabetización y proyectos para letrar la comunidad, los campesinos permanecen indiferentes y no ponen en práctica sus habilidades sus habilidades letradas en la vida diaria. Pareciera que la palabra escrita —en comparación con las adivinanzas, los relatos e incluso la radio— no satisface sus necesidades expresivas ni contribuye al intercambio de información dentro de la comunidad. (Zavala 2002: 132)

En este contexto, es necesario replantearse el tema de la escritura en lenguas indígenas y desarrollar modelos flexibles que no solo rompan con los criterios puristas que pueden llegar a ser altamente perniciosos, sino también que se abran a nuevos modelos escriturarios que plasmen la idiosincrasia de la gente y recojan sus necesidades, capacidades y demandas. La escritura académica no debe ser vista como la única escritura útil para la escolarización, sino que se deben promover y fomentar el surgimiento de otro tipo de escrituras vernáculos y, por otro lado, se debe incorporar dichas escrituras a la escuela. Debemos dejar de imponer el modelo letrado de la escuela y empezar a pensar en lo que Zavala (2002) denomina escrituras autogeneradas, es decir, usos de la escritura que han surgido a partir de la realidad de la comunidad y han empezado a introducirse en la vida cotidiana de la misma. La idea sería buscar la forma de incorporar dichas prácticas —si las hay— en la escuela y, a la vez, crear otras con los niños. Tratar de encontrar usos escritos lúdicos y atractivos que puedan motivarlos a escribir en lengua indígena.

Además no deben perderse de vista los usos orales de la lengua y se debe poner más atención en ellos. La creación de programas de radio y el empleo de formas discursivas orales tradicionales en el aula son políticas que, sin lugar a dudas, fomentan el uso de la lengua y lo hacen a partir de prácticas que no son ajenas a la comunidad, sino que forman parte de su vida cotidiana.

Debemos tener presente que el apropiarse de la escritura no quiere decir que esta va a ocupar los espacios que antes ocupaba la oralidad. La escritura debe ser entendida solo como una estrategia que nos permite que un mensaje llegue a más de una persona, que llegue a una persona que no está cerca o que sobreviva a la persona que lo ha producido.

Otro tema importante en esta reflexión tiene que ver con la existencia de distintas variedades de castellano y con la necesidad de introducir estas variedades regionales de castellano al sistema educativo. Es una realidad que, por ejemplo, en las comunidades indígenas no conviven una lengua indígena y *el castellano*, nombrado así, a secas. En otras palabras, la EBI no debe plantearse en términos de lengua indígena y castellano estándar, sino que, entre ambos, debemos colocar los castellanos regionales, que, en las comunidades bilingües, son los que conviven verdaderamente con las lenguas indígenas. Estos castellanos son menospreciados y descalificados por el sistema escolar, sin tomar en cuenta que son los castellanos hablados por los padres y los maestros de los educandos. Es necesario recoger y valorar dichas formas de lengua, incorporándolas a la escuela y haciendo que formen parte del proceso educativo del niño. Se debe promover el castellano estándar; pero en un contexto de diversidad y de respeto de las diversas

maneras en las que el castellano se manifiesta (Domínguez 2004; Vigil 2002). Igualmente, en contextos monolingües, se debe promover una educación bidialectal. Finalmente, en contextos en los que la lengua materna es el castellano debe garantizarse, de manera opcional, el aprendizaje de una lengua vernácula, sobre todo en el contexto de la regionalización, en donde debería promoverse la creación de estructuras estatales interculturales y abiertas a más lenguas que el castellano.

Por otro lado, es menester reiterar que el que se incluyan los aspectos lingüísticos en esta parte del documento no supone que se deba restringir el asunto de las lenguas indígenas al área de Comunicación Integral. El tratamiento de lenguas es un asunto de todo el currículo y debe adaptarse a las distintas realidades existentes

La interculturalidad en el área de Personal social

En el área de Personal social se debe garantizar, al lado del estudio de la visión clásica de la historia y la geografía, el estudio de las diversas visiones de la historia que existen en nuestros pueblos indígenas. La visión de los vencedores no tiene por qué invisibilizar la visión de los vencidos. Deben presentarse ambas visiones desde una perspectiva comparativa y crítica, incorporando eventos regionales y acontecimientos históricos que toquen directamente el devenir histórico de esos pueblos: tanto la Conquista y el Virreinato como la época del caucho marcaron hitos en la historia de los pueblos indígenas y, para su estudio, se poseen ricas fuentes etnohistóricas que representan de manera bastante fidedigna el sentir de esos pueblos. Asimismo, hay que fortalecer – desde el presente– la memoria histórica a nivel nacional, regional y local. En este sentido el Informe de la CVR es un insumo imprescindible.

Se debe formar a los estudiantes para que aprendan a ejercer y respetar el estado de derecho y los derechos humanos en toda circunstancia desde el enfoque de ciudadanía intercultural. Desde la perspectiva clásica, los derechos humanos fundamentales son los derechos individuales, es decir, los derechos civiles y políticos. Desde la perspectiva de la ciudadanía intercultural el ejercicio de los derechos individuales de los grupos social y culturalmente vulnerables solo se garantiza si se respetan los derechos colectivos especiales que dichos grupos deben usufructuar; entre los que se encuentran los derechos lingüísticos y los derechos culturales. Entre derechos individuales y derechos colectivos debe haber pues un justo equilibrio: esto quiere decir que no se deben sacrificar los derechos individuales por los derechos colectivos ni sacrificar los derechos colectivos en nombre de los derechos individuales. Esta es la esencia del enfoque de la ciudadanía intercultural que se debe promover desde el área de Personal Social.

No basta con llevar la EBI a la comunidad; hay que llevar a la comunidad a la EBI. La EBI no puede seguir ignorando que más del 90% de sus usuarios son personas que se encuentran en extrema pobreza y que la injusticia cultural no es sino la otra cara de la injusticia distributiva que afecta nuestro país.

El diálogo intercultural presupone relaciones de equidad entre las lenguas y las culturas, y como estas no existen hay que crearlas. Pero para crearlas no basta disponer de un concepto axiológico de interculturalidad, es decir, de una idea de lo que no existe y debería existir. No basta partir de una reflexión de lo que debe ser la interculturalidad sino de las condiciones extra-culturales y extra-pedagógicas que la están haciendo inviable en la práctica. O, en otras palabras, “no hay 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... Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería solo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo” (Fornet 2000: 12)

Sin embargo, en el discurso de la educación bilingüe intercultural se ha asumido que – desde la educación- podemos contribuir a generar equidad empezando por el fortalecimiento de la lengua y la identidad cultural de los grupos étnicos excluidos socialmente y discriminados culturalmente de nuestra sociedad, es decir, los pueblos indígenas. Pero debe generarse una apertura crítica al mundo externo. Primero hay que fortalecer la identidad de los pueblos indígenas para que, desde allí, procedan a escoger críticamente lo que sea conveniente para ellos evitando ser asimilados pasivamente por la cultura envolvente. Por su parte, en lo que toca a los sectores no indígenas, es necesario impulsar políticas de no discriminación, combatir los prejuicios y fomentar el conocimiento de la realidad multicultural y multilingüe del país.

Los profesores EBI frecuentemente asocian las actividades y los contenidos del componente de interculturalidad del currículum a la promoción y la reivindicación de la “cultura originaria” de los usuarios. “Esta postura (la de pensar que el objetivo de la EBI es solamente la reivindicación cultural y la revalorización de lo propio) alberga el riesgo de generar una cerrazón y un repliegue cultural que conlleva a aferrarse a “recuperar lo perdido” de la cultura ancestral y a negar los cambios culturales que ocurren normalmente a raíz del contacto entre grupos diversos” (Fornet 2000: 19). Esta concepción esencialista de la cultura que subyace al indigenismo de la EBI clásica ignora que “lo propio no se agota en lo exclusivo. (Que) lo propio, la identidad de un pueblo, está formado por una diversidad de formas y concepciones que vienen de dentro y fuera del grupo. (Que) la identidad de un pueblo tiene una conformación heterogénea. (Y que) los elementos y aspectos más íntimos de una cultura pueden tener diversos orígenes.” (Fornet 2000: 19) Contextualizar la EBI supone también incorporar las culturas vivas y no solo concentrarse en rescatar estados de cultura anteriores y ya no observables en la realidad. (Heise, Tubino y Ardito 1992)

Por otro lado, debe promoverse una educación en derechos y esta educación en derechos debe también contextualizarse. Así, en casos de educación intercultural para indígenas, debe promoverse el aprendizaje por parte de los educandos de aquellos derechos que son patrimonio de los pueblos indígenas, es decir, debe desarrollarse materiales educativos para que los niños interioricen desde muy pequeños los derechos expresados en el convenio 169 de la OIT y aprendan a defenderlos desde edad temprana.

El “componente intercultural” no consiste solamente en recopilar y valorar las expresiones artísticas de las culturas autóctonas -cantos, danzas, cuentos o adivinanzas– sin promover el reconocimiento y la valorización del “núcleo duro” del cual son expresiones únicas, es decir, las cosmovisiones y filosofías implícitas que expresan. A esta deformación del conocimiento de las culturas lo llamamos “folklorización de la EBI”. La desfolklorización de la EBI debe promoverse desde el área de Personal Social y debe perseguir dos fines: formar ciudadanos y formar individuos conocedores de la cosmovisión de su pueblo.

¿A qué se debe esta banalización de nuestras culturas en el escenario donde deberían ser justamente reconocidas en toda su hondura, sabiduría y justo valor?

La experiencia demuestra que una opción exclusivamente centrada en el aspecto lingüístico impide superar la visión folklórica con la cual se ha venido abordando la interculturalidad. Esto no quiere decir que trabajar las lenguas originarias en los procesos educativos de la EBI sea algo accesorio en los contextos socio-culturales donde sea pertinente. (Trapnell y Neira 2004)

Lo que aquí se quiere relevar es el peligro asociado a una concepción bastante extendida según la cual se asume que cuando se usa la lengua originaria, aún cuando sea para traducir fragmentos de contenidos escolares, ya se está haciendo educación intercultural (Trapnell y Neira 2004).

La interculturalidad en el área de Ciencia y Ambiente

En el área de Ciencia y Ambiente, se tendría que fomentar la “conciencia ambiental” de los educandos, para lo cual se debe dar cabida tanto al estudio de los últimos descubrimientos que al respecto se han hecho desde la concepción científico-occidental de la naturaleza y la ecología humana; como al estudio de las diversas concepciones de la tierra y de la naturaleza que existen en nuestros pueblos originarios y de los diversos modelos de manejo ecológico de la biodiversidad. De esta manera se contribuiría a fortalecer el “respeto y conservación de la diversidad cultural y natural del país”, con apertura al mundo.

En lo que toca al desarrollo de esta área con pueblos indígenas, ya hemos expresado en otros apartados de este trabajo que la identidad de los pueblos indígenas amazónicos (pero también en lo que toca a los andinos) pasa por el problema de la tierra. La concepción territorializada de la identidad nos lleva necesariamente al área de Ciencia y Ambiente, en donde se asume el desafío de incorporar asuntos como los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas, la cosmovisión de dichos pueblos y la relación que estos sostienen con su hábitat.

En este apartado conviene traer a colación el trabajo que viene desarrollando el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) de AIDSESEP y del ISP Loreto. Este programa empezó en 1988 un proyecto destinado a elaborar una propuesta educativa que responda a las necesidades y demandas de los pueblos indígenas amazónicos, a través de la elaboración de programas curriculares diversificables, destinados a la educación primaria y a la formación de maestros indígenas amazónicos, sensibles a la realidad de sus pueblos y capaces de incorporar sus conocimientos y valores ancestrales en la educación de los niños.

La propuesta de FORMABIAP no es solo un adecuación o contextualización de la estructura curricular nacional; es una propuesta nueva, diferenciada y pensada desde los pueblos indígenas que, en cierto sentido, encuentra un correlato en dicha estructura, ya que busca desarrollar competencias acordes con las planteadas en ella, solo que a partir de contenidos netamente indígenas.

Así, la propuesta de FORMABIAP ha desarrollado interesantes estrategias destinadas a

introducir el conocimiento indígena en el ámbito escolar, mediante procesos en los que los niños son actores de su propio aprendizaje. Estos procesos alcanzan también el área de Ciencia y Ambiente, en donde, a través de la realización de proyectos productivos, impulsados desde la escuela con el apoyo de la comunidad, los niños toman contacto con el medio y adquieren destrezas vinculadas con la realización de las distintas labores productivas. En estos proyectos, los niños también desarrollan aprendizajes vinculados con el área de Personal Social.

Las estrategias implementadas por FORMABIAP son las más lúcidas y reflexivas en el ámbito amazónico. Así, partir de las actividades productivas tradicionales y presentarlas como un medio para adquirir competencias escolares es ya de por sí bastante interesante; pero, además, este modelo permite que la escuela genere recursos y satisfaga ciertas necesidades comunales y ello es también una forma de mostrar que los conocimientos ancestrales son útiles y valiosos en la actualidad. Pero es necesario todavía pensar en cómo trabajar este tipo de conocimientos en ámbitos en los cuales no se tiene población indígena. Nuevamente, es necesario plantearse la pregunta de si es necesario o pertinente sensibilizar y educar a los niños no indígenas en aspectos vinculados con los conocimientos de los pueblos ancestrales, con la finalidad de que los conozcan, los valoren y puedan enriquecerse con ellos.

