

¿Qué podemos hacer para enfrentar la discriminación y la vulneración de derechos humanos en el Perú? ¿Cómo logramos que las causas estructurales del conflicto más sangriento de nuestra historia desaparezcan de una vez por todas?

La misma CVR en su Informe Final nos brinda una pista cuando señala que “los grupos subversivos reclutaron militantes y simpatizantes entre jóvenes socializados en una escuela pública signada por patrones tradicionales autoritarios... y entre jóvenes provenientes de una educación superior excesivamente ideologizada, en donde el pluralismo y el debate democrático estuvieron ausentes”. Esto nos sugiere que una medida para frenar la violencia desencadenada por la discriminación y la falta de tolerancia es la promoción de una educación democrática y plural o, puesto de otra manera, una educación intercultural.

Es en tal sentido que abordaremos el tema: nos proponemos plantear que la educación intercultural es importante porque significa el ejercicio de derechos humanos y es una medida clave para derrotar a la discriminación. En otras palabras, la implementación de los derechos humanos requiere que la educación sea intercultural.



La Educación Intercultural como Ejercicio de Derechos Humanos

Ariel Zylberman

Elaborado por:



CUSO



Con el apoyo de:



La Educación Intercultural como Ejercicio de Derechos Humanos

Ariel Zylberman



CUSO



Zylberman, Ariel

La Educación Intercultural como Ejercicio de Derechos Humanos /

Ariel Zylberman. -- Lima: APRODEH, CUSO, Proyecto Arguedas. 94 p.

EDUCACIÓN -- INTERCULTURALIDAD -- DERECHOS HUMANOS --
DISCRIMINACIÓN

La Educación Intercultural como Ejercicio de Derechos Humanos

© Asociación Pro Derechos Humanos (APRODEH)

Página web : <http://www.aprodeh.org.pe>

Correo-e : postmaster@aprodeh.org.pe

Dirección : Jirón Pachacútec 980, Jesús María. Lima, Perú

Teléfonos : (0051) - 1 - 424-7057 / 431-4837 / 431-0482

Fax : (0051) - 1 - 431-0477

© CUSO

Página web : <http://www.cuso.or.cr>

Correo-e : cuso@terra.com.pe

Dirección : Avenida Diez Canseco 333, Dpto."C", Miraflores. Lima, Perú

Teléfonos : (0051) - 1 - 241-3388 / 241-3394

Fax : (0051) - 1 - 241-1926

© Proyecto Arguedas

Página web: <http://www.gvc-italia.org>

Correo-e: gvc.peru@terra.com.pe

Dirección: Urbanización los Ingenieros C-10. Abancay, Perú

Telefax: (0051) - 83 - 32-2727

Primera edición : Julio de 2008

Autor : Ariel Zylberman

Cuidado de edición : Área de Comunicación de APRODEH

Diseño y diagramación : ComunArtePerú
comunarteperu@gmail.com

Ilustración de la carátula : Lorenzo Talaverano

Impreso en el Perú

1 000 ejemplares

Hecho en el Depósito Legal de la Biblioteca Nacional del Perú : N° 2008-09339

ISBN : 978-9972-863-06-6

Esta publicación ha sido posible gracias al apoyo del Fondo Ítalo-Peruano (FIP). A ellos nuestro agradecimiento por su compromiso en promover la cultura de la región Apurímac.

Índice

Agradecimientos	7
Presentación	9
Introducción: Fracturas y Desencuentros	13
Capítulo 1: Derechos Humanos y la Interculturalidad en la Educación	17
1.1 ¿Quiénes somos?	
Identidades y Culturas como Cruces de Caminos	19
1.2. La Discriminación como Negación de los Derechos Humanos	23
1.3. Los Derechos Humanos	25
1.4. La interculturalidad: una respuesta a la discriminación	31
Mito 1: El Mito del Mestizaje Cultural	34
Mito 2. El Perú como Estado Monocultural	35
1.5. Derechos Humanos e Interculturalidad	43
1.6. La Educación Intercultural	45
Mito 3. El Mito de La Escuela	46
Mito 4. El Profesor Sabelotodo y el Alumno “No Sabe Nada”	47
Capítulo 2: ¿Qué Derechos Humanos tenemos en relación a la educación intercultural?	49
2.1 Derecho a la No Discriminación	51
2.2 Derecho a la Igualdad	53
2.3 Derecho a la Educación	54
2.4 Derecho a la Lengua	55
2.5 Derecho a la Participación	58
2.6 Derecho a la Información y a la Libertad de Expresión	60
2.7 Derecho a la Libertad de Conciencia, de Religión y de Creencias	62
2.8 Derecho a la Identidad Cultural	63

2.9 Derecho al Desarrollo	64
2.10 Derecho a la Verdad	65
Capítulo 3: ¿Cómo podemos hacer realidad estos derechos? Algunas Recomendaciones	67
3.1 Conozcamos nuestros derechos y responsabilidades	69
3.2 Interculturalicemos los derechos humanos	70
3.3 No hay fórmulas mágicas ni una sola forma de educación intercultural	72
3.4 Promover Espacios Participativos de Reflexión	73
3.5 Participación Ciudadana en la Educación Intercultural	74
3.6 Leyes: La Gran Brecha entre la Legalidad y la Realidad	75
3.7 La educación bilingüe: disponible y no discriminatoria	78
3.8 Diversificación Curricular	79
3.9 Adecuada Formación y Apoyo a Docentes	80
3.10 Incluir Temática de los Derechos Humanos y de la CVR en el Currículo	81
A Modo de Conclusión	83
Bibliografía	89
Instituciones colaboradoras	92

Agradecimientos

El presente documento nace como fruto de un proyecto sobre educación intercultural y derechos humanos que CUSO y APRODEH han realizado conjuntamente en Apurímac. En este marco, en colaboración con la Universidad Tecnológica de los Andes (UTEA), el autor realizó un seminario-taller sobre la educación intercultural y los derechos humanos con estudiantes y profesores uteínos.

Adicionalmente, el documento también se nutre de la experiencia del autor durante dos años en Apurímac en la coordinación de dos programas de desarrollo de capacidades de alcance regional realizados conjuntamente por un colectivo de organizaciones no gubernamentales (APRODEH, CARE-Fortalece, CBC, Consejería en Proyectos-PCS, el Proyecto Arguedas-FIP y la Red Perú), junto al Gobierno Regional y otras instituciones locales.

El documento final es el fruto de reflexiones maduras a través de ambas experiencias.

Quisiera agradecer, en primer lugar, a la gente de Apurímac que me ha enseñado tanto sobre la práctica de la interculturalidad y el trabajo de derechos humanos.

Aprovecho también para agradecer a los cuidadosos comentarios y sugerencias de Enver Quinteros, Rosario Narváez y Wilfredo Ardito, que enriquecieron profundamente el documento final. Agradezco especialmente a Claire Reid por su apoyo inquebrantable y por sus luminosos comentarios. Extiendo mi agradecimiento, asimismo, a Gianella Sánchez por su profesionalismo apoyando en la edición y preparación final de este documento.

Finalmente, agradezco a APRODEH por la confianza depositada en este trabajo y a CUSO, el Proyecto Arguedas y el Fondo Ítalo Peruano (FIP) por financiar esta publicación.

Ariel Zylberman

PRESENTACIÓN:

“Ver al Otro dentro de nosotros mismos nos ayuda a ubicarnos en los carriles de una perspectiva intercultural”
Carlos Iván Degregori.

¿Qué podemos hacer para enfrentar la discriminación y la vulneración de derechos humanos en el Perú? ¿Cómo logramos que las causas estructurales del conflicto más sangriento de nuestra historia desaparezcan de una vez por todas? son preguntas que en más de una ocasión, y hasta con cierta angustia, hemos buscado respondernos y superar tanto desde el Estado como desde los ciudadanos de a pie en el Perú.

A lo largo de nuestra historia como república podemos constatar cómo las élites dominantes, intelectuales y políticas, buscaron “solucionar”, a través del Estado, estos problemas. Es común pensar que estas iniciativas nunca existieron, dadas las características de la sociedad en que vivimos. Sin embargo, apelando a la producción académica de la Ciencias Sociales, constatamos que estos esfuerzos se desarrollaron, aún cuando en el anhelo por superarlos, el mismo Estado construyó e implementó políticas que fueron asentando progresivamente las estructuras discriminatorias y excluyentes que nuestra sociedad enfrenta cotidianamente.

En gran medida, como explica Degregori en un hermoso libro*, ello se debió a que el Estado buscó construir un “Nosotros” homogéneo a partir de las tres corrientes dominantes del siglo pasado: el indigenismo; el paradigma de la “integración nacional” de los estados populistas y el de la revolución. Estos paradigmas, si bien podían expresar diferencias ideológicas, políticas e intelectuales, tenían en común una visión uniformizadora y homogeneizadora de la cultura a partir de la implementación de políticas asimilacionistas y de aculturación que, en última instancia, significaron el menoscabo y la eliminación de la diversidad de identidades culturales existentes en nuestro país.

Sin embargo, más recientemente, un esfuerzo que buscó generar un punto de quiebre en esta genealogía de nuestra historia lo constituyó el trabajo desarrollado por el mismo Estado a través de la Comisión de

* No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana, 2000. Degregori, Carlos Iván Editor. IEP, Lima.

la Verdad y Reconciliación. En efecto, la importancia de dicho trabajo radica, precisamente, en haber delineado pautas que permitieran enfrentar las causas estructurales y secuelas que generaron la violencia. Pero, sobre todo, en haber sugerido la necesidad impostergable de refundar la sociedad a partir de una apuesta humanista, dialogante, respetuosa y horizontal entre peruanos y peruanas. Me atrevería a decir, sin que el término esté explicitado en el informe final, en una apuesta por la refundación de nuestro país desde la perspectiva intercultural.

Precisamente, una de las recomendaciones clave para posibilitar este punto de quiebre es la necesaria implementación de la reforma de nuestro sistema educativo nacional. En ese sentido, el presente documento titulado “La Educación Intercultural como Ejercicio de Derechos Humanos”, elaborado por nuestro compañero y amigo Ariel Zylberman, nos ofrece aportes sustantivos para enmarcarnos en esa dirección, desde el conjunto de actores del universo educativo nacional.

En ese esfuerzo, el documento reflexiona y analiza, desde una perspectiva integral, cómo el proceso de construcción de nuestras identidades, múltiples, dinámicas y cambiantes, estuvieron enmarcadas dentro de contextos sociopolíticos mayores, dominados por los paradigmas homogeneizadores y discriminantes, que significaron a su vez la vulneración de nuestros derechos humanos.

Para invertir esta realidad, nos dice el autor, debemos deshacernos de los cuatro fantasmas que históricamente la han justificado. Nos referimos a los cuatro mitos que se analizan y problematizan en el texto: el mito del mestizaje cultural, el mito del Estado monocultural, el mito de la escuela y el mito del “profesor sabelotodo” y el “alumno no sabe nada”. Todas ellas funcionales a los paradigmas señalados anteriormente. En este sentido, reconociendo –tal como concluyó la Comisión de la Verdad y Reconciliación– que los grupos subversivos encontraron en nuestro sistema educativo tradicional, discriminante y autoritario, un vehículo para expandir su propuesta terrorista, resulta fundamental enfrentar este problema a partir de la superación de estos mitos, los mismos que deben ser reemplazados por la promoción de una educación democrática y plural, es decir, por una educación intercultural.

Creemos que el aporte de este documento, en donde además se ofrece reflexiones sobre los principales derechos humanos que la educación intercultural pone en práctica, así como diez recomendaciones concretas para dar vigencia a los derechos humanos a través de la educación intercultural, puede constituirse en una herramienta sustantiva para favorecer la construcción de un “Nosotros” diverso, proceso que

la educación intercultural, como un ejercicio de los derechos humanos, puede posibilitarlo. En esa medida, la región de Apurímac, que viene desarrollando un valioso proceso de reforma educativa regional, y la comunidad nacional, pueden encontrar en este texto aportes para el propósito de construir una sociedad plenamente democrática.

Queremos agradecer, finalmente, a todos y todas las personas que colaboraron en la revisión de este documento. Particularmente a CUSO y el Fondo Ítalo Peruano sin cuyo invaluable apoyo y compromiso en la promoción de la cultura en la región apurimeña, esta publicación no sería posible.

Enver Quinteros Peralta
Responsable de la Oficina Regional de APRODEH en Apurímac.

INTRODUCCIÓN: Fracturas y Desencuentros

Debajo de la euforia oficial sobre la acelerada marcha macroeconómica corren ríos profundos de frustración emanantes de una milenaria marginación. El Perú avanza económicamente, pero también permanece signado por fuertes patrones de discriminación.

La Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) identificó a la discriminación, las “fracturas y desencuentros presentes en la sociedad peruana”, como una de las causas principales del conflicto armado que dejó un saldo de más de 70,000 muertos y desaparecidos en su transcurso desde 1980 hasta el 2000¹. El hecho de que el 75% de estas víctimas hayan sido provenientes de zonas rurales, quechua o aymara-hablantes, nos revela que el saldo de esta guerra estuvo distribuido siguiendo patrones de discriminación. Y esta discriminación ocurrió no solo por el color de la piel de los andinos, sino por su condición económica y por su identidad cultural: sus creencias, sus idiomas, su modo de vestir y sus costumbres.

Sería un error desprender de estas afirmaciones que las “fracturas y desencuentros” comenzaron y acabaron con el conflicto armado.

En realidad, uno de los desencuentros que más marcaría la vida en el Perú ocurrió más de 400 años antes del comienzo del conflicto armado. A partir de la “conquista”, la Colonia dividió artificialmente a la sociedad peruana en dos repúblicas, una de indios y otra de españoles, y valoró como superior a la república de españoles. Esta valoración no solo la creyeron muchos españoles, sino que también fue aceptada por muchos miembros de la república de los “indios”. Este hecho se convertiría en el arma fundamental de conquista: la autodiscriminación, es decir, no solo que los descendientes de europeos piensen en las poblaciones originarias como inferiores, sino que las mismas poblaciones originarias se crean inferiores. Es solo dentro de este contexto que se puede explicar cómo, en pleno auge del conflicto armado de los años 1980-2000, se podía leer en las paredes limeñas: “Haz patria, mata un cholo”. Estos desencuentros y fracturas llevaron durante los primeros años del conflicto armado a que los sinchis (miembros de las Fuerzas Armadas del Perú) identifiquen a todo campesino quechuahablante como un terrorista. Los desencuentros y discriminación, sin embargo, no fueron

¹ Informe Final, CVR, Cuarta Parte, Tomo IX, p. 120.

la importación exclusiva de los españoles, puesto que preexistió a su llegada. Los Incas, por ejemplo, usaban el término despectivo ‘chuncho’ (término que lamentablemente, dicho sea de paso, sigue vigente) para describir a las poblaciones oriundas de la selva que no habían podido ser absorbidas al Tawantinsuyo.

Del mismo modo, sería un error suponer que las fracturas en la sociedad acabaron con la captura de Abimael Guzmán (jefe del grupo terrorista Sendero Luminoso). En el 2008, las zonas más pobres en el Perú siguen siendo pobladas mayoritariamente por los descendientes de la “república de indios”. Los indicadores de expectativa de vida, nutrición y educación, por ejemplo, son sistemáticamente inferiores a los indicadores de las antiguas tierras de la “república de españoles”. Estos son indicios de que las fracturas continúan.

El Perú, sin embargo, no se encuentra en una posición excepcional: la mayoría de los países del mundo hoy día enfrentan el mismo reto (aunque en diversas maneras) de haber heredado patrones discriminatorios, fracturas en sus sociedades. Estudios recientes estiman, en efecto, que 1 de cada 5 personas en el mundo sufren discriminación por su identidad cultural². Como analizaremos más adelante, toda discriminación es una vulneración suprema de los derechos humanos. Por lo tanto, es importante reconocer las formas en que personas en todo el mundo están viendo sus derechos vulnerados por la discriminación social, económica, política y cultural.

¿Qué podemos hacer para enfrentar la discriminación y vulneración de derechos humanos en el Perú? ¿Cómo logramos que las causas estructurales del conflicto más sangriento de nuestra historia desaparezcan de una vez por todas?

La misma CVR en su Informe Final nos brinda una pista cuando señala que “los grupos subversivos reclutaron militantes y simpatizantes entre jóvenes socializados en una escuela pública signada por patrones tradicionales autoritarios ... y entre jóvenes provenientes de una educación superior excesivamente ideologizada, en donde el pluralismo y el debate democrático estuvieron ausentes”³. Esto nos sugiere que una medida para frenar la violencia desencadenada por la discriminación y la falta de tolerancia es la promoción de una educación democrática y plural o, puesto de otra manera, una educación intercultural. Es en tal sentido que abordaremos aquí el tema de la educación intercultural:

2 PNUD. Informe sobre Desarrollo Humano 2004, La Libertad Cultural en el Mundo Diverso de Hoy. Nueva York, 2004, p. 33.

3 Ibid.

nos proponemos plantear que la educación intercultural es importante porque significa el ejercicio de derechos humanos y es una medida clave para derrotar a la discriminación. En otras palabras, la implementación de los derechos humanos requiere que la educación sea intercultural.

Para mostrar de qué manera la educación intercultural implica el ejercicio de los derechos humanos, en el primer capítulo brindaremos algunas aproximaciones sobre qué son los derechos humanos, qué es la interculturalidad y cómo estos temas se entrelazan en el campo de la educación. En el segundo capítulo relacionaremos de manera concreta los principales derechos humanos que la educación intercultural pone en práctica. Para concluir, en el último capítulo elaboraremos algunas recomendaciones sobre cómo dar vigencia a un importante conjunto de derechos humanos a través de la educación intercultural.

Todavía, en gran medida, la educación peruana continúa con su carácter centralista, monocultural y vertical, refuerza patrones de discriminación, vulnera los derechos humanos de sus ciudadanos más jóvenes y no conduce a la construcción de la democracia. Por lo tanto, es una tarea urgente, tal como lo recomendó la misma CVR, la reforma de la educación para convertirla en un espacio verdaderamente intercultural. Solamente así un importante grupo de derechos humanos podrá entrar en plena vigencia.



Capítulo 1:

Derechos Humanos y la Interculturalidad en la Educación



1.1. ¿Quiénes somos?

Identidades y Culturas como Cruces de Caminos

¿Quién soy? ¿Quiénes somos (como comunidad, como región, como país, o como personas)?

Cada uno de nosotros, en algún momento de nuestras vidas, nos hacemos estas preguntas importantísimas. Quizás no nos demos cuenta, pero las respuestas a ellas orientan cada uno de nuestros días. Tales respuestas se dan en diferentes aspectos:

- **Biológicos:** soy un hombre, un varón, una mujer
- **De Procedencia:** soy peruana, boliviana, costeña, apurimeña, cusqueña, limeña, mirafloresina, etc.
- **Socio-políticos:** soy madre, padre, hijo, abuela, aprista, upepista, de izquierda, conservador, perteneciente a un determinado partido político, etc.
- **Socio-económicos:** soy vendedora de chicha en la calle, carnicero, docente, doctor, policía, ingeniera, campesina, etc.
- **Culturales:** soy quechuahablante, castellano hablante, testigo de Jehová, católico, indígena, francés, etc.

Cuando reflexionamos sobre quiénes somos, nos damos cuenta que no hay una sola respuesta, sino varias. Imaginémosnos la figura de Santosa, una doctora peruana (cusqueña), trilingüe (que habla castellano, quechua y aymara), esposa de Antonio y madre de tres hijos, simpatizante del APRA y devota católica. Santosa no podría responder a esta pregunta con una sola respuesta, por ejemplo, diciendo simplemente “soy una doctora peruana”. Que Santosa deba dar varias respuestas nos indica que, como ella, todos poseemos múltiples identidades. Es decir, no tenemos solamente una identidad, sino que nos identificamos de varias maneras. Sentimos que si nombramos solamente a un aspecto de quién somos, entonces no estaríamos ofreciendo una respuesta completa.

Sin embargo, cuanto más nos hacemos estas preguntas, más nos damos cuenta que nunca podemos dar una respuesta final y completa. Cuando Santosa tenía 10 años, no era doctora y (supongamos) tampoco hablaba castellano. Probablemente, su respuesta en 10 años vuelva a cambiar (puede ser una abuela radicada en Estados Unidos). Esto es normal y se debe al hecho de que así como nuestras identidades son múltiples, ellas también son cambiantes y dinámicas. A pesar de lo que nos diga la astrología, nuestras identidades no están escritas en las estrellas.

