

Interculturalidad y educación en el Perú

Madeleine Zúñiga Castillo Juan Ansión Mallet

Publicado por:

Foro Educativo. Lima. 1997.

<http://macareo.pucp.edu.pe/~jansion/Publicaciones/Intercul.htm>

INDICE

Introducción

I. Qué entender por interculturalidad

1. Cultura
2. Interculturalidad
 - Por qué no "mestizaje cultural"
 - La diversidad cultural y las relaciones interculturales de hecho
 - La interculturalidad como principio normativo
3. La crisis de la modernidad
4. La interculturalidad como respuesta posible a la crisis de la modernidad.

II. Cómo se vive la interculturalidad en el Perú

1. La compleja diversidad cultural en el país
2. La percepción cotidiana de la diversidad cultural
3. Tendencias de los procesos culturales actuales

III. Educación intercultural para el siglo XXI

1. El reconocimiento de la diversidad cultural en la educación: de educación bilingüe a educación bilingüe intercultural.
2. La educación intercultural
3. Los primeros pasos de la EI
4. Los escenarios deseables

Bibliografía

Introducción

En el trabajo *Pueblos Indígenas y Educación en el Perú* (Zúñiga 1996) recientemente publicado por Foro Educativo, se toca el tema de la educación intercultural -no el de la interculturalidad- específicamente referida a la población indígena peruana, educación que podía ser también bilingüe, según las características sociolingüísticas de los posibles grupos objetivo. A la luz de los lineamientos de la Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural aprobada a fines de 1991, ese documento partía desde la consideración de la población indígena en particular. En esta oportunidad, en cambio, la atención se centra en lo que implica una educación intercultural para todos los peruanos, según reza en la legislación vigente. Paso previo será explicitar qué entender por interculturalidad, noción que emana de las características inherentes a nuestra diversidad cultural, primer punto que discutimos.

El segundo punto tiene por objeto traer a la conciencia cómo se vive la reconocida diversidad cultural de nuestro país, tanto en las relaciones entre las diferentes culturas que se originan en él, así como entre éstas y las de origen externo, dentro del gran concierto de la llamada globalización. Creemos necesaria la reflexión sobre la calidad de estas relaciones, a fin de evaluar si tienen el carácter de interculturales, en el sentido que cobra el calificativo luego de la discusión antes planteada.

La comprensión cabal de los diversos enfoques o naturalezas de la interculturalidad, es el cimiento para entender lo que implica una posible educación intercultural para todos los peruanos, tema de nuestro tercer capítulo. De esta comprensión derivará también el entendimiento de que, en el Perú, la educación en derechos humanos, la educación por la paz, la educación ciudadana, pasan por ser también educación intercultural; es más, no pueden no serlo, dado el carácter esencialmente pluricultural del país.

Ya que el objetivo final del trabajo es orientar la formulación de nuevas políticas educativas, o el enriquecimiento de las actuales, este capítulo se inicia con comentarios a las bases legales que, hasta el momento, toman en cuenta la diversidad cultural del país. Nuestra intención no es señalar vacíos, sino más bien dar a conocer cómo el sustento conceptual de nuestra legislación ha estado siempre a la vanguardia de los adelantos que en ese campo se dan en el continente americano e incluso en el europeo, aunque los orígenes de la preocupación por la educación intercultural sean distintos, como se verá oportunamente. Esta capacidad de reflexión demuestra,

indirectamente, el potencial de actuación que existe en el país, potencial que, sin embargo, requiere no sólo de sustento legal, sino de decisiones políticas y de planificación que impulsen su concreción.

I. Qué entender por interculturalidad

1. Cultura

Algunos reclaman por la vaguedad con que se suele utilizar el término cultura y su derivado intercultural, pero ni bien se intenta una definición se descubre la complejidad que encierra el concepto y, por tanto, la dificultad que representa definirlo. Ante este escollo, muchas veces se renuncia al esfuerzo de precisar nuestras expresiones.

En realidad, si bien es cierto que el tema es muy complejo y que la definición de cultura conlleva toda una perspectiva teórica, en el marco de un discurso orientado a elaborar una propuesta educativa, es indispensable -y de hecho no es tan difícil como se piensa- proponer una definición operativa de cultura y de interculturalidad. Así, por cultura podemos entender los modos de vivir o los modos de ser compartidos por seres humanos.

La cultura y el lenguaje articulado son propios de los humanos: es lo que diferencia específicamente a nuestra especie de todas las demás. Los humanos tenemos la capacidad de ir amoldando y transformando no sólo la naturaleza, sino nuestras propias relaciones con el mundo y nuestra propia forma de vivir. A través de nuestra historia, hemos ido creando y modificando nuestra relación con el mundo en un proceso acumulativo y evolutivo hecho posible porque lo que creamos y aprendemos lo transmitimos también a nuestra descendencia sin necesidad de modificación genética. Para ello, hemos inventado -y seguimos renovando constantemente- sistemas simbólicos complejos, que son muy variados en el mundo entero. Tienen también un importante grado de arbitrariedad: ante cualquier reto nuevo que se nos plantea, los humanos siempre tenemos varias -y a menudo muchas- alternativas y posibilidades de creación. Las respuestas a las necesidades -y la propia construcción de nuevas necesidades- son así un producto de nuestra historia. Hoy en día reconocemos que la facultad de creación de sistemas simbólicos no es exclusivamente humana¹, lo que nos abre una importante perspectiva ecológica, pero

nos hace ver también con mayor claridad la importancia decisiva que tiene esa facultad para la especie humana a diferencia de todas las demás. Por ello seguimos hablando de cultura como el modo propio del ser humano de relacionarse con el mundo.

La relación con el mundo implica la relación con la naturaleza, con los demás, consigo mismo, con la trascendencia; nos relacionamos con el mundo con formas de mirar, de sentir, de expresarnos, de actuar, de evaluar. Aunque las expresiones materiales manifiestas son parte de la cultura, es importante entender que, en tanto es viva, una cultura no se reduce nunca a la suma de todas sus producciones. Lo central de la cultura no se ve; se encuentra en el mundo interno de quienes la comparten; son todos los hábitos adquiridos y compartidos con los que nos relacionamos con el mundo. Por esta razón, podemos afirmar que la cultura, a la vez que se internaliza individualmente, es un hecho eminentemente social, puesto que es compartida y se socializa permanentemente en todas las interacciones de la sociedad, y en forma muy particular en los procesos educativos.

Para terminar esta presentación de una definición operativa de cultura, recordemos que ésta se gesta al interior de los diversos grupos a los que el humano se une por diversas afinidades: ideológicas, de clase, de credo, de origen territorial, de origen étnico, de edad, de sexo, etc. En estos grupos se generan y comparten modos de ser y hasta un lenguaje propio que son cultura. La relación entre los miembros de las diversas culturas que existen en cualquier país es compleja; y cuanto más estratificado sea el país, esa relación tenderá a ser no solo compleja, sino conflictiva, por ser una relación entre desiguales. Ahora bien, la relación entre miembros de culturas distintas puede recibir con propiedad el calificativo de "intercultural". Sin embargo, si escuchamos el término interculturalidad, como hablantes intuimos que se refiere a una noción cuyo contenido semántico requiere ser explicitado. La comprensión del abstracto interculturalidad nos llevará a emplear el calificativo intercultural con mayor precisión, buscando que se ajuste a la definición del concepto que lo subyace. Esa es nuestra intención en los párrafos que siguen: discutir sobre qué entender y qué no entender por interculturalidad, para precisar luego qué implica una educación intercultural.

2. Interculturalidad

- Por qué no "mestizaje cultural"

La noción de "mestizaje cultural" ha tenido cierto éxito en el Perú al buscar dar cuenta del encuentro -o del choque si se prefiere- de las culturas autóctonas con la de los colonizadores españoles. Tal vez el término pueda seguir siendo interesante para expresar la voluntad de quienes, desde tradiciones étnicas y culturales diversas, buscan construir un terreno común de entendimiento. Sin embargo, expondremos ahora varias razones que nos hacen pensar que en la actualidad su uso no es muy conveniente.

El término se deriva de la simplificación extrema operada por la gran división colonial, jerarquizante y excluyente, entre "indios" y "españoles", supuestamente reconciliados en el "mestizaje". Se pasa así alegremente por alto la gran riqueza de la multiplicidad cultural. Se confunde además en una sola categoría realidades culturales muy distintas (por ejemplo no es igual el "mestizo" de las antiguas ciudades coloniales que el "indio" que ha adquirido hábitos urbanos). Y finalmente, la noción de "mestizaje cultural", aunque construida a base de las categorías coloniales, 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.

En términos más teóricos, se critica también esta noción porque -como lo señalara Fernando Fuenzalida (1992)- trata las culturas como si fueran entidades corpóreas con capacidad de mezclarse de modo similar a los seres orgánicos. Para nosotros, en cambio, la cultura no tiene existencia en sí misma, sino que se refiere a actitudes acostumbradas y a maneras de ser compartidas (dimensión social) de las personas en concreto (dimensión individual). Por esta razón, en el mejor de los casos, podría hablarse de "mestizaje" en un sentido metafórico, pero es una metáfora que, lejos de ayudar a entender la realidad, más bien conduce a confundirla.

Por todo ello, nos parece más provechoso dejar de lado ese término para centrarnos en lo que realmente importa: el estudio de las transformaciones que ocurren en nosotros -y que compartimos con otros- al entrar en contacto permanente con personas y grupos que suelen expresarse, actuar, pensar o sentir de modo distinto al

que acostumbramos. Lo importante es entender de qué manera, en el contacto cotidiano entre grupos de orígenes históricos distintos, ocurren las transformaciones sociales y cómo van de la mano con cambios en las mentalidades, en los universos simbólicos, en el imaginario de las personas, en sus maneras de sentir y percibir el mundo y, en especial, en sus maneras de adaptarse y enfrentar situaciones nuevas, de relacionarse con datos culturales distintos a los propios.

. La diversidad cultural y la interculturalidad como situación de hecho

La diversidad cultural se presenta en espacios definidos donde coexisten grupos humanos con tradiciones culturales diferentes. Por tal razón, no entenderemos por diversidad cultural la existencia de influencias lejanas, como pudieron ser la adopción de los fideos o de los molinos de viento asiáticos en Europa. En cambio, los contactos frecuentes entre mercaderes y toda clase de viajeros en torno al mediterráneo, por la densidad de estas relaciones, constituyeron espacios importantes de diversidad cultural que generaron relaciones intensivas entre culturas o relaciones interculturales de hecho, esto es, relaciones en las cuales, aunque las personas no necesariamente lo quieran ni lo busquen, se ven influenciadas de manera importante por rasgos culturales originados en tradiciones diferentes a la propia. En este sentido, el mundo andino se ha caracterizado siempre por una gran diversidad cultural.

