

## La diversidad cultural y el diseño de políticas educativas en Perú

*Cultural diversity and the desing of educational policies in Peru*

**Sonia García-Segura<sup>1</sup>**

**RESUMEN:** Este artículo presenta una descripción y análisis de las políticas educativas que se han ido implementando en Perú desde principios del siglo pasado. Este país se caracteriza por su carácter multicultural y multilingüe donde el movimiento de las comunidades indígenas ha estado muy presente en la lucha y reivindicaciones sociales y educativas. Este hecho ha dado lugar a un reconocimiento no solo de las distintas lenguas indígenas sino a una reordenación de los lineamientos y objetivos que fundamentan las políticas educativas, así como de los programas de formación de los docentes. El poder conocer cómo se han ido perfilando las políticas educativas destinadas a las poblaciones indígenas y conocer en qué condiciones políticas, sociales y económicas se han desarrollado, nos ofrece un escenario para poder aventurar los lineamientos y objetivos de un modelo de educación que atienda a las necesidades reales y sentidas por toda la sociedad peruana.

**Palabras clave:** educación intercultural; diversidad cultural; biculturalismo; multiculturalismo; política lingüística.

**ABSTRACT:** This research paper presents a description and analysis of the educational policies that have been implemented in Peru since the beginning of the twentieth century. This country is characterised by a multicultural and multilingual character and by the fact that the movement of indigenous communities has been a permanent feature of their social and educational struggles and demands. This has led not only to an appreciation of the different indigenous languages, but also to the reassessment of the guidelines and objectives underpinning educational policies as well as teacher training programs. Being able to know how educational policies aimed at indigenous populations have been shaped and the political, social and economic conditions under which they have been developed provides a scenario that makes it possible to suggest the guidelines and objectives of an educational model that addresses the real and perceived needs of all Peruvian society.

**Keywords:** intercultural education; cultural diversity; biculturalism; multiculturalism; language policy.

---

<sup>1</sup> Universidad de Córdoba, España. Docente e investigadora en el Departamento de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Córdoba, España). Miembro del grupo de investigación INCIDE: infancia, ciudadanía, democracia y educación. [soniagarciasegura@gmail.com](mailto:soniagarciasegura@gmail.com)

Recibido: 06/07/2017 – Aceptado: 26/10/2017

Doi: 10.18004/riics.2017.diciembre.289-304

## **INTRODUCCIÓN**

Durante la Colonia se diseñó un modelo de sociedad (imperio) que siguió el esquema europeo encaminado a dar a toda la población indígena una unidad religiosa y lingüística, al mismo tiempo que su sometimiento político y económico a la sociedad colonizadora. La rebelión indígena, desde el inicio de la Conquista y al final de periodo colonial, fue patente. Sólo a los grupos étnicos que manifestaron sumisión y entrega total al sistema colonial se les permitió mantener ciertos caracteres que les daban identidad y autonomía.

En el proceso de construcción del estado-nación en Perú los conceptos de diversidad étnica y diversidad cultural y lingüística estuvieron ausentes, ya que dicha diversidad representaba un obstáculo para la pretendida integración social y unidad nacional. Sin embargo, el papel de las minorías étnicas en los procesos de integración supuso poner de relieve la presencia de distintas identidades y culturas en un mismo territorio. Estos procesos de integración e intercambio supusieron procesos de mestizaje biológico y cultural, además de la evidencia de racismo en la sociedad peruana.

A lo largo del siglo XX los discursos teóricos de los indigenistas convergen desde diferentes esferas de la sociedad y promueven una descripción y un debate sobre la situación de estas minorías étnicas y su relación con el resto de la sociedad nacional peruana. Además, el indigenismo se va consolidando no sólo en el discurso, sino también en la praxis con la creación de diferentes instituciones y la implementación de proyectos indigenistas centrados, sobre todo, en el desarrollo de la comunidad en concreto, aspectos agropecuarios y educativos.

### **Repercusiones del indigenismo en las políticas educativas peruanas**

Desde la época colonial, en Perú la presencia de las minorías nacionales fue casi eliminada del discurso político y de las políticas sociales llevadas a cabo. El modelo de Estado que se pretendía instaurar estaba condicionado por el ideal de uniformidad social y unidad nacional, manteniendo un ideal de identidad nacional.

La idea de la homogeneización cultural y nacional estaba basada en el proyecto asimilacionista de los legisladores, con la idea de un solo pueblo, una sola cultura, idioma e identidad, regido por una sola ley y un sistema de justicia. Pero el modelo para la homogeneización nacional estaba desafiado por la existencia de los pueblos indígenas. A partir de la Independencia en Perú (1821) el modelo para la creación del Estado-nación quedó aparcado y se comenzó a discutir la necesidad de respetar las características y peculiaridades de cada región del país.

