



**UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA GENERAL Y TEORÍA DE LA
LITERATURA**

TESIS DOCTORAL

**TEORÍAS DE LA CULTURA Y DIAGNÓSTICO
SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL
PERÚ
EN SUS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS**

Autor

RODRIGO COSSIO LIMPIAO FEDERICO

Directores:

Dr. Francisco Linares Alés

Dra. María del Carmen Ávila Martín

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN TEORÍA DE LA LITERATURA Y DEL ARTE Y
LITERATURA COMPARADA**

Granada, 2011

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Limpiao Federico Rodrigo Cossio
D.L.: Gr 4058-2011
ISBN: 978-84-694-4452-8

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero expresar mi reconocimiento a los directores de esta tesis, Dr. Francisco Linares Alés y Dra. M.^a del Carmen Ávila Martín, quienes durante los años que ha durado todo el proceso investigador han mostrado una dedicación que ha excedido en mucho su obligación. Sin su decidido empeño y cálido afecto, no habría podido, en modo alguno, terminar esta investigación. Las muchas horas compartidas con la elaboración del marco teórico y la provisión continua de materiales bibliográficos, las oportunas orientaciones y correcciones, poniendo siempre el límite científico preciso, también se lo debo a ellos.

En segundo lugar, quiero dar las gracias más sinceras a todos los profesores del Programa de Teoría de la Literatura y del Arte y Literatura Comparada que me han asesorado sobre algunos aspectos. De forma muy especial, agradezco a mis profesores del curso de doctorado por sus sabias enseñanzas, así como su ayuda para ganar confianza en la investigación.

En tercer lugar también estoy agradecido con el conjunto de la Universidad de Granada, por haberme dado acogida durante estos años y haberme posibilitado llevar a cabo mi proyecto de estudios.

Finalmente, anheo que conste mi profundo agradecimiento a toda la Comunidad del Programa de Becas ALBAN por la cual obtuve el financiamiento de mi proyecto de investigación que me ha posibilitado los estudios del programa de doctorado Teoría de la Literatura y del Arte y Literatura Comparada. De forma muy particular, agradezco a mi gestora de beca, Dra. Mery Reis, quien generosamente me orientó en participar como ponente en el Congreso Científico de Investigadores Latinoamericanos, organizado por la Comisión Europea en la Universidad de Oporto, Portugal, así como su ayuda para realizar la Estancia de Investigación Docente en la Universidad de Nitra,

Eslovaquia. Sin duda, su constante apoyo ha ido muchísimo más allá de lo que es su responsabilidad profesional y su labor de gestora del Programa

ÍNDICE

0.1 INTRODUCCIÓN	11
0.2 PLANTEAMIENTO MÉTODO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	19
1. Planteamiento y carácter metodológico de la investigación	21
2. Proceso de la investigación	24
3. Las fuentes de la investigación	26
3.1 Las fuentes documentales primarias	27
3.2 Las fuentes secundarias como instrumentos de análisis	27
4. Metodología y técnica	29
4.1 La metodología cualitativa	29
4.2 Las técnicas de recopilación de la información	31
4.2.1 La observación	31
4.2.2 Las fuentes documentales	33
CAPÍTULO PRIMERO	
TEORÍAS DE LA CULTURA Y EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN	35
1. INTRODUCCIÓN A LA CULTURA	37
1.1 Perspectiva filosófica	42

1.2	Perspectiva psicológica	52
1.3	Perspectiva lingüística y semiótica	57
2.	TEORÍAS DE LA CULTURA	61
2.1	La teoría evolucionista de la cultura	62
2.2	La teoría historicista de la cultura	65
2.3	Teoría difusionista	67
2.4	Las teorías funcionalistas -estructurales de la cultura	68
3.	CONCEPTOS Y ARGUMENTOS RALACIONADOS CON EL CONCEPTO DE CULTURA	72
3.1	Cultura, nación, estado, etnia, clase	84
3.2	Cultura, lengua y literatura	92
3.3	Cultura e identidad (individual y grupal)	101
3.4	Alterabilidad del sistema de la cultura y la interculturalidad	110
3.5	La educación como transmisión de la cultura	124
4.	EDUCACIÓN INTERCULTURAL, LA LENGUA Y LA LITERATURA COMO OBJETO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL	133
4.1	La interacción lingüística y cómo afecta a la cultura	136
4.1.1	Razones del estudio de la interacción lingüística	136
4.1.2	La interacción lingüística y la cultura	136
4.2	La interacción lingüística y cómo afecta a la literatura	144
4.3	La educación lingüístico-literaria	154
4.4	La educación lingüístico-literaria bajo el principio de la interculturalidad	160
4.4.1	Toda educación es en cierto modo intercultural	160
4.4.2	Qué es la educación intercultural	161
4.4.3	La lengua y la literatura	163
4.4.4	La educación lingüística literaria	163

4.4.5	Cómo pensar una educación lingüística-literaria intercultural	174
CAPÍTULO SEGUNDO		179
DIVERSIDAD CULTURAL EDUCACIÓN Y LITERATURA EN EL PERÚ		
ANTECEDENTES		
1.	INTRODUCCIÓN: CONTEXTO GEOGRÁFICO, HISTÓRICO Y SOCIAL	181
1.1	Antecedentes históricos	181
1.2	Aspectos del Perú en el siglo XX	189
1.2.1	La naturaleza	190
1.2.2	Lo político	196
1.2.3	Lo cultural	205
1.2.4	Lo lingüístico	215
2.	DEBATES Y LEGISLACION SOBRE PRINCIPIOS Y ACTIVIDADES EN POLITICA CULTURAL EN PERÚ DURANTE EL SIGLO XX	221
2.1	El Estado y las políticas culturales y educativas	221
2.2	La política educativa: periodo primera mitad del siglo XX	228
2.2.1	Debates sobre la (s) cultura (s)	228
2.3	Reformas del sistema educativo peruano	234
2.4	Reformas de los años sesenta	238
2.4.1	Contexto	238
2.4.2	Reforma educativa civilista	240
2.4.3	Reforma educativa revolucionaria	248
2.4.4	Reforma educativa neoliberal	257
3.	PERSPECTIVAS DINAMICAS DE LAS CLASES SOCIALES Y ETNIAS: DOS CARAS DE UNA MISMA MONEDA	264

3.1	Introducción	264
3.2	Las clases sociales y etnias	265
3.2.1	Concepto de las clases sociales	265
3.2.2	La relación etnia-clase	270
4.	MARCO NORMATIVO SOBRE LOS “PUEBLOS INDIGENAS”	276
4.1	Introducción	276
4.2	Normativa internacional	281
4.3	Normativa interna	285
5.	ANALISIS DE LOS PROBLEMAS DEL MEDIO RURAL: MIRADA ROTROSPECTIVA Y SITUACION ACTUAL	290
5.1	Introducción	290
5.2	La geografía; el medio rural	292
5.3	Características socio culturales	296
5.4	Las características socio económicas	305
5.5	Desigualdad en la distribución del ingreso	308
5.6	Algunas consideraciones para reflexión	317
6.	CULTURA (S), LENGUA (S) Y LITERATURA (S)	320
6.1	El papel de la lengua y la literatura en la educación	320
6.2	El camino de la diversidad lingüística y la literatura	333
6.3	La lengua y literatura: una aproximación hacia la interculturalidad	338
6.4	El contexto intercultural e interlingüístico	344
6.5	La educación intercultural e interlingüística	349
6.5.1	Consecuencias de la política educativa	358
	CAPITULO TERCERO	367

DIVERSIDAD CULTURAL, EDUCACION Y LITERATURA EN EL PERÚ:
DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN ACTUAL Y PROPUESTA

1. LA DIVERSIDAD CULTURAL: HACIA LA INTERCULTURALIDAD	369
1.2 La educación: un proyecto colectivo	371
1.3 El ámbito del Perú	382
1.3.1 Aspectos generales	382
1.3.2 Diseño Nacional de la Educación Básica Regular al 2021	386
1.4 El currículo de la educación primaria: en los aspectos de la lengua y la literatura	393
1.4.1 Los ejes fundamentales del currículo	394
1.4.2 La introducción	395
1.4.3 Los objetivos y/o competencias	396
1.4.4 Los contenidos	398
2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN PERÚ EN SUS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS: PROPUESTAS	403
2.1 La educación intercultural en Perú	403
2.2 La identidad cultural plural	407
2.3 La educación interlingüística: hacia la enseñanza bilingüe	410
2.3.1 Posibilidades de la educación interlingüística	412
2.3.2 Un posible plan de educación en lo que atañe al bilingüismo	415
CONCLUSIONES GENERALES	419
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	429

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se titula “Teorías de la cultura y diagnóstico sobre la educación intercultural en el Perú en sus aspectos lingüísticos y literarios”. Nuestro interés por esta determinada problemática se encuentra en estrecha relación con la experiencia vivida que, con frecuencia, termina por convertirse en el objeto de una investigación. Asimismo constituye el reflejo de nuestras inquietudes profesionales, tanto docentes como investigadoras.

Tal interés obliga a uno a emprender una peregrinación y búsqueda especial, dado que la temática, tal como la concebimos, no ha sido desarrollada sistemáticamente, hasta ahora. Por eso nos hemos guiado a través de fuentes dispares, la intuición y de una serie de experiencias acumuladas durante la vida personal que de manera ineludible afloran, nos interrogan y permiten contrastar a medida que desentrañamos nuevos aspectos y profundizamos en el conocimiento adquirido. No se trata simplemente de seleccionar, ordenar y aceptar como propios los datos que otros nos aportan, sino que estos datos, y

los que desbrocemos en el trayecto en áreas aún sin explorar, se han de leer desde una perspectiva socio-crítica.

Por eso hemos tenido que plantear y emprender una serie de consultas de diversas fuentes de distintos ámbitos disciplinares para intentar implementar los materiales necesarios. Esto evidencia que en la construcción del conocimiento, se da un proceso gradual y compartido, donde muchas veces se despiertan más preguntas de las que se resuelven y su articulación coherente supone una labor ardua, que requiere serenidad, convicción y una especial dedicación.

Cada época tiene su finalidad y a través de la solución de sus problemas la humanidad progresa. Entonces, podemos entender el conocimiento como la habilidad para actuar. Su condición radica en que el conocimiento adquirido pueda ser aplicado en la práctica. En ese sentido, el conocimiento pueda igualarse a la habilidad para actuar o a la capacidad de obrar con reflexión a partir de la competencia de opinar, razonar, juzgar.

Unido a esta previa reflexión presentamos a continuación un trazado esquemático que permita al lector situarse en el qué y el cómo de nuestra investigación. Esto es, su articulación en el respectivo constructo del conocimiento. Sin embargo, también hemos de admitir con antelación que la complejidad de esta temática, junto con la insuficiencia de nuestras herramientas conceptuales, nos impide agotar o satisfacer nuestra voluntad de llevar a cabo una hermenéutica sobre la misma.

La presente investigación se abre camino constatando la creciente configuración –por poderosas razones históricas- de nuestras sociedades y de nuestro país como un conjunto multicultural, multilingüe, contrastando con una seria problemática que se está suscitando a todos los niveles. La dinámica intercultural e interlingüística así como la reflexión sobre la misma ha sido un hecho constante a lo largo de nuestra historia educativa, pero en la actualidad la intensidad y la reflexión sobre esos contactos es mayor que en épocas anteriores.

Este trabajo nace con el propósito de realizar un diagnóstico de la educación intercultural del Perú, en una situación caracterizada por encuentro y fricciones culturales. Ello nos lleva a partir de las bases teóricas e interrogarnos por el fenómeno de la cultura y la interacción una cultura con las demás culturas. También por el dinamismo con que esto se da, aunque ambos aspectos se dan de forma simultánea.

Paralelo a esto, corre nuestra preocupación por las relaciones nucleares entre la cultura, la identidad, la lengua y la literatura, y sus repercusiones en el ámbito académico, aparentemente, tan distante de los desafíos auténticos de la vida cotidiana. Si partimos de la premisa de que todo niño(a), joven y adulto tiene el derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender y asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser uno mismo, una educación orientada a desarrollar al máximo los talentos, capacidades y personalidad de cada persona, con el objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad, entonces las manifestaciones identitarias como son la lengua y la literatura tienen mucho que decir en la educación.

La educación y la formación básica son un factor clave para el desarrollo, pero sobre todo un derecho humano de todas las personas, por lo que su satisfacción es responsabilidad prioritaria de las administraciones públicas. En consecuencia, el Estado debe buscar nuevas políticas y estrategias orientadas a responder a las exigencias de una sociedad plurinacional, y tender hacia una reconversión basada en la interculturalidad, especialmente por las diferencias existentes entre las culturas dominantes y las culturas dominadas, circunstancias que se traducen en carencias de tipo económico, social, político y/o cultural, entre otras.

Esta diversidad, abundando en la idea, está marcada por la desigualdad, la pobreza y la marginación, y no ha implicado, por lo general, respeto ni un mayor nivel de pluralismo o integración cultural, sino que la mayoría de pueblos indígenas han sido incorporados de modo marginal y precario a los proyectos nacionales (Máiz, 1994), dándose así una combinación de injusticia cultural y material. Lo cierto es que, tomada en cuenta la lección aprendida de los excesos etnocéntricos y mirados por la hojilla de la historia,

podemos expresar nuestro convencimiento de que no se ha superado esta displicencia del pensamiento virreinal, la de creerse la única forma válida y exclusiva que colma las aspiraciones de todo ser humano.

Dicha deriva del pensamiento produjo, entre otras consecuencias, el abandono de su identidad, de su lengua y de su cultura por parte del pueblo peruano. En este sentido, la mayoría de su pueblos han sufrido un proceso de “asimilación” histórica por la cultura dominante, que los ha obligado en muchos casos a dejar de lado su propia cultura, idioma e identidad (Ancán, 1994).

Todos estos elementos han llevado a que en la década recién pasada aumentaran o se hicieran más visibles en el espacio público las demandas y reclamaciones de los pueblos indígenas, lo que podría sugerir que, a lo menos en algunos países de la región latinoamericana, ha emergido un nuevo actor social y en algunos casos, un nuevo actor político que desafía a las formas tradicionales de hacer política. Este hecho es relevante para el conjunto de la sociedad peruana y para el futuro de la democracia, pues plantea el desafío de repensar la comunidad política y los mecanismos de inclusión ciudadana en que hasta ahora se han basado los modelos de sociedad (Bello, 2004).

Hasta ahora, en la implementación de muchas iniciativas educativas públicas se ha evidenciado un fracaso debido a lo que algunos expertos señalan como falta de integración de elementos culturales, valóricos, históricos, etc., especialmente en el diseño de políticas de unidad en la diversidad (Rey, 2002). Algunos autores plantean que las estrategias de desarrollo impulsadas tanto por los Estados como por las Agencias de Cooperación Internacional debieran introducir en sus directrices políticas, planes y programas que reflejen y se adecuen a la identidad cultural de los pueblos a los que se dirigen si quieren evitar el desarraigo y la marginación, o simplemente nuevas formas de colonización. Los pueblos “indígenas” no pueden sentirse identificados con medidas o iniciativas que no toman en cuenta sus valores, actitudes, creencias y formas de organización, entre otros aspectos (Inkeless, 2000).

Por lo tanto, se hace necesario un cambio de paradigma, donde los pueblos “indígenas” sean puestos en el centro de las estrategias, como actores y partícipes de su desarrollo.

Si bien el Estado peruano ha adoptado precariamente estrategias políticas, económicas y sociales diferentes frente a las demandas de los pueblos indígenas, no han podido paliar la existencia de problemáticas sociales y culturales apremiantes que afectan a estos grupos en particular y, por lo tanto, a la sociedad en su conjunto (Peyser, 2003). A nuestro juicio, el error es que estas políticas se han diseñado y ejecutado en ausencia de estos pueblos. La situación, requiere –y así hemos intentado hacer- ser considerada retrospectivamente, en una especie de radiografía histórica que detecte los puntos más candentes de la cuestión. Antes, no obstante, ha sido necesario asentar una serie de conceptos que nos iluminen el central a todos: el de interculturalidad.

La arquitectura de nuestra investigación se asienta, pues, sobre tres núcleos de interés, los que hemos denominado del siguiente modo como títulos de los respectivos capítulos: “Teorías de la cultura y el papel de la educación”, “Diversidad cultural, educación y literatura en Perú: antecedentes” y “Diversidad cultural, educación y literatura en Perú: diagnóstico de la situación actual y propuesta”. Sobre este esquema general hemos propuesto un acercamiento interdisciplinar y múltiple, no muy lejano del que se propone la literatura comparada en algunos de sus desarrollos.

La amplitud del planteamiento es evidente, pero consecuente con la materia de estudio, pues la diversidad requiere de planteamientos abiertos. Esta teorización amplia debe hacerse eco de la interacción de las diversas culturas presentes en la sociedad (peruana en este caso), valorándola y propiciando los espacios de manifestación y representación en las diferentes instancias de un país (Candau, 2001). Por lo tanto, la idea de fondo que recorre ésta investigación, es que todo intento por comprender una realidad, y en concreto esta realidad denominable cultura heterogénea, tiene que ver con posibles cambios o la sustitución de modelos monocordes previamente sostenidos. Tal posición, en consecuencia, nos permite movernos a través de varios contextos: el individual, el próximo, el intermedio y el lejano, con la conciencia de que siempre media la experiencia y la reflexión, con sus correspondientes procesos de interpretación y teorización, para lograr la construcción del conocimiento.

La exposición, como se ha dicho, se estructurada en tres capítulos. En el primero de ellos, *“Teorías de la cultura y el papel de la educación”*, proponemos un marco teórico haciendo confluír diferentes teorías y enfoques relacionados con el presente tópicó, provenientes de la Sociología, la Filosofía, la Psicología y la Lingüística, que nos permita comprender operativamente el fenómeno de la cultura y de las distintas interrelaciones que lo constituyen. También se estudia la dinamicidad de la cultura, destacándose a este respecto el problema de la relación entre culturas, y el papel que cumple a la educación en el mantenimiento y transformación de la cultura.

El capítulo segundo, *“Diversidad cultural, educación y literatura en el Perú: antecedentes”*, está dedicado en sus seis apartados a la problemática de la educación en Perú en el siglo XX, siendo estudiada dicha problemática de manera acorde con el concepto de educación como fenómeno cultural condicionado por los demás factores culturales. Dicho en otros términos, partimos de la idea de que la educación está condicionada tanto por la cultura material -economía-, la cultura política, y la llamada cultura espiritual, sobre las que de un modo u otro actúa. Mi aproximación es por tanto también sociológica y crítica, al considerar otras determinaciones que sobrepasan las del propio sistema educativo orientándome, además, según unos valores de coexistencia social y cultural dentro de la entidad del Perú.

A lo largo del capítulo se aúna una caracterización geográfico-social e histórica del país, con los planteamientos –sobre todo aquellos de mayor influencia política- y legislación sobre los pueblos indígenas, la cultura y la educación. Así, alternan capítulos sobre debates y legislación cultural y educativa (epígrafe 2), normativa sobre los pueblos indígenas (epígrafe 4) con otros sobre diferencias étnicas, el medio rural o la cuestión lingüístico-literaria (epígrafes 3, 5 y 6).

El capítulo tercero *“Diversidad cultural, educación y literatura en Perú: diagnóstico de la situación actual y propuesta”*, además de abundar en algunas ideas anteriores, intensifica la atención en los planes educativos en dos apartados: uno relativo a la interculturalidad del curriculum y otro sobre cómo concretarlo desde el planteamiento

de la enseñanza de la lengua y la literatura, centrándose aquí algunas de las propuestas finales.

Presentamos en “Conclusiones” las conclusiones generales que se derivan de nuestra investigación, y, finalmente, la bibliografía.

PLANTEAMIENTO, MÉTODO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento y carácter metodológico de la investigación

La presente investigación se ocupa de la educación, con un interés especial por la educación lingüística y literaria en situación de interculturalidad, pero es al mismo tiempo una investigación pluridisciplinaria porque los fenómenos que aborda son lo suficientemente amplios y complejos como para que no puedan ser abordados desde una disciplina establecida determinada, ni con los instrumentos y procedimientos que entendemos asociados a cada una de dichas disciplinas canónicas. Es cierto, sin embargo, que contamos con métodos polivalentes para distintas disciplinas, y por este camino pretendemos transitar al proponer un tipo de investigación cualitativa.

El marco académico institucional desde el que partimos es el de la Literatura Comparada, que en su dimensión más amplia es una actividad cognoscitiva que aborda comparativamente los discursos y sus dinámicas interactivas en el ámbito de la cultura. Esta perspectiva comparatista exige para entender los fenómenos que aborda una teoría de la(s) cultura(s) y de las interacciones de los discursos dentro de la(s) misma(s).

Visto de otro modo, dicha teoría de la cultura, que tomamos como punto de partida, es igualmente una teoría social, o antropológico-social, si se quiere. Pero si a la sociedad la entendemos como el complejo de la toma de posiciones que sobre la misma adoptan sus agentes por medio de sus discursos –además de por otras razones que se explicarán-, se hace muy conveniente la adopción de una metodología cualitativa. Esta es una de las alternativas de investigación en ciencias sociales, que en el caso de las humanidades ni

siquiera se plantea como opción metodológica porque la alternativa “cuantitativa” queda casi siempre descartada dado su carácter inapropiado para las ciencias humanas.

En este estudio se pretende fundamentar la investigación cualitativa con la esencia de sus diferentes métodos, fases y etapas a aplicar en los ámbitos educativos formales y no formales vinculados a la educación intercultural. Con más razón aún cuando el objetivo es pretender conocer la realidad educativa en el Perú rural, ya que el auge de los métodos cualitativos tiene que ver con la emergencia de las perspectivas en la formulación de teorías¹. Para ellas se muestran más adecuados todos aquellos instrumentos analíticos que descansan en la interpretación, pues tales instrumentos y procedimientos se adecuan perfectamente a la búsqueda de la comprensión de los procesos sociales, más que su predicción, o si se prefiere, al buscar dar cuenta de la realidad social, comprender cuál es su naturaleza, más que explicarla.

Durante muchos años en el siglo pasado se consideró la investigación cuantitativa como un único medio para llegar al conocimiento. A lo largo del tiempo se vio que esta forma de tratamiento de la información sobre la realidad analizada dentro de las ciencias sociales, no era la más adecuada. Es así como se inicia la investigación naturalista, que mas tarde se convierte en lo que hoy conocemos como la investigación cualitativa. No obstante, el paradigma positivista pervivirá a través del método cuantitativo con investigaciones que aportan resultados no desdeñables –por ejemplo, en el caso que nos ocupa información sobre quechua-hablantes con distintos indicadores: ubicación territorial, exclusión o datos sobre la asistencia a la escuela-, pero todos responden a un tratamiento de información numérica o estadístico.

Con la aproximación cualitativa intento una reflexión abierta, fresca y sin anclajes apriorísticos en relación a las exigencias y necesidades de la producción del conocimiento. Esto es, la epistemología cualitativa enfatiza principios generales de la

¹ Las teorías son sistemas conceptuales para la interpretación de la realidad o de una parte de ella. Están constituidas por conceptos relacionados entre sí que a su vez forman leyes que configuran una abstracción de la realidad; son una abstracción de la realidad que permiten interpretar y actuar sobre ella (Rubio y Varas, 2004: 35).

producción del conocimiento que apoyan nuestra propuesta metodológica concreta. Y no únicamente con datos numéricos que no pueden ofrecer opciones de cambio o mejora, las cuales sí son proporcionadas por el paradigma cualitativo.

De hecho implica comprender el conocimiento como una producción y no como la aprehensión lineal de una realidad que se nos revela. Puesto que el conocimiento es un proceso permanente de construcción, se encuentra su legitimidad en la capacidad que una construcción tiene para generar nuevas construcciones en el curso de la confrontación del investigador con la multiplicidad de eventos empíricos que coexisten en el proceso investigativo. Cuando nos referimos al acto interpretativo de la investigación implica, de hecho, que toda interpretación es una construcción (Gonzales, 2007: 5). En este sentido, el énfasis del carácter constructivo-interpretativo de la investigación significa que un atributo distintivo de esta propuesta metodológica cualitativa es su carácter teórico. Ésta es una metodología orientada a la construcción de modelos comprensivos sobre lo que se estudia (2007: 6).

Estas previsiones epistemológicas nos aportan los lineamientos necesarios para ir respondiendo a las hipótesis de partida reformuladas en interrogantes que se presentan en la introducción, pero ya podemos anticipar como principio general que las construcciones de diferentes modelos de educación dentro de una sociedad caracterizada por su diversidad cultural y lingüística se halla en relación con la promoción de políticas sociales diferentes.

La presente investigación nos sitúa en el análisis histórico, sociocultural y político marcado por un largo recorrido en la lucha por el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural de los diferentes grupos étnicos que se ha venido dando desde hace centurias. Este lineamiento discursivo y su relación en los capítulos que siguen se ha canalizado y completado a través de distintas técnicas de recopilación de información y análisis de datos; en primer lugar, datos de campo, y en segundo lugar, datos obtenidos de diferentes fuentes documentales sometidas a estudio. La “metodología” es algo distinto y más amplio que un conjunto de técnicas y procedimientos de investigación. Podemos considerar al método como el proceso mediante el cual se construye el objeto

de estudio. Según Marx, el objeto científico no está dado en la realidad. Debe ser construido a través de un paso de lo abstracto a lo concreto, ya que esto último es “síntesis de múltiples determinaciones” (Marx, 1976).

2. Proceso de la investigación

Para esta investigación partí inicialmente de mi experiencia como docente. Asimismo he trabajado como persona de apoyo pedagógico y psicológico en el medio social rural. Conozco las percepciones y las aspiraciones de los individuos y comunidades de este medio, con los que me siento comprometido. También me he formado una conciencia de cuáles son los obstáculos sociales y políticos que limitan el futuro de esas personas.

Cuando llegué a la Universidad de Granada, con el proyecto presentado a la institución ALBAN, barajaba la idea de que el problema radicaba en que en la escuela rural, desde tiempo atrás y como una herencia colonial, se da un tratamiento limitado e interesadamente sesgado de las interacciones culturales en el medio educativo, de modo que en el medio rural se imposibilita un desarrollo acorde con las peculiaridades culturales de dicho medio.

En Granada, mi empeño más inmediato fue reflexionar sobre las culturas, sus diversidades, dinámicas e interacciones, así como las relaciones entre los discursos que las constituyen. Fue una reflexión abstracta, en las antípodas del conocimiento directo del medio, pero sirvió de contrapeso necesario para plantear el problema de la educación intercultural.

A partir de ahí tocaba elaborar de manera más organizada y científica mis percepciones y los datos, no ya la teoría, sino todos aquellos datos (véase en el epígrafe siguiente lo referido a las fuentes) que suponen ya un acervo histórico crítico sobre la cuestión que me interesa. Esa información se refiere a todo el conjunto social y a la historia reciente del Perú, y no exclusivamente al ámbito de la educación.

De este modo, la investigación se ha querido atener en lo que se refiere a su proceder, a un procedimiento lo más científico posible, pues en la aplicación al campo de la ciencia, la investigación es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad describir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad (Ander-Egg, 1995: 57).

Desde la perspectiva cualitativa los fenómenos son estudiados en su contexto, intentando encontrar el sentido o la interpretación de los mismos a partir de los significados que las personas les conceden. El foco de atención se dirige por tanto a la multidimensionalidad propia de la realidad social, asumiendo el carácter dinámico e histórico de dicha realidad, así como a la intervención no-neutra de los valores y las motivaciones, tanto en los individuos y fenómenos objeto de estudio como en el propio investigador (Conde, 1999: 97-119).

De esta manera, “las diferentes fases del proceso de investigación no se dan de forma lineal y sucesivamente, sino interactivamente, es decir, en todo momento existirá una estrecha relación” (Bravo, 1998). Dentro de estos espacios o fases la investigación cualitativa representa un proceso permanente, dentro del cual se van definiendo de forma constante las opciones metodológicas, en el curso del propio proceso de investigación (Gonzales, 2007: 58).

Aunque no es fácil diferenciar el carácter de cada una de las partes de este trabajo, puesto que los procedimientos y las actitudes del investigador se repiten en cada una de ellas, de modo general podemos decir, no obstante, que el primer capítulo representa la teoría, el segundo es más una exposición histórico-descriptiva con un componente crítico, y el último cierra la descripción con la consideración de posibilidades de intervención. La actitud interpretativa y crítica está presente en los tres capítulos, pero es más clara en el último, aunque, por lo demás, éste se puede entender como la “teoría” sobre una realidad históricamente concreta.

3. Las fuentes de investigación

El marco conceptual del que forma parte la presente investigación es fruto de las diversas consultas de distintas fuentes documentales y su posterior análisis. Nos parece imprescindible resaltar algunos aspectos metodológicos relevantes de los que participan estas consultas y estos análisis. Por un lado, los documentos que nos aportan la información acerca de las características particulares del objeto de estudio en lo relativo a las teorías de la cultura y diagnóstico de la educación rural del Perú. Por otro lado, documentos legales y directrices sobre la política educativa para su implementación en el medio rural del Perú. Asimismo nos apoyamos en técnicas y metodologías propias de este trabajo. Así pues, ha resultado prioritario y estratégico desarrollar procedimientos que se orienten a facilitar la recogida de la información documental de manera ágil y eficaz.

La trama conceptual e informativa que forma el presente trabajo es fruto de las diversas consultas de distintas fuentes documentales y su posterior análisis e interpretación. Nos parece conveniente aquí hacer constar cuáles son estos documentos y cómo hemos procedido sobre ellos.

a- En primer lugar están los comportamientos-discurso observados, es decir, lo que el investigador por propia experiencia conoce sobre lo que se comunica y hace aprender en la escuela rural, en especial cuando afecta a la lengua y la literatura. En esta investigación no se ha pasado de la mera experiencia y no se ha formado un corpus documental con las manifestaciones en el aula y los pareceres sobre ellas de los participantes en esas manifestaciones. El análisis directo de esos comportamientos se sacrifica en aras de una perspectiva más general, para la que cuenta lo que consideramos la “documentación primaria”.

b- En segundo lugar están los documentos primarios, pertenecientes a distintos ámbitos discursivos y con distinto grado de generalización. Aquí entran los textos legislativos, los de política cultural, los ensayos sobre la realidad cultural y educativa, etc. Algunos de carácter académico, más sistemáticos y que recogen un aspecto considerable de la realidad, pudieran ser incluidos también en el siguiente tipo. Estos documentos en sí son fuente de información pero deben ser procesados mediante el análisis y la interpretación.

Por lo que a esta investigación respecta, hemos considerado sobre todo la legislación, directrices de organismos internacionales, etc.

c- Por último están los documentos secundarios, también con distinto grado de generalización, generalmente adscribibles a algún ámbito del estudio académico. Pertenecen a la antropología, la culturología, la historia, la sociología, la teoría educativa, etc. En sí son analíticos, críticos, pero el investigador los debe someter a su vez a un metaanálisis.

Nos ha interesado en especial los escritos de teoría de la cultura y de la educación como proceso cultural, así como lo referido a la historia de la educación en Perú y el problema de la interculturalidad. La teoría de la cultura y de la interculturalidad es el marco teórico que nos ha permitido dilucidar sobre el sentido de otros documentos más referidos a la historia de la educación en Perú.

Los dos subepígrafes que siguen están dedicados a las fuentes primarias –incluyendo aquí los hechos observados- y las fuentes secundarias, siendo estas segundas las que tomamos como modelos e instrumentos del análisis.

3. 1. Las fuentes documentales primarias.

La fuente documental primaria o de información permite conocer intereses y valores y descubrir los procesos socioculturales recurrentes, y analizar los valores de

éste a lo largo de un periodo más o menos largo. Por un lado, se utiliza diferentes fuentes documentales, por otro lado, se maneja distintas técnicas de recogida de información como la observación indirecta, y otras técnicas de análisis de datos.

Por el carácter del problema de investigación, se optó por una estrategia multimétodo. Por lo tanto, se hizo uso de diferentes diseños investigativos: el documental y su estrategia de análisis de documentos y construcción de archivos documentales; el etnográfico en su aspecto cualitativo, es decir, no tanto como una descripción de una cultura concreta (población, costumbres y medios de vida, alimentación, etc.), sino como tendencia interpretativa y holismo que prioriza el estudio descriptivo bajo la perspectiva de comprensión global (Baztán, 1995) del fenómeno de estudio por encima de un conocimiento fragmentado.

Como ya se ha apuntado, esta investigación consiste en revisar las fuentes documentales, principalmente relacionadas con la normatividad asociada a la constitución y recogida de una gran variedad de materiales de textos históricos, los textos legislativos, los de política cultural, los ensayos sobre la realidad cultural y educativa que describen la rutina y las situaciones problemáticas del fenómeno de estudio.

En mayor medida se utiliza también otras fuentes documentales como la consulta de archivos especializados, fondos de biblioteca, etc. como recurso de investigación; concretamente, como técnicas de recogida de la información nos revelan datos de gran interés, que han sido tomadas como unidad básica de análisis de una realidad concreta, los cuales tienen enorme potencial para ayudarnos en un escenario y pueden proporcionarnos el material “bruto” para su posterior interpretación y análisis” (Beltrán, 1995: 367).

Estos recursos son de creciente utilización en investigación a medida que se superan hábitos, viejas normas y concepciones restrictivas sobre la naturaleza. Estos medios de registros son herramientas cruciales en investigación cualitativa (Eisner, 1991),

proporcionan los recuerdos, citas y detalles que hacen más creíble la descripción de la realidad y más convincente su interpretación.

3. 2. Las fuentes secundarias como instrumento de análisis

Las fuentes de documentación que se han utilizado en la presente investigación han sido también diferentes fuentes secundarias², porque son instrumentos que permiten conocer los materiales que se necesitan para engrosar el marco conceptual y pasan a completar las demandas de información requerida. Específicamente ciertas obras literarias de algunos autores que han sido requeridos como unidad básica de análisis de una realidad concreta. Por ejemplo, a través del texto de Mariátegui (1997), *Siete ensayos de la interpretación de la realidad peruana*, donde se abordan distintas temáticas como la revolución económica, el problema del indigenismo, el proceso de la educación peruana, el proceso de la literatura, etc. Todos estos aspectos nos aportan información relevante para el ulterior análisis e interpretación de aquellos aspectos que nutre la investigación.

4. Metodología y técnicas

4. 1. La metodología cualitativa

El presente trabajo de investigación se ha establecido con un carácter cualitativo, en concordancia con los objetivos de la investigación. En primer término, está el análisis de las teorías de la cultura acerca de las distintas configuraciones y ámbitos de aplicación, que supone una importante fuente de información para decidir no solo qué se dice sino por qué se dice. En segundo término, nos hemos concentrado en

² “Las fuentes documentales secundarias recogen los resultados del procesamiento y síntesis de la información contenida en los documentos primarios” (Ramón, 2000: 31).

las fuentes que han sido de base de la presente investigación de campo, tanto la observación como las fuentes documentales.

En ese sentido, la presente investigación se caracteriza metodológicamente por su carácter cualitativo. Más que cuantificar se ha querido explorar, describir, interpretar y poder explicar cómo se ha ido implementando la política sobre la educación intercultural y que incidencias han tenido en su evolución los diferentes planteamientos ideológicos, políticos, y lingüísticos.

Asimismo, la investigación cualitativa reúne varias características entre las cuales se encuentra su carácter descriptivo y reflexivo, de tal manera que la investigación cualitativa pretende llegar a abstracciones concretas y específicas (Erickson, 1989). De esta manera, “se trata de un proceso de compaginar datos, de hacer obvio lo invisible, de reconocer lo importante a partir de lo insignificante, vincular hechos al parecer no relacionados lógicamente, de encajar unas teorías con otras” (Morse, 2005: 6).

Para esta investigación, será esencial la localización de una cantidad representativa de material teórico de las diferentes disciplinas en relación a la cultura, la educación y la interculturalidad publicados en el siglo XX. De este modo, tras una selección sistemática y amplia a la luz del marco teórico, de las muestras recogidas en la presente investigación, se hará una interpretación donde se conjugue el metaanálisis del investigador y lo cualitativo. Para la consecución de este propósito se desarrolla un proceso de secuenciación o fases de investigación, se concreta a lo largo de un proceso que se inicia con la elección y presentación del proyecto de tesis a mediados de 2008.

El proceso seguido a lo largo de la presente investigación queda descrito en las fases que se reflejan a continuación:

En la primera se hace una extensa revisión de la bibliografía, a partir de consultas en bases de datos disponibles. Se efectúa una extracción de ideas que sirvan como base de reflexión sobre las culturas, sus diversidades, dinámicas e interacciones, así como las relaciones entre los discursos que las constituyen. Fue una reflexión abstracta, en las

antípodas del conocimiento directo del medio, pero sirvió de contrapeso necesario para plantear el problema de la educación intercultural.

En la segunda fase de la investigación, se lleva a cabo la elaboración conceptual y de la información que constituye la parte central del presente trabajo de investigación. Este es fruto de las diversas consultas de distintas fuentes documentales y su posterior análisis e interpretación. Nos parece conveniente aquí hacer constar cuáles son estos documentos y cómo hemos procedido sobre ellos. Por una parte están los comportamientos-discurso observados, es decir, lo que el investigador por propia experiencia conoce sobre lo que se comunica y hace aprender en la escuela intercultural, en especial cuando afecta a la lengua y la literatura. Por otra parte están las fuentes documentales, tanto las fuentes primarias como las fuentes secundarias han sido sometidos a un metaanálisis e interpretación por parte del investigador a través del análisis de documentos, análisis del discurso y la observación de diferentes contextos relevantes para llevar a cabo la presente investigación

4. 2. Las técnicas de recopilación de la información

4. 2. 1. *La observación*

Contemplar la realidad significa dejarse penetrar por la imagen. Contemplar es poner al servicio de la imagen todos los sentidos hasta el punto de ser uno con aquello que se mira. En este sentido, la observación es la técnica más representativa del método etnográfico. La observación interna es una técnica de investigación para el conocimiento científico (König 1973)³, cuya finalidad genérica es obtener información acerca de la cultura, población (ideas, creencias, cosmovisión) y, en lo concreto,

³ König (1973), señala tres principios fundamentales para el desarrollo científico de la observación: 1) El principio de la constancia: se refiere a la permanencia de un hecho o fenómeno social a lo largo del tiempo. Asimismo, la constancia implica que el hecho perdura. 2) El principio de control: la observación debe realizarse con instrumentos adecuados acordes con el tipo de objetivos y el objeto de estudio de la investigación. En definitiva, la utilización de instrumentos técnicos adecuados en la recogida de la información. 3) El principio de orientación: toda observación debe estar guiada por unos planteamientos teóricos y conceptuales previos que nos permitan inscribir los hechos en un marco sistemático de reflexión sociológica (Rubio y Vargas, 2004: 455).

pretende descubrir las pautas de conducta y comportamiento (Rubio, Vargas, 2004: 457).

En tal sentido, la observación interna, como posicionamiento, apuesta por una mirada hermenéutica a la realidad con la que captar los sentidos profundos de la interacción social al interpretarlos en sus contextos concretos y cambiantes (Alonso, 1998: 21-2). Sin embargo, la observación no está al margen de ciertos inconvenientes o dificultades tales como la subjetividad del observador, canalizada en función de las características propias y las del sujeto observado; así como la posible falta de espontaneidad, al igual que los peligros de sesgo, tanto el correspondiente al observador como a la situación del observado (reactividad).

No obstante cabe señalar que los comportamientos-discurso observados, es decir, lo que el investigador por propia experiencia conoce sobre lo que se comunica y hace aprender en la escuela intercultural, en especial cuando afecta a la lengua y la literatura. En la presente investigación no se ha pasado de la mera experiencia y no se plantea una muestra representativa (corpus documental) con las manifestaciones en el aula y los pareceres sobre ellas de los participantes en esas manifestaciones. El análisis directo de esos comportamientos se sacrifica en aras de una perspectiva más general, se prioriza el estudio descriptivo bajo la perspectiva de una comprensión global (Baztán, 1995) para asegurar el rigor y la plausibilidad de la investigación cualitativa.

Como se puede ver claramente en el párrafo anterior, no se selecciona una muestra para representar a una población de estudiantes con el objeto de generalizar los resultados, sino que se propone un acercamiento al complejo sistema de la realidad (diagnóstico) para poder ampliar la sensibilidad del corpus teórico en desarrollo para avanzar en la creación de nuevos momentos de inteligibilidad sobre el objeto de estudio a fin de obtener la máxima información. Por lo tanto, el análisis de los datos es en este sentido, inductivo, dado a partir de una primera descripción de las situaciones o eventos estudiados; así la teoría se genera a partir de los datos de una realidad concreta, no partiendo de generalizaciones.

De esta manera, cuando nos aproximamos al complejo sistema de la realidad por medio de nuestras prácticas, las que, en este caso, están relacionadas con la investigación científica, formamos un nuevo campo de la realidad en que nuestras prácticas son inseparables de los aspectos sensibles de la realidad estudiada. Son precisamente esos los aspectos susceptibles a ser significados e interpretados en nuestra investigación. Por lo tanto, es imposible pensar que tenemos un acceso ilimitado y directo al sistema de lo real. Es decir, tal acceso es siempre parcial y limitado a partir de nuestras propias prácticas (Gonzales, 2007: 5).

De hecho, hay que señalar las características de los contextos en los que tienen lugar las observaciones, pues estas quedan delimitadas por el medio físico y material donde se desarrolla la observación, asimismo, por la significación histórica (Gutiérrez, 1989: 39).

En definitiva, en el proceso de observación interna se ha tenido en cuenta las distintas consideraciones del párrafo anterior y se ha delimitado, concretamente, su centro en el contexto de las diferentes culturas en el ámbito de la educación intercultural en donde se producen diferentes interacciones entre el sistema de la educación desde una perspectiva de la lengua y la literatura en el proceso de la enseñanza aprendizaje.

De esta manera, a la hora de entender las múltiples formas de ver la realidad con las que construimos el sentido de nuestra identidad en contextos concretos, se ve reflejada la vida social, en cuanto estas formas de ver asumen e integran en sí, de innumerables maneras, el entendimiento que tenemos de ella. El estudio del investigador consistirá en rastrear aquellos elementos que, estando presentes, no siempre se hacen explícitos o visibles entre los propios actores, es decir, casi todos los ojos miran, pero son pocos los que observan, y menos aún los que ven lo invisible.

4. 2. 2. *Las fuentes documentales*

Para lo referido a las fuentes documentales, que son fuentes primarias y fuentes secundarias, se ha de ver lo que precede, y en especial los puntos 3.1 y 3.2, donde se trata específicamente de ellas

CAPÍTULO I

TEORÍAS DE LA CULTURA Y EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN

CAPITULO I. TEORÍAS DE LA CULTURA Y EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN

1. INTRODUCCIÓN A LA CULTURA

Avanzar hacia un conocimiento de la (s) culturas (s) es indudablemente la pregunta que ilumina toda investigación, así pues, es oportuno preguntar ¿por qué el ser humano necesita de la cultura? A esta pregunta responden estas páginas de introducción y del epígrafe segundo, en las que se siguen dos vías de acceso interrelacionados. En primer lugar expondré unas ciertas consideraciones sobre las diversas perspectivas de enfoque de la cultura como son la psicología, la sociología, la lingüística y semántica. Y, en un segundo momento, abordaré algunas teorías de la cultura como son la evolucionista, la historicista, la difusionista, y la funcionalista – estructural.

A dichas vías se deben, respectivamente, las dos partes con que se inicia el presente apartado, a través de las cuales abordamos cuestiones sobre la diversidad de planteamientos existentes en el acercamiento a la cultura, que como fenómeno objeto de estudio, descansa en el cruzamiento de las disciplinas con todos los prejuicios de cada una de ellas, como, según diferencia Schein (1990), son la psicología, la filosofía y la semiótica. En este sentido, cada disciplina ha desarrollado sus propios conceptos y modelos. Por tal motivo, he distinguido entre perspectivas y teorías con una cierta entidad. Así, por una parte, adopto una perspectiva amplia del campo de lo que puede entenderse como cultura, que por otra parte, nos conduce a la reflexión en torno a las teorías de la cultura, para asumir una posición determinada hacia esas orientaciones.

La cuestión crucial que subyace en el presente capítulo "Teorías de la cultura" es la de las teorías de la cultura que se pueden aplicar para realizar un diagnóstico de la educación intercultural en sus aspectos lingüísticos y literarios. Pues la presente tesis trata de la aplicación de la reflexión sobre la cultura para la dilucidación de una problemática socio-educativa motivada por la coexistencia de culturas distintas en el Perú de hoy. Para tal efecto, nos basaremos en los supuestos teóricos de diversos autores, y a partir de ahí intentar forjar una base sobre la cual se erigirá la presente tesis.