Ahora bien, puede ser muy variada la actitud frente a la diversidad cultural y a las consiguientes relaciones interculturales en las que uno se encuentra sumergido de hecho. Por ejemplo, es posible que ciertas influencias no sean reconocidas e incluso sean rechazadas. El reconocimiento, desconocimiento o rechazo de influencias culturales depende, naturalmente, del prestigio que está socialmente asociado a cada uno de los ámbitos culturales. Pensemos cuánto de influencia árabe hay en la cultura hispana, sin que sea generalmente reconocida. Del mismo modo ¿cuánto de influencia andina habrá en la cultura criolla del Perú, aunque no se la quiera admitir? Es de esperar que cada persona tienda a reconocer y valorar dentro de sí misma las influencias culturales de ámbitos que gozan de mayor prestigio. Este proceso es complejo, no unilineal, y depende incluso en parte del contexto en el que se encuentre la persona, pero aquí simplemente interesa señalar que existen influencias que, pese a no ser reconocidas, actúan sin embargo eficazmente en el comportamiento individual o colectivo. Pensemos por ejemplo en la influencia de la lengua materna en la manera de hablar otro idioma: aunque se la quiera negar, esta influencia jamás desaparece por completo.

Esta actitud variada ante influencias culturales, de acuerdo a su prestigio y proveniencia, está íntimamente ligada al contexto de mucha desigualdad social en que se dan generalmente las situaciones de interculturalidad, como es el caso del Perú. Las influencias culturales mutuas no se procesan entonces de manera armoniosa y en un ambiente de respeto mutuo y de diálogo. Es más bien lo contrario que ha venido dándose a lo largo de la historia. Pero ello no significa que no hayan existido estas influencias mutuas (o esta interculturalidad de hecho). Significa, eso sí, que para quienes viven ese proceso es difícil reconocer y asumir plenamente la riqueza potencial que representan recursos culturales generados a través de prolongadas experiencias históricas distintas, y que de pronto se encuentran reunidas y al alcance. Al mismo tiempo, la historia de la humanidad, y en especial también la del Perú, está llena de ejemplos de influencias mutuas que se han producido en medio de relaciones sociales jerarquizadas y de procesos de dominación y explotación. Sólo por tomar ejemplos materiales muy obvios, se puede recordar que Europa se salvó de muchas hambrunas gracias a la papa andina y que la agricultura andina, por su lado, adaptó con mucho éxito el buey y el arado a sus sistemas de producción.

En medio del conflicto y la injusticia de las relaciones sociales, siempre hubo quienes soñaron con convertir las relaciones interculturales existentes de hecho, en un punto de partida para establecer relaciones sociales más justas: la interculturalidad se convierte entonces de una situación de hecho en un principio normativo orientador de cambio social.

· La interculturalidad como principio normativo

Más allá de la existencia de hecho de relaciones interculturales, la interculturalidad puede entonces tomarse como principio normativo. Entendida de ese modo, la interculturalidad corresponde a la actitud de asumir positivamente la situación de diversidad cultural en la que uno se encuentra. Se convierte así en principio orientador de la vivencia personal en el plano individual y en principio rector de los procesos sociales en el plano axiológico social. El asumir la interculturalidad como principio normativo en esos dos aspectos -individual y social- constituye un importante reto para un proyecto educativo moderno en un mundo en el que la multiplicidad cultural se vuelve cada vez más insoslayable e intensa.

En el nivel individual, nos referimos a la actitud de hacer dialogar dentro de uno mismo -y en forma práctica- las diversas influencias culturales a las que podemos estar

expuestos, a veces contradictorias entre sí o, por lo menos, no siempre fáciles de armonizar. Esto supone que la persona en situación de interculturalidad, reconoce conscientemente las diversas influencias y valora y aquilata todas. Obviamente, surgen problemas al intentar procesar las múltiples influencias, pero al hacerlo de modo más consciente, tal vez se facilita un proceso que se inicia de todos modos al interior de la persona sin que ésta se dé cabal cuenta de ello. Este diálogo consciente puede darse de muchas formas y no sabemos bien cómo se produce, aunque es visible que personas sometidas a influencias culturales diversas a menudo procesan estas influencias en formas también similares². Por ejemplo, en contraposición a la actitud de desconocimiento y rechazo de una vertiente cultural con poco prestigio, actualmente ciertas corrientes ideológicas están desarrollando una actitud similar de rechazo de la vertiente cultural de mayor prestigio. La interculturalidad como principio rector orienta también procesos sociales que intentan construir -sobre la base del reconocimiento del derecho a la diversidad y en franco combate contra todas las formas de discriminación y desigualdad social- relaciones dialógicas y equitativas entre los miembros de universos culturales diferentes. La interculturalidad así concebida, "(...) posee carácter desiderativo; rige el proceso y es a la vez un proceso social no acabado sino más bien 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. Esta sería la condición para que el proceso sea calificado de intercultural." (Zúñiga 1995)

En este sentido, la interculturalidad es fundamental para la construcción de una sociedad democrática, puesto que los actores de las diferentes culturas que por ella se rijan, convendrán en encontrarse, conocerse y comprenderse con miras a cohesionar un proyecto político a largo plazo. En sociedades significativamente marcadas por el conflicto y las relaciones asimétricas de poder entre los miembros de sus diferentes culturas, como es el caso peruano, un principio como el de la interculturalidad cobra todo su sentido y se torna imperativo si se desea una sociedad diferente por ser justa. El asumir así plenamente la interculturalidad implica confiar en que es posible construir relaciones más racionales entre los seres humanos, respetando sus diferencias. El mundo contemporáneo, cada vez más intercomunicado, es también un mundo cada vez más intercultural -como situación de hecho- en el sin embargo que pocas culturas (y en el límite una sola) disponen de la mayor cantidad de recursos para difundir su prestigio y desarrollarse. Es decir es un mundo intercultural en el que tiende a imponerse una sola voz. La apuesta por la interculturalidad como principio rector se opone radicalmente a esa tendencia homogenizante, culturalmente empobrecedora.

Parte de constatar la interculturalidad de hecho y afirma la inviabilidad a largo plazo de un mundo que no asuma su diversidad cultural como riqueza y como potencial.

3. La crisis de la modernidad

El proyecto de la modernidad nacido de la Ilustración afirmó el sueño de la posibilidad de un progreso indefinido regido por la razón. La historia del siglo XX, sin embargo, es también de algún modo la historia de la pérdida de credibilidad del proyecto así definido. Para ello basta mencionar la constatación hecha sentido común de los horrores a los que puede conducir el desarrollo tecnológico con su "razón instrumental" (basta la masacre de Auschwitz como ejemplo).

Al mismo tiempo, nacen o renacen identidades nacionales y étnicas en los pueblos subordinados dentro el nuevo orden mundial, dando lugar con frecuencia a movimientos marcados por un claro anti-occidentalismo. Pese a los avances científicos y tecnológicos que han puesto al Japón junto con otros países orientales a la punta de la modernidad, se sigue muchas veces identificando a occidente con modernidad, con el rechazo de ambos, con toda la ambigüedad que significa rechazar la modernidad de occidente mas no su tecnología. Estos movimientos ceden también fácilmente a la tentación de intentar recrear mundos cerrados en diversas formas de fundamentalismo.

La ideología de la posmodernidad es una forma de respuesta a esta crisis, aunque si se la mira desde cierta distancia (y especialmente desde el sur), aparece como una respuesta en realidad muy propia de la cultura moderna y, además, muy occidental. Paralelamente, y casi independientemente de estos movimientos de crítica o negación de la modernidad, la vida misma de las personas, de las instituciones y de los Estados, continúa en lo central siendo regida por una búsqueda cada vez más exigente de eficiencia, propia de la racionalidad moderna regida por el ideal del progreso. Tal vez el drama de la sociedad globalizada de hoy sea que, aunque ya no se cree en el progreso, éste sigue siendo la meta que todos persiguen, a falta de otro sentido que ha desaparecido del horizonte.

Muchos sostienen que el proyecto moderno, sin embargo, no está agotado. Su crisis manifiesta más bien una insuficiencia de modernidad, es decir una insuficiencia de racionalidad y razonabilidad (o sensatez, en el sentido de Eric Weil) en las relaciones humanas. Se podría pensar, incluso, que recién están apareciendo las condiciones de

una modernidad mayor, o al menos que la sociedad está en crisis, no porque la modernidad la destruyó, sino porque, al contrario, es insuficientemente moderna. El sueño de hoy ya no es, claro está, el de un progreso indefinido logrado mediante una ciencia omnipotente, sino más bien el de alcanzar una vida razonable en el planeta sobre la base del respeto de las diferencias entre todos los humanos. Desde ahí es posible hablar nuevamente de un universal, ya no impuesto desde fuera, sino surgido del diálogo y de la tolerancia.

4. La interculturalidad como respuesta posible a la crisis de la modernidad

El aprender a vivir entre los diversos se está convirtiendo así en el nuevo reto (y tal vez el nuevo mito de una modernidad más amplia). El proyecto de interculturalidad, respetuoso de las diferencias, es hasta ahora contradictorio con la homogeneización que produce la gran empresa multinacional³. Sin embargo, el mismo proceso que produce homogeneización, pone también en comunicación cada vez más estrecha el planeta entero, ubicándonos a todos cada vez más en situación de interculturalidad de hecho que crea condiciones para luchar contra la tendencia uniformizante.

Existe entonces un campo enorme para una lucha cuyos resultados dependerán en gran parte de la actitud de las sociedades subordinadas, de su capacidad de proponer con fuerza valores al mundo de hoy, de difundir maneras de ver inspiradas en sus propias tradiciones, de 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. Los japoneses han mostrado que esto es posible al desarrollarse afianzando más su cultura y creando modernidad desde ella: pensemos por ejemplo en el refinamiento puesto por ellos en el acabado y en la presentación de los productos industriales. Frente a una modernidad uniformizante (y básicamente occidental), es posible imaginar una modernidad de diversidad y pluralidad, más rica, que explore muchas alternativas a la vez y las confronte permanentemente en los nuevos espacios rápidos de intercomunicaciones.

En esta perspectiva, el Perú tiene mucho que aportar. Si el reto del mundo en el próximo siglo es el de crear relaciones sensatas de convivencia sobre la base del respeto y aprovechamiento de la diversidad, ese es un aspecto en que el Perú tiene ventajas comparativas si es capaz de ir a sus raíces y aprender de sus antiguas culturas. Sabemos que desde siempre, los antiguos peruanos supieron manejar la diversidad de la naturaleza. Pero no sólo eso: también tuvieron muchos recursos para

manejar la diversidad de los grupos sociales y hacer posible la convivencia entre quienes se mantenían diferentes.

Un eje central de trabajo es entonces el proyectarnos al futuro desde una civilización - la andina- cuyo rasgo más relevante, comparativamente con otras grandes civilizaciones, siempre fue el de enfatizar el manejo de la diversidad en todos sus aspectos, tanto físicos como sociales y culturales.

Esta lucha por un mundo regido por el principio de interculturalidad es, desde luego de enormes dimensiones, pero está a la altura de los grandes retos que necesitan las nuevas generaciones. Supone aprender a pensar el mundo desde nuestra experiencia y a la vez desde el mundo mismo; trabajar la relación norte-sur en diálogo con el norte aprendiendo también del sur, especialmente de quienes (como la India por ejemplo) han avanzado, desde su propia historia en la construcción de propuestas del manejo de la diversidad.