La interculturalidad en el área de Formación Religiosa

En el área de Formación Religiosa. El gran tema de esta área es la experiencia de la Trascendencia. Se debe incorporar, por ello, el estudio y la valoración de otras experiencias religiosas existentes en nuestro país, distintas a la de la religión mayoritaria, en el espíritu del diálogo interreligioso.

La interculturalidad en el área de Lógico Matemática

La interculturalidad en el área de Lógico matemática es patrimonio de la denominada *etnomatemática*, ciencia que pretende incorporar racionalidades distintas a la occidental para cuantificar los elementos y medir el espacio. En lo que toca a este respecto, coincidimos con Vilavicencio (2003) y Pilares (2003) en lo que toca a cómo se debe construir esta ciencia.

En primer lugar, debemos reconocer que buscar equivalentes léxicos para las unidades del sistema decimal occidental, si dicho sistema no existe en una determinada cultura, no es sino construir una traducción de un sistema extranjero y, en ese sentido, reflexionar sobre cómo se debe traducir dichas unidades no significa rescatar un sistema numeral perdido sino, por el contrario, crear uno nuevo, artificial, que, además, carece de funcionalidad y reconocimiento social. Este reconocimiento social solo se construirá a partir de consensos y consultas democráticas que serían altamente costosas y carecerían de sentido, sobre todo cuando la mayoría de pueblos carece de sistemas numéricos decimales. Entonces, la pregunta es si debemos mantener las denominaciones castellanas de estos números o debemos inventar términos en la lengua. Creemos que emplear el sistema numérico en castellano sería la solución más lógica y factible; ya que, para empezar, no se estaría atentando contra la cultura del pueblo, sencillamente porque dichos pueblos no poseen, por lo general, un sistema numeral decimal. Si lo que se quiere es utilizar el sistema numeral tradicional, más allá de traducir conceptos occidentales a las lenguas indígenas, lo que debería hacerse es pensar los medios a través de los cuales podríamos emplear sistema numérico indígenas en la escuela, sobre todo en

el jardín o en el primer nivel, como complemento al sistema numérico occidental, que debería conservar sus denominaciones y lógica. Por otra parte, pueden emplearse operadores en lenguas indígenas, tal como se viene haciendo en la actualidad. Además, el sistema castellano es el que van a utilizar durante toda la secundaria. No creemos, pues, que emplear el sistema castellano sea atentar contra las culturas indígenas; por el contrario, traducir el sistema decimal y pretenderlo tradicional es asumir que la cultura tiene algo que realmente no tiene y, en ese sentido, ir en contra de la "realidad" de la cultura.

Si bien esta recomendación da la impresión de fomentar la "diglosia", usando una lengua para unas cosas y otra para otras, creo que podría tener más sentido y abrir derroteros para la EBI, la misma que muchas veces ha tratado de traducir todo de una lengua a otra sin obtener siempre buenos resultados y sin conseguir que los propios hablantes sientan como propios los términos acuñados en su lengua, los mismos que terminan siendo más ajenos que su equivalente castellano.

Otra sugerencia interesante para algunos especialistas en la materia es la alteración del orden lógico de los aprendizajes: ¿Por qué debe empezarse con aritmética siendo esta más abstracta que, por ejemplo, la geometría plana? Hay quienes sostienen que desarrollar modelos que partan de la geometría plana a partir de referentes concretos y desde que los niños son muy pequeños podría ofrecer caminos más satisfactorios para el trabajo en el área de Lógico Matemática, ya que podría partirse del propio léxico de las dimensiones en las diferentes lenguas y a partir de una perspectiva más concreta, vinculada con el medio y con la forma de articular el razonamiento que muchos especialistas atribuyen a estos pueblos. Poco a poco podrían introducirse cuestiones más y más abstractas y conforme se avance en ellas se deberá introducir los términos castellanos, al menos hasta que se llegue a consensos sociales en lo que toca a la invención de neologismos para denominar a esas realidades abstractas. Todo esto también se encuentra en el terreno de la suposición, toda vez que hasta la fecha no conocemos a profundidad esas lógicas que queremos incluir en la escolaridad.

1. 2. Construcción

La construcción diversificada de la propuesta curricular de la Institución Educativa debe basarse en:

- a. Un diagnóstico "de la realidad social, multilingüe y pluricultural de la infancia y la adolescencia" (Art. 21 del Reglamento de la EBR). Debe, en otras palabras, partir de un diagnóstico sociolingüístico de la realidad. Este diagnóstico debe hacerse con participación de la comunidad educativa. Debe, por ello, adoptar la forma de la investigación-acción participativa.
- b. En el Diseño Curricular Nacional de la EBR y el Diseño Regional.

Sobre estos referentes es que se pueden construir currículos interculturales diversificados en las instituciones educativas.

1. 3. Implementación

El profesor es el agente responsable de implementar adecuadamente el currículo, con flexibilidad y apertura. Para ello, el maestro requiere de una buena formación y de

materiales educativos adecuados. Se debe, por ello, asegurar en los ISP una formación docente adecuada a los principios de la actual Ley de Educación. Entre estos principios, se encuentra la interculturalidad que debe estar presente en todo el sistema educativo, incluyendo a los ISP. Esto significa que debemos repensar la formación y la capacitación de profesores en su integridad desde un enfoque intercultural. Se tendría, por ello, que iniciar un proceso de reflexión institucional sobre qué implica la adaptación de los ISP al espíritu de la nueva ley de Educación y qué implica el enfoque intercultural a nivel de concepción, construcción e implementación curricular, a nivel de la formación de formadores, de capacitadores y de la elaboración de materiales educativos para alumnos de los ISP.

Se debe asegurar, además, la elaboración de materiales educativos con enfoque intercultural para las diversas áreas curriculares. No basta que los textos escolares sean bilingües para que sean interculturales. Incluso, pueden ser interculturales sin ser bilingües si es que están dirigidos a poblaciones que tienen la misma lengua materna, el castellano, pero diferente cultura.

V. Educación intercultural en la Educación Superior

La nueva Ley de Educación manda que la EBI se ofrezca en todo el sistema educativo, incluyendo obviamente la educación superior. Tenemos, pues, que pensar cómo se va a hacer presente la interculturalidad en los ISP y en las universidades públicas y privadas del país.

1. Los Institutos Superiores Pedagógicos

Los ISP, además de ser responsables de la formación de formadores, tienen que ir asumiendo progresivamente cada vez más responsabilidades directas en el campo de la capacitación de profesores.

De manera semejante al diseño curricular nacional de la EBR, elaborado por el Ministerio de Educación, el diseño curricular básico de los ISP debe asegurar la unidad y la diversidad. Define los aprendizajes mínimos que deben alcanzar los estudiantes al concluir cada uno de los niveles, así como los lineamientos que se deben seguir para la evaluación de los mismos.

El diseño curricular nacional de la formación docente debe estar en concordancia con los fines y principios de la educación nacional (art. 22 del Reglamento de la EBR). Uno de esos principios es la interculturalidad. Esto quiere decir que el diseño curricular nacional debe ser intercultural en su concepción, su construcción y su aplicación.

Debemos inspirarnos para ello en las experiencias que se han hecho al respecto. La experiencia del FORMABIAP es especialmente relevante al respecto. Sin embargo se debe evitar su simple adaptación a otras realidades. El proceso de evaluación y sistematización actual del FORMABIAP puede arrojar luces importantes que sirvan como marco de referencia para la reforma curricular que la interculturalización del currículo de los ISP exige.

Asimismo, se debe tomar muy en serio los retos que nos coloca para la formación de profesores la atención de las escuelas multigrado y de las escuelas que, además de multigrado, son multiculturales y multilingües.

2. Las universidades interculturales

Las universidades, tal como lo sugiere su etimología, tienen una vocación “universal”, es decir, deben ser -por definición- inclusivas de la diversidad de saberes, creencias y culturas. Una universidad excluyente social, ideológica o culturalmente no es una universidad. Las universidades nacieron y deben ser por esencia espacios de diálogo de racionalidades.

En este sentido “las universidades interculturales deberán ser un sitio donde las culturas indígenas estén presentes en ese diálogo entre culturas desde una posición de igualdad. De esta manera, se pretende asegurar que las culturas indígenas emprendan un diálogo con las demás culturas, con la acumulación cultural de la humanidad, desde una posición de igualdad.” (Schmelkes 2004: 386)

Hay pues una gran diferencia entre una universidad indígena y una universidad intercultural. Las universidades interculturales no deben ser islas étnicas, ghettos; deben ser, por el contrario, espacios privilegiados de encuentro de la diversidad. No se deben limitar solo a los indígenas, si no que deben evitar que sean excluidos; deben propiciar el diálogo intercultural entre indígenas y no indígenas, desde una posición de equidad. Son universidades en las que se asegura a los indígenas un lugar digno, no exclusivo ni excluyente, en el diálogo de saberes.

La creación de universidades interculturales en regiones de alta densidad de población indígena es prioridad porque, normalmente, los estudiantes indígenas que han finalizado la secundaria encuentran demasiados obstáculos para poder hacer estudios superiores universitarios y concluirlos con éxito. Además de las barreras económico-sociales, encuentran barreras lingüísticas y culturales. Frente a esta situación de exclusión sistemática, se debe responder de dos maneras:

A. Mediante la creación de universidades interculturales en las zonas de alta densidad indígena.

B. Intensificando las políticas compensatorias y los programas de acción afirmativa en las universidades públicas y privadas a favor de los estudiantes indígenas.

A. Las universidades interculturales en zonas de alta densidad poblacional indígena deben estar abiertas a los indígenas y a todas aquellas personas interesadas en promover el desarrollo de los pueblos indígenas. Son Universidades con vocación regional. En el Estado de México, se ha iniciado una experiencia muy interesante al respecto en septiembre del 2004.

Diferencias sustantivas entre una universidad intercultural y una universidad tradicional

Primero: el eje articulador de la universidad intercultural es el Centro de Investigación sobre Lengua y Cultura que tiene presencia fuerte en las diversas Facultades de la universidad. “Este centro, además de hacer la investigación sobre la lengua y fortalecerla, tendría que emprender proyectos de investigación sobre la cultura y realizar actividades para difundirla. Tendría además el cometido de sistematizar el conocimiento indígena en aquellas áreas donde no está suficientemente sistematizado, por ejemplo, en el caso de la medicina tradicional.” (Schmelkes 2004: 388) Finalmente, tendría que preparar

profesionales especializados en la normalización de las lenguas originarias, en la elaboración de gramáticas actualizadas de las lenguas vernáculas y en la traducción oficial de las mismas.

Segundo: previo diagnóstico, la universidad intercultural ha empezado con dos facultades y dos departamentos académicos. Las Facultades de Comunicación Intercultural y Desarrollo Sustentable y los Departamentos Académicos de Ciencias Sociales y Humanidades, y Ciencias Naturales y Desarrollo Sustentable.

Tercero: los criterios de selección de los estudiantes deben ser especialmente flexibles pues si seleccionamos a la población por medio de criterios estrictamente académicos estaríamos impidiendo la incorporación de los estudiantes indígenas, pues, como sabemos, los indígenas son víctimas de un sistema educativo tremendamente inapropiado y de baja calidad. Se debe, por ello, prever una etapa de formación inicial intensiva de dos semestres académicos que haga especial énfasis en el fortalecimiento del razonamiento lógico-matemático y del razonamiento verbal. En el razonamiento verbal se debe hacer especial énfasis en el dominio del castellano oral y escrito, y en el dominio de la lengua materna en su expresión oral y escrita. Además, se debe iniciar a los estudiantes en el dominio del inglés y en el manejo de la computación, por la importancia que tienen en el mundo contemporáneo.

Para que el estudiante indígena tenga éxito en sus aprendizajes se debe prever un acompañamiento personalizado y permanente que permita superar las barreras económicas y académicas que se le presentarán en el transcurso de su formación universitaria. Este aspecto debe estar debidamente previsto y presupuestado para que pueda realizarse de manera adecuada y permanente.

Cuarto: las Universidades interculturales se deben caracterizar por ser instituciones con una estrecha vinculación con la comunidad. Le tienen que dar un lugar especial a la Proyección social por lo que deben prever en su organigrama la creación de un Vicerrectorado de Proyección Social que asegure el desarrollo de actividades orgánicas y permanentes al servicio del desarrollo sustentable de las comunidades del espacio regional de influencia.

B. La intensificación de las políticas compensatorias y los programas de acción afirmativa en las universidades públicas y privadas a favor de los estudiantes indígenas.

Sea por programas de acción afirmativa –como en la UNMSM- o por iniciativa individual -la incorporación creciente de estudiantes indígenas en las universidades públicas y privadas existentes es una realidad en nuestro país-. A este respecto, hay una demanda social muy fuerte que es necesario atender. Lo más preocupante es, sin embargo, la existencia de una desproporción inmensa entre los que se incorporan y los que concluyen sus estudios universitarios. Esto quiere decir que los índices de deserción y fracaso –por razones económicas y académicas- son demasiado altos. Frente a este problema, creemos que los programas de becas de acción afirmativa a favor de los estudiantes indígenas no deberían ofrecerse si no son capaces de asegurar al mismo tiempo los procesos de acompañamiento personalizado y de tutoría académica que los estudiantes indígenas necesitan. Pues además de encontrarse con las dificultades académicas existentes (recuérdese que en nuestro país hay una brecha muy grande entre la secundaria y los estudios universitarios), los estudiantes indígenas se encuentran con las barreras lingüísticas y con la discriminación socio-cultural existente en nuestra

sociedad. Sus procesos de aprendizaje requieren por ello –para terminar con éxito- de un acompañamiento especializado y continuo. Por otro lado, se debe asegurar, a través de este acompañamiento y tutoriado, que los estudiantes indígenas –una vez concluidos sus estudios- pongan su desempeño profesional posterior al servicio de sus comunidades de origen y del desarrollo de sus pueblos.