Nuestras identidades son múltiples y cambiantes porque las construimos con otras personas en el transcurso de nuestras vidas. Decir que “construimos” nuestras identidades significa que no nacemos con ellas (con la excepción de nuestras identidades biológicas): así como Santosa se convierte en doctora luego de estudiar en la universidad, todos nosotros nos convertimos en algo, adquirimos una identidad. Aquí es fácil entrar en una confusión y pensar que porque adquirimos una identidad en los primeros años (o momentos) de nuestras vidas, hemos “nacido” con ellas. Esta es una forma de hablar común y válida, pero no nos debe llevar a la impresión de que literalmente nacemos con estas identidades. Santosa es cusqueña, pero podría haber nacido en Arequipa; es católica, pero podría haber sido evangélica; habla quechua y aymara, pero sus padres le podrían haber enseñado solamente el castellano; etc.

Ahora bien, estas múltiples y cambiantes identidades desempeñan un rol importante: nos dan una orientación otorgándonos proyectos de vida (personales y sociales) que le dan un sentido a nuestras vidas. En esa medida, nuestras identidades son un ingrediente fundamental en la ampliación de nuestras opciones de vida, en nuestra capacidad de vivir una vida plena. Ser una doctora quechuahablante puede ser una fuente de orgullo y satisfacción para Santosa, es decir, pueden ser ingredientes fundamentales para que ella viva una vida plena. Y así como en el caso de ella, el resto de nosotros tiene otras identidades que son importantes para que cada uno, a su manera, pueda vivir una vida plena.

En función al rol que cumplen estas identidades, de darle relieve y sentido a nuestras vidas, de ampliar nuestras opciones de vida, podemos decir que ellas también funcionan como ideales que perseguimos. Para Santosa ser doctora no es simplemente una descripción, es también una aspiración: en la imaginación de Santosa, hay una imagen de la doctora ideal que ella persigue cada día que asiste a su trabajo en el Hospital Regional, que informa y otorga sentido a su quehacer. De igual manera, en el imaginario de cada uno de nosotros aparece un conjunto de ideales que orienta nuestro accionar, nuestro pensar y nuestro sentir: como Santosa, tratamos de ser un buen doctor, un buen católico, un buen cusqueño o un verdadero peruano. Y estos ideales, por lo general, son una mezcla de creaciones individuales y sociales: seguramente el ideal de ser doctora de Santosa es compartido por la mayoría de doctores.

Sin embargo, en la historia de la humanidad y en nuestra historia en el Perú, la construcción de nuestras identidades no ha sido un proceso armonioso y respetuoso, sino más bien ha estado signado por el conflicto, la represión y la inequidad. Una de las razones detrás de estos

conflictos e inequidades es que las identidades no solo se construyen con otros, sino que también, históricamente, se han construido a costa de los otros. Por lo tanto, las identidades que construimos pueden significar ideales que amplían nuestras libertades dándole sentido a nuestras vidas, pero también pueden significar ideas impuestas por otros que limitan nuestras libertades y opciones de vida.

Históricamente, opresores de las más diversas índoles han pensado que, para que ellos mismos lleven vidas plenas, otros debían llevar vidas truncas. En todos estos casos, esta búsqueda de construir la propia identidad a costa de y beneficiándose de los otros se justificó (por los opresores) con la ideología de la discriminación: “tú trabajas para mí como esclavo, pero eso no es un problema porque tú (tu identidad) eres inferior a mí (a mi identidad construida)”.

En nuestro caso, inclusive antes de la “Conquista”, los Incas trataban a otros grupos étnicos como inferiores e intentaban forzarlos a sus costumbres y a pertenecer al Tawantinsuyu. Con la llegada de los españoles estos patrones de discriminación se convirtieron en la piedra angular de la sociedad, dividiéndola entre la “República de españoles” y “República de indios”. Esta fractura de la sociedad se basó en la idea de que las identidades múltiples de los españoles eran superiores a aquellas de los llamados “indios”. En este contexto, cabe recalcar tres puntos.

El primero es que tanto la identidad de “español” como la de “indio” fueron identidades construidas y que, en este caso, se construyeron como producto de una relación vertical y no dialogante. La identidad de ‘indio’ se construyó, tanto por españoles como por los propios ‘indios’ como una identidad supuestamente inferior, y esto fue conducente a una estructura de poder que benefició a un grupo limitado de (descendientes de) europeos. Como señala Espinosa, la fractura entre dos “repúblicas” no correspondía a la existencia “real” de grupos diferenciados, sino que respondía a los propósitos políticos de la élite en el poder⁴. Como resultado, la construcción de las identidades de “español” y de “indio” significó de todas maneras la persecución de un ideal, solamente que la identidad de “español” se creó para darle sentido a las vidas de los descendientes de europeos a costa de las identidades construidas como inferiores de poblaciones originarias.

4 Espinosa de Rivero, Oscar. “Desafíos a la Ciudadanía Multicultural en el Perú: El ‘Mito del Mestizaje’ y la ‘Cuestión Indígena’”. *Ciudadanías Inconclusas: El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas*. Nila Vigil y Roberto Zariquiey, eds. 2003, p. 80.

En segundo lugar, como ya han señalado varios estudiosos del tema, la construcción de la identidad del propio oprimido como inferior (en este caso de “indio” como inferior) se convierte en el arma más efectiva de la opresión⁵. El sistema social y la construcción de identidades en la sociedad se vuelve tanto más opresivo y limitante de las libertades humanas cuanto más los propios oprimidos se convencen que sus identidades son inferiores. No solo los “españoles” persiguen el ideal de ser “español” (hablar castellano con un cierto acento, tener un color de piel claro, poseer parentescos de descendientes europeos, ser católico, vestirse de una forma determinada, etc.), así como luego los “criollos” perseguirían el ideal de ser “criollo”, sino que, creyendo sus identidades como inferiores, los mismos “indios” terminan persiguiendo la identidad cultural del “español”, despreciando sus propias identidades culturales (dejan de hablar quechua, cambian sus creencias y manera de vestir, etc.). Los “indios” terminan siendo discriminados por “españoles”, discriminados por otros “indios” y por ellos mismos. De esta manera, se termina construyendo en el Perú la imagen “ideal” del peruano verdadero: la identidad cultural cambiante del descendiente del español a costa del resto de las identidades culturales de pueblos originarios.

Y en tercer lugar, además de ser construidas, estas identidades son relativas. Puesto que el “español” o “criollo” en el Perú se ha definido históricamente en oposición al “indio” y que ambas identidades son cambiantes y construidas, la posición de cercanía al ideal construido de “español” o “criollo” cambia con el contexto. La misma persona, por ejemplo, un hacendado huancavelicano, puede identificarse a sí mismo y ser identificado por otros como “el más criollo” en un determinado contexto, como en Huancavelica, y como el más “indio” o “cholo” en otro, como cuando emigra a una ciudad mayor o a Lima. Este hecho implica que las fracturas y desencuentros dentro de la sociedad peruana sean múltiples y variados y no se limiten a una simple relación Lima-Sierra-Selva, sino que se reflejen, como un espejo roto, en varias direcciones: tanto dentro de Lima, como dentro de la sierra y de la selva.

En resumen, pese a que nuestras múltiples y cambiantes identidades pueden proveer ideales que dan sentido a nuestras vidas y amplían

5 Este punto ha sido elaborado minuciosamente en el trabajo de Fanon. También lo mencionan Charles Taylor, en su “La política del Reconocimiento”. Multiculturalismo, ed. Amy Gutmann. México, D.F: Fondo de Cultura Económica, 1993. Paulo Freire también menciona este punto: “Una condición básica para el éxito de la invasión cultural radica en que los invadidos se convencen de su inferioridad intrínseca” en Pedagogía del Oprimido. Montevideo: Tierra Nueva, 1970. p. 124.

nuestras libertades, estos ideales también se pueden construir a costa de otros, limitando sus libertades y opciones de vida. Esta es precisamente la historia del Perú, la historia de la construcción de la identidad del “peruano ideal”, y el epicentro de la fractura en la sociedad peruana.

Como señalábamos en la introducción, esta fractura de la sociedad es el resultado de la discriminación, de la construcción de identidades de forma vertical, invasiva, impositiva, autoritaria y opresiva. Todavía hoy se sienten las secuelas de estas fracturas y, en distintos niveles, esta historia continúa influyendo nuestras construcciones de identidades.

Pero a esta altura debemos preguntarnos: ¿Qué es exactamente la discriminación?

1.2. La Discriminación como Negación de los Derechos Humanos

El Artículo 1, inciso 1 de la Convención sobre la Eliminación de la Discriminación Racial define a la discriminación racial como:

toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública⁶.

Esta definición constituye un importante parámetro normativo a nivel internacional para la definición de la discriminación, y es uno de los primeros. Es evidente, sin embargo, que la discriminación racial no es la única forma, ni la más común, de discriminación sufrida por peruanos y peruanas. Para llegar a una definición que recoja por ejemplo la discriminación cultural (por idioma, por forma de vestir o por creencia), resulta necesario ampliar esta definición y considerar otros posibles motivos de discriminación.

Siguiendo la ley peruana Nro. 27270, constatamos que la discriminación también incluye estos motivos: “racial, religioso, sexual, de factor genético, filiación, edad, discapacidad, idioma, identidad étnica y

6 La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial fue adoptada en el año 1965 y ratificada por el Perú el 29 de setiembre de 1971.

cultural, indumentaria, opinión política, o de cualquier otro índole o condición económica...”⁷.

De estas normas, podemos resumir lo siguiente sobre la discriminación:

- La discriminación implica un trato diferencial basado en la pertenencia a algún grupo social (la posesión de una identidad determinada), no en su conducta. Cualquiera de los aspectos en los que construimos nuestras identidades puede ser un motivo de discriminación.
- No todo trato diferencial (o maltrato) es discriminación; para ser discriminación el trato diferencial debe tener la consecuencia (intencional o no intencional) de anular o menoscabar los derechos humanos de otra persona en base a al menos una de las identidades de la persona (por su pertenencia a un grupo social determinado).
- Por lo tanto, toda discriminación implica una vulneración de derechos humanos basada en una o varias de nuestras identidades.

La discriminación, entonces, es una vulneración de los derechos humanos en base a las identidades que construimos, consciente o inconscientemente, a lo largo de nuestras vidas. Y, puesto que las identidades que poseemos son múltiples, también podemos ser (y frecuentemente somos) discriminados por múltiples motivos, es decir, en base a varias de nuestras identidades. Como ya hemos argumentado anteriormente no es adecuado pensar en la discriminación como un fenómeno que se basa en solamente una de nuestras identidades (por ejemplo, las construidas en función a la raza o el género)⁸.

Más bien, lo que ocurre en la vida diaria es que la discriminación se basa en varias de nuestras identidades: por ser quechuhablante, por venir de una comunidad rural andina, por la manera de vestir, por ser mujer, etc. Para poder recoger este fenómeno, como lo ha señalado Claire Reid, sugerimos la idea de la discriminación acumulada: cuando la vulneración de los derechos humanos se basa en varias de nuestras identidades simultáneamente y no en una sola de ellas; cuando la discriminación se “acumula” en la misma persona al ser discriminada por varias de sus identidades.

Así como nuestras identidades son relativas, la discriminación acumulada también lo es. La misma persona puede ser discriminada en un

7 Ley No. 27270 del 29 de mayo del año 2000. Ver también el Art. 2, inciso 2 de la Constitución Política del Perú.

8 Reid, Claire. *Las Jerarquías Invisibles de la Discriminación en la ciudad de Abancay*. Lima: APRODEH, 2008.

contexto (por ser percibida como más lejana al ideal construido del peruano criollo profesional y castellano hablante que la persona discriminadora) y ser discriminadora en otro (por ser percibida como más cercana al ideal que la persona discriminada). Por ejemplo, a pesar de ser mujer, Santosa puede ser discriminadora cuando viaja a zonas rurales cusqueñas (por tener una mejor posición económica, hablar castellano y ser profesional), pero discriminada cuando va a conferencias con colegas médicos en Lima (por ser mujer procedente de Cusco).

Si hablamos, pues, de la discriminación como vulneración de los derechos humanos, debemos preguntarnos ¿qué son los derechos humanos?

1.3. Los Derechos Humanos

Retomando nuestro recorrido por la historia del Perú, nos habíamos quedado en la época de la Colonia y habíamos recalcado cómo este período marcó una duradera fractura en la sociedad peruana basada en la discriminación: el “peruano ideal” se construyó como el habitante de la República de los españoles, mientras que los “indios” quedaron rezagados a una ciudadanía de segunda clase. Asimismo, señalamos cómo esta fractura se construyó sobre una idea discriminatoria clave: algunas personas (los españoles) son intrínsecamente superiores a otras (los indios).

Con la apertura de la era republicana, esta idea básica empezó a perder fuerza en la sociedad peruana. Al menos formalmente, la República inaugurada por José de San Martín abolió esta división, sustentándose en una idea nueva y diferente: todas las personas tienen el mismo valor. El solo hecho de que uno es persona, más allá de las identidades que se termine adoptando, implica que uno vale lo mismo que otro. Si uno es europeo o americano, hombre o mujer, castellano hablante quechua hablante, conservador o liberal, rico o pobre, el solo hecho de ser persona es suficiente para determinar que uno vale lo mismo que cualquier otro. A la luz de lo conversado anteriormente sobre las identidades, el nuevo ideal del ser humano que aparece en la era republicana es que es éticamente incorrecto construir una identidad como ideal a costa de otras identidades, que es discriminatorio y una vulneración a la dignidad intrínseca de la persona elevar las identidades culturales relacionadas al ser “español” o “criollo” y hundir las identidades culturales relacionados al ser “indio”.

Esta nueva idea es el fundamento esencial de los derechos humanos: como todos los seres humanos tienen el mismo valor, la misma importancia, todos tienen los mismos derechos. Recalcar el igual valor de todas las personas seguramente fue la intención de San Martín cuando en 1821 pretendió abolir toda diferencia legal entre indios, mestizos y criollos al declarar que “en lo futuro, los aborígenes no serán llamados indios ni nativos; son hijos y ciudadanos del Perú, y serán conocidos como Peruanos”⁹. En 1948, la Declaración Universal de los Derechos Humanos recogería esta idea en su primer artículo para darle validez jurídica universal: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”.

Los derechos humanos, entonces, son aquellas garantías necesarias para proteger el igual valor poseído por todos los seres humanos: su dignidad como personas.

Los derechos humanos tienen varias características que podemos agrupar en 5 principales. Para su fácil memorización, las presentamos como características que comienzan con cada una de las vocales.

Anteriores al Estado. Los derechos humanos son facultades de todos los seres humanos y, por lo tanto, existen por más que no sean reconocidos por los Estados o Constituciones. Cuando San Martín abolió las diferencias legales entre “españoles” e “indios”, no creó derechos humanos iguales, simplemente reconoció a un conjunto de ellos que las personas en estas tierras tenían desde su nacimiento. Lo que muchas de estas personas no tenían era un reconocimiento oficial de estos derechos. El asunto del reconocimiento de nuestros derechos es importantísimo y merece un trato un poco más profundo. Aquí podemos distinguir dos formas de reconocimiento de nuestros derechos: una formal (visible en las normas) y otra real (visible en las prácticas diarias). Claramente, cuando San Martín intentó abolir las fracturas de la sociedad peruana, eso no significó que la discriminación desapareció. El Estado comenzó a reconocer formalmente varios derechos humanos, pese a que muchos otros derechos, especialmente para mujeres e indígenas, no obtuvieron ni siquiera reconocimiento formal. No obstante, el paso del reconocimiento formal al reconocimiento real es enorme. Como dice el refrán, “del dicho al hecho hay mucho trecho”. En resumen, aunque se trató de un importante avance, el comienzo del reconocimiento formal (de algunos derechos para algunas personas) no significó un reconocimiento real de estos derechos.

⁹ Cita encontrada en Espinosa de Rivera, Oscar, p. 80.

Inclusive, hoy día, el reconocimiento formal de la igualdad de todos los peruanos y peruanas todavía no ha conllevado a un reconocimiento real de esa igualdad. Si así fuese, la discriminación no existiría. Tampoco existiría el trato desigual entre las personas. En la sierra, por ejemplo, todavía sobrevive –desde la época colonial– el trato vertical de las personas campesinas rurales quechuahablantes hacia personas urbanas y viceversa. Campesinos se dirigen a urbanos usando apelativos como ‘Ingeniero’, ‘Doctor’, o ‘Profesor’, para indicar su respeto a la otra persona, pero también para indicar que su(s) identidad(es) es (son) inferior(es) a las de la persona urbana. Nos preguntamos, ¿por qué suponer que la persona urbana sabe más que la rural? ¿Esta práctica no supone que la persona urbana vale más que la rural?

De igual manera, en instituciones y oficinas públicas es frecuente que una persona de terno reciba un mejor trato que otra con ojotas; que una castellano hablante sea atendida primero (y en su idioma) que una quechua hablante; o que una mujer tenga una posición de menor rango que un hombre.

Todo esto no nos indica que los y las peruanas no tenemos derechos humanos. Los derechos humanos, cual facultades intrínsecas de la persona, pertenecen a todos por igual. En el 2008, el Perú reconoce formalmente casi todos los derechos humanos. El problema es que muchos de nuestros derechos humanos no son reconocidos realmente, en la práctica diaria. Es por el reconocimiento en la práctica de estos derechos en la esfera pública que debemos luchar. Por eso, decimos que los derechos humanos son Anteriores al Estado.

Exigibles. Que los derechos humanos sean exigibles significa que poseemos, como ciudadanos y ciudadanas, el derecho a exigir y hacer valer nuestros derechos puesto que el Estado tiene la obligación de proteger, respetar y hacer cumplir los derechos humanos de sus ciudadanos sin discriminación alguna.

Tal obligación, en el caso del Perú, se ve plasmada en el hecho que el Estado peruano es signatario de varios tratados internacionales sobre derechos humanos, como la Carta de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (la Declaración y los dos Pactos ratificados en 1977) o la Convención Americana de Derechos Humanos (ratificada en 1978). La misma Constitución Política del Perú, ahora vigente, reconoce nuestros derechos humanos y le otorga validez normativa nacional a los tratados internacionales sobre derechos humanos firmados por el Perú (Art. 55 y Cuarta Disposición Transitoria y Final).

Para exigir y hacer valer nuestros derechos, contamos con varios medios:

- Defensoría del Pueblo
- Presión social
- Medios de comunicación
- Poder Judicial o Tribunal Constitucional
- Otras entidades públicas: INDECOPI (derechos del consumidor), INRENA (derechos al medio ambiente)

La exigibilidad de los derechos humanos, entonces, es nuestro derecho a reclamar y a hacer valer nuestros derechos por diversos medios (sociales, administrativos y judiciales).

Integrales. Los derechos humanos se pueden subdividir en diferentes categorías: civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Es común en la literatura y práctica sobre el tema agruparlos en 2 grandes clases:

a) Civiles y Políticos (DCP): derecho a la vida, a la seguridad, a la libertad de expresión, participación, al debido proceso, a la identidad, a la reunión, a la asociación, a la libertad de culto, etc.

b) Económicos, Sociales y Culturales (DESC): educación, salud, vivienda, trabajo, al uso del propio idioma, a la identidad cultural, etc.

Es importante recalcar que los derechos humanos son aquellas garantías necesarias para la protección de la dignidad humana, de nuestro igual valor como personas. No obstante, muchos (políticos, teóricos y filósofos políticos, y ciudadanos de a pie) creen que algunos derechos humanos son más importantes que otros.

A aquellos que creen que la primer categoría (civiles y políticos) es más importante que la segunda se los ha denominado 'neoliberales'. En su opinión, derechos humanos económicos, sociales y culturales tienen menos importancia que los derechos civiles y políticos. En todo caso, pueden admitir que los DESC son importantes, pero solo como "lujos" a cumplirse una vez que los civiles y políticos estén garantizados. Esta posición influyente es importante tenerla en cuenta cuando nos concentremos en los derechos culturales, puesto que en relación a ellos, se ha argumentado que es suficiente para un Estado preocuparse solamente por derechos civiles como la libertad de expresión, de culto y de asociación para garantizar que los individuos puedan ejercer libremente su identidad cultural¹⁰.

10 Ver PNUD. Informe sobre Desarrollo Humano 2004, La Libertad Cultural en el Mundo Diverso de Hoy. Nueva York, 2004, p. 27.

En el polo opuesto, podemos designar a los ‘comunistas’, que creen que los derechos económicos y sociales son los más importantes¹¹. Países como Cuba históricamente han recortado los derechos civiles y políticos de sus ciudadanos como el derecho a la libre participación política, a la asociación, a la reunión o a la libertad de movimiento, bajo pretexto que garantizar derechos económicos y sociales, como la educación y la salud, era una tarea más importante e inmediata.