Durante principios del siglo XX, la situación desfavorable de los distintos grupos indígenas peruanos centró los discursos de intelectuales de gran parte de la sociedad y que conformaron el denominado movimiento indigenista. Las primeras voces de protesta ante esta situación de los grupos indígenas dieron lugar a la organización de varios congresos y reuniones nacionales e internacionales, en las que participaron distintos sectores sociales, incluidos los indígenas. De este modo, señalamos el Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en 1940 en Pátzcuaro, México y años más tarde el Primer Congreso de Movimientos Indios, celebrado en 1980 en Ollantaytambo, Perú, en donde los distintos pueblos indígenas reivindicaron todos sus derechos como pueblos y propusieron ciertas estrategias de acción para resolver los problemas en los que durante tantos años se vieron envueltos. Durante esos cuarenta años entre un congreso y otro, destaca el discurso de los indigenistas centrado, por un lado, en la homogeneización nacional, y por el otro, en la integración de las culturas indígenas en la sociedad nacional.

El papel de los grupos indígenas como *objeto* de estudio ha sido el centro de las distintas políticas indigenistas diseñadas por los *no autóctonos* para los *autéctonos* (García-Segura, 2014). No obstante, las distintas corrientes indigenistas y sus precursores, desde distintas esferas de la sociedad comenzaron a reivindicar un lugar para estos grupos dentro de una sociedad nacional incluyente. Además, se intentaba luchar para que estas prácticas no se convirtieran en discriminatorias y no anulasen la diversidad lingüística y cultural nacional, ya que suponían una fuente importante para la definición de la nacionalidad peruana.

Por otro lado, el papel del indígena como *sujeto activo* en los distintos movimientos indigenistas ha estado marcado por su participación directa en las distintas instituciones y organizaciones centradas en la reivindicación de la participación de los grupos indígenas en todos los ámbitos del Estado-nación. Su participación en los movimientos sociales, ha estado centrado, principalmente, en la cuestión agraria, concretamente en la posesión de la tierra. Pues los indígenas, identificados como campesinos, vieron cómo sus tierras les eran arrebatadas por

caciques, terratenientes, burgueses agrarios y empresas transnacionales, unas tierras en donde los indígenas/campesinos a través de su uso “reproducen su cultura, su indianidad, su identidad, sus relaciones materiales de existencia” (Durand, 1994, p.182).

De ahí que se destaque la participación indígena en las movilizaciones que llegaron a concretarse en Perú en 1969 durante el gobierno militar de Alvarado. Estas luchas trajeron consigo no sólo la consolidación y nueva distribución de las tierras, sino una consolidación del indigenismo como un programa político y un instrumento de lucha indígena, además de un aumento en la participación política y en la formación de instituciones y organizaciones para la defensa de sus derechos individuales y colectivos, como miembros iguales de un Estado-nación.

El estudio del indigenismo en Perú nos describe la política indigenista llevada a cabo, por un lado, como estudio sistemático de las culturas y sociedades indígenas; y por el otro, como un análisis de la historia política de un Estado con sociedades indígenas. Se trataría de un indigenismo que está marcado por dos vías de acción: como un pensamiento antropológico desarrollado por indigenistas denominados *científicos* como Mayer y Castro de Pozo en Perú; y otro indigenismo denominado *político*, más relacionado con autores como Mariátegui y Haya de la Torre en Perú (García-Segura, 2014). En el primer caso, el problema del indígena es visto como un problema del autóctono y en el segundo caso como un problema económico del campesino.

La lucha por el pluralismo y la puesta en práctica de proyectos étnicos como elementos clave de los planes de desarrollo nacional son, por tanto, consecuencia de esas luchas y reivindicaciones e instrumentos en la puesta en práctica de un nuevo indigenismo. El diseño y la instrumentación de las políticas indigenistas, y del indigenismo se han convertido en políticas de estímulo y apoyo a los pueblos indígenas, ya no en estrategias para imponer metas y proyectos generados por la sociedad no indígena dominante o “no autóctona”.

En el siglo XX, indigenismo moderno supuso el desarrollo de políticas indigenistas en las que el centro de atención no se fija en asimilar, sino en integrar al indígena dentro de una sociedad nacional que respeta sus peculiaridades culturales y valores propios. Incluso da un paso más, apoyando el desarrollo integral de estos pueblos, abarcando no solo el ámbito económico, sino otros relacionados con la salud, la alimentación, la educación, el cuidado del medio ambiente, la administración de justicia, la equidad de género, la participación

democrática en su propio desarrollo y en el desarrollo de su país, lo que se denominaría un nuevo indigenismo.