VI. La contextualización de la EBI: es indispensable fomentar la investigación

En el campo de la educación, el discurso sobre la interculturalidad tiene un sesgo marcadamente axiológico y lingüístico. El problema no es disponer de una axiología. Las axiologías son necesarias porque permiten darle sentido y orientación a los procesos reales. El problema es que la axiología que se usa en la EBI es marcadamente descontextualizada y abstracta. Para los maestros, la interculturalidad se refiere, no a una situación de hecho, sino a un deber ser, a una utopía. Así, se dice que en el Perú los educadores “entendemos por educación intercultural aquella propuesta pedagógica que, a partir de un estado-de-cosas “x”, pretende orientar un proceso conducente a una situación-meta “y”, en la que la situación-meta “y” se refiere a un ámbito de relaciones pedagógicas “y” equitativas en el que se da la articulación –crítica y creativa- entre los diversos sistemas de conocimiento y de valores” (Godenzzi 1996: 15).

Esta visión axiológica de la interculturalidad es de un universalismo abstracto tal, que no es capaz de constituirse en soporte orientador de prácticas educativas debidamente contextualizadas que respondan a las demandas y necesidades de todos aquellos que están involucrados en los procesos educativos desarrollados desde las escuelas EBI. Nos referimos no solamente a los profesores y los alumnos, sino también a los padres de familia, que suelen expresar no pocas veces, en su rechazo a la EBI clásica, las demandas sociales de los sectores socio-culturales en los que se ejecutan los proyectos EBI en el país. No olvidemos que los beneficiarios de la EBI clásica son los indígenas de las zonas rurales alejadas que se encuentran sumidos en condiciones de extrema pobreza. La EBI no puede ni debe continuar minimizando la importancia que tienen las condiciones reales de vida de sus usuarios y las expectativas y demandas que estas generan.

En otras palabras, la EBI no solo tiene que salir de la escuela para ir a la comunidad sino sobre todo tiene que traer los problemas de la comunidad a la escuela, apropiarse de la realidad que la circunda, incorporar al currículo las problemáticas locales, en una palabra, contextualizarse. La diversificación curricular –que vendría a ser el remedio al universalismo abstracto del currículo nacional- no llega a subsanar estos desfases. Los maestros EBI viven preocupados por “aterrizar” el currículo.

Para “aterrizar” el currículo, es necesario tener información relevante sobre los contextos en los cuales dicho currículo se va aplicar. En ese sentido, los diagnósticos sociolingüísticos participativos constituyen una herramienta muy valiosa. Esto incluye determinar qué lenguas son usadas en cada territorio, qué lenguas conocen los niños y en qué grado, y profundizar en las opiniones acerca del prestigio y la utilidad de cada una. Es decir, debemos saber en qué lengua se comunican los niños y los adultos y en qué contextos. Además, es indispensable saber qué lenguas conocen los individuos, tanto los adultos como los niños, los hombres como las mujeres. Querer conocer esto es hacer un diagnóstico sociolingüístico. Para que el diagnóstico tenga con éxito, la colaboración de la comunidad es necesaria. En palabras de Vigil y Zariquiey (2004):

El diagnóstico sociolingüístico nos permitirá conocer el grado de desplazamiento y de sustitución en el que se encuentra la lengua indígena, para poder implementar propuestas de revitalización pertinentes a cada situación, propuestas que deben ser elaboradas tomando en cuenta la realidad sociolingüística y las expectativas comunales de las organizaciones indígenas.

Solo así, podremos desarrollar propuestas educativas acordes con la realidad de cada comunidad. Pero además de los diagnósticos sociolingüísticos o psicolingüísticos, es necesario indagar sobre las tradiciones y saberes ancestrales de los pueblos. Estos saberes no pueden incorporarse al currículo si es que no son debidamente estudiados y descritos. Por ello, la investigación en esta materia es indispensable para fomentar el aterrizaje de la EBI. Otro trabajo importante es el de la elaboración de gramáticas pedagógicas; las mismas que deben llenar los enormes vacíos existentes en lo que toca al conocimiento de las lenguas indígenas y sus cadenas variacionales.

Pero es menester comprender que no se trata solamente de promover la investigación de parte de antropólogos, sociólogos o lingüistas. La formación de docentes investigadores es una tarea ineludible e indispensable. En ese sentido, trabajos como la Guía Metodológica para la Revitalización Lingüística (Vigil y Zariquiey 2004) y los lineamientos para la redacción de gramáticas pedagógicas (Vigil –coordinadora-, Janampa, Patriau y Zariquiey 2005) ofrecen derroteros que pueden resultar sugerentes.

VII. Lineamientos estratégicos

1. La incorporación del enfoque intercultural al sistema educativo nacional es, pues, una tarea muy grande que involucra una movilización importante de recursos humanos y económicos relevantes. Por ello, se debe pensar con mucha claridad cómo se va a ir incorporando. ¿Por dónde empezar? ¿Qué pasos seguir?
2. Creemos al respecto que se debe evitar concluir que hay que empezar por la EBR- Primaria pues se corre el riesgo de volver a quedarse solo en ella. Creemos más bien en una estrategia masiva: empezar simultáneamente implementando la interculturalidad en los diferentes niveles de la EBR (incluyendo inicial y secundaria) en zonas rurales de alta densidad indígena y en zonas urbano-marginales de fuerte presencia de migrantes andinos y amazónicos.
3. Paralelamente, debemos asumir el reto de implementar la EBI en la EBR para no indígenas en zonas urbanas con una orientación de educación antidiscriminatoria.
4. La implementación implica revisar el actual diseño curricular básico para interculturalizarlo tanto en su concepción, como en construcción y su diversificación.
5. La implementación implica una estrategia de experiencias piloto bien seleccionadas que permita a mediano plazo su universalización en todo el sistema.

6. Simultáneamente, se debe empezar, desde la Universidad y el Ministerio de Educación, un proceso de reflexión institucional sobre la incorporación de la interculturalidad en la Educación Superior (léase no solo en los ISP sino también en las universidades públicas y privadas). Al respecto, la Asamblea Nacional de Rectores es una instancia con la que se podría coordinar la implementación de experiencias-piloto en el interior del país, según los lineamientos que hemos presentado, salvo mejor parecer.
7. La implementación de la EI a nivel de todo el sistema educativo nacional se debe hacer mediante un sistema descentralizado y participativo de gestión. El proceso de descentralización de la gestión educativa tiene que ser progresivo hasta lograr un equilibrio entre el los órganos centrales y los órganos regionales.

Bibliografía

AIKMAN, Sheyla

2003 *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú.* Lima: IEP.

ALBO, Xabier

1998 'Expresión indígena, diglosia y medios de comunicación'. En: L.E. López e I. Jung. *Sobre las huellas de la voz.* Cochabamba: PROEIBANDES, pp. 126-156.

AMES, Patricia

1999 "El poder en el aula: un estudio en escuelas rurales andinas." En: Tanaka, M. (comp) *El poder visto desde abajo: educación, democracia y ciudadanía en espacios locales.* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

2004 *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades.* Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural No 2. Lima: DINFOCAD / GTZ – PROEDUCA.

ANDERSON, Benedict

1993 *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del Nacionalismo.* México: Fondo de Cultura Económica. 2ª. Edición.

ANDRADE, Patricia

2003 *Desarrollo de capacidades en gestión educativa: Propuesta Metodológica para el Diagnóstico de Necesidades de Capacitación y Lineamientos de Respuesta a Nivel de Centros Educativos.* Cuaderno de Gestión Educativa N°. 4. Lima: PROEDUCA GTZ

BALLON, Francisco

1991 *La Amazonía en la Norma Oficial Peruana: 1821-1990.* Lima: Centro de Investigación y Promoción Amazónica. 4 vols.

CALDERÓN PACHECO, Luis

2001 "Imágenes de Otredad y de frontera: Antropología y pueblos amazónicos". En: DEGREGORI, Carlos Iván (compilador). *No hay país más diverso.* Lima: IEP, pp. 238 - 277.

CAMPS, Victoria

1996 *El malestar de la vida pública.* Barcelona: Grijalbo.

CÁNEPA, Gisela.

2001 "Introducción: formas de cultura expresiva y la etnografía de lo local" En: CÁNEPA, Gisela (editora). *Identidades representadas: performance, experiencia y memoria en los Andes.* Lima: PUCP, pp. 11 - 35

CASTELLS, Manuel

2002 *La era de la información*. Tomo II: El poder de la identidad. Madrid: Alianza Editorial.

CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo

1972 'Enseñanza del castellano: deslindes y perspectivas'. En: ESCOBAR, Alberto (comp.). *El reto del multilingüismo en el Perú*. Lima: IEP.

1975 'La motosidad: instrumento de opresión'. En: *Lingüística y educación*. Tercer Congreso de Lenguas Nacionales. Cuzco: CBC

1981 'Aprender castellano en un contexto plurilingüe'. En: *Lexis*. Lima: PUCP. Vol V, N° 1.

1994a *Quechua sureño: diccionario unificado*. Lima: Biblioteca Nacional.

1994b *Quechumara: estructuras paralelas del quechua y del aimara*. La Paz: CIPCA.

2003 *Lingüística quechua*. Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas, segunda edición.

CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo (Comp.)

1982 *Aula quechua*. Lima: Ediciones Signo Universitario.

CHIRIF, Alberto

1974 "Los Congresos de las Comunidades Nativas: El Inicio de la Participación". *Participación*, 3 (5): 46-53.

CUENCA, Ricardo

2000 *El Nuevo Enfoque Pedagógico. Apuntes desde el Ministerio de Educación*. Mimeo. Lima: Ministerio de Educación-TGZ-KFW.

DEGREGORI, Carlos Iván

1993 "Identidad étnica, movimientos sociales y participación política en el Perú". En: Alberto Adrianzén (ed). *Democracia, Etnicidad y Violencia Política en los Países Andinos*. Lima: Institute Français d'Etudes Andines-Instituto de Estudios Peruanos, pp.113 -133.

2001 "Panorama de la antropología en el Perú". En: DEGREGORI, Carlos Iván (compilador). *No hay país más diverso*. Lima: IEP, pp. 20 – 73.

DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

2002 Anteproyecto de Ley de Lenguas

2003 Programa Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación

2004 Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación

ESCOBAR, Alberto

1978 *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Lima: IEP.

ESCOBAR, Anna María

1992 'El español andino y el español bilingüe en el Perú. Diferencias en el uso del posesivo.' *Lexis*, Vol. XVI, N° 2, págs: 189 – 222.

ESPINOSA, Óscar

- 1998 “Los pueblos indígenas de la Amazonía peruana y el uso político de los medios de comunicación”. En: América Latina Hoy. Revista de Ciencias Sociales. Salamanca: Universidad de Salamanca / Madrid: Universidad Complutense, 19: 91-100.
- 2003 Desafíos a la ciudadanía multicultural en el Perú: el mito del mestizaje y la cuestión indígena. En : Ciudadanías inconclusas. Lima, PUCP-GTZ, 2003. p.78.

ETXEBERRIA, Xavier

- 1997a *Perspectivas de la tolerancia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- 1997b “El extranjero como igual y como extraño.” En: VV.AA. *El extranjero en la cultura europea de nuestros días*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 385-446.
- 1999 “El debate sobre la universalidad de los derechos humanos”. En: VV.AA. *La Declaración Universal de Derechos Humanos en su cincuenta aniversario. Un estudio interdisciplinar*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 309-393.
- 2001 “Derechos Culturales e Interculturalidad”. En: María Heise (comp. y ed.) *Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Ministerio de Educación y FORTE-PE.
- 2002a “Universalismo ético y derechos humanos”. En: RUBIO CARRACEDO, J; J.M. ROSALES y M. TOSCANO (eds.). *Retos pendientes en ética y política*. Madrid: Trotta.
- 2002b “El derecho de autodeterminación en la teoría política actual y su aplicación al caso vasco”. En: VV.AA. *Derecho de autodeterminación y realidad vasca: Vitoria*.
- 2002c “Justicia distributiva internacional”. En: ETXEBERRIA, X., E. MARTÍNEZ NAVARRO y A. TEITELBAUM. *Ética y derechos humanos en la cooperación internacional*. Bilbao: Universidad de Deusto. pp. 13-32.

FERGUSON, Charles

- 1959 Diglossia. *Word* 15, 325–40

FERREIRO, Emilia

- 1993 *Alfabetización de los niños en América Latina*, Boletín 32. Proyecto Principal de Educación, p. 29

FISHMAN, Joshua

- 1972 The relationship between micro-and macro sociolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when. En: J. Pride y H. Holmes (eds) *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Books.
- 1991 *Reversing Language Shift: The Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters. Clevedon

FORMABIAP

- 1997 *Lineamientos curriculares de Formación docente en la especialidad de educación-primaria intercultural bilingüe*. Iquitos.