Atendiendo a esta cuestión del marco teórico su desarrollo lo llevaré a cabo profundizando en los conceptos y que servirán para en los capítulos posteriores aclarar la situación peruana. En primer lugar, el concepto de educación y el lugar del sistema educativo dentro de la cultura (cf., I. 4.). En segundo lugar el problema de la interculturalidad y el papel de la lengua y la literatura en las relaciones interculturales. Y por último (cf., I. 4. 4.) como conclusión, la función de la educación lingüístico-literaria bajo el principio de la interculturalidad, para la convivencia y enriquecimiento intercultural. Así pues consideramos la cultura siempre como intercultural y nos basaremos dentro del marco referencial de la interculturalidad. Hay que tener presente que la problemática de la interculturalidad ha jugado un papel decisivo en la evolución del pensamiento sobre las culturas y la lengua que han seguido diferentes modelos teóricos

Después de estos breves y operativos razonamiento introductorios sobre los apartados del presente capítulo I, volvemos a las primeras líneas arriba para trazar esta pequeña cartografía de los linderos de la cultura. Hay que responder a la pregunta inicial ¿por qué el ser humano necesita de la cultura, es indisoluble de la cultura? Cabe decir que, sin duda, "el ser humano tiene una, puede decirse, estructura universal de necesidades que llevan a producir sentido [...] construidos por el ser humano en el devenir histórico las cuales se modalizan por su relación con el paisaje, con el ambiente, con la lengua, con la cultura, etc." (Babolin, 2005: 05). La cultura, por tanto es el centro de la producción de sentido del ser humano

Si recorremos la historia de la idea de cultura podemos captar sin duda su sentido translaticio, y visualizar sus momentos fundamentales. Primero, en su sentido originario, cuyas raíces se pueden deducir simplemente a partir de su etimología latina; después, el desplazamiento hacia su sentido figurativo o metafórico, y finalmente, la fase que puede identificarse por su transición del singular al plural: de la cultura a las culturas. Esta última idea es la que prima en la antropología moderna. Pero también a la luz de las diversas tradiciones y épocas históricas es posible trazar el recorrido de su cambio semántico, nuevas adaptaciones y configuraciones, acentos y significados, en función de los intereses e inquietudes predominantes. Por eso se puede afirmar que ha crecido en amplitud y profundidad.

No obstante, plantearse la idea de cultura es penetrar en un pensamiento fragmentario y laberíntico donde aparecen nociones de por sí complicadas y fuentes de polémica: la de cultura y sus usos como metáfora. Estas nociones son polémicas por varias razones. Ante todo, porque quieren decir muchas cosas, algunas muy diversas, y por tanto pueden ser usadas con distintos sentidos por distintas teorías. La existencia de términos y nociones con este tipo de características (llamadas a veces “politéticas”), es frecuente. Son nociones que comprenden varias características, sin que ninguna de ellas en particular sea estrictamente necesaria para su definición, pero que pueden aparecer y compartir distintas combinaciones de dichas características, lo cual permite que se utilice esta variación de términos para describirlas. De ahí, que sea frecuente que existan múltiples intentos de “definiciones”, que a veces ayudan a la comprensión y otras ocultan presupuestos no explicitados. Estos términos transmiten sentidos compartidos, pero también ambigüedad y por tanto son susceptibles de connotaciones ideológicas. Sin embargo, es bueno clarificar que en el presente estudio nos referiremos a la “cultura” como una realidad que emana de la “sociedad”, a la cual, a su vez, estructura dando sentido.

Ahora bien, aunque adopto una definición determinada, se ha visto necesario partir de un panorama de las principales concepciones de la cultura y de las teorías más relevantes. Asimismo, también debe señalarse con qué parte de la riqueza de cada una contribuyen estas concepciones facilitando la interpretación y el análisis de la cultura.

Por esta razón los dos primeros epígrafes del presente capítulo, como se ha anticipado, se refieren a las ideas sobre la cultura, con las que se intenta definir o bien describir en sus aspectos variados. Dichas ideas se consideran según su fuente de reflexión o perspectiva seguida, como son la filosofía, la psicología y la lingüística-semiótica, pero también según las orientaciones teóricas. Estas surgen de diversas tradiciones, momentos históricos distintos, y tienen su propia perspectiva, cuerpo de conocimientos y metodología. Pero con el tiempo se han especializado en alguna área de la experiencia cultural. Esto hace que, en ocasiones, sus estudios, reflejen poco o ningún consenso en torno a cuestiones fundamentales, siendo exigible, no obstante, complementariedad. En cualquier caso, el vértice o centro de atención en todas ellas, es la persona: su horizonte de realización. Pero como el ser humano es sumamente complejo y sus relaciones con el mundo más todavía, su estudio no solo puede, sino que debe ser abordado desde distintos ámbitos del conocimiento en contraposición a la vocación analítica de la ciencia positivista que genera un saber especializado, reduccionista y fragmentado.

Una vez clarificado el panorama de las teorías de la cultura, el camino se halla despejado para avanzar en el segundo objetivo que se inicia en el tercer apartado apartado titulado “Conceptos relacionados con el concepto de cultura”, consistente en la delimitación e interrelación de conceptos integrados con el de cultura o relacionados con él. Primero, la reflexión sobre cultura y nación, etnia, clase y estado. Asimismo, se abordan los conceptos de lengua y literatura para desembocar en la cuestión de la identidad, y en especial de la lengua, cuya función es clave en la construcción de la propia identidad del sujeto, por cuanto la lengua es una manera de concebir, sentir y de actuar; la colectividad y el individuo recibe esta concepción global de manos de un pasado lejano, y la influencia de ambos no puede ejercerse sin un efecto simultáneo sobre su lenguaje. Por último, se tratan los conceptos de alterabilidad del sistema de la cultura y finalmente, sobre el sistema educativo como motor de transmisión de la cultura.

De lo tratado hasta aquí se pretende que salga perfilado el marco del esclarecimiento de las teorías de la cultura y se desprende una determinada orientación de mi tarea

reflexiva. Se ha de tener en cuenta que la cultura es un sistema complejo que interactúa dentro de sí y a la vez con otras culturas. Por tanto, todo ello se ve complementado y enriquecido con el tercer (cf., I. 3). “La educación intercultural: la lengua y la literatura como objeto de la educación intercultural” tomando como base el paradigma de la interculturalidad. Este hecho “es concebido como un sistema de relaciones entre culturas que se aceptan, respetan e interactúan en busca del bien mutuo. En el individuo es la capacidad de interactuar adecuadamente tanto en su cultura de origen como en espacios culturales” (Cañulef, 1998: 82). Entonces, la interculturalidad en la educación se plantea como un medio que permite la integración de culturas y la apertura de espacios de respeto y valoración entre ellas, como formas de aprendizaje y enriquecimiento culturales. Se trata de iluminar una serie de cuestiones candentes que emergen de la coyuntura sociocultural en que nos situamos, marcada por la crisis de un modelo asimilacionista, unificador y homogéneo de la sociedad peruana por parte del Estado, y del sistema educativo que este modelo conlleva.

En el punto último de este apartado, finalmente, se recapitula sobre el papel de las materias lengua y literatura en la educación intercultural. Tomando como principio que la educación es eje de las interacciones, plantearnos que la interacción entre culturas tiene como espacio laboratorio privilegiado la enseñanza de la lengua y la literatura. Se parte del supuesto de que es posible formarse en el conocimiento y la práctica de (la) propia cultura y, recíprocamente, de la cultura del otro, y que la lengua y la literatura es parte central de la cultura.

Somos, sin embargo, conscientes de que la manera de abordar este empeño no es reformulando monolíticas y monológicas teorías filosóficas o científicas sino practicando el andamiaje y la discusión académica interdisciplinaria. Estos conceptos que manejamos y que suscitan la discusión por sí mismos, hay que ponerlos a su vez a dialogar entre ellos.

En fin, las cuestiones del presente capítulo de la investigación no responden tanto a una pretensión de exhaustividad como al empeño por hacer una reflexión viva, que atañe a las cuestiones comprometidas con la problemática de esta época postmoderna de

desigualdad y de exclusión a que son sometidos los pueblos “indígenas” y no indígenas, reflexión que viene con fuerza reclamada desde el nivel de una praxis ineludible que requiere ser orientada para que sea mejor y más conscientemente asumida.

1. 1. Perspectiva filosófica

El resurgimiento reciente de la filosofía de la cultura y, en general, de las diversas problematizaciones alrededor de ella, se puede remitir a razones histórico-sociales; en primer lugar, la puesta en cuestión de los supuestos eurocéntricos de la filosofía de la cultura clásica, y en segundo lugar, la inclusión del problema de la pluralidad y diversidades culturales como un asunto central, probablemente el más relevante de ésta área. En este sentido, avanzar hacia una comprensión no etnocéntrica de la diversidad cultural es una de las tareas más problemáticas y complejas de la filosofía de la cultura de nuestro tiempo. A este propósito, me serviré de unas palabras esenciales de Lerbet, que suministra unas reflexiones claves para comprender la visión transdisciplinaria que pretende, generar un sistema de conocimientos unificado y multidimensional en torno a una unidad organizada: el hombre y el universo (Lerbet, 1995).

Como instrumento reflexivo para lograr una comprensión integral del sistema educativo la filosofía de la cultura contribuiría a proyectar el conocimiento educativo de modo unificado desde la mirada de la cultura. Frente a la fragmentación del saber educativo y el monolingüismo científico, esta visión transdisciplinaria nos permiten elevar nuestra “autoconciencia” (Mosterín, 2001: 42). En tal sentido, este proceso de trasvase sólo se explica, sistémicamente hablando, como un proceso constitutivo propio de los sistemas abiertos que, en este caso, es la interrelación que se establece entre sistema y entorno y los elementos que los constituyen.

Desde esta perspectiva filosofía de la cultura propiamente surge en la modernidad⁴, disciplina que para ser correcta debe delimitar un campo preciso bajo el cual se enfoque un tipo de realidades de las que no queda otra definición (Mosterin, 1993). Se llama, entonces, filosofía de la cultura a la disciplina que se propone explicar el fenómeno de la cultura, partiendo de sus leyes más esenciales, investigando las causas de su génesis, las normas de su transformación, las condiciones de su crecimiento y decadencia, los contenidos y formas. La exploración filosófica de la cultura intenta explicar el problema de la pluralidad y diversidades culturales como un asunto central. Así, la filosofía⁵ de la cultura “comienza con el supuesto de que el mundo de la cultura no es un mero agregado de hechos disgregados y dispersos; trata de comprenderlos como un sistema, como un todo orgánico” (Cassirer, 1975: 191). En el sistema de la cultura lo social y lo individual se halla en mutua dependencia, así “el individuo no es un epifenómeno de lo social [...] lejos de reflejar lo social, el individuo se lo apropia, lo mediatiza, lo filtra y lo traduce por su proyección a otra dimensión, lo cual se convierte entonces en su subjetividad” (Gonzales, 2007: 17)

La filosofía de la cultura tiene como arranque e hipótesis de trabajo hechos reducidos a formas simbólicas (del mito, del lenguaje, del arte, de la religión, de la historia y de la ciencia), fenómenos que han sido producidos por la conciencia humana que ha reflexionado sobre hechos y fenómenos naturales o culturales. Así pues, estos hechos de la cultura son el punto de partida de la reflexión filosófica y con la que nos preguntamos:

⁴ Sobre la renovación contemporánea de la filosofía de la cultura, cfr. los siguientes textos: Varios, *Filosofía de la cultura*, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1995; José Antonio Pérez Tapias, *Filosofía y crítica de la cultura*, Madrid, Trotta, 1995; David Sobrevilla (ed.), *Filosofía de la cultura, Madrid*, Trotta, 1998; Luis Villoro, *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós, 1998; Bolívar Echeverría, *Definición de la cultura*, México, Itaca/UNAM, 2001; Joan B. Llinares y Nicolás Sánchez Durá (eds.), *Ensayos de filosofía de la cultura*, Madrid, Biblioteca nueva, 2002; Mario Teodoro Ramírez, *Filosofía culturalista*, Morelia, Secretaría de cultura, 2005.

⁵La filosofía es una ciencia que trata de la esencia, propiedades, causas y efectos de las cosas naturales. Por tanto, la filosofía es un tipo particular del saber con el cual el hombre busca descubrir su primer origen y sus destino final, y este saber, puede realizarse por diversos caminos y de formas diferentes, es tanto más justificable cuanto es más libre y agudo, es tanto más convincente cuanto más orientador del actuar humano. La filosofía es un saber normativo; y esta normatividad del actuar está en la capacidad de unir el pensamiento filosófico de épocas y pueblos diversos (Babolin, 2005:12).

“sobre la totalidad sistemática de aquellas funciones de base que solo nos permiten delinear una imagen del cosmos, una imagen del universo y del mundo humano. No solamente la naturaleza pertenece a esta esfera; más bien, a ella hemos de asignar todo lo que solemos recoger bajo el concepto general de cultura entendida en el sentido amplio” (Cassirer, 1985: 65).

Así, la filosofía de la cultura toma los hechos como algo producido por la mente del hombre y se limita a descubrirlos, explicarlos y trata de determinar las formas o estructuras generales por las cuales se han producido. Además, busca los valores de la cultura: la verdad, la bondad, la belleza, la justicia, realizados en los productos culturales en cuanto creaciones culturales concretas (Ruiz, 2003). Así pues, hemos considerado que lo cultural, en tanto orden simbólico, es el modo de ser y expresarse de lo humano, pero reconociendo también que los modos de ser humano son históricas y culturalmente producidos y situados. La reflexión en el marco de una filosofía de la cultura no apuntaría ya a descubrir lo que está dado, sino a relevar la formación histórica de sujetos y los modos de subjetivación presentes en contextos histórico-culturales determinados.

A tenor de lo dicho, el concepto de cultura conlleva una pregunta por la esencia misma del hombre: qué es, qué hace y por qué lo hace. Estos datos que se prestan a nuestra mirada, en tanto interpretaciones de la filosofía de la cultura se construyen como ontopraxeología, es decir, síntesis del ser, el hacer y el pensar. En consecuencia, la filosofía de la cultura busca respuesta a la pregunta de por qué el hombre se cultiva. Por tanto, la búsqueda del sentido de la cultura en el ser humano emplazada en el trayecto del conocimiento, en cuanto al descubrimiento y la estimación de los valores presentes en las diferentes culturas, tiene el objetivo de enriquecer nuestros conocimientos del hombre en concreto y de su existencia (Babolin, 2005: 14). Entonces, la cultura es expresión de la totalidad de las posibles manifestaciones del ser, a partir de la existencia humana como existencia que posee la peculiaridad de advertir no sólo su propio ser sino también lo otro que es.

De esta manera, partiendo de la totalidad del ser humano y su circunstancia es como, a la vez que se fija en la auténtica condición humana, puede por esto mismo enfocar su indagación sobre los dos aspectos que implican y explican al ser humano: el hombre y la cultura. El hombre como implicación de la cultura y recíprocamente. Pues, si bien el hombre crea la cultura en la que vive y de la que se nutre, ella a su vez funda la posibilidad humana de ser precisamente hombre y no algo diferente, es decir, ser humano en vez de no humano. Pero esta condición de reciprocidad del hombre y la cultura supone la imposible parcelación del hombre, y esto de tal modo que no cabe sectorizarlo en cuanto ser humano, ni abstraerle del paisaje cósmico al que se encuentra religado, como tampoco de lo extracósmico. En este sentido, cabe recordar que siempre ha existido interés por la cultura, es decir por el origen, la forma de ser y el destino del hombre en la sociedad. Ahí estaban implícitos los elementos para la configuración de una filosofía de la cultura.

Si ahondamos en ese carácter formativo y social, la expresión de la vida organiza la existencia humana, sujetándola al espacio y al tiempo, conformándola; la naturaleza humana por tanto florece en cada humano, con variedades de colores y dimensiones. Al respecto la filosofía de la cultura intenta entender el sentido pleno de este florecimiento, introduciéndonos así a entender mejor lo que florece. En general, comprende todas aquéllas formas de observar el mundo y de reflexionar sobre él, de comprender las relaciones existentes entre las personas, los objetos y los sucesos, de establecer preferencias y propósitos, de realizar acciones y perseguir objetivos (Valentine, 1970). La cultura es configurada por un “conjunto de formas” en procesos de construcción, destrucción y reconstrucción, los cuales constituyen la principal dimensión de la existencia de cualquier sociedad o sujeto social.

De este modo, la filosofía de la cultura, queriendo ser una reflexión que responda a la exigencia del hombre de conocerse a sí mismo, se plantea la pregunta sobre por qué él produce cultura y reflexiona sobre el mismo fenómeno del cultivo de sí. Además se deja instruir y estimular por la antropología cultural, pues, efectivamente, el sujeto en su afán de comprender no parte de cero ni se enfrenta al mundo a partir de la nada, sino que tiene detrás de él toda la historia, esto es, las culturas tienen proyectado ciertos fines que

dan sentido a la vida colectiva y a la vida de cada individuo; ahí florecen ciertos valores para la perfección del ser humano y la realización de una vida más valiosa. Finalmente, dado que la cultura es rostro cambiante frente a las diversas caras con que esta se muestra, es necesario entender e interpretar la cultura de manera abierta, en los diferentes sentidos, los diferentes contextos y los aspectos compartidos. Con esto, se propicia la apertura y la comprensión de las culturas, se acepta la pluralidades de las culturas.

Volviendo líneas arriba, la filosofía de la cultura tiende a definir la cultura como fenómeno humano, descubriendo en ella el origen y el sentido último de lo humano. En este sentido, el término cultura tiene la misma raíz que el verbo “cultivar”, que significa labrar la tierra, es decir, que alude implícitamente a la forma en que el ser humano actúa en la naturaleza (Trompenaars, 1994). Este concepto de la cultura enfatiza la relación entre el ser humano, el cual forma grupos, y la forma en que estos interactúan con las fuerzas de la naturaleza, dando significados profundos a la vida humana. Por lo tanto, cuando hablamos de cultura, nos referimos a toda una cosmovisión del mundo, ya que la cultura abarca las diferentes maneras y formas de actuar, de pensar, de ser, mediante las cuales se encuentran las respuestas a las preguntas que los seres humanos se hacen sobre sí mismos y sobre lo que les rodea (Taylor, 1993: 47-107). De esta manera, la cultura se concibe como una dimensión analítica de la vida social, puesto que la riqueza cultural se refleja en la variedad de formas de comportamiento, modos de interpretar el mundo, de habitar en él. Asimismo, los seres humanos nos enriquecemos mutuamente, a la vez que incidimos en la armonía de la naturaleza que nos rodea. Así pues, la cultura vista como un complejo total y limitada a un estado determinado, tiene como característica distintiva, “la creatividad intrínseca de sus partes interrelacionadas” (Béjar, 1979).

La cultura no es algo estático, pues el hombre se encuentra en una incesante lucha entre tradición e innovación, entre fuerzas reproductoras y fuerzas creadoras, entre la antigüedad y la modernidad, entre lo racional y lo cósmico. Este dualismo lo hallamos en todos los dominios de la vida cultural (Cassirer, 1975: 193). Bajo esas denominaciones aparentemente sencillas late un enorme problema, aún más, surgen

numerosos problemas en torno a los puntos de contacto e intersección entre distintos aspectos de la cultura, pues entre ellos no hay fronteras nítidas ni mutuamente exclusivas. Estos problemas no pueden ser resueltos exclusivamente por ninguna disciplina aisladamente a pesar de las pretendidas fronteras entre las disciplinas. Puede citarse al respecto el debate entre la sociología y la antropología cultural para hacerse con el control del saber de la cultura; hasta tal punto que “la biografía del concepto de cultura está simbólicamente unido a la génesis y desarrollo de la ciencia antropológica” (Calvo, 1998: 234).

Pero volvamos a la hoja de ruta planteada líneas arriba. Tanto la antigüedad como la modernidad dan luz a sus propios ideales; es decir, se entienden cada una de ellas como época ilustrada y armónica que puede erguirse como ejemplo de civilización. Buscan en ella manifestaciones que sean compatibles con lo que se considere virtuoso (espiritual y/o material) en el presente (modernidad) y descartan cuanto no lo es, sin darse cuenta de que, quizá, precisamente en este último se encuentra lo que la antigüedad (pasado) tiene lo esencial. Por otra parte, no conviene olvidar, cuán contrario es el espíritu de los tiempos modernos al de los tiempos antiguos y cuán ajenos es lo moderno a los valores fundamentales de la cultura, no se hace solidario de ellos, no está dispuesto a ponerse en su servicio, cosa que no creo que haya acontecido nunca en el pasado.

Vista desde la perspectiva antropológica social o cultural, el estudio de la cultura se ocupa de la descripción y análisis de la cultura, que es lo mismo que de las formas en que las personas viven en sociedad, es decir, las formas de evolución de su lengua, cultura y costumbres (Augé, 1995). Entonces, es desde el pensamiento de la antropología de la cultura, desde donde se toman en consideración los patrones sociales amplios, más que la cultura corporativa. La palabra cultura, en el sentido en que los antropólogos la usan, se refiere a los entendimientos compartidos por los miembros de una sociedad. Así, la antropología estudia el origen, la conformación y la organización de las creencias, del comportamiento y del sistema cultural del hombre y de los grupos humanos. En tal sentido, el eje de la explicación se centra en las diferencias biosocioculturales de los grupos humanos en el espacio y en el tiempo. Para

ello recupera, por una parte, el particularismo de la pequeña escala de lo que los hombres hacen, piensan y dicen en su vida cotidiana, y por otra parte, el universalismo del punto de vista evolutivo, que los considera en tanto especie que se autoproduce. Esto nos enfrenta a la noción matriz de cultura como bisagra y ruptura con la naturaleza. De tal modo, que los primeros antropólogos distinguieron en la conceptualización de la cultura, aquella que es material y la que no lo es. Entonces, la cultura es un proceso continuo, que aunque contiene configuraciones, está en cambio constante. Las configuraciones son los valores y creencias que tienen la tendencia a integrar y unificar la cultura (Ralph Linton, 1936).

No obstante, cabe mencionar que la antropología nace por la expansión del mercantilismo y el interés por las riquezas de otros continentes, y que fue promovida y apoyada principalmente por países que poseían “imperios coloniales”, como Francia y Gran Bretaña. En el caso de alemanes o italianos, que habían obtenido una unidad política reciente o que aún luchaban por ella, encontraron que los estudios del folklore podían reafirmar sus lazos de pertenencia a la comunidad, señalar vínculos y elementos culturales comunes. Por su parte, “el imperio colonial” de España se encontraba en una situación de desintegración y ya había perdido parte de su “colonias”.

En este ambiente dominaban las especulaciones evolucionistas que coincidían con la hegemonía europea en asuntos mundiales —pero existen también logros notables de las ciencias naturales -. Esto influyó de tal manera que las escuelas antropológicas en sus inicios fueron clasificadas con respecto a su posición mantenida sobre el evolucionismo, generando dos orientaciones: el evolucionismo unilineal y el difusionismo. Pero también hay que tener en cuenta el desarrollo distinto de estas ciencias socio-antropológicas en el ámbito inglés y el norteamericano de la antropología. En este sentido, cabe mencionar la influencia que ejercieron sobre la antropología de la cultura, investigadores como Radcliffe-Brown y sus discípulos, estudiosos de la estructura social y de la antropología social. En Estados Unidos la oposición entre “cultura” - “estructura social” quedó simbolizada por la rivalidad institucional entre antropólogos como Kroeber y sociólogos como Talcott Parsons.

En cualquier caso, la trayectoria sumariamente descrita es suficiente para darnos una visión panorámica del desarrollo socio-antropológico del estudio de la cultura. Siguiendo bajo esta misma línea haremos algunas menciones, que nos permitirá destacar algunos puntos, relacionados con su contexto de aparición y de aplicación bajo esta modalidad del pensamiento de la cultura:

“la cultura consiste en pautas, explícitas e implícitas, de y para el comportamiento, adquiridas y transmitidas por símbolos que constituyen el logro distintivo de grupos humanos, incluso su incorporación en artefactos. El núcleo esencial de la cultura comprende ideas tradicionales (es decir, históricamente transmitidas y seleccionadas) y, sobre todo, los valores que se les atribuyen. Por una parte, los sistemas culturales pueden considerarse como productos de la acción, y por la otra, como influencias que condicionan las acciones posteriores” (Kluckhohn, 1962).

Desde esta perspectiva, la cultura es entendida como una dimensión simbólica relacionada con los procesos de producción material y reproducción social. Esta orientación de la cultura es una construcción significativa mediadora en la experimentación, comunicación, reproducción y transformación de un orden social dado. Como dimensión constitutiva de ese orden es una condición de su existencia y no una entidad desgajada, posterior a él: conforma las relaciones sociales, económicas y políticas. A la vez conforma nuestra subjetividad, nuestro modo de percibir el mundo, de experimentar, indagar y replantear las relaciones humanas. Es decir, la antropología de la cultura responde a la pregunta ¿Cómo se cultiva el hombre? (Babolin, 2005). Así pues, la cultura desde el punto de vista antropológico:

“la cultura de la gente consiste en sus distintivos patrones modales de conducta y las subyacentes creencias, valores, normas y premisas. La cultura es aprendida y compartida por los miembros de una sociedad y tiene una influencia arrolladora en sus conductas. Por lo tanto, la cultura da soluciones a los problemas que todas las sociedades deben resolver si tienen que permanecer viables” (Terpstra, David, 1985).

Por ese camino, la cultura es una abstracción de la conducta y no la conducta en sí. Un acto humano no es cultura, sino lo que simboliza. Bajo este enfoque, Leslie A. White

sostiene que “cultura es la clase de cosas y acontecimientos que dependen de simbolizar, en cuanto son consideradas en un contexto extrasomático” (White, 1975). Para este autor, la cultura tiene componentes actitudinales, ideológicos, sociológicos y tecnológicos, que la diferencian de la conducta, sosteniendo que la cultura no es el acto en sí mismo, sino lo que este acto simboliza. En efecto, la cultura no es un fenómeno de la sola educación y, mucho menos, de la sola instrucción que pueda apoyarse sobre puros procedimientos especulativos de pensamiento, sino que es esencialmente un sistema de acciones y operaciones, que implica un conjunto orgánico de actividades, para reconstruir y construir todo el mundo empírico en el que la vida del hombre está insertado (Babolin, 2005: 13).

Podemos añadir que la cultura (de *colere* = cultivar, hacer crecer) significa todo lo que el hombre produce y construye, del mito a la ciencia, del utensilio al arte [...] por eso no es posible contraponer naturaleza y cultura, porque la cultura es para el hombre un fenómeno natural y personal⁶ (Morín, 1994). De esta manera, para el antropólogo social, la cultura está integrada por comportamientos humanos aprendidos y recibidos de las generaciones anteriores en forma de valores, rituales, costumbres, etc. Aseveran los antropólogos (Barnber, 1989), que todos los grupos humanos, como por ejemplo, la familia, la comunidad, un grupo racial, una nación, etc., tienen su cultura propia que constituye los puntos de identificación y entendimiento con los otros grupos, en aspectos cognitivos, conductuales y emotivos, y que esos puntos comunes son creados y desarrollados dentro de cada grupo, como guías que sirven para lograr la integración de sus elementos y la adaptación a su entorno (Barnber, 1989). Como dice Conrad P. Kottak, podemos concebir la antropología como el estudio científico y humanístico⁷ de

⁶ En esta línea se mueve toda la obra de Edgar Morín; en particular afirma “[...] el hombre es un ser cultural por naturaleza porque es un ser natural por cultura, la evolución biológica y la evolución cultural son dos aspectos, dos polos de desarrollo que tienen relaciones de intercambio y de interferencia con el fenómeno complejo de la hominización” (Morín, 1993, 1994, 90-91).

⁷ Según la concepción humanista, la cultura es la expresión de la naturaleza humana, es el cultivo del alma que tiene que ser bella, por lo tanto se da por un conjunto de nociones y principio, de valores y modelos de comportamiento, universales y absolutos, cuya asunción hace civil y culto al hombre. Este concepto humanista de cultura se aclara mejor expresando la oposición reconocible: cultura vs. civilización (Babolin, 2005:14). Cultura y civilización son dos términos que usan los antropólogos y que han provocado muchas confusiones cuando tratan de darle significados. Malinowski sostiene que: “la palabra cultura se utiliza a veces como sinónimo de civilización, pero es mejor utilizar los dos términos

la especie humana y su diversidad en el tiempo y el espacio. Entonces, se trata de un estudio holístico sobre la condición humana como totalidad: biología, historia, lenguaje, sociedad y cultura (Kottak, 2003). Efectivamente, el sujeto cultural tiene detrás de él toda la historia, esto es, las culturas proyectan ciertos fines que dan sentido a la vida colectiva y a la vida de cada persona; ahí florecen ciertos valores para la perfección del ser humano y la realización de una vida más valiosa y armónica. Con esto, se propicia la apertura y la comprensión de las culturas, se acepta la pluralidad de la concepción del mundo.

No obstante, el mundo camina vertiginosamente hacia la globalización, que borra las “fronteras de las naciones”. Entonces, la cuestión que nos planteamos aquí es si esto pone realmente en peligro las identidades étnicas, como suele argumentarse para justificar y reforzar la existencia de la globalización, y en el fondo, desplazar la atención de un sistema político de dominación cultural y nuevas formas de colonización; o si por el contrario, emergerá con más fuerza la identidad cultural, puesto que la cultura es un sistema de conocimiento de la realidad que programa y organiza el comportamiento de los individuos en una determinada sociedad en base a su identidad cultural. Pero si queremos examinar la posibilidad de que estas dos percepciones –identidad cultural y globalización– salgan de un suelo común, comprendiendo su recíproca interrelación, es necesario reflexionar sobre el contexto en el que surgen cada una de ellas, su entorno y su contexto y las preguntas que pretende responder frente a la concepción del mundo.

distinguiéndolos, reservando civilización para un aspecto especial de las culturas más avanzadas. La cultura incluye los artefactos, bienes, procedimientos técnicos, ideas, hábitos y valores heredados. La organización social no puede comprenderse verdaderamente excepto como una parte de la cultura; y todas las líneas especiales de investigación relativas a las actividades humanas, los agrupamientos humanos y las ideas y creencias humanas se fertilizan unas a otras en el estudio comparativo de la cultura” (citado en Kahn: 1975). La “civilización”, en cambio, llevaría asociada desde el principio de la tendencia a la unicidad y a la universalidad, en tanto se considera (a la civilización) como fase final y madura de las diversas culturas, algo así como el “punto y final” en el que todas las culturas en desarrollo terminarían por confluir (sólo desde esta perspectiva alcanza sentido la expresión, tantas veces utilizada: “hombre adulto y civilizado”). Está motivado por un amplio número de estudios; y se podría fijar de este modo: mientras la cultura hace la referencia al perfeccionamiento de la naturaleza humana que puede ser subjetivo u objetivo, la civilización hace referencia al aspecto exterior de la vida humana, a sus obras, a sus instrumentos de trabajo y, por lo tanto, a la transformación del mundo producida por el hombre (Kahn, 2005).

1. 2. Perspectiva psicológica

Otro punto de vista importante para rastrear y complementar el abordaje del concepto de la cultura, es el de la disciplina de la psicología. Desde esta perspectiva, la psicología de la cultura documenta la diversidad histórica y cultural de los procesos y las producciones de la mente humana.⁸ En ese sentido, el componente relevante de ese aspecto se establece en la importancia de nuestros conocimientos sobre lo interpersonal y las relaciones dinámicas entre grupos, que influyen directamente en ese proceso de conocimiento y que varían de una cultura a otra (Smith y Bond, 1993). La psicología de la cultura se fundamenta en la idea de que la mayor parte de los elementos de la psicología del individuo son transformados o alterados mediante la participación de la cultura: la mayoría del funcionamiento psicológico humano consiste en propiedades emergentes que resultan de experiencias mediadas por símbolos de las formas de comportamientos y de las ideas de una comunidad cultural. Asimismo, la “psicología cultural” estudia los fundamentos psicológicos de las comunidades culturales y de las bases culturales de la mente.

Dentro de este marco, según Damon y Lerner, se define la cultura “como una herencia simbólica y de comportamientos que aporta un marco para el aprendizaje y para el razonamiento colectivo sobre lo que es verdad, lo que es bello, lo que es bueno y lo que es norma” (1994). Tomando como referencia este concepto, entonces, una comunidad cultural consiste en ideas sobre las personas, la sociedad, la naturaleza y la divinidad, además de en una vida familiar y una prácticas sociales cotidianas e institucionalizadas.

⁸ El concepto de “estados mentales” se refiere a lo que una persona sabe, piensa, quiere o valora, consciente o inconscientemente. Los estados mentales tienen una función causal sobre el comportamiento de la persona (Damon y Lerner, 1994).

Ahora bien, el estudio de la cultura y personalidad se ocupa de la forma en que influyen los procesos de aprendizaje social. En este sentido Ralph Linton define la cultura como “la configuración de la conducta aprendida y de los resultados de la conducta, cuyos elementos comparten y transmiten los miembros de una sociedad” (Linton, 1969). Así, la cultura es el término usado para describir un sistema de valores o conductas comunes compartido por las personas, cuya capacidad humana consiste en la habilidad para transformar un proceso deliberativo consciente en un proceso habitual, rutinario y automático. De esta manera, del estado mental surge una “mentalidad”, que se muestra implícita en el comportamiento cotidiano y que como tal forma parte de la intimidad del individuo. Desde la perspectiva de la psicología cultural, el enfoque se centra en el estudio del papel de la cultura en la vida mental de los seres humanos.

Michael Cole a este respecto introduce conceptos como los de artefacto y contexto.

“un artefacto es un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación en la acción humana dirigida a metas. En virtud de los cambios realizados en su proceso de creación y uso, los artefactos son simultáneamente ideales (conceptuales) y materiales” (Cole, 1999).

De este modo entendido, los artefactos son los constituyentes fundamentales de la cultura. El crecimiento de la mente humana, en la ontogenia⁹ y en la historia humana, se debe comprender como una coevolución de las actividades y los artefactos humanos. Asimismo, en la formación de una cultura humana a través del tiempo histórico, la mediación cultural produce un modo de cambio evolutivo en que las actividades de las generaciones anteriores se acumulan en el presente como la parte específicamente humana del ambiente. A su vez, el mundo social influye en el individuo no solo porque modela o persuade sino por las prácticas y los objetos que personas invisibles han construido en el mundo alrededor de ese individuo (Cole, 1999: 113-139). Junto a la

⁹ La ontogenia es la historia del cambio estructural de una unidad sin que ésta pierda su organización. Este continuo cambio estructural se da en la unidad, en cada momento, o como un cambio desencadenado por interacciones provenientes del medio donde se encuentre o como resultado de su dinámica interna.

idea de que el mundo social influye en el individuo, es decir en las acciones concretas de cada ser humano, enmarcadas en la cultura, hay que considerar que esto ocurre en un contexto concreto¹⁰. Michael Cole ha dedicado atención a enriquecer y clarificar este concepto, haciéndolo ir más allá de su significado más habitual, el de contexto como `entorno`, como `lo que rodea` (Cole, 1999). Efectivamente, “todo interactúa con todo” (Plomin, 1986). Siguiendo con el pensamiento de Michael Cole, éste habla del contexto como “aquello que entrelaza”; recuerda la raíz latina del término, *contextere*, que significa `entrelazar` y se muestra de acuerdo con la definición del *Oxford English Dictionary*, que define el contexto como “el todo conectado que da coherencia a sus partes”.

Es en este sentido, los contextos no han de entenderse como algo definitivamente dado, sino que se constituyen dinámicamente, mutuamente, con la actividad de los participantes. Así pues, un contexto se delimita por lo que la gente hace, dónde y cuándo lo hace y, en este sentido, las personas que interactúan llegan a constituir el contexto para los demás (Lacasa y Silvestri, 2001: 340-341). En consecuencia, ese contexto no puede separarse de la cultura, por tres motivos; primero, porque no puede separarse de una dimensión temporal, histórica en la realidad humana, que la configura; segundo, porque en él están presentes instrumentos materiales y simbólicos que permiten a los individuos adaptarse a la realidad y proyectarse al futuro; tercero, porque es un entorno social (Lacasa y Silvestri, 2001: 341).

¹⁰ “Contexto” es el sistema total, integrado y organizado del que el individuo forma parte, consistente en un sistema jerárquico de elementos, desde el nivel micro al macro. Los sistemas que forman un contexto – en diferentes niveles- son interdependientes entre sí. Del contexto surge la “situación psicológica”, la situación tal y como el individuo la interpreta y le da significado. El entorno “como es” y el entorno “como es percibido” y se representa en la mente del individuo no son la misma cosa. Sin embargo, las percepciones individuales y las interpretaciones del mundo exterior se forman y funcionan con referencia a la organización y el funcionamiento del entorno “como es”, del entorno real. El entorno social afecta el funcionamiento individual y el desarrollo en todos los niveles, incluyendo las costumbres, los hábitos, las normas y las reglas (Damon, 1997). Esto es, el entorno se considera una fuente de información, desde estas perspectivas, en lugar de una fuente de estimulación (como se considera en las teorías clásicas de la psicología). Asimismo, las teorías modernas del aprendizaje consideran el entorno como una fuente de información (Bolles, 1972; Seligman, 1975), puesto que el entorno será una fuente de estimulación y de información óptima para el desarrollo en la medida en que sus patrones sean percibidos e interpretados de forma que se les pueda dar significados (patrones consistentes) (Damon, 1997).

Según Everhart, la cultura también es definida como la suma de experiencias compartidas por la personas, junto con las creencias particulares de esas personas acerca de sus experiencias. Por lo tanto, la cultura puede ser definida como una programación colectiva de la mente, la cual distingue a los miembros de un grupo de otro (1983:14). Más recientemente, Geert Hofstede, describe la cultura como la “programación colectiva de la mente, que distingue una categoría de gente de otra” (Hofstede, 1991, 1980). Para Terry y Franklin (1985), el término cultura se refiere al comportamiento aprendido o a los patrones de vida predominantes, en un sentido amplio, o a un sistema de valores y sanciones de la sociedad en un sentido estricto. Siguiendo la misma línea, Udaondo, nos describe a la cultura como algo que es aprendido y que por lo mismo, se puede tener influencia en su establecimiento y en su modificación, definiéndola “como el conjunto organizado de respuestas adquiridas y valores asimilados” (1992). Así, la cultura es un activo intangible: es parte de nuestro software humano. Es un fenómeno conductual y social el cual es invisible e inconsciente (Grey: 1995). Asimismo, para Díaz la cultura es “la construcción de una serie de modelos cognitivos, es decir, representaciones que definen, valoran y orientan la acción de los sujetos”. Del mismo modo, el término cultura, nos dice Hernández y Rodríguez (1996) es un concepto muy amplio que implica un conjunto de maneras de reaccionar homogéneas, y que comprende las pautas y patrones de conducta con sus normas, valores, creencias, tradiciones, etc., de un grupo determinado de personas que interactúan en una sociedad determinada.

Como podemos observar en el párrafo anterior, todos los autores que mencionamos hacen referencia a la cultura sobre la base de los valores que orientan la conducta humana, en ese sentido, no hay que perder de vista ese trasfondo y las implicaciones de la psicología de la cultura en el individuo, que son transportadas a través del lenguaje, que constituye el medio por el que las personas pueden integrar diferentes puntos de vista y construir realidades culturales compartidas. De esta manera las propiedades comunes de la mente se transforman en “mentalidades” concretas, propias de cada comunidad cultural. A medida que los sujetos aprenden el lenguaje entran en un sistema de significados y adquieren la capacidad de transformar esos sistemas simbólicamente.

En la adquisición del lenguaje destacan dos aspectos: los mensajes implícitos que una cultura transmite mediante el habla que dirige a los sujetos; y las narraciones, que organizan la experiencia y ayudan a interpretarla y concederle un valor. Asimismo, las narraciones incluyen las tradiciones orales de cada cultura, y en la narración se transmiten ideas sobre el yo, las emociones y la moralidad. Con respecto al desarrollo del yo, se considera desde la perspectiva de la psicología cultural como el “locus” primario en el que se produce la interacción entre la cultura y la psique. El yo realiza la transformación de la entidad biológica individual en una entidad con significados, en una persona que participa en mundos sociales (Miller, 1994). En consecuencia, la naturaleza del yo no se refiere a un “yo” interior, sino a un contexto social particular, de manera que caracterizar el yo fuera de ese contexto no tiene sentido. Según Goodnow (1990), el desarrollo cognitivo implica aprender la definición de la comunidad de lo que es ser inteligente y el desarrollo del yo implica incorporar la consideración que la comunidad hace sobre lo que es o debe ser un individuo.

Ahora bien, dada la importancia del factor social, para poder entender cuál es la verdadera naturaleza de la cultura hay que plantearse si se trata de una realidad de carácter subjetivo y psicológico, o si, por el contrario, es un fenómeno social, factible de ser estudiado según las reglas del método sociológico (García, 2007). En ese sentido, Goodenough explica que la dificultad para poder entender el concepto de cultura estriba en el hecho de que la cultura es algo aprendido y, por tanto, es algo formado por diversos componentes. Ese aprendizaje efectivamente está compuesto por normas, habilidades, conceptos, percepciones, etc. Al hablar de cultura desde este punto de vista, hablamos de varios aspectos que la conformarían y, por ende, de diferentes componentes a analizar cada vez que hiciéramos referencia al término, sea cual sea el concepto o los conceptos desde los que nos posicionemos a la hora de estudiar la cultura. Con los conceptos, con los componentes y realidades que configuran la cultura se puede trabajar; sobre conceptos con base real es posible edificar pautas de cambio o políticas que incidan de manera directa y favorable en aquellos aspectos que sean necesarios completar o modificar.

En síntesis, sobre las diferentes formas de abordar el concepto cultura, existen dos criterios que agrupan y sintetizan las diferencias. Por un lado, nos podemos encontrar con definiciones que centran su significado en aspectos objetivos de la cultura, esto es, reglas, normas, formas de consumo; y por otro lado, las definiciones de tipo más subjetivo, centradas en los significados y las estructuras simbólicas compartidas por los miembros de un mismo grupo (Páez , 2003). Es decir, hacemos referencia a creencias, normas y valores. El término cultura, lo que significa y de lo que está compuesto, nos muestra dos realidades diferentes; por un lado las múltiples influencias y el carácter amplio y fluido del propio concepto; y por otro lado, la posibilidad de poder utilizar el concepto otorgando la mayor importancia al modo en el que la identidad y los valores culturales pueden sobrevivir a los cambios y transformaciones de las diferentes sociedades. Por tanto, los lugares son la memoria del pensamiento de la sociedad, toda vez que recorremos de la mano los emplazamientos de la memoria colectiva, las palabras y las imágenes adquieren gran importancia, pues, es a partir de ambos conceptos donde se conforma el espíritu colectivo. Todo lo que existe en el espacio es comunicativo y, al revés de la información, que es una vía de tránsito, la comunicación es una estancia que pueda comunicar objetos: tiene memoria, pero no como las memorias de las computadoras, que guardan señales, sino como la memoria de la vida, que guardan realidades vivas. En este telón de fondo la cultura está construida de comunicación, no de información: cultura es la forma de entender el mundo, el proceso de darle sentido a la vida y, por lo tanto, es el modo de pensar y de sentir del espíritu (Christlieb, 2004).

1. 3. Perspectiva lingüística y semiótica

Desde esta perspectiva se esclarece y enfatiza la necesidad de tomar de cada ciencia lo necesario pero al mismo tiempo en sí mismo es interesante el planteamiento de que existe una tendencia marcada de los estudios lingüísticos y semióticos en el estudio de la cultura.

Es imposible entender una comunidad humana sin el entendimiento de la(s) lengua(s) de sus miembros, al igual que es necesario conocer la interrelación e interacción de los componentes lingüísticos y culturales como un todo. En la construcción de la identidad individual y grupal así como en la construcción del otro, se exige que uno sea consciente de dónde se encuentra en el mundo y en su devenir histórico ya que el ser humano se modaliza por su relación con el paisaje, con el ambiente, con la lengua, y con la cultura, (Babolin, 2005: 5). Pero de tal modo, que la lengua es relevante para las demás modalidades, y sobre todo en la cultura.

Por un lado, la lengua desempeña un papel fundamental en la sociedad humana, especialmente con relación a cómo y hasta qué grado la lengua no solamente forma nuestra imagen de la realidad, sino también forma la realidad. Tiene por eso un papel constitutivo en la cultura; reviste un valor como soporte idiomática de la cultura y tiene una función de preservación y transmisión de la cultura (escrita y oral). Por otro lado, la importancia de la lingüística como herramienta para el análisis de las culturas y de la historia de un pueblo dado. Para tal fin es necesario delimitar qué entendemos por lingüística y por cultura desde esta perspectiva lingüística.