Por último, se destaca la atención puesta por los distintos gobiernos en el diseño de políticas destinadas a los sectores rurales, como resultado de los diferentes movimientos reivindicativos. Prueba de ello son los distintos programas de educación rural puestos en marcha en ambos países en el medio indígena y rural. En Perú, cabe señalar las propuestas de Educación Rural de Valcárcel como ministro de educación en 1945. Además de los distintos proyectos que el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) como la primera institución que empieza a trabajar con las comunidades indígenas amazónicas. Del mismo modo, el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP), ha colaborado en la elaboración y puesta en marcha de proyectos educativos en la región amazónica. Por otro lado, el Ministerio de Educación también ha desarrollado junto a otras instituciones nacionales e internacionales planes, programas y proyectos para la atención educativa bilingüe intercultural con diferentes repercusiones en las zonas rurales, donde se concentran la mayor parte de los pueblos indígenas.

### **De la educación para campesinos/indígenas a la educación bilingüe intercultural en Perú.**

A comienzos de la era republicana en Perú, el interés por la educación pública se hace patente a través de la promulgación de diversas constituciones del Estado y de la organización ministerial. De este modo, la primera constitución de 1823 señaló que el Congreso dictaría “todo lo necesario para la instrucción pública por medio de planes fijos, e instituciones convenientes a la conservación y progreso de la fuerza intelectual y estímulo de los que se dedicaren a la carrera de las letras”; así mismo, agregaba que “la instrucción es una necesidad común, y la República la debe igualmente a todos sus individuos” (OEI, 1994). Sin embargo, el Estado tuvo serias limitaciones de orden político y económico para impartir la enseñanza pública, complementando la norma en la Constitución de 1828, cuando se le atribuyó una mayor importancia a la educación, al señalar que eran atribuciones del Congreso proponer “Los Planes Generales de Educación e Instrucción Pública, y promover el adelantamiento de las artes y ciencias” cuya ejecución supervisarían las Juntas Departamentales. En esta misma Constitución se recogía la obligatoriedad y gratuidad de la instrucción primaria. Años más tarde se crearía la Dirección de Educación Primaria (1840) que definiría los niveles educativos de aquella época: Educación Primaria o Elemental y la Educación Superior. El modelo educativo impartido se caracterizaba por su carácter democrático en la teoría, pero

en la práctica predominaba la instrucción colonial, es decir la educación como un privilegio de clase en el que se marginaba al esclavo negro y al indígena.

A finales del siglo XIX y principios del XX, destaca la elaboración de distintos proyectos de leyes y reglamentos de instrucción y de educación destinados a reducir los índices de analfabetismo en el país, manteniendo la idea de una educación igual para todos y con carácter tripartito, que llegaría hasta la actualidad, con la división en los niveles de educación primaria, educación secundaria y educación superior. Sin embargo, no es hasta mitad del siglo XX cuando la educación rural se presenta como un modelo educativo alternativo para aquel alumnado que no vive en las ciudades y que presenta necesidades educativas especiales, hasta ahora no atendidas.

Como se ha señalado anteriormente, el carácter rural generalizado de este sector de la población, hizo que la Escuela Rural fuese el instrumento necesario para atender a la población indígena y cubrir sus necesidades inmediatas, así como ser el centro de los proyectos de desarrollo rural (Ames, 2000). Sin embargo, esta escuela rural no fue sino una transferencia de la escuela urbana, con sus mismos programas, organización, la formación del profesorado, recibiendo denominación de rural únicamente por la ubicación de las escuelas. Además estas escuelas se caracterizaban por una cierta escasez de medios y recursos.

A mediados del siglo XX surgió un fuerte movimiento indigenista que impregnó diversos órdenes de la vida social y cuando, particularmente, desde esferas académicas y artísticas del interior del país y en especial del sur andino, se vivió un renacer nacional fuertemente orientado hacia la recuperación de valores y manifestaciones indígenas (López, 1997). Podemos destacar la figura de Valcárcel quien sostenía que el indígena no debía ser incorporado a la “vida civilizada sino que es la civilización occidental la que debe incorporarse a la vida de este grupo humano que ha contribuido con brillo a la cultura universal” (Pozzi-Escot, 1991, p.122). Junto a este indigenista y otros de esta época, se centra el debate de cómo debería ser la educación destinada a la población indígena. Así podemos encontrar dos posiciones contrapuestas a este supuesto; por un lado, los que defendían una “visión aristocrática de la cultura y la educación” como Deustua; por otro lado, los que consideraban que la educación era un medio de “liberación y redención del indígena”, discurso de los primeros indigenistas de finales del siglo XIX y principios del XX (Ames, 2000, p. 358). Una postura intermedia, la defendida por González de Prada, Mariátegui, Encinas, entre otros indigenistas, fue considerar que el problema fundamental no estaba en la educación, sino en las bases económicas,