FORNET-BETANCOURT, R.

- 1999 “Aprender a filosofar desde el contexto del diálogo de las culturas”. *Volúbilis. Revista de pensamiento*, 7, pp. 103-113.

FULLER, Norma

- 2002 “El papel de las clases medias en la producción de la identidad nacional”. En: N. FULLER (ed). *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. pp. 419-440.

Fuller, Norma (editora)

2002 *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

2000 *Contacto social y lingüístico: el español en contacto con el quechua en el Perú*. Lima: PUCP.

GARCÍA CANCLINI, Néstor.

1995 –A *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, segunda edición.

1995 – B *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Ciudad de México: Grijalbo.

GRANDA, Germán de

1994 *Español de América, español de África y hablas criollas hispánicas. Cambios, contactos y contextos*. Madrid, Gredos.

1995 ‘El influjo de las lenguas indoeuropeas sobre el español. Un modo interpretativo sociohistórico de variantes areales de contacto lingüístico.’ *Revista Andina*, Vol. 13, N° 1. Cuzco, CBC, pp. 173 – 198.

1996 ‘Español paraguayo y guaraní criollo. Un espacio para la convergencia lingüística.’ *Signo y seña*, N° 6. Buenos Aires, pp. 181 – 194.

1997 ‘Marginalidad o relevancia de un factor de cambio lingüístico: la transferencia por contacto. Aportaciones al tema desde el quechua santiagueño.’ En: *Actas del VI Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*. Logroño, pp. 59 – 76.

2000 ‘Evolución y condicionamiento de un parámetro gramatical en la lengua quechua. La marcación morfológica de la categoría número.’ *Lexis*, Vol. XCIV, N° 1. Lima, PUCP, págs 3 – 20.

2002a ‘Un proceso de transferencia bidireccional sucesiva en el área andina. Evidenciales reportativos entre quechua y español’. En: *Estudios de lingüística andina*. Lima: PUCP, pp. 123-132.

2002b ‘La expresión del aspecto verbal durativo. Modalidades de transferencia lingüística en dos áreas del español de América’. En: *Estudios de lingüística andina*. Lima: PUCP, pp. 132-145.

2002c ‘Dos procesos de transferencia gramatical de lenguas amerindias (Quechua/Aimara y Guaraní) al español andino y al español paraguayo. Los elementos validadores. En: *Estudios de lingüística andina*. Lima: PUCP, pp. 145-158.

2002d ‘Dos casos paralelos de ampliaciones distribucionales de rasgos sintácticos por contacto. Las construcciones verbales causativas en el noroeste y el noreste argentinos’. En: *Estudios de lingüística andina*. Lima: PUCP, pp. 159-166.

- 2002e 'Quechua y español en el noroeste argentino'. En: *Estudios de lingüística andina*. Lima: PUCP, pp. 167-178.
- 2002f 'De nuevo sobre quechua y español en el noroeste argentino'. En: *Estudios de lingüística andina*. Lima: PUCP, pp. 119-188.
- 2002g 'El contacto lingüístico como configurador dialectal. Un estudio de caso en el área andina suramericana. Un estudio de caso en el área andina suramericana'. En: *Estudios de lingüística andina*. Lima: PUCP, pp. 207-234.
- 2002h 'Una modalidad de transferencia lingüística por contacto. Procesos de reanálisis en el quechua de Santiago del Estero (Argentina)', pp. 235-254.
- 2002i 'Un fenómeno de convergencia lingüística por contacto en el quechua de Santiago del Estero. El desarrollo del futuro verbal perifrástico'. En: *Estudios de lingüística andina*. Lima: PUCP, pp. 255-265.
- 2002j 'Reconsideración (areal) de dos transferencias sintácticas del español al quechua'. En: *Estudios de lingüística andina*. Lima: PUCP, pp. 277-282.
- 2002k 'Contacto lingüístico y tipología. Modificaciones tipológicas en la sintaxis del quechua santiagueño'. En: *Estudios de lingüística andina*. Lima: PUCP, pp. 297-318.

HABERMAS, Jürgen

- 1987 *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I. Madrid: Taurus
- 1991 *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós.
- 1999 *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- 1989 *Identidades nacionales y postnacionales*. Tecnos, Madrid,
- 1999 *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.

HAGEGE Claude

- 2000 *No a la Muerte de las lenguas*. Paidós Ibérica. SA. Barcelona

HEISE, María, Fidel TUBINO y Wilfredo ARDITO.

- 1994 *Interculturalidad. Un desafío*. Lima: CAAAP, segunda edición.

HUBER, Ludwig

- 2002 *Consumo, cultura e identidad en el mundo globalizado. Estudios de caso en Ayacucho*. Lima: IEP.

KYMLICKA, Will

- 1996 *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- 2001 *Politics in the vernacular*. New York: Oxford University Press.

LIENHARD, Martín.

- 1996 "De mestizajes, heterogeneidades, hibridismos y otras quimeras". En: MAZZOTTI, José Antonio y Juan Zevallos Aguilar (compiladores). *Asedios a la heterogeneidad cultural. Libro de homenaje a Antonio Cornejo Polar*. Philadelphia: Asociación Internacional de Peruanistas, pp. 57 – 80.

LÓPEZ, Carmen

- 2003 'Segundas lenguas: no son lo mismo ni dan igual. Consideraciones previas a la enseñanza de castellano y lenguas indígenas como L2.' En: Roberto Zariquiey (ed.) *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación*, pp. 267-272.

LÓPEZ, Luis Enrique

- 1996 'Donde el zapato aprieta: tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú'. *Revista andina*. 14(2), pp. 295-384.
- 1990 'El bilingüismo de los unos y de los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú'. En: Enrique Ballón Aguirre, y Rodolfo Cerrón-Palomino. *Diglosia lingüo-literaria y educación en el Perú*. Lima: Multiservicios editoriales.

LUYKX, Aurolyn

- 1998 'La diferencia funcional de códigos y el futuro de las lenguas minoritarias'. En: L.E. López e I. Jung. *Sobre las huellas de la voz*. Cochabamba: PROEIBANDES, pp. 192-212.

MANRIQUE, Nelson

- 1981 *Campesinado y nación. Las guerrillas indígenas en la guerra con Chile*. Lima: Centro de Investigación y Capacitación.
- 1999 *La piel y la pluma. Escritos sobre literatura, etnicidad y racismo*. Lima: SUR / CIDIAG.

MEJÍA, Anne-Marie de

- 1996 "Consideraciones metodológicas en la enseñanza aprendizaje de una segunda lengua en contextos educativos bilingües" En: María Trillos (Comp.) *Lenguas aborígenes de Colombia. Memorias. Educación endógena frente a educación formal*. Santa Fe de Bogotá: Centro Colombiano de Estudios de lenguas aborígenes.

MELIA, Bartomeu

- 2003 "El silencio de las palabras y la palabra recuperada". En: Solís Gustavo (ed.) *Cuestiones de Lingüística Amerindia, Actas del Tercer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas*, pp.21-36. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Ministerio de Educación del Perú (MED)

- 2000a *Estructura Curricular Básica de educación primaria de menores. Programa curricular de primer ciclo*. Lima.
- 2000b *Estructura Curricular Básica de educación primaria de menores. Programa curricular de segundo ciclo*. Lima.
- 2000c *Estructura Curricular Básica de educación primaria de menores. Programa curricular de tercer ciclo*. Lima.
- 2002 *Educación para al democracia. Lineamientos de política educativa 2001-2006*. Lima.

MONTOYA, Rodrigo

- 1997 *Urqkunapa yawarmin. La sangre de los cerros*. Lima: Universidad Nacional Federico Villarreal, Tomo I.

- 2002 'Límites y posibilidades de la educación bilingüe intercultural en el Perú'. En: María Heise (ed.). *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Ministerio de Educación y FORTE-PE, 165-179.

PEÑA JUMPA, Antonio.

- 1998 Justicia comunal en los Andes, el caso de Calahuyo. Lima, Fondo Editorial de la PUCP.

PÉREZ TAPIAS, J. A.

- 2002 *Educación democrática y ciudadanía intercultural. Cambios educativos en época de globalización*, Córdoba (Argentina): Ed. Congreso de Educación.

PORTOCARRERO, Gonzalo

- 1993 *Racismo y mestizaje*. Lima: SUR.

POZZI – ESCOT, Inés

- 1970 'Norma culta y normas regionales en relación del castellano en relación con la enseñanza'. En: *Actas y memorias del XXXIX Congreso Internacional de Americanistas*. Vol. 5. Lima, IEP.
- 1972 'El castellano en el Perú: norma culta nacional versus norma culta regional'. En: ESCOBAR, Alberto (comp.). *El reto del multilingüismo en el Perú*. Lima: IEP.
- 1992 'Principios para una política nacional de lenguas y culturas en la educación'. En: GODENZZI, Juan Carlos. *El quechua en debate*. Cuzco: CBC.
- 1998 *El multilingüismo en el Perú*. Cuzco, CBC.

RAWLS, John

- 1996 *Liberalismo político*. México: Fondo de Cultural Económica.
- 2001 *El derecho de las gentes*. Barcelona: Paidós.

RÍOS, Angélica

- 2003 Proyecto de educación amazónica rural. Educación intercultural bilingüe para el pueblo kukama-kukamiria. 1994-2001. Serie: Sistematizaciones. Iquitos: WWF-AIF/DK.

ROEL MENDIZABAL, Pedro

- 2001 "De folklore a culturas híbridas: rescatando raíces, redefiniendo fronteras entre nos/otros". En: DEGREGORI, Carlos Iván (compilador). *No hay país más diverso*. Lima: IEP, 2001, pp. 74 - 122.

ROMERO, Raúl

- 2001 "Modernidad, autenticidad y prácticas culturales en la sierra central del Perú". En: CÁNEPA, Gisela (editora). *Identidades representadas: performance, experiencia y memoria en los Andes*. Lima: PUCP, pp.37 – 59.

SALAMANCA, Jéssica

- 2003 'La enseñanza del castellano como segunda lengua en Bolivia'. En: Roberto Zariquiey (ed.) *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación*, pp. 263-266.

SARTORI, Giovanni

2001 *La sociedad Multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.

SCHMELKES, Sylvia

2004 “Sobre avances y retos de la educación superior indígena en México”. En: Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina. México: IESALC-SEP

SEN, Amartya

2000 *Desarrollo y Libertad*. Valencia: Planeta.

SICHRA, Inge

2001 “Huellas de intraculturalidad en un ámbito intercultural de educación superior”. En Heise María (ed.). *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: MED-Programa FORTE-PE, p. 193 - 202.

SMITH, Richard Chase

1983 *Las comunidades nativas y el mito del gran vacío amazónico. Un análisis de planificación para el desarrollo en el Proyecto Especial Pichis-Palcazu*. Lima: AIDSESEP.

SOLIS, Gustavo

2002 *Lenguas en la Amazonía Peruana*. Lima: FORTE-PE.

STAVENHAGEN, Rodolfo

1969 *Las clases sociales en las sociedades agrarias*. México: Siglo XXI.

1988 *Derecho Indígena y Derechos Humanos en América Latina*. México: Instituto Interamericano de Derechos Humanos-El Colegio de México.

TAYLOR, Ch. et al

1993 *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.

Trapnell, Lucy

1982 “El Tambo: por el camino del despojo y la destrucción”. En: Amazonía Indígena, 4, pp. 22-29.

1991 “Una alternativa en marcha: la propuesta de formación magisterial de AIDSESEP” En: Pozzi-Escott, Inés, Madeleine Zúñiga y Luis Enrique López (eds.) *Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS.

2003 *Lenguaje y socialización*. Ponencia presentada a profesores de Educación Inicial. Manuscrito. Iquitos.

TRAPNELL, Lucy y Eloy NEIRA

2004 Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú. Consultoría solicitada por el Banco Mundial y PROEIB-Andes. Lima

TUBINO, Fidel

2003 Ciudadanías complejas y diversidad cultural. En : Ciudadanías inconclusas. Lima, PUCP-GTZ.

VILLORO, Luis

1990 “Aproximaciones a una ética de la cultura”. *Casa del tiempo*, 84, pp. 3-14.

1999 *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós.

VIGIL, Nila y Roberto ZARIQUIEY

2004 *kichwa kamsankapa. Guía para la revitalización del kichwa en el río Napo*. Lima: Care Perú.

VIGIL, Nila y Roberto ZARIQUIEY (eds.)

2003 *Ciudadanías inconclusas*. Lima: GTZ-PUCP.

WALSH, Catherine

2000 Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación. Documento base. Lima

2001 “¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico, y el movimiento indígena ecuatoriano.” ICCI, Año 3, No.25, <http://icci.nativeweb.org/boletin/25/walsh.html>

WALZER, M.

1996 *Moralidad en el ámbito local e internacional*. Madrid: Alianza.

ZARIQUIEY, Roberto

2003 ‘Los castellanos del Perú y la educación intercultural bilingüe’. En: Nila Vigil y Roberto Zariquiey (eds). *Ciudadanías inconclusas*. Lima: PUCP-GTZ.

---- ‘El Perú multilingüe de Inés Pozzi-Escot’. Boletín de la Academia Peruana de la Lengua, N°. 36 (en prensa).

ZARIQUIEY, Roberto (ed.)

2003 Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. *Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación*, pp. 247-262.