II. Cómo se vive la interculturalidad en el Perú

1. La compleja diversidad cultural en el país

La diversidad cultural no es exclusiva de los andes, es una constante de la historia de la humanidad. Aun así, los antropólogos de campo han recalcado la gran diversidad de los andes al punto que algunos llegan a decir que en los andes existen tantas culturas como pueblos y variantes dialectales. Quisieramos por nuestra parte sugerir que en los andes la diversidad cultural parece ser mantenida y reforzada conscientemente como una manera de afirmar la identidad del grupo por diferenciación del otro. La actitud misma de construir la identidad enfatizando así la diferencia, es sin embargo común a todos y es un rasgo cultural que los une fuertemente, como los une también la búsqueda y creación de rituales que afirmen la unidad del conjunto, preservando y marcando a la vez las diferencias.

Se conoce en la actualidad cada vez más acerca de la manera cómo los andinos han utilizado y utilizan en la producción la gran diversidad de climas, terrenos y especies, aprovechando lo mejor posible la multiplicidad de nichos ecológicos a su disposición. Estamos ante la única gran civilización agrícola que logró avances considerables sobre la base del policultivo en lugar del camino del monocultivo seguido por las demás grandes civilizaciones agrícolas en el orbe.

Para los andinos, producir no es sólo una relación con la naturaleza, es simultáneamente una relación social. El manejo de la diversidad también se evidencia en ese nivel. Las sociedades andinas siempre han dado mucha importancia al desarrollo de instituciones y rituales que hicieran posible que grupos de orígenes geográficos y étnicos muy diversos pudieran convivir, manteniendo identidades propias muy fuertes, pero también intercambiando entre sí y buscando mantener vínculos de buena vecindad con el menor costo en tensiones y violencias.

Los estados andinos lograron expandirse cuando supieron aprovechar las tradiciones de manejo de la diversidad, para mantener una paz basada en un cierto respeto de las autonomías, y una economía que buscaba articular la diversidad en un nivel mayor.

Los conquistadores españoles, por su parte, eran ellos mismos producto de influencias múltiples, aun cuando la España del siglo XVI negara esas influencias, afirmando la "pureza racial": junto con las armas físicas, las armas mentales de la reconquista fueron trasladadas a la conquista de América (Manrique 1993).

La relación colonial creó una brecha social y étnica entre "indios" y "españoles", con el fuerte sistema jerárquico correspondiente. Pero las relaciones entre "vencedores" y "vencidas" están a la vez llenas de ambigüedades: el indio rechaza al español pero aprende de él, lo imita y busca apropiarse de los rasgos culturales que lo identifican (vestimenta, herramientas, lengua, culto), aunque sin perder los propios. Aparece así un nuevo campo de desarrollo del manejo de la diversidad, en una relación dual no simétrica sino de subordinación, pero en la que el subordinado pretende arrebatarse sus poderes al dominante al colocarlos al lado de los antiguos recursos culturales. Algunos llaman sincretismo esta manera de yuxtaponer al santo con la huaca. También podríamos decir, más simplemente, que se trata de un nuevo campo de aplicación de la antigua tradición de incorporar elementos nuevos (diversos, distintos) otorgándoles sabiamente un espacio al lado de los antiguos.

La emancipación de España -muchos lo han dicho- no significó la eliminación del racismo que heredamos del periodo colonial y que es de difícil y lenta erradicación de las mentes aun cuando ya no se confiesa abiertamente. En nuevos contextos, antiguas y variadas tradiciones encuentran también a veces nuevos espacios en su lucha por el simple derecho a existir. Entre ellas, y aunque son minorías muy pequeñas, los grupos amazónicos revisten mucha importancia en términos cualitativos: a diferencia de los andinos, no llegaron a ser colonizados y han mantenido

por tanto identidades fuertes, pero también se encuentran muy desarmados frente al contacto masivo con el mundo exterior.

A este gran tronco andino-amazónico originario se suman muchos grupos. Entre ellos destaca el de origen africano, pero también son muchos otros, llegados al país en diversos momentos de su historia y que se han adaptado en formas muy diversas: descendientes de chinos y japoneses, pero también de árabes, italianos, alemanes, y muchos otros, con grados diversos de mantenimiento de la identidad originaria. Son muchos y variados los aportes de todos ellos a las actuales costumbres y actitudes. Más allá de la dureza de la relación colonial y del racismo que de allí deriva, en la sociedad peruana se ha ido forjando también -siempre en medio de ambigüedades- una cierta tolerancia por el otro, por quien es distinto, y un aprecio por diferentes formas de mezcla (pensemos por ejemplo en la comida que se ofrece en los restaurantes limeños).

Más allá de las diferencias, importa destacar y estudiar las relaciones nuevas que se han ido gestando entre grupos y personas con orígenes culturales distintos y que, al verse obligados a convivir, han ido también influenciándose mutuamente.

2. La percepción cotidiana de la diversidad cultural

La diversidad cultural no es un problema. Puede ser más bien, como decía Basadre del Perú, una posibilidad. El problema no está en la diversidad misma sino en la manera de percibirla. Es decir: el problema es considerarla un problema. Es frecuente la comparación con países europeos, asiáticos o incluso latinoamericanos (Chile o Argentina por ejemplo), para mantener esa afirmación. Curiosamente la referencia a los Estados Unidos debería abrirnos a otra percepción: un país de inmigrantes de orígenes tan diversos como Estados Unidos fue capaz de convertirse en el país más poderoso del planeta.

Obviamente, detrás de esta percepción, asoma claramente el racismo que percibe la diversidad y el "problema" solo ante una población no "blanca". Somos así tributarios de una construcción ideológica que creó lo "occidental" y lo "blanco" a lo largo de la historia de la colonización europea y al servicio de ella.

La percepción de la diversidad cultural como un problema va a la par con el hábito compartido de ubicar a las personas dentro de una escala valorativa de prestigio social

de acuerdo a los rasgos que ostentan y que las diferencian de otras. Para señalar solamente el caso más patente, el tener la piel clara y hablar el castellano ubica a las personas "espontáneamente" por encima de quienes tienen la tez oscura y hablan quechua. No solo el poder y la riqueza se asocian más fácilmente con los primeros, sino también la belleza y la bondad. Los cánones de belleza son particularmente rígidos en una sociedad que pone en la escala más alta la nariz respingada y el cabello rubio y desprecia el color oscuro o la nariz aguileña. De los patrones estéticos se pasa fácilmente al juicio sobre los valores morales de las personas: un muchacho "guapo", joven y vestido con elegancia de revista, será normalmente creído más fácilmente que un moreno viejo y andrajoso.

Estos ejemplos solo aluden a casos extremos y no deben hacernos creer que la realidad sea tan simple. Las diferencias no son generalmente tan nítidas como las señaladas y los signos que las marcan -o una combinación de muchos de ellos- son a menudo muy sutiles, pero en conjunto son muy eficaces: al encontrarnos con una persona y al observar sus características físicas, su forma de vestirse, su actitud, su manera de hablar, la ubicamos de inmediato y casi siempre sin darnos cuenta, en una categoría estética, moral y social, jerarquizada en relación con nosotros mismos: más, menos o igual. Es decir la clasificamos de acuerdo a estereotipos que nos hacen prejuiciar de la persona antes de conocerla.

El luchar contra estos prejuicios no es fácil porque los hemos internalizado profundamente y porque son compartidos por todos. En especial son patrones internalizados también por quienes se encuentran desfavorecidos por el estereotipo y se lamentan por no poseer los rasgos (físicos y culturales) que les darían prestigio en la sociedad. Desarrollan entonces una actitud ambigua: por un lado, frustración y hasta desprecio por los propios rasgos, con la ambición de acceder por lo menos parcialmente al modelo de mayor prestigio (véanse por ejemplo los tratamientos de belleza, que aspiran a acercarnos al ideal de belleza reconocido), y por otro lado, odio oculto y reprimido hacia ese modelo que se sabe inalcanzable.

Una manera de luchar contra esta realidad es buscando invertir el valor atribuido al estereotipo: convertir en positivos los rasgos despreciados. Una buena expresión de esa actitud se vió en el movimiento negro en Estados Unidos al reivindicar la negritud bajo el lema "black is beautiful" (lo negro es hermoso). Esa es en general la actitud de los movimientos étnicos, como es el caso del indigenismo en nuestros países latinoamericanos. El buscar afirmar identidad de ese modo permite sin duda

desarrollar la autoestima de las personas, combatiendo antiguos sentimientos de inferioridad, pero deben estudiarse el costo y los peligros de esa manera de enfrentar el problema. Por un lado, no desaparece fácilmente la ambigüedad con respecto a las marcas del poder identificado en términos étnicos: la oposición radical muestra la fuerza de atracción que sigue teniendo el modelo dominante para los oponentes. Por otro lado, la perspectiva sigue concediendo pertinencia a estos rasgos étnicos (que siguen apareciendo como realidades naturales aunque -no lo olvidemos- son construcciones sociales) y por tanto acepta reglas del juego originadas en la relación colonial.

Sin negar entonces la importancia de estos movimientos en la lucha contra antiguas discriminaciones, debe reconocerse que esa actitud, en su manera de cuestionar radicalmente las antiguas escalas de valores, difícilmente escapa a su turno a una nueva valoración jerarquizante basada en rasgos étnicos y que tiende a ser excluyente. Quedan entonces para muchos grandes dudas sobre cómo articular desde ahí un profundo diálogo intercultural. Éste es en todo caso un importante punto en debate.

En breve se podría decir que muchas formas de ejercicio del poder en el Perú siguen obteniendo respaldo en forma importante en la exhibición de ciertos signos de distinción (tener tez blanca, hablar de cierta manera, etc.) íntimamente vinculados con la percepción de diferencias étnicas y raciales. La relación con estos signos encierra la misma ambigüedad que la que se mantiene con el poder: deseo de acceder a ellos y odio por la frustración de no tenerlos. La lucha contra esta realidad no es fácil. No basta en todo caso con convertir antiguos estereotipos de positivos en negativos y viceversa.

3. Tendencias de los procesos culturales actuales

La metáfora del encuentro del zorro de arriba con el zorro de abajo en la obra conocida de José María Arguedas (1971), es una manera muy andina de interpretar al país. Al presentar a los zorros como representantes de la sierra y de la costa, el autor nos habla de las relaciones difíciles entre andinos y criollos en la actualidad y nos recuerda simultáneamente distinciones anteriores a la relación colonial, y sobre las cuales se habían tejido antiguas relaciones de reciprocidad. La metáfora de los zorros es muy útil y a su vez, aplicada a la realidad del Perú contemporáneo, muestra sus limitaciones. "A qué habré metido estos zorros tan difíciles en la novela", "estos

"Zorros" se han puesto fuera de mi alcance", nos confiesa Arguedas en el diario que puntúa la novela. En efecto, la metáfora construida sobre un modelo dual se prestaba muy bien para interpretar la antigua realidad andina, pero es de uso difícil para hablar del Perú de hoy (en el caso concreto de la novela, el Chimbote del boom de la pesca), un país no solo múltiple y fragmentado, sino totalmente trastornado ya que no logra articular sus diferencias al modo del encuentro de "zorros" que ya no existen o han perdido identidad.