sociales y políticas que oprimen al indígena, y reclaman la necesidad de una educación adecuada a las características y necesidades de la población rural identificada como población indígena. Este debate influyó en las políticas educativas llevadas a cabo durante la época, así como en la expansión y el desarrollo de las escuelas en la zona rural. Ejemplo de ello fue la puesta en práctica de la propuesta de Escuela Nueva en el altiplano en Puno, por José Antonio Encinas, y los Núcleos Escolares Campesinos, propuestos por Valcárcel.

En la década de los años cuarenta, Valcárcel como Ministro de Educación del Perú, y destacado indigenista, junto con el Ministro de Educación de Bolivia, firmaron un acuerdo que puso en marcha un plan de educación indígena entre los dos Estados, y se concretó en la formación de “núcleos escolares campesinos. Los distintos proyectos educativos de esta época y a partir de los años sesenta se ubicaban bajo el modelo de “desarrollo de la comunidad” mediante el cual se pretendían potenciar aquellos instrumentos que propiciasen y condujesen cambios en las comunidades y en los grupos “tradicionales” de manera que se modernizasen, entendiendo que tradición y modernidad eran los dos polos excluyentes de un continuo de desarrollo. La escuela era vista entonces como uno de los mecanismos que hacía posible el cambio, la modernización y la integración nacional (Ames, 2000, p.364). Sin embargo, este modelo de escuela constituía una debilidad para los pueblos indígenas porque imponía unos valores y pautas de conducta ajenos a su cultura, produciendo “desingenización” y “convirtiéndose en la punta de lanza en la liquidación de la cultura indígena” (Montoya, 1990).

Con la Revolución de 1968, la reforma educativa y el intento de lograr una transformación radical de las estructuras existentes en el país, se cuestiona el dualismo “educación rural y educación urbana”. Esto se refleja en la promulgación de la Ley General de Educación en 1972, la cual establecía un cambio en la concepción de la educación en las áreas rurales, que dejaba de denominarse educación rural debido a la discriminación asociada a ella, y a su concepción como una educación de segunda clase. Además, esta reforma educativa trató de eliminar las diferentes discrepancias entre educación primaria en relación con la secundaria, educación técnica o educación para el trabajo en relación con la educación teórica, etc. De igual forma, en la propuesta educativa se tomó en cuenta por primera vez (por lo menos en el discurso) la realidad multicultural y multilingüe de Perú, promoviéndose una revalorización de las culturas hasta ahora oprimidas, la reivindicación de Túpac Amaru, el Primer Seminario de Educación Bilingüe, la Ley de Educación y la Ley de Oficialización del Quechua.

## **De la educación rural para indígenas a la educación bilingüe intercultural**

A partir de la Ley General de Educación de 1972 se definieron paulatinamente herramientas de política que orientaron el desarrollo de las acciones educativas de Educación Bilingüe (Intercultural). Un ejemplo de ello, fue la promulgación de la Ley de 1973, que reglamentaba la Educación Bilingüe y que establecía la introducción total de la educación bilingüe en la escuela primaria, la formación de los docentes, la elaboración de los planes de enseñanza, el material didáctico y todo el control de la escuela (Larson, Davis y Ballena, 1979). Aunque todos estos esfuerzos tuvieron sus repercusiones, aún hoy se puede percibir como la educación rural y la educación indígena prácticamente coinciden. Sin embargo, estos proyectos no se consolidaron con los posteriores gobiernos de Morales Bermúdez (1975-1980), Belaúnde (1980-1985) y Alan García (1985-1988), que en vez de seguir avanzando en afirmar una política de educación bilingüe, prefirieron dar marcha atrás (Montoya, 1990, p.53).