ZAVALA, Virginia

1999 *Reconsideraciones en torno al español andino*. En: Lexis, Lima: PUCP, XXIII, 25-85.

2002 *Desencuentros 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 Gavina CÓRDOVA

2003 *Volver al desafío: hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú*. Cuaderno de Trabajo 1. Lima: Ministerio de Educación del Perú (DINFOCAD) y GTZ PROEDUCA-Componente de Educación Bilingüe Intercultural.

ZIMMERMANN, Klaus

1999 *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios. Ensayos de ecología lingüística*. Madrid: Iberoamericana.

ZÚÑIGA, Madeleine y Modesto GÁLVEZ

2002 “Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política”. En: Fuller, Norma (Ed). *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.

AnexosAnexo 1

Base de datos: resultados de las 270 encuestas aplicadas para determinar el discurso sobre la interculturalidad en el magisterio

| | 1 | 2 | 3a | 3b | 3c | 3d | 3e | 4 | 5a | 5b | 5c | 5d | 5e | 6a | 6b | 6c | 6d | 6e | 7 | 8 |
|---------|-------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--------|---|-------|
| 1c | B | | 5 | 4 | 2 | 3 | 0 | D | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 4 | 1 | 2 | 3b | | E |
| 2Bd | Ad | | 2 | 4 | 5 | 3 | 0 | Cd | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5b | | A |
| 3c | B | | 5 | 4 | 2 | 3 | 0 | D | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 4 | 1 | 2 | 3b | | A |
| 4c | a | | 2 | 4 | 3 | 5 | 1 | c | 0 | 4 | 0 | 0 | 5 | 5 | 1 | 4 | 2 | 3c | | A |
| 5c | C | | 5 | 4 | 3 | 2 | 0 | cd | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 4 | 2 | 3 | 1a | | A |
| 6c | B | | 1 | 3 | 2 | 4 | 5 | d | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 1 | 5 | 1b | | A |
| 7a | A | | 4 | 5 | 1 | 3 | 2 | d | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 5 | 0 | 0e | | A |
| 8c | D | | 4 | 3 | 2 | 5 | 0 | c | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 1 | 5 | 5 | 5b | | A |
| 9c | C | | 4 | 2 | 1 | 5 | 3 | c | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1c | | A |
| 10c | C | | 4 | 5 | 3 | 2 | 1 | d | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1e | | A |
| 11c | C | | 3 | 5 | 0 | 4 | 0 | cd | 0 | 0 | 0 | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0b | | A |
| 12c | B | | 5 | 1 | 0 | 0 | 0 | d | 0 | 5 | 4 | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 1 | 0b | | A |
| 13bc | B | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | d | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1a | | A |
| 14NS/NO | c | | 2 | 5 | 1 | 3 | 4 | cd | 0 | 5 | 4 | 0 | 0 | 4 | 5 | 1 | 3 | 2b | | A |
| 15c | c | | 4 | 3 | 2 | 5 | 0 | d | 0 | 5 | 0 | 0 | 4 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0b | | A |
| 16bc | b | | 3 | 4 | 2 | 5 | 0 | d | 0 | 4 | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 5 | 0 | 0e | | A |
| 17c | a | | 3 | 5 | 4 | 2 | 0 | d | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1 | 0e | | A |
| 18NS/NO | NS/NO | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | d | 5 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0b | | A |
| 19b | b | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | d | 5 | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1 | 0e | | A |
| 20c | NS/NO | | 4 | 2 | 5 | 3 | 0 | d | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0e | | NS/NO |
| 21d | a | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | b | 4 | 0 | 5 | 0 | 0 | 5 | 1 | 5 | 5 | 5be | | A |
| 22NS/NO | b | | 4 | 2 | 5 | 3 | 0 | d | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0be | | A |
| 23c | b | | 4 | 5 | 2 | 3 | 0 | d | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0NS/NO | | A |
| 24c | c | | 2 | 5 | 4 | 3 | 0 | d | 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 5 | 1a | | A |
| 25b | b | | 3 | 2 | 4 | 5 | 1 | d | 5 | 5 | 0 | 0 | 0 | 4 | 5 | 3 | 2 | 1b | | A |
| 26c | b | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | d | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0e | | A |
| 27c | d | | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | c | 5 | 5 | 0 | 0 | 0 | 2 | 5 | 1 | 4 | 3NS/NO | | A |
| 28b | a | | 4 | 5 | 2 | 3 | 0 | d | 0 | 0 | 5 | 0 | 4 | 0 | 1 | 0 | 0 | 5b | | A |
| 29cd | b | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | c | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5c | | B |
| 30bc | b | | 5 | 4 | 0 | 3 | 0 | ab | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 1 | 5 | 4 | 3 | 2a | | A |
| 31cd | b | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | d | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0b | | A |
| 32c | c | | 1 | 5 | 4 | 2 | 3 | d | 0 | 0 | 0 | 5 | 4 | 5 | 3 | 1 | 4 | 2c | | A |
| 33bd | a | | 5 | 4 | 2 | 3 | 0 | d | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1a | | C |
| 34bd | a | | 3 | 4 | 2 | 5 | 0 | d | 0 | 0 | 5 | 4 | 0 | 5 | 3 | 1 | 2 | 4a | | A |
| 35bd | c | | 2 | 5 | 3 | 4 | 0 | d | 0 | 0 | 4 | 5 | 0 | 4 | 3 | 5 | 2 | 1a | | A |
| 36bc | e | | 2 | 4 | 5 | 3 | 0 | d | 0 | 0 | 5 | 4 | 0 | 5 | 4 | 0 | 0 | 0b | | A |
| 37NS/NO | b | | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | d | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 5e | | A |
| 38bc | a | | 3 | 5 | 2 | 4 | 1 | d | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 1 | 5 | 0 | 0 | 0e | | A |
| 39c | e | | 5 | 4 | 1 | 3 | 2 | d | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 4 | 0 | 0b | | A |
| 40b | b | | 5 | 3 | 4 | 2 | 0 | d | 4 | 0 | 0 | 5 | 0 | 4 | 2 | 5 | 1 | 3e | | A |
| 41bc | b | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | d | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1e | | A |
| 42cd | ac | | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | d | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5b | | C |
| 43c | c | | 4 | 5 | 3 | 2 | 0 | d | 4 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 5 | 0 | 0 | 0a | | A |
| 44c | NS/NO | | 5 | 4 | 1 | 3 | 2 | d | 5 | 0 | 0 | 0 | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1a | | A |
| 45bc | ac | | 3 | 4 | 1 | 5 | 2 | bd | 0 | 5 | 0 | 4 | 0 | 4 | 5 | 2 | 5 | 1bc | | A |
| 46b | a | | 3 | 5 | 4 | 2 | 0 | d | 4 | 0 | 0 | 5 | 0 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3b | | B |
| 47c | c | | 3 | 4 | 1 | 5 | 2 | d | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1b | | A |

| | 1 | 2 | 3a | 3b | 3c | 3d | 3e | 4 | 5a | 5b | 5c | 5d | 5e | 6a | 6b | 6c | 6d | 6e | 7 | 8 |
|---------|-------|---|----|----|----|----|--------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--------|---|-------|
| 48c | b | | 4 | 5 | 3 | 2 | 1d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1 | 0b | | A |
| 49c | b | | 4 | 2 | 3 | 5 | 1d | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0a | | A |
| 50c | b | | 5 | 3 | 2 | 4 | 1c | | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0b | | A |
| 51c | cd | | 5 | 3 | 4 | 2 | 0cd | | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 3 | 4 | 1 | 2b | | A |
| 52c | c | | 3 | 4 | 0 | 5 | 0c | | 4 | 0 | 0 | 5 | 0 | 5 | 3 | 2 | 1 | 4c | | B |
| 53NS/NO | a | | 4 | 3 | 2 | 5 | 0c | | 5 | 0 | 0 | 0 | 4 | 5 | 4 | 2 | 3 | 1b | | A |
| 54c | NS/NO | | 4 | 5 | 3 | 2 | 0bc | | 0 | 4 | 0 | 5 | 0 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3ac | | A |
| 55d | b | | 3 | 2 | 5 | 4 | 0c | | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0b | | B |
| 56c | c | | 4 | 5 | 2 | 3 | 1d | | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 5 | 0 | 5 | 0 | 0b | | C |
| 57c | a | | 3 | 5 | 0 | 4 | 0d | | 5 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0b | | A |
| 58c | b | | 0 | 5 | 0 | 0 | 0d | | 5 | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0b | | D |
| 59c | c | | 4 | 5 | 3 | 2 | 1d | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0a | | A |
| 60c | b | | 5 | 3 | 2 | 4 | 1d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 5 | 0 | 0 | 0a | | A |
| 61b | c | | 5 | 1 | 5 | 1 | 5b | | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1e | | E |
| 62c | b | | 5 | 3 | 4 | 2 | 0d | | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 1 | 1 | 1b | | A |
| 63b | a | | 5 | 0 | 0 | 1 | 0d | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0b | | C |
| 64c | ad | | 5 | 1 | 2 | 4 | 3cd | | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0b | | B |
| 65ad | c | | 5 | 4 | 1 | 3 | 2d | | 5 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0b | | A |
| 66NS/NO | NS/NO | | 0 | 1 | 1 | 1 | 0NS/NO | | 4 | 1 | 4 | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0NS/NO | | NS/NO |
| 67c | b | | 4 | 5 | 2 | 3 | 1d | | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 5 | 5 | 1 | 1 | 1b | | A |
| 68c | b | | 4 | 3 | 5 | 2 | 0d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1b | | A |
| 69c | b | | 4 | 3 | 5 | 2 | 0d | | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 5 | 5 | 1 | 5 | 1b | | A |
| 70c | b | | 3 | 4 | 2 | 5 | 1d | | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 1b | | A |
| 71c | b | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0e | | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 1 | 1 | 1b | | A |
| 72NS/NO | a | | 4 | 5 | 2 | 3 | 0b | | 0 | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 0b | | A |
| 73c | c | | 4 | 2 | 5 | 3 | 0c | | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0a | | A |
| 74c | a | | 4 | 5 | 2 | 3 | 0d | | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0b | | A |
| 75c | a | | 5 | 4 | 1 | 3 | 2b | | 5 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1b | | A |
| 76c | b | | 5 | 4 | 1 | 3 | 2c | | 5 | 0 | 0 | 0 | 4 | 5 | 4 | 1 | 3 | 2b | | A |
| 77bc | a | | 4 | 3 | 5 | 2 | 0d | | 5 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5b | | A |
| 78c | cd | | 2 | 5 | 4 | 3 | 0cd | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 3 | 1 | 5 | 2 | 4ad | | B |
| 79bc | b | | 5 | 4 | 2 | 3 | 0d | | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1b | | A |
| 80b | a | | 4 | 1 | 5 | 2 | 3d | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3b | | A |
| 81bc | b | | 4 | 3 | 1 | 2 | 5d | | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1e | | C |
| 82b | c | | 3 | 5 | 2 | 4 | 0d | | 0 | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5a | | B |
| 83c | a | | 2 | 4 | 5 | 3 | 0d | | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 1e | | B |
| 84bc | a | | 2 | 5 | 4 | 3 | 0d | | 4 | 0 | 5 | 0 | 0 | 5 | 4 | 2 | 3 | 1a | | C |
| 85c | a | | 4 | 3 | 2 | 5 | 0d | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5b | | A |
| 86bc | b | | 5 | 4 | 2 | 3 | 1c | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1e | | A |
| 87c | b | | 2 | 4 | 5 | 3 | 1c | | 5 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0b | | NS/NO |
| 88b | NS/NO | | 5 | 4 | 2 | 3 | 0d | | 0 | 0 | 5 | 0 | 4 | 5 | 3 | 1 | 2 | 4b | | A |
| 89ad | a | | 2 | 4 | 3 | 5 | 0d | | 0 | 0 | 5 | 4 | 0 | 1 | 5 | 0 | 0 | 0b | | A |
| 90bc | a | | 5 | 3 | 4 | 2 | 0d | | 0 | 4 | 5 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1 | 0b | | A |
| 91c | b | | 5 | 3 | 2 | 4 | 1b | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 4 | 5 | 1 | 3 | 2a | | A |
| 92c | e | | 4 | 5 | 2 | 3 | 0d | | 5 | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 0 | 0 | 0b | | A |
| 93c | ac | | 5 | 3 | 4 | 2 | 0d | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 4 | 5 | 0 | 0 | 0a | | A |
| 94b | b | | 5 | 3 | 0 | 2 | 4c | | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0b | | D |
| 95c | a | | 3 | 5 | 2 | 4 | 0d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 1 | 5 | 1e | | A |
| 96c | c | | 4 | 5 | 3 | 2 | 0c | | 0 | 4 | 0 | 0 | 5 | 4 | 5 | 1 | 3 | 2e | | A |
| 97ce | cd | | 4 | 5 | 2 | 3 | 1d | | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 1 | 3 | 5 | 4 | 2a | | A |
| 98c | b | | 4 | 3 | 1 | 5 | 2d | | 4 | 0 | 5 | 0 | 0 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1b | | B |
| 99c | cd | | 5 | 3 | 2 | 4 | 1d | | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0e | | A |
| 100bd | c | | 2 | 4 | 1 | 3 | 5d | | 0 | 4 | 5 | 0 | 0 | 3 | 5 | 4 | 1 | 2c | | A |