Este nuevo Perú "hirviente" ha sufrido cambios de tales magnitudes que las propias categorías mentales que se utilizaban para entenderlo, resultan insuficientes y en muchos casos obsoletas. Antes, las identidades se construían de manera clara con la pertenencia de los individuos a grupos claramente identificables, con vínculos de parentesco y de vecindad perfectamente definidos. Era entonces importante señalar claramente de qué manera se diferenciaban y oponían los grupos, para desde ahí encontrar formas de unirlos en un encuentro fructífero en el que la amistad no excluía tensión y pelea, pero suponía la incorporación de las identidades particulares en una identidad superior que siempre corría el riesgo de volverse a dividir. De ahí los múltiples rituales andinos que celebran a la vez la competencia y la unión de los competidores.

En el Perú actual, sin embargo, los grupos no son fácilmente identificables, los vínculos de parentesco sólo definen cierto tipo de pertenencia, las personas se vinculan a simultáneamente a esferas sociales distintas y tienen más libertad para definir opciones (como la elección de sus amigos y en especial la de su pareja). Las identidades ya no se construyen como antes sobre la base de grupos corporativos que cubrieran el conjunto de la vida de las personas en forma más o menos homogénea y estable. Esta nueva realidad de la vida urbana moderna da lugar a muchos desconciertos y tensiones, pero es también portadora de enormes posibilidades para el desarrollo de la libertad humana.

Todo ahora parece confuso, ya no existen los claros límites que los grupos señalaban para marcar las identidades respectivas. Ahí donde antes existían separaciones, se producen mezclas y fusiones. Todo parece incierto desde que las propias reglas básicas de la vida en sociedad parecen escabullirse. Lo social, desde luego no desaparece, pero se construye y reconstruye de otro modo. Los espacios de fusión y de indefiniciones no conducen necesariamente al caos, generan también libertad para escoger y probar caminos nuevos, crear identidades más abiertas que antes. Pero

también se forjan identidades nuevas basadas en el antiguo principio de constitución del grupo mediante oposición. En esta lógica de separación, base posible para alianzas en una unión mayor, las identidades pueden eventualmente referirse a la tradición, pero aun entonces pertenecen ya a un contexto distinto, con nuevos significados. Es en tensiones de ese tipo entre una lógica de fusión (que al trastocarlo todo también abre a la libertad) y una lógica de separación/unión (que, en la busca de nuevas seguridades, tiende a crear nuevos cercos entre grupos), que se construyen las nuevas relaciones y la nueva institucionalidad social.

En el nuevo contexto, la afirmación de identidad por separación/unión sigue siendo imprescindible: todos necesitamos afirmarnos en grupos más o menos cerrados que buscan alianzas con otros. Sin embargo, ya no pertenecemos en forma exclusiva a un grupo nítidamente separado en el que se desenvolviera nuestra vida en todos sus aspectos, tal como sucedía anteriormente en el seno del grupo familiar y étnico (era muy difícil entonces cuestionar la pertenencia al grupo familiar y escapar a los derechos y obligaciones derivados de ella). Las identidades construidas sobre un principio de separación excluyente resultan ahora socialmente mucho más difíciles de sostener y por ello quienes optan por esa vía recurren fácilmente a métodos que tienden a crear y fortalecer artificialmente las barreras: el discurso dogmático reiterativo y diversas formas de coacción psíquica e incluso física. Muchas formas de violencia en la sociedad contemporánea podrían encontrar explicación en ese esfuerzo por salir del desconcierto creando nuevas entidades separadas y excluyentes, que para existir se cierran artificialmente mediante el dogma y la violencia.

Existe sin embargo otro camino, en el que las identidades creadas por oposición y separación no se encierran en sí mismas. Desde ellas, y desde la libertad hecha posible por la propia situación de incertidumbre, se asumen entonces identidades abiertas dispuestas a dejarse influenciar en el diálogo con otros, es decir identidades que aceptan el pluralismo y buscan la generación de consensos.

La lucha por la educación escolar, que en el Perú ha movilizado profundamente las energías, es en esa perspectiva una lucha por cambiar la propia actitud cultural -o la de los hijos- con la finalidad de estar en mejores condiciones al enfrentar la "confusión" del mundo. Al abrir las mentes a nuevas realidades, la educación en general ayuda a relativizar las propias concepciones y abre el camino a la perspectiva pluralista e intercultural de la que hablamos. Sin embargo, este proceso no es fácil, pues la educación escolar en el Perú no está terminando de cumplir su promesa. En lugar de

abrir las mentes al respeto por el pensamiento del otro, fortalece el dogmatismo cuando exige del alumno la mera repetición de memoria de las "verdades" escritas en los libros y proclamadas como eternas por los profesores.

Tampoco la escuela ayuda al diálogo intercultural cuando presenta las culturas andinas y amazónicas como reliquias de pasado, que en el mejor de los casos pueden traer divisas como objetos de museo, sin poner en duda la supremacía del castellano (o -claro está- del inglés) y de la llamada cultura occidental. La educación bilingüe intercultural ha sido marginada y en todo caso se la considera más como una estrategia de integración para quienes no hablan castellano que como un espacio de diálogo entre integrantes de ámbitos culturales diferentes. La interculturalidad como proceso recíproco en el que aprendamos unos de otros, es un concepto prácticamente desconocido en educación. De estas deficiencias, pero también de las enormes posibilidades existentes, nos toca ahora hablar con más detalle.

III. Educación intercultural para el siglo XXI

1. De educación bilingüe a educación bilingüe intercultural: el reconocimiento de la diversidad cultural en la educación

Lo que podríamos considerar una primera instancia de reconocimiento "oficial" de nuestra diversidad, por tanto base para la emisión de políticas que respondan a ella, se ha originado siempre en las capas intelectuales, las que en unos momentos más que en otros han llegado a influir en los círculos de decisión política y en la promulgación de dispositivos legales, el efectivo reconocimiento oficial, los que infelizmente no han alcanzado hasta el momento mayor repercusión en la sociedad nacional.

Los primeros indicios de las exigencias educativas que emanan de la diversidad cultural de nuestro país se dieron en las , José Carlos Mariátegui y Luis E. Valcárcel. Conjuntamente con las necesidades de orden étnico y cultural, ellos percibieron agudamente las necesidades socioeconómicas de las poblaciones quechuas y aimaras. Por esta razón, Mariátegui postula que el problema del indio en el Perú es el problema de la tierra. Valcárcel, desde su rol de educador, plantea el funcionamiento de Núcleos Escolares Campesinos que ofrecieran una educación integral a los niños, con un componente laboral, agropecuario y técnico.

Las implicancias que debería tener en el sistema educativo la diversidad cultural de origen étnico y lingüístico fueron señaladas por los estudiosos de las nacientes ciencias sociales en el país en la "Mesa Redonda sobre el Monolingüismo Quechua y Aymara y la Educación en el Perú" convocada por José María Arguedas, Director de la Casa de la Cultura en 1963. La especial preocupación de Arguedas por la valoración de la cultura andina es por todos conocida. Las recomendaciones dadas en esa reunión sobre la necesidad de tener en cuenta las lenguas y culturas involucradas en un proceso educativo tardaron casi una década para llegar a formar parte de la Política Nacional de Educación Bilingüe emitida en 1972, pero definitivamente este documento marca un hito en Sudamérica al darle una respuesta educativa a nuestra diversidad étnica, lingüística y cultural.

En términos generales, en los programas experimentales de educación bilingüe (EB) para poblaciones indígenas que nacieron y se extinguieron o renacieron en las décadas del setenta y ochenta, es más fuerte la conciencia de la diversidad y necesidades lingüísticas que las de carácter étnico-cultural. Esto es, los programas no desatienden aspectos culturales, pero es mayor la preocupación por la enseñanza en lengua materna indígena, especialmente por la alfabetización en lengua vernácula⁴. Hay un esfuerzo deliberado por adecuar los textos -aunque breves- y las ilustraciones de los libros de lectura inicial, a las características del contexto en el que se desarrollan los programas, ostensiblemente diferentes a los de los libros de origen urbano y costeño de difusión nacional, pero no una reflexión sobre cómo tratar los contenidos propios de las culturas presentes en el proceso educativo. Podría decirse que hay conciencia de las diferencias más tangibles entre las culturas, y no mucha sobre las no visibles: los modos de sentir, creer, conocer. Esta conciencia, sin embargo, no tarda en surgir.

A medida que la aplicación de los programas de educación bilingüe avanza y debe cubrir contenidos curriculares de ciencias naturales y sociales, se hace evidente la necesidad de una reflexión más rigurosa sobre la cultura de los alumnos de un programa educativo bilingüe y la que la escuela les presenta, no solo en los materiales, sino también en la comunicación directa con el maestro de aula. En el comportamiento de éste dentro y fuera de la escuela es posible que se establezcan relaciones de dominación con los alumnos y los padres de familia, incluso si se emplea la lengua indígena. ¿Se desea una educación en dos lenguas pero con contenidos que provengan de una sola cultura, o se quiere un proceso educativo no solo bilingüe sino también "bicultural"? Recordemos que, aunque es muy cierto que el idioma es

expresión de cultura, no hay una relación unívoca entre ellas de forma que podamos afirmar que una lengua expresa exclusivamente una cultura. De facto es posible utilizar un idioma para transmitir contenidos y comportamientos de cualquier cultura. En este sentido, puede darse el caso de que el maestro use exclusivamente la lengua indígena en el aula, pero los conocimientos, valores, los "modos" que presenta a sus alumnos indígenas tengan poco o nada que ver con la cultura de éstos ⁵.

Esta situación no es inusual, de allí la pertinencia de iniciar la reflexión sobre las decisiones con respecto a las culturas que pueden o deben ser las vertientes del currículo. Si la educación de alumnos indígenas introduce la lengua materna como instrumento de educación para fortalecer su identidad cultural, los contenidos curriculares de un programa EB -se dice- deben nutrirse de las culturas indígenas y de la cultura occidental. Este pensamiento se convierte en el eje de las discusiones entre los diseñadores de la EB, y la segunda mitad de la década del ochenta ve surgir en América Latina el discurso sobre una educación bicultural o intercultural. Se pone el acento en la relación entre culturas en la educación indígena y se reorientan los objetivos de los programas que, acordes con esta exigencia, se redefinen como biculturales o interculturales; pasan a autodenominarse educación bilingüe intercultural (EBI) o educación intercultural bilingüe (EIB). En la nominación está latente el concepto de interculturalidad pero no se lo explicita, de forma que para los ejecutores de los programas, los maestros de aula, la noción se mantiene en el plano de las declaraciones que no llegan a plasmarse en su trabajo.

Reiteramos que en las políticas educativas la conciencia de la diversidad cultural se inicia con el reconocimiento de la diversidad étnico-lingüística; de aquí que el discurso sobre la educación intercultural en el país nazca como componente de la educación bilingüe para poblaciones de habla indígena. Así, la Política de Educación Bilingüe Intercultural emitida en 1989 está claramente dirigida a ellas como potenciales beneficiarias de ese modelo educativo. El sujeto de la EBI es el niño, joven o adulto de habla vernácula, a quien se preparará para conocer otras culturas y moverse entre ellas satisfactoriamente.