La semiótica es la ciencia del lenguaje; se puede concebir ésta como una “ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social [...]” (Saussure, 1916), que reside en mirar las lenguas como constructo humanos que son síntomas y parte de las vidas de los pueblos, a la vez que son instrumentos de comunicación y de representación del mundo. Se centra en el estudio de los usos lingüísticos en el seno de la vida social (Duranti, 2000: 8).

En lo que respecta a la lengua y la cultura, vale decir, que la función específica de la facultad del lenguaje es hacer realidad el acto de significar que va de la abstracción a la representación. De igual manera es preciso hacer hincapié en que el lenguaje es una ventana abierta a la cultura, y a través de él se puede ojear la personalidad de un pueblo (López y Gallardo, 2005: 127). No solo, en cuanto sistema lingüístico, “el lenguaje es un hecho eminentemente humano y espiritual cuyo fin es comunicar el contenido de la conciencia de un individuo a otro [...]” (Hjelmslev, 1971: 68) sino será de acceso “al

hombre y la sociedad que están detrás del lenguaje, a toda la esfera del conocimiento humano [...]” (Hjelmslev, 1971: 68).

Esta concepción del lenguaje guarda cierta relación con las anteriores de Guillermo de Humboldt, para quien el lenguaje no es solamente el reflejo de las estructuras sociales, culturales y psíquicas, sino que organiza para nosotros el mundo circundante. De acuerdo con esto, podemos decir que el lenguaje es mucho más que una herramienta reflexiva con la que intentamos encontrar el sentido a nuestro pensamiento y acciones (Duranti, 2000: 24). Así, el estudio del lenguaje como un recurso de la cultura, y del habla como práctica cultural, que en principio posee un carácter formal, implica necesariamente la visión del lenguaje como un conjunto de estrategias simbólicas que forman parte del tejido social y de la representación individual del mundo posible o real (2000: 21-22).

Asimismo, el lenguaje juega un importante papel en la reproducción de la cultura o en la transmisión de la historia e identidad cultural. En su aspecto de conducta, para el lingüista Sapir, la cultura es lo que una sociedad hace y piensa. En otras palabras, la cultura hace referencia al patrimonio distintivo que identifica a una comunidad, que está constituida por los modelos de conducta, por las formas de actuación aprendidas y comprendidas de una sociedad (López y Gallardo, 2005: 125). Estos modelos de conducta (socialización) están condicionados por el lenguaje, que va dirigido a orientar la mente del niño y su conducta hacia modos de pensar, hablar y actuar (Mauss, 1935).

Desde esta perspectiva el lenguaje, forma parte de la cultura ya que comparten ciertos modelos de pensamiento, modos de entender el mundo, de hacer inferencias y predicciones:

“La cultura, entendida como aquello que diferencia lo que aprendemos de nuestra herencia cultural, debe constituir el producto final del aprendizaje, que es el conocimiento, esto es, la organización de nuestro mundo, lo que la gente guarda en su interior son las formas de las cosas, modelos para percibirlas, relacionarlas y, en todo caso interpretarlas” (Goodenough, [1957] 1969: 36).

Con ello se marca una definición lingüística, conocer una cultura es conocer un lenguaje, pues ambos son realidades mentales, pues el lenguaje nace de lo más profundo por obra y creación de los pueblos (Humboldt, 1990: 27) al mismo tiempo la lengua es una manera de percibir el mundo,¹¹ de pensar, de sentir que recibe esta concepción de manos de un pasado histórico. Esto es, algo que se produce en encuentro del sujeto consigo mismo y con la realidad, puesto que la palabra importa y que los signos lingüísticos representan la reproducción del mundo, que se utiliza para la construcción de afinidades culturales y de diferencias culturales. En cuanto a las diferencias, cada sociedad, como creadora de sistemas de representación, tiene la potestad de desarrollar y perfeccionar aquellos que satisfagan mejor sus necesidades o respondan a sus intereses socio económicos e ideológico culturales; son los grupos humanos que conforman la sociedad los que van generando o transformando las expresiones simbólicas de acuerdo con los factores psico-sociales que los caracterizan, y existen condiciones internas y externas que ejercen influencia sobre este proceso que los mismos miembros de una sociedad no pueden controlar y en el cual el lenguaje va dirigido a orientar la mente del niño y su conducta hacia el modo de pensar, hablar y actuar (Mauss, 1935).

Ya se ha dicho que la lengua que hablamos no refleja simplemente la realidad material del mundo, más bien que nos ofrece un mapa conceptual con el que podemos imponer un orden determinado a lo que vemos y experimentamos. El lenguaje que utilizamos juega un papel significativo para dar forma a lo que constituye para nosotros la realidad del mundo material. En este sentido, los estructuralistas argumentan que el lenguaje organiza y construye nuestro sentido de la realidad; de hecho, lenguas diferentes producen composiciones distintas de lo real. En este sentido, la lengua es parte de la cultura. Así es, que el modo como conceptualizamos el mundo depende, al fin y al cabo, de la lengua en que nos manifestamos. Y por analogía dependerá de la cultura en que está inmersa (Storey, 2001: 105). Su significación no solo se basa en un cuerpo de

¹¹ No podemos, sin embargo, hablar de la percepción del mundo, sin comprender la cosmovisión del mundo (visión del mundo) como algo que ha de tener su explicación en sí mismo, que explica el significado del mundo, y estos significados modelarán al ser humano en su relación con el mundo.

conocimiento sino que la cultura [...] es un estudio de perfección que consiste en llegar a ser algo, y no en tener algo, una condición interna de la mente y el espíritu (Arnal, 1960: 6).

2. TEORÍAS DE LA CULTURA

A mediados del siglo XVIII y tras un rico bagaje sociocultural proporcionado por las colonizaciones y expansión de nuevas tierras a través de África y el Pacífico, los pensadores del viejo continente comienzan a esbozar, bajo el prisma científico, diversas teorías que intentan explicar las, a priori, grandes diferencias culturales que existen entre los diferentes pueblos esparcidos por la tierra.

La línea básica seguida por estos pioneros es la idea de progreso (fundamental para la modernidad)¹² cuyo uso indiscriminado y gratuito ha provocado tantos problemas en nuestro siglo. Para los ilustrados las diferencias culturales estaban marcadas por un mayor grado o menor grado de progreso intelectual y tecnológico que establecían ellos mismos: el progreso iría de la “barbarie a la civilización”. La preocupación por las culturas y sus grados de desarrollo que nace en este contexto, tomará diferentes enfoques que han cristalizado en teorías como la evolucionista, historicista, funcionalista, configuracionista, etcétera.

En la actualidad coexisten diversos enfoques teóricos de la cultura, que se han dado a partir de la constitución de su discurso científico a finales del siglo XIX. Son teorías a las que haré referencia en los apartados siguientes, de acuerdo a la clasificación de los distintos principios y teorías efectuados en la obra *Introducción de la antropología cultural y social* por Lison Tolosano. También Aguirre (1993) agrupa las concepciones en torno al concepto de cultura en las siguientes categorías: evolucionistas,

¹² La Modernidad se puede definir como un proyecto político, económico, cultural y religioso nacido hace más de 500 años en Europa, frente al triunfo de Occidente sobre Oriente y la llegada europea a nuevos lugares geográficos del planeta (recuérdese que la llegada al Nuevo Mundo fue un proyecto económico y geopolítico de la monarquía y la Iglesia para su consolidación en Europa y así poder acceder a la riqueza (Habermas, 1998).

funcionalista, estructurales, etc. De la misma manera Chilcott (1987) expone algunas teorías para explicar la realidad cultural y menciona las siguientes corrientes: el evolucionismo cultural, el funcionalismo, el estructural funcionalismo, etc.

2. 1. La teoría evolucionista de la cultura

Este enfoque teórico de la cultura, conocido como teoría de la evolución cultural o evolucionismo¹³, surge como corriente de pensamiento de explicación científica de las diferencias culturales. Para los primeros evolucionistas de mediados del XIX, las diferentes culturas pasaban por diferentes estadios o etapas de desarrollo. Pero fue Herbert Spencer, por quien el evolucionismo cultural tomó cuerpo, quien le dio la forma de darwinismo social. Según Spencer todas las sociedades evolucionan de lo “primitivo a lo civilizado”. De igual manera Lewis Henry Morgan miraba al desarrollo de la sociedad desde la historia humana que dividía en tres etapas o períodos: desde el “salvajismo”, pasando por la “barbarie”, hasta la “civilización”. Por creer esta forma de pensamiento que la evolución sigue una única línea de acción, Julian Steward la ha llamado evolucionismo unilineal o versión clásica del evolucionismo, que consiste en creer que las fases de la evolución eran fijas y por lo tanto todas las culturas habían de pasar necesariamente por todas ellas y en el mismo orden.

Esta teoría no tiene en cuenta el concepto de contacto entre diferentes culturas, sino más bien considera que los desarrollos de las diferentes tradiciones culturales siguen procesos similares: “las culturas deben explicarse en función de culturas, la cultura es un continuo. Cada rasgo u organización de rasgos, cada estado de desarrollo, surge de una situación anterior” (White Leslie, 1949). Este autor considera que la cultura es un copioso caudal de herramientas, útiles, costumbres y creencias en constante interacción que producen nuevas combinaciones y síntesis. De igual modo afirma que la cultura del

¹³ Spencer decidió utilizar el evolucionismo para dotar de “fundamento científico” a su teoría: de modo que sustituyó mediante la idea de progreso –limitada al ámbito específicamente humano-, la de evolución, tomado de *El origen de las especies*, de Darwin. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 2005: 189-199.

presente ha sido determinada por el pasado, y la del futuro no será más que una continuación de la tendencia del presente. De este modo, en un sentido muy real, la cultura se produce a sí misma. Más recientemente, Duverger ha dicho que “la cultura es, de alguna manera, la memoria de las sociedades, consciente e inconsciente. Resume el conjunto de transformaciones y progresos llevados a cabo desde el origen, y les impide desaparecer” (Duverger, 1975).

Bartra, en cambio, cree que las peculiaridades del mapa de las grandes líneas de la evolución cultural “no proceden de un código estructural impreso en la mente de los hombres” (Bartra, 1996), lo que clarifica su interpretación de que la encarnación de las ideas en eventos o construcciones míticas no se debe a la existencia de lo que denomina un sistema de mensajes o a la recepción codificada de ciertas “instrucciones” provenientes de una estructura profunda (una especie de gramática generativa) en la que habría cristalizado la oposición individuo-sociedad, o naturaleza-cultura, sino que “los hitos, los meandros, los caminos, las fronteras y las conexiones se han ido formando gracias a una especie de selección cultural, no en un proceso determinado por instrucciones preestablecidas en algún sistema simbólico de mensajes” (Bartra, 1996). Así, los grandes movimientos culturales de la humanidad se dan en relación con el “yo” entendido como parte de la evolución de la naturaleza humana, de donde surgen y a la cual trascienden.

En este mismo sentido, la apertura existente en nuestros tiempos hacia las culturas indoamericanas, por ejemplo, que “son tan culturas como la europea”, mantiene la separación entre ellas por el hecho de ser “otras”. El otro es siempre, definitivamente “el indígena periférico de la cultura occidental”, afirma Tola de Habich (1996), quien reconoce la dimensión del problema diciendo:

y para no irme por las ramas en declarado parentesco con mis ancestros simios, el otro, - en pocas palabras-“ es por lo tanto, “el bárbaro, el buen salvaje, el que no comprendemos, el que es distinto a nosotros y el que se comporta externa e internamente de una manera que no logramos descifrar en cuanto dejan de ser “Otros”, se “comercializan”. Entonces, “cultura es la otredad que tiene la gente culta y los

grupos indígenas todavía al margen del comercio con las capitales culturales, enfatiza (Zaid, 1996).

Así pues, la tendencia de los pensadores del evolucionismo cultural no ha podido explicar satisfactoriamente por qué el desarrollo cultural de los diferentes pueblos no sigue los mismos procesos. Bartra sostiene que la perspectiva evolucionista es necesaria para desarrollar lo que llama la historia de los mitos o la antropología de los mitos “para comprender largas secuencias de eventos sin dejar de apreciar la presencia de estructuras”. Por lo tanto, “el enfoque evolucionista intenta ir más allá de la narración secuencial, pero no se limita a la revisión formal de las estructuras mitológicas”, y concluye afirmando: “Creo que es necesario, además, enfocar nuestra atención en ciertos momentos de transición durante los cuales se operan mutaciones sintomáticas tanto en la composición del mito como en la función dentro de la textura cultural que la envuelve” (Bartra, 1996).

Por otra parte, sus teorías no ofrecen explicaciones convincentes de la variación cultural, de por qué algunas sociedades contemporáneas se muestran en un estado “salvaje avanzado” mientras que otras aparentemente son “civilizadas”. Otra desventaja de esta teoría es que no pueden explicar por qué algunas sociedades han sufrido alguna regresión o por qué se han extinguido. Para finalizar con el estudio del evolucionismo, merece un capítulo el antropólogo Herbert Spencer, máximo exponente de lo que se ha venido a llamar darwinismo social, que no es más que la aplicación de las teorías del evolucionismo biológico al cultural. Para Spencer, la idea de selección natural de Charles Darwin era factible en ámbitos sociales y justificaba así y de una tacada la inmovilidad de las clases sociales, la supremacía de la raza blanca y el éxito del sistema capitalista. Todo este entramado de relaciones tiene sin embargo muchos detractores.

Los críticos de Morgan –pues la corriente del evolucionismo cultural, que fue la primera de las tendencias en imponerse en esta ciencia naciente, estaba influido tanto por el evolucionismo de Darwin como por la idea de progreso cultural del antropólogo Lewis H. Morgan– tachan de poco coherente la idea de usar la teoría evolutiva en fenómenos sociales, porque entienden que se trata de una aplicación inapropiada de una teoría

derivada de la ciencia biológicas a las ciencias sociales. El abuso indiscriminado de esta manera de pensar ha desembocado en el darwinismo social y en algunas ideologías políticas.

En definitiva, una perspectiva etnocentrista guiaba la construcción teórica, y su postulado ideológico fue el de la superioridad de la civilización occidental sobre todas las demás conocidas.

2. 2. La teoría historicista de la cultura

Hablar del particularismo de la teoría histórica es hablar de Franz Boas y de su largo capítulo de seguidores. Boas fue el faro de la antropología estadounidense durante la primera mitad del siglo XX. Este es quien fundamenta los presupuestos en el análisis etnográfico para estudiar y describir mediante la observación y la investigación el conjunto de los rasgos políticos, económicos, religiosos, etc. que forman la cultura de una sociedad. Creyeron sus seguidores que las leyes del proceso cultural podían ser descubiertas mediante la reconstrucción de la historia cultural particular de cada sociedad basada en el trabajo de campo antropológico. Así entendieron que

“la historia de la humanidad, es la historia de los actos hechos por el hombre y que han estado permeados por la”dimensión cultural” (Wissler, 1923),”la cual permite su reproducción social a través de todas “las instituciones creadas por los pueblos y todas las transformaciones que sufren éstas a lo largo de la historia” (Espinoza y Pérez, 1984).

Dichos actos promueven o frenan los procesos históricos de los pueblos. Bajo este enfoque historicista de la cultura, puede quedar comprendida la teoría del ciclo vital de las culturas que propone Spengler. Este autor sostiene que:

“las culturas son organismos. La historia universal es su biografía [...], el contenido de toda la historia humana se agota en el seno de las culturas particulares, que se suceden

unas a otras, que crecen unas junto a otras, que se tocan, dan sombra y se oprimen unas a otras.” (Spengler 1944).

Sin embargo, el análisis evolucionista de la cultura se muestra difícil a menos que como dice Bartra (1996), la biología dé un salto: “el código genético de los organismos no contiene, como se sabe, las instrucciones para un cambio evolutivo; los cambios y las variaciones no se encuentran programadas en los mensajes genéticos”, situación que ineludiblemente hace que esta comparación entre los fenómenos biológicos y los fenómenos culturales, a pesar de ser interesante, solo puede conducir teóricamente a un nuevo callejón sin salida. La cultura política suele habitar una larga franja temporal, a veces muy delgada, que se extiende a través de muchos años sobre la historia de un país o región. Según Vázquez Marín (1996) esto supone que digan los revolucionarios del siglo XIX: “el sujeto histórico son ahora los desheredados: poseedores de su fuerza de trabajo, de la fe que guardan, de los rasgos raciales que los identifican, de los conocimientos culturales adquiridos en una difícil batalla por la supervivencia”.

Esta peculiaridad ofrece evidentes problemas prácticos de investigación. Para estudiar la cultura, con frecuencia es necesario renunciar a la visión globalizadora para enfocar directamente la lente sobre algunos aspectos, como quien mira por el agujero de la cerradura, con paciencia y durante un tiempo, para descubrir los secretos de la alcoba de la historia cultural.

Tan es así, que esta teoría no contribuyó a fortalecer la fe en la posibilidad de que se pudieran encontrar las razones para las variaciones culturales que los antropólogos observaban. Según afirma Spengler, “toda cultura, toda época primitiva, todo florecimiento, toda decadencia, y cada una de sus fases y períodos necesarios, posee una duración fija, siempre la misma y que siempre se repite con la insistencia de un símbolo” (1944). Este principio también rige en las expresiones culturales de las “formaciones religiosas, científicas, políticas, económicas, [...] es decir, en todo tipo de organizaciones” (Spengler, 1944). Por lo tanto, este enfoque teórico ha tenido muy pocos logros debido a que ha faltado sistematización de los estudios.

2. 3. Teoría difusionista

Tuvo sus orígenes en las exigencias prácticas de la investigación etnográfica americana, que lo elaboró como un instrumento heurístico para clasificar y para representar cartográficamente los grupos tribales de Norteamérica y Sudamérica. Así, el difusionismo es conceptualmente una reacción a las ideas evolucionistas de unilateralidad propagadas a principios del siglo XX. Con el difusionismo la antropología supera los planteamientos evolucionistas. Esta tendencia tiene como la idea central el concepto de “difusión”, entendida esta como “la expansión de un rasgo cultural desde su lugar de origen a otras sociedades” (Tolosana, 1997). También se denomina “difusión cultural” (Castellote, 1999).

El difusionismo completa la teoría evolucionista, y plantea que lo que explica la diversidad humana, no es tanto el propio desarrollo de cada cultura a lo largo de una misma escala evolutiva, sino la historia de contactos que cada cultura ha tenido. Existen culturas que han difundido pautas culturales a otras (culturas emisoras), y culturas que han recibido las influencias de las emisoras (culturas receptoras).

En este sentido, tiene como principal referente a Wisler, quien afirma que “los rasgos de un área tienen un centro cultural desde donde se han difundido, centro que se ha originado por factores étnicos y no geográficos”. Asimismo, establece “una ley de difusión que expresa que los rasgos se difunden desde el centro hacia la periferia” (Wisler, en Tolosano, 2007: 31). Es decir, los rasgos antropológicos tienden a difundirse desde sus centros de origen en todas las direcciones.

Kroeber, sigue esta misma idea de este autor. La difusión cultural la define como “el proceso, generalmente pero no necesariamente gradual, por el cual elementos o sistemas de cultura se extienden; por el cual una invención o una institución nueva adoptada en

un lugar es adoptada también en las áreas vecinas y, en algunos casos, continúa siendo adoptada en otras áreas adyacentes hasta que pueden llegar a extenderse por todo el mundo” (Kroeber, en E. Etzioni, 1954, 142-146). Éste es también el punto de vista de R. Heine-Heldern, T. Hagerstrand y otros antropólogos contemporáneos: “La difusión significa la expansión de la cultura de un grupo étnico o de un área a otra” (*Cultural Diffusion, en Encyclopaedia of Social Sciences*, 1968: 169-173). En consecuencia, plantea que lo que explica la diversidad humana, no es tanto el propio desarrollo de cada cultura a lo largo de una misma escala evolutiva, sino la historia de contactos que cada cultura ha tenido.

En esta dirección están las personas que han utilizado el difusionismo para justificar la superioridad de algunas culturas, sostienen que son las culturas superiores las que difunden pautas culturales, es decir, las emisoras. De este modo, en la actualidad podríamos decir que EE.UU. es un centro emisor, y por tanto una cultura superior, ya que difunde a otras sus pautas culturales (lenguaje, música, estilos de comida, de vestido, estilo de vida, etc.). De igual modo las potencias colonizadoras son superiores en la medida en que introducen en los países que colonizan algunas de sus instituciones (lenguaje, sistema educativo, jerarquía etc.). Basándonos en la misma teoría difusionista podemos justificar planteamientos contrarios a los anteriores que mantienen la igualdad cultural.

En cualquier encuentro que se produce entre dos culturas existe un proceso de mutua difusión, no es únicamente una la que difunde sus pautas culturales, sino que las dos salen enriquecidas del contacto (la interculturalidad). En este sentido, esta alternativa no es viable porque es obvio que entornos naturales similares en diferentes partes del mundo están habitados por pueblos con culturas marcadamente diferentes.

2. 4. Las teorías funcionalistas- estructurales de la cultura

Gran Bretaña es la cuna de las dos corrientes antropológicas dominantes, el funcionalismo, cuyo máximo exponente será Bronislaw Malinowski, y el funcionalismo estructural, cuyo teórico será A.R Radcliffe –Brown, ambas centradas en razones funcionales. Los funcionalistas Malinowski y Radcliffe-Brown son los principales teóricos de este enfoque de la cultura que tiene como concepto fundamental el de sistema cultural que se centran en razones funcionales. Asimismo, las organizaciones que se establecen para satisfacer las necesidades culturales de una sociedad en los niveles biológicas (alimentación, defensa, etc.), derivado (educación, derecho, etc.) y sintético (artes, religión, etc.), son las unidades de análisis e investigación (Malinowski: 1944).

Según Bartra (1996) “Malinowski abandonó lo que Ernest Gellner ha llamado el método de la urraca, propio de Frazer, de recolectar datos descontextualizados sin preocuparse por el lugar que ocupan en sus culturas, pero utilizando un esquema evolucionista de interpretación. Malinowski, lo mismo que la antropología de su época, reemplazó la búsqueda de sobrevivencias del pasado por la investigación de funciones contemporáneas”. Este análisis de Malinowski es sistémico: estudia la organización tomando en cuenta las interrelaciones de los elementos culturales y su medio ambiente. Es decir, considera las instituciones como unidad de análisis de un sistema sociocultural porque es en ellas donde se satisfacen las necesidades. La función es el papel objetivo que la institución cumple dentro del sistema social. La institución es la unidad mínima de la realidad cultural y expresa la asociación de los tres aparatos que componen la cultura: humano, material y espiritual. En síntesis, para el funcionalismo toda cultura constituye un todo funcional integrado y coherente, semejante a un organismo vivo. Cada parte de la cultura puede entenderse en relación al conjunto por el modo en que influye y es influido por los otros aspectos del sistema sociocultural.

La vida de la cultura depende del funcionamiento de las instituciones y de sus relaciones. Es decir, enfatizaba la contribución de los elementos culturales al bienestar biológico y psicológico de los individuos.

Por su parte, Radcliffe- Brown estudia los elementos de la cultura en su relación con los sistemas sociales, que enfatizaba la contribución del bienestar psicológico y biológico de los individuos para el mantenimiento del sistema social. Este enfoque estructuralista-funcionalista, según Bartra, es “propio de la antropología de los mitos, que privilegia el estudio de las texturas culturales y las funciones de sus componentes”. La historia de las ideas, continúa diciendo, “suele circunscribirse excesivamente al estudio de los eventos (ideas-clave), por lo que se dificulta la comprensión de las ideas como expresiones de amplias redes culturales” (Bartra, 1996: 52).

Así pues, de acuerdo con los estructuralistas, el ser humano ejecuta las formas culturales movido por las estructuras de una sociedad determinada. En este enfoque teórico de la cultura, quedan comprendidos los análisis sobre los efectos culturales que resultan de los cambios económicos, políticos y sociales. Los elementos de cualquier sistema estructural de una sociedad, como los roles, posiciones, relaciones, ocupaciones, etc., son en sí mismos manifestaciones de pautas culturales. Béjar sostiene que cada “estrato, posición de clase, tiene sus propias formas de actuar que conciernen a la relación del individuo con la cultura, y éste a su vez, reacciona de acuerdo con las pautas culturales aprendidas” (Béjar, 1979). Bajo este marco teórico, Margaret Mead (1953; citada por Espinoza y Pérez: 1994) sostiene que la cultura “es un conjunto de formas de comportamiento adquiridas, que ponen de manifiesto juicios de valor sobre las condiciones de vida y que un grupo humano transmite mediante procedimientos simbólicos (lenguaje, mito, saber) de generación en generación”. La dimensión cultural atraviesa las instituciones creadas por los pueblos, dando como resultado que la cultura sea el sujeto mismo y no la persona que la produce. Por su parte, Kluckhohn Clyde sostiene que en general, las pautas específicas de conducta, en la medida en que están influenciadas por los factores culturales, son las expresiones concretas que reflejan los sentidos o valores generalizados, y en la medida en que la personalidad individual es un producto de la educación en determinada tradición cultural, también se encuentran diferencias significativas en el plano del valor social generalizado (Kluckhohn, 1949: 52).

En el análisis del poder en las organizaciones, Perrow (1991) identifica tres niveles necesarios. El nivel de análisis más abstracto lo constituye el sistema cultural, el cual, como los otros dos, las redes y el estado, tienen impactos diferentes en las organizaciones. El sistema cultural tiene su origen en una racionalidad limitada y definida por una causalidad. Perrow sostiene que “el sistema cultural de símbolos, valores y creencias [son] expresadas en términos de relaciones causa-efecto que son de nivel social y comunes a todos los sectores” (Perrow, 1991). En este contexto, los grupos de interés, que luchan por el poder, establecen sus preferencias. Al definir la cultura bajo esta perspectiva teórica, Espinoza y Pérez reconocen que:

“no estamos describiendo a un sujeto, sino que estamos describiendo (a) una dimensión de la existencia de otro sujeto, del verdadero sujeto, que es justamente la comunidad social, la sociedad tal como se encuentra dividida en clase, sometida a una determinada dinámica histórica, y la cual tiene una dimensión cultural” (Espinoza y Pérez, 1994).

Uno de los problemas principales del enfoque funcional-estructuralista es que resulta difícil decidir si un rasgo en concreto es funcional en el sentido de que contribuye a mantener el sistema social. En biología, la función o contribución de un órgano concreto a la salud o a la vida de un animal puede ser definida en el momento en el que éste se elimina. Sin embargo, no podemos eliminar uno rasgo cultural de una sociedad para ver si realmente contribuye a la supervivencia del grupo. Es decir, en el sentido de que un sistema cultural supuestamente integrado se interpreta como un consenso que engloba los sistemas sociales y de personalidad y su disposición a aceptar la desigualdad estructural y la miseria humana como precio de la eficiencia social (Calderón, 2000).

Todo lo dicho hasta aquí, es este apartado segundo lo comprenderemos mejor a la luz de nuevas investigaciones y reflexiones teóricas sobre la cultura. Pues, lo que hoy es tan evidente, solo se ha hecho consciente y viene siendo objeto de interés científico desde fecha tan tardía como la segunda mitad del siglo pasado. Hasta entonces, las diferencias en las formas de vida solo servían para despertar curiosidad, o para el

desprecio desde un eurocentrismo que llevaba incluso a dudar de la racionalidad¹⁴ de los pueblos del pasado o del presente por ser ajenos y extraños a nuestro propio mundo cultural. A tales poblaciones se les ha calificado con frecuencia, y cuando menos, de “salvajes” (Chalmeta, 1995) en fase de naturaleza y carente de cultura (Hegel), de pobladores fríos, físicamente degenerados y espiritualmente atrasados (Bufon y Reynal).

En ese sentido, el pensamiento anterior ha elaborado su matriz sobre las creencias sobre las culturas indoamericanas, con una falta de lógica que no carecía de fundamento en la evidencia; se basaba en lo que los hombres podían ver dentro de los límites de su visión (Dewey, 1989). Así, a través de aquellos prejuicios en la diferencia en su funcionamiento político y económico se dijo “que vuestra alteza metiese debajo de su yugo muchos pueblos bárbaros y naciones de peregrinas lenguas, y con el vencimiento aquellos tenían necesidad de recibir las leyes del vencedor pone al vencido, y con ellas nuestra lengua” (Nebrija, 1992).

¹⁴ Las reglas de razonamiento establecidas por la lógica formal occidental siempre se utilizaron como criterios de demarcación entre el pensamiento primitivo y el del hombre occidental. Pero la antropología del siglo XX ha puesto de relieve que, al contrario de lo que se pensaba en la Europa del XIX, la racionalidad no es exclusiva de la civilización occidental, sino de cualquier cultura humana (Evans Pritchard, 1940; Lévi-Strauss, 1962; Latour, 1992).

3. CONCEPTOS Y ARGUMENTOS RELACIONADOS CON EL CONCEPTO DE CULTURA

Hasta ahora, en el epígrafe 2, nos hemos ocupado fundamentalmente de diversas perspectivas y teorías de la cultura. Ahora nos ocuparemos en las páginas siguientes de algunos elementos de análisis derivados de las ciencias sociales como la sociología y la antropología, con los que contamos. Para acercarnos al análisis es necesario revisar constantemente los supuestos ideológicos, comparar y actualizar los paradigmas que existieron y existen, con la finalidad de fortalecer la reflexión de la presente investigación.

Los paradigmas conceptuales que tienen que ver con la noción de cultura son cambiantes y sesgados ideológicamente. Por eso, antes de perfilar el corpus conceptual que manejaremos conviene revisar algunas ideas generales sobre la cultura para decantar críticamente nuestros propios conceptos.

Una de las percepciones sobre lo que es la cultura podría representarse mediante un trazo con dirección vertical de arriba hacia abajo. Es decir, la cultura al igual que la lengua se ha conceptualizado respondiendo a intereses económicos y políticos de los situados en posición hegemónica (Díaz-Couder, 1998:19-20). Valga como punto de arranque consignar que el término “cultura”, en definitiva viene de una tradición humanista de raíz clásica y esencialmente europea, que ha exaltado, definido y transmitido todo un bloque de ideales de superioridad moral, personal o colectiva, de logros intelectuales, de obras y éxitos en las artes y en las letras.

El término de cultura es una palabra latina, que empezó con un sentido atributivo, funcional: cultivo de algo, agricultura, o *cultura animi*, que para Cicerón es sinónimo de filosofía. Es decir, en principio la cultura es un proceso, el paso de “inculto” a “culto” a través de un ejercicio metódico. Equivale a la educación (pero al mismo tiempo, educar es sacar algo desde dentro de uno mismo, algo que ya estaba allí: desarrollar la capacidad). Más adelante, cultura adquiere carácter sustantivo: desde el Renacimiento ya será sobre todo el resultado de un proceso más que el proceso mismo, los frutos más que el cultivo. Y finalmente, pasa a significar “todo el mundo intelectual y espiritual, revelado por la educación, en el cual todo individuo nace, según su nacionalidad o posición social” (Jaeger, 1986). Así pues, estos dos ejes funcional y sustancial son los que determinaron por mucho tiempo las coordenadas del pensamiento de la ‘cultura’ humanística, que implica la existencia de una capacidad humana que se desarrolla por educación y por “cultivo”, práctica o ejercicio. Su entrelazamiento da como resultado una ambigüedad general, ya que con referencia a uno de sus ejes se entiende como la superioridad, con respecto al ‘otro’.

Además, la “cultura” también se define como un conjunto de contenidos, de productos del trabajo de generaciones, que se adquieren en este proceso (inculturación traumática, lo llamarían los antropólogos). Asimismo, cabe mencionar que el uso tradicional de “cultura” supone igualmente la existencia de un “mundo intelectual y espiritual” según los grupos o estratos sociales a los que los individuos pertenecen: la posición más o menos “elevada”..., hasta llegar a las clases más “bajas” como carentes de esa cultura (Del Campo, 1992). A este menoscabo se deben en buena parte sus peculiares errores, que hoy gravitan sobre nosotros, sin poder extirparlos definitivamente.

Si examinemos más de cerca, por ejemplo, el concepto de cultura que los alemanes desarrollan en algunas de las primeras obras en que aparece, vemos que bajo la denominación de *Kultur* se mezcla a la idea de progreso como en las menciones a la “historia de la cultura griega” o “la cultura del Renacimiento”, de J. Burckhardt. Dicho de otro modo, cultura vino a ser el sinónimo de civilización; y esta equivalencia es de origen alemán. Tan es así, que la etnología clásica germánica ha logrado eco con la

diferenciación de “pueblos naturales” y “pueblos civilizados” como base de su especialización. Los pueblos naturales, por supuesto, en otros países han sido llamados “primitivos”, “salvajes” y estarían caracterizados por la desposesión de la cultura.

De aquí, de esta reaparición y rápida extensión del término en la segunda mitad del siglo XIX, proceden directa o indirectamente todos sus usos actuales. Cultura entonces puede ser: el conjunto de las creaciones (estéticas, ideológicas, religiosas) de la humanidad en diferentes etapas y pueblos; y por caracteres dominantes que las definen: cultura del barroco, de la ilustración, etc. También el conjunto o sistema (ético, estético, ideológico) propio de un pueblo o nación “culto”. Además, el conjunto o conjuntos (historia, literatura, arte) que se adquieren a través de educación formal y sistemática. Por eso es conveniente la aclaración y precisión conceptual según su procedencia.

Volviendo a retomar el concepto clásico de la cultura, ésta es, pues, un comportamiento adquirido. Pero forma parte del universo del mismo modo que las estrellas o el sol lo son del cielo, puesto que es un producto natural de las actividades del hombre, y el hombre forma parte de la naturaleza. Así, se da un nuevo giro o tratamiento del estudio del fenómeno del ser humano que se convirtió en parte de la naturaleza, lo que en esa época significaba, sobre todo, en parte de un mundo que podía ser investigado por principio y por lo mismo debería investigarse. Lo específico de esa parte de la naturaleza se había convertido entonces en lo específico de una especie. La cultura es el marco de interpretación de la vida y del mundo, que proporciona una clave de lectura de la realidad, no independiente de la reflexión humana (Lerma Martínez, 2006).

Un rasgo distintivo del inicio del estudio de la cultura es que responde a las necesidades de la Administración colonial (Pico, 1999). Desde esta perspectiva nacen los primeros conceptos de cultura. A finales del siglo XIX aparecen definiciones que influirán en la antropología posterior. Entre estas definiciones estaba de Tylor, de 1871:

“[la cultura es] aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualquier otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre. La situación de la cultura en las diversas sociedades de la especie humana, en la

medida en que puede ser investigada según principios generales, es un objeto apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la acción del hombre”.

Así pues, para pensar todas las formas de alteridad –incluidas las de las sociedades llamadas “primitivas”–, esta concesión sirvió como punto de referencia obligado del prolongado debate sobre la cultura entablado en la antropología norteamericana hasta mediados del siglo XX. Pero el concepto tyloriano de cultura se inscribe en un contexto teórico evolucionista – propio del clima intelectual de la época – que en cierto sentido cancela su historicidad. En efecto, Tylor considera que la cultura está sujeta a un proceso de evolución lineal según etapas bien definidas y sustancialmente idénticas por las que tienen que pasar obligadamente todos los pueblos, aunque con ritmos y velocidades diferentes. El punto de partida sería la “cultura primitiva” caracterizada por el animismo y el horizonte mítico. A su vez, Tylor formula su definición a partir de su uso de la tradición humanística, y más especialmente de su elaboración alemana. Desde este punto de vista, cultural histórico- evolutivo, frente a sus ojos la “cultura primitiva” se presentaba con carácter uniforme en todos los pueblos, y no era susceptible de variación (Pico, 1999).

Pues bien, el discernimiento del término “cultura” siempre ha aglutinado unos rasgos específicos y referentes a un grupo: se entiende como una manera de vivir en el mundo, de verlo y expresarlo. Es importante precisar esta idea. No es la misma la percepción que uno tiene de aquellos que viven en otras sociedades diferentes en el tiempo y en el espacio, que la que uno tiene de aquellos del propio grupo; en términos más concretos, no es la misma percepción la que se tiene desde un ámbito centrífugo (dentro) o desde un ámbito centrípeto (fuera) (Lerma Martínez, 2006). Si el tiempo ofrece un marco muy amplio de interpretación, lo mismo podemos decir del “lugar” en el cual uno vive. Las tradiciones, las costumbres, los hábitos, las creencias..., todo forma parte de un pasado que se recoge y se representa en el presente, se reconstruye y proyecta la vida hacia el futuro. Así pues, la capacidad de integrarse y comprender una cultura radica en potenciar las afinidades sin abolir ni ignorar las diferencias, ya que estas forman parte de la especificidad de la propia cultura. Es precisamente el respeto a esa especificidad lo que facilita la convivencia. Puesto que la cultura es dinámica,

progresiva, la visión que uno tiene desde fuera es una percepción aproximativa de esa realidad cultural; la visión desde dentro es la que permite comprender el significado, el sentido y la semántica.

En consecuencia, para el análisis del modo como percibimos tanto una parte del mundo como el mismo mundo es necesario entender, por tanto, que las “realidades” solamente son asumibles plenamente dentro del marco interpretativo de sus culturas: de forma parecida, lo genuino que uno quiere transmitir se da fielmente desde la propia lengua; el fenómeno de la traducción nos ilustra a la hora de comprender las dificultades de expresar algo en una lengua distinta, desde otra cultura.

Entre los años 1930 y 1950 se instaura la fase abstracta en la formulación del concepto de cultura. La atención de los antropólogos se desplaza de las “costumbres” a los “modelos de comportamiento”, y el concepto de cultura se restringe circunscribiéndose a los sistemas de valores y a los modelos normativos que regulan los comportamientos de las personas pertenecientes a un mismo grupo social. En suma: la cultura se define ahora en términos de modelos, pautas, parámetros o esquemas de comportamiento. Los autores más destacados dentro de este periodo son, en su mayoría, discípulos de Boas: Ruth Benedict, Ralph Linton, y Melville J. Herkovits, entre otros. Se habla de “fase abstracta” –nos dice Carla Pasquinelli– “porque presenciamos el inicio de un proceso de abstracción que convierte a la cultura en un sistema conceptual que existe independientemente de toda práctica social” (1993, 43). En efecto, “definir la cultura en términos de modelos de comportamiento en lugar de “hábitos sociales”, y reducirla a un sistema de valores equivalen a atribuirle un carácter abstracto” (Rossi, 1970, XIX).

En la anterior línea de reflexión, cuando todos pensaban que ya se había agotado el largo debate sobre el concepto de cultura en los años cincuenta, he aquí que resurge con fuerza a principios de los setenta con la aparición del influyente libro de Clifford Geertz *The Interpretation of Cultures* (1973; trad. española: 1992). Esta obra da inicio a lo que Carla Pasquinelli llama fase simbólica en la formulación del concepto de cultura. En efecto, el concepto en cuestión se reduce ahora al ámbito de lo simbólico. Se trata de un concepto restringido y especializado que permite mayor eficacia teórica, según el propio

Geertz. De tal análisis se puede inferir el intento de aquilatar el concepto de “cultura” de tal forma que incluya menos cosas, y revela la manera de “reducir el concepto de cultura hasta el tamaño [...] de un concepto más estricto, más especializado [...] y más poderoso teóricamente”. En consecuencia, la cultura se define como “telaraña de significados” o, más precisamente, como “estructuras de significación socialmente establecidas” (Geertz, 1992, 26).

Desde esta perspectiva, “la cultura es vista como un texto, un texto escrito por los nativos, que el antropólogo se esfuerza por interpretar, por más que no pueda prescindir de la interpretación de los nativos. Por consiguiente, el saber del antropólogo consiste en una interpretación de interpretaciones” (Pasquinelli, 1993, 44). Así pues, existen múltiples definiciones sobre el término, basta con consultar las definiciones de Kroeber y Kluckhohn,¹⁵ quienes de forma enciclopédica exponen un número considerable de definiciones y formas de entender la cultura que responde a momentos históricos y opciones teóricas concretas.

Volviendo de nuevo a Geertz, hemos de tener en cuenta la concepción de la cultura como un proceso de significados en un acto de comunicación, objetivo y subjetivo, entre los procesos mentales que crean los significados (la cultura en el interior de la mente) y un medio ambiente o contexto significativo (el ambiente cultural exterior de la mente, que se convierte en significativo para la cultura interior). Así se explica que Clifford Geertz sostenga que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido. Hay que considerar que ‘la cultura’ es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de

¹⁵ Donde analizan diversas definiciones, en un trabajo de recopilación y síntesis del término de cultura, que a su juicio satisfacían las necesidades conceptuales de la Antropología Cultural norteamericana de su época. En síntesis llegaron a una abrumante conclusión: “tenemos muchas definiciones, pero poca teoría” (En Ribas, 2004: 52). También se puede desglosarse que la idea holística, humanista, de cultura del autor en mención, incluye demasiadas cosas y demasiado difusas como para que podamos separar analíticamente los cordones trenzados de la experiencia humana o interpretar los dibujos que aparecen tejidos en ellos. (Kroeber y C. Kluckhohn (1963).

leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (Geertz, 1993). Lo que queda más claramente entendido, cuando aclara que:

“La cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta - costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos- como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control-planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (lo que los ingenieros de computación llaman ‘programas’) que gobiernan la conducta” (Geertz, 1993).

Inciendo en lo que se ha dicho, la cultura es la red o trama de sentidos con que le damos significados a los fenómenos o eventos de la vida cotidiana. Lo importante es comprender la cultura como producción de sentidos, de manera que también podemos entender la cultura como el sentido que tienen los fenómenos y eventos de la vida cotidiana para un grupo humano determinado. Entonces queda claro que la cultura ya no se presenta ahora como “pautas de comportamiento”, como en la década de 1950, sino como “pautas de significados”. Desde esta perspectiva podemos definirla como “la organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (Geertz, 1973). No podemos, pues, reflexionar si no tenemos en cuenta la distinción entre “formas objetivadas” y “formas interiorizadas” de la cultura, dialécticamente relacionadas entre sí. En efecto, por una parte, los significados culturales se objetivan en forma de artefactos o comportamientos observables, llamados “formas culturales” por John B. Thompson (1998:202); por ejemplo, obras de arte, ritos, danzas. Y por otra parte, se interiorizan en forma de *habitus*, de esquemas cognitivos o de representaciones sociales. En el primer caso tenemos lo que Bourdieu llamaba “simbolismo objetivado” y otros “cultura pública”, mientras que en el último caso tenemos las “formas interiorizadas” o “incorporadas” de la cultura (Bourdieu, 1985).

Existe, como he dicho anteriormente, una relación dialéctica e indisoluble entre ambas formas de la cultura. Por una parte, las formas interiorizadas provienen de experiencias comunes y compartidas, mediadas por las formas objetivadas de la cultura; y por otra,

no se podrían interpretar ni leer las formas culturales exteriorizadas sin los esquemas cognitivos o *habitus* que nos habilitan para ello. Esta distinción es una tesis clásica de Bourdieu (1985) que desempeña un papel estratégico en los estudios culturales, ya que permite tener una visión integral de la cultura en la medida en que incluye también su interiorización por los actores sociales. Más aún, permite considerar la cultura preferentemente desde el punto de vista de los actores sociales que la interiorizan, la “incorporan” y la convierten en sustancia propia. Desde esta perspectiva podemos decir que no existe cultura sin sujeto ni sujeto sin cultura¹⁶(Bourdieu, 1985).

Desde otra mirada, “la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden” (UNESCO, 1982: 13). Esta mirada es la suma de conceptos pragmático-políticos pensados para hacer posible la convivencia pacífica entre los representantes de diversas culturas en la vida política. El problema es que partiendo de un término polisémico cargado de referentes múltiples, se ha querido derivar en un concepto quasi-unívoco y quasi-universal al mismo tiempo. Como escribe P. Bohannan, “casi todo lo que es humano puede ser, y en algún momento ha sido, usado como base para una definición de cultura” (1978).

A partir de las conceptualizaciones que he considerado dentro de una retrospectiva histórica, se nos plantea una cuestión insoslayable debido a que se dan diversas opciones dependientes de las escuelas antropológicas y de las ideologías operantes. Se

¹⁶Estas consideraciones revisten importancia para evaluar críticamente determinadas tesis “posmodernas”, como la de la “hibridación cultural”, que sólo toma en cuenta la génesis o el origen de los componentes de las “formas culturales” (p. ej. en la música, en la arquitectura y en la literatura), sin preocuparse por los sujetos que las producen, las consumen y se las apropian reconfigurándolas o confiriéndoles un nuevo sentido. Con otras palabras, no se puede interiorizar lo híbrido en cuanto híbrido, ni mantener por mucho tiempo lo que los psicólogos llaman “disonancias cognitivas”, salvo en situaciones psíquicamente patológicas.

hace necesario alcanzar una definición heurística y avanzar hacia una concepción no etnocéntrica¹⁷ de la diversidad cultural, que desde ella misma, por la propia dinámica de sus mutuos cuestionamientos, fomenta el dialogo entre culturas. Este proceso ha de formar parte fundamental de un nuevo filosofar y teorizar que contemple la interculturalidad.