| | 1 | 2 | 3a | 3b | 3c | 3d | 3e | 4 | 5a | 5b | 5c | 5d | 5e | 6a | 6b | 6c | 6d | 6e | 7 | 8 |
|-------|---|----|----|----|----|----|--------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--------|---|-------|
| 101c | | bc | 3 | 5 | 2 | 4 | 1a | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 1 | 1 | 5b | | Ad |
| 102c | | a | 5 | 3 | 4 | 2 | 0d | | 0 | 0 | 4 | 5 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0a | | C |
| 103cd | | b | 4 | 5 | 3 | 2 | 0d | | 5 | 4 | 4 | 5 | 0 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5c | | A |
| 104c | | b | 5 | 3 | 4 | 2 | 1b | | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 5 | 0b | | A |
| 105c | | c | 5 | 3 | 4 | 2 | 0d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 4 | 1 | 3 | 2b | | A |
| 106c | | b | 4 | 3 | 5 | 2 | 1d | | 4 | 0 | 5 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1 | 0a | | A |
| 107c | | a | 2 | 4 | 5 | 3 | 0d | | 0 | 4 | 5 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1 | 0b | | A |
| 108c | | a | 5 | 4 | 2 | 3 | 0d | | 0 | 4 | 0 | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1b | | A |
| 109bc | | c | 0 | 0 | 0 | 0 | 0d | | 0 | 5 | 0 | 4 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0d | | NS/NO |
| 110bd | | ac | 5 | 3 | 2 | 1 | 4bd | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 5 | 1 | 3 | 4b | | B |
| 111c | | b | 3 | 4 | 1 | 2 | 5d | | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 1 | 1 | 5NS/NO | | Ab |
| 112cd | | e | 4 | 5 | 2 | 3 | 1d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 5 | 0 | 0 | 0b | | A |
| 113c | | b | 4 | 3 | 5 | 2 | 1c | | 5 | 0 | 0 | 0 | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0b | | A |
| 114c | | b | 5 | 4 | 3 | 2 | 0d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0b | | A |
| 115bc | | a | 5 | 4 | 2 | 3 | 1d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 1 | 1 | 5b | | D |
| 116c | | b | 5 | 3 | 2 | 4 | 1cd | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 3 | 4 | 5 | 2 | 1e | | A |
| 117c | | c | 4 | 5 | 2 | 3 | 0d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 4 | 5 | 2 | 3 | 1b | | A |
| 118c | | b | 4 | 5 | 3 | 2 | 1d | | 0 | 4 | 5 | 0 | 0 | 3 | 5 | 4 | 2 | 1a | | A |
| 119c | | b | 5 | 4 | 3 | 2 | 0d | | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 0 | 0 | 1 | 5 | 1b | | A |
| 120c | | b | 4 | 5 | 3 | 2 | 1bd | | 0 | 0 | 0 | 4 | 5 | 0 | 5 | 1 | 0 | 0b | | A |
| 121cd | | b | 5 | 2 | 1 | 3 | 4d | | 4 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1b | | A |
| 122c | | a | 2 | 5 | 4 | 3 | 0c | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 1 | 5 | 1 | 5c | | A |
| 123c | | b | 2 | 3 | 5 | 4 | 0d | | 0 | 5 | 5 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0b | | A |
| 124bc | | a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5d | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 1 | 5 | 0 | 0 | 0b | | B |
| 125c | | b | 3 | 5 | 4 | 2 | 1d | | 0 | 0 | 5 | 5 | 0 | 3 | 5 | 4 | 1 | 2e | | A |
| 126c | | a | 4 | 2 | 5 | 3 | 1cd | | 5 | 0 | 0 | 0 | 4 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0e | | A |
| 127cd | | a | 4 | 5 | 3 | 2 | 1d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 5 | 0 | 0 | 0b | | A |
| 128c | | c | 4 | 5 | 2 | 3 | 0d | | 0 | 4 | 5 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1c | | A |
| 129b | | c | 4 | 3 | 5 | 2 | 1d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 5 | 4e | | A |
| 130ac | | c | 3 | 5 | 4 | 2 | 1d | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1b | | A |
| 131c | | c | 3 | 4 | 5 | 2 | 0d | | 0 | 4 | 5 | 0 | 0 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3b | | B |
| 132cd | | a | 4 | 3 | 2 | 5 | 1d | | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 5e | | A |
| 133c | | b | 4 | 5 | 3 | 2 | 0d | | 5 | 0 | 0 | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1b | | A |
| 134c | | b | 3 | 5 | 2 | 4 | 0d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0b | | A |
| 135c | | ac | 5 | 3 | 4 | 2 | 0cd | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 1 | 5 | 0 | 0 | 0e | | A |
| 136b | | c | 1 | 5 | 0 | 0 | 0d | | 4 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1 | 5 | 0 | 0a | | A |
| 137d | | c | 2 | 5 | 4 | 3 | 0cd | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1a | | A |
| 138c | | b | 5 | 5 | 0 | 0 | 0d | | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0e | | A |
| 139cd | | b | 0 | 0 | 0 | 0 | 0d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0a | | A |
| 140cd | | b | 5 | 3 | 4 | 2 | 0ae | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0a | | B |
| 141cd | | c | 4 | 5 | 2 | 3 | 1d | | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1 | 5 | 1 | 1 | 1e | | A |
| 142b | | a | 4 | 5 | 3 | 1 | 2d | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 0 | 0 | 4 | 0a | | C |
| 143c | | b | 3 | 5 | 2 | 4 | 1d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0b | | A |
| 144c | | b | 0 | 5 | 4 | 5 | 0c | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 1 | 5 | 0 | 0 | 0NS/NO | | NS/NO |
| 145c | | b | 5 | 3 | 4 | 2 | 0d | | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1 | 5b | | A |
| 146bd | | b | 5 | 4 | 3 | 1 | 2b | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0e | | A |
| 147c | | a | 0 | 0 | 0 | 2 | 0b | | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5a | | B |
| 148c | | d | 0 | 0 | 0 | 0 | 0d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0a | | A |
| 149b | | b | 5 | 0 | 0 | 0 | 0NS/NO | | 0 | 5 | 0 | 4 | 0 | 4 | 5 | 0 | 0 | 0b | | C |
| 150bd | | b | 5 | 3 | 4 | 2 | 1d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 1 | 0e | | D |
| 151c | | b | 5 | 2 | 4 | 3 | 1d | | 0 | 0 | 5 | 4 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0a | | C |
| 152c | | b | 4 | 3 | 5 | 2 | 1d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0a | | A |
| 153b | | a | 3 | 5 | 2 | 4 | 0d | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 0e | | B |

| | 1 | 2 | 3a | 3b | 3c | 3d | 3e | 4 | 5a | 5b | 5c | 5d | 5e | 6a | 6b | 6c | 6d | 6e | 7 | 8 |
|----------|----|---|----|----|----|----|--------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--------|---|-------|
| 154c | b | | 3 | 5 | 4 | 2 | 1d | | 0 | 5 | 0 | 0 | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0b | | NS/NO |
| 155c | c | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0d | | 5 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 1 | 0 | 0e | | A |
| 156bc | a | | 4 | 5 | 3 | 2 | 0d | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 5 | 5 | 1 | 1b | | A |
| 157d | b | | 4 | 3 | 1 | 2 | 5c | | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1 | 0e | | A |
| 158c | b | | 5 | 4 | 2 | 3 | 0d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0b | | A |
| 159b | c | | 3 | 5 | 4 | 2 | 1d | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0b | | A |
| 160c | b | | 2 | 4 | 3 | 5 | 0d | | 0 | 5 | 0 | 0 | 4 | 2 | 3 | 5 | 4 | 1c | | A |
| 161ab | c | | 4 | 3 | 5 | 2 | 0d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 4 | 5 | 2 | 3 | 1b | | A |
| 162cd | b | | 4 | 5 | 3 | 2 | 1d | | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0a | | A |
| 163ad | a | | 0 | 5 | 0 | 0 | 0b | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0b | | C |
| 164bd | c | | 1 | 2 | 4 | 3 | 5d | | 0 | 0 | 5 | 4 | 0 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1b | | A |
| 165ad | a | | 5 | 4 | 3 | 2 | 0d | | 0 | 0 | 5 | 0 | 4 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0b | | A |
| 166b | c | | 3 | 5 | 4 | 2 | 1b | | 5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 5 | 2 | 4 | 1b | | A |
| 167c | c | | 4 | 5 | 2 | 3 | 0d | | 0 | 5 | 4 | 0 | 0 | 3 | 5 | 2 | 4 | 1b | | B |
| 168ac | b | | 4 | 5 | 3 | 2 | 0d | | 0 | 4 | 5 | 0 | 0 | 3 | 5 | 2 | 4 | 1e | | A |
| 169c | b | | 3 | 2 | 5 | 4 | 0d | | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 | 3 | 4 | 1 | 2b | | A |
| 170c | a | | 4 | 5 | 2 | 3 | 0d | | 0 | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1e | | B |
| 171c | b | | 1 | 5 | 3 | 2 | 4NS/NO | | 0 | 5 | 0 | 0 | 4 | 5 | 2 | 1 | 3 | 4d | | A |
| 172c | c | | 5 | 0 | 0 | 5 | 0d | | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0e | | A |
| 173bd | a | | 2 | 4 | 3 | 5 | 0d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1b | | B |
| 174b | c | | 4 | 3 | 5 | 2 | 0d | | 0 | 4 | 5 | 0 | 0 | 5 | 2 | 4 | 3 | 1NS/NO | | B |
| 175c | a | | 3 | 5 | 2 | 4 | 0d | | 4 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5b | | B |
| 176c | c | | 4 | 5 | 3 | 2 | 1d | | 0 | 4 | 0 | 0 | 5 | 5 | 0 | 4 | 0 | 0de | | B |
| 177b | b | | 0 | 5 | 0 | 0 | 0c | | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0NS/NO | | A |
| 178c | b | | 3 | 5 | 1 | 4 | 2c | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 4 | 5 | 2 | 3 | 1a | | A |
| 179NS/NO | b | | 4 | 5 | 2 | 3 | 1c | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0e | | A |
| 180c | c | | 2 | 5 | 4 | 3 | 0d | | 0 | 5 | 0 | 0 | 4 | 5 | 1 | 5 | 1 | 5NS/NO | | A |
| 181c | a | | 5 | 3 | 4 | 1 | 2d | | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 1 | 5 | 1 | 5 | 5e | | A |
| 182c | b | | 4 | 5 | 2 | 3 | 1d | | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 5a | | A |
| 183c | b | | 4 | 5 | 4 | 5 | 0d | | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 1 | 1a | | B |
| 184cd | b | | 4 | 2 | 3 | 1 | 5d | | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 5 | 1 | 1 | 5 | 1a | | B |
| 185b | b | | 3 | 4 | 2 | 5 | 0d | | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 5 | 0 | 5 | 0e | | A |
| 186cd | bc | | 2 | 5 | 4 | 3 | 1c | | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 1 | 5 | 1 | 5 | 5e | | A |
| 187bd | b | | 5 | 4 | 3 | 2 | 0b | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 5 | 1b | | A |
| 188ac | c | | 2 | 3 | 5 | 4 | 0c | | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 4 | 5 | 2 | 3 | 1e | | A |
| 189bc | b | | 5 | 4 | 2 | 3 | 1d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0e | | A |
| 190bc | b | | 5 | 4 | 2 | 3 | 1d | | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0e | | A |
| 191c | a | | 2 | 4 | 3 | 5 | 0d | | 0 | 5 | 0 | 4 | 0 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1e | | A |
| 192cd | a | | 5 | 4 | 2 | 3 | 0d | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 4 | 1 | 3 | 2b | | A |
| 193bc | ab | | 5 | 4 | 2 | 3 | 1cd | | 5 | 0 | 0 | 0 | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1b | | A |
| 194c | c | | 4 | 3 | 2 | 5 | 0d | | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0b | | A |
| 195c | c | | 4 | 5 | 3 | 2 | 0d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 1 | 1 | 5NS/NO | | A |
| 196c | e | | 4 | 3 | 5 | 2 | 0c | | 0 | 0 | 5 | 4 | 0 | 5 | 5 | 5 | 1 | 1b | | A |
| 197c | a | | 5 | 3 | 4 | 2 | 0d | | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1b | | A |
| 198b | a | | 3 | 4 | 2 | 5 | 0d | | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1 | 3 | 5 | 4 | 2b | | A |
| 199bc | b | | 5 | 1 | 0 | 0 | 0c | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1 | 0a | | A |
| 200c | c | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1e | | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4c | | A |
| 201c | a | | 5 | 4 | 2 | 1 | 2d | | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0e | | A |
| 202c | c | | 4 | 3 | 5 | 2 | 1d | | 0 | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1b | | A |
| 203c | a | | 2 | 4 | 3 | 5 | 1d | | 0 | 5 | 0 | 4 | 0 | 5 | 4 | 2 | 3 | 1b | | A |
| 204c | b | | 4 | 1 | 2 | 3 | 5cd | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 4 | 2 | 3 | 1e | | A |
| 205c | c | | 4 | 5 | 3 | 2 | 0d | | 3 | 5 | 2 | 4 | 1 | 4 | 5 | 3 | 2 | 4b | | A |
| 206c | a | | 4 | 5 | 2 | 3 | 0d | | 3 | 5 | 4 | 2 | 1 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0b | | A |