"La Educación Bilingüe Intercultural peruana se concibe como aquella que además de formar sujetos bilingües con óptima competencia comunicativa en su lengua materna y en castellano, posibilita la identificación con su cultura de origen y el conocimiento de otras culturas que podrían constituir un valioso aporte para el mejoramiento cualitativo de su nivel de vida y de su comunidad,

enriqueciendo así su propia cultura. Con esto se aspira a equiparar las posibilidades, a entender el orgullo por la propia cultura y fomentarla, y a posibilitar que el educando se oriente entre las otras culturas con seguridad y confianza en sí mismo." (MEd., 1989)

Una lectura atenta al texto permite identificar como sustento de la EBI un tipo de interculturalidad activa, pero unidireccional, es decir, se propugna la vivencia intercultural para las personas de lengua y cultura nativas, pero no para los miembros de las otras culturas. Si bien uno de los objetivos de esta política es "Coadyuvar al logro de una identidad nacional caracterizada por la conciencia de un país unido en la diversidad", como la política se refiere concretamente a la población indígena, el objetivo no alcanza a la población no indígena.

En el mismo documento, la caracterización de la EBI como democrática y popular, reafirma la focalización en la población indígena. Así, leemos:

"Es democrática porque da igualdad de oportunidades a la población de lengua y cultura nativas. Es popular porque está orientada a promover la activa participación de comunidades de lengua y cultura nativas, que constituyen parte de los sectores más deprimidos del país." (MEd., 1989)

Aún en el plano meramente declarativo, es válida la observación de que será difícil cumplir con un objetivo como el de "un país unido en la diversidad" si no se involucra a la población no indígena en las acciones que apuntan a su logro, pues de ella emanan las actitudes de marginación y discriminación que lo obstaculizan. La unión debe ser deseada por todos los peruanos, no solo por un sector de la población, especialmente si sabemos que, aún cuando sea numeroso, carece de poder.

Dos años más tarde, a fines de 1991, el Estado promulgará una nueva política educativa, la *Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural* aún vigente. Los lineamientos de este documento responden de inmediato a la preocupación que acabamos de exponer y nos llevan a considerar un avance en cuanto al concepto de interculturalidad que los sustenta. He aquí el texto de los dos primeros lineamientos. Los subrayados son nuestros:

No.1. La interculturalidad deberá constituir el principio rector de todo el sistema educativo nacional. En tal sentido, **la educación de todos los peruanos será intercultural.**

No.2. *La interculturalidad propiciará al mismo tiempo el fortalecimiento de la propia identidad cultural, la autoestima, el respeto y la comprensión de culturas distintas. La adopción de la **interculturalidad es esencial para el progreso social, económico y cultural, tanto de las comunidades y regiones como del país en su totalidad.***

Desde su promulgación, a la vez que felicitamos esta nueva política, supimos que, para hacerla el principio rector de la educación de todos los peruanos, era imprescindible que se explicitara y difundiera qué debíamos entender por interculturalidad; solo así lograríamos convertirla en el motor del progreso social, económico y cultural que todos deseamos para el país. Examinemos otros dos lineamientos de política de este documento que hacen referencia a la población indígena y la hispanohablante:

No. 3. Para las poblaciones indígenas y campesinas cuya lengua predominante sea vernácula, la educación será bilingüe además de intercultural.

No. 4. *Para las poblaciones hispanohablantes, el sistema educativo incluirá contenidos referentes a las culturas y lenguas existentes en el país y, cuando sea posible, la enseñanza de alguna lengua vernácula.*

Con respecto a los hispanohablantes, la interculturalidad se interpreta como el conocimiento sobre las otras culturas, primer paso hacia la comprensión de las mismas; sin embargo, de lo expuesto en la primera parte de esta comunicación, sabemos que la interculturalidad va más allá de la sola "*comprensión de culturas distintas*"⁶.

La reflexión sobre el tema nos lleva a reconocer que detrás de la simplicidad de un lineamiento como *educación intercultural para todos los peruanos* descubriremos una rica aunque compleja gama de posibilidad de realizaciones de la interculturalidad en nuestro sistema educativo. En lo que sigue, será nuestra intención comenzar a abrir el abanico de posibilidades de educar bajo el principio de la interculturalidad que, como dijéramos, constituye un eje esencial para construir democracia en un país no solo

diverso sino en el que la diferencia especialmente étnico-social significa también desigualdad, alto riesgo de discriminación. Esta característica nos convierte en un país aún bastante desarticulado. Sobre esta realidad, quisiéramos que, así como los caminos, y más aún las carreteras y autopistas, son las venas que conectan nuestra desafiante geografía, una educación intercultural nos haga capaces de comunicarnos, respetar y valorar a personas y realidades diferentes dentro y fuera del país.

2. La educación intercultural

a) Conceptos, principios

De la concepción e interpretaciones sobre interculturalidad que ofrecemos en el acápite inicial del trabajo, se desprende que la educación intercultural (EI) es una propuesta educativa que intencionalmente adopta el principio de la interculturalidad, por tanto, definirá sus principios y objetivos, y planificará sus acciones con miras a plasmar ese principio. La EI es, por tanto, un modelo educativo en construcción que demanda una concepción de la educación como proceso esencialmente vivencial y una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad socio-cultural, étnica y lingüística, en la conciencia y reflexión críticas, y en la participación e interacción (Zúñiga 1995).

Entre los principios fundamentales de la EI señalaremos, en primer lugar, el concebir la educación como un proceso social y esencialmente vivencial. En segundo lugar, la EI tiene como principio asumir la diversidad étnica, social y cultural con auténtico espíritu democrático. Bajo este principio, la sociedad en su conjunto y las personas podrán enriquecerse o nutrirse de esa diversidad. En tercer lugar, coherentemente con la concepción democrática del proceso educativo, la práctica pedagógica en la EI se concibe como un acto comunicativo por excelencia, práctica que debe establecer una relación dialógica entre sus diversos agentes. Este principio debe estar presente en los enfoques metodológicos que se seleccionan en la planificación de la EI, como se verá más adelante. Por último, agreguemos como postulado el que la EI debe ser un proceso planificado de programas educativos *visibles* y *viabes*, de forma que probemos su efectividad.

La EI como modelo educativo en construcción es un proceso social durante el que, al interior de las personas, se produce una interacción constante entre lo que se vive en el proceso educativo en sí -formal o no formal- y lo que les llega, consciente o

inconscientemente, voluntaria o involuntariamente, de los contextos inmediatos o mediatos con los que se relacionan, específicamente en términos de expresiones socioculturales diversas. En este sentido, concordamos en que:

"La pedagogía intercultural es tanto escolar como social. De aquí que sociedad y escuela hayan de unir sus acciones en el proceso de educación intercultural. En consecuencia, no sería arriesgado afirmar que la pedagogía intercultural tiene un 50 por 100 de pedagogía escolar y otro 50 por 100 de pedagogía social. " (Merino y Muñoz, 1995, p. 133)

La planificación de un programa de EI implica conocer las influencias culturales reales o posibles a las que están expuestos los sujetos, a fin de seleccionar aquellas que se quiere reforzar, modificar o presentar como nuevas y cultivar luego como propias. Con esta selección nos referimos a las decisiones que se toman al diseñar un currículo con respecto a los contenidos cognitivos, valorativos y actitudinales. Contenidos y formas de presentarlos van juntos y definen la naturaleza y calidad de un proceso educativo; únicamente con la finalidad de hacer más explícitas las posibilidades de realización de una EI, pedimos licencia para referirnos a ellos separadamente.

• Los contenidos de una EI

Los contenidos de la educación peruana deben provenir tanto de la vertiente humanista como la de la más avanzada ciencia y tecnología, teniendo en cuenta, además, la diversidad de expresiones que estas vertientes pueden tener en la trama de culturas propia del contexto particular en el que se desarrolla un programa educativo. Veamos qué puede significar esa trama de culturas.

En coherencia con los postulados planteados, creemos necesario que, donde quiera que se ofrezca un programa de EI, se planifiquen contenidos que provengan de diversos ámbitos culturales, que podríamos distinguir como local, regional, nacional, latinoamericano, norteamericano. Existe también un conjunto de expresiones culturales presentes en todas las culturas, que son parte de un patrimonio o cultura universal, y que están más relacionados con una cultura humanística. Entre estas culturas, sin embargo, no existe una relación unilineal, o de círculos concéntricos, de forma que el ámbito de la cultura local esté "lejos" de la latinoamericana o mucho más de la cultura universal. En verdad, en una misma realidad o contexto se superponen o se entretajan expresiones de los diferentes ámbitos culturales en una compleja

urdimbre que no es fácil describir. La cultura local de un programa de EI que se ubique en la capital del país tendrá un tejido con matices diferentes al de la cultura también local de un programa EI en ciudades como Chiclayo, Cuzco o Iquitos, y tendrá otro color y textura si se trata de un programa en un comunidad rural donde predomine el uso de una lengua indígena. Es probable que todas estas culturas locales contengan influencias (hilos o matices) de la cultura de la región donde se encuentran -costeña, serrana o andina y amazónica respectivamente-, pero la presencia de expresiones culturales nacionales o latinoamericanas o universales puede no darse por igual en todas ellas. Si nos acercamos a contextos rurales, la posibilidad de menor influencia de culturas foráneas crece, pero no desaparece.

De aquí que en el diseño de la EI, la proporción de los contenidos de un ámbito cultural con respecto a otros dependerá de los matices del tejido de culturas del contexto en el que se ejecuta el programa, de cuánto conocimiento, relación o interacción exista entre la comunidad local y los otros ámbitos culturales, pero no debe faltar ningún ámbito de los señalados, de manera que en el proceso educativo se descubra tanto lo que es propio como lo que es cultura del hombre en sentido universal. Vías de información y comunicación masiva como la radio o la televisión son ejemplos de vehículos a través de los cuales se despierta el natural interés o curiosidad por los otros mundos, interés que debe ser de alguna manera satisfecho por la educación, más aún si se convierte en necesidad.

El acceso al conocimiento y vivencia de una variedad de culturas está relacionado con la pertenencia a grupos sociales. La estratificación social atraviesa todo el país y las expresiones culturales propias de cada estrato social se tiñen de variados colores, entre ellos el de la cultura regional, pero al interior de la región se distinguen las culturas de los diversos grupos sociales. Por lo general, a mayor ingreso y educación formal del individuo o grupo, más probabilidades de conocimientos y comportamientos culturales de rasgos distintivos más bien universales, lo que suele identificarse con una cultura "cultura", en oposición a una cultura "popular" de rasgos distintivos más nativos o particularísticos. Es posible que los poseedores de una cultura "cultura" denoten un escaso conocimiento de las culturas locales y populares, con la consecuente discriminación, rechazo o menor valoración de las mismas.