Desde este punto de vista, cabe definir en un primer momento la cultura como la manera de pensar, de sentir y de obrar más o menos formalizados, que, aprendidas y compartidas por una pluralidad de personas, sirven de un modo objetivo y simbólico a la vez, para constituir a esas personas en una colectividad diferenciada (Rocher, 1987: 112). Pero esta definición no sería suficiente si en un segundo momento no se completara con una concepción polisistémica intercultural.

A tenor de lo dicho, anticipamos algunos conceptos que se desarrollaran en los sucesivos epígrafes de este apartado, al trasluz de los cuales se irá perfilando la concepción intercultural que nos interesa.

En primer lugar, que la cultura es estable y dinámica. Esto no quiere decir, de ninguna manera, que la cultura es estática, sino que la cultura ha estado presente a lo largo de la historia, digamos que es connatural del hombre. Se entiende, pues, estable como presente, constante, permanente.

Un elemento fundamental de la cultura es el aspecto sistemático, con los itinerarios inherentes que manifiestan la estabilidad. Asimismo, los elementos que subrayan la tradición y la institucionalización de patrones de comportamiento se refieren directamente a la estabilidad cultural, la cual se expresa a través de las funciones

¹⁷ En lo posible evitaremos en la presente investigación el filtro del etnocentrismo, cuya tendencia es la aplicación de los propios valores culturales para juzgar el comportamiento y las creencias de las personas criadas en otras culturas. El etnocentrismo, bajo la asunción de valores de valores universalistas se han proyectados diferencias desde la matriz de una cultura particular (occidental). Pero estas diferencias han sido en muchos casos prejuicios, que se han mantenido asociado a situaciones de marginalidad y de pobreza. La historia, en este sentido ha favorecido a occidente para aplicar sus filtros culturales a muchos pueblos

normativa, del control social de carácter institucional y de los patrones de comportamiento (Lerma Martínez, 2006: 34).

En segundo lugar, la estabilidad cultural nos conduce a reflexionar sobre la autenticidad cultural (cultura original), que la protege de los inevitables procesos de cambio. Pero al mismo tiempo, la cultura es dinámica, manifiesta continuo y constante cambio, pues el hombre es dinámico por naturaleza, ésta en movimiento constante, su estructura, pensamiento sus conocimientos siempre están en movimiento (Lara y Mateos, 1996: 79-90). Crea, modifica, construye, destruye en función de los diferentes momentos. Esto es, las obras, sucedidas en el tiempo acusan un permanente cambio, pero hay elementos que permanecen estables (Santonyi, 2002: 192). En este sentido, la vida nunca está situada en un punto sino es un permanente fluir y unir estos infinitos puntos y los encuentros de puntos con los de afuera, ya que la cultura constituye la herencia social de cada pueblo en particular. Es decir, cada generación se apropia de esta herencia, pero cada generación, a su vez, también la enriquece con algo. No obstante, la transmisión de los bienes culturales de una generación a otra se hace mediante la educación (Santonyi, 2002: 193). Más adelante veremos ampliamente esta cuestión.

Otra discusión interesante en relación con la cultura, es la que atañe a la diferencia entre cultura popular y de elite. Desde luego, el interés y las acaloradas discusiones que se suscitan en relación con estos temas, están enlazados con la circunstancia de que es necesario ser consciente del contexto cultural y social para no caer en las redes de algo estático y anclado en los estereotipos impuestos por la modernidad¹⁸. Por ello, es bueno revisar los conceptos de la cultura popular que sirve como camino y guía para reflexionar sobre el devenir y futuras generaciones, y tiene como bases teóricas el pensamiento mítico y el conocimiento histórico, en las que se apoya dicha concepción (Ugarte, Oteiza y Chillida, 1996).

¹⁸ En sus formas más extremadamente racionalistas. Par evitar malos entendidos, hay que hacer las diferencias entre pensamiento racionalista y pensamiento occidental. Si bien el racionalismo es occidental, no siempre lo occidental es racionalismo. Pensar lo contrario sería desconocer las formas múltiples de resistencia, en contra del predominio absoluto de la razón instrumental. (Suess, 1998)

El enunciado del concepto de cultura ha servido para designar dos tipos de hechos sociales. El primero, para describir la organización y los símbolos de un grupo, su transmisión junto con los valores subyacentes en ella. El segundo, utilizado para describir las costumbres, las creencias la lengua, las ideas y todo el conjunto tecnológico transmisible que regula las relaciones y los comportamientos de un grupo social con el entorno (Gregory, 1980: 225). Llegados a este punto me parece útil tener en cuenta las reflexiones que ponen el acento en la implantación de los códigos, en ciertos casos por la cultura dominante, que son asimilados por la cultura dominada. Se hace necesario responder sobre los términos de la oposición o de la interrelación entre una cultura de “élite” o de cúpula, y una cultura popular, planteando que la diferencia cultural procede del confrontamiento de las clases, de la lucha de clases. Es la concepción del marxismo.

Esta plantea la dicotomía como la oposición entre la cultura popular y la cultura de “élite” o de cúpula, siendo la primera un subproducto de la segunda. Por lo tanto, en el proceso histórico de las relaciones sociales de la producción, es la cultura de la “élite” o cúpula (dominante) la que imprime sus códigos culturales y sustenta el monopolio de la producción simbólica. Así pues, la cultura popular (dominada) sería la consecuencia de la difusión de los códigos culturales proyectados y difundidos por los medios de información, y adquiridos y reelaborados por la cultura a los que han sido destinados. En este sentido, es la clase popular la que intenta arrancar a las clases dominantes el monopolio de la producción simbólica. Por otro lado, siguiendo la misma línea marxista, el tema se enfocará desde el punto de vista de la dominación ideológica. Esto es, que el poder de la reproducción simbólica de las diferentes situaciones de clase, está en función de la fuerza de la misma.

Abundando en lo expuesto, como es sabido, la cultura popular es un complejo sistema de símbolos de identidad que el pueblo preserva y crea (Galeano, 1989); asimismo, el mundo simbólico de la cultura dominada está contaminado por la cultura dominante, en la realidad de las relaciones sociales (a través de los medios de comunicación, la escuela, etc.), ya que en una sociedad estratificada la clase dominante marca culturalmente. Desde otro punto de vista, del relativismo cultural propugna que todo

grupo social posee su símbolo irreductible o su arbitrario cultural y que las culturas deben ser descritas y no jerarquizadas, descubriéndolas con sus propios códigos y no con códigos externos. Así pues, los símbolos de una clase y otra se elaboran y se expresan de distinta forma. No obstante, en la relación de dominación de la cultura dominante y dominada existe siempre un traspaso de elementos simbólicos, pero que en ese intercambio siempre salen perjudicados los dominados. De esta manera, no existe una aceptación pasiva, sino una imposición activa, así, la cultura popular (cultura del pueblo) no escapa a la imposición de la legitimidad dominante. No obstante, la visión del mundo por medio de un prisma determinado, ordena y clarifica todo su entorno cultural, social y económico, que conlleva, sobre todo, como medio de expresión de su identidad. En este sentido, existe un continuo intercambio o interrelación de los aspectos simbólicos y estéticos. Por lo que, la lucha de la cultura se desarrolla dentro de la lucha por el desarrollo de los signos (Lotman, 1977: 24). Así pues, con la necesidad de adaptación, su visión del mundo comienza a perder coherencia interna para poderse adaptar a la cultura dominante.

3. 1. Cultura, nación, estado, etnia, clase

A partir de las reflexiones anteriores sobre la cultura, así como sobre su ya apuntada interrelación con conceptos relacionados con el de cultura, ahora, a la luz de la terminología planteada en el presente acápite, ahondaremos en el concepto de cultura precisamente en lo que tiene que ver con dichos términos. La idea de partida es que la cultura es un conjunto de formas simbólicas que se da en un contexto históricamente específico y socialmente estructurado, dentro y por medio del cual dichas formas simbólicas son producidas y consumidas (Giménez, 1994: 171). Se ha dicho también que la cultura, aun en su alterabilidad y diversidad, es factor de identidad individual y colectiva.

En tal sentido, la cultura es la expresión de la vida, y es la vitalidad de las culturas su apertura al cambio y su permanente transformación, pero sin perder su raíz, su identidad

propia, su origen. Así pues, la cultura se transporta, se mueve dialécticamente, para poner sus bases en un intercambio cultural, en el que cada cultura encuentra la vía para hacerse conocer y enfrentarse con culturas diferentes, sin correr el riesgo de perderse. De ahí la importancia de su origen, pero no queda aquí esta reflexión, porque la cultura modela nuestras vidas y afecta al conjunto de las vidas de las personas y así determina la forma de ser, hacer, pensar y sentir. Por lo tanto, la cultura es un “regulador de la diversidad cultural, que se remite a diferentes formas de interpretación de las significaciones y a diferentes maneras” (Geertz, 1995). En efecto, la cultura tiene especial vitalidad para erguirse y es capaz de conservar (reserva) su identidad.

Siguiendo esta reflexión, falta considerar lo que atañe a la nación, porque la nación tiene una razón de ser histórica y es un factor de identidad. Es una idea que legitima la existencia de amplios grupos humanos en cuanto a su organización social y geopolítica. Y lo hace apelando a la unidad que se entiende siempre como unidad de lo diverso. Entendida de este modo, la nación ha recurrido a la idea de cultura que se concreta bajo la denominación de “cultura nacional”. Aunque la ideología nacionalista nos dice que las diferencias existentes enriquecen la vida de una comunidad nacional, sin embargo, si admitimos que la cultura científicamente definida, es un sistema que incluye otros sistemas (otras culturas) se produce una contradicción entre la idea de unidad nacional y la realidad cultural.

Toda nación tiende a constituirse en estado, pero la idea de estado nacional lleva implícita la concepción de que en vez de aceptar la diversidad, tiende a uniformarla verticalmente, mediante una administración única y un poder único. Esto hace entonces desaparecer la heterogeneidad social y destruye las etnias y las culturas diferenciadas (Florescano, 2003: 3). Es en este punto en donde comienza a actuar la idea de cultura en el sentido moderno, como patrimonio común, pues, como se ha dicho antes, la nación se revela a través de la cultura ‘nacional’, expresión del espíritu del pueblo. Como resultado la ecuación entre la Nación y el Estado que se lleva adelante a través de la idea del Estado de cultura nacional, cuyos instrumentos son el arte, la literatura, la lengua, etc., como expresión de la “cultura de un pueblo”, de la “cultura de una nación”, en su sentido homogéneo. Pero, si queremos profundizar hasta los cimientos del

fenómeno Estado-Nación, debemos tener en cuenta que la unidad de los pueblos se limita a la cohesión mecánica y pasiva arriba señalada.

El discurso que prevalece, no obstante, es que la nación constituye una realidad social integrada, en la que los vínculos que unen a sus miembros descansan en la diversidad cultural, gestada y consagrada a través de la historia y de la memoria.

Nación tiene a su vez dependencia con la idea de pueblo y cultura del pueblo. Según García Pelayo:

“la nación es el resultado del ascenso de un pueblo desde la inconsciencia histórica a la conciencia histórica, desde la necesidad a la autodeterminación, desde la actuación por causas a la actuación por motivos y con arreglo a fines planeados, la nación no está necesariamente vinculada a un territorio, aunque ciertamente, pueda estarlo, no es una entidad territorial, sino personal” (1986).

Este planteamiento parece reconocer que los pueblos no solo son diferentes en su idioma y cultura, sino que también se relacionan con el Estado de diferente manera, con diferentes maneras de pertenencia multicultural (Kymlicka, 2002: 9). Quiero resaltar, llegado a este punto, que la deseada integración “nacional” se ha concebido con una sola lengua y una sola cultura, o se ha simplificado la realidad de forma mecánica, reductora de la heterogeneidad y la pluriétnicidad desde la perspectiva dominante ignorando a los grupos minoritarios que en conjunto son en realidad la mayoría. Pero entiendo que, si pensamos desde la complejidad nos aproximamos a una nueva forma de pensar la realidad, que nos acerca a la diversidad y a lo particular frente a la visión unificadora hegemónica del Estado. Tales discursos diversos tienen raíces muy distintas y reflejan proyectos y relaciones de clase muy diferentes.

Determinados sectores sociales históricamente tienden a imponer sus directrices. En este dirigismo cultural pesan intereses como son los de etnia y clase. ¿Qué es etnia? El factor de la etnicidad tiene que ver con “la existencia de dos o más conjuntos de individuos que se ven y son vistos como pertenecientes a grupos con culturas e

identidades propias y diferentes a la del conjunto social mayor en el que están insertos” (Bastos, 1996: 72), y las formas de relacionarse que nacen a raíz de esa coexistencia. Por tanto, las relaciones interétnicas podríamos definir las como el encuentro recurrente y sostenido a través del tiempo entre dos o más grupos sociales -de los cuales al menos uno puede ostentarse y ser reconocido como grupo étnico- en torno a un escenario donde están en juego intereses compartidos y/o disputados, ya sean económicos, políticos, sociales, religiosos, etc. En este sentido, los términos en que se realizan estas relaciones interétnicas dependen de la totalidad de los sistemas de comunicación necesarios para distribuir los roles a desempeñar en la región interétnica, del conjunto de los temas y situaciones que puedan considerarse como conflictivos, del etnocentrismo y las nociones ideológicas ‘del otro’ que ambas colectividades ostentan.

La relación interétnica no es la mera coexistencia de grupos que se conciben como distintos en un territorio compartido, sino que implica relaciones mantenidas por una interdependencia necesaria para su mutua reproducción social o el intento de la subordinación del uno por el otro. Entonces, la etnicidad es construida y mantiene un carácter fluido limitado por procesos hegemónicos de inscripción y por las relaciones de fuerzas dentro de una sociedad (Alonso, 1994:392). Además, los sistemas interétnicos parecen tender a la producción de ideologías étnicas fuertemente influenciadas por la sociedad dominante” (Cardoso de Oliveira, 1992: 55-121). Desde luego, al hablar de sociedad dominante estamos hablando de que hay ideologías encontradas según la participación y el poder político que los distintos grupos sociales puedan tener en el sistema en cuestión.

Hay una diferencia fundamental entre convivencia étnica y exclusión, así la distinción entre bordes y fronteras culturales radica en que los primeros se refieren a “espacios geográficos y sociales donde los grupos en contacto interactúan cotidianamente”, mientras que las segundas tienen que ver con “la distancia étnica, construida a partir de la ‘percepción’ de la diferencia entre grupos en contacto permanente” (Amodio, 1994: 70). Esto se interioriza dentro del conjunto de representaciones que un grupo étnico construye a partir de la situación de contacto en la que está inmerso, y según las cuales

se clasifica (identifica) a sí mismo y clasifica a los otros (Cardoso de Oliveira, 1992: 37).

Es probable que la mayoría de los autores estén de acuerdo en definir lo “étnico” (o la etnicidad) como un complejo particular que involucra, siguiendo formas específicas de interrelación, ciertas características culturales, sistemas de organización social, costumbres y normas comunes, pautas de conducta, lengua, tradición histórica, etc. Pueden concebirse diversas variantes respecto a esta definición, especialmente por lo que se refiere a los “factores” que se hacen entrar en juego; pero en lo fundamental puede decirse que lo étnico consiste en las muy variables formas en que se articulan y estructuran concretamente tales elementos de orden sociocultural.

Por su proximidad y planteando la cuestión bajo una óptica cultural los conceptos de etnia y cultura vienen a ser equivalentes. La cultura es todo lo que caracteriza a una etnia: las lenguas y las actividades en las que esta se involucra, las costumbres, etc., en este sentido podemos decir que la existencia de un pueblo o etnia supone la existencia de una cultura, así, cada etnia (cultura) tiene una manera de imaginar el orden de su mundo. De este modo, la posesión, el papel de los diferentes grupos etnoculturales que coexisten en un territorio no siempre es equilibrada. A menudo, como hemos visto ya, hay un grupo mayoritario (minoritario) con una cultura dominante y unas minorías étnicas, culturales, que tienen dificultades para desarrollar, mantener y adquirir posición social, cultural, política (Pino, 1992). No cabe más discusión que la cultura es el punto central de esta “exclusión” social, en efecto, ya que la cultura es expresada en la forma de ser, pensar, sentir y hacer. Como hemos visto, estos modos de pensar son la fuente de interpretaciones y son utilizados para la construcción simbólica del mundo. Así pues, las cosas, no es congruente atribuir la cualidad étnica exclusivamente a ciertos grupos o conjuntos sociales. En el fondo ello equivale a reducir la etnicidad a ciertas formas específicas de la misma; y a sostener que existen grupos socioeconómicos que no poseen tradición, sistemas culturales y normativos, formas de organización, etc., comunes. Lo adecuado sería admitir, que todo grupo social constituido posee su etnicidad propia (Díaz-Polanco, 1979). De esta manera, toda clase o grupo social posee

una dimensión étnica propia, dejando de lado por el momento la circunstancia de que una misma “cúpula” étnica pueda cobijar a varias clases sociales diferentes.

Planteando la cuestión en términos sociológicos, en una fase subsiguiente de reflexión se nos presenta de nuevo la idea del estado en el marco de la relación de afinidades y oposiciones de los fenómenos en cuestión al interior de la nación “donde sus partes actúan sobre el todo y viceversa” (Daloz, 1991: 02). En este sentido, hay que considerar el concepto de Estado y de etnia y la relación que se produce entre ellos. El Estado se concreta como una fuerza simbólica y de dominio efectivo. Su fin último es conseguir llegar a la hegemonía o la unicidad de la unidad nacional negando la diversidad de los pueblos que lo conforman. Y está orientado a una voluntad única, la que está expresada por los órganos regulares de la nación y que es voluntad colectiva de la comunidad. No obstante, las etnias construyen su propio espacio cultural y político y establecen sus formas de vinculación, articulación, reapropiación, transacción, resistencia o subordinación con respecto a la sociedad dominante (Pérez Ruiz, 1991: 352). En este sentido, lo que “distingue al Estado de otras agrupaciones, es la fuerza de que está dotado” (Carre de Malberg, 1920: 8-9).

Así pues, si hay dominación habrá resistencia, y si hay hegemonía por parte del Estado y la burguesía habrá intentos de contra-hegemonía (Boege, 1988). No obstante, la historia muestra que cada pueblo desarrolla su etnicidad relacionándose de manera compleja con otros pueblos, es decir, en la complementariedad, asimilación o contradicción. Así, la etnología tiene la misión de mostrar esta complejidad. Todos sabemos que la tierra es compartida por todos los pueblos y las relaciones de cada pueblo con su pedazo de tierra y tiempo son humanamente las mismas, pero culturalmente diferentes. En este sentido, la tarea de la etnología¹⁹ consiste, pues, en mostrar las diferencias y las semejanzas entre los pueblos o etnias. Por lo general, el

¹⁹ Etnología es la ciencia social que estudia y compara los diferentes pueblos y culturas del mundo antiguo y actual. Asimismo, estudia sistemáticamente y busca establecer relaciones comparativas entre las características de los diferentes pueblos humanos desde diferentes aspectos como la diversidad cultural, parentesco entre diferentes sociedades y sus influencias. No obstante, el modo de entender y concebir la etnología ha variado según el momento histórico, el lugar y las escuelas teóricas que lo han investigado (Bueno, 1987: 21-25)

Estado ha optado por la dominación o en su defecto por la asimilación y la segregación étnica (o incorporación étnica) bajo el término de integración (Eriksen, 1993: 124). Por esta razón, las identidades de las etnias sufren una disolución. La primera posibilidad, es la más radical, la extinción pura y simple de las etnias más débiles demográfica y culturalmente, sea por dispersión forzada o por el despojo violento de sus territorios tradicionales. Otra posibilidad es la exclusión selectiva según exigencias de la reproducción del orden social.

En este sentido, el investigador no debe llegar a una situación de esterilidad, de atrofiación discursiva como la que Aguirre Beltrán plantea cuando trata sobre las etnias, reproduciendo la clásica idea desarrollista o evolucionista de que las comunidades (etnias) han de ser entendidas como “clases” (Aguirre, 1966).

Este autor considera que el Estado nacional es el verdadero sujeto a partir del cual se resuelven todas las diferencias, asignándole la consabida función homogenizante (Suess; Gorski; Dietschy, 1998). Así se va construyendo un discurso particular y homogenizante simplificador por reducir la diferencia de todos los hombres a favor de un Estado nacional. O de otro modo más realista, parafraseando a Lenin se puede contestar que es “ridículo” desechar el “programa mínimo” para “dejar únicamente el programa máximo”. Y agregar además que ignorar tal cuestión es absurdo, puesto que “no se puede dejar de reconocer lo que existe: la realidad se impondrá por sí misma” (Lenin, 1979). De este modo, hay que tener en cuenta la relación entre el Estado y las etnias, que está condicionada por el papel que desempeña la conciencia de la etnia y la identidad cultural.

Se dijo en páginas anteriores que entre etnia y clase, no obstante se da una intersección. En este sentido, la etnia o el grupo étnico se caracterizan por ser un conjunto social que ha desarrollado una fuerte solidaridad o identidad social a partir de los componentes étnicos. Esta identidad étnica le permite al grupo, por otra parte, no sólo definirse como tal, sino además establecer la “diferencia” o el contraste respecto a otros grupos (Díaz-Polanco, 1979). En términos estrictamente sociológicos, debido a que la etnicidad no es realmente ajena a las clases, y porque los grupos étnicos —con todo y ser tales— no

dejan por ello de adscribirse en la estructura de la sociedad, el concepto de clase no implica negar la existencia y la especificidad del fenómeno étnico ni reducir la realidad social a la esfera de lo económico como se ha interpretado con cierta insistencia²⁰.

Recorriendo, los diversos componentes o “dimensiones” que configuran la naturaleza de las clases se constata que estas permiten desarrollar, en condiciones históricas particulares, formas de identidad y solidaridad en diferentes escalas. Estas formas de identidad social son muy variables, puesto que pueden constituirse básicamente a partir de condiciones económicas comunes, de proyectos políticos compartidos y, también, a partir de los componentes étnicos, o sea, de la etnicidad. Cuando esto último ocurre —y sus condiciones de ocurrencia dependen de factores históricos concretos, cuya consideración en el análisis permitiría despojar al fenómeno étnico de su halo ahistórico y su aparente independencia de la dinámica estructural— sin dejar de darse la situación de clase estamos justamente ante una etnia o un “grupo étnico”.

En cualquier caso, lo que resulta claro es que la dinámica histórica de los grupos étnicos no es la misma que la dinámica de las clases sociales, porque los procesos históricos a que están sometidos dentro del conjunto de la sociedad no son iguales para ambos, los grupos étnicos permanecen a lo largo de periodos históricamente amplios. Entonces, puede parecer que tales grupos se mantienen invariables al correr de varios estadios evolutivos o de varias fases históricas y, en consecuencia, no están sometidos a la

²⁰ Al expresar esta posición han surgido frecuentemente muchos malentendidos. En efecto, cuando se ha propuesto la noción de clase como punto de partida esencial para entender los complejos sociales en general y el complejo étnico en particular, a menudo se ha interpretado que eso supone: “1. Negar de una plumada y dogmáticamente la importancia y el interés del fenómeno étnico. Por mi parte, no suscribiría tal posición. Pero de lo que se trata, en realidad, es de enfatizar la cuestión metodológica de que se debe partir de otra estructura (la estructura de clases) para entender la naturaleza y la reproducción del complejo étnico, postulando que el fenómeno cultural y social que este último implica está determinado por aquella estructura clasista; no en el sentido de que la primera produce a la segunda, sino en el sentido de que en el movimiento de una podemos encontrar la clave de la constitución y reproducción de la otra. “2. Reducir el análisis científico al estudio exclusivo de los fenómenos económicos. Hay que rechazar esta interpretación burda, que intenta reducir el marxismo al economicismo menos imaginativo. Algo digno de estudio es la curiosa internalización de toda propuesta de análisis clasista, como un análisis económico. Por lo pronto, no es fácilmente inteligible por qué se intenta identificar una cosa con la otra, pues parece establecido que si hay un concepto teórico que incluye necesariamente las dimensiones sociales, culturales, ideológicas, [étnicas], etcétera, es la noción de clase social. De tal manera que no existe una justificación para 'leer' análisis exclusivamente económico, cuando se dice análisis clasista.” (Díaz-Polanco, 1979: 74)

dinámica de la historia. Sin embargo esto no es así, lo que puede ser constante es la existencia de una identidad originaria que funda la “diferencia”, pero la naturaleza de esa identidad, en cada fase histórica²¹, es impactada por las transformaciones que sufre la estructura social.

Como se ha indicado, no es conveniente ver la relación etnia-clase desde un único punto de vista, conforme a un recurso reduccionista, o asumir una perspectiva evolucionista a la vieja usanza, o finalmente mantener los fenómenos separados bajo el criterio de que son de distinto orden (Díaz-Polanco, 1979). Atendiendo al análisis de la realidad concreta, la etnia-clase implica relaciones de dominación/subordinación económica que para mantenerse y reproducirse deben ir acompañadas de relaciones de dominación, subordinación política, articuladas sobre un poder estatal. En este sentido, “las relaciones ideológicas y el poder estatal aseguran la reproducción de la propiedad (su “respeto” en términos ideológicos) al imponer normas que permiten, precisamente, la reproducción de las relaciones de propiedad” (Bettelheim, 1972: 86).

De aquí que las relaciones de clase se manifiestan no sólo en la esfera propia de las relaciones económicas, fundamentalmente a través de la apropiación y proporción en que se distribuyen la riqueza social, sino en la esfera ideológico-política, cultural y lingüística- literaria; para llegar a comprenderla a fondo tendremos que analizar sus parcelas más importantes.

3. 2. Cultura, lengua y literatura

A lo largo de este acápite reflexionaremos sobre la lengua y la literatura porque son inescindibles de la cultura. La lengua no es solo un aspecto importante de la cultura,

²¹ No obstante, “la constitución, por lo tanto la definición misma, de las fracciones, de las capas, de las categorías, no puede hacerse más que tomando en consideración el factor dinámico de la lucha de clases, es decir, tomando en consideración sus consecuencias eventuales sobre la extensión, la restricción, la reconstitución bajo una forma nueva de las divisiones sociales. La delimitación de las clases no se reduce a un simple estudio “estático” de las estadísticas: depende del proceso histórico” (Poulantzas 1973: 118). Así pues, la relación etnia - clase están unidas por la lucha de clase históricamente precedentes antes de existir las clases sociales.

sino es el vehículo de la cultura verbal-escrita y el medio de acceso a las demás manifestaciones culturales. La literatura, por su parte participando de la lengua contribuye a la construcción de la identidad cultural (social), en tanto que apoyada en la modelización lingüística, en un discurso modelizador que ofrece modelos de todo tipo: lingüístico, psicológico, morales, políticos, consuetudinarios.

Por motivos expositivos consideramos la cuestión de la lengua y literatura por separado, pero discurren juntas acompañando a la vida y dotándola de sentido. Y el ser humano siempre ha querido conocer reflexivamente la lengua y la literatura –lo que está en los antecedentes y lo que modernamente llamamos literatura- porque son los signos verbales a través de los cuales se manifiesta ese sentido de la vida. De este modo, la vida cuando es contada e interpretada por la literatura queda transformada por la acción de las palabras y las palabras se llenan de sentido por la vida.

Pues bien, antes de adentrarnos en las ideas sobre la lengua y la literatura incluyendo su concepción y aplicaciones, me referiré a la cultura como sistema simbólico. Si como se dice, la cultura denota la forma de ser, pensar, sentir y hacer, esto se debe al carácter simbólico de la misma. Los modos de ser, pensar, sentir y hacer se integran como construcción simbólica²² del mundo.

Es lo que Clifford Geertz y John B. Thompson, entienden como la “concepción simbólica” de la cultura. En este sentido la cultura tendría que concebirse, al menos en primera instancia, como el conjunto de hechos simbólicos de una sociedad. O, más precisamente, como la organización social del sentido, como pautas de significado “históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de las cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y

²² El símbolo, en el sentido extensivo con que aquí lo asumimos, siguiendo a Geertz, lo simbólico, es el mundo de las representaciones sociales materializadas en formas sensibles, también llamadas “formas simbólicas”, y que pueden ser expresiones, artefactos, acciones, acontecimientos y alguna cualidad o relación. En efecto, todo puede servir como soporte simbólico de significados culturales: no sólo la cadena verbal o la escrita, sino también los modos de comportamiento, las prácticas sociales, los usos y costumbres, el vestido, la alimentación, la vivienda, los objetos y artefactos, la organización del espacio y del tiempo en ciclos festivos, etc.

creencias” (Thompson, 1998,197). En efecto, la dimensión simbólica está en todas partes: “verbalizada en el discurso; cristalizada en el mito, en el rito y en el dogma; incorporada a los artefactos, a los gestos y a la postura corporal” (Durham, 1984, 73).

Hay que señalar que los sistemas simbólicos que forman parte de la cultura son constantemente utilizados como instrumento de ordenamiento de la conducta colectiva, esto ocurre, “en la medida en que son absorbidos y recreados por las prácticas sociales” (Durham, 1984, 74-75). O, mejor dicho, los sistemas simbólicos son al mismo tiempo representaciones (“modelos de”) y orientaciones para la acción (“modelos para”), según la expresión de Clifford Geertz (1992: 91). No obstante y por esta razón otros sociólogos y antropólogos manifiestan que la cultura es antes que nada *habitus* (Bourdieu, 1980b), disposición, “cultura-identidad” (Di Cristofaro Longo, 1993, 5-37), es decir, la cultura realmente existente y operante es la cultura que pasa por las experiencias sociales y los mundos de vida de los actores en interacción. Aun con la precisión del carácter socialmente activo de la cultura, podemos concluir con Cassirer que el ser humano posee como rasgo caracterizador el ser simbólico, y el símbolo por excelencia es la palabra (Cassirer, 1994).

Lotman, por su parte no habla de símbolos de la cultura sino de signos, y dice que la cultura actúa como un “sistema de modelización secundario, en cuyo centro se sitúa la lengua natural (sistema primario) y en cuya derivación se disponen los distintos sistemas de pensamiento, antropología, filosofía, ética, psicoanálisis” (Lotman, 1980).

Así es, de manera que con lo que se expresa se logra entender y cómo influye su espíritu, es decir cómo transforma en conciencia refleja lo que le rodea, y lo que ocurre en el tiempo y en el espacio. Así pues, la lengua desde su profundidad y plenitud de su interior, de su acción sobre el curso de las cosas de este mundo, el es el instrumento más elemental y primordial de la comunicación humana. Es más, gran parte de nuestra conducta es conducta lingüística (Appel y Muysken, 1993; Fernández, 2000). De tal modo, que el lenguaje no es solamente un instrumento de comunicación. Siguiendo la orientación trazada por Saussure, la lingüística estructural ha elaborado una visión de la lengua como comunicación, abstracta y formal. Esto es, el punto de inflexión

saussureana es el análisis de las unidades y relaciones que conforma el sistema lingüístico. Así pues, la lingüística estructural saussureana se apoya en un concepto de lenguaje basado en un sistema abstracto y sistematizado, (descripciones, definiciones y clasificaciones de las formas lingüísticas) al margen de contextos de habla concretos, en los que el lenguaje tiene asociado un valor simbólico que nos permite conocer algo de la persona que lo utiliza o de una sociedad. Así, en cambio, la concepción bajtiniana del lenguaje se sitúa en los antípodas del estructuralismo. Bajtín fue uno de los primeros en proponer una lingüística de la palabra en su contexto, como proceso, no como sistema.

En esta línea se entiende que la conciencia humana es dialógica, y nace de su interacción con el discurso de la alteridad, de los demás. Los hechos estéticos son reflejo de hechos sociales. Entonces, la lengua es la energía capaz de encarnar la posibilidad de articular la realidad (Humboldt, 1990), lo que implica, además, el desarrollo de la capacidad de utilizar la lengua con una función heurística, dirigida a la transformación del conocimiento (Teberosky, 2005). En cualquier caso, si deseamos proseguir con éxito el sendero señalado más arriba, es conveniente entrar en estas riveras del amplio océano de la lengua.

En este sentido, nos orientaremos en el abordaje de la lengua no como producto inerte sino sobre todo como “producción; pues hay que abstraerse de su acción designadora de objetos, y mediadora de la comprensión, y remontarse con mayor celo hasta su origen, tan estrechamente unido a la actividad interior del espíritu, y la influencia que ejerce el lenguaje sobre ésta y ésta sobre aquel” (Humboldt, 1990).

Así pues, el lenguaje ordena el mundo y, con el lenguaje, el mundo exterior es aprehendido, se le nombra y al nominarlo se le posee. De este modo, al hablar el lenguaje se hace conciencia en el hombre, un universo mental en el que vive y del que se alimenta. Se desprende de ahí la influencia del lenguaje en todos los demás comportamientos desde su aparición, y se plantean cuestiones como la evolución dinámica del significado y su desarrollo (Luria, 1980). En este sentido, la verdadera materia del lenguaje es por una parte el sonido, en general, por la otra el conjunto de

impresiones sensibles y de los movimientos espontáneos de espíritu que procedan a la formación del concepto con ayuda del lenguaje (Humboldt, 1990: 69). Pues, como manifiesta Humboldt, una lengua es por su naturaleza una determinada manera de concebir como unidad espiritual esos elementos lingüísticos que por referencia a ella han de considerarse como su materia.

Asimismo, cada lengua contiene una unidad espiritual, y es en virtud del efecto integrador de ésta como cada nación hace suya la lengua que ha heredado de sus mayores, y esta misma unidad debe reflejarse en la exposición, desde los elementos dispersos hasta esa unidad para reconocer su peculiaridad y para comprender lo que les une unos a otros (1990). De ahí, la importancia del componente reflexivo, inherente al enfoque orientado a la acción en el que nos situamos (Leontiev, 1993) en relación al “resultado de la creciente “cosificación” de la lengua, esto es, la habilidad o tendencia del niño para ver la lengua como algo que puede ser controlado, manipulado y con lo que se puede jugar” (Van Lier, 1996: 74). Asimismo el “conocimiento metalingüístico no puede establecerse de una forma duradera y útil sin la constante alimentación cognitiva y afectiva que procura la atención perceptual y el uso práctico de la lengua” (Van Lier, 2002: 45).

Por lo tanto, el lenguaje es una ventana a la naturaleza humana, y de nuestros pensamientos y nuestros sentimientos que no se pueden equiparar con las propias palabras (Pinker, 1995). Por ello han reflexionado algunos investigadores y han explicitado la necesidad de que se dé una proporcionalidad entre uso y reflexión en la mediación de la lengua materna, con el objetivo de contribuir al desarrollo de la conciencia lingüística de una forma contextualizada y optimizar así el aprendizaje lingüístico.

En este sentido, la importancia de la interacción verbal en la construcción del conocimiento y en el desarrollo del pensamiento abstracto se ha puesto de manifiesto por la psicología vigotskiana, lo que sitúa el uso de la lengua materna en un lugar central en el conjunto de los aprendizajes escolares. Por las razones expuestas anteriormente, la adquisición de la primera lengua -quechua o castellano- o lengua

materna, que es un proceso de maduración del niño desde su nacimiento hasta la edad crítica (entre ocho y doce años), es un proceso espontáneo en la construcción de la lengua. La información que está en la cabeza del niño (como conocimiento) pasa a ser sentido, es decir, a estar representado mediante el sonido, que a su vez el niño interpreta de manera que construye esa misma o parecida información en su cabeza. Pero, en cambio la literatura utiliza la lengua como material de base, hay que concebirla como un sistema de la cultura o institución (social), que está relacionado con otros sistemas de la cultura: entre ellos, el educativo.

La literatura es un conjunto de textos y de prácticas que los diferencian, regulan, jerarquizan etc., convirtiendo estas prácticas a los textos –determinados textos- en obras relevantes para el acervo de una cultura. El conjunto de obras literarias y los códigos que éstas ejemplifican, como se sabe constituye una parte importante del acervo de una cultura. Asimismo, la literatura es una suma de saberes, cada saber tiene un lugar indirecto que hace posible un diálogo con su tiempo.

No obstante por literatura entendemos prácticas muy diversas entre sí. Las obras “literarias”, es decir, que forman parte del corpus literario, poseen constituyentes textuales y funcionalidades variadas y cambiantes. Las prácticas literarias comienzan a darse en su sentido moderno y específico, precisamente cuando se implanta el término moderno de literatura ya a inicios del siglo XVIII para referirse a un conjunto de actividades que utilizaban la escritura y resultaban de la escritura como medio de expresión. Y posteriormente, a finales del siglo XVIII, el significado del término literatura se especializa, restringiéndose a las obras literarias de reconocida calidad estética. A partir de esos momentos además se permitió incorporar a la literatura textos orales, populares, textos escritos de las más diversas procedencias étnicas y geográficas e históricas. Por dos razones: la literatura se consideraba expresión del sujeto y además la literatura se entendía bajo la estética, a partir de la cual los textos se consideraban portadores de valores absolutos y universales.

La educación es la institución que no solamente constituye en la actualidad el mayor sostén de la literatura, sino que controla el complejo paso de la lengua a la literatura,

contribuyendo a que se haya acabado privilegiando una concepción formalista y esteticista de la literatura que resalta la dimensión de objeto estético del texto en consonancia con los intereses elitistas de los sectores que han promovido la institución educativa. En razón de lo dicho, tanto la idea de la literatura como las prácticas que la sustentan, han de entenderse como hechos literarios en sí mismos, inseparables de la existencia de los textos. El conjunto de dichos fenómenos no puede ser entendido sino dentro de la dinámica socio-cultural.

Como discurso especializado la literatura contribuye a la formación del imaginario del que participan los miembros de una sociedad. Por eso otro concepto interesante relacionado con la literatura, es el de imaginario. Éste se halla implicado en todo tipo de manifestación cultural inherente a una sociedad, a un escritor, a una época. El imaginario²³ se nos hace interpretable, enseñable, etc. en clave estética mediante la literatura a través de sus símbolos más recurrentes, de su lengua, de sus mitos, de sus imágenes en definitiva. Al enseñar la literatura y el imaginario en la literatura, no limitándose a la esteticidad de los textos, se hace posible la reflexión sobre los arquetipos y los mitos existentes en el imaginario de una cultura, de una época o de un creador.

Pero tal como anticipé líneas arriba, al ser la literatura un espacio catalizador y de proyección de las variedades discursivas y textuales, se plantea la cuestión de la atención a la variabilidad lingüístico-literaria. La forma tan profundamente arraigada de la educación lingüística y literaria que hemos heredado no es ajena al control de la lengua y la literatura, pues por un lado, todos los estudiantes reciben la misma información al mismo tiempo sin atenderse a la diversidad social, y por otro lado, la

²³ El territorio imaginario aparece, por primera vez, diferenciado del bagaje de ficciones que posee cada comunidad. Se define como el conjunto de imágenes mentales y visuales mediante las cuales el individuo, la sociedad y, en general, el ser humano organiza y expresa simbólicamente su relación con el entorno. El motor que anima ese sistema simbólico es la primera contingencia con la que se encuentra el individuo, su propia caducidad, la muerte que le impone un tiempo cronológico o devorador. Las estructuras conforme a las cuales las imágenes se organizan son las que ofrecen las narraciones míticas (Durand, 1960). No obstante, se construye el imaginario con el cual diversas culturas dan cuenta de la angustia provocada por el tiempo en el ser humano, que proporciona una noción normalizada de imagen, que constituye un modelo de la autoconstrucción o individuación de la psique.

comunicación de este modelo, se centra en una mirada asimilacionista y monocultural – lengua oficial- que se proyecta en un aprendizaje pasivo y receptivo.

No obstante, la lengua se da en su variabilidad. Además de la variación histórica, la lengua presenta variables geográficas (horizontales) y sociolingüísticas (verticales) que se conjugan entre ellas. Según estas variedades contamos con códigos (según se hable una lengua u otra) o dialectos, registros y estilos. Un mismo hablante puede participar de todas ellas adaptándose según las situaciones comunicativas. La variedad y riqueza lingüística conlleva la variedad y riqueza literaria. Los géneros literarios mismos recogen estas opciones que ya se barajan en las mismas elecciones genérico-discursivas.

Cuando hay lenguas en contacto y se da una situación de bilingüismo los fenómenos se complican. Entramos entonces en la problemática no ya de la variabilidad lingüística y sus repercusiones literarias, sino que los diferentes sistemas lingüísticos se hallan en el centro de sistemas literarios y culturales que se han de considerar en sus aspectos comunes y en sus relaciones extrasistémicas.

Cuando menos, los diversos puntos de vista del estudio lingüístico– filosófico, antropológico, semiótico, psicológico- en su complementariedad han hecho ineludible atender a la complejidad del sistema de la lengua. El conjunto de estudios en este campo ha puesto de manifiesto por un lado la relación existente entre los usos de la lengua y el desarrollo intelectual y por otro lado la complejidad y la diversidad de estos usos en relación con la misma complejidad de las relaciones socio- culturales.

Siguiendo con esta cuestión de la lengua y la literatura, el estudio de la literatura, en cuanto disciplina de estudio, no es algo unitario, ya que la literatura puede ser abordada también desde diversas perspectivas. Puntos de vista estéticos-generales, sociológicos, psicoanalíticos, etc., no han faltado a lo largo de la historia para dar cuenta de su objeto.

Si anteriormente resalté las ventajas de la superación del modelo saussureano y ahora acabo de llamar la atención sobre la necesaria atención multidisciplinar al estudio del lenguaje, para ir concluyendo este epígrafe insistiré en que la conceptualización

lingüística de la literatura, basada en el hecho de que la literatura es también lenguaje, ha de ser replanteada en la dirección que nos ha ido abriendo teorías del discurso como las de Bajtin, por citar un ejemplo de los más relevantes.

Como es sabido, a partir de determinado momento la literatura se define por su empleo característico de la lengua. De acuerdo con esta teoría, la literatura consiste en una forma de escribir, según Roman Jakobson, en la cual “se violenta organizadamente el lenguaje ordinario” (Eagleton, 1998).

Así, la literatura transforma e intensifica el lenguaje ordinario, se aleja sistemáticamente de la forma en que se habla en la vida diaria. Por ejemplo, si en una parada de autobús alguien se acerca a mí y me murmura al oído: “eres el suspiro de la vida, el aire que respiro”. En efecto, me hallo en presencia de lo literario. Lo comprendo porque la textura, ritmo y resonancia de las palabras exceden, por decirlo así, su significado “abstraible” o bien, expresado en la terminología técnica de los lingüistas, porque no existe proporción entre el significante y el significado. En este sentido, lo específico del lenguaje literario, lo que lo distinguía de otras formas de discurso era que “deformaba” el lenguaje ordinario en diversas formas. Sometido a la presión de los recursos literarios, el lenguaje literario se intensificaba, condensaba, retorció, comprimía, extendía, invertía. El lenguaje “se volvía extraño”, o extra cósmico, y por esto mismo también el mundo cotidiano se convertía súbitamente en algo extraño, con lo que no está uno familiarizado.

En el lenguaje rutinario de todos los días, nuestras percepciones de la realidad y nuestras respuestas a ella se enrancian, se embotan o se “automatizan”. La literatura, al obligarnos en forma impresionante a darnos cuenta del lenguaje, refresca esas respuestas habituales y hace más “perceptibles” los objetos. Al tener que luchar más arduamente con el lenguaje, al preocuparse por él más de lo que suele hacerse, el mundo contenido en ese lenguaje se renueva vívidamente. Visto así, el discurso literario aliena o enajena el lenguaje ordinario, pero, paradójicamente, al hacerlo, proporciona una posesión más completa, más íntima de la experiencia. Casi siempre respiramos sin

darnos cuenta de ello. El aire, como el lenguaje, es precisamente el medio en que nos movemos (Eagleton, 1998).

Esta concepción puede ser reconducida y, más allá del planteamiento estético que está en su base, puede dar pie al planteamiento sobre el papel que juega la alteración lingüística para la productividad social de la literatura. Así la literatura no solamente opera a partir de la diversidad geográfica y social del lenguaje, sino que su resorte lingüístico hace posible la intervención social de aquellos sectores no tenidos en cuenta por la cultura dirigente, y que pueden irrumpir mediante la producción literaria a través del lenguaje. Sobre esto, en realidad, no decimos nada que no se haya puesto en práctica en la literatura hispanoamericana al menos desde la etapa del modernismo literario. Pero conviene resaltarlo aquí en su dimensión más teórica y programática.