| | 1 | 2 | 3a | 3b | 3c | 3d | 3e | 4 | 5a | 5b | 5c | 5d | 5e | 6a | 6b | 6c | 6d | 6e | 7 | 8 |
|----------|-------|---|----|----|----|----|-----|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|-------|
| 207c | a | | 4 | 5 | 2 | 3 | 0d | | 3 | 5 | 4 | 2 | 1 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0b | | A |
| 208b | a | | 5 | 4 | 3 | 2 | 0d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 1 | 1 | 1b | | A |
| 209bd | d | | 3 | 2 | 5 | 4 | 1d | | 0 | 5 | 0 | 4 | 0 | 5 | 1 | 5 | 1 | 1b | | A |
| 210cd | b | | 5 | 3 | 2 | 4 | 0d | | 0 | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 5b | | A |
| 211c | b | | 5 | 3 | 2 | 4 | 0cd | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 1a | | A |
| 212c | b | | 5 | 3 | 4 | 2 | 1d | | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 3 | 4 | 2 | 1a | | A |
| 213c | b | | 2 | 3 | 4 | 5 | 1d | | 4 | 0 | 0 | 5 | 0 | 5 | 1 | 4 | 3 | 2a | | A |
| 214c | b | | 5 | 2 | 4 | 3 | 0d | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0a | | A |
| 215c | b | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0d | | 5 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 1 | 0 | 0b | | A |
| 216ac | a | | 3 | 4 | 1 | 2 | 5d | | 5 | 0 | 0 | 0 | 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1c | | A |
| 217c | c | | 4 | 3 | 2 | 5 | 0d | | 0 | 0 | 5 | 4 | 0 | 1 | 5 | 1 | 1 | 5c | | A |
| 218c | c | | 4 | 3 | 5 | 2 | 1d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0d | | A |
| 219c | c | | 4 | 3 | 5 | 2 | 1d | | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 1 | 2c | | A |
| 220c | b | | 3 | 4 | 5 | 2 | 0d | | 0 | 0 | 0 | 5 | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0c | | B |
| 221bc | a | | 3 | 5 | 2 | 4 | 0d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1 | 0d | | A |
| 222c | b | | 3 | 5 | 2 | 1 | 0d | | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0a | | A |
| 223c | c | | 4 | 2 | 3 | 5 | 1d | | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1a | | C |
| 224c | a | | 0 | 0 | 0 | 5 | 0b | | 0 | 4 | 0 | 5 | 0 | 1 | 5 | 0 | 0 | 0a | | A |
| 225c | c | | 4 | 2 | 3 | 5 | 1d | | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1a | | B |
| 226b | b | | 4 | 3 | 2 | 5 | 0d | | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 4 | 5 | 1 | 3 | 2b | | B |
| 227c | b | | 4 | 3 | 2 | 5 | 0d | | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 4 | 5 | 1 | 3 | 2b | | B |
| 228ac | a | | 4 | 3 | 2 | 5 | 0c | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 5 | 1 | 1c | | A |
| 229c | d | | 3 | 5 | 4 | 2 | 1d | | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 | 3 | 4 | 1 | 2c | | A |
| 230d | b | | 4 | 5 | 3 | 2 | 0c | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 4 | 1 | 3 | 2a | | A |
| 231bd | a | | 3 | 4 | 2 | 5 | 1d | | 0 | 4 | 5 | 0 | 0 | 4 | 2 | 3 | 5 | 1a | | A |
| 232c | e | | 5 | 3 | 4 | 2 | 0a | | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0a | | NS/NO |
| 233b | c | | 3 | 5 | 1 | 4 | 2c | | 0 | 5 | 0 | 0 | 4 | 5 | 0 | 0 | 1 | 0b | | A |
| 234c | b | | 4 | 5 | 3 | 2 | 0d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0b | | A |
| 235d | b | | 3 | 5 | 2 | 4 | 0d | | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1c | | A |
| 236cd | e | | 3 | 4 | 2 | 5 | 0d | | 4 | 0 | 0 | 5 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0e | | A |
| 237bc | a | | 5 | 0 | 0 | 0 | 0b | | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0e | | A |
| 238d | a | | 2 | 4 | 3 | 5 | 0c | | 5 | 4 | 0 | 4 | 5 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0a | | A |
| 239c | NS/NO | | 3 | 4 | 2 | 5 | 0d | | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 4 | 5 | 3 | 2 | 1a | | B |
| 240c | b | | 4 | 5 | 2 | 3 | 0d | | 5 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5a | | A |
| 241c | a | | 4 | 3 | 5 | 2 | 0d | | 3 | 5 | 2 | 4 | 1 | 5 | 4 | 1 | 3 | 2a | | A |
| 242c | bc | | 5 | 3 | 4 | 2 | 1d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0a | | A |
| 243c | bc | | 5 | 3 | 4 | 2 | 1d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0a | | A |
| 244b | a | | 0 | 1 | 0 | 5 | 0d | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0a | | D |
| 245b | a | | 2 | 4 | 3 | 5 | 1d | | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 | 4 | 5 | 3 | 2 | 1b | | A |
| 246c | b | | 3 | 2 | 1 | 4 | 5d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 2 | 4 | 3 | 1 | 5e | | A |
| 247b | a | | 5 | 3 | 2 | 4 | 0d | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 4 | 1 | 2 | 3a | | A |
| 248c | b | | 4 | 3 | 2 | 5 | 0d | | 5 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0c | | A |
| 249c | b | | 0 | 0 | 0 | 5 | 0d | | 5 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0b | | A |
| 250ac | a | | 4 | 5 | 2 | 3 | 1d | | 0 | 5 | 0 | 0 | 4 | 3 | 4 | 5 | 2 | 1e | | A |
| 251ac | b | | 0 | 0 | 5 | 0 | 0d | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0e | | A |
| 252c | b | | 1 | 5 | 3 | 4 | 2d | | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5b | | A |
| 253c | a | | 3 | 4 | 2 | 5 | 0d | | 4 | 0 | 5 | 0 | 0 | 5 | 1 | 1 | 1 | 5c | | D |
| 254bc | a | | 3 | 5 | 2 | 4 | 0d | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 4 | 1 | 3 | 2 | 5c | | A |
| 255bc | ac | | 3 | 4 | 5 | 2 | 0d | | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5b | | C |
| 256b | ac | | 4 | 5 | 3 | 2 | 0cd | | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 1 | 1 | 5 | 5b | | A |
| 257c | a | | 4 | 5 | 2 | 3 | 0d | | 4 | 0 | 5 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0 | 5b | | B |
| 258NS/NO | NS/NO | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0d | | 0 | 5 | 0 | 0 | 4 | 2 | 5 | 1 | 4 | 3b | | B |
| 259b | d | | 5 | 3 | 2 | 4 | 1d | | 5 | 0 | 0 | 4 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1 | 0b | | A |

| | 1 | 2 | 3a | 3b | 3c | 3d | 3e | 4 | 5a | 5b | 5c | 5d | 5e | 6a | 6b | 6c | 6d | 6e | 7 | 8 |
|-------|----|---|----|----|----|----|----|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|-------|
| 260b | e | | 4 | 3 | 2 | 5 | 1d | | 0 | 0 | 5 | 4 | 0 | 5 | 2 | 1 | 3 | 4b | | A |
| 261b | d | | 0 | 5 | 0 | 5 | 0d | | 4 | 0 | 4 | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5e | | NS/NO |
| 262c | b | | 4 | 5 | 3 | 2 | 0c | | 0 | 0 | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 5b | | A |
| 263d | d | | 3 | 5 | 2 | 4 | 0c | | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0b | | A |
| 264b | a | | 3 | 5 | 2 | 4 | 1d | | 0 | 0 | 4 | 5 | 0 | 5 | 4 | 2 | 1 | 3b | | A |
| 265b | ad | | 5 | 4 | 2 | 3 | 0d | | 0 | 0 | 4 | 5 | 0 | 5 | 4 | 1 | 2 | 3b | | B |
| 266b | c | | 5 | 3 | 1 | 4 | 2a | | 0 | 5 | 4 | 0 | 0 | 2 | 5 | 1 | 4 | 3b | | C |
| 267b | c | | 5 | 3 | 2 | 4 | 1d | | 5 | 0 | 0 | 0 | 4 | 5 | 1 | 1 | 5 | 5b | | NS/NO |
| 268b | c | | 5 | 3 | 2 | 4 | 1d | | 5 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 | 1 | 1 | 5 | 5b | | C |
| 269b | a | | 4 | 5 | 2 | 3 | 1d | | 0 | 5 | 0 | 4 | 0 | 3 | 2 | 4 | 5 | 1e | | A |
| 270bc | a | | 3 | 5 | 4 | 2 | 0d | | 0 | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0b | | A |

Anexo 2

PODER EJECUTIVO
SECRETARIA DE GOBERNACION

DECRETO por el que se crea la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y reforma la fracción IV, del artículo 7o. de la Ley General de Educación.

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.-

Presidencia
de la República.

VICENTE FOX QUESADA, Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, a sus habitantes sabed:

Que el Honorable Congreso de la Unión, se ha servido dirigirme el siguiente

DECRETO

“EL CONGRESO GENERAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, D
E C R E T A:

**SE CREA LA LEY GENERAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS
PUEBLOS INDÍGENAS Y REFORMA LA FRACCIÓN IV, DEL ARTÍCULO
7o. DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN**

ARTÍCULO PRIMERO. Se crea la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas conforme al texto siguiente.

**LEY GENERAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS
INDÍGENAS**

Capítulo I

DISPOSICIONES GENERALES

ARTÍCULO 1. La presente Ley es de orden público e interés social, de observancia general en los Estados Unidos Mexicanos y tiene por objeto regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas.

ARTÍCULO 2. Las lenguas indígenas son aquellas que proceden de los pueblos existentes en el territorio nacional antes del establecimiento del Estado Mexicano, además de aquellas provenientes de otros pueblos indoamericanos, igualmente preexistentes que se han arraigado en el territorio nacional con posterioridad y que se reconocen por poseer un conjunto ordenado y sistemático de formas orales funcionales y simbólicas de comunicación.

ARTÍCULO 3. Las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional.

La pluralidad de lenguas indígenas es una de las principales expresiones de la composición pluricultural de la Nación Mexicana.

ARTÍCULO 4. Las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente Ley y el español son lenguas nacionales por su origen histórico, y tienen la misma validez en su territorio, localización y contexto en que se hablen.

ARTÍCULO 5. El Estado a través de sus tres órdenes de gobierno, -Federación, Entidades Federativas y municipios-, en los ámbitos de sus respectivas competencias, reconocerá, protegerá y promoverá la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales.

ARTÍCULO 6. El Estado adoptará e instrumentará las medidas necesarias para asegurar que los medios de comunicación masiva difundan la realidad y la diversidad lingüística y cultural de la Nación Mexicana. Además, destinará un porcentaje del tiempo que dispone en los medios de comunicación masiva concesionados, de acuerdo a la legislación aplicable, para la emisión de programas en las diversas lenguas nacionales habladas en sus áreas de cobertura, y de programas culturales en los que se promueva la literatura, tradiciones orales y el uso de las lenguas indígenas nacionales de las diversas regiones del país.

ARTÍCULO 7. Las lenguas indígenas serán válidas, al igual que el español, para cualquier asunto o trámite de carácter público, así como para acceder plenamente a la gestión, servicios e información pública. Al Estado corresponde garantizar el ejercicio de

los derechos previstos en este artículo, conforme a lo siguiente:

a).- En el Distrito Federal y las demás entidades federativas con municipios o comunidades que hablen lenguas indígenas, los Gobiernos correspondientes, en consulta con las comunidades indígenas originarias y migrantes, determinarán cuáles de sus dependencias administrativas adoptarán e instrumentarán las medidas para que las instancias requeridas puedan atender y resolver los asuntos que se les planteen en lenguas indígenas.

b).- En los municipios con comunidades que hablen lenguas indígenas, se adoptarán e instrumentarán las medidas a que se refiere el párrafo anterior, en todas sus instancias.

La Federación y las entidades federativas tendrán disponibles y difundirán a través de textos, medios audiovisuales e informáticos: leyes, reglamentos, así como los contenidos de los programas, obras, servicios dirigidos a las comunidades indígenas, en la lengua de sus correspondientes beneficiarios.

ARTÍCULO 8. Ninguna persona podrá ser sujeto a cualquier tipo de discriminación a causa o en virtud de la lengua que hable.

Capítulo II

DE LOS DERECHOS DE LOS HABLANTES DE LENGUAS INDÍGENAS

ARTÍCULO 9. Es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras.

ARTÍCULO 10. El Estado garantizará el derecho de los pueblos y comunidades indígenas el acceso a la jurisdicción del Estado en la lengua indígena nacional de que sean hablantes. Para garantizar ese derecho, en todos los juicios y procedimientos en que sean parte, individual o colectivamente, se deberán tomar en cuenta sus costumbres y especificidades culturales respetando los preceptos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Las autoridades federales responsables de la procuración y administración de justicia, incluyendo las agrarias y laborales, proveerán lo necesario a efecto de que en los juicios que realicen, los indígenas sean asistidos gratuitamente, en todo tiempo, por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua indígena y cultura.

En los términos del artículo 5o., en las entidades federativas y en los municipios con comunidades que hablen lenguas indígenas, se adoptarán e instrumentarán las medidas a que se refiere el párrafo anterior, en las instancias que se requieran.