No obstante, las propuestas concretas de Educación Bilingüe en Perú se inician con anterioridad a la promulgación de esta Ley, pues se llevan a cabo diferentes proyectos de educación bilingüe en la zona amazónica. Concretamente, en 1952 se crea el Sistema de Educación Bilingüe en la Selva a través de un convenio del gobierno peruano con la colaboración del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en la organización de un curso de capacitación para nativos alfabetizados de la selva peruana (Larson, Davis y Ballena 1979). Sin embargo, ya desde 1927, “South American Indian Mission” (SAM), de donde formaba parte el ILV, estableció su sede en Iquitos, centrando su trabajo sobre el plano escolar. Esta y otras propuestas educativas bilingües llevadas a cabo, no contaron con el apoyo oficial de las distintas autoridades educativas pues éstas solo estaban interesadas en difundir el español como el idioma único del Estado peruano.

De esta manera, la educación destinada a la población indígena se denominó en un principio Educación Bilingüe y después empezó a llamarse Educación Bilingüe Bicultural, pues además de las lenguas involucradas también se producía un contacto entre culturas, la cultura indígena y la cultura europea occidental (Valiente, 1996). El debate se centró entonces en si una persona puede ser bicultural de la misma manera que puede ser bilingüe. Tras la discusión acerca de este tema en distintos acontecimientos y foros de debate, se tomó la determinación de proponer una nueva denominación a este tipo de educación, pasando a ser Educación Bilingüe Intercultural, ya que se producía algo más que un contacto de culturas: se presentaba la alternativa de un intercambio entre la cultura occidental



y las culturas indígenas, y un medio para la defensa de las identidades culturales de los dichos pueblos (Pozzi-Escot, 1991, p.137).

Junto a estos avances hay que sumar los aportados por la investigación antropológica, que reconoció la diversidad cultural, la dominación de una cultura sobre las otras y la necesidad de un “diálogo de culturas” en igualdad de condiciones (Montoya, 2001, p.169). Los discursos educativos se centraron no sólo en las grandes urbes, sino que las zonas alejadas de la sierra o la selva también fueron el centro de atención de estas políticas sociales, para paliar el nivel de analfabetismo en todo el país. Además, otros objetivos centraron los proyectos de innovación educativa para las zonas rurales y la Amazonía como fueron la revalorización de la diversidad cultural, la necesidad de adecuar la educación a las necesidades y condiciones particulares de la población rural e indígena y el respeto por la lengua y la cultura de estos pueblos (Ames, 2000). Gran parte de los proyectos educativos provenían de propuestas de organismos nacionales (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Femenina) y de extranjeros (ILV, AID, GTZ, Banco Mundial) y pocos de la iniciativa estatal, sobre todo por la falta de una política educativa nacional que atendiera a los sectores rurales e indígenas del país. Esto propició que se diera una dependencia financiera y que los proyectos, después de su implementación, no fueran asumidos como parte del sistema educativo peruano.

A partir de los años noventa, la EBI se ha insertado dentro del sistema educativo nacional, atendiendo así a la necesidad y al derecho de las poblaciones indígenas de acceder a una educación de calidad acorde con su realidad social, lingüística y cultural, y capaz de responder a las exigencias del mundo moderno globalizado. En la actualidad, la EBI se encuentra respaldada por las normas legales nacionales y los tratados y convenios internacionales suscritos y ratificados por Perú.

### **El modelo de Educación Bilingüe Intercultural en la actualidad**

Las políticas educativas diseñadas por el Ministerio de Educación peruano han ido introduciendo lineamientos y objetivos específicos para atender la diversidad cultural y lingüística que caracteriza al país. En este sentido, se han generado una serie de planes, programas y proyectos para que se atiendan las deficiencias y carencias detectadas.

De este modo destacamos algunos proyectos, como el Programa de Educación Rural y Desarrollo Magisterial, y el Plan Maestro de Alfabetización 2002-2012. Dentro del Programa de Educación Rural y Desarrollo Magisterial, el Ministerio de Educación presentó la “Estrategia de incorporación de comunidades indígenas en el proyecto de educación rural” (Ministerio Educación, 2002a). Dicho proyecto tuvo una primera fase en la que se elaboró un diagnóstico sobre la situación educativa de niños y niñas de distintos departamentos peruanos, en el que colaboraron representantes de organizaciones indígenas de los Andes y de la Amazonía, federaciones de comunidades, asociaciones, organizaciones regionales, maestros bilingües, organizaciones no gubernamentales, universidades, expertos en educación intercultural y bilingüe, representantes de la Comisión de Educación del Congreso de la República y representantes de la Defensoría del Pueblo y del Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano (Ministerio Educación, 2002b). En una segunda etapa se analizaron las políticas y estrategias para la EBI y tuvo como tema central la discusión de los lineamientos de Política de la Educación Bilingüe Intercultural, centrándose en estos conceptos: interculturalidad, currículo, formación y capacitación docente, materiales, investigación, educación inicial y primaria, educación secundaria, educación de adultos, gestión y organización de la EBI. Mediante este proyecto se beneficiaron distintas escuelas de la región andina y amazónica de los distintos niveles y modalidades educativas, principalmente escuelas indígenas. Para la implementación del mismo se puso en marcha un equipo técnico formado por miembros de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) y de la Oficina de Coordinación para el Desarrollo de la Educación Rural (OER) y otras oficinas y direcciones del Ministerio.