Como afirma Dilthey, la vida va a mostrando a la literatura siempre aspectos nuevos. La literatura muestra las posibilidades infinitas de ver la vida, de valorarla, y de confrontarle creadoramente (Dilthey, 1954). Así pues, la literatura es “otra forma de pensar” otro sistema de modelación del mundo, la creación de otro mundo paralelo al mundo” (Cáceres, 1996: 261). Así pues, la aplicabilidad de la literatura es pues mejorar la sociedad y colocar dentro de todo su contexto en un nivel relevante entro del ámbito social. de ahí que se ocupa de asunto del pensamiento crítico, la planificación cultura [...] (Iglesias Santos, 1994: 324), y todo ello con el loable interés de “adaptar el estudio del a literatura a los intereses y necesidades de la sociedad actual” (Viñas, Piquer, 2002: 564).

3. 3. Cultura e identidad (individual y grupal)

El apartado que presentamos ahora va a incidir en dos temas: identidad y cultura. Identidad como explicación de quiénes somos y por qué somos. Cultura como el conjunto de obras y realidades que esa identidad pudo y supo crear a lo largo de los siglos y que a su vez ha venido modelando nuestras identidades. Asimismo, es posible

señalar como característico de esta problemática la determinación de elementos que “permiten aseverar que es el mismo objeto en distintos momentos del tiempo” (Villoro, 1997: 63), en este caso, una misma cultura colectiva o individual

Nuestra propuesta es situar la problemática de la identidad en la interrelación de la cultura y de los actores sociales, entendidos como sujetos culturales. O más precisamente, concebir la identidad como elemento de una teoría de la cultura que entiende que esta es internalizada como habitus (Bourdieu, 1979: 3-6) o como “representaciones sociales” (Abric, 1994: 16) por los actores sociales, sean éstos individuales o colectivos.

Antes es oportuno introducir unas reflexiones sobre por qué en este acápite se habla de identidad en relación con la cultura. La razón es doble. Por un lado, tal como se ha anticipado y se podrá comprobar en las páginas que siguen, es imprescindible tomar esta noción para sustentar lo referido a la educación intercultural, propósito de la presente tesis. Pero, por otra parte, en esta tesis partimos de una determinada conciencia de identidad y pretendemos que esta reflexión revierta enriqueciendo la realidad donde se ha gestado y se debate esa identidad. La cultura, por ello, tiene que ser, al tiempo, el origen y la conclusión de nuestra actuación, por supuesto atravesada por el interés en la lengua y la literatura.

La relación existente entre el lenguaje y la configuración del pensamiento por un lado y la realidad social por el otro, es un aspecto vastamente estudiado desde diferentes disciplinas y enfoques. Contamos, entre otros, con los trabajos de Vygotski (1995) o Piaget (1972) desde la psicolingüística, de Saussure (1980), desde la lingüística, de Bernstein (1989). No obstante, está claro que no es nuestra intención hacer un repaso de todas estas teorías, tarea que no es el objetivo de este trabajo, sino centrarnos en un aspecto que igualmente ha sido tratado en la literatura, la lingüística y la psicología: la relación entre la identidad cultural/ étnica / nacional de un colectivo y su(s) lengua(s).

Pues bien, la identidad se atribuye siempre en primera instancia a una unidad distinguible, cualquiera que ésta sea (una roca, un árbol, un individuo, un grupo o un

colectivo). “En la teoría filosófica” -dice D. Heinrich-, “la identidad es un predicado que tiene una función particular; por medio de él una cosa u objeto particular se distingue como tal de los demás de su misma especie” (Habermas, 1987: 145). Entonces, la identidad supone una definición de uno mismo:

“el resultado de un proceso tanto micro como macrosocial, en el que existe una relación dialéctica entre ambos niveles, y en el que la Identidad del Yo es la manera en que nosotros mismos nos percibimos de una manera refleja en función de nuestra biografía” (Giddens, 1995: 294).

Esto es, la identidad es el resultado de un proceso en el cual entran a jugar un papel muy importante los elementos propios de la estructura social del mundo en el que habitamos, como nuestros procesos psicológicos, culturales e interacciones de la vida cotidiana, en el que estos diferentes niveles están relacionados y se influyen mutuamente, y en el que la identidad es la manera en que nosotros pensamos y definimos tras una reflexión, en función de lo que hemos vivido en nuestra vida. No obstante, estas reflexiones nos señalan otros dos aspectos importantes en la constitución de la identidad:

“el proceso de construcción de sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido. Para un individuo determinado o un actor colectivo puede haber una pluralidad de identidades” (Castells, 1998: 28).

De esta manera, conceptualizamos la identidad como un elemento dinámico, que implica un proceso de elaboración y reelaboración continuo reflexivo. El hecho de pensar en uno mismo influye en la propia definición que uno hace de sí mismo en ese mismo momento y en el futuro.

Desde una perspectiva culturoológica la identidad se (re)crea a través de la cultura, es decir, como identidad comunitaria, según “como se ha internalizado los símbolos de la comunidad” (Grant, 1996: 170). Así entonces, en el caso de identidades colectivas (etnias o nacionalidades), identificar a un pueblo es apuntar a ciertas notas duraderas

(lengua, rasgos culturales) que permitan reconocerlo frente a los demás, y su permanencia en el tiempo remite a su memoria histórica y sus tradiciones. Esto es, la identidad “presupone la conciencia de la singularidad, como persona o como cultura. No obstante, también puede haber una pérdida de identidad” (Villoro, 1997: 64). Es decir, el sujeto puede permanecer y la identidad faltar o confundirse, provocando desasosiego o un desequilibrio (1997). De ahí que la identidad responde a una necesidad profunda y reflexiva. Es imposible entender una comunidad sin el entendimiento de la(s) lengua(s) de sus miembros, al igual que la interrelación e interacción de estos dos componentes de lengua y de cultura como un todo. Contribuye la lengua y la cultura también a formar la identidad en relación con el otro. En la comprensión de la construcción de la identidad y construcción del otro, se exige que se tenga en cuenta estas realidades ya que el ser humano se modeliza por la relación de ambas (Babolin, 2005: 5).

Siguiendo con la identidad, o conciencia de la singularidad, como persona o como cultura, se puede decir que esta es una de las constantes temáticas del pensamiento del ser humano en su intento por encontrarse a sí mismo. De la mano de esta búsqueda viene una segunda caracterización de la singularidad, una segunda especificidad de la identidad: la autenticidad, entendida esta como la imagen que de sí mismo se va uno haciendo como proyecto (Villoro, 1997: 71). Esto significa que la identidad es ser uno mismo, es el (re) encuentro con nuestras raíces, pero más allá de nuestras raíces la identidad es encontrarnos con nuestros corazones.

Ya hemos dicho que la identidad se refiere a una representación que el sujeto tiene de sí. Conviene destacar ahora que la construcción y la constitución de una identidad propia es posible gracias al lenguaje. De ahí que el lenguaje sea en la presente investigación el punto de encuentro entre la educación y las identidades culturales. Y por tanto el bilingüismo se muestra como el problema central en la educación en sociedades pluriculturales. El hecho fundamental en la constitución de la conciencia es la relación de hablante y oyente en una situación, es decir, el acto lingüístico. Luego la lengua materna, como elemento de permanencia y continuidad ininterumpida del yo, es factor de relación indefectible con otros yoes (Taylor, 1989: 36). Pero en principio el logro de

la autoconciencia es posible en esos entramados de interlocución; esta es la situación original que da su sentido a nuestra percepción de la identidad, ofreciendo respuesta a la interrogante de quién soy, a través de una definición a partir de donde estoy y hacia donde me proyecto.

Como se sabe, el escamoteo de las sociedades multiculturales, multilingües, multiétnicas, se basa en la noción de la cultura e identidad, que está vinculada a la sociedad que la define. Se trata de construcciones de naturaleza ideológica, política o de estrategias de movilización, cuando no de todas conjuntamente. Así pues, ciertas elites políticas y culturales dominantes implantan la hegemonía de una determinada cultura y las demás quedan relegadas a segundo plano (García, C.1999). Es decir, la cultura dominante adsorbe a las demás distribuyendo lecturas homogéneas, vinculadas a los grupos nacionales dominantes de acuerdo a ciertos intereses elitistas que no reflejan la diversidad cultural, sino que más bien están orientadas hacia el monoculturalismo y monolingüismo. Así, la tendencia de las culturas/identidades se refleja en la cultura producto de las elites dominantes y su vinculación con la historia “oficial” de las instituciones del Estado. Sucede que estas han sido formas de expresión aplicables a las realidades dominantes. Esta realidad ha sido suficientemente estudiada a través de la historia: la cultura dominante aísla a las otras, copando los espacios de las otras culturas por la dispersión del Estado-nación, sometiéndolas o segregándolas. En este sentido, lo deseable en un país multilingüe multicultural es que se trascienda a lo intercultural, que conlleva la integración de unas culturas con otras dando como resultado una rica diversidad, propia de un país pluricultural.

Teniendo en cuenta la dinámica uniformidad/diferenciación podemos explicar por qué esta constitución tensional de las culturas/identidades también se refleja en una de las características de la realidad actual como es el relativismo y la crisis de sentido²⁴. Este fenómeno viene producido por la crisis de la modernidad y la caída de los paradigmas

²⁴ Por sentido entendemos “la identificación simbólica que hace un sujeto de los objetivos de su acción” (Castells, 1998: 29). Es decir, la conciencia de que los objetivos de la acción están enmarcados y regidos por unos fines acordes con unas expectativas ideológicas vitales que le proporcionan una idea de lo que debe ser.

imperantes en la modernidad, –principalmente el religioso y el racional-ilustrado– y por ende la fragmentación que ha sufrido el mundo colectivo, que inducen al nihilismo y a la percepción de una falta acuciante de sentido en nuestra existencia²⁵. A su vez estamos asistiendo a una “alienación” ante esta falta de sentido, que se refleja en el crecimiento de la inseguridad, la desorientación, etc., y es mucho más palpable en la modernidad y posmodernidad. Ahora bien, si se excluye la existencia de la identidad en algún momento, se niega implícitamente la presencia e influencia de lo social en la configuración del ser humano, ya que de no ser posible definirse bajo ningún discurso social –porque son tantos, relativos y tan contradictorios–, el sujeto se convierte simplemente en un papel en blanco que se amolda o no a una serie de valores, sin que ellos influyan en la manera en que se define, porque es imposible definirse de ninguna manera (Touraine, 1993). En efecto, no se conoce gente sin nombre, ni lenguas ni culturas en las que no se establezca de alguna manera una cierta distinción entre el yo y el otro, entre el nosotros y el ellos.

Este fenómeno continúa siendo así incluso en nuestro mundo actual, un mundo sumergido en tensiones, contradicciones, fragmentado (Calhoun, 1994). La conciencia identitaria puede vertebrar la percepción del mundo y la adaptación a los cambios. De este modo evolucionar significa variar, pero sin perder la identidad. Toda variación es posibilitada por temperamentos predispuestos (Ingenieros, 2000) del hombre, es decir, para que se de se necesita conocer la realidad del ambiente, para darle sentido a las mentes humanas, ya que en la evolución humana el pensamiento varía incesantemente. No obstante, nuestra sociedad está lleno de prejuicios y complejos (Rostworowski, 2007). Es evidente que el sentido de lo pasado sólo se puede abrir al presente mediante una vivencia profunda del presente y de sus necesidades. Es posible, por tanto, en la

²⁵ Si bien es cierto, que esta falta de sentido es una realidad, es verificable y sus síntomas son perceptibles, no es un elemento del que se sea consciente constantemente, a no ser que se reflexione mínimamente sobre ello. La actividad cotidiana y rutinaria, combinada con la confianza básica –idea que remite a la confianza en la continuidad de los demás y del mundo tal y como lo conocemos– proporciona una seguridad ontológica –que remite a la idea de la continuidad y orden de los sucesos– que mantiene “a raya” la emergencia de cuestiones existenciales que pueden provocar inquietud y ansiedad (Giddens, 1995)

medida que el hombre toma consciencia de esta situación, y con ello logra el hallazgo en el pasado de aquello que el presente necesita y ha olvidado.

Una clave de la explicación de esto puede llegarnos de las siguientes palabras de Morin: “hay que cambiar las mentes de las personas para cambiar las instituciones” (Morin, 1990). Así pues, hay que mirar más allá de la superficie, aunque se tenga que nadar contra corriente, porque la identidad cultural no es un fin sino un camino hacia la liberación... de la palabra y del pensamiento.

Retomando el tema del epígrafe en cuestión, “el problema de la identidad de los pueblos remite a su cultura” (Villoro, 1997: 66). Aunque, también, siempre refleja algún tipo de selección, a veces menos consciente o casi inconsciente a falta también de identificaciones y sentimientos de identidad, tal como nos ha alertado Morín (1999). Esto, indudablemente, contribuye a la creciente preocupación actual por las dinámicas de identidad. En este sentido, necesitamos identificar nuestras producciones culturales como propias, ya que al reconocernos en ellas aumentamos nuestra autoestima y desarrollo espiritual, sobre todo en el sentido de tener conciencia de ser el mismo y no otro en forma relativamente coherente y continua a través de los cambios, en los contextos en que ciertos significados fueron construidos (Berger y Luckman, 1968) y dotados de cierta “facticidad objetiva” por procesos subjetivos y lingüísticos que dialogan con la realidad.

Siguiendo la misma línea, Smith afirma que la identidad colectiva es como “el entendimiento y la reproducción continua del modelo de valores, símbolos, memorias, mitos, tradición, que componen el patrimonio distintivo” (Smith, 2000: 131). De este modo, los individuos que acceden a una cultura cargan emocionalmente los símbolos, valores, músicas, creencias, costumbres, literatura, medio ambiente, al interiorizarlos y concebirlos como parte de sí mismos. Así, los miembros de comunidades están unidos por recuerdos, mitos, tradiciones compartidas, que pueden o no encontrar expresión en el Estado propio, pero que no tienen nada que ver con los vínculos legales y burocráticos del estado que forma parte de su habitat. Más aún, nos permite considerar la cultura desde el punto de vista de los actores sociales que la interiorizan, la

“incorporan” y la convierten en sustancia propia. Por eso decimos que la identidad del individuo no es simplemente numérica, sino también una identidad cualitativa que se forma, se mantiene y se manifiesta en y por los procesos de interacción y comunicación social (Habermas, 1987, vol. II: 145). Es decir, la identidad no es más que la cultura interiorizada por los sujetos, considerada bajo el ángulo de su función diferenciadora y contrastiva en relación con otros sujetos. En efecto, una de las funciones casi universalmente atribuida a la cultura es la de diferenciar a un grupo de otros grupos.

El hecho fundamental es, pues, que toda la dimensión colectiva también debe ser contemplada como una parte integrante del autoconcepto de cada individuo, es decir, como una forma de identidad más de las que conforman el individuo. Así pues, la definición que cada individuo hace de uno mismo se presenta ante nuestros ojos como uno de los elementos más íntimos y personales que puedan existir. No obstante, en el proceso de construcción de esta definición entran a jugar un papel muy importante elementos sociales y culturales. Es más, existe una parte muy significativa en la autodefinición del individuo que se deriva de la pertenencia o no a determinados colectivos. A esta parte del autoconcepto del individuo es a lo que se denomina identidad colectiva (Tajfel, 1981; Tajfel y Turner, 1985). En este sentido, la identidad colectiva se refiere a aquella parte del autoconcepto del individuo que se deriva del conocimiento de su pertenencia a un colectivo social, unido al significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia (Tajfel, 1972).

Asimismo, la identidad social, como parte integrante de la identidad también contribuye a la conformación de nuestra visión del mundo. Por lo tanto, la identidad social y el sentimiento de pertenencia están sujetos a estas valoraciones, que, por comparación social, actúan haciendo preferir unos colectivos u otros (Tajfel, 1981). Entonces, podemos distinguir claramente de lo dicho anteriormente, que “en términos generales, quién construye la identidad colectiva, y para qué, determina en gran medida su contenido simbólico y su sentido para quienes se identifican con ella o se colocan fuera de ella” (Castells, 1998: 29).

Ahora bien, una vez puestas sobre el tapete las reflexiones sobre la identidad, se exige lógicamente volver a la definición de la cultura. Esta vendría a ser según una definición de tipo formal, el conjunto de categorías simbólicas que dan sentido o que filtran el significado de la realidad (Jordán, 1992: 16). La cultura designa la manera de ser de una comunidad humana. Esto es, la manera de pensar sentir y actuar en un contexto determinado. Así, para Geertz:

“la cultura es un patrón de significados transmitidos históricamente, incorporados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en forma simbólica por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actividades con relación a la vida” (1996a).

Tal concepto de cultura es el que resulta pertinente y desde el que operamos. Nos resulta útil para dilucidar algunos aspectos de la lengua, teniendo en cuenta que la lengua es un signo y claro, ya sabemos que la dimensión lingüística es relevante en los distintos niveles en los cuales “los hombres comunican y desarrollan su conocimiento y sus actividades con relación a la vida” (Geertz, 1996a). Por un lado, está el nivel que trata del papel general de la lengua en la sociedad humana, especialmente con relación a cómo y hasta qué grado la lengua no solamente forma nuestra imagen de la realidad, sino también forma la realidad (la realidad social). Las lengua(s) son representaciones del mundo y organizan para nosotros el mundo circundante (Humboldt, 1990). Por otro lado, está la importancia de la lingüística como herramienta para el análisis de las culturas y de la historia de un pueblo dado, así como la función que tienen las lenguas en la preservación y transmisión de la cultura. En definitiva la lengua como soporte idiomático de la cultura sirve a la construcción de la realidad. Así, el modo como conceptualizamos el mundo depende, al fin al cabo, de la lengua en que nos manifestamos. Y por analogía dependerá de la cultura en que está inmersa (Storey, 2001. 105).

Pero esta construcción de la realidad es también construcción del sujeto y de la posición que mantiene con respecto a ella. El sujeto –individual o colectivo, pues a este respecto es indiferente- y su identidad dependen del lenguaje y de la cultura, pues más allá del

individuo, la identidad se forma a partir de la comunicación y de la identificación cultural.

Se puede concluir que la identidad se halla en dependencia de las prácticas lingüísticas que nos identifican como sujetos, si bien el sujeto no es nunca estático ni homogéneo sino cambiante y contradictorio como lo es también la cultura.

3. 4. Alterabilidad del sistema de la cultura y la interculturalidad

Antes de abordar la cuestión enunciada por el presente apartado convendría recordar lo dicho a propósito de la identidad, después de señalar lo que la identidad cultural tiene de constante y uniforme, hemos terminado afirmando que de igual modo la identidad no es estática ni homogénea, de ahí la alteridad y la alterabilidad. A partir de lo expresado podemos entrar en los linderos del territorio de la alterabilidad del sistema de la cultura.

Dado que en los epígrafes sobre la definición de la cultura se trató sobre la evolución o el cambio cultural, como una problemática inherente a la definición de cultura, ahora hemos preferido abordar de nuevo la cuestión acotándola bajo el término alterabilidad, que por su raíz etimológica se explica en relación con el término alteridad, aquí erigida en clave para la explicación de la transformación cultural.

En un segundo momento, la dinámica cultural que conlleva relaciones de interculturalidad es inexplicable sin que tengamos en cuenta la dialéctica identidad y alteridad y el cambio cultural.

La alteridad es entonces vista como un no-yo, como lo absolutamente ajeno, externo, o como un referente de contraste u oposición respecto al yo. Mediante esta abstracción se separa el objeto del entorno, de sus múltiples contextos de sentido, para definirlo en su singularidad. Según Mijaíl Bajtín la alteridad es parte constituyente del yo, como su

antecedente obligado y referente necesario. Siguiendo el pensamiento bajtiniano²⁶ el yo no puede comprenderse íntegramente sin la presencia del otro. La identidad pierde así su eje egocéntrico y monológico; se vuelve heteroglósica. Identidad y alteridad se entienden entonces como conceptos interdependientes, complementarios, de una naturaleza relacional y relativa (Bajtín, 1997: 90-95).

Desde otro punto de vista, la alteridad en el sentido de Baudrillard, radica en el hecho de participar en un juego infinito de transformaciones que amenaza toda pretensión esencialista. En este sentido la alteridad constituye el otro que molesta, perturba, transforma, el extraño (1994: 90-95). También tenemos que tener en cuenta que el fenómeno de la dependencia no es sólo producto de la marginación y del olvido del otro, sino que también tiene que ver con los procesos de inclusión: dependencia por inclusión. Como asevera Foucault, la exclusión es producto de la misma lógica del sistema: ésta sólo protege a aquellos que se ajustan a un modo determinado de vida y aquel “que no quiere o no puede acceder a ese modo de vida se encuentra marginado por el juego mismo de las instituciones” (1994: 90-95). Desde aquí la relación con el otro tiene que ver, más que con una relación de producción, sometimiento o asimilación, con una relación de seducción. Y la seducción, como bien dice Baudrillard, reside en “la no reconciliación con el otro, en la protección de la extrañeza del otro; no hay que reconciliarse con el cuerpo, ni con uno mismo, ni con el otro; no hay que reconciliarse con la naturaleza en esto reside el secreto de esa extraña atracción” (2000: 119)

Así, la alteridad, noción difícil de precisar, debe comprenderse en su ambigüedad. A partir de ahí se establece una gran demarcación entre dos concepciones: la alteridad relativa y la alteridad absoluta. La primera es cierre, conquista y la segunda, descubrimiento. Siguiendo estos razonamientos, es adscribible al primer modelo quien está convencido de su identidad y su saber, se acerca a la otra cultura como a algo que le

²⁶ Recordemos que una teoría bajtiniana del discurso afirma que no sólo se trata de lo que acontece “al interior” de nuestra propia conciencia, sino en la frontera de la conciencia de otro sujeto cabal, completo, precisamente en el umbral. Para Bajtín, el más alto grado de socialidad estriba en el hecho de que cada experiencia interna, cada sujeto, termina por toparse con otro. Toda la “ontología del yo” en el sentido bajtiniano se dialogiza, en primera instancia, en esta frontera, y no puede realizarse más que en este lugar de encuentro lleno de tensiones.

falta, se apodera de ello y lo lleva a lo que ya conoce, lo conduce a su esfera, la cual se ve aumentada pero no modificada. En el segundo modelo, el sujeto encuentra a la otra cultura —sin preparación, por sorpresa— y le presenta un cara a cara que no puede superar porque la alteridad así revelada permanece entera y perturba la esfera que era suya (Baudrillard, 1985). Por lo tanto, debe permanecer como está, irreductible, incomprensible, se ha de mantener y salvar en la irreconciliación. Así pues, alteridad significa aquí un tipo particular de diferenciación. Lo cual tiene que ver con la experiencia de lo extraño. Así, esta sensación puede referirse siempre con el Otro. Pero sólo la confrontación con las hasta entonces desconocidas singularidades de otro grupo humano —lengua, costumbre, cultura, tradiciones, ceremonias religiosas o lo que sea— proporciona la experiencia de lo ajeno, de lo extraño propiamente dicho; de allí luego también los elementos no-humanos reciben su calidad característicamente extraña.

El problema de la otredad, no obstante, es preciso plantearlo dentro de la cultura como sistema, que hace ineludible considerar su relación con lo exterior al sistema, pero también los subsistemas marginales, etcétera.

En relación con el sistema cultural cabe afirmar que éste es resultado del encuentro de lo social y de lo cultural, tal como proponen Kroeber y Kluckhohn cuando dicen que el sistema cultural es el producto de la acción de una cultura en una sociedad determinada y por lo tanto, es el generador de los elementos que condicionan otras acciones presentes y futuras. (Kroeber y Kluckhohn, 1952). No se olvide que el sistema cultural, se refiere a la acepción de la cultura como la entidad que se expresa en el modo de vida de cada grupo y que es un sistema donde las creencias, las pautas de acción y la creación de artefactos se entrelazan y se relacionan. Esto es, la construcción y usos de la cultura como un sistema de relaciones que incluirían lo que en otros términos se denomina infraestructura, estructura y superestructura.

Ante la duda que a algunos pueda despertar semejante planteamiento, la primera opción, que es por la que nos decantamos en la línea de lo dicho anteriormente, es que la cultura como equivalente de sociedad incluya todos los sistemas (relaciones económicas, instituciones o discursos). La segunda opción es entender que la cultura, como sistema

de creencias (sería equivalente a ideología), interactúa con los otros sistemas sociales. Es obvio que el sistema cultural suele tener una relación de interdependencia con los sistemas económicos y políticos (Bell, 1977). Dicho de otra forma, el sistema de creencias de una sociedad suele justificar el orden social, legitimando el derecho de la elite o gobiernos, porque supone la interiorización de un conjunto de normas que justifican su consentimiento. Por supuesto que en este caso se habla de la conexión entre política, cultura y economía. Un triangulo de tensiones que no pretendo analizar aquí, pero que es conveniente entender que conforma el trasfondo de la cuestión.

Ahora bien, sin pretender forzar las barreras disciplinarias y aunque no parezca importante mantener las diferencias y las presiones conceptuales, es importante señalar que el trabajo más fructífero en esta temática de la alterabilidad de la cultura nos parece que se está produciendo por parte de quienes aplican una mirada de complementariedad y no de incompatibilidad. Si hemos dicho que la cultura es un sistema (de sistemas), hay que ampliar en consecuencia lo que dicen las teorías funcionalistas y sistémicas.

Todo sistema se compone de subsistemas, y tanto uno como otros tienen su interior y su exterior, y esta distinción opera en la cultura multiplicándose interminablemente, así determinados sistemas, el lingüístico por ejemplo, lo entendemos como constituido por múltiples sistemas, y diferenciable de otros aunque no aislado. El que un sistema tenga la entidad que lo lleve a proclamarse como cultura diferenciada es algo que desplaza nuestra atención hacia la relación entre culturas, éstas ya no consideradas en su complejidad interior, sino en su ubicación dentro de complejos culturales y en las interrelaciones que nos obligan a plantearnos, por ejemplo, cómo subsistemas de una cultura ocupan el espacio de los subsistemas correspondientes de otras convirtiéndose en motor de transformación de estas.

Hablaríamos por tanto de transformación en la cultura por movimientos internos o influencias externas –distinción siempre relativa y contando con las fronteras que las propias culturas se reconocen-, según la dinámica esté motivada por alteraciones del sistema de una cultura, es decir, un subsistema pasa a ser dominante (por ejemplo la filosofía en siglo XVIII frente a la teología) que desemboca en un reequilibrio del

sistema, o motivada por alteraciones debido al contacto de una cultura con otras. En el ejemplo anterior la cultura occidental en ese siglo cambia porque los viajes y descubrimientos posibilitan el contacto con otros sistemas culturales. La transformación cultural siempre se produce por interacción de sistemas, pero interesa especialmente el planteamiento sobre la transformación cultural que considera el cambio en cuanto debido a la interacción entre culturas. En el mundo a partir de la Edad Moderna, debido a la generalización de los desplazamientos en el espacio, no se puede concebir los cambios en las grandes culturas si no es en razón de los contactos y la interacción entre ellas.

Cabe preguntarse en consecuencia qué es la interacción cultural. Como planteamos, se trata de proceso complejos, y así para contestar a esta pregunta, nos servimos del concepto de interacción de Edgar Morin. Concibe las interacciones como las acciones recíprocas que modifican el comportamiento o la naturaleza de los elementos, cuerpos, objetos, fenómenos que están presentes o se influyen (Morin, 2000: 69). En ese sentido, la interacción es en esencia una noción necesaria en la dinámica de los sistemas y/o subsistemas de la cultura, por cuanto se convierte en una placa giratoria que posibilita las re-organizaciones y transformaciones ajustadas a cada realidad.

De acuerdo con lo expuesto podemos enfrentar ahora a la interrogante de la interacción cultural, que nos conduce necesariamente a dos grandes alternativas: la primera, el dominio de una cultura por otra, a su vez está caracterizada por el sometimiento del “dominiocentrismo” o la exclusión de la cultura dominada. Esta postura resulta de la mirada legitimista del Estado-nación universalista, y parte del supuesto de que una cultura se encuentra legitimada para dominar y negar a las demás, para imponer su propia concepción a todas las otras, y problematiza su relación. La segunda es la de la integración y complementariedad. Esta es la opción que tomo como referencia, pues en estos casos las interacciones son procesos de ida y vuelta, de reciprocidad entre las culturas.

De nuevo, y no está de más volver a considerarlo aquí, el problema de fondo está en la relación yo-otro; el problema de la alteridad. Según Robert Fossaert, la identidad es la

percepción colectiva de un “nosotros” relativamente homogéneo (el grupo visto desde dentro) por oposición a los “otros” (el grupo de fuera). Lo que pensamos nosotros es lo que existe, lo otro no existe. Nuestra realidad está compuesta por fragmentos de imágenes racionales; la otra realidad está, pero no la vemos o no la queremos ver. Nos referimos a lo otro como lo que está afuera, porque queremos verlo fuera. Quiero decir que, a pesar de que lo otro sea una realidad, se interponen obstáculos para que tenga aceptación dentro.

Volviendo al tema de la complementariedad cultural, esta se ha teorizado como interculturalidad. Dicho término se refiere a las relaciones que se establecen entre diferentes culturas con el propósito de satisfacer la necesidad de comunicación entre ellas. Según Agustín Millán, al hablar de interculturalidad necesariamente nos referimos a “algún tipo de contacto, interacción o comunicación entre grupos humanos de diferentes culturas pero en un contexto problemático, a nivel de la vida social” (1994: 6). Esto quiere decir que las relaciones interculturales tienen un carácter eminentemente problemático, porque son dos culturas o mundos distintos los que están frente a frente, en circunstancias donde pesan prejuicios etnocéntricos discriminatorios que dificultan una comunicación adecuada. No obstante, la interculturalidad ha de pensarse, por tanto, como una relación de armonía entre las culturas; una relación de intercambio positivo y convivencia social entre actores culturalmente diferentes.

Las relaciones interculturales son inevitables. El contacto cultural con personas diferentes, culturalmente hablando, es una necesidad inaplazable. Por ello debemos considerar la importancia, por un lado, de fortalecer nuestra identidad cultural; y, por otro lado, de conocer los valores de otras culturas, superando el etnocentrismo. La interculturalidad así evita los efectos negativos de la intolerancia a lo indiferente. Es decir, viene a mejorar el modo de convivencia entre culturas, asumiendo las diferencias como la posibilidad de contar con otras perspectivas que pueden resultar enriquecedoras para nuestro horizonte cultural.

Según Rodrigo Alsina la interculturalidad es en realidad comunicación intercultural; es decir, la existencia de la interacción como fenómeno implica inmediatamente situarse en

un fenómeno comunicacional porque describe una relación entre culturas, que, buena o mala, se están comunicando por necesidad de una o de ambas partes. La comunicación intercultural es el grado de comunidad de vida compartido por agentes de comunidades distintas, pero que por una u otra razón se encuentran comunicándose en un momento dado.

Sin ninguna duda, el encuentro de las culturas no es forzosamente intercultural. Un fenómeno cultural no se debe meramente a que las culturas se encuentren, pues puede haber simplemente agresión o eliminación de una parte por la otra. El encuentro de las culturas se convierte en un fenómeno cultural si, de alguna manera, existe aceptación y proyecto común (Weber, 1997: 12). En escollo es que las relaciones sociales son relaciones de poder, y por ello en la comunicación también se manifiestan estas relaciones de poder, con interlocutores que pueden no encontrarse en un plano de igualdad. Ahora bien, no siempre se trata de un desequilibrio amenazante, sino que actúa de una manera más implícita, por ejemplo estableciéndose quién es el forastero en la interacción.

Como señala Weber “sin la superación de uno mismo, la interculturalidad no tiene ningún sentido” (1997: 22). Esto quiere decir que la comunicación intercultural, según Rodrigo Alsina “nos obliga a cambiar, nos obliga a trabajar con puntos de vista alternativos. Esta alternación interpretativa supone aumentar nuestro nivel de complejidad cognitiva. Las personas con una mayor complejidad cognitiva tienen una visión de los otros más amplia y sutil, también tienen interpretaciones menos rígidas y más adaptables”. Tal actitud nos lleva a metacomunicarnos y a empatizar con miembros de otra cultura y a tener una relación equilibrada con ellos.

Debemos aceptar el reto de una mirada sin prejuicios y de comprender otros modelos de interpretación de la realidad. Como afirma Weber (1997: 22), “nos tenemos que dar cuenta de que todas las culturas poseen una coherencia propia que cada una identifica con la verdad. Por tanto, la reflexión intercultural ha de desembocar en la constatación de que la verdad es plural y relativa y que cada cultura tiene que trabajar en la

superación de sus propios horizontes si quiere comprender más libre y objetivamente los valores del otro”.

La aparición del término interculturalidad o interculturalismo parece motivada por las carencias de los conceptos de multiculturalidad y multiculturalismo para reflejar la dinámica social y para formular el objetivo de nuevas síntesis socioculturales. Durante los años sesenta y setenta pareció bastar la expresión multicultural como sinónima de pluricultural. Pero recientemente y de forma paulatina distintos autores -desde campos muy distintos como la sociología, antropología, psicología y pedagogía- han ido poniendo de manifiesto que la expresión multiculturalidad puede reflejar, como en una foto fija, una situación de estatismo social: el mero hecho de que en una determinada formación social o país coexistan distintas culturas.

La interculturalidad en cambio tiene en cuenta esa idea de cooperación y de desarrollo positivo de las relaciones a la que me acabo de referir. Tal propósito exige un cambio cultural profundo, más difícil de conseguir que un cambio de referencia política o legal -reconocimiento de la igualdad necesario pero no suficiente aunque no por ello menos importante-, y a su vez mucho más humano. En términos operativos, el primer paso a dar, sería ese cambio político o legal, pero habría que avanzar para lograr resolver satisfactoriamente las cuestiones de aceptación y dignificación, que son fundamentalmente de carácter estructural, puesto que el verdadero cambio sociocultural implicará un cambio interno, de actitudes, de conducta y de relaciones.

Esto nos obliga a aprender a pensar de nuevo, a realizar una apuesta por el encuentro dialógico y el crecimiento mediante la interfecundación entre filosofías y/o culturas diversas; y una concepción de la cultura como «lugar de tránsito y encuentro» para todo aquel que quiera profundizar en sus reservas de humanidad. Es la intersección de una visión y un mundo diverso, una condición y una opción, una fuente del filosofar y un factor de transformación histórica en el presente, definiendo así su carga utópico-crítica.

Así, vemos que la alteridad relativa está sometida a la finitud; más aún, es finitud en la medida en que señala los límites del yo, del individuo, de un grupo, de una cultura. En

cambio la alteridad absoluta, es infinitud, el inmenso horizonte de los posibles. Abre al sujeto a la alteridad exterior a partir de una alteridad interior, y ofrecen ambas el juego de los posibles. Así, la cultura de base se encuentra en dinámica en esa porosidad donde la identidad se hace naturalmente transfronteriza, sin perder nada de su textura al pasar de su territorio (ontológico, cultural, lingüístico, etc.) a otra cultura, de una forma a otra, de una pertenencia a otra, en nuestro caso de la cultura quechua a la cultura española.

Así pues, la alteridad absoluta es tejido, textura, un hilado de diversos elementos que toman en préstamo alternativamente las tramas que encuentran y que se escogen en el horizonte abierto de los posibles. Así la noción de exterioridad no pierde valor operatorio en el pensamiento de la alteridad, sino que se enunciará en una perspectiva diferente, en forma de un afuera que no sería el opuesto de un adentro y que dibuja el espacio del sistema de la cultura. Esto es, toda aproximación de la alteridad de la cultura se presenta en forma relacional, ya sea en el campo epistemológico o en el campo social. La alteridad, pues, “capta” el fenómeno de lo humano de un modo especial. Nacida del contacto cultural y permanentemente referida a él y remitiendo a él, constituye una aproximación completamente diferente de todos los demás intentos de captar y de comprender el fenómeno humano. Al divisar a otro ser humano, al producto material, institucional o espiritual de una cultura o de un individuo-en-sociedad, siempre entra al campo de visión en conjunto de la otra cultura, y cada elemento particular es contemplado dentro de esta totalidad cultural –lo que no quiere decir que se trate de algo integrado sin tensiones– y, al mismo tiempo, concebido como su parte integrante, elemento constitutivo y expresión.

Por su parte, la alteridad relativa reside en la dominación; el sujeto conquista a su otro. Continuando con la reflexión sobre la complejidad de la interacción cultural, conviene recordar que líneas arriba habíamos optado por la posibilidad de la complementariedad frente a la alternativa que ha venido prevaleciendo del dominio cultural, en particular de Occidente, en base al dominio de la razón²⁷. En consecuencia vamos a ocuparnos de la

²⁷ Max Weber fue quien propuso el análisis del proceso de racionalización occidental como un proceso de intelectualización cada vez mayor de la concepción del mundo, como un proceso cada vez más perfeccionado de racionalización de la vida social en todas sus facetas. “El intelectual [...] busca conferir

relación de la cooperación. Sin pretender un marco histórico y espacial muy estricto, me limitaré a hacer algunas reflexiones en torno a nuestra capacidad común de evolucionar mediante la interacción mutua.

En este sentido, apelamos a la sensibilización histórica y a la comprensión de la variedad de los códigos culturales, comprensión que reviste una importancia crucial para superar los estereotipos culturales en el camino hacia el diálogo intercultural (UNESCO, 2009). Ya hemos dicho que las culturas no son entidades estáticas o cerradas en sí mismas. Una de las principales barreras que obstaculizan la interculturalidad es nuestro hábito de concebirlas como algo inmóvil y como si hubiera fronteras claras que las separaran. En relación con esto, algunas de las objeciones fundamentales que se formulan a la tesis del “choque de civilizaciones” de Samuel Huntington es que ésta presupone filiaciones singulares, en lugar de plurales, entre las comunidades humanas, y no tiene en cuenta la interdependencia y la interacción cultural, pues describir como líneas de fractura las diferencias entre las culturas significa pasar por alto la permeabilidad de las fronteras culturales y las posibilidades creativas de las personas que se hallan dentro de esas fronteras. Con las culturas ocurre lo mismo que con las personas: sólo existen en relación con las demás.

Se ha de comprender que la historia de la sociedad humana no conoce ejemplos de un desarrollo cultural absolutamente aislado, sin una interacción e influencia mutua sea directa o no entre distintos ámbitos. Así pues, la formación del sentido en que consiste la cultura no tiene lugar en un sistema estático sino en una interrelación o relación de intercambio cultural. Es decir, el desarrollo inmanente de la cultura no puede realizarse sin la constante afluencia de textos (cultura) de afuera (Lotman, 1996: 70), no obstante, la cultura constantemente (re)crea con sus propios esfuerzos a ese “ajeno”, al portador de otra conciencia (otra cultura), que codifica de otra manera el mundo y los textos. Esta nueva imagen que se crea en las entrañas de la cultura, es exteriorizada por ella y se

un “sentido” permanente a su conducta en la vida, por consiguiente, “unidad” consigo mismo, con los hombres, con el cosmos. Él es quien desarrolla la concepción del mundo como un problema de “sentido” [...] tanto más urgente se hace la exigencia de que el mundo y la conducta de vida como un todo sean ordenados con significación y plenitud de sentido” (Weber, 1985: 307-308).

proyecta en diferentes mundos culturales (1996). De ahí la dinámica cultural. Ésta significa el poder o capacidad que posee toda cultura, de autotransformación e interacción con otras culturas. Pero cada una arranca de sus propias dinámicas y va “recreándose” y “modificándose” en función de sus propios marcos de regeneración y reproducción. Por eso poseen procesos que les permiten “mantener-se” diferentes y singulares, aunque al mismo tiempo, pueden establecer relaciones y vínculos con otras culturas. Esa doble dimensión, interna y externa se da en relación a su contexto y al espacio en que se desenvuelve cada cultura.

En este sentido, las culturas son dinámicas y necesariamente evolutivas, ya que existe una comunicación entre culturas, al igual que entre personas. La mayor comunicación determina una mayor evolución de las mismas (Atalo, 2001).

Hoy en día se evidencia la existencia de una especie de “vértigo cultural” a partir de la temática de la diversidad cultural e interculturalidad. Estas expresiones demuestran que ha llegado a su fin una visión unitaria y evolucionista unilineal de la historia. Es decir, ha terminado el modelo centralista, etnocéntrico absoluto, que ha pretendido construir la realidad y la cultura, y se ha abierto paso un nuevo enfoque de las relaciones entre las culturas. Está claro que este nuevo enfoque es el de la interculturalidad, producto de la inconmensurabilidad de concepciones del mundo y, en definitiva, de las culturas que las orientan y canalizan, en un proceso dialéctico sumamente dinámico.

Se debe resaltar sobre lo expresado, que no es lo mismo multiculturalidad que interculturalidad “el multiculturalismo no sólo dice que las culturas son muchas, sino supone que son variadas, de distinto tipo” (Sartori, 2001: 70). La concepción multiculturalista no pasa de afirmar que las culturas son diversas sin postular la necesidad de cooperación o de interrelación entre ellas. Por tanto, esta realidad se debe contemplar bajo modelos que “incluyen concepciones acerca de las culturas, sus funciones, sus derechos y obligaciones; las relaciones entre las culturas y los individuos y las relaciones entre diversas culturas” (Olivé, 1999: 59). En este sentido, y en lo que respecta a la sociedad multicultural, las meras diferencias culturales van acompañadas de verticalidad y exclusión de oportunidades, y es en este punto donde entran en escena

los fundamentos filosóficos de la interculturalidad entendido como un concepto normativo: el derecho a la diferencia –derecho a reproducirse, desarrollarse, evolucionar–, y el derecho a la participación activa en la construcción de una nación y un Estado que realmente pertenezca a todos los grupos culturales que la conforman (Olivé, 1999: 61).

Además de lo dicho, conviene hacer hincapié en otros términos que nos permiten hablar de cultura en el sentido de unidad abarcadora: el espacio, el tiempo, la identidad y diferencia, las fronteras (Nieto, 1997: 269). Lo cierto es que cada cultura ordena estos componentes y los configura de manera particular. Para completar nuestra reflexión sobre la alterabilidad y la interculturalidad nos centraremos ahora en las categorías de espacio y tiempo.

Para la consideración del espacio partimos, por un lado, de las necesidades humanas - vitales y sociales- como fundamento de la acción individual y social, y de que el individuo establece relaciones diversas con su entorno, que implica procesos de socialización e interiorización de la cultura, inmersión en relaciones de poder (reales o simbólicas) en su articulación con los diferentes espacios en los que dichos poderes interactúan, con todas sus dimensiones subjetiva, procesos por y con los cuales se da sentido a sus acciones (De la Garza, 2001). Por otro lado, junto a las necesidades y acciones están aquellos aspectos del mismo espacio geográfico - considerado en su globalidad - que aparecen como condicionantes de esas acciones. Es decir, el tópico básico es la estructuración del espacio geográfico en interacción con lo cultural. Esta interrelación pone de relieve que ese espacio desde siempre se encuentra recubierto de pensamiento de grupo, y a su vez, el pensamiento se halla condicionado por el lugar (contexto) (Méndez; Molinero, 1992). No hay, por tanto, un saber universal, una verdad absoluta, y la única universalización posible es precisamente que todo pensamiento recae en la diversidad cultural.

A tenor de lo dicho, una mirada aunque sea superficial, nos permite inferir que el espacio ha jugado desde siempre un papel primordial en la acción y transformación humana, aún más, esta nunca ha sido indistinta o neutra. En la actualidad se hace

evidente la necesidad de repensar la cuestión pues asistimos a una concepción del espacio construida culturalmente y altamente politizada. Esta concepción parte de individuos aislados, cosificados, del poder de la fuerza para intentar consolidar una comunidad externa, que tiende por lo general a dar prioridad a las características de lo contractual y a acrecentar el actual sistema de hegemonía cultural impuesta de forma vertical. Esta concepción no es más que la geopolítica, que ha venido construyéndose con el colonialismo y postcolonialismo y no hace falta preguntarse cómo ha afectado este acontecimiento histórico a las sociedades.

Por eso, es posible argumentar, diferenciar y valorar desde otra óptica, que nos permita ver el horizonte del diálogo como único medio para construir una convivencia a través de los distintos logos. También busca consolidar una relación interhumana vista desde el interior de una comunidad —interna— situada al margen de la conciencia-comprendida como a priori que parte de la inconsciencia social y así pretende crear realmente la coherencia del grupo. Más allá de este planteamiento, el camino es evitar la acentuación geográfica y la fuerza política a que se aferra la hegemonía cultural.

Tras estas consideraciones, es necesario abordar la otra dimensión que nos orienta en nuestras reflexiones sobre la geografía y el contexto cultural distinto y el imperativo del diálogo. Esta otra dimensión implica concebir una dinámica de transformación en el tiempo en sentido amplio, por la cual los pueblos producen por sí mismos y toman elementos de otros, absorben, asimilan, alternan, liman, rechazan y adaptan valores, símbolos, signos, ideas, ideales colectivos e individuales. En este sentido, la cultura se forja por la necesaria trascendencia no solo de sus límites espaciales sino también de sus límites temporales. Dicho de otro modo, los elementos espaciales y temporales constituyen un todo inteligible y concreto. El tiempo se condensa en él, se comprime, se convierte en visible; y el espacio se intensifica, penetra en el movimiento del tiempo, de la historia del relato. Los elementos del tiempo se revelan en el espacio y el espacio es entendido y medido a través del tiempo.