Cabe mencionar que los derechos culturales (a la consulta, a la identidad cultural o a la lengua) han sufrido una falta de reconocimiento excepcional, pues han sido considerados “lujos” innecesarios por estas dos grandes corrientes ideológicas, tanto la liberal como la comunista. El caso de la comunista merece especial atención porque todavía es común en algunos círculos pensar que Sendero Luminoso (SL), durante su insurgencia violenta de casi veinte años, luchaba por los derechos de los indígenas y por la defensa de su identidad cultural. Sin embargo, nada podría estar más lejos de la verdad: Sendero Luminoso promovió una visión clasista de la sociedad (el proletariado andino contra la burguesía costeña), discriminando violentamente a las identidades culturales andinas y, de tal modo, continuando los mismos patrones históricos de injusticia cultural. En su injustificable discurso, la única categoría de importancia era la clase proletariada, no la identidad cultural oprimida. Paradójicamente, el discurso neoliberal fujimorista y el discurso comunista de SL tuvieron al menos una presuposición en común: que los derechos culturales son menos importantes que los otros tipos de derechos.

Por el contrario, la integralidad de los derechos humanos niega ambas posiciones y determina que todos los derechos tienen la misma importancia. Esta es nuestra posición, debido a que la integralidad de los derechos humanos está respaldada por la Carta de Derechos Humanos.

Además, conforme a los principios de la Carta, creemos que el no reconocimiento de una categoría de derechos humanos implica un no reconocimiento pleno de las otras. Si una persona es libre de tortura (derecho civil), pero no tiene acceso a la educación y a servicios de salud (derechos sociales y económicos), su libertad será puramente formal. Si todos los peruanos y peruanas tenemos formalmente el derecho a la participación y al voto (derechos políticos), pero congresistas quechuahablantes no pueden usar su idioma (un idioma oficial del Perú) en el Congreso (derecho cultural), su derecho a la participación política se ve recortada.

¹¹ Igualmente, aquí es preciso observar que la práctica comunista se ha centrado en categorías económicas, dejando de lado, también como “lujo”, a los derechos culturales.

Te guste ... **O** no. Nos guste o no, poseemos derechos humanos. Con esto, queremos decir que los derechos humanos no se pueden renunciar, ni quitar. El Estado, por ejemplo, no puede quitar los derechos humanos de ciudadanos que estén en desacuerdo con el gobierno de turno, quizás recortando los derechos a la protesta. Lo mismo ocurre con los propios ciudadanos, que a veces se sienten empoderados para quitar los derechos del prójimo. Un ejemplo típico es la justicia a mano propia en la forma de linchamientos, cuando los ciudadanos se sienten empoderados para quitar los derechos (de vida y de debido proceso) de otros ciudadanos.

De igual manera, los derechos humanos no se pueden renunciar. Una persona que haya cometido un crimen, por más serio que este haya sido, no renuncia, por ejemplo, a su derecho a la seguridad e integridad física. Es por ello que toda tortura significa una vulneración a los derechos humanos.

Por tanto, nos guste o no, tenemos derechos humanos y deberes correlativos; y le guste o no al Estado, nuestros derechos deben ser respetados.

Universales. La universalidad de los derechos humanos implica que estos son los mismos para todas las personas, más allá de la raza, sexo, religión, origen, orientación sexual, situación económica, país de residencia o de cualquier otro motivo de distinción.

La universalidad implica el derecho a la no discriminación, en el sentido que toda discriminación supone que algunas personas tienen menos (o más) derechos humanos que otras. Cuando a un niño rural, por tener ojotas, no se le permite estudiar en su escuela primaria (derecho a la educación) o acceder al hospital cuando está enfermo (derecho a la salud), se está diciendo que este niño posee menos derecho a la educación o a la salud que otros niños sin ojotas. Por ello, esta distinción que recorta derechos humanos es un acto de discriminación. Al decir que este niño tiene menos derechos humanos que otros con zapatillas, se está violando el principio de la universalidad de los derechos humanos.

Habiendo mostrado que la discriminación siempre implica una vulneración de nuestros derechos humanos y habiendo explicado, en líneas generales, qué son los derechos humanos, cabe preguntarnos ¿qué podemos hacer para combatir la discriminación?

1.4. La interculturalidad: una respuesta a la discriminación

Retomemos nuevamente el hilo de nuestra historia del Perú. Históricamente, una de las principales respuestas a la discriminación fue la que articuló San Martín en el alba de la era republicana: para eliminar la discriminación y el trato desigual, debemos tratar a todos por igual. Es por ello que San Martín abolió el término “indio” o “nativo”. La idea detrás de esta política es doble: para eliminar la discriminación del indio, es necesario otorgarle los mismos derechos que al resto de la población, y para otorgar los mismos derechos, es necesario otorgar el mismo reconocimiento formal como “ciudadanos peruanos” a todos los peruanos. Dado que ser reconocido como indio implica no tener un reconocimiento formal idéntico al resto, es necesario abolir formalmente las identidades de “indios” para eliminar la discriminación.

Sin embargo, el igual reconocimiento de algunos derechos entre “criollos” y “nativos” fue puramente formal. Que el reconocimiento de iguales derechos haya sido puramente formal y que no se haya traducido a la práctica diaria suscitó lo que varios intelectuales llamaron “el problema del indio”. En términos concretos, el problema residía en la continuada y durísima marginación padecida por los hijos y nietos de la “República de Indios”.

¿Cuál fue la solución encontrada a este problema de discriminación? Esencialmente la misma que San Martín: procurar tratar a todos por igual. Con este razonamiento, el gobierno militar de Juan Velasco, en 1968, a través de la Ley de Reforma Agraria volvió a eliminar el uso de la palabra “indio”, promoviendo en su lugar la identificación de “campesino”¹². La solución que Velasco intentó encontrar al problema era una que había anticipado Mariátegui –para quien la solución era exclusivamente económica–: una vez que se destruya el sistema feudalista de gamonales, la marginación y discriminación de la población andina desaparecería¹³.

Aquí es importante subrayar que esta política para la eliminación de la discriminación no solo fue una política de Estado intermitente entre 1821 y 1968, sino que se convirtió en política de vida de muchísimos “campesinos”, que descartaron sus identidades de “indígenas” para no ser más discriminados. Como resultado, 40 años más tarde, en el 2008, encontrar a una persona quechuahablante con rasgos andinos

12 Espinosa, p. 80 y García, María Elena. *Making Indigenous Citizens Identities, Education, and Multicultural Development in Peru*. Stanford University Press, 2005, p. 7.

13 María Elena García, p. 38.

en la sierra que se autodefinen como “indígena” es como encontrar una aguja en el pajar. En otras palabras, con el propósito de eliminar la discriminación, la eliminación de la categoría “indio” ha sido una tarea emprendida tanto por estadistas trabajando sobre leyes como de personas trabajando sobre sus cuerpos, mentes y corazones.

Ahora bien, tomando en cuenta que la solución propuesta es el trato igualitario para todos, cabe preguntarnos si esta política realmente soluciona la problemática de la discriminación. Al menos dos observaciones son importantes en esta respuesta.

La primera es que debemos analizar la solución propuesta, como mínimo, en el contexto de nuestra reflexión inicial sobre quiénes somos. Recordemos que constatamos que tenemos diferentes categorías para establecer quienes somos: biológicas-físicas, de procedencia, socioeconómicas, sociopolíticas y culturales. La presencia de varias categorías nos sugirió que nuestras identidades son múltiples y cambiantes. Sin embargo, este análisis nos permite visibilizar que detrás del supuesto “trato igualitario” de San Martín a Velasco se esconde una tendencia a la eliminación de nuestras identidades culturales.

Para hablar con más precisión, lo que esta política propone es que para tratar a todos por igual es necesario que haya una sola identidad cultural, y para lograr ese fin es necesario asimilar todas las identidades culturales a la identidad cultural predominante (en el Perú, la criolla castellanohablante). En el caso de San Martín (y toda la política que siguió sus pasos), se intentó eliminar la identidad cultural indio y reemplazarla con la identidad sociopolítica ciudadano peruano. En el caso de Velasco, se la intentó reemplazar con una identidad socioeconómica, la de campesino. Ambas propuestas, por lo tanto, buscan eliminar la discriminación eliminando la identidad cultural de los discriminados y asimilándola a la identidad cultural con más poder, la identidad cultural que se ha establecido históricamente como la del “peruano ideal”. Podemos concluir, pues, que la solución del trato igualitario en el papel jurídico esconde un trato discriminatorio en la práctica diaria al promover la eliminación de diferencias culturales y la asimilación al “peruano ideal” (el criollo castellanohablante).

La segunda observación es que, en este contexto, es importante recordar que el arma más potente de la discriminación es la auto-discriminación. Si consideramos que la principal política para eliminar la marginación y discriminación de los peruanos no-criollos ha consistido en eliminar sus identidades culturales, es importante preguntarnos hasta qué punto nosotros mismos hemos intentado eliminar nuestras

identidades culturales. La idea que para combatir la discriminación debemos eliminar las identidades culturales discriminadas no ha sido exclusivamente una política pública, sino que también ha sido una norma de convivencia (y supervivencia) para millones de nosotros. Por eso, esta idea ha sido potente no solo a nivel de políticas públicas, sino también a nivel personal. Como mencionábamos en la sección anterior, la estrategia de eliminar identidades culturales no-criollas y assimilarlas a la criolla no fue solo tarea de políticos sino de millones peruanos que intentaron borrar sus identidades culturales no-criollas para no ser más discriminados. En tal sentido, esta estrategia no solo ha producido (y maquillado) la discriminación en las políticas públicas, sino que ha fomentado la auto-discriminación en millones de corazones peruanos.

Es importante explicitar este punto porque sería incorrecto responsabilizar únicamente a los políticos por esta estrategia de no discriminación. Cuando Velasco Alvarado prohibió el uso de la palabra “indio” o “indígena” para referirse a las poblaciones andinas, también hay que resaltar el hecho de que la gente andina acató esta medida y no la opuso, demostrando en la práctica su complicidad y acuerdo. Es así que en la actualidad, como ya se ha mencionado, la mayoría de andinos se autodefinen como “campesinos” y no como “indígenas”, a pesar de reconocer a los Inkas (claramente indígenas) como sus antepasados. Adicionalmente, como hemos constatado en numerosas ocasiones en nuestros talleres, en raras ocasiones los participantes admiten ser quechuahablantes, pero apenas se empieza a hablar de que tener la capacidad de hablar quechua es un verdadero privilegio, muchos levantan las manos entusiasmados, confirmando que hablan este idioma ancestral. Por ello, es importante preguntarnos si cuando reflexionamos sobre quiénes somos realmente no nos identificamos con la cultura quechua, aymara u alguna otra cultura porque no la sentimos para nada parte de quienes somos o porque nos estamos auto-discriminando.

En tal sentido, es importante reflexionar si nuestra no identificación con una cultura ancestral es una estrategia para no ser discriminados. Aquí, sin embargo, hay que proceder con extrema cautela cuando salimos del foro personal y reflexionamos sobre las identidades de otros, porque lo que a primera vista quizás parezca un caso de auto-discriminación puede ser el caso de una persona que realmente no se siente identificada con una identidad cultural determinada. Regresaremos a este punto más adelante, pero sí es necesario ejercer cautela cuando emitimos juicios de auto-discriminación sobre otras personas porque quizás terminemos nosotros mismos discriminando a otros en el camino. Como hemos visto, preguntarnos quiénes somos es esencial, pero también es una pregunta muy personal y nada fácil de responder.

Retomemos, entonces, nuestra cuestión: ¿la eliminación de identidades culturales es una solución a la discriminación? Una vez que presentamos la pregunta de esta forma, sale a la luz la paradoja escondida en esta estrategia. Claramente, no podemos eliminar la discriminación cuando eliminamos nuestras identidades culturales, por el simple hecho que eliminar (o intentar eliminar) una identidad cultural es en sí un acto discriminatorio. En breve, no podemos eliminar la discriminación con más discriminación. Las políticas de asimilación no luchan contra la discriminación, sino que la encubren dentro de las políticas públicas.

Recordemos también que un acto es discriminatorio cuando una distinción en el trato vulnera derechos humanos, ya sea como objeto de la acción o como su consecuencia. Las políticas asimilacionistas, por lo general, son un excelente ejemplo de esta distinción. Aunque probablemente San Martín y los herederos de su política de asimilación no tenían la intención de discriminar (¡y en realidad tenían la intención opuesta, de abolir la discriminación!), sus políticas sí han tenido esa consecuencia, al intentar eliminar identidades culturales no-criollas. Así, el hecho de que no haya habido mala intención no cuenta a favor de tales políticas: siguen siendo discriminatorias en tanto y en cuanto tienen la consecuencia de discriminar.

Antes de continuar analizando de qué manera se puede eliminar la discriminación, es importante analizar dos mitos que han reforzado la idea republicana de San Martín, que el trato igualitario (léase, eliminación de identidades culturales no dominantes) es la solución a la discriminación.

Mito 1: El Mito del Mestizaje Cultural

A la pregunta “¿Quiénes somos?”, muchos probablemente habrán respondido “soy mestizo”. Esta respuesta es por lo general ambigua y responde a dos tendencias opuestas.

Cuando la respuesta cae dentro de la categoría de identidad biológica, desde el punto de vista de la discriminación, es una respuesta positiva. Es una respuesta positiva porque el opuesto del mestizaje en este caso es la posesión de una raza supuestamente “pura”. La suposición de que existen razas puras no es fruto de estudios científicos sino de la ideología del racismo. Y nótese, no estamos diciendo que “el racismo es el producto de las razas”, sino que “las razas son el producto del racismo (la discriminación racial)”, como nos enseña Manrique¹⁴.

¹⁴ Manrique, Nelson. *La Piel y la Pluma: escritos sobre literatura, etnicidad y racismo*. Lima: SUR, Casa de Estudios del Socialismo, 1999, p. 12.

Las razas biológicas dentro de la categoría del ser humano no existen, porque biológicamente la única raza humana que existe es la del ser humano, como *homo sapiens*. La idea de que existen razas es un invento que nació de actitudes racistas, que pretendieron esconder su ideología discriminatoria bajo la alfombra de pseudo hechos científicos. En este caso, entonces, la idea del mestizaje es positiva porque combate el racismo, disuelve la idea de que existen las razas y apunta a la idea básica de que todos somos biológicamente iguales, es decir, pertenecemos a la misma categoría biológica del “ser humano”, *homo sapiens*.

Sin embargo, cuando la respuesta cae dentro de la categoría de identidad cultural, desde el punto de vista de la discriminación, tiende a ser una respuesta negativa. La idea del mestizaje cultural es una consecuencia directa de la política asimilacionista nacida con la República. Con la abolición republicana de la distinción colonial entre la “República de españoles” y la “República de indios”, en términos de identidad cultural, la supuesta reconciliación es el “mestizaje”. Inclusive en el 2008, como señala Oscar Espinosa, “la mayoría de los peruanos no consideramos al Perú como un país fundamentalmente multicultural, sino más bien como un país ‘mestizo’¹⁵. Pero ya hemos visto que detrás de un supuesto trato igualitario se esconde el intento de eliminar las identidades culturales diferentes a la dominante. Pues bien, el mestizaje cultural es el resultado de la asimilación cultural (como política pública y como política personal).

En concreto, el mestizaje cultural es un mito relacionado a políticas asimilacionistas y discriminatorias por dos razones fundamentales. Por un lado, intenta esconder la gran riqueza y diversidad cultural que posee el Perú. Por el otro, ignora y esconde las desigualdades sociales, económicas y culturales que son producto de la discriminación cultural¹⁶. En ambos casos, al igual que en el caso de las políticas de trato igualitario, se procura eliminar la diversidad cultural y asimilar las culturas diferentes a la predominante. De tal modo, el mito del mestizaje cultural es un síntoma de las políticas asimilacionistas que a la vez refuerza la discriminación cultural que generan tales políticas.

Mito 2. El Perú como Estado Monocultural

Así como el mito del “mestizaje cultural” ha cumplido la función de brindar una identidad ficticia colectiva para justificar políticas asimilacionistas, el proyecto de país que ha acompañado a este mito es

¹⁵ Espinosa, p. 77.

¹⁶ Zuñiga y Ansión. Interculturalidad y Educación en el Perú. Lima: Foro Educativo, 1997, p. 12.

otro: el mito de que Perú es (debería ser) un Estado monocultural. Como señala Patricia Salas, “la nación que se buscó construir durante estos dos siglos ha sido una sociedad homogénea: una cultura, una lengua y una religión”¹⁷.

En efecto, este proyecto de país no ha sido exclusivo al Perú, sino que ha constituido el modelo de política común a la mayoría de países en el mundo. El conjunto de presuposiciones común a todos estos modelos ha sido que (1) a cada Estado le corresponde una nación, es decir, un grupo cultural¹⁸, puesto que, bajo la luz de este modelo, (2) defender el principio de la igualdad ante la ley requiere la “integración” (léase “asimilación”) de grupos culturales diversos al grupo cultural “propio” del Estado en cuestión (en el Perú, se ha supuesto que el grupo cultural “propio” es de los descendientes de la República de españoles)¹⁹ y que (3), por ende, hay una sola historia oficial que refleja los esfuerzos de construir el Estado monocultural moderno²⁰.

Este conjunto de presuposiciones ha sido el soporte ideológico de políticas asimilacionistas durante los últimos dos siglos. El proyecto de “integración” ha implicado que las diferencias culturales dentro de un Estado se lean como un obstáculo para su desarrollo. Como resultado, la respuesta más común de estos a la diversidad cultural (la diversidad de identidades culturales) ha sido su represión. Si deseamos construir un Estado moderno, integrado, la lógica de este fantasma nos demanda que reprimamos todo intento de manifestar identidades culturales diferentes a la predominante (que, vale recalcar, sigue siendo una identidad cultural determinada).

De tal modo, el proyecto del Estado-Nación moderno, se convierte en un Estado represor que busca la asimilación de identidades culturales diferentes. La discriminación se convierte en política de Estado, pese a que formalmente las leyes defiendan una igualdad ante la ley vacía²¹. Sin embargo, como ya hemos visto, tales políticas asimilacionistas, por ser discriminatorias, constituyen una grave vulneración a los derechos.

17 Salas, Patricia. “La Educación Intercultural Bilingüe como estrategia fundamental de lucha contra la pobreza y la exclusión”. Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social. Normas Legales 1990-2007. Lima: CARE, 2007.

CARE, p. 73.

18 Etxebarria, Xabier. “La Ciudadanía de la Interculturalidad”. Ciudadanías Inconclusas, eds. Vigil y Zariquiey. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2003, p. 100.

19 Esta es la idea que revisamos la primera respuesta a la discriminación: el principio de la igualdad ante la ley, el supuesto “tratamiento igualitario”.

20 Para esta suposición, ver Tubino, Fidel. “El Retorno de lo vivido: identidad y memoria en la Comisión de la Verdad del Perú”. PUCP, p. 9.

21 Ver Tubino, Fidel. “Ciudadanías Complejas y Diversidad Cultural”. Ciudadanías Inconclusas, eds. Vigil y Zariquiey. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2003, p. 170:

Por otra parte, este fantasma de proyecto de país nos enceguece con la idea de que el desarrollo del país solo es posible asimilando a sus diferentes culturas a la cultura predominante. En el Perú, el modelo de desarrollo sigue obedeciendo ciegamente la lógica de este proyecto de país que presenta a la diversidad cultural como problema a resolver (mediante la asimilación) en vez de riqueza a aprovechar. En un taller reciente en Apurímac, no nos sorprendió constatar que la mayoría de participantes identificasen a la diversidad cultural (entre incas y chankas) como uno de los principales obstáculos para el desarrollo del departamento. Cuando los peruanos intentamos entender los altos niveles de pobreza del país, la diversidad cultural y geográfica (arbitrariamente divididas entre costa, sierra y selva), con toda certeza, serán utilizadas como chivos expiatorios 9 de cada 10 veces.

Sin embargo, existen ejemplos de desarrollo económico en el Perú que apuntan en la dirección opuesta, y perciben a la diversidad cultural como riqueza. El caso del “boom” de la gastronomía peruana a nivel mundial de los últimos años ilustra de qué manera la diversidad cultural (aquí entendida como una variedad de tradiciones culinarias milenarias) es un factor de riqueza: los diversos sabores ancestrales del Perú (por separado y en fusiones originales) han cautivado paladares en el mundo entero. El caso del turismo también ilustra cómo la diversidad cultural es una riqueza: políticas públicas valoran altamente la diversidad cultural en la historia peruana para vender atractivos únicos a los turistas.