La puesta en marcha de esta estrategia de incorporación de comunidades indígenas en el proyecto de educación rural supone la atención educativa de un gran número de beneficiarios mediante la elaboración de materiales didácticos, elaborados con calidad, pertinencia pedagógica, lingüística y cultural, la capacitación docente, para un adecuado desempeño en el aula y el desarrollo curricular, que responda a las demandas y necesidades de las comunidades y lenguas, mediante currículos diversificados. Además, supone un desafío de la educación nacional para las poblaciones rurales cuyos lineamientos se centran en el fortalecimiento de la educación rural y la expansión de la educación bilingüe intercultural. Otro de los proyectos educativos propuestos por el Ministerio ha sido el programa para cubrir las necesidades de alfabetización nacional. Con dicho objetivo se presentó el nuevo Plan Maestro de Alfabetización 2002-2012, del que se desprendió el Programa Estratégico de Alfabetización (PEALF), en donde se

planteaba una propuesta curricular básica para la atención de más de un 12% de población analfabeta en Perú (INEI, 2001). La alfabetización de jóvenes y adultos en estos departamentos se centra, principalmente, en la población indígena, pues es el sector de población que presenta un mayor índice de analfabetismo y de pobreza.

En los últimos años, se puede destacar la implementación y puesta en marcha de distintos planes, programas y proyectos que tienen como finalidad la mejora de la calidad educativa de todos los peruanos y de este modo, promover la formación y consolidación de una ciudadanía en armonía con su entorno. A través del Plan Nacional de Educación para todos (2005-2015) se pretende trabajar desde una perspectiva intercultural. En este sentido, dentro de los objetivos que se marca destacan “E1: “Expandir y desarrollar programas de educación bilingüe intercultural de calidad en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria” y el “E4: “Fortalecer la formación de docentes para una educación bilingüe intercultural de calidad prioritariamente en zonas de población de lenguas originarias” (Ministerio de Educación, 2005). Estas propuestas de actuación surgen después de realizar un análisis de las necesidades educativas que se presentan en el país tras la puesta en marcha de diversos programas educativos con escaso éxito. En este sentido, se señalan unos determinados indicadores que se tendrán de referencia para ver la efectividad o no de las medidas implementadas.

En esta misma línea se presenta el Proyecto Educativo Nacional al 2021, la educación que queremos para Perú (2006). En este caso, es el Consejo Nacional de Educación (CNE, 2006) quien propone los lineamientos para el futuro de la educación nacional: la interculturalidad y el reconocimiento de la diversidad cultural. Desde un enfoque participativo se presenta también el Plan Estratégico Sectorial Multianual (PESEM) (2012-2016) por parte del Ministerio de Educación y organismos públicos del sector de la educación. De este modo, en el ámbito de la educación básica se centra en “los aprendizajes de calidad para todos; la atención a la primera infancia; la educación rural de calidad; la atención culturalmente pertinente; el desarrollo profesional docente; y la gestión descentralizada de la educación” (Ministerio de Educación, 2012, p.6). En relación con los aprendizajes, este plan señala que será foco de atención aquellos “niños cuyas lenguas maternas son el quechua, el aymara o alguna lengua amazónica que aprendan en su lengua y en castellano, desde su cultura superando las brechas” (Ministerio de Educación, 2012, p.6). Se recoge además, dentro del enfoque de la educación que se busca, la perspectiva de la interculturalidad para así poder establecer relaciones que contribuyan a una inclusión con respeto a las diferencias y a la unidad en la diversidad. No obstante, este plan se centra en lograr la enseñanza primaria

universal y promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer, pero no plantea un modelo educativo que se centre en la problemática que presentan las comunidades indígenas o las deficiencias de la implementación de la EBI en todas las regiones. No obstante, como se ha señalado anteriormente, uno de los objetivos de este plan se centra en la atención educativa en el ámbito rural y en la mejora de la calidad de la formación docente a través de la reforma de la educación superior.