Centrémonos ahora en la cuestión del tiempo de la cultura. Cada sociedad posee sus propias coordenadas su manera de relacionarse y situarse en el espacio y tiempo. Así

puede comprenderse y apreciarse mejor la originalidad de sus obras culturales (Madaule, 1956). Así, las configuraciones espaciotemporales fueron decisivas para el significado de cada cultura y para su evolución diferencial (Castells, 2006: 420). No obstante, aunque a lo largo de la historia las culturas han sido generadas por gentes que compartían espacio y tiempo, bajo unas relaciones determinadas de producción, poder y luchando entre sí para imponer a la sociedad sus valores y objetivos.

Así pues, la afirmación de que cada cultura tiene su espacio-tiempo no niega la continuidad, superposición, coexistencia de distintos momentos históricos en una sociedad. Lo que se afirma es el hecho de que esta pasa por múltiples y variadas situaciones: crisis, incertidumbre, tranquilidad, predominio de ciertos símbolos, etc. Esto puede ser extensivo al contacto de unas sociedades y/o culturas con otras, pues hay que considerar tanto las sociedades en sí mismas como la diversidad de sociedades. Así consideraremos básico el reconocimiento de la multiplicidad compleja del tiempo o multiplicidad de niveles temporales. Entre sus consecuencias más notables se encuentra que en términos científicos ninguna dimensión temporal goza de un status privilegiado - superior o más esencial- porque son igualmente tiempos. La diversidad es irreductible al juego de múltiples dualismos – lineal/ circular, reversible/ irreversible, natural/ social, cualitativo/ cuantitativo – puesto que surgen en una tradición occidental que ha optado por dividir el mundo en compartimientos incompatibles. Con ello se niega un tiempo esencial, en sí, a priori, universal y absoluto. De la misma manera que se cuestiona fundamentalmente que sea un resultado de la evolución de la materia, cósmica o social porque los tiempos no están en clara correspondencia con los estadios materiales o culturales, incluso un mismo nivel social o cultural puede mostrarse en distintas fases evolutivas. Por tanto, habría que distinguir tiempos específicos con particularidades propias, con posibilidades de fusión.

El análisis sociológico del “patrón del tiempo” cobra relevancia actualmente. Nos introduce en la organización temporal de los varios dominios de la vida social. Puede abarcar áreas sustantivas como son la religión, la cognición, la ideología, la identidad grupal, el trabajo, etc. Pero puede apuntar también a “contextos culturales distintos” que marcan su particular forma de organización social y de la imagen de mundo, según

criterios selectivos propios. Ambas se manifiestan incluso en sus estructuras gramaticales lingüísticas y su aplicación, condensada en lo que podríamos denominar sentido del tiempo y, al nivel individual, la psicología del tiempo. Toda cultura, de alguna manera, ha medido y sometido al calendario el tiempo, ya sea partiendo de sus observaciones astronómicas, señalizando sus fiestas y celebraciones religiosas, o bien, mediante la introducción de los primeros relojes mecánicos, con una serie de criterios políticos destinados a reescribir la legislación del tiempo, con la introducción de grandes innovaciones tecnológicas, etc.

Para concluir, es cierto que cada persona posee raíces culturales ligadas a la herencia, a la memoria étnica, constituida por estructuras, funciones y símbolos, transmitidas de generación en generación (lengua materna) o por largos procesos de socialización. Es obvio que cada individuo se encuentra inmerso en la inmanencia de su comunidad, en las coordenadas que configuran el pensar, el sentir y actuar en su propio habitat. Pero cada vez se hace más evidente que la herencia social que recibe cada individuo desde sus primeros alumbramientos de desarrollo ya no se encuentra constituida ni principal ni prioritariamente por su cultura originaria. Los influjos locales, aún importantes, se encuentran determinados por intereses, expectativas, símbolos y modelos de vida impuestas, que se transmiten por otros medios como los medios telemáticos. Las formas culturales, lo sabemos, son el resultado de la historia, espacio y tiempo estructurados en función de representaciones y figuraciones simbólicas, de discursos múltiples cuya circulación es regida por instituciones.

A partir de aquí corroboremos, no solo la idea de la alterabilidad, sino de la inevitable mezcla y la conveniente relación de interculturalidad, construida a partir de premisas como las enunciadas anteriormente sobre la relatividad de espacio y tiempo.

3. 5. La educación como transmisión de la cultura

Seguidamente nos disponemos a reflexionar sobre la interrelación entre la educación y la cultura, partiendo de la idea de que la educación es una actividad de transmisión de la cultura, aunque, como sabemos, la transmisión de la cultura conlleva también su transformación. -El apartado anterior precisamente ha tratado sobre esta cuestión de la alterabilidad-. En el nivel de abstracción de la teoría, “la educación” es un discurso sobre la función que cumple enseñar y aprender y también sobre los contenidos. Es decir, es un discurso más dentro del conjunto de discursos que constituye la cultura; dicho en otros términos, es un sistema localizado o una institución. Pero la educación es igualmente una práctica (discurso o institución como se ha dicho) no necesariamente reflexiva que está constantemente presente en todos los ámbitos de la cultura y de la sociedad aunque se concentra de modo puntual en la institución que en general llamamos escuela, centro educativo, y que está sometida no solo al discurso científico educativo sino quizás más a directrices políticas, económicos, etc. En este apartado en el que vamos a definir la educación nos interesa ante todo esa dimensión general según la cual el ser humano, al formar parte de la cultura nunca deja de educarse, y todos los subsistemas de la cultura educan de algún modo.

Considerar así la cuestión, implica afrontar una idea del ser humano, que según nuestro parecer ha de estar desligada de cualquier pretensión esencialista metafísica, pues la esencia de lo humano está también determinada por la cultura, y tanto la cultura como la educación tienen precisamente el cometido de afirmar en qué consiste ser humano, es decir, construir la idea de humanidad, por la que no valen –no deberían valer- prejuicios culturales etnocéntricos, ideologías, etc.

La definición de la educación y su sentido como se verá en su lugar, se ha de dar en función de su capacidad operativa, es decir, teniendo en cuenta cómo influye en el desarrollo de la vida, de la persona y de la sociedad.

Anticipado lo anterior, abordamos la relación cultura- educación. La cultura implica no solo generación de conocimientos, sino sobre todo su transmisión entre seres humanos.

Y dado que en esta transmisión consiste la educación, esta afirmación se complementa con la idea de que en un sistema múltiple como es la cultura tanto el sentido y el significado de la acción educativa varían en función del “campo operacional” en los que ejerce su actividad y las relaciones que mantenga con cada uno de los elementos que conforman dichos “campos” en los que habrá de intervenir, en lo que Tomasello, Kruger y Ratner, denomina “efectos de engranaje”. Esto es, que cada rueda de una máquina, por pequeña que sea, produce un efecto multiplicador sobre las siguientes ruedas del engranaje (1993). De ahí que la educación es, antes que nada, una actividad social y cultural. Sobre ello en principio nos cabe constatar una serie de hechos por encima de todo “juicio de valor” y que implican una lengua, un modo de ver el mundo, un modo de vida, unas determinadas creencias, etc. A todos afecta la educación, y comprende un conjunto de elementos que son los que constituyen su “campo operacional”. Pero no su campo exclusivo porque en este “campo operacional” intervienen varios factores sociales, uno de los cuales es la educación. No obstante, entre ellos la educación es un factor importante:

“consecuencia y causa a la vez, interviene por su realidad y su acción en la realización de los equilibrios más o menos estables sobre los cuales reposa la vida de las sociedades; y es en el interior de ese juego complejo de fuerzas interdependientes e interactuantes como se realizan equilibrios constantemente puestos en causa a un ritmo que puede ser muy variable de un contexto a otro” (Clausse, 1975: 27).

En efecto, ahí radica la importancia de la educación, por cuanto posibilita el florecimiento de las actitudes en capacidades, y en el equilibrio de “juicio de valor”. Y esto va en la dirección del perfeccionamiento de la dimensión moral de las personas. En este sentido, la educación es:

“una actividad o proceso permanente de transmisión de cultura, de elementos de socialización y de creación de conciencia crítica que tiene por fin formar, transformar, orientar la vida humana para que ésta llegue a encauzarse, con la mejor disponibilidad posible, en la vida cultural y social” (Núñez, 1999).

En lo expuesto hasta el momento, se contempla que el desarrollo del sujeto está siempre mediatizado por importantes determinaciones culturales a través de la transmisión de una cultura universal, cuya vía de oxígeno encuentra en la educación. En este sentido, las representaciones simbólicas están sujetas a los modelos y los valores de la cultura, y a la expresión simbólica que los conforman y los representan: lo que llamamos “conceptos”, “pensamientos y “palabras”. De esta manera, las representaciones simbólicas permiten al sujeto la incorporación de la cultura y ésta lo conduce a la socialización²⁸. Por tanto, la cultura es lo que se aprende en la socialización que se da en especial con la educación.

En lo que respecta a la socialización, si consideramos que esta es fundamental y el papel decisivo que tiene sobre el ser humano, entonces, será a su vez necesario tenerla en cuenta con el único objetivo de que nos ayude a comprender en toda su dimensión la educación. Es un planteamiento que conlleva a una cierta operatividad social en cuanto que considera el hecho educativo desde una perspectiva socio-cultural.

Socialización equivale a enseñanza-aprendizaje, pues el proceso de socialización se expresa como el aprendizaje de los sujetos, por medio de los agentes de socialización, en un contexto en el cual se transfieren conocimientos a través de modelos sociales observados (Herrera, 2003). Se trata, entonces, de un proceso de aprendizaje por el que los individuos interiorizan o asimilan los roles propios y los de los demás con quienes se relacionan (Del Campo, 1992). Así, este proceso que transforma al ser humano biológico en ser humano social mediante el aprendizaje²⁹ y la transmisión de la cultura

²⁸ Asimismo, la socialización es el aprendizaje que capacita a un individuo a realizar roles sociales, éstos roles social consiste en una serie de patrones y pautas de actuación establecidas de acuerdo al papel social que cada cual desempeña. Cada rol, además, implica pautas específicas de comportamiento en contextos diferentes. Así, la sociedad proporciona diferentes contextos, con distintos tipos de experiencias, que van a condicionar el desarrollo de los nuevos miembros de la sociedad (Lacasa y Herranz, 1989), estando relacionados con los valores de la cultura del contexto social (Lacasa, 1989). Por lo tanto, la socialización es el proceso por el cual los individuos en su interacción con otros, desarrollan la manera de pensar, sentir y actuar que son esenciales para su participación en la sociedad.

²⁹ El aprendizaje supone la creación de resultados, única forma posible de cambiarnos a nosotros mismos para ser cada vez más quienes queremos ser. A partir de la creación y recreación de nuestros modelos mentales (O'Connor; McDermott, 1998: 147). Por lo tanto, la experiencia que tenemos de nosotros mismos nos sitúa en el centro de nuestro mundo, esto es, cuanto más consciente somos de las consecuencias de nuestros actos y más activos nos percibimos a nosotros mismos, en lugar de pasivos,

(Bouche, 1998:187), va teniendo lugar a lo largo de toda la vida de los sujetos, aunque es en el curso de la socialización primaria cuando el niño adquiere la base fundamental, es decir “el establecimiento subjetivo de una identidad coherente y continua” (Berger y Luckmann, 1994: 169). En última instancia la socialización del individuo es la reproducción de la ideología ético-social correspondiente a cada sistema social (Berger y Luckmann, 1966). También hay que considerar el papel fundamental que desempeñan los “instrumentos de mediación”, que son creados y proporcionados por el medio sociocultural. El más importante de ellos, es el lenguaje (oral, escrito) y el pensamiento (Vygotski, 1981).

Volviendo a retomar el tema que venimos tratando, la socialización primaria viene a constituir la primera etapa de socialización por la que el individuo atraviesa en la niñez y por medio de la cual se convierte en miembro de la sociedad. Esta etapa continúa con la socialización secundaria, la cual consiste en cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a participar en nuevos sectores de su entorno social. Ahondando un poco más, la socialización primaria es decisiva y no sólo por la plasticidad, sensibilidad y dependencia en que se encuentra el niño, sino por lo que esta supone. El niño no internaliza el mundo como posible, sino que lo internaliza como el mundo, el único que existe y se puede concebir. Por ello el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucha más firmeza que los mundos internalizados durante la socialización secundaria. Esto significa que la socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo³⁰.

es reflexionar sobre la práctica. Asimismo, el aprendizaje va más allá del “aprender”, esto es, adquirir, procesar, comprender y aplicar luego una información que nos ha sido “enseñada”; cuando aprendemos nos adaptamos a las exigencias que los contextos nos piden. El aprendizaje implica adquirir una nueva conducta y al mismo tiempo dejar de lado la que teníamos previamente y no era adecuada; refleja un cambio permanente en el comportamiento el cual absorbe conocimientos o habilidades a través de la experiencia. Es decir, aprender y desaprender al mismo tiempo. Es una actividad individual que se desarrolla en un contexto social y cultural y se lleva a cabo mediante un proceso de interiorización, asimilación consciente en donde cada sujeto, concilia nuevos conocimientos.

³⁰ En la actualidad existe el consenso de que, más allá de propiciar procesos de aprendizaje de conocimientos, el desarrollo de habilidades y de formaciones afectivo-motivacionales y valorativas aisladas, se debe contribuir al desarrollo de un sujeto integral, identificado con su cultura y con el necesario nivel de reflexión y conciencia de que su acción, por individual que parezca, se inscribe en un universo cultural que la trasciende (Guadarrama; Perelguín, 1990).

Requiere la adhesión emocional a los otros significantes. Por un lado, es así como el niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, los internaliza y se apropia de ellos, siendo entonces capaz de identificarse a sí mismo. Por otro lado, mientras que la socialización primaria no puede efectuarse sin una identificación con carga emocional, la mayor parte de la socialización secundaria puede prescindir de esta clase de identificación.

Pues bien, para dejar trazados al menos los linderos de este territorio reflexivo, debemos recuperar la idea del protagonismo de los agentes de socialización (educación), tanto por lo que respecta a su participación en el proceso educativo, así como su celo por el logro de las funciones educativas. Así pues, el gran reto de las agencias educativas es actuar equilibradamente y retener lo suficiente de nuestra herencia cultural para asegurar estabilidad social, el continuo ajuste a los nuevos patrones sociales que son el producto del cambio, y continuar alentando mayores transformaciones en todos aquellos campos donde éstas sean necesarias para asegurar un mejor mundo a la humanidad. En este sentido, estas agencias son formales e informales. La primera está constituida ante todo por la escuela. Ésta es la más importante de las agencias educativas formales de la sociedad, pues a la escuela le hemos asignado la responsabilidad de la educación formal, especialmente en lo que respecta a la transmisión de las destrezas. Estas destrezas son imprescindibles para futuros y mayores aprendizajes que el individuo necesita para funcionar efectivamente en la sociedad moderna. La escuela no puede limitarse a promover el desarrollo intelectual del educando. Tiene que velar por su desarrollo integral, que involucra no solo los aspectos intelectuales sino también los aspectos sociales, físicos y emocionales.

La escuela, y dentro de ella el maestro como agente socializador, ejercen en definitiva la más importante función de socialización. Además, en la escuela el estudiante se relaciona con otros estudiantes fuera de su familia, con muchos de los cuales establece relaciones de trabajo y amistad.

Dentro del segundo tipo de socialización, el que hemos llamado informal, se encuentra la familia. La familia es la agencia con la mayor responsabilidad en la socialización del

niño. Su labor educativa empieza cuando este nace. En la familia, el niño aprende el lenguaje de los padres, los hábitos, etc.

Así pues, si la educación cumple sus funciones al servicio de la cultura o está más próxima a la cultura, está colaborando al desarrollo de una sociedad (Núñez y Romero, 2008). O en su caso a la preservación del sistema en vigor. De cualquier modo, la educación está influida por los conocimientos y valores de la cultura. Esto es, el sistema cultural moldea la escuela. Asimismo, es materia de reflexión y de análisis, que la escuela también expresa la filosofía de la sociedad a la cual sirve. En cualquier sistema, la escuela desarrolla y perpetúa el punto de vista económico, político y social de esa sociedad. La escuela no puede funcionar separadamente de las realidades sociales circundantes. Además, no debe ser mera observadora de la situación que la rodea; tiene que tomar parte activa en la vida de la sociedad porque la escuela pertenece a la sociedad (Núñez y Romero, 2008).

En lo que respecta, la cultura, esta para poder subsistir necesita de diversas formas y procesos educativos. Por otra parte, la cultura, por su propia esencia de macrosistema de comunicación, tiene un carácter educativo. De este modo, existe una comprensión dialéctica entre la educación y la cultura. Es decir, la educación se nutre de la cultura y a la vez produce cultura. A su vez, la cultura se consolida mediante la educación, y tiene también una proyección educativa. Está claro que podemos afirmar que la educación y la cultura no solamente pueden interrelacionarse, sino que son inseparables, de manera que una, sin la otra, no tiene existencia cabal.

No obstante, de todo lo anteriormente expuesto se puede extraer algunas reflexiones que resumen lo que planteo en estas páginas sobre la interrelación entre educación y cultura, cuyos límites han quedado formalmente establecidos. Porque además de las cuestiones formales está claro que disponemos de juicio de valor. Pues aunque, unas veces sea más rigurosa y otras llevada por la ligereza, siempre a fin de cuentas la reflexión, como el sentimiento, se nutre de fibras del ser y corre como los manantiales del conocimiento.

La escuela pretende socializar a los alumnos, es decir, incorporarlos con éxito a la cultura y al mundo. Por otra parte, pretende inculcarles valores para que vivan de forma honrada y para que construyan una sociedad asentada en los principios de ética. En esa doble vertiente o pretensión se encierra, muchas veces, como veremos, una flagrante contradicción. Entonces, -y aquí está la raíz de mi razonamiento- ¿cuál es el sentido de ir a la escuela? Es preciso ofrecer contestaciones fundadas y no meras intuiciones y magníficos deseos! (Von Hentig, 2003). Me propongo, pues, hacer sobre dichos conceptos –conocimientos y principios éticos- algunas consideraciones significativas, con el propósito de ahondar en las reflexiones sobre los engranajes del sistema, en tanto que la sociedad encomienda a la escuela, por ende a los profesores y profesoras, una misión contradictoria. Por una parte, se pide a la escuela que prepare a alumnos y alumnas para los valores³¹. Estos valores son solidaridad, respeto, pulcritud, justicia, igualdad, autenticidad, etc. Ahora bien, la vida³² es, por el contrario, en buena medida, violenta, insolidaria, irrespetuosa, injusta, hipócrita, falsa, discriminatoria, exclusivista, corrupta, etc. La persona que respete los valores positivos, que los asuma y los integre en su forma de pensar y de ser, en cierto modo se convierte en una víctima en esta sociedad. Si la escuela acepta irreflexivamente esta orientación “buenista” en su quehacer, conseguirá poner en la jungla de cemento a individuos indefensos, pacíficos, sumisos, inhábiles. Los alumnos y las alumnas formados bajo este modelo de escuela estarían en excelentes condiciones de ser perdedores en la sociedad. En ese sentido, la sociedad acabará con ellos fácil y rápidamente. No llegarían sin problemas, al poder, al éxito, al trabajo, etc.

La problemática no puede ser más acuciante, tanto en sentido de la actualidad como en cuanto a significatividad, ya que la escuela no puede aceptar el planteamiento inverso, la tesis de cultivar contravalores si es eso lo que conduce al éxito. Entonces, esa

³¹ Los sistemas de valores representan un papel importante en la sociedad. Proporcionan la base cultural para dar la lealtad a los sistemas económicos y políticos. Y los sistemas de valores interactúan con los factores políticos y económicos externos para (re)configurar o reproducir el sistema social. Asimismo, la economía y el poder político influyen en los valores culturales.

³² Nota. Cuando utilizamos el término “vida” hacemos alusión a los valores que priman en la sociedad y la cultura efectiva.

problemática en torno a la formulación “la educación que prepara para la vida” es una de las fuentes más constantes y conspicuas de formulaciones y enfoques. Si tienen algún sentido todos los aprendizajes que hacen los alumnos y alumnas, es porque los preparan para su incorporación a la sociedad en el sentido más amplio del término (Guerrero, 2005: 22). De ahí sale esa contracción que se encuentra en el mismo corazón de la misión reproductora que la sociedad encomienda a la escuela (Fernández Enguita, 1990), pues siendo así las cosas, es complicado que la escuela asuma la función transformadora y revolucionaria en una sociedad que exija de ella el papel de transmisora de los patrones culturales.

Este complejo y contradictorio discurso se nubla o se anula bajo la pretendida neutralidad de la escuela. Tal pensamiento, sostengo, es una trampa peligrosa, porque la neutralidad no es ni deseable ni posible. Se observa que los que tienen una opción formada y una posición beneficiaria en este tipo de sociedad suelen proclamar y exigir la neutralidad. Así contribuyen a parcelarla, a fragmentarla, en el sentido de que no se dan cuenta de que desear y promover la neutralidad opera en beneficio de quienes están en posiciones ventajosas. Es decir, que esa neutralidad no es sino jugar con ventajas. Más bien se caracteriza por una ordenación selectiva y legitimación de formas de lenguaje privilegiadas, modos de razonamiento, etc. (Giroux, 1992: 64). En este sentido, se nos hace perceptible un transfondo que ha permanecido oculto a la mirada hasta ahora, y es que la escuela cumple una función reproductora del sistema de la sociedad (Lerena, 1983), aunque parezca propugnar valores alternativos como la cooperación o la paz porque son señuelos útiles para la ideología dominante.

Mi incursión en la cuestión de la educación como transmisión de la cultura ha querido poner de relieve que la educación sirve a la producción del sistema social incluso en ocasiones en que se presenta como reformadora. Además, esta compleja y contradictoria tarea de la escuela se complica por la fuerte influencia de otros factores, en especial de la televisión y la publicidad³³. Una educación que por una parte debilita y fragmenta la

³³ La publicidad forma estereotipos universales, cambiando las configuraciones psicológicas de las personas y las condiciones sociales de las personas, desvirtuando la realidad mediante una visión y una dirección económicamente interesada.

personalidad del educando, por otra es adsorbida rápidamente debido al carácter del discurso publicitario. En síntesis, la educación en su forma más regulada, tanto como a través discursos adyacentes, proyecta una visión de la naturaleza humana, trata de formar un determinado tipo de hombres y mujeres y se orienta hacia una determinada sociedad y cultura (Muñes, 2008).

4. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: LA LENGUA Y LA LITERATURA COMO OBJETO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Introducción: la educación intercultural

Antes de adentrarnos con el presente acápite en la cuestión de la interculturalidad en la enseñanza de la lengua y la literatura es oportuno atender algunas precisiones sobre la educación intercultural. Este concepto es crucial por cuanto afecta, con su multiplicidad de estratos e implicaciones, a la lengua y la literatura, cuyo tratamiento hemos ido aplazando hasta aquí.

La lengua y la literatura son a su vez importantes factores de interculturalidad, porque si bien en su momento (epígrafe 3.2.) estudiamos la lengua y la literatura como sistemas dentro del sistema de la cultura, no podemos perder de vista que el polisistematismo de la cultura implica también la multiplicidad e interrelación de las lenguas y de las literaturas.

La educación, al menos la educación formal, es un proceso sistemático e intencionado que está presente en todas las culturas. Las culturas no existen por sí solas, sino que son creadas, vividas y transformadas por los pueblos respectivos y los individuos integrados en ellos. Son las personas las que se relacionan mediante sus culturas. Son también estas personas las que promueven sus culturas –educan- desde sus particulares posiciones. Para comprender las disímiles relaciones entre los pueblos que detentan las culturas, es necesario siempre analizar cómo se articulan las sociedades donde viven los pueblos

que las constituyen, cuál es el reparto del poder social, político y económico (Schermerhorn, 1978) y cómo afecta a la educación. Esta trilogía se estudiará posteriormente en el siguiente capítulo de esta tesis y referido al Perú.

No obstante, abordaremos brevemente esta cuestión de la educación en lo que se refiere a la interculturalidad. Es un hecho que algunas culturas –minorías étnicas³⁴ o mayorías desde el punto de vista cuantitativo– tienen desventajas al interrelacionarse entre sí. En consecuencia, las personas de las minorías étnicas suelen estar discriminadas social, política, económica, ideológicamente (Calvo Buezas, 1987), e incluso en lo que respecta a su lengua materna, lo que significa que no se ha dado espacio a la diversidad cultural en toda su magnitud.

Como se ha dicho líneas arriba, es preciso tener conciencia de cómo se organizan las sociedades en las que se diferencian pueblos y culturas. Así, el hecho de la diversidad de raza, cultura, lengua, religión o territorio no basta por sí solo para la formación de un grupo étnico. La etnicidad y la formación de una minoría étnica es una construcción social —simbólica— histórica variable. Para darse debe construirse dialécticamente un “nosotros” frente a un “vosotros”; ambos deben considerarse y ser considerados como distintos, deben tomar conciencia de una comunión solidaria de iguales y debe formarse en la sociedad global.

Aparte de tales distinciones, y puesto que la relación nosotros-vosotros es producida dialécticamente, dando un paso adelante en el razonamiento, cabe decir que si dos culturas se hallan en contacto, las identidades culturales ya de por sí son “fronterizas” y cambiantes; es decir, en el contacto y encuentro cultural, hay elementos que no son ni de la una ni de la otra, sino algo más que responde a los términos y territorios de ambas y son cambiantes porque en el encuentro se modifican ambas.

³⁴ Dentro de las ciencias sociales, el término minoría étnica hace referencia a grupo étnico, como agrupación de personas con lazos comunes de nacionalidad, cultura, raza o tradición histórica, y a minoría, como relación asimétrica de poder.

Sin embargo, y a pesar del contacto y relación cultural y su naturaleza cambiante, los grupos culturales siguen construyendo, reinventando y manteniendo algo propio por lo que se distinguen de otros grupos y desafían la idea de una mezcla generalizada y homogeneizante. Y es en este punto donde se presenta la necesidad de conjugar las diferencias y alianzas. Sabido es, y hemos insistido en ello, que la vía deseable es la de la interculturalidad. Sin embargo, la política general y cultural del poder que ejercen los grupos dominantes adopta una posición asimétrica con respecto a las minorías (De Vreede, 1990) y desde la concepción de la asimilación se pretende que el grupo cultural minoritario se asemeje al grupo dominante, olvidando los rasgos culturales originarios y adquiriendo los impuestos. Este hecho elemental introduce graves distorsiones en la comunicación entre las culturas. Así pues, se dan sociedades multiculturales con prácticas reales de exclusión y marginación.

En esta tesitura surge la necesidad de establecer los lineamientos básicos del tipo de educación que se propone practicar. Es una educación que contemple la variedad, y se pueda concretar como educación intercultural. Esta participa de los criterios básicos de esa educación integradora necesaria: es una educación que favorece una relación dialógica y equitativa entre las culturas. No fomenta ni un relativismo cultural, ni la autocomplacencia cultural, sino más bien intenta abrir al educando a la expansión de otras trayectorias culturales, estimular su curiosidad y capacidad de conocer y aprender, de ensanchar sus horizontes. Pretende ser una educación abierta, contra los prejuicios, los etnocentrismos, los particularismos, y la inercia frente al otro (Chiodi y Bahamondes, 2000: 52-53). Además, la educación intercultural abarca más que la mera educación escolar siempre más homogenizante: se propone como apropiada para la educación en general y para la educación no formal. “De aquí la nueva perspectiva actualmente reconocida: la opción intercultural no corresponde a programas dirigidos a ciertos grupos aislados, pues sólo se puede llevar a cabo en forma seria mediante una educación de todos en lo cultural, incluidos los no minoritarios, en una reciprocidad de las perspectivas” (Camilleri, 1985: 160) En consecuencia, la posición de la escuela, en este contexto, es la de mantener un delicado equilibrio entre la educación para la cohesión y unión social por un lado, y la educación para la diversidad cultural por el otro.

4. 1. Interacción lingüística y cómo afecta a la cultura

4. 1. 1. Razones del estudio de la interacción lingüística.

Al iniciar este apartado sobre la interacción lingüística se hace necesaria una explicación del por qué es fundamental la consideración de la interacción lingüística para la reflexión sobre el medio educativo en aquellos casos como el del ámbito rural del Perú, donde se dan especiales fenómenos de interacción lingüística. Si en la educación, como transmisora y fomentadora de la cultura es prioritaria la atención a la lengua –y a su lado, a la literatura- por ser esta el sistema fundamental núcleo de la cultura, se hace inevitable en estos casos la atención, igualmente prioritaria a los contactos entre lenguas y los problemas y ventajas derivados de este contacto. Se comprende así, además, que la indagación sobre la educación intercultural y la apuesta por la misma, no sea algo caprichoso en esta tesis, sino que es solidaria con la situación de interlingüismo de la que partimos.

Hasta aquí, no obstante habernos adentrado parcialmente en la relación lengua-cultura y literatura-cultura, hemos seguido un hilo conductor que nos ha llevado desde la cultura a la intercultural y la educación intercultural. Ahora, sin embargo, tratamos de aportar los argumentos que hacen inevitable y necesario este tratamiento de la educación intercultural. Estos argumentos vienen dados por la situación interlingüística de partida en el ámbito geográfico-social que tenemos en cuenta.

4. 1. 2. La interacción lingüística y la cultura

Entramos ahora de lleno a considerar cómo la interacción lingüística repercute en la cultura, es decir, en la dinámica cultural que es tanto la de la cultura aislada como la de las relaciones entre culturas.

La premisa de la que partimos, y que ya se ha mostrado en páginas anteriores, es la de que la lengua cumple un papel fundamental en la cultura como representación de la realidad. Este es un tópico de los estudios lingüísticos bajo diversas corrientes teóricas de la lingüística y el estudio del discurso –Humboldt, Sapir, Bajtin, etc.–, por no decir de la antropología.

Lo cierto es que la lengua concreta (la que hablamos) puede influir directamente en la manera en que pensamos sobre la realidad. En segundo lugar, la cultura también puede influir en la lengua y en nuestro pensamiento sobre la realidad. En tercer lugar, la lengua, como la cultura tiene ciertas propiedades que poseen consecuencias para los patrones del pensamiento sobre la realidad. Al fin y al cabo, el pensamiento es el reflejo en nuestra mente de aquello de lo que trata la realidad, pero la mente, aunque es personal y diferente en cada individuo, se forma en determinados contextos sociales y lingüísticos. En este sentido, los aspectos del pensamiento de los individuos difieren entre comunidades lingüísticas según la lengua que hablen (Gumperz y Levison, 1996: 24).

Tal diversidad lingüística no es solo la de las lenguas tipológicamente e institucionalmente diferenciadas, lo mismo que la variedad cultural no se da solo por la existencia de culturas claramente diferenciadas. Por el contrario, la variedad es una constante en el lenguaje, y las hay de diversa naturaleza: diastrática, diatópica y diafásica. Despierta el mayor interés los casos en que el conjunto de particularidades es muy marcado o estamos ante dialectos o lenguas distintas. En estos casos interesa por tanto considerar la interacción lingüística, y, por lo que a nuestro interés aquí respecta, su repercusión cultural.

Destaca de la interacción lingüística, sobre todo lo que respecta a la problemática del contacto lingüístico. Dicho contacto se relaciona profundamente con el significado social de la diferencia (Ruiz y Miret, 2000: 6), ya que las lenguas en contacto están relacionadas históricamente con entornos socioculturales con esquemas de valores y funcionamiento diferentes. Así, el tema de la unidad y diversidad lingüística se puede visualizar mejor si se penetra en la historia de las culturas, identificando las diversas transformaciones a que han sido sometidas al entrar en contacto en diferentes tiempos y circunstancias. Entonces, esa problemática del contacto lingüístico se puede definir en términos de complejidad real, pues se trata del contacto entre distintos modos de vivir e interpretar el mundo (Ruiz Mikandi - Miret Bernal, 2000: 5).

Así, las diferencias³⁵ netas entre lenguas han sido forzadas por razones culturales, políticas, económicas e ideológicas. Pero sin embargo, las lenguas siempre han estado en contacto por más que, por la razón expuesta anteriormente, evolucionen a ritmos diferentes. Asimismo, las lenguas en contacto afectan a los contactos entre culturas. Entonces, podemos afirmar que esta problemática es de índole cultural y atañe al tenor de las relaciones sociales, en la medida en que entran en juego aspectos que implican representaciones, actitudes, prácticas sociales y lingüísticas frente a lo que se percibe como diferente. En este sentido, la interculturalidad se ve condicionada por la interacción lingüística, porque a través del habla se ponen en contacto las culturas.

De hecho, no hay que olvidar en el caso de la coexistencia de lenguas, que el estado de la relación tiene que ver con el peso social de cada una de ellas. La preponderancia o no que puedan tener en las situaciones de contacto dependerá en gran parte del poder económico, cultural e institucional de los grupos afectados y de las actitudes hacia las propias lenguas, o que una lengua mantenga una relación de dominio sobre la otra. En ambos casos las lenguas implicadas pueden actuar como valores culturales simbólicos de los grupos que las hablan. No obstante la distinta manera en que se resuelven estas situaciones de contacto asimétrico entre lenguas, también existen otras razones

³⁵ Describir las diferencias equivale a una perspectiva en tercera persona que nos coloca en una mirada externa y distante que no hace más que confirmar la inconfesada intención de dominación o al menos control sobre el otro que identificamos como diferente.

sociopolíticos muy variables como cualesquier dominación simbólica de parte de la lengua dominante implica, por parte de las que la sufren, una especie de amordazamiento lingüístico de su lengua materna.

Así pues, una lengua aparece en una relación de subordinación respecto a otra, y esta situación se da en las comunidades multilingües. Normalmente, la presión de una lengua sobre otra(s) se lleva a cabo a través de los mecanismos institucionales disponibles por los grupos políticos dominantes (escuela, tribunales de justicia, medios de comunicación, etc.); para producir este discurso dominante apelan a la asimilación de la cultura y de la lingüística que se proyecta mediante ciertos mecanismos institucionales. Mejor dicho, se trata de la situación que se denomina diglosia, es decir, el uso de una variedad o lengua que se considera “alta” para la comunicación pública y otra variedad o lengua considerada “baja” para la privada.

A pesar de todo lo dicho, la lengua con menos ventajas sociales puede mantener una gran vitalidad, ya que los hablantes retienen más viva la lengua materna. O, en su defecto puede ocurrir también que si la vitalidad –demográfica, social o cultural– de un grupo minoritario es alta, los sectores más conservadores del grupo dominante –los más reacios a la existencia de una sociedad pluricultural– lleguen a actuar a través de los mecanismos institucionales para frenar dicha vitalidad. Entonces, nos es extraño, pues, que en situaciones como estas algunos autores prefieren hablar de lenguas en conflicto³⁶ más que de lenguas en contacto.

En el marco de lo dicho, dejaremos claro que el contacto lingüístico no puede interpretarse o concebirse en términos simples o dicotómicos. Hay que tener en cuenta, en primer lugar, que cuando hablamos de contacto lingüístico son los sujetos, grupos y pueblos los términos en contacto y no “lenguas”. Desde este enfoque se nos permite abrir un espacio de verdadera reflexión acerca de la dimensión de esta problemática. En segundo lugar, la problemática de las lenguas en contacto tanto desde la lingüística como desde la cultura, se orienta o radica en que la mayoría, o todas las veces, en el

³⁶ Lara y Zimmermann, 1987 que recogen una amplia bibliografía sobre el tema

contacto entre lenguas lo que se manifiesta o se vive como conflicto -como ya dijimos anteriormente- posee un carácter político y social. Esto conlleva que la lengua hegemónica impone sus conceptos básicos de unidad sobre la dominada. De ahí la importancia de que consideremos que la educación interlingüística es clave en la educación intercultural para la convergencia de los sujetos de una misma comunidad con diferentes lenguas.

Dicho esto, nos parece importante aclarar algunas reflexiones sobre el concepto del contacto de lenguas. Éste se puede afirmar que “dos o más lenguas están en contacto si son usadas alternativamente por las mismas personas, y los individuos que usan las lenguas son, por tanto, el punto de contacto” (Weinreich, 1974: 17). De esta percepción se puede destacar la idea general de Weinreich, quien aborda de una manera muy particular, cuya idea principal -sobre el contacto lingüístico- giraba en torno al concepto de interferencia. Este fenómeno de la interferencia podemos dilucidar como “cambio lingüístico”, “calco” y “préstamo lingüístico”, “infracción de la norma” Como punto de partida nos centraremos en la cita del mismo autor cuando afirma que los fenómenos de la interferencia aparecen cuando se origina una desviación con respecto a las normas de cualquier de las dos lenguas de los individuos bilingües como resultado del contacto, generalmente, por la influencia de una lengua sobre la otra (Weinreich, 1974: 17). No obstante, nosotros creemos en la alternancia de códigos o mezcla lingüística, ya que no tiene por qué estar causada por una interferencia, sino que puede ser una estrategia de los hablantes bilingües.

Ya en conexión directa con esta postura de la situación del bilingüe y de la interferencia, confirman lo previamente expuesto. Según Flor Ada, la mezcla de códigos que realiza el verdadero hablante bilingüe cuando se comunica con otro hablante bilingüe es un fenómeno creativo que no implica necesariamente limitación en el uso de cada lengua sino posibilidad de mezclarlas por razones afectivas, expresivas, incluso, críticas. Es algo muy distinto que recurrir a préstamos por falta de conocimiento de la palabra en el idioma que se habla (Flor, 1985: 76).

Sin embargo, los fenómenos de contacto entre lenguas tienen que ver en muchos casos con conflictos y requieren un análisis fundamentalmente en términos de conflicto lingüístico, en el sentido de que se da una: “repartición desequilibrada de espacios y prácticas discursivas y comunicativas entre una lengua dominante y otra dominada” (Unamuno, 1995: 470).

Es, pues, oportuno profundizar estos fenómenos del conflicto lingüístico. Un conflicto lingüístico implica por definición la futura sustitución de la lengua dominada por otra (Unamuno, 1995: 471). Y si creemos que la lengua no es una entidad aislada de la cultura, el problema se agrava.

A modo de recapitulación de lo dicho hasta aquí, convendremos en que dos o más lenguas entran en contacto cuando son usadas por los mismos individuos; es decir, cuando exista una situación de bilingüismo (y multiculturalismo) en la que los hablantes bilingües constituyen el *locus* de contacto (Silva-Corvalán, 1989: 170). Por tanto, la convivencia de lenguas es un hecho cotidiano y universal que existe desde los tiempos más antiguos y de la forma más variada, desempeñando un importante papel en la evolución lingüística. Este hecho ofrece complejas y diversas situaciones de uso de una, dos o más lenguas en el seno de una sociedad, lo que conlleva algunos problemas derivados de ese contacto. Por un lado, nos encontramos con la existencia de diversas variedades derivadas de ese contacto de lenguas (criollo y variedades fronterizas)- como ya dijimos anteriormente- y por otro, fenómenos tales como interferencia, convergencia, préstamo, calco, alternancia y mezcla de lenguas, que afectan a todos los niveles de la lengua y a los que la sociolingüística le ha dedicado especial atención.

Asimismo, en líneas generales, el contacto entre lenguas conlleva contacto entre grupos sociales, de manera especial en el caso de aquellas lenguas que hacen referencia a grupos étnicos o sociales que comparten un mismo espacio sociopolítico y que tienen en la lengua una de sus señas de su identidad (García Marcos, 1999: 226). Cuando este hecho ocurre es cuando la lengua se convierte en uno de los símbolos más claros y definitorios de la cultura. Y es en este sentido, en el que se puede considerar a la lengua como el símbolo “por excelencia” [...], ya que da cuenta de una serie de dimensiones esenciales en la definición desde la endocultura (Fishman, 1977). Esto es, que a través de la lengua dichas dimensiones ya habitan en todas y en cada una de las acciones del sujeto cultural. Así, por un lado, tenemos la identidad cultural dada a través de la lengua, entendida ésta como un hecho cultural heredado, adquirida de una generación a otra generación. A su vez, también da cuenta del patrimonio cultural, comportamientos y perspectivas que definen a cada cultura como tal, que si bien superan los límites lingüísticos (arte, política, economía, filosofía, religión, conocimientos, etc.), se construyen y definen en relación a la lengua propia.

Hecha la reflexión sobre el contacto lingüístico, creemos que llegados a este punto se hace necesaria una aclaración, y es que el contacto lingüístico se realiza en un contexto sociolingüístico y su evolución depende de la evolución del contexto social. Esto es acorde con la idea de que la lengua es un hecho social y de que su investigación se ha de realizar en relación con el desarrollo sociolingüístico de la población que la habla. Dichos estudios han llevado a la constatación de que las influencias entre las lenguas están sujetas a una serie de factores sociales históricos y culturales muy variados y complejos. Estos factores van mas allá del estudio propiamente lingüístico entre el contacto de lenguas y por supuesto de la interferencia/transferencia. Por lo tanto, los

aspectos de carácter sociocultural están presentes en todas las situaciones del contacto y son determinantes ya que condicionan el fenómeno (Windford, 2003).

Es evidente que los factores que hacen que una lengua se convierta en dominante para un individuo bilingüe (por ejemplo el castellano frente a la lengua materna quechua) son factores que vienen dados al individuo no solo por el medio donde vive, sino por la aplicación de la concepción de su lengua, su literatura, su ideología y su cultura, que domina en ese entorno. En suma, se explica por el “modelo cultural” del que participa. Por lo tanto, la lengua dominante es tal por el status o prestigio social de la lengua, que va poniendo sus condiciones a los bilingües definiendo bien su posición frente a las demás lenguas, incluso asegurándose la edad en que se aprenden las lenguas o dejen de aprenderse, el grado en que se utilice la escritura y el apego emotivo que los hablantes sienten hacia la lengua materna. Dicha posición no es inherente a la propia lengua, sino que en último extremo viene sostenida por la sociedad dominante.

El intercambio lingüístico, fruto de estas inestables y asimétricas pero constantes correspondencias, ha de ser considerado también en lo que éste reporta sobre la relación entre identidades. En efecto, la identidad suministra un marco significativo dentro del cual los seres humanos pueden orientarse en sus relaciones recíprocas, en su relación con el mundo que los rodea, y en su relación consigo mismo. Esto es, que los símbolos son formas que dicen algo sobre algo, y lo dicen a alguien (Geertz, 1982). No hay más que pensar en las interacciones de estos con los factores sociales históricos y culturales para tener una idea de la vigorosidad de la lengua como una cosmovisión particular, con la cual cada comunidad le da un significado a la vida apegado a su relación con la naturaleza y en cierto modo, parte determinante de su propia forma de vivir.

La lengua “cumple un rol fundamental en la construcción de la cultura, a la vez manifiesta la educación del hombre con su pensamiento, una relación argumentadora de su realidad, un vehículo de expresión, descripción y abstracción“ (Ramos, 2000: 423), en suma la lengua es la mayor contribución en el proceso de construcción identitaria. Dado que la lengua marca una manera de ser y una manera de hacer, por esta razón, la forma de la lengua es portadora de importantes mensajes sobre el modo de concebir el mundo de un pueblo.

No obstante esta aseveración de carácter etnolingüístico con la que coincido, las teorías lingüísticas contemporáneas en su mayoría son reacias a aceptar la idea de esta relación entre lengua y visión del mundo. La teoría estructuralista (Saussure) concibe la lengua como un sistema de signos arbitrarios y así se opone a la tendencia de la etnolingüística (Sapir y Whorf) de relacionar la forma de hablar con la mentalidad de un pueblo. De todas formas, estos dos extremos teóricos desembocan en un compromiso (sociolingüística), el cual podríamos resumir de la siguiente manera: mientras que en el campo de la gramática y su estructura no es posible buscar correspondencia con la estructura de la mente o del alma de su usuario, en el campo del léxico y la semántica, tal relación sí existe (Černý, 1996).

Así pues, será el léxico y la semántica los niveles de la lengua que más conecten a esta con las formas de vivir de los hablantes. Así mismo el léxico y la semántica se adaptan y dan respuesta a las necesidades que van surgiendo cada día en el vivir de cada grupo y según qué zonas geográficas. El postulado de arbitrariedad del signo lingüístico de la lingüística contemporánea no es incompatible con la idea de que la lengua representa el alma de los hablantes, pues precisamente a partir de esa arbitrariedad la lengua se construye en contextos variados, y depende de la cultura con la que se forma y a la cual

da forma. Esta representatividad de la lengua la confirma Arguedas cuando dice que junto con la lengua de los quechuas bebió también su ternura y sensibilidad.