La ironía es que mientras se habla maravillas de los Inkas, los Waris y la cultura Aymara (entre otros tantos), se discrimina sistemáticamente a sus descendientes en el siglo XXI. En ambos casos, la gastronomía y el turismo, Perú perdería un atractivo único si el fantasma del Estado monocultural hubiese realmente prevalecido: la gastronomía hubiese perdido toda su incomparable diversidad de sabores y no habría restos arqueológicos que compartir con el mundo. Estos casos ilustran, de manera ejemplar, cómo el proyecto monocultural que intenta destruir la diversidad cultural en vez de promover el desarrollo lo obstaculiza.

Una vez que reconozcamos cabalmente que este proyecto de país conduce inevitablemente a la discriminación y vulneración de los derechos humanos, dejaremos de lado políticas culturalmente asimi-

“con la noble tarea de propiciar la cohesión social y la integración nacional [el Estado] diseña e implementa políticas públicas asimilacionistas que buscan uniformizar las identidades originarias desde los marcos referenciales de la identidad cultural de la nacionalidad dominante”.

lacionistas y reconoceremos, como lo hace el informe del PNUD sobre el tema, que “la represión de la libertad cultural constituye una afrenta al desarrollo humano y los intentos de represión y asimilación pueden enardecer las tensiones de una sociedad al punto de hacerlas estallar en violencia”²².

En tal marco, tampoco sorprende que la CVR haya identificado a la discriminación como una de las causas estructurales del conflicto armado de 1980-2000. Hasta cierto punto, el conflicto armado fue una consecuencia de las políticas asimilacionistas promovidas por el proyecto de Estado-Nación monocultural. Si apreciamos que el conflicto significó un grave retroceso no solo en materia de derechos humanos sino también en el desarrollo humano de las zonas afectadas por la violencia, entonces podremos apreciar mejor que reprimir la libertad e identidad cultural no es una receta para el desarrollo y la modernización, sino todo lo contrario.

Políticas Multiculturales (Acciones Afirmativas)

Entonces, si el solo principio de la igualdad ante la ley es necesario pero no es suficiente para combatir la discriminación porque conlleva a políticas asimilacionistas, ¿qué más debemos hacer para eliminar la discriminación?

La respuesta que ha surgido en las últimas décadas es que además del principio de igualdad ante la ley, las políticas deben emplear el principio de la diferencia: la promoción de la equidad social requiere un trato diferenciado que favorezca al desfavorecido²³. Tratar de igual manera a todos no promueve la equidad; la equidad se promueve tomando medidas diferentes para las personas históricamente marginadas. Estas medidas se han llamado “acciones afirmativas”.

Como afirma el PNUD, “las políticas de acción afirmativa asignan puestos de trabajo, promociones, contratos públicos, prestamos comerciales, admisión a la educación superior y asientos en el Parlamento por el hecho de formar parte de un grupo desfavorecido. Estas políticas son necesarias cuando la desventaja es la exclusión cultural”²⁴.

22 PNUD. Informe sobre Desarrollo Humano 2004, La Libertad Cultural en el Mundo Diverso de Hoy. Nueva York, 2004, p. 43.

23 Tubino, Fidel. “Interculturalizando el Multiculturalismo”. <http://www.cidob.es/castellano/publicaciones/monografias/intercultural/tubino.pdf>. 185.

24 PNUD. Informe sobre Desarrollo Humano 2004, La Libertad Cultural en el Mundo Diverso de Hoy. Nueva York, 2004, p. 69.

Por ejemplo, cuando universidades guardan un cierto cupo para estudiantes con capacidades diferentes (mal llamados discapacitados) o para estudiantes víctimas de la violencia política, están tomando una acción afirmativa para beneficiar a un grupo social en desventaja. En vez de tratar a todos por igual formalmente (tomando los mismos exámenes y requiriendo los mismos puntos), la universidad otorga un trato diferenciado a miembros de grupos marginados para promover la igualdad de oportunidades. Sin este trato, los grupos marginados continuarían en la periferia²⁵.

Este trato diferenciado no es un trato discriminatorio. Como hemos visto, un trato diferenciado es solamente discriminatorio cuando resulta en la vulneración de derechos humanos. Sin embargo, si el trato diferenciado tiene como consecuencia incrementar el reconocimiento de los derechos humanos, no puede ser discriminatorio. Por lo tanto, acciones afirmativas, al promover la equidad social, implican un trato diferenciado no discriminatorio.

Pero estas medidas, aunque necesarias, tampoco parecen suficientes para eliminar la discriminación. La limitación fundamental de estas medidas es que tienden a generar estigmatización social (y por lo tanto más discriminación) y a dejar intactas las causas de la injusticia social y cultural²⁶. A modo de ilustración, en el caso de la educación (en cualquier nivel), las políticas afirmativas aseguran (cuando son efectivas) que niños y jóvenes de grupos marginados social y/o culturalmente ingresen a las instituciones educativas y tengan un trato preferencial para ingresar. Sin embargo, una vez que están dentro del programa educativo, las prácticas discriminatorias plasmadas en el currículo (como que se prohíba hablar el quechua o se trate a los andinos como inferiores) permanecen intactas. Es por ello que las acciones afirmativas deben ser complementadas con acciones transformativas, acciones de interculturalidad.

Nos preguntamos, entonces, ¿qué es la interculturalidad?

25 La Ley General de Educación (28044), en su Art 17, provee otro sustento legal para acciones afirmativas en el campo de la educación: "para compensar las desigualdades derivadas de factores económicos, geográficos, sociales o de cualquier otra índole que afectan la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación, el Estado toma medidas que favorecen a segmentos sociales que están en situación de abandono o de riesgo para atenderlos preferentemente".

26 Tubino, Fidel. "Ciudadanías Complejas y Diversidad Cultural". Ciudadanías Inconclusas, eds. Vigil y Zariquiy. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2003, p. 187.

Políticas Interculturales (Acciones Transformativas)

Para que la lucha contra la discriminación sea integral y efectiva, además de políticas de igual reconocimiento de derechos y de políticas de trato diferenciado para grupos históricamente discriminados por su condición social o identidad cultural, debemos diseñar e implementar políticas interculturales.

La interculturalidad va más allá de la simple relación entre culturas. La cultura, en este contexto, no se entiende como la posesión de ciertos conocimientos, sino como una forma de establecer nuestras identidades de acuerdo a la manera en que vivimos: no solo nuestra forma de vestir y de cocinar, sino también nuestras formas de relacionarnos con otras personas y con el mundo (nuestras creencias, costumbres y lenguas)²⁷.

Hasta ahora, hemos visto dos polos extremos de políticas. En un extremo se encuentran las políticas asimilacionistas que pretenden eliminar toda diferencia cultural. Bajo el pretexto de que las identidades culturales no son importantes y que causan la discriminación, la mejor estrategia (según esta política) es eliminarlas. Pero ya hemos visto que pretender una eliminación de identidades culturales no solo es discriminatorio sino que también promueve la asimilación de las identidades culturales percibidas como débiles a la dominante, percibida como ideal.

En el otro extremo, podríamos ubicar al principio de la diferencia aplicado de forma radical: la única manera de defender nuestras identidades culturales y de combatir la discriminación es separando y conservando intactas nuestras culturas. Desde este punto de vista, las identidades culturales tienen una esencia inmutable y todo desvío de ellas significa una corrupción cultural, una falta de "autenticidad". Sin embargo, también hemos visto que nuestras identidades (incluyendo las culturales) son múltiples y cambiantes. Por lo tanto, la imposición de una identidad cultural particular, con el pretexto de que es la forma "auténtica" de esa identidad, significaría una limitación a la libertad de la persona.

Para resumir, ningún extremo conduce al respeto de los derechos humanos: el primero vulnera derechos culturales (como el derecho

27 Godenzzi, Juan Carlos. "Introducción". Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Cusco: CBC, 1996, p. 12: "El concepto de la cultura denota un padrón de significados transmitido históricamente, incorporado en símbolos; un sistema de concepciones heredadas que se expresan bajo formas simbólicas, por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actividades en relación a la vida".

a la identidad cultural o a la lengua) y el segundo termina limitando libertades básicas bajo el pretexto de preservar la cultura (como la libertad de expresión, de reunión o de asociación).

La interculturalidad surge como una tercera alternativa para lidiar con la discriminación sin vulnerar a los derechos humanos²⁸. La interculturalidad es la búsqueda de un diálogo equitativo entre culturas sin caer ni en la asimilación a la cultura dominante, ni en la segregación cultural de identidades culturales artificialmente congeladas. Para ilustrar, comúnmente una emigrante rural andina a una ciudad del Perú (Lima, Arequipa, Trujillo, etc.), enfrenta estas tres opciones:

- **Asimilación:** abandona todas sus costumbres y creencias para “integrarse y no ser discriminada”: deja de escuchar huaynos, usar ojotas y pollera, cocinar con chuño, hablar quechua y pone a sus hijos nombres extranjeros.
- **Segregación:** prefiere no aprender absolutamente nada de su nuevo lugar de residencia y no cambia ninguna de sus costumbres: no quiere aprender el castellano, rechaza el uso de la Internet u otras tecnologías modernas y vive en un barrio con personas exclusivamente procedentes de su lugar de origen.
- **Interculturalidad:** ella está dispuesta a aprender cosas nuevas (aprende el castellano, se abre una cuenta de correo electrónico y usa tanto jeans como polleras), pero no deja de hablar quechua a sus hijos, escuchar huaynos, cocinar comidas típicas de su comunidad y contar a sus hijos historias de su familia con orgullo.

Estos tres ejemplos son meras ilustraciones de posibles relaciones entre identidades culturales (tanto entre personas como dentro de una misma persona). El hecho de que cuesta más imaginarse la posibilidad de segregación con una emigrante rural es porque su identidad cultural ha sido discriminada por siglos. En cambio, la situación es la inversa cuando nos imaginamos el caso de una identidad cultural dominante (como la limeña criolla): nos costaría imaginarnos a alguien con esa identidad asimilándose en el Perú, pero sería fácil pensar en situaciones de segregación. En cuanto a la interculturalidad, no hay recetas fijas sobre qué constituye exactamente la interculturalidad, pero sí es importante que contenga las siguientes características.

28 Pérez Tapias, José. “Diálogo de Culturas para una Ciudadanía Intercultural”. Ciudadanías Inconclusas, eds. Vigil y Zariquiey. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2003, p.138: “Ni asimilación a la cultura dominante ni segregación culturalista son caminos transitables para sociedades de pluralidad compleja, si queremos verdaderos espacios de convivencia democrática. De ahí la necesidad de acogernos a la otra alternativa que se vislumbra como viable: la del diálogo intercultural”.

1. Respeto. La interculturalidad requiere el respeto hacia identidades culturales diferentes a las nuestras. La idea que fundamenta a los derechos humanos es que todas las personas tienen la misma importancia. Como todas las personas valen lo mismo, todas merecen nuestro igual respeto. Tanto nosotros como los otros tienen el derecho humano a cultivar sus identidades culturales, en tanto y en cuanto sus prácticas no impliquen una vulneración de los derechos humanos de otros.

2. Diálogo. Mientras que la asimilación se caracteriza por la imposición, por los comunicados, y la segregación por la falta de conversación, la interculturalidad es comunicar, dialogar y conversar. El diálogo no es una negociación entre diferentes identidades culturales, sino que es un encuentro humano, donde cada lado ofrece y aprende del otro²⁹. La invasión cultural y la asimilación se caracterizan por la falta de diálogo, puesto que supuestamente la cultura dominante no tiene nada que aprender de las culturas “inferiores”³⁰.

3. Transformación y Compartir. Una característica clave del diálogo intercultural es que se trata de una comunicación horizontal. La asimilación implica una comunicación vertical. Cuando la comunicación es horizontal, ambos lados aprenden del otro. La interculturalidad, por lo tanto, se caracteriza también por el interaprendizaje, por la genuina voluntad de aprender del otro y cambiar como resultado del encuentro. Es en este sentido que se llama a las políticas interculturales acciones “transformativas”, porque implican un compartir y transformarse mediante el diálogo. La segregación cultural, sin embargo, se caracteriza por no querer aprender de los otros. Sería interesante observar hasta qué punto la creación de barrios cerrados en Lima representa un intento de segregación cultural, una falta de voluntad de encontrarse con los que están fuera del barrio y aprender de ellos. En tal sentido, todo intento de preservar a las culturas intactas (como prohibiendo el uso de ropa moderna a indígenas, pensando que campesinos no pueden aprender a usar Internet o que criollos no deben aprender el quechua) va en contra de la interculturalidad, porque representa un intento de segregación cultural, un encerramiento en uno mismo. Este aspecto de la interculturalidad también explica por qué nuestras identidades realmente son múltiples y cambiantes: puesto que todo encuentro humano y ocasión de diálogo implican la transfor-

29 Tubino, Fidel. “Interculturalizando el Multiculturalismo”. “El diálogo es más que el intercambio de información y de experiencias. El diálogo no es trueque, es encuentro humano. Lo que tiene que ocurrir es lo que Gadamer denomina la ‘fusión de horizontes’”, p. 190.

30 Para este punto, ver el trabajo de Paulo Freire, *Pedagogía de los Oprimidos*. “La primera de las características que podemos sorprender en la acción antidialógica es la necesidad de la conquista. El antidialógico, dominador por excelencia, pretende, en sus relaciones con su contrario, conquistarlo, cada vez más...”, p. 124.

mación de sus participantes (aunque en diferentes medidas). Nuestras identidades van cambiando sutilmente a medida que dialogamos y nos abrimos a los otros y al mundo. El diálogo es transformador y por eso, como fruto del diálogo, nuestras identidades van cambiando.

4. Equidad. Sin embargo, para que el diálogo y el interaprendizaje sean posibles, la interculturalidad demanda la creación de condiciones equitativas de compartir: “trabajar por la creación de condiciones de mayor equidad para los grupos subordinados”³¹. La interculturalidad requiere que el encuentro entre culturas diferentes sea en condiciones de igualdad. Si hablamos, por ejemplo, de crear una educación intercultural, pero un grupo cultural determinado (basado en Lima) tiene todo el poder de decisión y dicta todas las políticas, simplemente informando a los otros, el producto no será un currículo intercultural, sino la continuación de currículos asimilacionistas. En tal caso, habría que crear condiciones para que miembros de otras culturas también puedan participar de forma equitativa en el diseño del currículo.

5. Libertad e Identidad. Finalmente, la interculturalidad promueve nuestra libertad, particularmente nuestra libertad cultural. Cada vez que seguimos políticas asimilacionistas o de segregación cultural la libertad cultural se ve truncada. La interculturalidad, en cambio, amplía nuestras opciones individuales, nuestra libertad para elegir nuestras identidades y nuestra libertad, por ende, para vivir la vida que deseemos sin discriminación.

Para resumir, entonces, podemos pensar la interculturalidad como la relación entre identidades culturales que ocurre con respeto mutuo y equidad, fomentando el diálogo y el interaprendizaje para fortalecer la libertad de todos.

1.5. Derechos Humanos e Interculturalidad

Algunos, especialmente aquellos que fomentan la segregación cultural y una supuesta “esencia inmutable” de nuestras identidades culturales, defienden una versión de la interculturalidad diferente a la aquí planteada. Para ellos, el propósito de la interculturalidad se entiende como la revalorización de identidades culturales diferentes a la dominante

31 Ansión, Juan. “El Diálogo Intercultural, Clave del Desarrollo Planetario”. Ciudadanías Inconclusas, eds. Vigil y Zariquiey. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2003, p. 44.

mediante la preservación de las culturas: la conservación a toda costa de lenguas, formas de vestir, creencias, etc. De tal modo, se produce un choque entre interculturalidad y derechos humanos, puesto que a menudo la conservación de la cultura implica una vulneración de derechos humanos.

Por ejemplo, en contextos rurales andinos, una práctica cultural común es que en los espacios de deliberación pública (asambleas comunales, reuniones escolares, etc.) las mujeres no tengan ni voz ni voto por el solo hecho de ser mujeres. Como resultado, la mayoría de dirigentes y autoridades rurales han sido hombres. Claramente, esta práctica vulnera los derechos de las mujeres andinas a la no discriminación, a la participación política y a la libertad de expresión. Sin embargo, el peso de la tradición se considera mayor y en tal conflicto, la conservación de las culturas demanda que todo siga igual. La política de la conservación cultural choca de esta manera con la defensa de los derechos humanos, y los defensores de la segregación cultural dirían que la conservación cultural es más importante que los derechos humanos. Inclusive, en la eventualidad de que se de mayor importancia a estos últimos, algunos hablarían de una posible vulneración al derecho a la diversidad cultural.

Por lo contrario, en nuestro entender de la interculturalidad, no es posible un choque entre ella y los derechos humanos por dos razones. La interculturalidad, como hemos visto, consiste en el respeto de todos los derechos humanos (incluyendo los derechos culturales). No consiste en políticas de conservación cultural, sino en aquellas que fomenten la libertad cultural. Hay una diferencia fundamental entre libertad cultural y diversidad cultural. La diversidad cultural es simplemente el hecho que existen, en un lugar y tiempo determinados, una variedad de identidades culturales. Esta variedad de identidades existe, además, dentro de la misma persona, quien puede ser evangelista, quechua y castellano-hablante mientras crece y luego, al inmigrar, por ejemplo a Francia, adopte gradualmente rasgos de una identidad cultural francesa.

La libertad cultural, mientras tanto, “consiste en ampliar las opciones individuales y no en preservar valores ni prácticas como un fin en sí con una lealtad ciega hacia las tradiciones. Implica permitir a las personas la libertad de escoger sus identidades –y de llevar la vida que valoran– sin ser excluidas de otras alternativas que le son importantes”³². Puesto en otras palabras, la libertad cultural es la capacidad que toda persona debería tener para adoptar identidades culturales. En tal sentido, como sugiere el Informe del PNUD, la libertad cultural

32 PNUD. Informe sobre Desarrollo Humano 2004, La Libertad Cultural en el Mundo Diverso de Hoy. Nueva York, 2004, p. 6.

amplía las opciones individuales en tanto y en cuanto podemos asumir las identidades culturales que deseemos.

Cuando la libertad cultural y la diversidad cultural entran en conflicto, la interculturalidad requiere que la libertad cultural tenga primacía, y no al revés como sugieren los conservacionistas culturales. Recordemos que el punto de la interculturalidad es promover relaciones equitativas, respetuosas y dialogantes entre miembros de distintas culturas y no conservar culturas. En todo caso, la conservación de la diversidad cultural es importante en tanto y en cuanto promueve la libertad cultural de los miembros de una cultura determinada. En síntesis, la diversidad cultural tiene un valor relativo, no absoluto; el valor absoluto le corresponde a la libertad (cultural): la diversidad cultural es valiosa solamente cuando promueve la libertad de las personas. Si la preservación de una práctica cultural determinada va en contra y entra en conflicto con la libertad de las personas, entonces es la libertad la que debe prevalecer.

Volviendo al caso de las mujeres andinas, es claro que la prohibición de que tengan voz o voto atenta contra sus libertades y beneficia a los varones. En tal caso, al mantener a las mujeres calladas en las reuniones públicas, no se estarían fomentando relaciones de respeto y diálogo. Por lo tanto, esta es una práctica que la interculturalidad no podría defender, por ser discriminatoria y por vulnerar los derechos de las mujeres andinas. Desde este punto de vista, tildar de “intercultural” a la política de conservar estas prácticas culturales sería un sinsentido, puesto que atentaría contra los derechos y libertades de las mujeres en cuestión. Pese a que no hay reglas claras sobre qué tipo de acciones son interculturales, toda acción que sea discriminatoria y vulnere libertades fundamentales y derechos humanos, no debe calificar como intercultural.

1.6. La Educación Intercultural

Si nuestro objetivo es eliminar la discriminación y fomentar el ejercicio de los derechos humanos, entonces, nuestra tarea urgente es implementar políticas interculturales en cada aspecto de la sociedad: en la economía, en la salud, en el trabajo, en la política y en la educación. Pero, ¿qué significa implementar políticas interculturales en la sociedad? De acuerdo a los límites de este documento, solamente nos concentraremos en la educación.

Ya hemos afirmado que la interculturalidad es una relación respetuosa, equitativa y dialógica entre miembros de distintas culturas (o entre distintas culturas dentro de la misma persona), y por “dialógica” queremos decir una práctica comunicativa caracterizada por la apertura a aprender del otro y por la colaboración y participación de todos los interlocutores. En función a ello, la educación también debe fomentar relaciones dialógicas, respetuosas y equitativas. El acto pedagógico, entonces, debe ser un acto comunicativo y orientado hacia prácticas democráticas³³. Si la interculturalidad implica el diálogo y el diálogo es el encuentro e interaprendizaje entre personas, entonces la escuela debe convertirse en un lugar de encuentro para distintas culturas y un lugar de formación de hábitos de diálogo³⁴.