En el actual Plan Estratégico Sectorial Multianual (2016-2021), establece una nueva estrategia de intervención ampliando la cobertura de servicios educativos de calidad para población excluida del sistema educativo, que implica el desarrollo de servicios educativos interculturales a poblaciones quechua, aymara y amazónica, para el aprendizaje de sus lenguas así como en castellano (Ministerio de Educación, 2016).

Pese a esta línea estratégica de intervención planteada no se recogen todas las propuestas pedagógicas que plantea la Dirección General de Educación Intercultural bilingüe y rural (DIGEIBIR) en su propuesta *Hacia una educación bilingüe intercultural de calidad* (Ministerio de Educación, 2013). En este documento se recogen todos los principios que han de regir la educación de calidad que el gobierno peruano quiere implementar para fortalecer el sistema educativo nacional atendiendo a todas las demandas sociales y culturales de un país multicultural y multiétnico.

## CONCLUSIONES

Como hemos indicado anteriormente, la situación económica, política y social de Latinoamérica en general, y de Perú, en particular, ha ido configurando las políticas sociales y educativas destinadas a la población nacional.

En Perú, el actual modelo educativo nacional ha sido el resultado de un largo proceso de cambios promovidos desde dentro de la administración educativa y desde fuera por medio de las reivindicaciones de distintas instituciones y organizaciones educativas. Del mismo modo, la evolución de las políticas educativas dirigidas a las poblaciones étnicas nacionales ha ido reflejando los cambios exigidos por las comunidades de destino y por los mismos beneficiarios a través de distintas instituciones indigenistas y organizaciones indígenas. En el centro de estas demandas han estado presentes tanto la lengua y la cultura de las poblaciones indígenas, como la reivindicación de una política del lenguaje que equipare la lengua materna con la lengua oficial, ya sea en los distintos niveles educativos o en otros ámbitos de la vida cotidiana.

Cabe destacar que la situación educativa actual está respaldada por un marco jurídico determinado, resultado de los procesos sociales y políticos subyacentes. De este modo las características particulares de un sistema educativo dividido en dos subsistemas: el sistema educativo nacional federal para las ciudades y el sistema de educación bilingüe intercultural (EBI) para ámbitos rurales indígenas. El subsistema de EBI presenta unos contenidos específicos que han ido evolucionando paulatinamente según las diversas reformas educativas planteadas y debido a las reivindicaciones de los profesionales de este sector educativo.

Por último, es necesario exponer algunas de las asignaturas pendientes de las políticas educativas peruana y su atención a la diversidad cultural. Estas políticas educativas nacionales, así como los programas concretos para el sector indígena, no dejan de ser un listado de buenos propósitos del gobierno peruano. No obstante, estos planteamientos pueden sentar las bases para la construcción de políticas y programas educativos sobre las necesidades y requerimientos de los propios destinatarios de esta educación, como son los pueblos indígenas. Sin embargo, todavía falta que estos planes se definan en políticas educativas específicas que abarquen tanto la formación del alumnado indígena en todos los niveles educativos, como la formación y posterior capacitación del profesorado indígena. Por otro lado, cabe destacar que las diversas reformas educativas planteadas han sido impuestas muchas veces con una baja participación del profesorado, y a veces han sido trasladadas de sistemas educativos y contextos diferentes, que, beneficiosas en sí mismas, se han convertido en negativas cuando no se han tenido en cuenta las circunstancias del medio en el que se aplican. En otras ocasiones las propias políticas han sido impuestas por los organismos de financiación, sin tener en cuenta el medio en el que deben desarrollarse. Es decir, con demasiada frecuencia se han buscado o impuesto modelos de desarrollo sin mucha relación con la realidad cultural de los beneficiarios.

La propuesta educativa que se desprende de nuestro análisis se concreta en una Educación Intercultural para todos y en todos los niveles educativos, planteado como un reto para sociedades plurilingües y pluriculturales como es el caso de Perú. Hay que tener presente que la atención a niños con diferentes tipos de bilingüismo (o dominio de dos lenguas) y la pertenencia a distintos grupos étnicos o nacionales, ha de estar dotada de profesionales que pongan en marcha estrategias educativas significativas para su alumnado y que, a su vez, sirvan para revalorizar su propia cultura, la cultura nacional y la cultura universal en un mismo nivel de importancia. El planteamiento de esta nueva política educativa de EBI conlleva ciertos cambios en la formulación no sólo del currículo, los contenidos

escolares y los distintos materiales didácticos, sino una reformulación de la formación inicial de los docentes de EBI y su posterior capacitación y actualización docente y abarcando a las demás instituciones educativas y a sus miembros. Además, esta nueva política no sólo estaría destinada a los pueblos indígenas, sino que sería una educación intercultural para todos.