Semejante afirmación de Arguedas es comprensible si consideramos que las lenguas son algo más que meros sistemas de aquilatación y transmisión de pensamientos. Son las vestiduras invisibles que envuelven nuestro espíritu y que dan una forma predeterminante a todas sus expresiones simbólicas. Destacan precisamente aquellas manifestaciones que contribuyen a la profundidad y riqueza de la expresión. Así, cuando la expresión es de extraordinaria significación, la llamamos literatura, y es de gran interés el estudio de las literaturas partiendo de la base de que son un factor derivado y a la vez motor del dinamismo de las relaciones interlingüísticas.

Por ahora, y a modo de cierre del presente epígrafe, retengamos las afirmaciones de que la lengua es considerada en cualquier caso la manifestación más esencial y primordial de la creación cultural de los diferentes colectivos o pueblos; que cualquier manifestación lingüística, dada la variedad que es inherente a la lengua, se da como alternativa y en “contacto” con otras manifestaciones posibles; que estas manifestaciones lingüísticas remiten a las relaciones sociales y de poder de los colectivos que a través de la lengua están en contacto.

No cabe duda que a este respecto, y sobre todo dentro de lo que llamamos comunidades bilingües, la educación y la escuela cumple un importante papel de intervención. El hecho de que se emplee una o dos lenguas en el sistema educativo tiene una importancia capital. La escuela puede perpetuar o reequilibrar la preponderancia de unas lenguas sobre otras. A través de esta intervención es como se decanta su papel con respecto a las relaciones interculturales.

4. 2. La interacción lingüística y cómo afecta a la literatura

El propósito de este acápite es poner de manifiesto cómo la variedad y riqueza lingüística conlleva variedad y riqueza literaria, si se reconoce y cultiva la diversidad, reportando efectos positivos sobre la dinámica y progreso cultural³⁷. La fuerza espiritual humana se vigoriza a partir de la interacción de los pueblos y sus lenguas, y la literatura es lugar de manifestación de esta creatividad.

Interesan a este respecto especialmente las manifestaciones literarias que recoge el juego de voces y crean a partir de él. Bajtin-Volóshinov mantiene que el lenguaje es ideología, y que si la literatura alude a la realidad, no es sino operando con un medio, el lenguaje, que de por sí es ideología. Las distintas percepciones de la realidad se van introduciendo en nuestra conciencia a través de los discursos de los que participamos, y la literatura tiene el papel de archivar y organizar en la memoria colectiva dichas percepciones, aunque esto se manifiesta de un modo conflictivo. No obstante, los fenómenos literarios cambian de acuerdo a cada época y lugar, en los que la literatura adquiere manifestaciones singulares.

Recordemos previamente la importancia que la lengua tiene para la cultura. Como señalamos anteriormente, por un lado, la lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino el medio de acceso a las manifestaciones culturales, o mejor dicho, la lengua es el vehículo de la cultura (oral y escrita). Por otro lado, la lengua es el instrumento básico de comunicación humana y la mayor parte de nuestra conducta de

³⁷ Se supone progreso cultural común en comunidades que inicialmente mantiene una relación multicultural

hecho es conducta lingüística, por lo tanto los usos lingüísticos son siempre fuente de identidad cultural. Esta situación esbozada, nos permite percibir la doble vertiente del uso de la lengua (Tejerina, 1992); en primer lugar está su función comunicativa, vinculada a su uso como transmisora de mensajes y, en segundo lugar, su valor simbólico, vinculado al resto de valores sociales, políticos y culturales.

La literatura, por su parte, contribuye a la construcción de una identidad cultural (social) en tanto que, apoyada en la modelización lingüística, es un discurso modelizador que ofrece modelos de todo tipo –lingüísticos, psicológicos, morales, políticos, consuetudinarios-, en la medida que la literatura explotando el valor simbólico de las palabras crea imágenes de la realidad necesarias para la vida social. La vida, cuando es contada e interpretada por la literatura queda transformada por la acción de las palabras y las palabras se llenan de sentido por la vida. En esa medida, si queremos reconstruir, revalorar la historia de un pueblo, sus orígenes y el espíritu que lo anima y distingue, hay que bajar a su lengua y a ese caminar de su literatura propia. Así que la literatura es una forma de apropiación del mundo, una forma de conocimiento realista: apropiación de las esencias presentadas artísticamente a través de lo inmediato, lo particular (Domínguez, 2002).

Después de estas imprescindibles reflexiones sobre la lengua y la literatura, cabe aludir en el plano metateórico y metadisciplinario, al papel que desempeña la literatura comparada a la hora de abordar el modo en que las interacciones lingüísticas van indisociablemente unidas a las interacciones literarias. Esto es así porque al considerar la interacción lingüística y literaria salimos de la relación lineal entre lengua y literatura y nos situamos en un ámbito multidireccional y transcultural.

Por un lado, la literatura comparada es la historia de las relaciones literarias, [...] comparativistas, de cambios de temas, de ideas, o de sentimientos entre dos o más literaturas (Guyard, 1957:16). Por otro lado, la literatura comparada es una descripción analítica, comparación metódica y diferencial, interpretación sintética de los fenómenos literarios interlingüísticos o interculturales, por la historia, la crítica y la filosofía, con el designio de comprender mejor la literatura como función específica del espíritu humano (Pichois y Rousseau, 1967:200)³⁸.

No obstante, la literatura comparada no es solo una rama de la historia de la literatura - la idea de que son los contactos históricos el centro de atención y reflexión-, sino que el estudio de la literatura va mas allá de las fronteras de un país particular y el estudio de las relaciones entre literatura y otras áreas del conocimiento o de opinión como las artes, la filosofía, la historia, las ciencias sociales, etc. La literatura comparada es la comparación de una literatura con otra u otras y la comparación de la literatura con otros ámbitos en la expresión humana.

De estas ideas podemos extraer algunas consideraciones útiles que ayuden a nuestro trabajo. En primer lugar, la literatura comparada trata el estudio de relaciones de los fenómenos literarios entre diferentes literaturas en diversas lenguas. En el caso que nos ocupa, la interacción lingüística y literaria dentro de una comunidad estatal cuyos ciudadanos tienen diferentes lenguas y literaturas, pero donde históricamente una de ellas ha sido considerada más importante. En segundo lugar la literatura comparada parece escindirse en dos aéreas complementarias, una que estudia las relaciones

³⁸ Los autores ofrecen, en la misma obra, una cita mas explicita de sus principios comparativos, donde podemos apreciar los puntos comunes con las definiciones mencionadas: “La literatura comparada es el arte metódico, mediante la indagación de lazos de analogía, de parentesco y de influencia, de acercar la literatura a otros dominios de la expresión o del conocimiento, o bien los textos literarios entre si, distantes o no en el tiempo o en el espacio, con tal de que pertenezcan a varias lenguas o a varias culturas, aunque éstas formen a una misma tradición (Pichois; Rousseau, 1967: 198).

propriadamente literarias y otra que relaciona la literatura con otras esferas de la actividad intelectual humana. Convendría acotar un poco más la aplicación de este vasto campo de estudios, y más adelante se hablará de sus posibilidades, pero por el momento cabe indicar que aunque la literatura comparada se ocupe tradicionalmente de las relaciones literarias transnacionales, debemos tener en mente que para el trabajo que nos ocupa, se trata de entender cómo bajo una misma comunidad nacional estatal, la existencia de diversas lenguas y tradiciones literarias conlleva una complejidad añadida al tener que añadirse a esas relaciones las que tienen que ver con su conexión con el panorama literario internacional. En el caso del Perú, ya no se trata de que internamente haya un predominio de la lengua española y de la literatura en español –aun con las mezclas culturales que esa literatura incluya- sino de que en el panorama internacional hay una circunstancia que se ha de tener en cuenta, y es el peso internacional de la literatura en español.

En este sentido, no hay duda de que lo expresado se ha de tener en cuenta para entender la posibilidad de diversidad literaria en una “sola” lengua, entendida esta diversidad como una confluencia de prácticas lingüísticas y literarias bajo lo que oficialmente es una “sola” lengua. Los hechos literarios expresados o producidos en una sola lengua son susceptibles de ser condicionados y en su extremo anulados por esa lengua, pero también pueden ser un factor de enriquecimiento e incluso de subversión de la lengua y literatura dominante. Esto es así porque los discursos producidos en esa lengua se ven afectados inevitablemente por su contacto con todos los discursos, con todos los campos del conocimiento –como ya se dijo anteriormente– ya que resultan de ser compartida una “sola” lengua en un mismo espacio geográfico con diferentes culturas y diferentes literaturas y distintas lenguas.

Esto no es óbice para que dejemos de tener en cuenta el conocido como el bilingüismo unilateral, propio de las lenguas dominantes. Este espacio compartido por las diferentes literaturas con una “sola” lengua, en principio cabe considerar que responde a los intereses propios de los subsistemas socio-económicos, políticos y culturales dominantes.

A partir de ahí se puede proponer una articulación entre el sistema literario y el aparato ideológico³⁹ del estado en la medida de que esta articulación indica la construcción de un sistema en el que las interacciones de los diferentes campos del conocimiento están sometidos a una dominación que fluctúa en función de los intereses de la clase dominante. El aparato ideológico⁴⁰ del estado articula a partir de sus orígenes, que son ante todo, la religión, y después el sistema escolar, la lengua y la literatura como un campo social, el artístico-literario, con la misma razón que las otras artes y otras esferas de la actividad humana. Esta articulación en su globalidad no es otra cosa que la cultura.

En este sentido, dada la diversidad de componentes, un problema latinoamericano esencial ha sido y sigue siendo encontrar su identidad cultural, situación que refleja la

³⁹ El nivel ideológico establece así una relación hermenéutica entre los individuos, en tanto que las representaciones a las que estos se adhieren sirven para otorgar sentido a todas sus prácticas económicas, políticas y sociales. Las ideologías cumplen entonces la función de ser “concepciones del mundo” que penetran en la vida práctica de los hombres y son capaces de animar e inspirar su praxis social. Desde este punto de vista, las ideologías suministran a los hombres un horizonte simbólico para comprender el mundo y una regla de conducta moral para guiar sus prácticas. A través de ellas, los hombres toman conciencia de sus conflictos vitales y luchan por resolverlos. Lo que caracteriza a las ideologías, atendiendo a su función práctica, es que son estructuras asimiladas de una manera inconsciente por los hombres y reproducidas constantemente en la praxis cotidiana. Se puede decir entonces que las ideologías no tienen una función cognoscitiva (como la ciencia) sino una función práctico-social, y en este sentido son irremplazables. “Las sociedades humanas” – escribe Althusser – “secretan la ideología como el elemento y la atmósfera indispensable a su respiración, a su vida histórica”.

⁴⁰ El aparato ideológico se definen por su capacidad de asegurar la ligazón de los hombres entre sí (el “lazo social”), pero la función de este lazo es mantener a los individuos “fijados” en los roles sociales que el sistema ha definido previamente para ellos. Lo cual significa que las ideologías son mecanismos legitimadores de la dominación y que por tanto no pueden, a partir de sí mismas, generar ningún tipo de verdad. En la ideología, los hombres no expresan su relación real con el mundo, sino la voluntad de relacionarse con el mundo de una manera determinada. Las ideologías son, en última instancia, voluntad de poder.

literatura al buscar la apropiación de un lenguaje y la concreción de un contenido en un idioma en cierta medida prestada, y dentro de un contexto político no unificado. La búsqueda se agudiza, y el conflicto -como ya dijimos anteriormente, ya no se trata de interrelación lingüística, sino de conflicto lingüístico- se hace evidente, en ciertos momentos críticos de toma de conciencia de las literaturas diversas. Ello implica la percepción de distintas maneras de utilizar la lengua, de comprender la profunda relación entre las diferentes culturas que componen esa amplia comunidad literaria, al igual también que la constatación de las diferencias socioculturales existentes en este contexto. La versión actual de esta idea tradicional consiste en que hay una lengua estándar y que no se acepta otra versión estándar de la lengua materna aunque tenga suficiente importancia demográfica, social, económica y política.

A partir de lo expresado, podemos mencionar que cada cultura tiene una percepción de la estética diferente y no puede tener una única recepción homogénea (Jauss, 1978), y que esta homogeneización de las normas estéticas literarias obedece a la influencia de la ideología (Jurt, 1983: 219), y que muchas veces asistimos a la creación de líneas estéticas efímeras compartidos y difundidos por los medios de comunicación. Entonces, se puede deducir de lo enunciado, que lo que está en juego son los valores de cada cultura, o el predominio de los valores de una cultura sobre otra cultura, ya que cada cultura refleja sus valores y comportamientos sociales. Esto si tenemos en cuenta que la literatura sirve para proporcionar modelos de explicación del mundo, de la realidad, por un lado, y funciona para proporcionar modelos de actuación, por otro lado.

Una vez entrados en el problema de las literaturas en una sola lengua, se puede pasar a hablar -no es sino la otra cara de la moneda- de la literatura en diversas lenguas o de las literaturas expresadas en cada una de las lenguas. La pluralidad de voces contiene, así,

una pluralidad de mundos, cada uno de los cuales se corresponde con cada voz que se deja oír en la literatura (texto), ya que en ella se hacen que surjan investiduras de valores que transitan por esta vía.

Ocurre, además, que, la literatura en diversas lenguas consiste en encontrar las voces de diferentes culturas -como ya se ha mencionado sobre los conflictos lingüísticos en una comunidad multilingüe-, incorporando en sus textos la pluralidad de pensamientos y sentimientos. Es una manera de conocer a través del encuentro con otro idioma, otra cultura y su literatura, etc., lo desconocido, no solo por sus diferencias con la propia cultura sino sobre todo porque en lo diferente se puede encontrar lo común. Despertar un interés por desconocido en general y con ello superar el etnocentrismo, ya que la literatura es como una ventana que se abre a nuestro mundo interior y exterior, mostrando las diferentes miradas.

A pesar de la difícil coexistencia de las diferentes voluntades, lingüísticas y literarias, de la abrupta convivencia dentro de un mismo territorio -quechua-castellano-, estas voluntades pueden converger como una fuente de enriquecimiento. Esto a través de un proceso dialéctico entre sistemas que responden a diferentes culturas pero que participan también de “una”, e incluso en parte se ven sometidos a esa unidad, pues como se ha dicho, las literaturas de diferentes lenguas que coexisten se influyen mutuamente o muchas veces una determinada literatura predomina sobre la otra. En nuestro caso la literatura castellana (criolla) dominante, predomina sobre la literatura quechua por razones socio-políticas e ideológicas. -si tenemos en cuenta que el estado tendía a centrarse en la unidad nacional (alfabetización) y hablaba de “evolución” y del “crecimiento” de una lengua determinada, como si estuvieran hablando de una planta o un animal, sin preocuparse demasiado por la variación social-. Sin embargo, la literatura

no puede remitirse solo a una indagación contenidista sobre la ideología que trasmite a través de sus obras (Mainer, J. 1988:102), sino que debe comunicar una multiplicidad de campos que convergen en la realidad, empezando por el hecho de que la literatura es una institución social en tanto nace en una sociedad y se rige por unas normas convencionales (rasgos de géneros) que la sociedad fija y lo acepta. Además, el medio propio de la literatura es la lengua, creación social por excelencia.

Un aspecto de esta dimensión social de la lengua y la literatura es el fenómeno de la existencia de los géneros literarios, sobre los cuales, en el contexto de la conexión entre estructuras formales y el orden social, cabe reflexionar. Por un lado, los géneros literarios tienen un carácter histórico (historicidad), ya que los géneros se mezclan y se transforman continuamente, y al mismo tiempo dichos géneros tienen su destino, sometidos al cambio continuo de tiempos y épocas en las diversas lenguas. Por otro lado, los fenómenos literarios nos permiten revelar el valor ideológico y político que puedan tener ciertos aspectos de una obra literaria en tanto condensan las ideas que un autor comparte con su medio social y cultural.

No obstante, los géneros literarios se diferencian unos de otros, por la necesidad de la vida que les ha dado origen. No se escribe ciertamente por necesidades literarias, sino por necesidades que la vida tiene de expresarse (Zambrano, 1988: 13-14). Esta afirmación de María Zambrano alude a la existencia de los géneros literarios como consecuencia de las necesidades expresivas del ser humano, así pues, cada época, y habría que añadir, cada comunidad humana, trae consigo una interpretación radical del hombre, por eso cada época y grupo prefiere un determinado género. Pero, no está de más decir que cada época se identifica con una interpretación de lo humano que se expresa a través de categorías estéticas diferentes definidas por su origen temático. Esto

si tenemos en cuenta que los géneros literarios son la vía por la cual, desde el fondo de un cierto tema preciso, se engendra la obra correspondiente (Ortega y Gasset, 1987: 181).

Por todo ello, el conflicto lingüístico no solo tiene efectos sobre la lengua sino que también afecta a la literatura al tomar los fenómenos literarios como base para transmitir símbolos de una determinada clase social.

Asumiendo la importancia de esta cuestión, se puede extraer algunas reflexiones. Por un lado, los géneros fijan la mira hacia los diferentes agrupamientos y clases, en que se divide las naciones, para ser más preciso, se puede atribuir a un género determinado la función de representar a una capa social determinada. Por otro lado, la realidad cultural ajena es considerada por el escritor o el grupo como absolutamente superior a la cultura “nacional” propia.

Llegando a este punto, debemos recordar una vez más que las situaciones de contacto de lenguas desarrollan toda una serie de procesos que tienen que ver con la influencia de la lengua dominante en todas las esferas de la sociedad, y la literatura no queda al margen de ello. Es necesario recordar que todas las obras literarias son dirigidas a alguien, -como las cartas-. La misma lengua, no obstante lo que se escribe, puede ser muy insignificante. El destinatario es lo que importa, porque al mismo tiempo la obra literaria es destinatario, cuyas señas y dirección hay que descifrar para profundizar el conocimiento de la obra. Entonces, la humanidad no es un sujeto interesante para la literatura; la pertenencia a una determinada nación es condición, pero no el destino de la literatura. Se dirige a los grupos en movimiento o en lucha, a los diferentes estados o clases, por el predominio de la lengua que privilegia y con ella la literatura propia de su

lengua. Pero sobre todo, en las “naciones” multilingües, se da la existencia de múltiples lenguas-literaturas.

Superar las opiniones subjetivas con hechos, los hechos concretos con conocimientos, y los conocimientos parciales con ideas valorativas, es el auténtico camino de la historia y en él cobra sentido nuestra concepción de la literatura, una concepción tanto filosófica como crítica de sobreexposición de la realidad -conocer para actuar y actuar para conocer-, así, resultará imprescindible que la literatura esté comprometida con el cambio social y la emancipación del ser social, la literatura no solo está comprometida por la transmisión como arte, sino debe transmitir y fomentar valores

La idea de mundo o de los mundos están contenidas en un concepto más amplio que es el de Universo, así mismo los mundos literarios están inmersos en el concepto de Universo Literario. Previamente es importante que participemos de unas ideas sobre lo que se entiende como mundo: este no es otro que un sistema de ideas, conceptos y representaciones sobre la materia circundante. La concepción del mundo en el amplio sentido de la palabra abarca el conjunto de todas las concepciones del hombre sobre la realidad en torno: concepciones filosóficas, político-sociales, éticas, estéticas, científico-naturales. [...] Es un reflejo del ser social y depende del nivel de los conocimientos humanos alcanzados en el período histórico dado. En el seno de este campo de reproducción lingüística es donde funciona el subsistema de la literatura en su producción de un pensamiento, y más generalmente, todos los discursos consagrados a “dar autoridad”, esto le confiere a aquel que lo ejerce un poder sobre la lengua y por ello sobre los usuarios de la lengua, es decir, la formación discursiva que está incursionada, a partir de una posición dada en una coyuntura dada determinada por el estado –por ejemplo, la literatura colonial o la literatura virreinal determinada por la posesión de una

determinada ideología extranjera- determina lo que puede y debe ser dicho a través de los intelectuales.

Ahora bien, el mundo ha sido y es diverso. Diverso a muchos niveles. Desde la diversidad lingüística, la diversidad geográfica, diversidad cultural hasta la biodiversidad. Y precisamente esa es una de las riquezas del ser humano. No obstante, el ser humano es un mago! La historia nos demuestra reiteradamente que es capaz de convertir esa riqueza en pobreza en el momento en que entran en contacto varias maneras de entender la vida. La pobreza derivada de una especie de instinto de intolerancia, que empuja a imponer lo propio sobre lo ajeno, cuando no a aniquilarlo directamente. Pero esa magia, como todas, tiene truco. Un truco que reside en los mecanismos sociales y psicológicos que operan en toda sociedad, y que hacen que donde hay construcciones sociales veamos cómo se manipulan interesadamente las interrelaciones lingüísticas, culturales y literarias, si bien la naturaleza e intensidad de las mismas han ido evolucionando al compás de los tiempos y los cambios sociales.

Pero desde los albores de la humanidad el hombre se relaciona con los demás hombres y con el mundo, él intercambia conocimientos y palabras: intercambia productos culturales, entre ellos, la literatura; y la literatura sea oral o escrita, fluye en un contexto, en una lengua, en una cultura y dentro de una cosmovisión, que conforman un todo, interconectado como un tejido de conexiones que impregna toda actividad y da forma a nuestro pensamiento, marcando las pautas de nuestro ser y actuar en esta, los textos dialogan unos con otros y se componen de múltiples voces, de distinta procedencia y origen, que expresan la heterogeneidad de la comunidad en contextos plurilingües y pluriculturales.

Así pues, el tiempo es humano en la medida en que está articulado de forma narrativa (Ricoeur, 1986: 15), sobre la estela de esta afirmación se ha difundido la convicción de que todos los aspectos de la vida humana tienen una estructura literaria. De tal modo, que la “historia de la literatura moderna es parte de la historia ideológica de nuestra época” (Eagleton, 1988: 231), en vista de que cada época de la historia ha estado indisolublemente impregnada de las ideas políticas y de los valores ideológicos -como hemos visto anteriormente- o de dominación (colonial, postcolonial).

El lenguaje es necesariamente ideológico (Voloshinov, 1976: 24), responde a intereses de clase y pertenencia. En la misma línea, para Bajtin, “el medio ideológico es la única atmósfera en la que la vida, en cuanto objeto de representación literaria, puede llevarse a cabo” (1979); esto quiere decir que la literatura no deja de aludir a la realidad y como tal, posee un sesgo ideológico. En este sentido, una de las consecuencias de este proceso social de la literatura es que acciones o discursos distantes en el espacio y en el tiempo se introducen en nuestra conciencia y vida narrativa, pudiendo influir sobre ella. Derivado de este hecho se produce una disposición hacia una visión homogeneizadora de la vida social, entendida como la tendencia hacia la percepción de universalización.

La cohesión de la nación depende de hechos históricos y la historia misma nos muestra sus perfiles en forma muy concreta, proporcionándonos datos que nos permiten enjuiciar la formación cultural interna de los pueblos a partir de la interacción lingüística. Por más que se busque la homogeneización a través de la lengua oficial o impuesta, no dejarán de manifestarse el espíritu diverso, y la variedad de las lenguas y de cada lengua, porque en ella está lo peculiar, el modo de pensar, sentir y actuar, ya que “las lenguas y las culturas son indivisibles; no es admisible la existencia de una lengua (en el sentido amplio del término) que no esté inmersa en un contexto cultural, ni

de una cultura que no posea en su centro una estructura del tipo de una lengua natural [...]” (Lotman, 1979: 70-77). Frente a la anulación derivada de la tendencia homogeneizadora, la conservación de la riqueza lingüística y por tanto de la riqueza de la memoria cultural, necesita de la protección de las literaturas. Las lenguas que se hablen deben seguir siendo también lenguas literarias, portadoras de historia, fabulación, etc., memoria en definitiva.

4.3. La educación lingüístico-literaria

El presente apartado girará sobre la visión de la educación lingüístico-literaria de la que participo, teniendo que aludir necesariamente a una concepción de la educación. Esto implica una inmersión rápida en un terreno amplio y complicado, pues, la problemática que se somete a consideración ya de partida –la concepción de la educación- es sumamente compleja. Cada momento del devenir humano ha estado marcado por un tipo particular de educación del hombre, en sus diversas manifestaciones, y en correspondencia con los objetivos y fines que se ha propuesto, consciente o inconscientemente, cada sociedad históricamente determinada.

Sin duda, existen muchas ideas sobre lo que debe ser la educación, cada una con valor por sí misma, porque ha puesto énfasis en diferentes finalidades, tales como formación de un modelo de hombre, transmisión de valores culturales, perfeccionamiento del ser humano, cultivo de todas las facultades, identificación y respuesta a necesidades y funcionamiento de la sociedad, entre otras.

Ya se ha tratado en el apartado (3.5) sobre la educación, así como la función cultural que desempeña la educación. No obstante, redundaremos en algunos aspectos sobre la educación, no tanto para aportar más conocimiento, sino para amoldarlo a las necesidades que aquí se plantean, relacionadas con la enseñanza de la lengua y la literatura. Puesto que el acto educativo debe ser revisado constantemente en su pertinencia, consistencia, eficacia y validez para adecuarlo, modificarlo o reformarlo con la finalidad de ajustarlo para que responda a los intereses e ideales de los sujetos, a las necesidades y demandas de los grupos sociales, que está constituida por una serie de valores y orientaciones que ayuden a encontrar y sortear los escollos de la problemática de la realidad dada.

El de educación es un concepto polivalente, sujeto a múltiples interpretaciones, pero de lo que no hay duda y en lo que no existe polémica entre la comunidad científica, es en que la educación es un hecho social –como dijimos anteriormente-, profundamente enraizado en la cultura que la humanidad ha ido elaborando. Por eso no podemos hablar de educación si no nos hacemos cargo de los asuntos más relevantes de la cultura y de los fenómenos que se producen en la sociedad posmoderna relacionados con la interculturalidad, y lo que es más importante, reflexionamos sobre cómo la educación del siglo XXI debe sortear los escollos de la visión cultural más enraizados en los estereotipos.

El carácter central de la educación es la integración de individuo y sociedad, con una doble función. Tiene una finalidad individual, por un lado (Dewey, 1971: 87). Por otro, la educación se puede definir como la suma total de los procesos a través de los cuales una sociedad transporta sus fines con el objetivo de asegurar o conservar su propio sistema (Dewey, 1971). Además, “el objetivo de la educación es guiar al hombre en el

desenvolvimiento dinámico a lo largo del cual se va formando en cuanto persona humana” (Maritain, 1965: 13).

Haciendo especial hincapié, cabría decir que la educación es un proceso consistente en inculcar los valores, las creencias que constituyen el mundo de una cultura (UNESCO, 1996), en efecto, la educación es el vector por intermedio del cual se transmite la cultura, mientras que la cultura define el marco institucional de la educación y ocupa un lugar esencial en sus contenidos en especial de la lengua y literatura. Como se puede ver, la educación está en el centro mismo el sistema de los valores, y los valores son los pilares en que reposa la educación (UNESCO, 1996). Puestas al servicio del desarrollo humano, tanto la educación como la lengua y literatura pasa a ser los medios y los fines de ese desarrollo.

Sin embargo, una especie de contradicción envuelve al acto educativo. La educación no ha escapado al vértigo de la ideología social posmoderna. La ausencia de fundamentos axiológicos supone, a nuestro juicio, el signo más grave, más inequívoco, de la crisis de la educación, tanto del nivel formal, como no formal. La acción educativa posmoderna⁴¹ no solamente ha entrado en una importante lucha por su propia constitución o legitimación, sino que incluso se ha visto amenazada en su propia identidad (Colon y Milich, 1988: 59). En conexión con esta cuestión podemos apreciar que lo esencial de la educación no ha cambiado: la acción básica es dada entre sujetos, unos que enseñan y otros que aprenden. Lo que está sujeto al cambio son los contenidos, metodologías, escenarios, contextos, valores, herramientas que se manifiestan a través de un modelo que contempla los aspectos básicos y medulares con los que se trata de educar al otro.

⁴¹ En la sociedad posmoderna se verá el saber en un sentido funcional, pero no como un valor en sí mismo (Finkelkraut, 1988), siguiendo con el mismo razonamiento del autor, considera que la escuela posmoderna implicaría un reajuste curricular en todos los niveles, sobre todo en el sentido de los contenidos que deben ser sólo operativos y utilitarios.

No obstante, lo que urge son los cambios en mentalidad, que se puede manifestar a través de la educación. Éste debe girar a ciertos eslabonamientos clave: la producción del conocimiento crítico y trabajo productivo, manejo del conocimiento crítico y de la producción, y la utilización del conocimiento crítico para el consumo productivo (Krupskaya, 1985).

No cabe duda que el manejo del conocimiento crítico es una importante vía hacia el cambio de la mentalidad de los sujetos, para confrontar el modo de producción capitalista que se ve reflejado en la distinción entre producir y consumir conocimiento. Como por ejemplo, en las escuelas públicas actuales, el conocimiento teórico rara vez se relaciona con las prácticas laborales. La educación debe consistir en enseñar a los estudiantes cómo el conocimiento se relaciona, históricamente y culturalmente.

Ya hemos dicho, en su momento, que la educación es un proceso social e individual de formación humana, un fenómeno cultural por esencia, tanto en su arista material como espiritual. También, que la finalidad de la educación es el desarrollo integral y armónico de la personas en los aspectos, intelectuales, afectivos y sociales. Sin embargo, lo planteado en el párrafo anterior sobre la necesidad de una educación crítica nos lleva a considerar las prácticas educativas que más pueden incidir en ese pretendido proceso formativo crítico. Pues bien, un componente fundamental de este desarrollo lo constituye la educación lingüístico-literaria, porque su objetivo es tanto la formación lingüística para el desarrollo intelectual del sujeto como el conjunto de las competencias comunicativas, que son competencias sociales. Y sobre eso, el conocimiento de la literatura sirve para una familiarización crítica con las más diversas competencias comunicativas y discursos en sus respectivos contextos, en la medida que la literatura objetiva esos discursos sociales.

Para que exista este componente armónico de las personas en su cabalidad en comunidades lingüísticas diferentes, tenemos que tener en cuenta lo siguiente. Por un lado, la lengua es un factor clave en el desarrollo humano en su doble vertiente, individual y social. Individual, en tanto instrumento que permite a cada individuo pensar, transformar su conocimiento, regular su propia actividad y expresarse, de acuerdo a las relaciones recíprocas y efectivas –que puedan desarrollarse y formarse al sujeto para reconocerlas, vivirlas, proyectarles como estilo de su propia existencia, de acuerdo a su cultura, su lengua, literatura, etc. – En lo social, porque además de ser socialmente transmitida y mantenida, las comunidades lingüísticas o los grupos humanos se construyen y desarrollan en una actividad que tienen en la lengua su eje y soporte. Es el instrumento con el que la cultura se crea, se cimienta y se transmite. Por otro lado, la literatura también es un sistema modelizante del mundo, ya que se enlaza con lo concreto del mundo y facilita modos universales que permitan atribuirles sentidos a los acontecimientos humanos (Smorti, 1997: 10). En consecuencia, también la literatura es el fruto de la evolución del sujeto, cuanto más rica sea la experiencia literaria de una persona, más sólida será sus convicciones, más agudo será su enfoque moral y más sensible a nuestro mundo interior y exterior.

En este sentido, la literatura está estrechamente vinculada con la vida afectiva y cognitiva de las personas, constituyendo en la lengua el regulador de los sentimientos y el medio por excelencia de todo aprendizaje. Por eso, dominar la lengua que a cada uno le vino dada al nacer, significa poseer los instrumentos adecuados para acercarse al interior de uno mismo, para situarse en relación con los demás, para aprender de forma crítica y autónoma.

Profundizando en lo anterior, sería conveniente recoger para su integración en la práctica educativa las teorías y análisis vertidos por la comunidad científica lingüística sobre lo que reporta la educación lingüístico-literaria. Por una parte, la educación lingüística –y más particularmente la educación bilingüe en el caso que proponemos, sobre todo para el caso más evidente de las comunidades que copartenen las lenguas castellana y quechua- tiene que llevarse a cabo de manera integrada como parte de la dotación cognitiva, emocional y de autoafirmación de la propia personalidad. Por otro lado, debe darse una transferibilidad de los aprendizajes lingüísticos y de la presencia simultánea de las lenguas en los entornos de la enseñanza -escuela- para el robustecimiento de la identidad cultural a través de la literatura. Además, claro está, debe estimularse la preservación y valoración de cada bagaje lingüístico y literario puesto que constituye una riqueza cultural para el conjunto de la sociedad

Ir creciendo a través de la literatura y lengua significa también una mejor comprensión de nuestra sociedad, la cultura y el funcionamiento de nosotros mismos dentro de ellas. Pero la lengua y la literatura también proporcionan a los sujetos valores universales en cuanto facilitan el conocimiento de culturas e ideologías diferentes explicables dentro de sus respectivos modelos culturales (Carter y Long, 1991: 2). Para impulsar este crecimiento personal en el ámbito cognitivo y afectivo en el individuo, el papel de la lengua materna ocupa un lugar central, puesto que es el medio por el que inicialmente se crea, se construye, se acumula y se transmite el conocimiento. Como se mencionó anteriormente, la lengua y la literatura son un medio privilegiado de representación del mundo y esta es la base del pensamiento y del conocimiento. Por tanto, acceder al saber y a la construcción del conocimiento mediante la lengua se relaciona directamente con la competencia básica de aprender a aprender.

Así pues, la educación lingüística y literaria, sin duda alguna, puede ayudar a potenciar el desarrollo de la vertiente creativa que impulsa al sujeto a arriesgarse para buscar soluciones eficaces a sus nuevas necesidades comunicativas. Así, las lenguas son el vehículo idóneo para la regulación para los procesos emocionales y racionales internos, así como para el intercambio lingüístico, todos ellos procesos que contribuyen a la construcción de la propia identidad. El proceso del aprendizaje del uso de la lengua materna de forma eficaz para diversos fines, supone el desarrollo del equilibrio emocional, la autoestima, la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en la competencia para la autonomía e iniciativa personal.

A la vista de estas circunstancias, el tratamiento de las materias de lengua y literatura contribuyen a la consecución del desarrollo de una actitud crítica hacia la información transmitida por los diferentes canales en el ámbito educativo y no educativo. Como también la utilización de una lengua determinada favorece tanto la creación de la identidad propia como la participación en una identidad lingüística y cultural colectiva, que contribuirá al logro de una mejor integración y una mayor cohesión social.

Siguiendo esta argumentación, los usos lingüísticos reflejan la actitud hacia las lenguas y los hablantes, hacia la diversidad lingüística; y es objetivo de las materias de la lengua el logro de las actitudes positivas ante dicha diversidad. También se contribuye a esta competencia en la medida en que se analizan los modos mediante los que la lengua transmite y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo, con el objeto de contribuir a la erradicación de los usos discriminatorios de la lengua.

Del mismo modo, la lectura, interpretación y valoración de las obras literarias contribuyen de forma relevante al desarrollo de las competencias en cultura humanística

y artística que son expresión de preocupaciones del ser humano. En el centro de este proceso de interpretación podemos encontrar elementos comunes de identificación y, por tanto, hacer visible y tomar conciencia de las diversas realidades lingüísticas y literarias de la sociedad en su conjunto

Para complementar las reflexiones vertidas en este acápite diremos que el individuo está presente en el interior de las partes: cada célula contiene la totalidad del bagaje genético de un organismo pluricelular; de algún modo la sociedad, como parte de este todo, está también presente en el interior del individuo, en su lengua, en su saber, en su literatura, etc., así pues, la educación lingüístico-literaria constituye un componente fundamental en el desarrollo integral y armónico de las personas en los aspectos intelectuales, afectivos y sociales, que constituyen la finalidad fundamental de la educación. Asimismo, todo ser humano constituye, al mismo tiempo, un sistema (y parte de un sistema) biológico, un sistema (y parte de un sistema) cultural y un sistema (y parte de un sistema) de la lengua, que presentan un grado de compenetración tal que no se puede desvincular excepto en un grado de cierta abstracción teórica.

4. 4. La educación lingüístico-literaria bajo el principio de la interculturalidad

En las páginas que siguen se hará fundamentalmente un resumen conclusivo de parte de lo considerado en el apartado 3 y, sobre todo en el apartado 4. Estas ideas son las coordenadas sobre las que se sitúa la reflexión de la presente tesis doctoral, pues nos planteamos para la educación intercultural -en el medio rural del Perú-, cómo entender la educación lingüística y literaria intercultural, así como su mejora, no solamente en el área rural, sino en el área urbana.

4. 4. 1. *Toda educación es en cierto modo intercultural.*

Dada la variabilidad de la cultura en la sincronía y diacronía, la educación en cuanto transmisión de la cultura, transforma hábitos culturales de unos sectores en función del protagonismo de otros. También la educación incorpora dentro de culturas relativamente diversas elementos de unas culturas en otras, fomentando la interacción dialógica entre diversas culturas y actuando como agente modelador. Esto, partiendo de la base de que toda educación debe enraizarse en algún modo de cultura que la produce para su reproducción. Es decir, que el individuo es guiado por esquemas culturales, por sistemas de significados históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas. Además, toda educación se sitúa en distintas culturas en un plano simétrico o asimétrico, de igualdad, o desigualdad, etc.

4. 4. 2. *Qué es la educación intercultural*

El significado del término educación intercultural, utilizado en primer momento para hacer referencia a la necesidad de superar el modelo tradicional (centrada en la cultura mayoritaria) para favorecer la integración de las minorías, está siendo ampliado en los últimos años para hacer referencia con él a un nuevo modelo educativo, que debe desarrollarse en todos los contextos; un modelo que logre adaptar la educación a los vertiginosos cambios sociales ayudando a afrontar las complejas contradicciones que vivimos actualmente. Entre las nuevas exigencias podemos destacar, por un lado, la necesidad de relacionarnos en un contexto heterogéneo, intercultural, frente a la presión homogeneizadora y la incertidumbre sobre nuestra propia identidad. Por otro lado, la

presión de barreras espaciales por la lengua frente a un gran riesgo creciente de aislamiento y exclusión social.

Para comprender las consecuencias que sobre la calidad de la educación producen los actuales cambios sociales, conviene tener en cuenta de qué manera, en el contacto cotidiano entre grupos de orígenes históricos distintos, ocurren las transformaciones sociales y cómo se van dando o no las transformaciones en las mentalidades, en los universos simbólicos, en los imaginarios de las personas, en su manera de sentir y percibir el mundo. Estos revelan que los mecanismos tradicionales de la estructuración de la educación⁴² -a través de la escuela y a partir de un currículo- que la hacen homogeneizadora y asimilacionista⁴³, no funcionan, porque su contradicción con los valores democráticos es en la sociedad de hoy insostenible más que nunca. De este modo, para superar esta contradicción y mejorar la educación, es preciso redefinir los papeles de la educación desde una perspectiva intercultural, poniendo en marcha nuevas formas de relación entre culturas y lenguas, puesto que muchas veces la minorías étnicas presentan riesgo de aislamiento y exclusión social. Luchar contra este fenómeno es uno de los principales objetivos de la educación intercultural.

⁴² Hasta ahora, la escuela se ha orientado en función de la homogeneidad excluyendo todo lo que no coincidían o se asimilaba a dicho modelo, y conceptualizando la diversidad y la discrepancia como problema y fracaso del individuo. El fracaso escolar se debe al sistema escolar asimilacionista o homogenizante. Y que para superar dicho fracaso escolar, la educación debe adaptarse a la diversidad existente del alumnado, permitiendo que puedan aprender a partir de su propio bagaje cultural y en su lengua materna.

⁴³ La asimilación constituye la propuesta más reduccionista. Su fin es la homogeneización, es decir, la incorporación de los diferentes a la cultura mayoritaria. Para ellos deberá ejercitar la opresión, ahogando las otras voces por pertenecer a otra cultura, clase social, género, o etnia, etc. De esta forma plantea un enfrentamiento entre nosotros, (buenos, superiores) frente a los otros (inferiores, de segunda clase, problemas) presentando la diversidad como gran problema (Steinberg y Kincheloe, 1999).

Así, definir la nueva forma de educación intercultural significa delimitar, fijar y determinar un modelo de actuación frente a otros, que representa una propuesta crítica, inclusiva y no ignora los conflictos sino que los afronta. Esto representa una opción, una apuesta para desarrollar una práctica de convivencia y enriquecimiento mutuo, como eje para generar, tanto a nivel teórico como práctico, procesos de transformación cultural.

De esta forma, la educación intercultural nace como una apuesta decidida por un modo de plantear la educación en contextos multiculturales. Un modo que supone reciprocidad y el diálogo entre culturas, desde su reconocimiento y valoración (Bartolomé, 2002). En este sentido, la educación intercultural es una idea, un movimiento de reforma educativa y un proceso, cuyo principal objetivo es cambiar la estructura de las instituciones educativas (Banks, 1993).

Según Fornet-Betancourt, la interculturalidad es un proyecto no solamente político alternativo para la reorganización de las relaciones interculturales, sino un proyecto cultural y social, a partir de la puesta en práctica del principio de reconocimiento recíproco (2002). Pero implica un cambio de mentalidad, de mirada al mundo en dos aspectos, la mirada interna y la mirada externa, una mirada distinta a la alteridad y del contexto más alejado.

Desde el desarrollo y fortalecimiento de la lengua se considera la interculturalidad como la consolidación de la identidad de una cultura a través del uso de su propia lengua. Los contextos donde se da esta acepción de interculturalidad son los contextos multilingües, plurilingües, bilingües. En estos contextos las lenguas indígenas o diglósicas luchan por perennizarse en un ambiente en donde las lenguas "nacionales" impiden su desarrollo. Esta convivencia humana basada en el respeto a la relación recíproca de valores entre

varias culturas, esta acepción apela a la valoración del bagaje ético social de varias culturas, en donde la interrelación se basa justamente en el respeto a estos valores. Así, identificarnos con aquellas raíces que forman nuestra historia nos situaría en una nueva posición para entender nuestra identidad, que nos permita pasar de la invisibilidad a la visibilidad del otro (Taylor, 1994).

4.4.3. La lengua y la literatura

La lengua y la literatura, como se ha dicho, son parte fundamental de la cultura, son instrumentos de comunicación que, por tanto, implican otros mecanismos de espacios y sobre todo factores de interculturalidad porque, sobre todo en el caso de la literatura, no solo involucran a distintas culturas sino que se sitúan en un plano transcultural. Obviamente, esto se puede entender también por las relaciones interétnicas. Asimismo, la lengua y la literatura han de actuar en su doble vertiente: es uno de los espacios en los que se forma y se transmiten la diversidad cultural, y a la vez es un espacio donde convergen maneras diferentes de ver la realidad y de valorarla.

4.4.4. La educación lingüístico-literaria

La educación en cualquier lugar del mundo incluye una atención especial por el lenguaje, y también por la literatura, salvando las diferencias. Porque, no obstante la prioridad de la lengua, teniendo en cuenta que las lenguas se ejemplifican en textos de prestigio, estos han sido y son todavía importante objeto de educación. Esto lo debe explorar y explotar la educación intercultural en especial la que se practica específicamente como enseñanza de la lengua y literatura, que debe con esas llaves abrir

las puertas de las culturas, para que sí se posibilite su interpenetración e interpretación mutua.

Sin embargo, cabe mencionar que la educación es una institución diseñada y sostenida por los gobiernos para la transmisión de la cultura -valores, costumbres, creencias e ideología- mediante los vehículos de la lengua y la literatura en este caso, de acuerdo a un orden político, económico y cultural que repercuten sobre las formas de pensar, de representar la realidad y de conducirse de los sujetos que viven en una determinada sociedad.

En todo caso, esta realidad a la que hacemos alusión, condiciona las prácticas sociales diversas en las que la lengua es parte fundamental; por lo tanto, en la literatura –textos- de los hablantes quedan huellas que evidencian los roles favorables o desfavorables de una educación homogeneizadora en la que se desenvuelven. De ahí la importancia de introducir un nuevo elemento de la interculturalidad en la educación lingüístico-literaria, para contrarrestar una educación asimilacionista o monocultural.

4.4.5. Cómo pensar una educación lingüístico-literaria intercultural

Acabamos de ver la importancia de la “educación lingüístico-literaria” en la concepción y construcción de la educación en una comunidad. El paso decisivo para nosotros, en el hilo de esta argumentación conclusiva, es llevar al centro de la reflexión sobre la educación intercultural, antes efectuada, el problema de la variabilidad de la lengua y la literatura, así como la importancia de la lengua materna y su literatura, en congruencia con ese principio de la interculturalidad.

En ese sentido, el interés que suscita para nosotros la enseñanza de la lengua y la literatura para la concepción de la educación intercultural, radica en su singular capacidad para elucidar y reflexionar críticamente sobre las cuestiones trascendentales que se plantean en el ámbito de la educación intercultural y que, por ello, conectan con lo más esencial de la misma. Para la consideración de la aportación de la enseñanza de la literatura en el aprendizaje intercultural seguiremos sobre todo lo manifestado por Isabella Leibbrandt (2006).