Que la educación se convierta en intercultural es esencial para que la discriminación desaparezca de la escuela, de la universidad y de la sociedad en general. De lo contrario, la educación seguirá siendo un espacio que fomenta la discriminación. Como la discriminación implica una vulneración de derechos humanos, la educación intercultural es necesaria para proteger y defender los derechos humanos de los peruanos y peruanas más jóvenes. Aunque estas afirmaciones parecen obvias, en realidad van en contra de dos ideas populares sobre la educación:

Mito 3. El Mito de La Escuela

Así como el mito del mestizaje cultural colabora con el mito del Estado-Nación monocultural para fomentar políticas asimilacionistas, estos dos mitos han generado una concepción particular de la escuela, que aquí denominaremos el “mito de la escuela”. Siguiendo las políticas asimilacionistas del proyecto de país que busca eliminar las identidades culturales diferentes, la escuela fue una herramienta fundamental para fomentar una única lengua, cultura y religión. “La construcción e implementación de un modelo educativo único ‘nacional’ llevó consigo el inicio de un proceso de deculturalización compulsiva de todos aquellos pueblos y grupos socioculturales diferentes del hegemónico”³⁵.

33 Ver Ansión y Zuñiga, p. 46.

34 Ver Abad, Luis. “La Educación Intercultural”. Inmigración, Racismo y Tolerancia. Editorial Popular - Jóvenes contra la intolerancia (JCI), 1993, p. 18: “La opción intercultural considera a la escuela como un lugar de encuentro entre culturas y como un ámbito privilegiado para el aprendizaje de las exigencias de la comunicación intercultural”.

35 López, Luis Enrique. “No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación”. Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Cusco: CBC, 1996, p. 29.

Emerge así el mito según el cual a través de la escuela miembros de culturas diferentes pueden “superarse” y progresar, convertirse en verdaderos ciudadanos. Sin embargo, “superarse” se entiende como abandonar las raíces culturales propias y aceptar, en su lugar, una identidad cultural “criolla” o “mestiza”. En tal sentido, la superación que promete el mito de la escuela esconde una fortísima discriminación cultural. Como afirma Portocarrero, según el mito de la escuela, “para ser ciudadanos los indígenas deberían acriollarse. Dejar atrás usos y costumbres, sinónimos de pobreza y atraso, aprender español, mimetizarse con la cultura criolla”³⁶.

La escuela en efecto es un motor de progreso, de “superación”, pero solo cuando “superación” se entiende como ampliación de las libertades, capacidades y opciones de las personas; cuando la escuela (y la universidad) respeta las identidades culturales de sus alumnos en vez de intentar suprimirlas; y cuando forma ciudadanos plenos, que disfrutan y promueven los derechos humanos en vez de ciudadanos truncos, a quienes les enseña a esconder sus identidades culturales.

Mito 4. El Profesor Sabelotodo y el Alumno “No Sabe Nada”

El mito de la escuela fomenta una imagen clara sobre la función del docente y del alumno. El docente tiene la función de comunicar a los alumnos los contenidos que ellos y ellas deben aprender de memoria, puesto que el/la docente es quien sabe y el alumno quien no. Esta visión premia la disciplina y obediencia en los alumnos, porque estas cualidades son las que le permiten captar pasivamente los contenidos que comunica el docente. La capacidad de pensamiento independiente, de crítica y de diálogo, no solo que no se premian (porque entorpecen el proceso de transferencia de conocimientos del profesor al alumno), sino que se castigan.

Esta visión de la educación ha sido analizada con lucidez y rechazada vigorosamente por el pedagogo brasilero, Paulo Freire, quien denomina a este mito como el modelo “bancario” de la educación.

“La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en ‘vasijas’, en recipientes que deben

36 Portocarrero, Gonzalo. “Política y Diversidad Cultural”. En IV Seminario sobre Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 1995, p. 159.

ser ‘llenados’ por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus ‘depósitos’, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen ‘llenar’ dócilmente, tanto mejor educandos serán”³⁷.

Siguiendo este mito, las escuelas peruanas (y las de muchos otros países) reprimieron la capacidad de diálogo y de pensamiento independiente de sus educandos, fomentando capacidades castrenses de obediencia y disciplina. No es casual que en el Perú de 2008, se fuerce a niños y niñas en las escuelas a marchar para las fiestas patrias, a cantar semanalmente el himno nacional, a actuar como “policías escolares” o a “hacer ranas” como forma de castigo. Estas prácticas se nutren de la idea que la escuela debe fomentar en el campo de las actitudes el orden y la disciplina, y en el campo intelectual la memorización mecánica de contenidos. La idea de la escuela se convierte en la de una institución autoritaria y la de la relación docente-alumno en una relación vertical. Desde el punto de vista del mito del profesor “sabelotodo” y el alumno “no sabe nada”, el diálogo, el interaprendizaje, la crítica y el pensamiento independiente son todos obstáculos para la educación. Que se perciban de esta manera sugiere que continúan los patrones anti-democráticos y discriminatorios típicos de las políticas asimilacionistas y de los otros tres mitos que ya hemos analizado.

La educación intercultural, en cambio, fomenta las relaciones de interaprendizaje y de diálogo entre docentes y alumnos. En vez de fomentar la obediencia pasiva, la educación intercultural promueve que desde niños aprendamos a dialogar con los otros, a compartir lo nuestro con ellos y a aprender de ellos. En vez de memorizar contenidos que poco tienen que ver con nuestra realidad, la educación intercultural demanda que los contenidos sean relevantes al contexto socio-cultural de los estudiantes y que ellos mismos también sean partícipes de lo que desean aprender. En vez de fomentar que el docente imponga un modelo cultural preestablecido, la escuela debería ser un lugar de encuentro y diálogo entre identidades culturales diferentes.

Por lo tanto, la educación intercultural debe rechazar tanto el mito de la escuela como el del profesor sabelotodo. Debe reemplazar estas visiones con las de una educación democrática, horizontal, dialogante, crítica, respetuosa de las diferencias culturales y abierta al interaprendizaje. Solamente así se podrán respetar los derechos humanos de los educandos.

37 Freire, Paulo. Pedagogía de los Oprimidos, p. 51.



Capítulo 2:

*¿Qué Derechos Humanos
tenemos en relación a la
Educación Intercultural?*



2.1 Derecho a la No Discriminación

Tradicionalmente, la no-discriminación se ha entendido como un principio de interpretación y de aplicación de los derechos humanos, como un derecho relacional que depende de otros derechos (educación, salud, igualdad), pero no como un derecho independiente. Como hemos visto, la discriminación es todo trato diferenciado basado en una o varias de nuestras identidades que tenga como consecuencia la vulneración de nuestros derechos humanos. De tal modo, también podemos entender a la no-discriminación como un derecho en sí, el derecho humano a que todos nuestros derechos humanos sean reconocidos sin discriminación.

La educación debe ser intercultural precisamente porque la interculturalidad es una medida para proteger el derecho a la no-discriminación de los educandos. Esto ocurre porque dentro del sistema educativo tradicional los educandos peruanos y peruanas son discriminados por varias de sus identidades. Pero no son solo los niños y niñas que padecen la discriminación: también sus padres y madres pueden ser discriminados cuando se acercan a la escuela por las mismas razones por las que se discrimina a sus hijos. Asimismo, los propios docentes pueden ser discriminados en su formación como docentes, en su postulación a plazas de docentes o durante el desempeño de su trabajo. La discriminación en el contexto de la educación, puede afectar a niños, padres y madres de familia, docentes y funcionarios.

Específicamente, en el campo de la educación, la discriminación ocurre en base a cada uno de los aspectos de acuerdo a los cuales construimos nuestras identidades. Lamentablemente, es muy común que la discriminación sea acumulada y la sufra la misma persona por varias de sus identidades. A continuación enumeramos solamente algunas de las formas de discriminación en relación a nuestras identidades.

- a) **Identidades biológicas:** por apariencia física (muy gordo o muy flaco, por color de piel muy oscura o muy clara, estatura muy baja o muy alta, etc.), por sexo (por ser varón o mujer, etc.), por tener una capacidad diferente. Por ejemplo, la discriminación se puede acumular en una niña con rasgos andinos por tener piel oscura y por ser mujer.
- b) **Identidades de procedencia:** a los emigrantes (especialmente de zonas rurales a zonas urbanas, de la sierra a la costa, de un barrio periférico a uno central), a los que tienen padres andinos o de la selva. Por ejemplo, es común que niños que se mudan de Apurímac a Lima no le cuenten a sus compañeros que son apurimeños para no ser discrimina-

dos, o que dentro de Apurímac mismo, niños en Abancay provenientes de zonas rurales de Antabamba, no revelen su identidad antabambina para no ser discriminados. Finalmente, es común que niños procedentes de barrios periféricos sean discriminados por vivir en estas zonas.

c) Identidades socio-políticas/socio-económicas: por la manera de vestir, por la condición social y económica de la familia, por no tener padre, etc. Por ejemplo, a una niña se le puede discriminar por venir de una familia pobre y por usar ropa vieja fuera de moda, o bien por ser huérfana.

d) Identidades socio-culturales: por idioma, por religión, por costumbres y creencias. Por ejemplo, ha sido común en la escuela discriminar a los niños que no hablan el castellano tratándolos de ignorantes y no enseñándoles en su propio idioma. Similarmente, es común enseñar creencias católicas en las escuelas públicas, cuando las creencias religiosas de los niños son diferentes.

Finalmente, subrayamos el hecho que la discriminación suele acumularse en la misma persona por varias de sus identidades. Así, una misma niña puede ser discriminada por ser mujer, por tener piel oscura, por ser pobre, por hablar quechua, por ser testigo de Jehová, etc.

Normas que protegen el derecho a la no-discriminación:

- Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) Art. 2, Art. 7
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP): Art. 2, inciso 1
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC): Art. 2, inciso 2; Art. 3
- Convenio Internacional por la Eliminación de la Discriminación Racial
- Convenio Internacional por la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer
- Convención Interamericana sobre Derechos Humanos (CIDH): Art. 1
- Convenio Nro 169 Organización Internacional de Trabajo: Art. 3
- Constitución Política del Perú (CPP): Art. 2, inciso 2
- Plan Nacional de Derechos Humanos (PNDH): 3.1.1 (Derecho a la Igualdad y No Discriminación)
- Código Penal (CP): Art. 323 (hasta tres años de prisión para funcionarios públicos que discriminen)
- Ley para la Educación Bilingüe Intercultural (27818): Art. 7
- Ley No 27270 (prohíbe la discriminación en cuanto al acceso a centros de formación educativa)
- DS 002-98-TR (prohibición de discriminación en las ofertas de empleo y acceso a medios de formación educativa)
- Ordenanzas en contra de la discriminación: Provinciales (Abancay, Apurímac y Huamanga, Ayacucho), Distritales (San Juan Bautista, Ayacucho; Magdalena y Jesús María, ambas en Lima)

2.2 Derecho a la Igualdad

Este derecho complementa el derecho a la no discriminación, garantizando un igual trato ante la ley. Sin embargo, como hemos visto en nuestro análisis de la política igualitaria que aparece con San Martín, este requisito formal no es suficiente para eliminar la discriminación. Por eso, el derecho a la igualdad se convierte también en requisito material o de aplicación en la realidad.

En tal sentido, la igualdad formal no prohíbe un trato diferenciado a través de acciones afirmativas que conduzcan a una mayor igualdad de oportunidades. Más aún, la interculturalidad (en la educación) es la puesta en práctica del derecho a la igualdad material, es decir, la igualdad de oportunidades. La interculturalidad es necesaria para proteger el derecho a la igualdad de oportunidades de los educandos. Sin interculturalidad, el acceso a una educación de calidad se ve restringido para aquellos que padecen la discriminación, frecuentemente por su identidad cultural: por hablar un idioma nativo, por ser descendiente de los pueblos originarios, por proceder de zonas rurales, etc. El derecho a la igualdad de oportunidades en la educación es el derecho que poseen todos de tener iguales oportunidades de “acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad”.

Normas que protegen el derecho a la igualdad (ante la ley y de oportunidades):

- Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) Art. 1, Art. 7
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP): Art. 14; Art. 26
- Convención Interamericana sobre Derechos Humanos (CIDH): Art. 24
- Constitución Política del Perú (CPP): Art. 2
- Plan Nacional de Derechos Humanos (PNDH): 3.1.1 (Derecho a la Igualdad)
- Ley General de Educación (28044): Art. 8
- Ley 27270 (igualdad de oportunidades laborales)
- DS 002-98-TR (prohibición de discriminación en las ofertas de empleo y acceso a medios de formación educativa)

2.3 Derecho a la Educación

Aunque no existe todavía un derecho humano que se refiera específicamente a la educación intercultural, este derecho se puede deducir del derecho humano a la educación. El derecho a la educación tiene cuatro características importantes que son: accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad y calidad. Podemos decir que en el Perú una educación de calidad es, como mínimo, una educación sin discriminación; que una educación sin discriminación es una educación intercultural y que, por lo tanto, una educación de calidad es una educación intercultural.

El derecho a la educación es también una forma de garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades: garantizando una educación de calidad para todos, se garantizaría que todos tengan las mismas oportunidades de alcanzar su pleno desarrollo. La misma Constitución reconoce que “la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana” (Art.13). La educación debe garantizar el libre, pleno y autónomo desarrollo de la personalidad humana.

De acuerdo al Artículo 17 de la Constitución, el Estado “fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país”. De aquí podemos desprender que este derecho obliga al Estado a que la educación tenga las siguientes características:

- a) **Gratuidad e Inclusión (accesibilidad):** La educación inicial, primaria y secundaria debe ser obligatoria y gratuita en las instituciones públicas (CPP, Art. 17). Asimismo, el sistema de educación debe brindar atención prioritaria a niños y niñas marginados, por ejemplo, por ser trabajadores.
- b) **Secularidad (aceptabilidad):** El Estado no puede imponer una ideología o religión en el sistema de educación pública.
- c) **No Discriminación (accesibilidad y calidad):** La educación no puede ser discriminatoria, porque esto significaría una educación que vulnera derechos humanos. Nadie puede quedar excluido de la educación por ser pobre, por vivir lejos de centros educativos o por su identidad cultural (lengua, creencia, costumbre).
- d) **Calidad:** La educación pública debe ser una educación de calidad. Esto implica, como hemos visto, que la educación sea intercultural: los docentes deben fomentar el diálogo y el respeto a la persona. Según el mismo PNDH, las políticas educativas deben incorporar la “calidad educativa con un enfoque de interculturalidad” (A4, p. 305970).

e) **Adaptabilidad:** La educación, la institución educativa y el currículo deben adaptarse a la realidad sociocultural del alumno, en vez de que el niño deba adaptarse a la realidad sociocultural de los funcionarios que diseñan el currículo. Esto implica, por ejemplo, que el currículo educativo no puede ser diseñado exclusivamente en Lima, aunque el Estado sí debe garantizar que la calidad y nivel educativo sea el mismo en todo el país. Adicionalmente, la adaptabilidad puede llevar a que la educación se desempeñe en distintos idiomas, a que haya espacios para aulas-cunas (para alumnas con bebés) o a responder a las necesidades de niños con capacidades diferentes.

Normas que protegen el derecho a la educación:

- DUDH: Art. 26
- PIDESC: Art. 13
- CIDH: Art. 26
- Declaración Mundial de la Educación: Art. 5
- Constitución Política del Perú (CPP): Art. 13, 14, 15, 16 y 17
- Plan Nacional de Derechos Humanos (PNDH): 3.2.2 (Derecho a la Igualdad)
- Ley General de Educación (28044): Art. 3³⁹
- Ley 27270
- DS.00-98-TR

2.4 Derecho a la Lengua

Cuando el Perú declaró al Quechua como idioma oficial en 1975, se convirtió en el primer país latinoamericano en oficializar un idioma de pueblos originarios⁴⁰. Actualmente, el artículo 48 de la Constitución reconoce como oficiales al quechua, aymara y “demás lenguas aborígenes” en las zonas en que estas sean predominantes.

No existe un derecho humano a “la lengua” en sí; lo que existen son varios derechos humanos relacionados al idioma, como el derecho a la igualdad, a la libre expresión, o a la identidad cultural. El artículo 27 del PIDCP sí reconoce, por ejemplo, el derecho a emplear el propio idioma, pero no especifica en qué contextos tenemos este derecho (¿solo en

³⁹ El Art. 3 lee “La educación es un derecho fundamental de la persona y la sociedad”.

⁴⁰ María Elena García, *Making Indigenous Citizens*, p. 75.

el hogar, o también en la escuela, en el hospital y/o en otras instituciones públicas?)⁴¹.

El asunto del “derecho a la lengua” se complica porque en contextos como el peruano, los hablantes de “idiomas en extinción” (como es el caso de campesinos quechuahablantes) están más interesados en que sus hijos aprendan el castellano para conseguir mejores oportunidades económicas y también como respuesta a la discriminación que ellos han sufrido y sufren por ser quechuahablantes. La pregunta si estos niños y niñas tienen un derecho a hablar quechua no es muy sencilla de responder con claridad. La respuesta se complica porque no hay criterios preestablecidos a nivel de normativa internacional sobre las dimensiones de aplicación de este derecho: ¿el derecho a la lengua se restringe a que uno hable el idioma que quiera en su hogar o al derecho a hablar en el propio idioma dentro y frente a instituciones públicas (como la escuela, las cortes, los hospitales, etc.)?.

No obstante, es importante tener en cuenta que la restricción del uso de la lengua materna en contextos públicos ha sido y es una efectiva herramienta para que grandes mayorías (en el caso de países como Perú) sean excluidas de la educación, de la vida política, de la vida económica y del acceso a la justicia. “No existe medio más poderoso para fomentar la asimilación a una cultura dominante”, nos dice el PNUD, “que contraponer beneficios económicos, sociales y políticos a la lengua materna”⁴².

En todo caso y en el contexto de la educación, la ley peruana sí otorga el derecho a la lengua, que ha conducido a pensar en la educación intercultural bilingüe. Que la educación sea bilingüe es una forma de reconocer el derecho al empleo de la lengua materna diferente al castellano. En particular, la Ley General de Educación, en su artículo 20, inciso b, “garantiza el aprendizaje de la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras”.

Aquí es importante diferenciar la educación intercultural de la educación bilingüe, puesto que en el imaginario es común pensar que la educación intercultural es siempre bilingüe, y que toda educación

41 Informe PNUD, “No existe un ‘derecho a una lengua’ que sea universal, pero hay derechos humanos con un contenido relacionado implícitamente con la lengua que los estados multilingües deben reconocer...”, p. 60.

42 PNUD. Informe sobre Desarrollo Humano 2004, La Libertad Cultural en el Mundo Diverso de Hoy. Nueva York, 2004, p. 33.

bilingüe es intercultural. Sin embargo, es posible que la educación intercultural sea monolingüe: por ejemplo, en escuelas limeñas con niños emigrantes de otras partes del Perú, se puede enseñar en castellano solamente y que los niños aprendan de sus distintas culturas. Por el otro lado, es posible que la educación bilingüe no sea intercultural: por ejemplo, en Ayacucho, se les puede enseñar a los niños en castellano y en quechua, pero solamente porque aprender en quechua se considera un método más efectivo para aprender el castellano. Así, se le otorgaría valor instrumental al quechua y valor absoluto al castellano, que es una distinción claramente discriminatoria porque implica que la identidad quechuahablante vale menos que la identidad castellano hablante.

Con esta distinción podemos concluir que todas las instituciones educativas deberían adoptar la educación intercultural para dejar de ser discriminatorias, pero que solamente algunas deberían adoptar una educación bilingüe. La educación debería ser bilingüe en los lugares donde una educación monolingüe vulneraría el derecho a la lengua, a la no discriminación y a la identidad cultural. El bilingüismo es necesario como medida de protección de estos derechos.

Es importante calificar que esta conclusión se limita a lo requerido por el enfoque de derechos humanos, puesto que el bilingüismo puede ser visto como necesario desde otros enfoques por distintos motivos. Desde otros enfoques (pedagógicos o lingüísticos, por ejemplo) quizás se concluya que todas las escuelas deberían ser no solo bilingües sino trilingües.

Como resultado de estas reflexiones, concluimos que la precisión de dónde y en qué ocasiones la educación debería ser bilingüe (además de intercultural) variará con el análisis que hagamos de cada contexto social y con la identificación de patrones discriminatorios.