ARTÍCULO 11. Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

ARTÍCULO 12. La sociedad y en especial los habitantes y las instituciones de los pueblos y las comunidades indígenas serán corresponsables en la realización de los objetivos de esta Ley, y participantes activos en el uso y la enseñanza de las lenguas en el ámbito familiar, comunitario y regional para la rehabilitación lingüística.

Capítulo III

DE LA DISTRIBUCIÓN, CONCURRENCIA Y COORDINACIÓN DE COMPETENCIAS

ARTÍCULO 13. Corresponde al Estado en sus distintos órdenes de gobierno la creación de instituciones y la realización de actividades en sus respectivos ámbitos de competencia, para lograr los objetivos generales de la presente Ley, y en particular las siguientes:

I. Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas;

II. Difundir en las lenguas indígenas nacionales de los beneficiarios, el contenido de los programas, obras y servicios dirigidos a las comunidades indígenas;

III. Difundir a través de los medios de comunicación las lenguas indígenas nacionales de la región para promover su uso y desarrollo;

IV. Incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y evolución de las lenguas indígenas nacionales, así como de sus aportaciones a la cultura nacional;

V. Supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura;

VI. Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate;

VII. Impulsar políticas de investigación, difusión, estudios y documentación sobre las lenguas indígenas nacionales y sus expresiones literarias;

VIII. Crear bibliotecas, hemerotecas, centros culturales u otras instituciones depositarias que conserven los materiales lingüísticos en lenguas indígenas nacionales;

IX. Procurar que en las bibliotecas públicas se reserve un lugar para la conservación de la información y documentación más representativa de la literatura y lenguas indígenas nacionales;

X. Apoyar a las instituciones públicas y privadas, así como a las organizaciones de la sociedad civil, legalmente constituidas, que realicen investigaciones etnolingüísticas, en todo lo relacionado al cumplimiento de los objetivos de esta Ley;

XI. Apoyar la formación y acreditación profesional de intérpretes y traductores en lenguas indígenas nacionales y español;

XII. Garantizar que las instituciones, dependencias y oficinas públicas cuenten con personal que tenga conocimientos de las lenguas indígenas nacionales requeridas en sus respectivos territorios;

XIII. Establecer políticas, acciones y vías para proteger y preservar el uso de las lenguas y culturas nacionales de los migrantes indígenas en el territorio nacional y en el extranjero, y

XIV. Propiciar y fomentar que los hablantes de las lenguas indígenas nacionales participen en las políticas que promuevan los estudios que se realicen en los diversos órdenes de gobierno, espacios académicos y de investigación.

Capítulo IV

DEL INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS

ARTÍCULO 14. Se crea el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, como organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, de servicio público y social, con personalidad jurídica y patrimonio propio, sectorizado en la Secretaría de Educación Pública, cuyo objeto es promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, el conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación, y asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia. Para el cumplimiento de este objeto, el Instituto tendrá las siguientes características y atribuciones:

a) Diseñar estrategias e instrumentos para el desarrollo de las lenguas indígenas nacionales, en coordinación con los tres órdenes de gobierno y los pueblos y comunidades indígenas.

b) Promover programas, proyectos y acciones para vigorizar el conocimiento de las culturas y lenguas indígenas nacionales.

c) Ampliar el ámbito social de uso de las lenguas indígenas nacionales y promover el acceso a su conocimiento; estimular la preservación, conocimiento y aprecio de las lenguas indígenas en los espacios públicos y los medios de comunicación, de acuerdo a la normatividad en la materia.

d) Establecer la normatividad y formular programas para certificar y acreditar a técnicos y profesionales bilingües. Impulsar la formación de especialistas en la materia, que asimismo sean conocedores de la cultura de que se trate, vinculando sus actividades y programas de licenciatura y postgrado, así como a diplomados y cursos de especialización, actualización y capacitación.

e) Formular y realizar proyectos de desarrollo lingüístico, literario y educativo.

f) Elaborar y promover la producción de gramáticas, la estandarización de escrituras y la promoción de la lectoescritura en lenguas indígenas nacionales.

g) Realizar y promover investigación básica y aplicada para mayor conocimiento de las lenguas indígenas nacionales y promover su difusión.

h) Realizar investigaciones para conocer la diversidad de las lenguas indígenas nacionales, y apoyar al Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática a diseñar la metodología para la realización del censo sociolingüístico para conocer el número y distribución de sus hablantes.

i) Actuar como órgano de consulta y asesoría de las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal, así como de las instancias de los Poderes Legislativo y Judicial, de los gobiernos de los estados y de los municipios, y de las instituciones y organizaciones sociales y privadas en la materia.

j) Informar sobre la aplicación de lo que dispone la Constitución, los tratados internacionales ratificados por México y esta Ley, en materia de lenguas indígenas, y expedir a los tres órdenes de gobierno las recomendaciones y medidas pertinentes para garantizar su preservación y desarrollo.

k) Promover y apoyar la creación y funcionamiento de institutos en los estados y municipios, conforme a las leyes aplicables de las entidades federativas, según la presencia de las lenguas indígenas nacionales en los territorios respectivos.

l) Celebrar convenios, con apego a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con personas físicas o morales y con organismos públicos o privados, nacionales, internacionales o extranjeros, con apego a las actividades propias del Instituto y a la normatividad aplicable.

ARTÍCULO 15. La administración del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas estará a cargo de un Consejo Nacional, como órgano colectivo de gobierno, y un Director General responsable del funcionamiento del propio Instituto. El domicilio legal del Instituto será la Ciudad de México, Distrito Federal.

ARTÍCULO 16. El Consejo Nacional se integrará con: siete representantes de la administración pública federal, tres representantes de escuelas, instituciones de educación superior y universidades indígenas, y tres representantes de instituciones académicas y organismos civiles que se hayan distinguido por la promoción, preservación y defensa del uso de las lenguas indígenas.

Los representantes de la Administración Pública Federal son los siguientes:

1).- El Secretario de Educación Pública, quien lo presidirá en su carácter de titular de la coordinadora de sector, con fundamento en lo establecido en la Ley Federal de Entidades Paraestatales.

2).- Un representante de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público con el nivel de Subsecretario.

- 3).- Un representante de la Secretaría de Desarrollo Social.
- 4).- Un representante de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes.
- 5).- Un representante del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- 6).- Un representante del Instituto Nacional Indigenista.
- 7).- Un representante de la Secretaría de Relaciones Exteriores.

El Director General será designado por el Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, a propuesta de una terna presentada por el Consejo Nacional y podrá permanecer en el cargo por un periodo máximo de 6 años; preferentemente hablante nativo de alguna lengua indígena; con experiencia relacionada con alguna de las actividades sustantivas del Instituto y gozar de reconocido prestigio profesional y académico en la investigación, desarrollo, difusión y uso de las lenguas indígenas.

ARTÍCULO 17. Las reglas de funcionamiento del órgano de gobierno, la estructura administrativa y operativa, así como las facultades y reglas de ejecución del órgano de dirección del instituto, se establecerán en el Reglamento Interno del organismo y que serán expedidas por el Consejo Nacional.

El órgano de gobierno se reunirá cada seis meses de manera ordinaria, y de manera extraordinaria cuando sea convocado por su Presidente; se integrará por la mayoría de sus integrantes, y sus decisiones se adoptarán con la mayoría de los presentes.

ARTÍCULO 18. Para el cumplimiento de sus atribuciones el Director General tendrá las facultades de dominio, de administración y para pleitos y cobranzas, incluyendo las que requieran de cláusula especial, sin más limitaciones que las específicas que le llegue a imponer en forma general el Estatuto o temporales por parte del Consejo Nacional.

ARTÍCULO 19. El órgano de vigilancia administrativa del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas estará integrado por un Comisario Público Propietario y un Suplente, designados por la Secretaría de la Contraloría y Desarrollo Administrativo.

ARTÍCULO 20. El Consejo Nacional del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, previa consulta a los estudios particulares de los Institutos Nacional de Antropología e Historia y Nacional de Estadística, Geografía e Informática, a propuesta conjunta de los representantes de los pueblos y comunidades indígenas, y de las instituciones académicas que formen parte del propio Consejo, hará el catálogo de las lenguas indígenas; el catálogo será publicado en el **Diario Oficial de la Federación**.

ARTÍCULO 21. El patrimonio del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas se integrará con los bienes que enseguida se enumeran:

I. La cantidad que anualmente le fije como subsidio el Gobierno Federal, a través del Presupuesto de Egresos;

II. Con los productos que adquiera por las obras que realice y por la venta de sus publicaciones, y

III. Los que adquiera por herencia, legados, donaciones o por cualquier otro título de personas o de instituciones públicas o privadas.

ARTÍCULO 22. Para garantizar el cumplimiento de las obligaciones y atribuciones señaladas en esta Ley y conforme a lo dispuesto en el penúltimo párrafo del Apartado B, del artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de derechos y cultura indígena, la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, las Legislaturas de las Entidades Federativas y los Ayuntamientos, en el ámbito de sus respectivas competencias, establecerán las partidas específicas en los presupuestos de

egresos que aprueben para proteger, promover, preservar, usar y desarrollar las lenguas indígenas.

ARTÍCULO 23. Las relaciones laborales del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y sus trabajadores se regirán por la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, reglamentaria del Apartado A del artículo 123 Constitucional.

ARTÍCULO 24. El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y sus correlativos estatales en su caso, promoverán que las autoridades correspondientes expidan las leyes que sancionen y penalicen la comisión de cualquier tipo de discriminación, exclusión y explotación de las personas hablantes de lenguas indígenas nacionales, o que transgredan las disposiciones que establecen derechos a favor de los hablantes de lenguas indígenas nacionales, consagrados en esta ley.

ARTÍCULO 25. Las autoridades, instituciones, servidores y funcionarios públicos que contravengan lo dispuesto en la presente ley serán sujetos de responsabilidad, de conformidad con lo previsto en el Título Cuarto de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos referente a la responsabilidad de los servidores públicos y sus leyes reglamentarias.

ARTÍCULO SEGUNDO. Se reforma la fracción IV, del artículo 7o., de la Ley General de Educación para quedar como sigue:

ARTÍCULO 7o.

IV.- Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.

TRANSITORIOS

Primero. El presente Decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el **Diario Oficial de la Federación**.

Segundo. El Consejo Nacional del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas se constituirá dentro de los seis meses siguientes a la publicación de este Decreto en el **Diario Oficial de la Federación**. Para este efecto, el Secretario de Educación Pública convocará a los directores y rectores de las escuelas, instituciones de educación superior y universidades indígenas, instituciones académicas, incluyendo entre estas específicamente al Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, así como organismos civiles para que hagan la propuesta de sus respectivos representantes para que integren el Consejo Nacional del Instituto. Recibidas dichas propuestas, el Secretario de Educación Pública, los representantes de las Secretarías de Hacienda y Crédito Público, de la Secretaría de Desarrollo Social, de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, del Instituto Nacional Indigenista, de la Secretaría de Relaciones Exteriores, resolverán sobre la integración del primer Consejo Nacional del Instituto que fungirá por el periodo de un año. Concluido este plazo deberá integrarse el Consejo Nacional en los términos que determine el Estatuto que deberá expedirse por el primer Consejo Nacional dentro del plazo de seis meses contado a partir de su instalación.

Tercero. El catálogo a que hace referencia el artículo 20 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, deberá hacerse dentro del plazo de un año siguiente a la fecha en que quede constituido el Consejo Nacional del Instituto

Nacional de Lenguas Indígenas, conforme al artículo transitorio anterior.

Cuarto. El primer censo sociolingüístico deberá estar levantado y publicado dentro del plazo de dos años contado a partir de la entrada en vigor de este Decreto. Los subsecuentes se levantarán junto con el Censo General de Población y Vivienda.

Quinto. La Cámara de Diputados del Congreso de la Unión establecerá dentro del Presupuesto de Egresos de la Federación, la partida correspondiente al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, para que cumpla con los objetivos establecidos en la presente ley.

Sexto. Los congresos estatales analizarán, de acuerdo con sus especificidades etnolingüísticas, la debida adecuación de las leyes correspondientes de conformidad con lo establecido en esta ley.

Séptimo. En relación con la fracción VI del artículo 13 de la presente Ley, en el caso de que las autoridades educativas correspondientes no contaran con el personal capacitado de manera inmediata, estas dispondrán de un plazo de hasta dos años, a partir de la publicación de la presente Ley, para formar al personal necesario. Con el fin de cumplir cabalmente con dicha disposición, las normales incluirán la licenciatura en educación indígena.

Octavo. Se derogan todas las disposiciones que contravengan al presente Decreto.

México, D.F., a 15 de diciembre de 2002.- Sen. **Enrique Jackson Ramírez**, Presidente.- Dip. **Beatriz Elena Paredes Rangel**, Presidenta.- Sen. **Sara I. Castellanos Cortés**, Secretario.- Dip. **Adela Cerezo Bautista**, Secretario.- Rúbricas".

En cumplimiento de lo dispuesto por la fracción I del Artículo 89 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y para su debida publicación y observancia, expido el presente Decreto en la Residencia del Poder Ejecutivo Federal, en la Ciudad de México, Distrito Federal, a los diez días del mes de marzo de dos mil tres.- **Vicente Fox Quesada**.- Rúbrica.- El Secretario de Gobernación, **Santiago Creel Miranda**.- Rúbrica.