La coherencia con el postulado de una práctica pedagógica democrática conduce a no dejar de planificar la presentación de los contenidos a los que menos acceso tengan los sujetos de un programa de EI, o aquellos que sea necesario reconocer para

valorar. En todo caso se tendrán en cuenta las condiciones que garanticen la adecuación y pertinencia de la elección. es decir, dónde nos ubicamos. Así, por ejemplo, el conocimiento de expresiones de cultura popular -local, regional y nacional- acompañado de práctica y análisis, según el contexto y la edad de los participantes, debería ser parte de todo programa educativo peruano, llámese o no intercultural. Esta inclusión implica la selección de una variedad de las manifestaciones más ricas de nuestra cultura popular, tarea que no es fácil, pero de esta manera haríamos más sólidas las bases para la construcción de una identidad peruana enraizada en lo que es nuestro. Así como se reafirma y afianza la autoestima en el niño en un proceso educativo que parte por reconocer y valorar su experiencia, también construiremos la autoestima nacional partiendo por conocer y valorar lo que somos como país. De ser así, podremos sembrar y cultivar el sentimiento y la convicción de que debemos actuar mancomunadamente para forjar un destino común a todos los peruanos. Podremos también conectarnos e insertarnos conscientemente en la aldea global sin perder nuestra identidad, como personas y como país. Es más, el insertarse en el mundo globalizado puede abrir nuevos caminos de construcción de identidad.

De hecho un instrumento que nos lleva a la inserción en el mundo globalizado es la computadora, el conocimiento de la informática. y sus posibilidades. Por tal razón, el manejo de computadoras y el conocimiento de programas básicos y actualizados debería planificarse para los centros educativos estatales y programas no escolarizados de adultos -al menos de los centros urbanos de mayor concentración escolar- en los que es muy probable que los sujetos no accedan a ellos por su propio medio.

Globalización implica apertura ante las ideas y la tecnología extranjeras y se da en variadas esferas, la económica, la política, el derecho, las comunicaciones, aunque se tienda a destacar la globalización de la economía y las finanzas, círculos en los que parece no tener prioridad una formación humanista integral ni una capacidad crítica. El bagaje de conocimientos y valores humanísticos, sin embargo, se difunde como parte de la globalización. Recordemos que la defensa del pluralismo, del derecho a la diferencia está también en proceso de globalización. De aquí que entre estudiosos de la economía globalizada encontremos pensamientos como el que sigue:

"Es lógico que el énfasis en la liberalización económica y en la toma de decisiones descentralizada deben ir de la mano con un énfasis similar en el pluralismo, la

participación de las personas y en la democracia política. (...) la idea básica de la libertad económica y de la libertad política están creciendo juntas(...)

De otro lado, es ampliamente conocido que desde su diversidad cultural, social y económica, en dos décadas Asia logró un desarrollo económico que sorprendió al mundo. Para ello, Asia supo reforzar los aspectos positivos del Confucionismo como el respeto a la educación y la ética de la auto-mejora, a la vez que combatió los negativos, como el desprecio por la mano de obra. Defensa, innovación, cambios deliberados de la propia cultura y valores están en la base de ese desarrollo en el que se afirma la identidad nacional y se entra con firmeza a competir en el mundo globalizado. Otro factor básico del desarrollo fueron los trabajadores educados, competentes en el manejo de la tecnología que les llegó de fuera y a la que prontamente aportaron. En nuestro caso, ¿cuáles son los valores que debemos afirmar y cultivar? ¿Cuáles las manifestaciones culturales que debemos combatir para no levantarlas como excusa de posibles fracasos o atrasos? ¿Cuáles pueden ser nuestros aportes a la cultura universal? ¿Vendrán de los surcos de la ciencia, la tecnología, el arte? No pretendemos dar respuesta inmediata a las anteriores interrogantes; ellas deben ser producto de un debate lo más amplio posible, para ir creando los consensos o ambientes donde germine una convicción nacional o generalizada de nuestra capacidad de cambiar para mejor.

Las decisiones en cuanto a los contenidos precisos o puntuales de la educación intercultural peruana están aún por tomarse. Sin embargo, definitivamente no es posible decidir sobre contenidos, sin saber cuáles son las prácticas pedagógicas que mejor se adecuan para lograr que esos contenidos sean procesados, asumidos e internalizados por las personas -niños, jóvenes o adultos- para los que fueron seleccionados, tema de nuestro próximo punto.

- Los enfoques metodológicos pertinentes a la EI

La asunción de que el acto pedagógico es fundamentalmente un acto comunicativo conlleva también la concepción de que la práctica pedagógica debe ser un acto democrático. Comunicación significa diálogo, interacción, sea verbal o no verbal. La capacidad de dialogar es inherente al ser humano; es también un derecho, el derecho a hablar y ser escuchado; ser reconocido como "el otro" y reconocer "al otro" como diferente, a la par que igual por ser persona. El respeto por lo diferente, lo diverso está en la base de la pedagogía intercultural, tanto como lo está en un comportamiento

democrático. Por esta razón, reiteramos que un proceso social orientado por la interculturalidad conducirá a la gestación o fortalecimiento de una sociedad auténticamente democrática.

Los enfoques metodológicos más actualizados ponen énfasis en la relevancia de un conjunto de postulados armónicos con una pedagogía intercultural. Hoy en día no se discute la efectividad de estos principios, pero su difusión en nuestro medio apenas comienza. Entre ellos destacamos la significatividad de los aprendizajes, el desarrollo de la autoestima positiva, el papel de la afectividad en el aprendizaje, la creación de situaciones de aprendizaje activo que parte de la propia experiencia, el aprendizaje colaborativo, el desarrollo de estrategias metacognitivas, lo cual implica la capacidad de convertir la propia experiencia en oportunidad de aprendizaje, al reflexionar sobre ella críticamente. No es el caso explicitar cada uno de estos postulados, sino llamar la atención sobre su pertinencia y adecuación a una educación intercultural. En la base de todos ellos se encuentra el reconocimiento del otro como persona. Por esta razón, su aplicación reclama un maestro mediador, orientador de un proceso en el que el otro, sujeto del aprendizaje, solo o en colaboración con sus pares, construye sus nuevos saberes o descubre los que formaban ya parte de su bagaje.

Al margen de adhesiones o cuestionamientos a posiciones constructivistas radicales, es indudable que el maestro no es el sujeto del aprendizaje de su alumno; él es el sujeto de su propio aprendizaje de cómo provocar aprendizajes en otros, cada uno de ellos con su propia y particular experiencia como aporte a su aprendizaje. En este sentido, podemos afirmar que las experiencias afectivas y cognitivas de cada persona son expresión de cultura; por tanto, un salón de clase o cualquier otra situación de relación maestro-alumno, son contextos de relación entre culturas, de una interculturalidad cara-a-cara, por así decirlo. Esta última afirmación nos lleva a considerar otro aspecto de la EI sobre la que hay que tomar conciencia: las relaciones entre los agentes involucrados en el proceso educativo.

• Las relaciones entre los agentes de una EI

El diseño de un programa de EI debe planificar acciones que promuevan la vivencia de la interculturalidad en las diferentes redes de relaciones entre las personas e instituciones que directa o indirectamente participan en él: alumnos, maestros, padres, comunidad, autoridades educativas y de otros sectores. Consideremos a manera de ejercicio la relación maestro-alumno(s) y la de alumno(s)-alumno(s); las relaciones

maestro-maestro, director-maestro(s); maestro o director-padres de familia, autoridades educativas y de otros sectores, locales y nacionales. Todas ellas son relaciones entre personas con una trama cultural, modos de ser propios, más o menos flexibles a cambios, como ya señaláramos.

Reafirmando el probado efecto positivo del afecto en todo proceso de aprendizaje, cabe aquí una breve referencia al maestro de una comunidad indígena cuyo comportamiento y actitud frente a la cultura local suelen ser cuestionados. Se le acusa de demostrar "desprecio" por lo indígena, incluso si evidencia rasgos de su propio origen indígena. Este comportamiento, aún velado, actuará obstaculizando el aprendizaje de niños y adultos y debemos estudiar sus orígenes para combatirlo. Es probable que este maestro posea una identidad difusa, escindida entre el rechazo y la adhesión y práctica de expresiones culturales indígenas; que su problema sea de naturaleza más social que étnica y cultural. Es probable que su comportamiento se deba a que, por su función, se sienta miembro de un estrato social más alto al del campesino indígena, por tanto exponente de la cultura "culto". En su intento de diferenciarse socialmente asume poses de "culto", pero no son escasas las situaciones en las que se reconoce culturalmente cercano y hasta igual a aquél. Por lo demás, esta es una vivencia similar a la de los migrantes indígenas en las ciudades costeñas en especial, donde la cultura local no parece tener en su trama color indígena, y adonde ellos pueden tener ocupaciones consideradas socialmente "mejores" que las de un campesino, baste solo el hecho de requerir manejo del castellano oral y escrito. Estas consideraciones deben conducir a planificar un trabajo específico con los maestros sobre el particular: traer a la conciencia y analizar crítica y constructivamente el por qué de su actitud. Así se coadyuvará a sentir la imperiosa necesidad de programas educativos orientados por el principio de la interculturalidad, dentro del cual se privilegia la búsqueda de lo que es común a los humanos y el respeto por el diferente, a quien no se le considera "desigual"

De otro lado, señalamos ya que la EI escolarizada o no escolarizada, tiene un componente de pedagogía "social" que no se puede descuidar. No es inadecuado, entonces, concebir la EI como un proceso de negociación permanente entre todos sus actores, dentro y fuera del ambiente identificado como "escolar", como son asociaciones diversas, empresas, sindicatos, iglesias, etc. La pedagogía intercultural requiere de todos ellos para construir democracia, así como también lo pretende la educación en derechos humanos, la educación ciudadana, la educación por la paz. La similitud de fines entre estos modelos educativos obedece a que, en sociedades

fuertemente estratificadas como la nuestra, aunque formen parte de la aldea global en parte de sus adelantos, sigue siendo preocupación la erradicación de la pobreza, mejorar los indicadores de salud, de educación y otros indicadores sociales, elevar los estándares de vida, hasta lograr sociedades más justas, más humanas y más unidas.

· La transversalidad del principio y el lenguaje

De lo expuesto quisiéramos que se comprendiera por qué postulamos la conciencia de la transversalidad del principio de la interculturalidad en un proceso educativo; de facto, si no la tomamos en cuenta en algún aspecto de la planificación de sus contenidos, enfoques metodológicos o diversidad de relaciones, no estaremos coadyuvando a alcanzar su objetivo último, pues finalmente de lo que se trata es de una educación en valores que requiere cambios o mejoras de comportamiento y actitudes. Todo proyecto o programa educativo que apunta directamente a una educación en valores debe planificar acciones dirigidas a los diversos agentes, agrupados en diferentes sectores o por diversas afinidades: edad, sexo, interés cultural, etc. Pretender inculcar valores en los hijos y no en los padres o hermanos, en el trabajador pero no en los empresarios, en los maestros y no en las autoridades, en suma, no en la comunidad, mantendrá aún lejana la meta de la sociedad justa y participante activa en el concierto de sociedades globalizadas. Estos logros requieren de cierta presión social que nos encaucen en cierto tipo de conductas y nos aparten de otras.