No obstante, es importante considerar que en departamentos en los que un idioma diferente al castellano sea predominante (y por ende oficial, según la Constitución vigente) toda la educación pública debería ser bilingüe. Caso contrario, la educación bilingüe estaría destinada solamente para niños descendientes de poblaciones originarias y no para castellano hablantes, lo que continuaría patrones de discriminación y de falta de diálogo intercultural. Para vencer la discriminación, proteger el derecho a la lengua y a la identidad cultural, toda la educación pública debe ser bilingüe en departamentos como Ayacucho, Apurímac, Puno y Huancavelica donde predomina una lengua originaria.

Normas que protegen el derecho a la lengua:

- PIDCP: Art. 27
- Convención Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño: Art. 30
- Convenio Nro. 169 Organización Internacional del Trabajo (OIT): Art. 28
- Declaración Mundial de Educación: Art. 5
- CPP: Arts. 17 y 48
- Plan Nacional de Derechos Humanos (PNDH): OE2 (Garantizar los derechos de los pueblos indígenas y afroperuanos), A5 y A6.
- Ley General de Educación (28044): Art. 20;
- Reglamento Educación Básica Regular (D.S.013-2004-ED): Arts. 55, 72, y 82
- Ley de Reconocimiento, preservación, fomento y difusión de las lenguas aborígenes (28106): Art. 3
- Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales (27558): Art. 15
- Ley para la Educación Bilingüe Intercultural (27818): Arts. 2 y 4

2.5 Derecho a la Participación

La educación intercultural, como hemos visto, promueve relaciones horizontales y de diálogo. Para conseguir tales relaciones, la participación de estudiantes y padres y madres de familia en el proceso educativo se convierte en esencial. Históricamente en el Perú, la educación se ha diseñado de arriba para abajo: de las autoridades a docentes a alumnos y padres de familia. Pero la horizontalidad y el diálogo de políticas interculturales requieren que la sociedad entera se convierta en la entidad educadora y que las políticas y planes educativos se diseñen con la participación equitativa de todos los involucrados. En tal sentido, al convertirse en intercultural, la educación protegería distintos aspectos del derecho a la participación.

La Constitución, en su segundo artículo, inciso 17, reconoce el derecho de participar “en forma individual o asociada, en la vida política, económica, social y cultural de la Nación”. Con respecto a la educación, el derecho a la participación otorgaría los siguientes derechos:

- A que la educación sea intercultural: el derecho a participar en la vida cultural se puede interpretar como el derecho a la identidad cultural; el derecho a la identidad cultural implica que el Estado (y

por ende, la educación pública) respete las identidades culturales de sus ciudadanos; respetar las identidades culturales en la educación implica que la educación sea intercultural; por lo tanto, se puede decir que la educación intercultural es una manera de proteger el derecho a participar en la vida cultural del Perú.

- A participar en el diseño de políticas y planes educativos: este derecho le corresponde tanto a los estudiantes, como a los padres de familia, docentes y funcionarios. “Los padres de familia tienen ... el derecho de escoger los centros de educación y de participar en el proceso educativo (CPP, Art. 13)”. Este aspecto del derecho a la participación se vincula con el aspecto de aceptabilidad del derecho a la educación: una manera para que la educación sea aceptable es que los padres, docentes y estudiantes participen en la elaboración de políticas y planes educativos.
- A ser consultados en el diseño de políticas y planes educativos: miembros de grupos indígenas y comunidades campesinas tienen no solo el derecho a participar, sino también a ser consultados para la elaboración del programa educativo. El Convenio Nro. 169 de la OIT, en su artículo 27, protege este derecho: “Los programas y servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares...”.
- A evaluar el proceso y resultado de aprendizaje: estudiantes y padres de familia tienen también el derecho de participar en el proceso educativo evaluando tanto su propio aprendizaje como el desempeño de docentes (D.S. 013-2004-ED, Art. 31).

Con respecto a la educación intercultural este derecho se ha visto vulnerado en numerosas ocasiones cuando las políticas educativas se diseñan exclusivamente por funcionarios y técnicos sin un adecuado proceso de consulta con la población. De acuerdo a lo que señala Martín del Alcázar, “en la práctica los pueblos indígenas no son consultados ni se toma en cuenta su parecer en lo que atañe a las normas que los afectan o les conciernen directa o indirectamente”⁴³. Quizás esta sea una de las explicaciones para la gran brecha que existe entre las progresivas leyes peruanas sobre la educación intercultural y la falta de interculturalidad en la educación en la realidad diaria. En otras palabras, quizás el desencanto de poblaciones campesinas e indígenas con la educación intercultural también se deba, en parte, a que por lo general no han tenido oportunidad de participar en el diseño de las

43 Del Alcázar, Martín. “Ciudadanía Multicultural o Ciudadanía Indígena: Hacia una concepción de ciudadanía diferenciada”. Ciudadanías Inconclusas, eds. Vigil y Zariquiey. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2003, p. 51.

políticas educativas. Una vez que el derecho a la participación de la población sea más respetado, entonces probablemente la realidad de la educación se acercará a las bonitas palabras de las leyes sobre educación intercultural. Puesto de otro modo, cuando la educación sea verdaderamente intercultural, entonces el derecho a la participación (en procesos educativos) de la población no se verá vulnerado.

Mecanismos de participación de estudiantes, padres y/o docentes en el proceso educativo:

- Consejo Nacional de Educación (D.S. 007-2002-ED, especialmente el Art. 5)
- Consejo Educativo Institucional (CONEI) (Ley General de Educación, 28044, Art. 69; Reglamento de Gestión del Sistema Educativo: Arts. 22, 25)
- Consejo Participativo Regional de Educación (COPARE) (Ley 28044, Art. 78; Reglamento de Gestión del Sistema Educativo: Arts. 58 y 59)
- Consejo Participativo Local de Educación (COPALE) (Reglamento de Gestión del Sistema Educativo: Arts. 49, 50)
- Consejo de Coordinación Local Provincial (Ley Orgánica de Municipalidades 27972, Art. 98)
- Consejo de Coordinación Local Distrital (Ley Orgánica de Municipalidades 27972, Art. 102)
- Asociaciones de Padres de Familia (APAFAs) (Ley 28628, Art. 3, 4, 6)

2.6 Derecho a la Información y a la Libertad de Expresión

La libertad de expresión tiene dos dimensiones. En la dimensión personal, requiere que nadie sea limitado o impedido de manifestar su pensamiento. En la dimensión social, otorga el derecho a recibir cualquier información y a conocer los pensamientos y expresiones de otros⁴⁴. Nuestra Constitución protege nuestro derecho a solicitar y recibir información de cualquier entidad pública dentro del plazo legal (Artículo 2, inciso 5). El único tipo de información que instituciones públicas tienen el derecho a no difundir es información que afecte la intimidad personal. Asimismo, protege nuestro derecho a “las libertades de información, opinión, expresión y difusión del pensamiento mediante la palabra oral o escrita o la imagen...” (Artículo 2, inciso 4).

44 Ver Mesía Ramírez, Carlos. Derechos de la Persona, Dogmática Constitucional. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú, 2004, p. 174.

Según mencionamos anteriormente, la libertad de expresión tiene un vínculo directo con el derecho a la lengua: la prohibición de enseñanza en idiomas diferentes al castellano (quechua, aymara, etc.) inclusive en zonas en donde son predominantes, ha significado una vulneración histórica del derecho a la libre expresión. Que el currículo sea diseñado exclusivamente en Lima o que los profesores traten despectivamente a las creencias locales también vulnera la libertad de expresión de culturas diferentes a la criolla. Igualmente, que el gobierno desempeñe sus tareas solamente en castellano también podría significar una vulneración al derecho a la libre expresión. Por ejemplo, en la actualidad hay dos congresistas que hablan quechua pero nunca pueden expresarse en su idioma durante la sesión de concejo porque nadie les entiende y no hay servicios de traducción. Puesto que el quechua es un idioma oficial, esta falta de condiciones para que congresistas se expresen libremente en su idioma materno (que es en idioma oficial en el Perú) podría ser interpretada como una violación a la libertad de expresión.

Con respecto al derecho a solicitar información pública y en relación a la educación, padres y estudiantes tienen derecho a solicitar información:

- Sobre el Plan Educativo Institucional (cronograma del año, docentes, personal administrativo, etc.)
- Sobre las reuniones de la APAFA
- Sobre el desempeño de sus hijos
- Sobre las actividades variadas de la institución educativa
- Sobre los gastos que se hacen con el dinero de sus pagos y cuotas

Este derecho está íntimamente relacionado al derecho a la participación: sin una adecuada información sobre la gestión educativa, el derecho a la participación se vería recortado. ¿Por qué? Poseer la misma información, adecuada y completa, es requisito para que todos los actores (padres, docentes, estudiantes y funcionarios) puedan dialogar de igual a igual. Por más que todos sean invitados a la mesa de diálogo, sin acceso a la misma información, no podrán participar o ser escuchados de igual forma.

Normas que protegen los derechos a la información y a la libre expresión:

- DUDH: Art. 19
- PIDCP: Art. 19
- CIDH: Art. 13
- Constitución Política del Perú (CPP): Art. 2, incisos 4 y 5
- Plan Nacional de Derechos Humanos (PNDH): 3.1.8 (Libertad de Expresión); 3.1.9 (Derecho de Acceso a la Información Pública)
- Ley de Transparencia y acceso a la Información Pública (Ley 27806)

2.7 Derecho a la Libertad de Conciencia, de Religión y de Creencias

Estos derechos ofrecen la garantía jurídica de que podemos no solo elegir nuestras creencias (personales, sociales y/o culturales) sino que tenemos el derecho a llevar una vida que vaya de acuerdo a ellas sin sufrir ninguna intervención o discriminación por parte del Estado. La Constitución protege estos derechos a la “libertad de conciencia y de religión, en forma individual o asociada. No hay persecución por razón de ideas o creencias...” (artículo 2, inciso 3). De igual manera, la libertad de religión implica nuestra libertad de creencia y nuestra libertad a practicar y expresar estas creencias.

Tradicionalmente, la escuela ha sido un espacio represor de estas libertades. Como hemos visto, el proyecto de país monocultural requería una lengua, una religión y una cultura. Por ende, toda lengua o creencia distinta a la “oficial” debía ser reprimida. La escuela ha sido el arma principal para buscar esta represión. Inclusive hoy día, escuelas públicas siguen imponiendo la fe católica a niños y jóvenes peruanos, en manifiesta violación del derecho a la libertad de religión. Vale recalcar que la imposición de creencias religiosas es un acto sumamente discriminatorio. Entre otras razones, puede constituir un acto discriminatorio en cuanto al acceso a la educación, cuando para ingresar a la escuela se pone como condición la constancia de matrimonio religioso de los padres o constancia de bautismo.

Para evitar la discriminación, el sistema público de educación debería ser secular, es decir, no enseñar ninguna religión en particular. Además, el Estado debería permitir que existan institutos educativos particulares que promuevan una enseñanza religiosa para aquellas familias que así lo deseen. Pero ninguna religión debería ser impuesta en niños a través de la escuela. En este aspecto también, que la educación se convierta en un espacio intercultural es una medida necesaria para proteger los derechos de libertad de conciencia, de religión y de creencias.

Normas que protegen los derechos a la libertad de conciencia, religión y creencia:

- DUDH: Art. 18
- PIDCP: Arts. 18 y 27
- CIDH: Art. 12
- Constitución Política del Perú (CPP): Art. 2, inciso 3
- Plan Nacional de Derechos Humanos (PNDH): 3.1.17 (Libertad de Conciencia y Religión)

2.8 Derecho a la Identidad Cultural

La Constitución también reconoce nuestro derecho a “la identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación” (Art. 2, inciso 19).

Este derecho protege la libertad cultural en tres sentidos⁴⁵:

- Personal: el derecho que todos poseemos de definir y elegir nuestras identidades culturales. Cuando a una persona se le impone esta identidad, entonces su derecho, en realidad, no se ve protegido sino vulnerado.
- Sociocultural: el derecho genera la obligación en el Estado de crear las condiciones necesarias para que cada individuo pueda expresar sus identidades culturales, es decir, un ambiente de no-discriminación.
- Territorial: en caso de que haya una concentración de gente con la misma identidad cultural dentro de un Estado, este derecho puede fomentar un cierto nivel de autonomía política, como es el caso en la provincia canadiense de Nunavut desde 1999 para poblaciones indígenas.

Con respecto al primer aspecto (el personal) de la identidad cultural, sugerimos, aquí, interpretar el derecho a la identidad cultural de manera análoga al de libertad de conciencia y religión⁴⁶. En el caso del derecho a la libertad de conciencia, este tiene dos aspectos: uno positivo y otro negativo. El aspecto positivo protege la libertad de creer en cualquier religión que uno guste, y poder vivir de acuerdo a las creencias sostenidas en la religión adoptada. Naturalmente, este derecho está limitado por los derechos de los otros. Pero este derecho también tiene un aspecto negativo: el derecho a no creer en ninguna religión. Similarmente, el derecho a la identidad cultural se podría interpretar de acuerdo a estos dos aspectos: uno positivo y uno negativo. El positivo protegería el derecho a poseer una identidad cultural específica y a no ser discriminado por ella. El negativo protegería el derecho a no poseer una identidad cultural particular o, puesto de otro modo, el derecho a que una identidad cultural no sea impuesta.

Este aspecto negativo se refiere nuevamente a la distinción entre diversidad cultural y libertad cultural. Lo más importante, desde el punto de vista de los derechos humanos, es la libertad cultural. Si una

45 Ver Mesía Ramírez, Carlos. Derechos de la Persona, Dogmática Constitucional. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú, 2004, p. 310-313.

46 Agradecemos a Claire Reid por sugerir esta analogía.

práctica cultural atenta contra la libertad de la persona (como que las mujeres rurales andinas no tengan ni voz ni voto en asambleas comunales), entonces la persona tiene el derecho a que esa identidad cultural, o esa práctica cultural, no le sea impuesta. Puesto de otra manera, este derecho provee otra razón para que la libertad cultural sea más importante que la diversidad cultural: la protección a ciegas de tradiciones culturales puede vulnerar el derecho a la identidad cultural de las personas, es decir, su derecho a no poseer una identidad cultural determinada.

Resulta obvio que en los dos primeros sentidos, el modelo de educación tradicional (monocultural) ha vulnerado seriamente el derecho a la identidad cultural de la mayoría de la población peruana. Se ha llegado a tildar de “genocida” al modelo de país monocultural por su intento de borrar del territorio peruano la diversidad cultural. Nuevamente regresamos al punto que la respuesta típica del Estado hacia la diversidad cultural ha sido el intento de asimilarla y reprimirla, especialmente a través de la educación. Transformar a la educación en intercultural resulta indispensable, entonces, para la protección del derecho a la identidad cultural de la mayoría de peruanos y peruanas descendientes de la colonial “República de Indios”.

Normas que protegen los derechos a la identidad cultural:

- DUDH: Art. 27
- PIDCP: Art. 27
- PIDESC: Art. 15
- OIT Nro 169: Art. 2, inciso 2, par. B.
- Constitución Política del Perú (CPP): Art. 2, inciso 19
- Plan Nacional de Derechos Humanos (PNDH): OE2, R1, A5

2.9 Derecho al Desarrollo

El desarrollo va más allá del mero crecimiento económico y comprende la ampliación de las capacidades y libertades humanas. Es así que se entiende al desarrollo humano, vale decir, no solo el desarrollo económico, sino también el desarrollo social, político y cultural que apunta a la plena realización de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Como hemos visto y como resalta el PNUD, “la libertad

cultural constituye una parte fundamental del desarrollo humano puesto que, para vivir una vida plena, es importante poder elegir la identidad propia –lo que uno es– sin perder el respeto por los demás o verse excluido de otras alternativas”⁴⁷ .

El fantasma del Estado monocultural nos ha tratado de convencer que la única receta para el desarrollo es la “integración nacional”, es decir, la eliminación de diferencias culturales y la asimilación a la cultura criolla. Hemos visto, sin embargo, que esta es más bien una receta para la discriminación y la marginación de la mayoría de peruanos con identidades culturales no criollas.

De tal modo, debemos entender a la educación como un factor importante no solo para el desarrollo económico y la modernización técnica, sino como un medio para la justicia social y cultural. La libertad cultural es parte del desarrollo y la libertad cultural solo se fomenta a través de la interculturalidad. Si queremos construir un país que respete nuestras identidades culturales, que promueva un desarrollo económico y social culturalmente justo; si queremos, en breve, proteger nuestro derecho al desarrollo, entonces la educación debe ser intercultural.

Normas que protegen el derecho al desarrollo:

- Declaración sobre el derecho al desarrollo de las Naciones Unidas (diciembre 1986)
- Declaración y Programa de Acción, Conferencia de Viena (junio 1993): Art. 10

2.10 Derecho a la Verdad

En la actualidad, el derecho a la verdad no tiene un reconocimiento establecido en el derecho internacional de los derechos humanos ni en la Constitución peruana vigente. No obstante, el Perú es uno de los primeros países en reconocer este importante derecho en el recientemente elaborado Plan Nacional de Derechos Humanos (derecho número 19 de sección de derechos civiles y políticos, pag. 305969).

47 PNUD. Informe sobre Desarrollo Humano 2004, La Libertad Cultural en el Mundo Diverso de Hoy. Nueva York, 2004, p. 1.

Tradicionalmente, el derecho a la verdad se ha articulado en relación al derecho a la justicia y dentro del contexto de violaciones masivas a los derechos humanos, relacionado, como menciona Mesía, a “los principios emergentes del derecho internacional de los derechos humanos, en la medida que todo Estado tiene la obligación de investigar, procesar y castigar a quienes resulten responsables de violaciones masivas y sistemáticas de los derechos humanos; y en consecuencia, a revelar a las víctimas y a la sociedad todo lo que materialmente pueda establecerse sobre los hechos y las circunstancias de tales violaciones”⁴⁸. En tal sentido, el derecho a la verdad sería un derecho individual (de las víctimas) y colectivo (de la sociedad en general) a conocer los hechos ocurridos durante épocas de violaciones masivas a los derechos humanos y a obtener justicia. En el contexto del conflicto armado interno que azotó al Perú entre 1980 y el 2000, la protección del derecho a la verdad fue uno de los principales motivos para establecer la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) durante el gobierno de transición.

Sin embargo, es posible también entender al derecho a la verdad en relación al derecho a la información. En el contexto de la educación intercultural, una vez que exista un mayor reconocimiento del derecho a la verdad y jurisprudencia sobre este derecho, seguramente se reconocerá la necesidad del cambio curricular en todo el sistema educativo en relación a la enseñanza de la historia⁴⁹. Ya hemos visto que el mito de Estado monocultural refuerza su proyecto de creación de una identidad cultural única en la escuela creando y enseñando una versión “oficial” de la historia, con próceres y héroes del lado de la identidad cultural dominante y villanos y enemigos procedentes de identidades culturales distintas.

En tal contexto, el derecho a la verdad implica que el Estado tenga la obligación de investigar y difundir hechos de violaciones masivas durante el conflicto armado en todo el sistema educativo, es decir, incluir en el currículo, como mínimo, lo investigado por la CVR. Asimismo, la educación intercultural daría una lectura distinta de la historia oficial, una lectura respetuosa de identidades culturales diferentes y más justa con la representación de su rol en la conformación de Perú como un país pluricultural. Es así que adaptando el currículo, especialmente en historia, la educación intercultural protegería de manera más efectiva el derecho a la verdad.

48 Mesía Ramírez, Carlos. *Derechos de la Persona, Dogmática Constitucional*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú, 2004, p. 187.

49 Cabe recalcar que este reconocimiento de reforma curricular en la historia ya existe, solamente que no se relaciona de manera explícita con el derecho a la verdad.



Capítulo 3:

*¿Cómo podemos hacer realidad
estos derechos?
Algunas Recomendaciones*



Habiendo analizado que la discriminación siempre implica una vulneración de derechos humanos, que la interculturalidad es una manera de eliminar la discriminación y proteger derechos humanos, y que, por ende, la educación debería ser intercultural propondremos, en este capítulo, 10 medidas concretas que podemos tomar para hacer la educación intercultural y la protección de derechos humanos en la educación una realidad.

3.1 Conozcamos nuestros derechos y responsabilidades

Nuestra primera recomendación es que todos los involucrados en el proceso educativo debemos conocer nuestros derechos y responsabilidades. Esto significa no simplemente saber que tenemos derechos humanos en un sentido abstracto, sino saber con qué derechos específicos contamos en relación a la educación intercultural y de qué manera podemos ponerlos en práctica.