La propuesta de EBI para todos conlleva la necesaria recuperación del conocimiento de los pueblos indígenas peruanos, pero no sólo con fines de estudio, sino de difusión y exposición en las lenguas originarias. Este trabajo no se limita a la recopilación de mitos o de leyendas, sino que se extiende a la historia local y regional, a la ciencia, a la tecnología llamada tradicional, al conocimiento sobre plantas, animales, medicina, astronomía, cultivo, caza, geografía, construcción, etc., que ha permitido a estos pueblos sobrevivir y mantener su unidad como tales. El rescate de este conocimiento y su inclusión en los libros de texto de todos los niveles y de todas las modalidades educativas, junto a los contenidos nacionales y universales, supondría el reconocimiento de aquellas culturas que hasta hace pocos años han estado relegadas de la historia nacional y que suponían una amenaza para la unidad nacional y han demostrado que son parte de dicha sociedad.

El diseño, tanto de las políticas sociales como de las políticas educativas, han de generar alternativas que promuevan el fin de la discriminación cultural, del no reconocimiento y de la exclusión de los pueblos indígenas. De este modo, el modelo de una Educación Bilingüe Intercultural serviría de propuesta para acabar con la educación homogeneizadora/aculturadora para abrirse a la pluralidad y así reconocer que las otras culturas no hegemónicas tienen los mismos derechos, son parte y enriquecen el patrimonio cultural nacional. La educación se convierte así en un instrumento para valorar la diversidad cultural, como fundamento de las relaciones interculturales, y será a través de la creación de proyectos y propuestas de una política de Educación Bilingüe Intercultural, para todos, lo que nos llevará a esa pretendida igualdad dentro de la diversidad.

**REFERENCIAS**

- Ames, P. (2000). *¿La escuela es un progreso? Antropología y educación en el Perú*. En: Degregori, C. I. (ed.) No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana, pp. 356-390. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú. Universidad del Pacífico. Instituto de estudios Peruanos. Perú.
- Consejo Nacional de Educación (2006) Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú. CNE. Perú
- Durán, C. (1994). *Derechos indios en México... derechos pendientes*. UACH, México.
- García-Segura, S. (2014). *El Estado-nación y los modelos educativos interculturales*. Editorial Publicia.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2001). Encuesta Nacional de Hogares. Perú. Recuperado en: <https://www.inei.gob.pe/>
- Larson, M., Davis, P. y Ballena, M. (1979). *Educación bilingüe. Una experiencia en la Amazonía peruana*. Instituto Lingüístico de Verano. ILV.Lima, Perú.
- López, L.E. (1997). La eficacia y la validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. En: Calvo Pérez, J. y J.C. Godenzzi (comp.) Multilingüismo y educación bilingüe en América y España, pp. 53-97. Centro Bartolomé de las Casas, Cuzco, Perú.
- Ministerio de Educación (2002a) Plan maestro de Alfabetización 2002-2012. Ministerio de Educación, Lima, Perú
- Ministerio de Educación (2002b). Estrategia de incorporación de comunidades indígenas en el proyecto de educación rural. Disponible en [www.minedu.gob.pe/edrural/documentos](http://www.minedu.gob.pe/edrural/documentos)
- Ministerio de Educación (2005) Plan Nacional de educación para todos 2005-2015. Hacia una educación de calidad con equidad. Ministerio de Educación. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (2012). Plan Estratégico Sectorial Multianual (PESEM) (2012-2016). Ministerio de Educación. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (2013). Hacia una educación bilingüe intercultural de calidad. Propuesta pedagógica. Ministerio de Educación. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (2016). Plan Estratégico Sectorial Multianual (PESEM) (2016-2021): Ministerio de Educación. Lima, Perú.
- Montoya, R. (1990) Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo. Editorial Mosca Azul. Perú.

- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (1994). Sistema educativo nacional de Perú: 1994. Ministerio de Educación de Perú y Organización de Estados Iberoamericanos. Lima, Perú.
- Pozzi-Escot, I. (1991). *Ideas y planteamientos propuestos en el desarrollo y debate de la educación bilingüe en el país*. En: Zúñiga, M.; Pozzi-Escot, I. y López. L.R. (eds.) Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos, pp. 121-147. Asociación Peruana para el Fomento de las Ciencias Sociales (FOMCIENCIAS), GTZ, SNV. Perú.
- Valiente, T. (1996). *Interculturalidad y elaboración de textos escolares*. En: Godenzzi Alegre, J. (comp.) Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía, pp. 295-328. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, Cuzco, Perú.