Junto a la transversalidad del principio de la interculturalidad, quisiéramos llamar la atención sobre otro aspecto que también "atraviesa" los diferentes escenarios en los que se desarrolla un programa educativo y del que muchas veces no tenemos cabal conciencia, este es el código que se emplea en la diversidad de relaciones que se dan y se deben planificar en el programa, que son de alguna manera, eventos pedagógicos. Si concordamos en que la interculturalidad es un concepto esencialmente democrático, que la democracia reclama o se construye sobre el diálogo, que no hay diálogo sin comunicación efectiva, debemos admitir que ésta se logra solamente si el emisor y el receptor de los mensajes comparten códigos, verbales y no verbales. Aunque la cita que insertamos se refiere al papel del lenguaje en un programa para niños, no nos será difícil extrapolar las afirmaciones en ella vertidas y juzgarlas válidas para otro tipo de eventos educacionales que involucre adultos de diversos grupos sociales, por ende, de diferentes culturas. Leamos:

"Ciertamente, un gran número de problemas escolares puede ser atribuido al fracaso en algún aspecto del área de lenguaje, dentro del proceso educacional. Algunas veces el fracaso se debe a que los educadores tienen dificultades para entender y/o aceptar el lenguaje de los niños; otras veces se debe a la comunicación dentro de la sala de clases, porque existe una discontinuidad entre dos realidades lingüístico-culturales: la que vive el niño en su entorno y la que encuentra en la escuela; otras veces los niños fracasan en la transición del lenguaje hablado al lenguaje escrito; y más frecuentemente, los niños fracasan en asignaturas como Ciencias Naturales, o Sociales, o Matemáticas, porque no son capaces de captar el significado de las materias al no entender el lenguaje dentro del cual están enmarcadas. Así, el lenguaje juega un rol crucial en la escolaridad, porque impregna el proceso entero." (Condemarín et alia, 1995, p.8)

Advirtamos que el texto no se refiere a ningún tipo de educación bilingüe, sino a las situaciones comunes de educación en una sola lengua, como las de nuestras escuelas estatales. Siendo ésta una realidad constatable, imaginemos la magnitud que puede cobrar el uso inadecuado del lenguaje en contextos bilingües. Si las posibilidades de incomunicación y, por tanto, fracaso del objetivo educacional son altas aún cuando aparentemente se use el mismo idioma, pero diferentes lenguajes, estas posibilidades se incrementan notablemente cuando los idiomas son diferentes. Lo que ocurre en las aulas, ocurre también en las asambleas, en las reuniones de negociación donde se debe procurar el trato equitativo. La pluralidad de lenguas habladas en el Perú demandará siempre una atención diferencial a la lengua o lenguas instrumentales de cualquier programa educativo, más aún de programas donde los usuarios son poblaciones de habla y cultura predominante o significativamente indígenas, con una trama cultural donde se hacen evidentes los hilos étnicos. ¿Cómo construir democracia si no nos preocupamos por saber si nos están entendiendo y entendemos lo que realmente nos quieren decir? Sin embargo, es usual la despreocupación por el tema, incluso entre quienes están sinceramente comprometidos en programas destinados a fortalecer la democracia. Es innegable que todo proceso social, dentro de él el educacional, está impregnado de lenguaje. En contextos multilingües como el peruano, es urgente que se tome conciencia sobre si lo estamos impregnando del lenguaje adecuado, si se trata de la lengua materna de los participantes en el proceso, o es una lengua nueva o segunda lengua para algunos o para todos, sea una lengua nacional o una lengua extranjera. Agreguemos que el multilingüismo no tiene por qué significar incomunicación o incapacidad de comprensión. De ninguna manera. Solo es considerado problema por parte de quienes se mueven en un mundo monolingüe en

extremo (y no son pocos) y no manejan las estrategias de comunicación que los bilingües desarrollan aún sin la intervención de un maestro. El área de lenguaje merece una atención especial en la EI, tanto si se desarrolla en contextos monolingües como bilingües. Creemos, además, que debería incluir no solo lenguas peruanas, sino también extranjeras. El inglés, más que el castellano, es hoy un innegable instrumento de acceso a niveles de información y conocimiento al que con derecho puede aspirar cualquier peruano. Reconozcamos y atendámoslo en este derecho también.

Postular al castellano como lengua común pero no única en el Perú persigue el objetivo de la comunicación intercultural en el país. Sin embargo, se advierte poca preocupación por la calidad de la enseñanza de lenguas en las escuelas estatales, por la enseñanza de lenguaje, primera o lengua materna, y mucho más por la enseñanza de castellano como segunda lengua o la de una lengua extranjera. El maestro de poblaciones de habla indígena queda librado a su suerte ante la tarea de enseñarles castellano. La meta de la lengua común parece, no obstante, más cercana; cada vez se habla más castellano, pero también se escucha más la "queja" por el "mal castellano", incluido el de los monolingües hispanohablantes. El agravante es que al peruano indígena no se le perdonan los errores en castellano; ellos son causante de su discriminación. Si en verdad queremos construir una sociedad equitativa no podemos seguir indiferentes y permitir que continúen las condiciones que generan tratos desiguales.

3. Los primeros pasos de la EI

- Breve referencia a la experiencia europea y norteamericana.

A diferencia de América Latina donde la interculturalidad y la EI se pensaron inicialmente para nuestras poblaciones indígenas, por lo general también campesinas, el tema de la interculturalidad en Europa gira en torno a los inmigrantes de los más variados países que por oleadas han llegado a las ciudades de ese continente en las últimas décadas. En Norteamérica, en cambio, la demanda por una EI es tanto para población inmigrante como para la propia población amerindia. La preocupación por considerar en los programas la cultura de los alumnos, también nace luego de la legislación que respalda la educación bilingüe.

La afluencia de miembros de diferentes culturas y lenguas ha tenido un fuerte impacto en las sociedades americanas, canadienses y europeas; la educación básica debió

atender prontamente a numerosos niños que se encontraban de pronto inmersos en un contexto cultural ajeno al originario y también bastante heterogéneo. Centros educativos en Manchester o Berlín tienen salones donde coinciden niños o jóvenes de seis o más culturas y lenguas diferentes al inglés o el alemán, lenguas en las que se desarrollan los programas escolares. Políticos y diseñadores de programas educacionales toman nota de la compleja situación de pluralismo cultural y social de las comunidades donde se asientan los inmigrantes, analizan los riesgos de su marginación y discriminación, y dan inicio a programas de educación intercultural.

En Europa no tardan en propalarse los programas de EI y, lo que es digno de destacar, paralelamente se planifica la investigación sobre la experiencia de las escuelas multiculturales, de forma que la teoría y la práctica avanzan casi a la par. Esto no siempre significa que se dan la mano; puede que el resultado de las investigaciones no llegue a los actores de la EI, pero existe para quien se interese en ella. Como producto de esas investigaciones, la literatura sobre interculturalidad y educación es bastante rica. En ella se discuten conceptos, tipologías, prácticas pedagógicas, resultados observables, etc. Definitivamente, un ejemplo a seguir.

Si bien nuestra experiencia en EI es magra, y la investigación sobre la experiencia esté por hacerse, alentador, al menos, es leer la coincidencia de nuestro pensamiento con el que discurre en el continente europeo sobre la educación más pertinente a nuestra idiosincrática diversidad. Para ejemplo, aquí una cita sobre una forma de concebir la EI que tiene total validez para nuestro medio:

"Modelo de integración pluralista en el que la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial, se ve como algo positivo y no como rémora. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción de una sociedad donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división.(...) Este es uno de los modelos que mejor traducen el concepto y los fines de educación intercultural. " (Merino y Muñoz, 1995, p. 139)

- Muestras peruanas

Quisiéramos distinguir las muestras de educación intercultural de aquellas que identificamos como de educación bilingüe e intercultural y están dirigidas a población de habla indígena. Entre estas últimas mencionaremos dos programas experimentales que consideramos que prestan especial atención a su componente étnico-social; coincidentemente se trata de dos programas de formación docente: el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana que ejecuta el Instituto Superior Pedagógico de Loreto, Iquitos, desde 1988, y el Programa de Profesionalización Docente en Zonas Rurales Andinas del Perú, que desarrolla el Instituto Superior Tecnológico-Pedagógico de Urubamba, Cuzco. En los dos casos se ha diseñado el entrenamiento de los docentes en formación en la práctica de una investigación antropológica que les permita conocer las culturas amazónicas y andinas, propias de los contextos donde trabajarán. La falta de informes producidos por los ejecutores de los programas, así como de estudios independientes de las dos experiencias sobre el tema específico de la interculturalidad, su forma de trabajarla y los resultados que se van logrando, no nos permite saber cuánto concuerdan con lo que en este documento presentamos como posibles postulados, contenidos, práctica pedagógica y relaciones que calificarían el proceso como intercultural. Pero, en definitiva, entre los programas denominados EBI vigentes, la cultura de los educandos recibe en ellos significativa consideración.

Dos muestras distintas de educación intercultural las encontramos en el programa de educación básica de la Asociación Pukllasunchis en Cuzco, y la muestra itinerante Tsamaren, con todo orgullo, que promueve la organización Terra Nuova con el apoyo de Unicef y el acuerdo del Ministerio de Educación. En los dos casos las propuestas no están dirigidas a poblaciones indígenas, más bien parten y conducen a ellas a los peruanos no indígenas.

La Asociación Pukllasunchis experimenta una propuesta educativa intercultural para una población escolar socialmente heterogénea en la ciudad del Cuzco. La organización busca intencionalmente reunir en la escuela a niños que pertenecen a estratos sociales diferentes, con características culturales y económicas distintas, con plena conciencia de que es la práctica metodológica la que garantizará el logro de sus objetivos pedagógicos y culturales. La "mezcla" de alumnos de sectores sociales diferentes crea un ambiente intercultural, una forma de trabajar la interculturalidad. La heterogeneidad social es también característica del cuerpo docente y en la práctica

pedagógica se busca formas de interacción maestro-alumno, alumno-alumno y maestro-maestro que propicien una actitud no solo tolerante, sino integradora, solidaria con el otro, dentro y fuera de la escuela. Paralelamente, coherentes con su concepción piagetiana, inician toda acción educativa partiendo de la propia experiencia de los niños, de manera que de aquí derive naturalmente el traer a la escuela contenidos y vivencias de la cultura popular de origen quechua. Aunque los niños no sean quechua-hablantes, el Cuzco evidencia esas raíces culturales. En la planificación de las actividades de investigación, esta vertiente cultural ocupa un lugar destacado. Es más, ha habido momentos en que la riqueza de expresiones culturales del entorno (música, danzas, ferias, artesanía, cultivos y medicina tradicionales, etc.) hacía difícil su selección, de forma que se recargó su presencia en la planificación, en desmedro de los contenidos cognitivos de la vertiente cultural nacional y universal, problema que vienen superando. Su preocupación por la cultura quechua hace que sean la única escuela en la que se enseña quechua como segunda lengua a niños hispano-hablantes, por ejemplo. La experiencia de "los Pukllas" va contra la corriente del entorno cuzqueño citadino; no se salva de conflictos internos, o en su relación con los padres o las autoridades educativas, pero la seriedad y coherencia con que asume su propuesta y los logros que comienzan a observarse en sus muchachos en el terreno de las actitudes y cultivo de valores hace que luego de diez años de trabajo, su prestigio se vaya consolidando. Definitivamente una experiencia muy valiosa y un ejemplo nuestro a seguir.