Asimismo, la demanda que el Estado cumpla con sus obligaciones requiere que nosotros como ciudadanos cumplamos con nuestras responsabilidades. Cumplir con nuestras responsabilidades en este contexto significa que cumplamos con nuestro rol para crear un ambiente intercultural. Significa cambiar nuestras actitudes y prejuicios para abandonar en nuestra vida cotidiana la discriminación. Es cierto que la discriminación ha caracterizado a las políticas públicas de educación en el Perú, pero también es cierto que gran parte de la ciudadanía no ha incidido para que se cambien y tampoco ha cambiado sus propias actitudes discriminatorias. Es cierto que tenemos el derecho a la participación y consulta, pero también es cierto que las reuniones de APAFAs tienen convocatoria solo bajo amenaza de multa por inasistencia. En fin, además de conocer nuestros derechos y demandarlos al Estado, un verdadero cambio hacia la interculturalidad en la educación será posible solo cuando sea un cambio integral en toda la sociedad, no solo en el Estado.

En efecto, las políticas públicas y las leyes han tenido avances espectaculares en las últimas dos décadas, por lo que resultaría irrisorio demandar que todos los cambios partan del Estado. Por lo tanto, además de conocer y reclamar nuestros derechos, todos como ciudadanos debemos ejercer nuestras responsabilidades.

A menudo, cuando hablamos de interculturalidad o de bilingüismo el enfoque de los derechos humanos se deja de lado como si fuese

un enfoque diferente o, como mucho, se menciona que la educación intercultural promueve los derechos humanos. Para proteger y reclamar nuestros derechos, sin embargo, es importante darse cuenta que el enfoque intercultural y el enfoque de derechos humanos en el campo de la educación son, en esencia, el mismo enfoque. En función a ello, es necesario precisar nuestro conocimiento sobre qué derechos humanos específicos están en juego y ejercer nuestras responsabilidades para lograr que la educación sea verdaderamente intercultural.

La elaboración del presente documento es fruto de nuestro intento de contribuir a esta conversación sobre cuáles son los derechos humanos con los que contamos en relación a la educación intercultural.

3.2 Interculturalicemos los derechos humanos

Así como recomendamos que la interculturalidad se entienda desde los derechos humanos, también recomendamos que los derechos humanos se entiendan desde la interculturalidad. En el encuentro de distintas culturas, es crucial que el discurso de derechos humanos no se convierta en una herramienta más de imposición y asimilación cultural. Por ejemplo, imponer un entendimiento occidental del derecho a la propiedad a comunidades indígenas amazónicas sobre su entendimiento del derecho a la tierra no solo representaría una imposición cultural (y por tanto la ausencia de interculturalidad) sino que inclusive iría en contra de los derechos humanos de las comunidades indígenas.

Un primer peligro relacionado aparece cuando prácticas impositivas se disfrazan con el discurso de los derechos humanos. Debemos estar alertas y desenmascarar a estas nuevas formas de asimilación. Debemos también recordar que los mismos derechos humanos protegen identidades culturales diferentes.

Un segundo peligro es suponer que la interculturalización de los derechos humanos nos conduce indefectiblemente al relativismo cultural, la idea de que cada cultura determina por sí misma sus valores éticos, que no existen valores y normas universales como los derechos humanos. Por ejemplo, comunidades indígenas en Cusco tienen la práctica de forzar en casamiento a niñas cuando un adulto varón queda soltero. Defensores del relativismo cultural dirían que prohibir esta práctica por vulnerar derechos humanos vulnera los derechos culturales de esta comunidad.

En relación a este punto tenemos dos observaciones. Como hemos indicado antes, compartimos con el PNUD que no debemos otorgar valor absoluto a la diversidad cultural, sino un valor relativo: las identidades culturales son valiosísimas para nuestras vidas en tanto y en cuanto amplían nuestras opciones de vida y, en tal sentido, refuerzan nuestra libertad cultural como personas. Sin embargo, cuando prácticas culturales van en contra de la libertad de los individuos, entonces esa práctica no puede ser ni tolerada ni permitida por el Estado de Derecho. En tal caso, no habría imposición cultural sino defensa de los derechos humanos en el caso de las niñas cusqueñas forzadas a casarse.

En segundo lugar, debemos recordar que las identidades culturales son múltiples y cambiantes. Suponer que una determinada cultura tiene solamente un conjunto de valores (como requiere el relativismo cultural) es suponer que las identidades culturales no cambian. Esto es simplemente falso. Además, cuando un cierto conjunto de valores se presenta como “los valores de una cultura determinada”, debemos preguntarnos de quién realmente son estos valores y si realmente le pertenecen a toda una cultura. Es muy común que un grupo minoritario dentro de un grupo cultural pretenda representar a los valores de todos porque se beneficia cuando estos valores existen como normas. Por ejemplo, en algunas sociedades musulmanes africanas, se defiende la práctica de la mutilación genital femenina como “valor cultural”, cuando esta práctica está defendida principalmente por hombres.

En una conversación reciente, un alcalde boliviano comentaba que una de las dificultades que enfrenta Bolivia es que la educación es “impuesta” en poblaciones indígenas (aymaras). Cuando un participante en la audiencia le preguntó qué quería decir con que la educación era “impuesta” en su gente, su respuesta no mencionó la necesidad de la interculturalidad sino que la educación es impuesta porque los hijos del pueblo aymara “ahora pueden ir a La Paz para ser médicos o abogados, cuando deberían quedarse en su provincia para trabajar con la tierra”. Esta historia, a nuestro parecer, es un ejemplo de ambos peligros: bajo pretexto de defender los derechos humanos de los jóvenes, se les impone limitaciones (que deben trabajar la tierra para ser verdaderos aymaras); y bajo pretexto de defender su cultura, la imposición de un modo de vida en muchos casos puede recortar la libertad de estos jóvenes. La identidad cultural es valiosa cuando amplía nuestras libertades, no cuando las recorta.

En este contexto también es importante mencionar que, en el caso de jóvenes aymaras bolivianos, este podría ser un ejemplo de ejercicio del aspecto negativo del derecho a la identidad cultural: los jóvenes tienen

el derecho a adoptar una identidad cultural aymara, pero también tienen el derecho a escoger sus propios modos de vida, que quizás resulten diferentes de los que algunos definen como “identidad cultural aymara”.

Concluimos, entonces, que la interculturalización de los derechos humanos no significa en absoluto su destrucción y la conducción al relativismo cultural sino todo lo contrario: profundiza su alcance universal a través de culturas distintas. Entrelazar las interpretaciones de derechos humanos desde distintas identidades culturales solamente puede enriquecer nuestro entendimiento de ellos y enraizar el respeto a la igual dignidad de todas las personas que los derechos humanos procuran proteger.

3.3 No hay fórmulas mágicas ni una sola forma de educación intercultural

Quizás, al haber reconocido que la educación sea intercultural para garantizar la efectiva protección de un conjunto de derechos humanos, pensemos que habremos encontrado en ella una “fórmula mágica” para la eliminación de la discriminación. En tal caso, simplemente tendríamos que encontrar un modelo de educación intercultural que funcione para que el resto de las escuelas lo copien fidedignamente.

Esta visión no podría ser más errónea. No existe un modelo único de educación intercultural. Si cada escuela debe responder a su propio contexto socio-cultural y en el Perú hay una riquísima diversidad de contextos socioculturales, es imposible que haya un solo modelo de educación intercultural. Pensar que hay una fórmula única de educación intercultural significaría recaer en los cuatro mitos que consideramos y nos llevaría a la elaboración e imposición de políticas educativas asimilacionistas. Esto no quita, naturalmente, que haya una parte del currículo que sea común a todas las escuelas peruanas para tratar de garantizar que la calidad de educación sea la misma en todo el país.

Este ha sido y es un peligro constante para funcionarios y autoridades en la educación: suponiendo que han encontrado en la educación intercultural la fórmula para vencer la discriminación, diseñan políticas educativas desde Lima o desde capitales provinciales sin consulta alguna. Pero una educación que no parta de las realidades socioculturales locales y que no responda de la diversidad cultural del país no puede ser intercultural. El peligro, entonces, es maquillar con el nombre de “intercultural” a políticas educativas tan asimilacionistas

como siempre (aunque probablemente menos que antes). En otras palabras, como concluye Luis Enrique López, pionero en el tema y con vasta experiencia en el diseño de políticas educativas interculturales, la necesidad principal de hoy es “romper con la visión homogénea y única con la que concebimos la educación intercultural y bilingüe. Se requieren hoy muchos tipos de educación intercultural y bilingüe, de forma tal que se pueda responder a la multiplicidad de situaciones sociolingüísticas que caracterizan al Perú de hoy”⁵⁰.

En todo caso, lo más cercano que podríamos llegar a una ‘fórmula mágica’ para la educación intercultural sería lo siguiente:

- La educación siempre debe ser respetuosa de y promover los derechos humanos de todos los involucrados en el proceso educativo.
- La interculturalidad (respeto, diálogo, interaprendizaje, equidad y libertad) debe ser un principio rector de todo el proceso educativo: desde el diseño de políticas educativas en el Ministerio de Educación, hasta los debates en las direcciones regionales de educación, los espacios de concertación (CONEIs, COPALEs, etc.), las APAFAs y, principalmente, la práctica diaria en el aula.

Por ello, así como el proceso de formación de una sociedad verdaderamente democrática es un proyecto político en continua construcción, la educación intercultural debe construirse desde abajo y someterse a una reflexión continua.

3.4 Promover Espacios Participativos de Reflexión

Puesto que no hay fórmulas mágicas para la educación intercultural y que nuestro mismo entendimiento de los derechos humanos debe ser sometido al diálogo intercultural resulta esencial que estos temas se incluyan en los espacios de participación que ya existen. No tiene sentido generar más espacios de participación, porque esto solamente los debilitaría. Los espacios de participación existentes, entonces, deberían contar en sus agendas un diálogo abierto sobre qué significa la interculturalidad en la educación, sobre qué derechos humanos están relacionados a la educación, sobre cómo entender estos derechos y sobre cómo cumplir con las responsabilidades que tenemos.

⁵⁰ López, Luis Enrique. “El País de las Normas de Maravilla”. Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social Normas Legales 1990-2007. Lima: CARE, 2007, p. 69.

Como ha subrayado Lucy Trapnell, “es sumamente importante, más que promover el cambio curricular, promover primero espacios de reflexión con maestros para que ellos mismos tomen la distancia necesaria de los modelos de educación en los que fueron inculcados. De allí es de donde debe partir la reforma curricular, no verticalmente desde el Ministerio”⁵¹. Nuevamente enfatizamos que el diálogo intercultural debe ser una práctica que se plasme en todo el proceso educativo: debe rebalsar de las aulas para instalarse en ministerios y en espacios de concertación.

3.5 Participación Ciudadana en la Educación Intercultural

El derecho humano a la participación tiene ramificaciones importantes para la educación. Tradicionalmente, el diseño e implementación de políticas educativas se veía limitado a funcionarios y docentes, dejando de lado a estudiantes y padres de familia.

La educación intercultural, en varias ocasiones, ha recibido una curiosa acogida por parte de la población.

En zonas urbanas, es común la idea que la educación intercultural (que casi siempre se relaciona con la educación bilingüe) es solamente para zonas andinas, rurales e indígenas, pero no para contextos urbanos. Esta actitud es un producto más de los cuatro mitos que hemos analizado y que buscan la asimilación de identidades culturales diferentes a la criolla. En centros urbanos como Lima, esta actitud se nutre o bien de una auto-imagen falsa o bien de una auto-imagen discriminadora: que Lima es un centro urbano culturalmente homogéneo (auto-imagen falsa ignora la gran riqueza y diversidad cultural de esta urbe y las numerosas olas inmigratorias de las últimas tres décadas) o que a pesar de la diversidad “no hay nada que aprender de los otros” (auto-imagen discriminadora). Desde el principio de este documento hemos tratado de mostrar que la educación intercultural es necesaria para la protección de un conjunto de derechos humanos. En tal sentido, la educación intercultural es esencial para todos los espacios educativos, no solo los rurales, andinos y amazónicos.

Por el otro lado, en contextos andinos, la respuesta a la educación intercultural ha sido mixta. En contextos urbanos existe la tendencia a

51 Trapnell, Lucy. “Pueblos Indígenas, Educación y Currículo”. Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Cusco: CBC, 1996, p. 169.

pensar que la educación intercultural es para los otros. En contextos rurales y en las periferias de contextos urbanos, es común que haya un fuerte rechazo a la educación intercultural, especialmente cuando esta se asocia a la educación bilingüe. Muchos padres de familia han mostrado un profundo rechazo a la educación bilingüe porque, de acuerdo a ellos, tal educación buscaría continuar la marginación que ellos han padecido. Un padre de familia en Andahuaylas manifestó la siguiente opinión (seguramente compartida por muchos padres de familia andinos):

“Está bien que los niños hablen en quechua acá y en casa, pero eso no se acepta en el colegio. ¡Dígame profesor! ¿En qué colegio y en qué universidad del pueblo enseñan el quechua o en quechua? Compañero, creo que ustedes están buscando que los campesinos y quechuahablantes sigamos atrasados con la EIB [Educación Intercultural Bilingüe]”⁵².

Hay varias explicaciones para este rechazo. Una primera explicación es el argumento de la “conciencia falsa”: gente campesina rechaza la educación en quechua porque (sin saberlo) ha internalizado la identidad cultural impuesta por el criollo opresor y se ha convencido que solamente el castellano tiene valor cultural. Puede que haya un grano de verdad escondido en esta explicación, pero también esconde un serio peligro que ya hemos identificado, el de imposición maquillada. El peligro del argumento de la “conciencia falsa” es que como los campesinos supuestamente “no saben” cuál es su verdadera identidad, otros de afuera tienen que venir a mostrársela. Esto facilita la imposición de identidades culturales y el recorte de libertad cultural que tal imposición implica. El peligro fundamental escondido en esta posición es que es profundamente anti-intercultural porque elimina a uno de los interlocutores (los campesinos con conciencia falsa) de la posibilidad de diálogo. A su vez, si esta posición se adopta por el Estado y ONGs, puede llevar a políticas profundamente verticales y anti-interculturales. Nuevamente nos encontraríamos con políticas impositivas maquilladas de “interculturalidad”.

Una segunda explicación, como la de Nonato Rufino, es que este rechazo se debe al desconocimiento que existe sobre los derechos que padres de familia andinos tienen con respecto a la educación intercultural bilingüe. Esto es bastante similar a la conciencia falsa. No reconocen sus identidades y tampoco saben que la EIB “realmente” es lo que necesitan.

52 Testimonio tomado de un ensayo de Nonato Rufino Chuquimamani Valer, “¡Aquí están nuestros derechos!”. Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social. Normas Legales 1990-2007. Lima: CARE, 2007, p. 150.

Estamos parcialmente de acuerdo que el problema radica en la falta de conocimiento sobre derechos humanos e inclusive esta ha sido nuestra primera recomendación. Sin embargo, en este caso, creemos que un problema más de fondo es que, con o sin conocimiento de sus derechos, la política de educación intercultural a veces termina siendo vertical. María Elena García sugiere que “un factor determinante para explicar el rechazo indígena (en Cusco) de las reformas educativas y culturales de las ONGs es el marcado contraste entre la ideología [horizontal] detrás de tales programas y su implementación práctica [vertical]”⁵³.

En fin, creemos que el rechazo de los padres por la educación bilingüe tiene tres aristas importantes (y seguramente varias otras que no trataremos).

Creemos que, en parte, el rechazo se debe a la discriminación milenaria que han sufrido las poblaciones originarias (y mayoritarias) del Perú. Cuando padres andinos rechazan la educación en quechua de sus hijos, frecuentemente manifiestan que no quieren que sus hijos sufran y padezcan la discriminación que ellos mismos han sufrido por ser campesinos quechuahablantes. En tal sentido, hasta que la discriminación cultural hacia los quechuahablantes no desaparezca, su argumento posee una lógica entendible.

Adicionalmente, el rechazo de padres de familia también parte del hecho que en muchos casos la educación bilingüe no ha sido de muy buena calidad. Por deficiencias en su formación bilingüe, muchos docentes no se encuentran capacitados para proveer una educación de calidad. El válido reclamo de varios padres es que como los docentes no están adecuadamente preparados, sus hijos saldrán de la escuela sin hablar bien ni el quechua ni el castellano. Este será otro aspecto que deberá cambiar para generar una actitud más favorable en los padres de familia hacia la educación bilingüe.

En tercer lugar, creemos que otro factor importante en el rechazo de padres de familia ha sido la falta de consulta y de su participación en el diseño e implementación de procesos educativos. Por más que supongamos que los campesinos andinos tienen una “conciencia falsa” sobre su identidad (punto de dudosa veracidad), su derecho humano a la participación es innegable. Es muy factible que el rechazo de padres, docentes y estudiantes se deba en parte a que un nuevo modelo de educación se está dictando desde Lima.

53 García, María Elena. Making Indigenous Citizens, p. 14. Ver también pags. 80 y 113. Traducción libre nuestra.

Como hemos sostenido, para que la educación sea verdaderamente intercultural, sus principios de diálogo equitativo, respetuoso y horizontal deben aplicarse a todo el proceso educativo. De acuerdo a lo que ha constatado María Elena García, el proyecto de la interculturalidad entre campesinos cusqueños se convirtió inmediatamente atractivo apenas ellos mismos pasaron a ser parte del proceso de su diseño e implementación⁵⁴. Probablemente, lo mismo ocurrirá en otras zonas que enfrentan retos similares.

Recomendamos, entonces, que el derecho a la participación de docentes, padres y madres de familia y estudiantes no sea un derecho formal, sino una manera más de imbuir con vida a la interculturalidad. Junto a este derecho, sin embargo, va la responsabilidad de padres, docentes y estudiantes de hacer valer este derecho y hacer uso de los mecanismos de participación que ya existen. Enfatizamos que el derecho a la participación en la educación debe ser implementado y protegido en todo el proceso educativo, sino la interculturalidad pasaría a ser el maquillaje de políticas centralistas e impuestas.

3.6 Leyes: La Gran Brecha entre la Legalidad y la Realidad

“De falta de normas [sobre la educación intercultural bilingüe], no podemos quejarnos”, comenta Luis Enrique López, “Tampoco podemos hacerlo de la orientación y calidad de las mismas ... [el problema es que] las leyes, incluidas las relativas a la educación intercultural y bilingüe, se acatan pero no se cumplen; además de lo cual, hecha la ley, hecha también la trampa”⁵⁵.

Compartimos la opinión de López que el problema principal que enfrentamos no es la falta de una adecuada legislación sino la falta de su aplicación. Conforme a lo recomendado anteriormente, creemos que el mayor esfuerzo político debería recaer en la implementación de las normas que ya existen. Para ello, un instrumento principal debería ser garantizar la plena vigencia de los derechos humanos. Fomentando el conocimiento de los derechos humanos puede ser un instrumento para lograr tal fin (recomendación 1); pero también puede ser protegiendo más efectivamente el derecho a la participación (recomendación 5).

54 Ibid, p. 104.

55 López, Luis Enrique. “El País de las Normas de Maravilla”. Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social Normas Legales 1990-2007. Lima: CARE, 2007, p. 65.

En tal sentido, confiamos en que cuanto más se pongan en práctica los principios de horizontalidad, de diálogo y de participación que supone la interculturalidad, más disminuirá la brecha entre la legalidad y la realidad.

Por el otro lado, tal brecha se acortará más cuanto más cumpla la sociedad civil con su responsabilidad de vigilar e incidir para que estas avanzadas leyes se conviertan en realidad. La transformación del sistema educativo en un sistema intercultural no depende exclusivamente del Estado, sino que es una tarea de la sociedad en general. En particular, la sociedad civil tiene la responsabilidad de hacer efectivo su derecho a la participación en el diseño e implementación de políticas educativas en sus distintos contextos, regional, provincial y distrital.

En cuanto a reforma jurídica, es particularmente en relación al derecho a la participación que la legislación nacional podría ser más robusta. La Ley de los Derechos de Participación y Control Ciudadanos (26300) se limita a la participación política, dejando en el vacío a la participación en la economía, sociedad y cultura, como sí protege el Art.2, inciso 17 de la Constitución. Sería propicio, asimismo, que las leyes de descentralización incluyan explícitamente la interculturalidad, especialmente con referencia a la educación intercultural. Finalmente, en relación a la Constitución, la referencia a la educación intercultural debería ser más amplia y el art. 17, sobre el “fomento” de la educación intercultural, debería ser más preciso, puesto que no queda claro que significa exactamente “fomentar” la educación intercultural. La educación intercultural debería ser reconocida como el eje central de toda la educación.

3.7 La educación bilingüe: disponible y no discriminatoria

Así como recalcamos en nuestros comentarios sobre el derecho a la lengua, recomendamos que en las zonas en las que el quechua, aymara y demás idiomas sean oficiales, el Estado convierta a los programas educativos en programas bilingües que enseñen el idioma en cuestión y también en ese idioma. Puesto que estos han sido reconocidos como idiomas oficiales, el Estado está en la obligación de tomar las medidas necesarias en el campo de la educación para garantizar la plena vigencia de estos idiomas oficiales. Es necesario que en estas zonas la educación sea bilingüe para todos, y no solo para los descendientes

de poblaciones originarias, porque si no prevalecerán los mismos patrones de discriminación y falta de comunicación intercultural.