La muestra Tsmaren, con todo orgullo trae la cultura amazónica a Lima, no para exhibir su atractivo lado "exótico", sino para hacer escuchar su voz que reclama derechos universales, como el de la educación y la salud. Se busca básicamente un público universitario y escolar, con los que se vienen propiciando una serie de encuentros y actividades que expresan una forma de plasmar también una pedagogía intercultural. Su meta es el acercamiento de los pueblos indígenas amazónicos a los otros pueblos del Perú, empezando por Lima, a través del conocimiento de algunas de sus expresiones culturales -como la artesanía- pero fundamentalmente a través del conocimiento de su realidad de vida, sus carencias y riqueza. Será interesante poder medir el impacto que deje la experiencia en los cientos de niños que participan en un concurso de cartas a Tsamaren, así como en los jóvenes indígenas que asisten a los talleres sobre identidad y atienden al público que visita la muestra en museos o centros escolares y universitarios. Un ejemplo más por imitar.

4. Los escenarios deseables

El título de esta sección nos coloca en el plano de los "quisiéramos..." y así será, aunque no agotaremos el tema. Reiteraremos algunas de las propuestas presentadas en Pueblos Indígenas y Educación en el Perú, ya mencionado, y agregaremos otras que también creemos viables en un futuro inmediato o muy cercano.

- En primer lugar, en lo que concierne a lineamientos de política, el Estado no debe demorar en deben ofrecer a la comunidad nacional un concepto operativo de interculturalidad, para que pueda cumplir el deseado rol orientador de todo el sistema educativo. En él se destacará el valor humanístico de la interculturalidad. · Los lineamientos deben darse a conocer a través de campañas que rebasen el ámbito de la educación escolarizada y sensibilicen a la población nacional en la necesidad de gestar una conciencia sobre nuestra pluralidad étnica y social, así como nuestra inserción en el mundo globalizado. La campaña contemplará ofrecer espacios descentralizados de reflexión y debate sobre la necesidad, posibilidades y obstáculos para las relaciones interculturales dentro y fuera del país. La campaña buscará provocar un compromiso de trabajo conjunto por un Perú mejor en el concierto mundial, a la vez que coadyuve a fortalecer nuestro aún débil comportamiento democrático. Si bien el Estado puede actuar como facilitador más que controlador de esta campaña, quisiéramos, sí, que democracia e interculturalidad no se tomaran como slogans con la finalidad de abstenerse de cualquier responsabilidad sobre su cumplimiento.

- El Estado debería promover el desarrollo de programas -experimentales o no- que integren los fines de una educación ciudadana, educación por la paz, educación intercultural, educación en derechos humanos, educación ambiental, pues todos ellos apuntan a la meta de una sociedad plural cohesionada por una voluntad común de mejorar su destino, una sociedad auténticamente democrática. De esta manera se evitará asociar la educación intercultural solamente a las poblaciones indígenas, actitud que no contribuye con eficacia a establecer con ellas las relaciones equitativas que los postulados de nuestra El persiguen, ni a lograr su derecho a una participación activa en los diferentes niveles de decisión política del país. La implementación de estos programas integrales de educación intercultural se hará a través del diseño de currículos diferenciados en los que se incorporen aspectos culturales, ecológicos, tecnológicos y científicos, considerando especialmente la particular trama del tejido de culturas del contexto en que se desarrollen, así como las necesidades de

comunicación, entre las que deben tenerse en cuenta las relacionadas con la difusión de la informática.

- Recomendamos la efectiva promoción de la investigación educativa especialmente referida a la educación bilingüe y la educación intercultural, en sus diferentes aspectos o componentes: contenidos, maestros, procedencia, actitudes, formación, práctica pedagógica en general. Quizás más que dirigir la atención a los actuales programas con fines más de evaluación que de investigación, debiera estimularse la implementación de nuevos programas de educación intercultural y de educación intercultural y bilingüe, parte de cuyo diseño será la planificación de objetivos y de resultados observables, por tanto medibles, en cuanto a cambio de comportamiento, actitudes, manejo de habilidades, los cuales se puedan registrar con un riguroso seguimiento que posibilite la investigación.

- En concordancia con nuestra vocación descentralizadora, creemos que se puede sembrar la semilla del cambio con mayor garantía de cultivo y buena cosecha si se propician los programas EI a nivel municipal o de USEs, pero con acciones de intercambio con proyectos similares en ámbitos o jurisdicciones también similares. El intercambio o la coordinación de acciones ampliaría la implementación de la él, pero la responsabilidad de la ejecución de los programas se mantendría en una dimensión humanamente manejable.

- Hace casi tres décadas, se postulaba un Perú bilingüe, hoy nos atrevemos a postular un Perú, país trilingüe, sociedad que maneja una lengua nacional común a todos, una lengua de relación internacional, y uno de nuestros idiomas autóctonos, como se propicia hace décadas en el Africa, en concordancia con el principio de interculturalidad y la aspiración de ser parte activa de la aldea global. En ella necesitamos ser reconocidos por nuestros rasgos particulares y universales. Tal vez esta propuesta provoque reacciones si no de rechazo, de asombro o duda ante su factibilidad. Sin embargo, podríamos adelantar que más cercanos a lograr la meta pueden estar los actuales bilingües en castellano y una lengua vernácula, que los monolingües en castellano. Sin duda este sí es un escenario de Siglo XXI, pero de sus primeros quinquenios.

- Una recomendación reiterada es la de la formación y capacitación docente, que la entendemos como una inversión no sólo en dinero sino esencialmente en tiempo, para que sus resultados sean realmente efectivos y coadyuven al logro final de una

educación de calidad para todos los peruanos. El fortalecimiento del magisterio nacional como institución demanda recursos, tiempo y energía reales. Esto implica transformar el rol de transmisor de conocimientos en rol de mediador que la nueva pedagogía demanda del maestro por su efectividad en un desarrollo más integral de la persona. En el marco de una pedagogía de la construcción de conocimientos y desarrollo de capacidades, entre ellas la capacidad de análisis crítico, el rol de la persona maestro no la sustituye ningún instrumento de la más avanzada tecnología. Recordemos la esencialmente dialógica de esos procesos. Señalar las dificultades en la formación y particularmente en la capacitación docente puede ayudar significativamente al proceso, no a detenerlo.

Aunque son bastante más nuestros escenarios deseables para el país, quedarán por el momento en el tintero - o tal vez sea más apropiado decir hoy "en el disco duro". Sin embargo, sabemos que son parte del bagaje de sueños posibles de todos los que creemos en la posibilidad de cambiar el país, porque estamos dispuestos a compartir nuestra responsabilidad para con él. Un escenario deseable para el Siglo XXI es que, desde la propia cultura, cada uno de nosotros pueda mostrarse al mundo como Peruano, con mucho orgullo.

BIBLIOGRAFIA

ANSION, Juan

1986. "La escuela asustaniños, o la cultura andina ante el saber de occidente".

En: Páginas, N° 79, setiembre.

1989. La escuela en la comunidad campesina. FAO - COTESU - Ministerio de Educación - Ministerio de Agricultura. Lima.

1994. "Transformaciones culturales en la sociedad rural: el paradigma indigenista en cuestión". En: DANCOURT, Oscar, et al. Perú - El problema agrario en debate - SEPIA V. SEPIA. Lima.

1994. "La interculturalidad como proyecto moderno". En Páginas, N°129, Lima.

1995. "Del mito de la educación al proyecto educativo". En: PORTOCARRERO, Gonzalo y Marcel Valcárcel (editores). El Perú frente al siglo XXI. PUCP - Fondo Editorial.

ARGUEDAS, José María

1971. El zorro de arriba y el zorro de abajo. Editorial Losada. Biblioteca clásica y contemporánea. Buenos Aires.

BERNARD VAN LEER FOUNDATION

1984. Multi-cultural Societies. Early Childhood Education and Care. Summary Report and Conclusions. International Seminar 6-15 June 1984. The Hague.

CONDEMARIN, M., GALDAMES, V., MEDINA, A.

1995 Taller de Lenguaje. Dolmen. Santiago de Chile.

DEGREGORI, Carlos Iván

1986. "Del mito de Inkarrí al mito del progreso". En: Socialismo y participación. Nº 36. Diciembre. Lima.

1991. "Educación y mundo andino". En: Zúñiga, et al. 1991: 13-26.

ENCINAS, José Antonio

1932. Un ensayo de escuela nueva en el Perú. Imp. Minerva. Lima.

FUENZALIDA, Fernando

1992. "La cuestión del mestizaje cultural y la educación en el Perú de nuestros días". En: Anthropologica, Nº 10. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Pp. 7-25.

FULLER, Norma

1992. "La educación intercultural: retos y propuestas". En: Anthropologica, Nº 10. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Pp. 79-93.

GODENZZI ALEGRE, Juan (compilador)

1996. Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas". Cusco.

HEISE, María, et al.

1994. Interculturalidad. Un desafío. Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica. Lima. 2ª edición.

LOPEZ, Luis Enrique y Ruth Moya (editores)

1989. Pueblos indios, Estados y Educación. 46º Congreso Internacional de Americanistas. PEB-Puno - Proyecto EBI - Programa ERA.

MANRIQUE, Nelson

1993. Vinieron los Sarracenos... El universo mental de la conquista de América. DESCO. Lima.

MERINO, J. y MUÑOZ, A.

1995. "Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural". En: Revista de Educación, Nº 307. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

1989. Política de Educación Bilingüe Intercultural. Lima.

1991. Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural. Lima.

MONTERO, Carmen (compiladora)

1990. La escuela rural. Variaciones sobre un tema. Selección de lecturas. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. Lima.

MONTOYA, Rodrigo

1990. Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo. CEPES - Mosca Azul editores. Lima.

TREPPTE, Carmen

1994. Planteamientos multiculturales en la educación: una experiencia alemana. Fundación Bernard van Leer. La Haya.

WEIL, Eric

1989. Philosophie politique. Librairie philosophique J. Vrin. Paris.

ZUÑIGA, Madeleine

1989. "El maestro rural en la educación bilingüe intercultural". En: BALLÓN, R. y CERRÓN-PALOMINO (editores), Diglosia lingüo-literaria y educación en el Perú. CONCYTEC-GTZ. Lima.

1995. "Educación intercultural para todos los peruanos". En: TAREA, Revista de educación y cultura, No. 36,. Noviembre, Lima

1996a "Pueblos indígenas y educación en el Perú". En: FORO EDUCATIVO. Necesidades y demandas para un cambio en educación. Lima.

1996b "Desde la BBC de Londres... ¡Kawsayninchikpaq!: Interculturalidad en un material educativo". En: GODENZZI ALEGRE, Juan (compilador), 1996. *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas". Cusco.

ZUÑIGA, Madeleine, et al. (editores)

1991. Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos. FOMCIENCIAS. Lima.