Asimismo, es importante que la educación bilingüe no se piense como un medio útil para aprender el castellano, sino que se valore en sí misma. En tal sentido, la educación bilingüe se entendería no como una herramienta para el mejor dominio del castellano.

3.8 Diversificación Curricular

En su artículo 13, la Ley General de Educación (28044) destaca como factores para una educación de calidad, “currículos básicos, comunes a todo el país, articulados entre los diferentes niveles y modalidades educativas que deben ser diversificados en las instancias regionales y locales y en los centros educativos, para atender a las particularidades de cada ámbito”.

Naturalmente, el currículo de la educación intercultural no podrá ser diseñado exclusivamente en Lima para todo el país, aunque el currículo básico sí debe ser “común a todo el país”.

La diversificación curricular es otro modo en que se protege el derecho a la participación de la sociedad en el proceso educativo. También constituye un contrapeso a la historia de currículos discriminatorios y una herramienta para que los contenidos educativos verdaderamente respondan a la realidad sociocultural en la cual se enseñan.

Pero como ya hemos recalcado, esta forma del derecho a la participación también va acompañado por la responsabilidad en la sociedad civil de participar cabalmente en los procesos de contextualización del currículo. Sin su participación activa, la diversificación curricular quedaría como un formulismo vacío.

Finalmente, la diversificación curricular, adaptándose a los contextos socioculturales, es otro modo más de proteger el derecho a la identidad cultural de los educandos. Al asegurarse que el currículo responda y parta de la realidad y necesidades socioculturales locales, el currículo se convierte en una herramienta para alimentar el desarrollo de las identidades culturales locales.

3.9 Adecuada Formación y Apoyo a Docentes

Una dificultad práctica, sin embargo, en la implementación de la educación intercultural y de currículos diversificados es que los docentes frecuentemente no cuentan con el apoyo institucional que la transformación de la educación al modelo intercultural requiere.

Por un lado, el apoyo técnico/formativo es frecuentemente escaso. En su formación como docentes, en el mejor de los casos, la educación intercultural y bilingüe es simplemente una clase en los últimos ciclos de la carrera. Una ubicación tan periférica en el currículo no responde a la necesidad de que la educación se transforme para ser intercultural. El resultado es que la mayoría de docentes terminan trabajando en los centros educativos sin una adecuada formación sobre cómo implementar una educación intercultural en el aula. Inclusive cuando hay capacitaciones a docentes ya insertos en el sistema educativo, tales capacitaciones no establecen pautas claras y concretas sobre qué significa la educación intercultural en la rutina diaria del docente.

Lo mismo ocurre con la educación bilingüe. Aun cuando hay buena voluntad de padres y docentes, la mayoría de los docentes no ha tenido una adecuada formación sobre cómo enseñar el quechua o el aymara. Generalmente, se asume que porque una persona habla algo de quechua o aymara, ella está capacitada para enseñar esa lengua. Sin embargo, el hablar un idioma no es suficiente para poder enseñar ese idioma; resulta esencial una preparación adicional.

Como resultado de esta situación, la calidad de la educación brindada en el idioma originario es baja. Naturalmente, al ver que la educación en el idioma originario es de menor calidad (no porque el idioma sea inferior, sino porque la preparación de los docentes para enseñar en ese idioma es de inferior calidad), los padres de familia terminan rechazando la educación bilingüe.

Finalmente, la transformación del sistema educativo al modelo intercultural y la aplicación de las avanzadas leyes peruanas en esta materia necesitan el respaldo financiero adecuado. El Estado debe mostrar su compromiso con la defensa de los derechos humanos y la educación intercultural no solamente pasando leyes avanzadas sino también respaldando a estas leyes con el presupuesto correspondiente.

3.10 Incluir Temática de los Derechos Humanos y de la CVR en el Currículo

El conflicto armado interno entre 1980 y el 2000 se caracterizó, como señala la CVR, por manifestar patrones históricos de discriminación cultural. Además de la discriminación naturalizada en la sociedad peruana, la convergencia en el sistema educativo de los cuatro mitos aquí analizados fue otro factor que facilitó la proliferación subversiva. La propia CVR destaca que las fuerzas subversivas aprovecharon...

“algunos espacios en la educación superior signados por la ideologización, la ausencia de valores democráticos, la negación del pluralismo y el no respeto de la diversidad y las diferencias ... Allí donde los grupos violentos encontraron un entorno más plural, participativo, tolerante, diverso, integrado, un pensamiento verdaderamente crítico, que ofrecía oportunidades, tuvieron grandes dificultades para actuar. Por ello, la reforma de la educación y la promoción de valores democráticos constituyen un área fundamental de las recomendaciones”⁵⁶.

En otras palabras, la ausencia de la interculturalidad en el sistema educativo fue un factor contribuyente a la emergencia y popularidad del movimiento terrorista, puesto que en los espacios que mostraban mayores rasgos de interculturalidad (“un entorno más plural, tolerante, diverso, participativo, integrado, un pensamiento verdaderamente crítico”) las fuerzas subversivas se encontraron con fuertes obstáculos para su reclutamiento.

En tal sentido, la CVR recomienda que, para evitar que la educación vuelva a representar un vaso comunicante para movimientos violentistas, esta debe ser intercultural⁵⁷ y también debe promover una reforma curricular que incluya una formación humanística y, en particular, cursos de formación en derechos humanos⁵⁸. Como hemos ya recomendado (recomendación 1), conocer nuestros derechos humanos y de qué manera estos se vinculan a la educación es un paso importante para exigir y hacer valer nuestros derechos. Para ello, la formación en derechos humanos debería empezar con la educación temprana y formar un eje central del currículo, en vez de limitarse a cursos aislados. Igualmente, debería

56 Informe Final, CVR, Cuarta Parte, Tomo IX, p.142.

57 Ibid, p. 144 (Recomendación D3).

58 Ibid, p. 143 (Recomendación D2).

consistir tanto en la formación de actitudes como en la capacitación teórica. Adicionalmente, incluir en las clases de historia el reciente conflicto armado interno y las conclusiones del Informe Final de la CVR sería otra manera de proteger el derecho a la verdad, de mostrar las horribles consecuencias de la discriminación y de preparar a los niños para que sean ciudadanos que reclamen los derechos a la verdad, a la justicia y a la reparación de las víctimas. La educación intercultural, a diferencia de la educación tradicional, no debe esconder bajo la alfombra las páginas de la historia que no encajan dentro del molde de la historia oficial, sino que debe enseñarnos lo que realmente ha pasado. Solamente así, se podrá garantizar que los horribles sucesos del conflicto armado no se vuelvan a repetir nunca más.



A Modo de Conclusión



Comenzamos este recorrido sobre el vínculo entre la educación intercultural y los derechos humanos subrayando las “fracturas y desencuentros” que caracterizan históricamente al Perú y que tuvieron sus más sanguinarias manifestaciones durante la historia reciente en el conflicto armado interno inaugurado, paradójicamente, con el regreso a la democracia después de la dictadura de los '70s.

Estas fracturas y desencuentros, hemos visto, tienen orígenes remotos en nuestro pasado, remontándose incluso a la era pre-hispánica. Tales desencuentros han surgido como respuesta al hecho común en el mundo entero de que nuestras identidades son múltiples y cambiantes. En función a esta diversidad de identidades, tanto entre las personas como dentro de ellas, podemos trazar dos grandes líneas de estrategias para lidiar con tal diversidad.

La primera estrategia ha tenido tres características fundamentales: (1) dentro del imaginario de toda una sociedad, la percepción de unas pocas identidades como “ideales” y del resto como “débiles”, (2) la discriminación de las identidades percibidas como débiles y (3) la asimilación de identidades “débiles” a las “ideales” mediante estrategias socio-políticas. Esta fue, mediante diversas expresiones, la política empleada por Incas, españoles, republicanos y, en el siglo XX, la política de los grupos terroristas, los gobiernos militares y los democráticos. Para justificar tal discriminación y hacerla parecer natural, esta estrategia se ha rodeado de cuatro fantasmas a partir de fines de la era colonial. A nivel de visión de Estado las ideas son dos: que con respecto a nuestras identidades culturales todos somos mestizos y que el Estado debe forjar un país monocultural para poder progresar y desarrollarse. Estos mitos han ido acompañados por otros dos sobre el rol y función de la educación: el mito de la escuela y el del profesor sabelotodo y el alumno que no sabe nada.

En general, estos mitos han tenido el efecto de “naturalizar” a la ideología de la discriminación como eje rector de la sociedad, de presentar como natural la postergación y marginación históricas padecidas por gente con identidades culturales distintas. Como producto de esta “naturalización” la discriminación ha sido política de estado, pero también política personal de millares de peruanos y peruanas que han reprimido sus propias identidades culturales para no ser discriminados, paradójicamente, discriminándose a sí mismos.

En el campo de la educación, ha parecido completamente “natural” que la mayoría de peruanos no solo deban aprender en otro idioma (que en sí no tiene nada de malo), sino que tengan prohibido usar sus lenguas madres.

Esta pandilla de fantasmas (los cuatro mitos analizados) terminan produciendo un mundo al revés. A la falta de pensamiento crítico y autonomía se la denomina “disciplina”. A la ausencia de entendimiento de contenidos memorizados mecánicamente se le tilda de “aprendizaje”. La inexistencia de diálogo entre profesores y alumnos, y a los comunicados de profesores a alumnos se los entiende como “enseñanza”. Y, como cereza en la torta, descartar la identidad cultural propia (cuando es no-criolla), abandonar la lengua materna, avergonzarse de sus antepasados y amoldarse a una identidad cultural impuesta se califica de “superación”.

Reconocer que el mundo que hemos heredado, en estos aspectos, es un mundo al revés, ha sido el primer paso para imaginar una segunda gran línea de estrategias para lidiar con la diversidad de nuestras identidades. El cambio de ideales en la era republicana y el reconocimiento que todas las personas tenemos exactamente el mismo valor inauguró una era que comienza a desnaturalizar a la discriminación y a combatirla. El proceso de desnaturalización, de visibilización de la discriminación como una ideología que atenta contra nuestros valores más profundos y contra la dignidad intrínseca de toda persona, ha sido y es un proceso gradual, concediendo de a poco protecciones legales y materiales para garantizar nuestros derechos humanos. En las últimas décadas, este proceso ha comenzado a visibilizar a la discriminación por nuestras identidades culturales como una de las formas más perversas y predominantes de discriminación.

Es en tal contexto que surge la idea de elaborar estrategias interculturales como la forma más efectiva para arrancar de raíz la discriminación y para complementar otras dos estrategias más antiguas de lucha contra la discriminación: el trato igualitario ante la ley (la política de San Martín) y las políticas de acción afirmativa. Desde esta perspectiva, para volver a invertir el mundo y que ponga sus pies sobre la tierra debemos eliminar la discriminación y deshacernos de los cuatro fantasmas que históricamente la han justificado. El mito del mestizaje cultural debe ser reemplazado por el ideal de la libertad cultural; el mito del Estado monocultural por el ideal del Estado intercultural; el mito de la escuela y la “superación” por el ideal de la educación como desarrollo integral de las capacidades y libertades de la persona; y el mito del profesor “sabelotodo” y el alumno “no sabe nada” por relaciones de diálogo e interaprendizaje dentro de una sociedad educadora.

La educación, para concluir, debe ser intercultural, es decir, debe ser un espacio de encuentro respetuoso y equitativo entre distintas

identidades culturales, promoviendo el diálogo, el compartir, y el aprender del otro como una manera de alimentar nuestras libertades y fortalecer nuestras identidades culturales.

Existen varias razones por las cuales la segunda gran estrategia para lidiar con la variedad de identidades culturales, la estrategia “intercultural”, es infinitamente superior a la primera. Pero en este texto, hemos intentado enfatizar solamente una de ellas: porque la interculturalidad en la educación es la única manera de proteger un gran conjunto de derechos humanos y así combatir cabalmente la discriminación. En otras palabras, la educación intercultural se convierte en el ejercicio de un gran conjunto de derechos humanos, mientras que la educación tradicional, monocultural, continúa los patrones discriminatorios del mundo al revés.

Es cierto que el peso de la historia, por la inercia de la costumbre y la tradición, favorece que el péndulo de nuestro accionar se incline por la primera gran estrategia monocultural. Y desafortunadamente, a diferencia de lo que suponía un gran número de intelectuales en el siglo XIX, no existen fuerzas de la historia que garanticen el progreso y la inclinación del péndulo por la segunda estrategia. Tampoco existen garantías de que no haya retrocesos en relación a los avances que se han conseguido.

No obstante, también es cierto que estos avances son importantísimos: que tenemos en el Perú leyes avanzadísimas a favor de la educación intercultural, que aunque sea formalmente todos y todas en el Perú tenemos los mismos derechos, que aunque sea cojeando la democracia ha podido caminar en los últimos años, que a partir del 2003 se han establecido en el Perú novedosísimos mecanismos de participación como el Presupuesto Participativo (que deberían generar envidia en países “desarrollados”) y de descentralización en la política y la educación, y que solo en el último año se han pasado históricas leyes en contra de la discriminación en varias partes del país.

Más allá del letargo en esta larga y oscura historia de la discriminación, tenemos a nuestro favor que la inercia del péndulo ha empezado a cambiar. Y empieza a dirigirse hacia la segunda estrategia: la estrategia intercultural, la estrategia del respeto y de la no represión de identidades culturales diferentes. Por ello, a pesar que los retos sean enormes, más grandes aún son nuestras oportunidades, en el siglo XXI, para lograr que la educación sea verdaderamente intercultural, para luchar por la vigencia de nuestros derechos humanos y para respetar cabalmente la dignidad intrínseca de todos y todas en el Perú.

BIBLIOGRAFÍA

Abad, Luis

“La Educación Intercultural”. En: *Inmigración, Racismo y Tolerancia*. Madrid: Editorial Popular - Jóvenes contra la intolerancia (JCI), 1993.

Ansión, Juan

“El Diálogo Intercultural, Clave del Desarrollo Planetario” En: Nila Vigil y Roberto Zariquiey, editores. *Ciudadanías Inconclusas: El ejercicio de los derechos en la sociedades asimétricas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú: Cooperación Técnica alemana, 2003

Comisión de la Verdad y Reconciliación
Informe Final. 2003.

Constitución Política del Perú.

Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial

Del Alcázar, Martín.

“Ciudadanía Multicultural o Ciudadanía Indígena: Hacia una concepción de ciudadanía diferenciada”. En: Nila Vigil y Roberto Zariquiey, editores. *Ciudadanías Inconclusas: El ejercicio de los derechos en la sociedades asimétricas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú: Cooperación Técnica alemana, 2003

Espinosa de Rivero, Oscar

“Desafíos a la Ciudadanía Multicultural en el Perú: El ‘mito del Mestizaje’ y la ‘Cuestión Indígena’” En: Nila Vigil y Roberto Zariquiey, editores. *Ciudadanías Inconclusas: El ejercicio de los derechos en la sociedades asimétricas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú: Cooperación Técnica alemana, 2003

Etxeberria, Xabier.

“La Ciudadanía de la Interculturalidad”. En: Nila Vigil y Roberto Zariquiey, editores. *Ciudadanías Inconclusas: El ejercicio de los derechos en la sociedades asimétricas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú: Cooperación Técnica alemana, 2003

Freire, Paulo

“Pedagogía del Oprimido”. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.

García, María Elena

“Making Indigenous Citizens: Identities, Education, and Multicultural Development in Peru. Standfor University Press, 2005.

Godenzi, Juan Carlos

“Introducción” En: Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1996.

Ley No. 27270 del 29 de mayo del año 2000.

Ley General de Educación 28044

López, Luis Enrique

“El País de las Normas de Maravilla”. En: Ana María Robles Capurro, coordinadora. Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social Normas Legales 1990-2007. Lima: CARE, 2007.

“No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación”. En: Juan Carlos Godenzi. Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1996

Manrique, Nelson

“La Piel y la Pluma: escritos sobre literatura, etnicidad y racismo”. Lima: SUR, Casa de Estudios del Socialismo, 1999.

Mesía Ramírez, Carlos

“Derechos de la Persona: Dogmática Constitucional”. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú, 2004.

Pérez Tapia, José

“Diálogo de Culturas para una Ciudadanía Intercultural” En: Nila Vigil y Roberto Zariquiey, editores. Ciudadanías Inconclusas: El ejercicio de los derechos en la sociedades asimétricas. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú: Cooperación Técnica alemana, 2003.

Portocarrero, Gonzalo

“Política y Diversidad Cultural”. En IV Seminario sobre Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú: ética y valores, interculturalidad, paz y civismo. Lima, 9, 10 y 11 de agosto de 1995. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. CISE, 1996.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)

Informe sobre Desarrollo Humano 2004: La libertad Cultural en el Mundo Diverso de hoy. Nueva York. 2004

Reid, Claire

“Las jerarquías invisibles de la Discriminación en la ciudad de Abancay”. Lima: APRODEH, 2008.

Salas, Patricia.

“La Educación Intercultural Bilingüe como estrategia fundamental

de lucha contra la pobreza y la exclusión”. En: Ana María Robles Capurro, coordinadora. Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social Normas Legales 1990-2007. Lima: CARE, 2007.

Taylor, Charles

“El multiculturalismo y ‘La Política del Reconocimiento’”. México D.F: Fondo de Cultura Económica, 1993.

Trapnell, Lucy

“Pueblos Indígenas, Educación y Currículo”. En: Juan Carlos Godenzi. Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1996.

Tubino, Fidel

“Ciudadanías Complejas y Diversidad Cultural” En: Nila Vigil y Roberto Zariquiey, editores. Ciudadanías Inconclusas: El ejercicio de los derechos en la sociedades asimétricas. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú: Cooperación Técnica alemana, 2003.

“El Retorno de lo vivido: Identidad y memoria en la Comisión de la Verdad del Perú” Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

“Interculturalizando el Multiculturalismo”. Centro de Investigación de Relaciones Internacionales y Desarrollo – CIDOB. En: <http://www.cidob.es/castellano/publicaciones/monografias/intercultural/tubino.pdf>

Zúñiga, Madeleine y Ansión, Juan

Interculturalidad y Educación en el Perú. Lima: Foro Educativo, 1997.

INSTITUCIONES COLABORADORAS

Asociación Pro Derechos Humanos (APRODEH):

APRODEH es un organismo no gubernamental de peruanos y peruanas comprometidos con la defensa y promoción de los derechos humanos, entendidos como valores éticos y principios jurídicos universalmente exigibles, integrales e inalienables, que están por encima de cualquier razón de Estado y son la piedra angular de la convivencia social. APRODEH organiza su trabajo en torno a dos ejes: los Derechos Civiles y Políticos (DCP), en donde prioriza la lucha contra la impunidad y la búsqueda de la verdad, justicia y reparación para las víctimas del conflicto armado interno; y los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), asumiendo la promoción y defensa del derecho a la no discriminación, a un medio ambiente sano, a la salud y al desarrollo integral y sostenible.

CUSO:

CUSO es una organización canadiense de cooperación que coloca expertos-voluntarios en Africa, Asia, El Caribe, América Latina y Canadá. CUSO trabaja en el Perú desde 1969. La Misión del Programa de CUSO en Perú es promover, en asociación con ONGs, instituciones y organizaciones sociales, el desarrollo equitativo basado en relaciones más humanas e igualitarias. Internacionalmente CUSO contribuye a esta meta con recursos humanos, a los cuales denomina cooperantes. El Programa de CUSO en el Perú colabora con la formulación e implementación de iniciativas para construir un orden social viable que sea inclusivo y equitativo, rescatando el sentido de reciprocidad que está implícito en la solidaridad internacional.

Proyecto Arguedas:

El Proyecto Arguedas forma parte de un proceso mayor de Reforma Autónoma del Sistema Educativo Regional de Apurímac y se enmarca en el ámbito institucional y normativo de la recuperación y promoción integral de los derechos humanos para dar una respuesta eficiente y eficaz a la problemática educativa en la región. En el transcurso de dos años, el proyecto ha contribuido a generar las bases políticas, humanas, tecnológicas y pedagógicas para impulsar dicha reforma, con énfasis en el desarrollo de capacidades locales para su gestión autónoma y sostenibilidad. La implementación y ejecución del Proyecto Arguedas estuvo a cargo de un consorcio de ONGs italianas conformada por ASPeM, CESVI, GVC, MLAL y TERRANUOVA.