Parece claro, pues, que existe una continuidad entre la lengua y la literatura, y un carácter determinante de ambas que justifica revitalizar su acción en la educación intercultural. Este planteamiento tiene como punto de partida obligado lo que supone la lengua y la literatura para la conciencia de pertenencia a una comunidad cultural; o lo que es lo mismo, la identificación afectiva con un grupo humano de quien se recibe una forma de estar en el mundo susceptible de interpretar la realidad de modo diferenciado. Es decir, cada cultura particular supone una modelización –lingüística, literaria, etc.- de la naturaleza distinta y constituye una realización diversa de las posibilidades que ofrece la naturaleza humana (Arregui, 1997).

Nuestro postulado teórico central sostiene (a) que la educación bilingüe es un instrumento para mejorar las capacidades y habilidades en el aprendizaje de los niños(as), quechua-hablantes por ejemplo, en un país multilingüe e integrado; y (b) que la literatura –doble o múltiple literatura; en fin, la literatura-, por su carácter atractivo estético, por ser constitutiva del imaginario y por su fuerza moral, constituye una poderosa herramienta para la educación, y en especial para la educación bilingüe.

La idea fundamental del aprendizaje intercultural no es solo conocer a través del encuentro con otra lengua, otra cultura y su literatura lo desconocido –la diferencia con la propia cultura- sino sobre todo reconocerse uno mismo frente a los demás; despertar así un interés por lo desconocido en general y con ello superar el etnocentrismo conociéndose mejor uno mismo justo a través del aprendizaje de lo desconocido. La interculturalidad afirma, por tanto, explícitamente la realidad del diálogo, la reciprocidad, la interdependencia y expresa más bien un propósito, un método de intervención a través de la cual la interacción entre las diferentes culturas y comunidades lingüísticas, sea una fuente de enriquecimiento mutuo y, al mismo tiempo, una garantía de cohesión e inclusión social (Sabariego, 2004).

La competencia intercultural significa en ese sentido, aprender a relativizar su propia visión del mundo siendo consciente de que es una de las perspectivas posibles entre otras muchas. Los principales objetivos de la interculturalidad son asimismo el respeto y el aprecio de la diversidad lingüística y cultural, más que la empatía o la tolerancia.

Aquí comienza la trascendental tarea interpretativa de la lengua y la literatura, que sin duda alguna puede ayudar a encontrar elementos comunes de identificación y, por tanto, hacer visible y tomar conciencia de que son muchos más los referentes que compartimos que los que nos diferencian.

Los niños (as) quechua-hablantes, en su caso, al partir de una lengua materna distinta a la del aprendizaje en la escuela, necesitarían del uso de la lengua materna para profundizar en el aprendizaje. No obstante, en la escuela se dan ciertas barreras marcadas por prejuicios hacia la lengua o cultura materna proveniente de una educación homogénea. Esta barrera podría superarse en la continuación de los saberes en su lengua

materna reconociendo a través de la literatura los referentes sobre los que se pivota nuestra propia identidad cultural y al mismo tiempo se vigoriza la propia lengua –como hemos dicho la lengua es un componente de la modelización del mundo- que es compartida y sentida por una comunidad lingüística o un gran número de personas. En este sentido, apoyo la opinión de Sabariego (2004) a favor de que “la misma introspección crítica y respetuosa con la cultura propia nos permitirá ser también respetuosos y críticos con los demás”.

La literatura asume así una función socio-crítica, más allá de su papel más o menos neutro para el conocimiento de las otras culturas, ya que facilita, como mencionamos, un proceso educativo hacia la competencia moral tratando reducir prejuicios, estereotipos y actitudes discriminatorias que están tan al día en todas las sociedades que perciben la convivencia con otras culturas como una amenaza y no como una fuente de enriquecimiento. Estamos de acuerdo con la autora citada anteriormente en que el gran reto de la educación intercultural es favorecer el mutuo conocimiento y aprecio de las diferentes formas culturales como mejor vía de comprender la propia cultura.

Ciertamente, los textos literarios elegibles con este fin del aprendizaje intercultural ofrecen un amplio abanico de temas pertenecientes a las culturas en cuestión, como son la vida familiar, conflictos, maneras de comportamiento, ritos, valores, etc., que aparentemente en el primer momento permiten reconocer similitudes en la comparación de las costumbres culturales. Profundizando, en cambio, más detenidamente en esos temas se descubre que unos mismos enunciados en apariencia pueden comportar diferentes significados en sus respectivos contextos literarios y culturales.

Es en la enseñanza de segundos idiomas donde la necesidad de un enfoque intercultural literario se hace especialmente evidente. El contacto con los textos literarios ofrece una de las mejores oportunidades de impulsar el contacto con el país, el idioma y la cultura con los que esa literatura está imbricada, salvando, claro está, lo que en la literatura hay de transcultural e internacional base para el encuentro. Podemos considerar, sin duda, la literatura un valioso sustituto para la falta de encuentros directos interpersonales que, por supuesto, serían la forma ideal para conocerse unos a otros. Así, leer textos literarios de otras naciones supone una oportunidad para entrar en el mundo desconocido, reconocer y comprender los mismos sentimientos en otras personas pudiendo acercarnos, aún sin movernos del lugar donde vivimos, a la otra cultura.

En este sentido, quiero insistir en el plus que aporta el empleo de textos literarios en la enseñanza de idiomas teniendo en cuenta su función como portadores ricos en contenido, lenguaje y en suma la información cultural abarcadora de muchos campos como la cultura artística, geografía, política, el conocimiento respecto a la vida cotidiana, valores, creencias, conceptos de espacio y tiempo o actitudes. Sumergiendo al alumno/ lector en las obras literarias él llega a conocer el mundo íntimo de las figuras (personajes), lo que piensan, sueñan, de lo que hablan y sus problemas pudiendo establecer relaciones con temas que ofrecen una visión política y social del otro país que a su vez pueden contrastar con el suyo propio. Suscribo que la literatura puede considerarse una entrada hacia mundos desconocidos y los lectores a través de ella se abren un paso hacia estos mundos desconocidos, sus múltiples perspectivas y realidades.

En el proceso de aprendizaje intercultural los textos literarios, además, adquieren un especial valor, al contribuir a despertar ciertas expectativas, confirmandolas o

anulándolas, dejando muchas cosas sin aclarar y, sobre todo, poniendo en cuestión las propias percepciones y convenciones corrientes. Este potencial de provocar un malestar, a la vez, desencadena un efecto de aprendizaje, ya que, es entonces cuando el lector tiene que poner en relación y ajustar su visión frente a los hechos presentados. Se pone en marcha una comprensión paulatina de las perspectivas desconocidas, provocando que el lector se acerque desde diferentes puntos de vista hacia el texto y desde su realidad que le sirve como punto de referencia. La abertura del texto también hace posible que el lector enriquezca el texto, según posibles puntos de vista conectando a su vez con las experiencias sociales, cotidianas y personales. Sin duda, leer es un constante balanceo y una comparación entre los conocimientos de la propia cultura y los que ofrece el texto. En este sentido, la lectura es una interacción, teniendo el lector que reconocer referencias extralingüísticas, activar las referencias culturales y conectarlas con las figuras concretas, las situaciones y la trama. El texto alude a una realidad, sus gentes, sus costumbres, formas de comportamiento y cosmovisión (Leibbrandt, 2006).

El tratamiento de textos literarios, especialmente en la enseñanza de segundos idiomas, ofrece, por tanto, debido a la riqueza temática muchas posibilidades de motivar, despertar el interés y suscitar al alumno para otras lecturas que profundizarán en los conocimientos sobre el país, su cultura, historia y actualidad permitiendo un acercamiento al país a través del texto literario y desde la perspectiva de sus protagonistas. Ya que el texto literario enseña la realidad desde su propia perspectiva específica; el lector tiene que descubrir esta perspectiva y a través de comparaciones con su realidad reconocer las diferencias culturales. Dado que los modos de ver, enfoques y comportamientos de las figuras pueden parecerle extraños desde su punto de vista el texto exigirá al alumno poder cambiar su perspectiva y encontrar un equilibrio entre los condicionantes de su cultura y los del otro.

Todo esto para argumentar que la historia de la literatura nos demuestra que si bien en cada una de las modalidades del arte el hombre ha venido buscando la empatía y la retroalimentación, ha sido la literatura la que ha podido transmitir a la vez conceptos y emociones, entrar directamente tanto al intelecto como al sentimiento, y que por lo mismo ha desempeñado un papel importante en la transmisión de experiencias vicarias. Cada símbolo, cada mito, cada narración realista, cada exageración de la realidad, cada personaje -por extraño y desconectado del mundo real que esté-, nos ha transmitido una emoción y una vivencia, la necesidad de comunicarnos algo de forma directa o propiciando nuestra imaginación y poniendo a prueba, precisamente, nuestra capacidad de empatía (De la Torre, 2003).

En ese sentido, la misión de la literatura en el mundo moderno es ayudar al hombre a resistir y persistir. Hay que elevar el nivel de la vida y respetar su diversidad, que busca el sentido, el significado. Así pues, la literatura es rotativa y, en su rotación, emite luces que brillan y se apagan sucesivamente en la vida ordinaria del hombre, creando y recreando la realidad envolvente del sujeto cultural, dando sentido de ese parpadeo es precisamente la conjunción instantánea de la palabra⁴⁴ mágica por medio de la literatura, y éste abre un espacio de sentido sobre el hombre, que se inserta o que penetra en estratos de la conciencia más profundos del ser humano, y este acto nos conduce a una vida más ‘vital’, más consciente, más plena y más humana.

Desde esta mirada, la literatura constituye, “si no salva al mundo, al menos lo representa, lo hace visible, es decir, lo presenta. A veces, también, lo transfigura y,

⁴⁴ La formación lingüística más sencilla, si no la original, es la palabra sola. Encontramos en ella, por un lado, el sonido verbal y, por el otro, el sentido. De hecho la materia fónica llega a ser palabra cuando tiene sentido determinado.

otras, lo trasciende (Paz, 1979: 50). Esto significas varias cosas, como veremos, pero en cualquier caso se puede entender a grandes rasgos. Por un lado, ese hombre se desarrolla en un mundo cultural, tanto la lengua como la literatura se apropian de ese mundo, y este mundo cultural se proyecta mediante significados y signos (lengua) y la literatura se proyecta mediante la recreación narrativa de la vida (real-irreal) dándole forma y fondo al sentido del hombre en una constante dialéctica que se aclara en el equilibrio del hombre cultural, desde interior hacia el exterior y como base de la relación de ambas creaciones (lengua-literatura) nacen desde el interior del hombre para manifestar su pensamientos y sentimiento. Por otro lado, constituye un profundo estudio del hombre en su totalidad y de las manifestaciones de su existencia al permitir salir de sí mismo para encontrarse con “lo otro”, con otras culturas, es interconexión que refleja la evolución del sentir social donde el enriquecimiento cultural, basado en el intercambio, en la comprensión mutua, en la interculturalidad.

CAPÍTULO II

DIVERSIDAD CULTURAL, EDUCACIÓN Y LITERATURA EN EL PERÚ: ANTECEDENTES

CAPÍTULO II. DIVERSIDAD CULTURAL, EDUCACIÓN Y LITERATURA EN EL PERÚ: ANTECEDENTES

1. INTRODUCCIÓN: CONTEXTO GEOGRÁFICO, HISTÓRICO Y SOCIAL

1.1 Antecedentes históricos

Para considerar el contexto en que se da la problemática educativa y cultural del Perú en el siglo XX es conveniente primero tener presentes los antecedentes históricos. La búsqueda y explicación que pretendemos en esta tesis ha de ser interrelacional, atenta a la diversidad de factores que inciden en los problemas, con vista a hacernos con la idea del conjunto, y por eso en este caso hay que situarse retrospectivamente en la historia. A partir de la conciencia sobre las raíces históricas de las disfunciones en la vida colectiva de los peruanos, éstas se podrán superar y de ese modo encauzar la armonía plurinacional y pluricultural de la sociedad peruana.

Los peruanos debemos contar con nuestro pasado y nuestra cosmovisión andina para encontrar nuestro rostro extraviado, porque la continuidad cultural, como ocurre en nuestro caso, puede ser –de eso estoy convencido– una fuerza que libere de las desgarraduras y del dolor sufridos en momentos oscuros de la colonia y su herencia, así

como en la actual época de influencia postcolonial norteamericana. Sin embargo se ha de tener en cuenta que la historia, que no conoce rupturas definitivas, tampoco conoce regresos absolutos. Sería vano y hasta perjudicial que leyéramos el pasado pensando en que la visión mítica del mismo puede hacer posible una restauración del pasado en el presente actual. El mito del pasado sin duda es estimulante, pero si lo hacemos retornar es para conocer la raíz de una serie de problemas que sólo desde hoy y en las circunstancias de hoy han de ser abordadas. El pensamiento que se requiere para la detección y la interpretación de los mismos ha de contar sin embargo con ingredientes que perviven desde el pasado incario.

Dicho esto como punto de partida, los antecedentes de nuestra historia contemporánea presentan dos etapas. En primer lugar, se encuentra el periodo pre-hispánico, cuya civilización más representativa es el Tahuantinsuyo -el imperio incaico-. En este periodo se construyó un imperio cuya frontera norte estaba en el sur de Colombia y la frontera sur se situaba en el centro de Chile. Todo el orbe andino cayó bajo la influencia cultural incaica. En segundo lugar, se encuentra el periodo hispánico (desde la conquista). En este periodo se sometió al otro y se construyó la negación del otro, aunque la manera de someter, excluir, dividir y difamar se enriquece en el transcurso de más de quinientos años para dar lugar a un estilo propio, la negación del otro -que es el fundamento de su dominación- no ha variado mucho desde los tiempos helénicos (Gregor, 2000: 15).

La realidad actual peruana no deja de ser paradójica, y más aún contradictoria. Por un lado, la noción matriz de la cultura peruana es como una bisagra y, por otro lado, como una ruptura al mismo tiempo. Esta profunda escisión socio-cultural en la sociedad peruana se produjo por diversos motivos. En primera instancia por la discontinuidad cultural y política del imperio incario. Y, en segunda instancia, por la compleja confrontación con que se produjo el contacto socio-cultural y lingüístico indoamericano, en que los entes sociales existentes fueron soslayados por teorizaciones que consideraron a las culturas y a las lenguas como ajenas a la historia, aisladas y homogéneas. Al esencialismo de esta concepción correspondía una noción de identidad que subrayó la mismidad, la permanencia, ignorando alteridades internas.

Dicha noción pone el eje en la explicación de las diferencias socioculturales de los grupos humanos.

Para ello, sin duda, tendremos que remontarnos a nuestro pasado socio-cultural e ir (re)construyendo las correlaciones significativas entre el tiempo y el espacio; en suma, tejiendo y volviendo a tejer las manifestaciones culturales enmarcadas dentro del contexto de nuestra historia. (De hecho, nuestro origen se encuentra en la identidad cultural que está enraizada en lo más profunda del pueblo del Tahuantinsuyo). Y, al mismo tiempo, tenemos que preguntarnos ¿Qué significa para nosotros esa identidad? ¿Cuál es el sentido de nuestra cultura? Esta última interrogante, nos lleva desde lo que fuimos a lo que somos nosotros, y luego nos enfrenta a lo que es la realidad misma.

Así cabe empezar por la introspección de nuestra raíz, la constituida por los herederos de los hijos del sol (Estado del Tahuantinsuyo), cuyos principios y acciones de buena voluntad los llevaron a formar el Estado más extenso y poderoso del continente sudamericano. Asimismo, se construyó una de las civilizaciones más antiguas del planeta (Shady, 1997). Ha sido una de las civilizaciones más ordenadas estructuralmente y cuya organización social se estructuraba rígidamente en lo colectivo. El Estado había enervado en los indígenas el impulso individual, pero había desarrollado extraordinariamente en ellos, en provecho de su régimen económico, el hábito de una humilde y religiosa obediencia a su deber social (Mariátegui, 2005: 14 - 16).

Los incas sacaban toda la utilidad social posible de esta virtud de su pueblo, valorizaban el vasto territorio del Tahuantinsuyo construyendo caminos, canales, etc. (Mariátegui, 2009: 15). Por esta razón, el trabajo colectivo se basaba en el esfuerzo común y se empleaban fructuosamente con fines sociales. Este principio era de gran importancia en la estructura del sistema social, para sus aplicaciones políticas culturales en el gobierno del Tahuantinsuyo, puesto que se sustentaba en una fuerte corriente ideológica (Shady, 1997). Esta corriente ideológica no solo sirvió para fortalecer la identidad cultural de los pueblos incarios, sino también se utilizó para integrar eficazmente la cohesión social de los pueblos.

En ambos casos, la cohesión integradora del pueblo incario se basaba en la ideología; esto es lo que mantiene la distinción del colectivo que aparece cuando la sociedad se ha hecho más segura de sí misma, más fortalecida socioculturalmente y no está tan preocupada por su unidad. Más aún, el Estado incario buscó la potenciación de las figuras humanas en el conocimiento en el campo de la astronomía, de la matemática, de la arquitectura, del arte, de la música, de la agricultura, etc. que sirven de referente a la sociedad incaria. Los conocimientos han sido decisivos en la incorporación de los demás pueblos en su forma organizativa, política, administrativa, económica y social, tan compleja dentro de un inmenso territorio que involucraba la existencia de muchos pueblos y culturas. De este modo pudieron enfrentar algunos retos en el tratamiento de los aspectos de política y organización cultural.

Asimismo, desde el centro de los Andes se organizaba el sistema administrativo en torno a sistemas estatales altamente organizados y poderosos como lo fue el Imperio de los Incas, que impulsaba la centralización de los reinos regionales en forma equilibrada y crearon grandes sistemas hidráulicos, que se encuentran entre los más complejos de la historia antigua. Además, impulsaron el acondicionamiento de las tierras para el cultivo y construyeron caminos atravesando los territorios más accidentados del mundo, que se extendían por todo su dominio imperial. Era una forma de unir, de abrir el camino, el sendero de la verdadera integración con los demás pueblos.

Uno de los retos centrales de la organización política y cultural del Tahuantinsuyo fue buscar un eje común de los pueblos en el proceso de expansión territorial que enfrentaba el Tahuantinsuyo con diversas culturas y pueblos que poseían una gran diversidad, diferentes lenguas, costumbres, religiones y tradiciones. Así pues, la definición de una lengua común (el quechua) fue importante para alcanzar algunos consensos, pero sin descuidar las otras lenguas dentro del territorio, así como ciertas manifestaciones socioculturales que ayudan a la integración de los nuevos pueblos en los dominios del territorio incario.

El pensamiento incaico tiene como cuestión esencial y fundamental una filosofía del bienestar social, una vocación religiosa a la reflexión y la armonización de la naturaleza con el hombre con la que tratamos de comprender el mundo. Pero tiene una exigencia organizativa formidable que se sustenta en el desarrollo de la agricultura, en los caminos, en los canales de irrigación, etc., como por ejemplo, el término Qhapaq Ñan significa en lengua quechua 'el camino del señor'. El Qhapaq Ñan es un sistema vial conformado sobre la base de una red de caminos dispuestos estratégicamente para cubrir en toda su extensión la geografía andina. Es, al mismo tiempo, expresión histórica de la expansión del Imperio Inca durante el siglo XV. Esta red vial es el producto de la acumulación de múltiples experiencias a lo largo de siglos de historia andina.

En efecto, no solo construyeron en el mundo físico diferentes caminos y trazaron rutas en el territorio más complejo del mundo, sino también construyeron el mundo social, tanto en la incorporación del sistema caminero como también en la articulación del sistema social y organizativo en todo el territorio del Tahuantinsuyo. Este último representa el logro más impresionante de desarrollo estructural de lo político y organizativo en el sistema de caminos como un único sistema articulado de dimensiones continentales. Dentro de este marco debemos entender la compleja arquitectura que desarrollaron en la construcción de las rutas del Qhapaq Ñan. Éste se extiende por los territorios del Tahuantinsuyo, en los actuales países de Perú, Ecuador, Colombia, Argentina, Bolivia y Chile.

Acorde con el espíritu de la época, el Tahuantinsuyo siempre buscaba la integración de la diversidad, en la colaboración de los pueblos por más lejos que se encontraran. Fueron elementos originales de una política cultural que si bien no era entendida como tal, sí cumplía una función objetiva y práctica para los designios del Inca. Sobre esos elementos claramente orientados, subyacía la aceptación de las particularidades culturales locales en sus múltiples manifestaciones, incluyendo la conservación de las lenguas autóctonas de los pueblos conquistados, que bien podríamos llamar interculturalidad.

Evidentemente, no es un secreto el impacto negativo que ha tenido la ‘conquista’ de los españoles sobre la historia indoamericana. Por un lado, la conquista no solo destruyó la formidable máquina de producción de la agricultura, sino que no pudieron reemplazarla. Así, la sociedad incaria y su economía se descompusieron y anonadaron completamente al golpe brutal de la ‘conquista’. Rotos los vínculos de su unidad, la nación del Tahuantinsuyo se disolvió en comunidades dispersas y el trabajo indígena cesó de funcionar de un modo solidario y orgánico.

La política cultural del Virreinato, dirigida desde la metrópoli (España), impuso el pensamiento europeo que se presentó como superior. Como ya he dicho anteriormente, la supremacía proviene de la negación del otro, que es el fundamento de su dominación colonial, y se ejecutaba en función de los beneficios que podían reportar para la metrópoli del otro continente. El ímpetu que movió a los conquistadores fue la búsqueda del metal precioso en otros continentes (Halperin 1979: 11).

Estas políticas afectaron a la organización política, al ordenamiento social y a la propia ideología y cultura; además provocaron cambios en la estructura económica, social y cultural. Si acudimos, retrospectivamente, al gobierno Virreinal, se adoptó una política irracional de intervenciones que mellaron aún más la seguridad del individuo. La política de evangelización aplicada en el Perú, (y en el resto de sus dominios del imperio incario) no solo destruyó templos y palacios, imágenes de los dioses, sino que además prohibió y persiguió a todo aquel que tuviera alguna práctica cultural con las religiones de sus ancestros como narrar sus mitos, mencionar a sus dioses o tocar sus instrumentos musicales (Mariátegui, 2005).

Según Favre (1988) conviene estudiar al “indígena” desde una perspectiva de la exclusión social *sui generis* que los españoles implantaron en tierra andinas y mesoamericana después de la conquista (Favre, 1988: 113). Primero debemos destacar un hecho importante sobre esta cuestión; una de las primeras condiciones de su sometimiento es la acción de desintegración de su colectivo, tanto desde el punto de vista religioso como organizativo, que minó el desequilibrio emocional psicológico de los pueblos incarios. La conquista parece haber comprendido que el castigo es un

instrumento de dominación y la utilizó para sus fines políticos y religiosos -la Santa Inquisición-, tanto que la población ocultó y disfrazó sus manifestaciones culturales. No obstante, continuó realizándolas a escondidas, conforme a sus tradiciones, por serles necesarias para su estabilidad emocional (Poma de Ayala, 1615)⁴⁵. Pero sin embargo, esta agresión hacia las culturas incidió en la autoestima social y afectó el comportamiento de los pobladores y con el tiempo estos fueron sintiéndose avergonzados de expresar sus costumbres, creencias e idiomas (1615-1616).

En este marco debemos entender el amor propio, el incesante calor que late en nuestros corazones para aflorar nuestro verdadero rostro, así como el hombre andino⁴⁶ busca la verdad para vivir en la autenticidad y no en el autoengaño. Busca la teoría para llegar al mundo invisible escondido detrás de la apariencia. Para eso no hay nada más práctico que recuperar o encontrar nuestra identidad cultural.

Centrémonos ahora brevemente en la independencia política y los casi dos siglos de establecimiento del Estado republicano. Podríamos decir que no se modificó el modo de pensamiento y el sentimiento hacia el otro, ni las condiciones socio-económicas de la mayoría de la población, ni las actitudes hacia las culturas quechuas y aymaras, sin mencionar otras culturas que cohabitan en el corazón del Imperio incario. La discusión puede fecundar análisis multicausales pues, parafraseando a Eduardo Galeano, al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos (Galeano, 1979).

En esta etapa de la vida republicana del Perú, el Estado abrió el dominio y el espacio para que asumieran el poder grupos que no conocen la realidad social y cultural del país

⁴⁵ Felipe Guzmán Poma de Ayala (1615-1616), *El primer nueva crónica buen gobierno*.

⁴⁶ Y la palabra sigue caminando por el surco que le tocó abrir, como en el principio, somos todos los cantores de todos los sonidos, ahora somos los caminantes y el camino, somos quienes somos, hoy caminamos para que el Perú no se pierda. Porque somos el eco de la memoria, la memoria quienes nos hizo nación, quien nos dio grandeza, somos todos hijos de este árbol de la nación, que somos todos los colores de la tierra, unas son hojas, otras son ramas, otros son flores, otros son troncos, otras son raíces, que alimenta el árbol.

o no se identifican con ella para resolver los problemas, muchos de los cuales estarán pendientes durante varios siglos más. Las actitudes de antaño han permanecido hasta nuestros días por la ausencia de las políticas de (re)valoración cultural; por ejemplo, en el caso de nuestras lenguas quechua o aymara, aún hay quienes reniegan de su manejo.

El Estado no fomenta el aprendizaje de los idiomas, latentes y vivos de espíritu, ni de los dialectos originarios. Más aun aplicando políticas fuera de la realidad peruana, más cerca de occidente, más lejos de sus raíces. Así, bajo el paradigma de la “modernidad”, las leyes y políticas oficiales han marginado o cambiado los sistemas indígenas, campesinos o locales de gestión para lograr “la gobernabilidad del recurso” y el ansiado “desarrollo”. Por ejemplo, las reformas hídricas intentadas en los países andinos se han inspirado en el paradigma hegemónico de turno. Pero estas aplicaciones parecen estar alejadas de la (re) construcción de un ideal social colectivo. En este sentido, “una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros (los colores de la tierra) en condiciones iguales y que asegure el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada” (Dewey, 1967: 98).

Siempre es importante comenzar con las preguntas que fueron preocupación lejana y que motivaron la búsqueda y la reflexión de la genealogía del ‘legado de la colonia’, en vista de que ha estado indisolublemente unida a las ideas políticas y a los valores ideológicos foráneos. A esta consideración habría que añadir que la historia se opone antes que la geografía del país Andino. Entonces ya no se trata de la geografía sino de la unidad del objeto mismo. Es decir, de la integración de la diversidad en la unidad.

Dentro de este contexto, las múltiples manifestaciones de este discurso despreciativo se resumen en un presupuesto básico: el señalamiento de los “vacíos” y las carencias del otro, es la omisión del otro, vale decir, es el sometimiento de lo distinto dentro de una totalidad. No obstante, es conveniente precisar su sentido y su contenido, planteados no de forma histórica rígida sino como preguntas o problemas vitales. En este sentido, pretende atender fielmente aunque con cierto díscolo sesgo personal a modo de reflexión.

1. 2. Aspectos del Perú del siglo XX

Una revisión exhaustiva del contexto de los aspectos del Perú del siglo XX excedería nuestros objetivos. Lo que nos interesa resaltar es, únicamente, como los cambios de los aspectos natural, cultural, político y de la lengua han incidido en la cultura de la sociedad peruana, y, más concretamente, en los acontecimientos de la historia. Así, la sociedad peruana está condicionada por un conjunto de acontecimientos políticos, el más importante, aunque no el único, es la “conquista”. Este hecho histórico influye en el pensamiento anterior e incluso opuesto en la manera de ver el mundo y se dejará sentir en los más diversos ámbitos de la vida social, cultural y lingüística. Este hecho introduce un corte radical no solo de la política sino de un pensamiento ajeno hacia el antiguo Perú.

En esa época, la acción política estaría orientada a cambiar no solo la vida de los individuos sino también sus culturas. No obstante, la principal peculiaridad de este acontecimiento estriba en la compleja situación natural, social, cultural y lingüística que vamos a abordar, y que solo se comprenderá realmente si la analizamos dentro de su contexto. Puesto que estos aspectos inciden de un modo u otro en la manera de pensar, de sentir y de actuar en las diferentes capas sociales y que han caracterizado la complejidad de la genealogía cultural del hombre andino y su diversidad expresiva, se debe plantear dentro de un contexto dado. De acuerdo con Edgar Morin el contexto es:

“situar un acontecimiento en su contexto, incita a ver como éste modifica al contexto o como le da una luz diferente. Un pensamiento de este tipo se vuelve inseparable del pensamiento de lo complejo, pues no basta con inscribir todas las cosas y hechos en un “marco” u horizonte. Se trata de buscar siempre las relaciones e inter-retro-acciones entre todo fenómeno y su contexto, las relaciones recíprocas entre el todo y las partes: cómo una modificación local repercute sobre el todo y cómo una modificación del todo repercute sobre las partes” (Morín, 1999: 27).

De ahí la importancia del contexto, que se da al marco socio-natural, socio-político y socio cultural del país. Ya que el sentido de las informaciones aisladas es insuficiente y sólo el contexto nos ayudarán a comprender su sentido (Morin, 1999: 13). Como también lo expresa Claude Bastien, que anota “la evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos, sino por el contrario, hacia su contextualización” (1992), la cual determina las condiciones de su inserción y los límites de su validez. Bastien agrega que “la contextualización es una condición esencial de la eficacia (del funcionamiento cognitivo)” (Bastien, 1992).

De lo que se trata aquí es de ubicar las informaciones, los datos y los elementos en su contexto para que adquieran sentido y para tener una mejor comprensión del sistema, de su naturaleza y de su originalidad, enmarcado todo dentro del contexto de la vida social, económica y política, y principalmente de la vida cultural y espiritual. Sin esta relación, no se podría estudiar la educación y se pierde todo su sentido de formar al hombre. Así pues, este binomio -cultura, y espíritu- se transforma en valores constituyentes en un punto de cruce entre el individuo y su personalidad, por un lado, y el mundo sociocultural, por el otro (Lafuente, 2001: 285). Son por ello, uno de los factores significativos que necesitan tomarse en cuenta si se quiere comprender la diversidad cultural en toda su magnitud. De lo que se trata, entonces, no solo es reconocer la ubicación del contexto sino la ubicación socio natural, socio político y socio cultural. Justamente lo que buscamos a continuación.

1. 2. 1 La naturaleza

El marco geográfico condicionó los asentamientos y los desarrollos humanos, y por eso interesa tener en cuenta al mismo tiempo la geografía física y la geografía humana. Por eso se puede hablar de marco socio-natural.

Ciertamente, Perú, como país andino, está enclavado en una de las regiones más complejas del mundo, dominada por la presencia de los Andes. Esta es la segunda

cadena montañosa del mundo en dimensiones, que se eleva desde el nivel del mar hasta los seis mil ochocientos metros de altitud, y atraviesa el subcontinente longitudinalmente de norte a sur. Asimismo, la cordillera de los Andes divide al país Andino en tres grandes regiones: la costa, la sierra y la selva. Como se puede observar estas regiones geográficas del Perú están bien diferenciadas. Prevalecen en ellas las grandes formaciones montañosas, en especial la Cordillera de los Andes que une la costa con la selva. Asimismo, el Perú es muy rico en recursos naturales, minerales y energéticos.

De las anteriores líneas se puede deducir que el país Andino es, sobre todo, diversidad geográfica. Por tanto, estas realidades han ejercido sin duda un impacto importante sobre la subjetividad de los habitantes en cada región, es más, existe una relación desde el punto de vista de la identidad, si se entiende que ésta se da en la interacción con el contexto.



Parte de este está constituido por la región de la selva, en parte inexplorada y muy poco desarrollada. Es la mayor de las tres regiones geográficas con el sesenta por ciento del territorio peruano. Está cubierta de denso bosque tropical en el oeste y espesa vegetación en el centro. Esta región amazónica tiene un clima tropical con una gran biodiversidad, acumulada durante siglos. Asimismo, la región alberga una enorme variedad de lenguas, siendo las lenguas más habladas el asháninka y el aguaruna.

Además, es necesario tomar en cuenta la veneración que tiene el hombre de la Amazonia hacia su habitat, hacia su ecosistema, que simboliza en gran medida las realizaciones y los ensueños de todo un pueblo amazónico.

El bosque amazónico, por tanto, posee una enorme riqueza biológica y es soporte de una gran riqueza cultural. Sus habitantes parten de una concepción de equilibrio con la naturaleza y la miran situándose a su mismo nivel. En segundo lugar, nuestra atención se centra en las principales características de los Andes (sierra), esta cadena montañosa constituye el corazón mismo, y el motor de desarrollo del Perú.

En su dimensión geográfica-física, la cordillera de los Andes no solo domina la región de la sierra peruana sino todo el subcontinente americano. La sierra en el Perú (los Andes peruanos) tiene un espacio geográfico del treinta y tres por ciento del territorio y se configura en paralelo a la línea de costa, presentando profundas quebradas, macizos, altiplanicies, llanuras y valles longitudinales y transversales.

En consecuencia, su morfología es muy compleja y se divide en tres cadenas principales: la cordillera Occidental, la cordillera Central y la cordillera Oriental. Sus glaciares y altiplanos están considerados de los más elevados del mundo, donde se encuentra el altiplano andino y donde se ubica el Lago Titicaca que es el lago navegable más alto del mundo ubicado a tres mil ochocientos nueve metros sobre el nivel del mar. Asimismo, se encuentra en los Andes el nevado Huascarán, que está ubicado a unos seis mil setecientos sesenta y ocho metros sobre el nivel del mar, es la cumbre más alta del Perú. Además, las laderas de la cordillera Oriental descienden hasta la vasta región tropical de la selva, que limita con Brasil y forma parte de la Cuenca del río Amazonas que es la red fluvial más grande del mundo, que tiene su origen en el país Andino.

En lo que respecta a la segunda dimensión, la social, este espacio geográfico es cuna de grandes naciones (culturas quechua, aymara, etc.). Estas naciones participan de una concepción filosófica de profundo respeto hacia “la madre tierra”, como la denominan estas culturas. Conviene tener en cuenta que los hombres de los Andes manejaron un territorio tan complejo y variado que solo fue posible gracias a la enorme inventiva que desplegaron.

Siguiendo con la triple división geográfica, por último tenemos la región de la Costa. Ésta es una franja estrecha y árida que se extiende a lo largo de unos dos mil

seiscientos kilómetros cuadrados y cuya anchura varía entre los sesenta y ciento sesenta kilómetros. Esto supone el siete por ciento de la superficie estatal. En ella se encuentran las principales ciudades industriales y los puertos más importantes del país. Asimismo, por la región de la costa discurren varios ríos que descienden de la cordillera Occidental de los Andes peruanos que le dan vida y desembocan en el océano Pacífico (*Enciclopedia peruana*, 2007).

Al respecto de la zona, es necesario recordar el hecho de la compleja realidad y persistente transformación de la población peruana, que es necesario tener en cuenta para una comprensión más plena y más rigurosa de la sociedad, especialmente los efectos que para ella está teniendo la migración interna forzada y consecuentemente la movilidad social. En esta oportunidad no es posible, y tampoco parece necesario, hacer hincapié en los factores de la movilidad social forzada. No obstante, es muy significativo que la región de la costa alberga a la población más alta del país, principalmente la ciudad de Lima -capital del país desde la colonia-, cuya población alcanza los ocho millones de habitantes, dato que supone la mitad de la población nacional. Los grandes núcleos de la población peruana en esta zona son resultado de la emigración de la sierra a la capital, por un lado en busca de una mejor calidad de vida, por otro lado, en busca de una mejor educación.

La naturaleza es un elemento más, dentro de todo sistema de las realidades existentes, por lo cual considero importante ofrecer una descripción puntual de tales planteamientos a fin de discernir cuidadosamente, sin caer en la razón absoluta o en la totalidad de la verdad como lo ha expresado Hegel. En tal sentido, el valor de sumar la dimensión geográfica al análisis histórico está en la densidad, la duración y la abundancia de realidades que ella aporta; las cuales permiten relacionar, comparar y comprender más exactamente el desenvolvimiento de Perú como sociedad.

Creo también oportuno recordar que la palabra paisaje encierra, desde antaño, tanto un sentido de lugar, como un valor estético. La realidad del paisaje pertenece a la percepción. Por una parte, esa realidad vive en cada persona y, por otra parte, no hace más que cambiar en función de las necesidades humanas y de las representaciones

que la gente se hace de la vida y del espacio. Es decir, naturaleza y cultura están en estrecha relación, cada sociedad y su medio ambiente forman un todo, que es propio de los pueblos ‘indígenas’, cuya coherencia se explica por cada cultura de cada pueblo⁴⁷, las formas de sentir son culturales y, en cuanto al espacio, todas ellas se adecuan a las formas de representar la naturaleza propia de cada sociedad.

Así, mientras en ciertas culturas se percibe los espacios de la naturaleza como un panorama, bello y hermoso, en otras se sienten con vida propia, personalizando los diversos elementos y centrándose en ellos como por ejemplo la tierra madre, que representa la fertilidad de la vida para los pueblos quechua, aymara, entre otras culturas. Es importante remarcar que, por un lado, la naturaleza se refleja en cada cultura una vez interiorizada su ‘visión’, y por otra, nos sentimos investidos, pues perduran en nosotros a modo de paisajes encarnados. De ahí la gran importancia que le otorgan a la naturaleza las naciones indígenas, ya que tienen una receptividad particular de la naturaleza. Esta se considera como un todo y al ser humano como un elemento más dentro del engranaje de la naturaleza.

Por tanto, se entiende que es necesario concebir que parte de la naturaleza, la agricultura, es como una forma de organización colectiva y una manera de estar compenetrado y reconciliado con la naturaleza. De ahí la importancia que el pensamiento filosófico de la cultura del Tahuantinsuyo otorgaba a la agricultura, y no difiere en lo absoluto del pensamiento de Spengler cuando afirma que “plantar no es coger cualquier cosa sino producirla [...] se echa raíces en el suelo que se cultiva. Así, el alma humana descubre un alma en el paisaje, un nuevo encadenamiento del ser a la tierra se anuncia como debiendo ser un nuevo modo de sentir. La naturaleza deviene nuestra madre” (Spengler, 1966). Pero hay algo más profundo en el sujeto cultural, el paisaje no es solamente territorio, implica además, de parte del que lo percibe, un sentimiento de satisfacción. En efecto, este profundo sentimiento inunda todo espacio de armonía, y la armonía, evidencia los valores culturales con la naturaleza, con uno mismo y con la sociedad (Arguedas, 1983).

⁴⁷ La cultura es, en efecto, lo que da cierta coherencia y cierta orientación al conjunto complejo de dimensiones de la vida social es lo que, por y para el hombre, da sentido al mundo.

Creo que si queremos que el mundo sea de convivencia tenemos que tirar de una de las líneas de la realidad multicultural, que implica la redefinición de la inserción de cada grupo dentro de los marcos políticos estatales. Esto supondría también una pluralidad de negociaciones posibles. Como bien apunta Edgar Morín (1999), antes de reformar las instituciones es necesario cambiar la mentalidad de las personas:

“que consiste en que es necesario reformar el pensamiento humano para poder reformar las instituciones, así como es primordial que se reformen las instituciones para poder tener acceso a la reforma del pensamiento. Este cambio, evolución hacia la complejidad, ha de darse en todas las direcciones” (Morín, 1999).

Conviene extraer del pensamiento de Morin la premisa que pretendemos adoptar y extraer alguna conclusión para retomar la situación del contexto y la relación entre el medio ambiente y la identidad. Así, parece crucial la manera como la realidad es concebida y pensada y genera consecuencias en la vida individual y social del ser humano. Prueba de ello es que las culturas se organizan y actúan según una visión determinada y esta visión orienta los modos de obrar, de sentir y de pensar, así como se instituye en las formas de organización política, cultural y económica en el sistema de organización social.

Así pues, el conocer la realidad se relaciona con el contexto y con la vida. Sin embargo, cuando se conoce parcialmente, sin ver lo que “está tejido en conjunto” se puede olvidar o ignorar las consecuencias del propio conocimiento, dejando de lado la responsabilidad y la solidaridad, valores fundamentales para interactuar como sujeto social (Ciurana, 1999). Y si seguimos la línea de razonamiento de Morin consideramos que los pensamientos parciales y mutilantes conducen a acciones parciales y mutilantes; un pensamiento unidimensional desemboca en un hombre unidimensional.

Para ello es indispensable que el hombre se sienta de nuevo parte de la naturaleza; ni su dueño ni su esclavo (Galeano, 1979), simplemente parte del sistema de la naturaleza en el cual está insertado el hombre. Ahí radica la importancia, que ha de tenerse en

cuenta, para entender el pasado pues es una de las claves para construir el futuro y desvelar los misterios (mitos) del presente.

Como se comprenderá, planteamientos como los expuestos anteriormente tuvieron su efecto, mostrando la situación geográfica y la concepción derivada de la realidad ambiental, pues influyeron en la identidad cultural, por ende, del movimiento del pensamiento que sale al encuentro con otras culturas. Ahí radica la importancia de la identidad pues, al salir de ésta, hace surgir de manera necesaria la diferencia. Puesto que son dos momentos (identidad y diferencia) de una misma actividad, son inseparables. La diversidad es la forma que adopta la diferencia en el momento en que se despliega bajo el modo de la identidad y finalmente, la coexistencia de los valores y principios, sobre la que hoy debe basarse necesariamente la sociedad peruana para no renunciar a sus cometidos de unidad e integración y al mismo tiempo no hacerse incompatible con su base cultural pluralista. Esto exige que cada uno de los valores y principios se aloje en la interculturalidad, y no en una homogenización cultural absoluta.

1. 2. 2. Lo político.

El Estado ha jugado un rol central a lo largo de la historia del pueblo peruano a través de diferentes políticas, leyes y programas que han influido en su situación actual. Desde la Independencia de Perú (1821), no solo se han dictado numerosos cuerpos legales que regulan la situación del pueblo peruano, principalmente normas a cerca de la asimilación de la división política del virreinato, sino que fue una transferencia de la herencia política y social. En su rígida estructura formada por una aristocracia de riqueza y poder en el ápice de una amplia pirámide y en su base, una masa empobrecida, marginal, impotente y subordinada (Mariátegui, 2005). Lo cual ha tenido grandes incidencias en los procesos sociales, políticos e históricos que se han manifestado a lo largo de los siglos (Arguedas, 2003). Estos dos aspectos se desarrollan, a sabiendas de que éstos no pueden ser asumidos como si se tratara de un experimento

de laboratorio, sino como guía de nuestra interpretación de causa y efecto o viceversa.

Muchos autores actuales coinciden en la argumentación de la sucesión del poder absolutista colonial en la mente de la élite política peruana y latinoamericana (cfr. Mariátegui, 2005; Stein, 2003). Se puede ver que esta estructura queda bastante desdibujada del sentimiento de unidad en la diversidad de los pueblos, cuyo costo de la progresiva marginación de las sociedades de ideas ha sido la perduración, hasta la fecha, de una cultura política autoritaria y vertical (Bastien, 1993: 14).

Ello no parece simplemente el producto de circunstancias ajenas a la realidad socio-histórica de la valoración de la realidad peruana, sino que está refrendado por los resultados de muchos años de investigación en distintos campos interdisciplinarios, desde una perspectiva estática, que nos permite hacer un diagnóstico de la población peruana a partir de una radiografía lo más ajustada a la realidad, recogiendo datos cualitativos a partir de fuentes públicas como el Censo de la población de 1940 – 2007, así como datos cuantitativos del INEI y ciertos datos de Organismos Internacionales. Toda esta información nos permitirá comprender de forma clara y precisa algunas transformaciones de la sociedad plurinacional en la política del siglo XX.

Durante el gobierno de Prado, en mil novecientos cuarenta, se levantó el primer Censo Nacional del siglo XX. Los datos obtenidos de la información del primer censo del Perú de dicho año, se caracterizaron, en primer lugar, por ser una población eminentemente rural, con un porcentaje del sesenta y cinco por ciento, inserto en pequeñas poblaciones de forma dividida y fragmentada, como resultado de un proceso de descolonización geográfica, de desestructuración de lazos económicos. Y la población urbana con un treinta y cinco por ciento. En segundo lugar, no resultó extraño saber que más de la mitad de la población peruana era analfabeta con un cincuenta y nueve por ciento (INEI, 2007). Esta problemática demostró la no implicación de parte del Estado peruano, tanto en su vertiente social como educativa. Estos resultados van a condicionar de forma directa en el desarrollo de los recursos humanos. Por lo tanto, los resultados del censo tienen que ver con la misma mecánica de exclusión y abandono por

quienes se sucedieron en el poder a lo largo de la historia. Se despojó a la población plurinacional de toda preocupación educativa como consecuencia del arrastre de años de olvido de la población “indígena”, invisible o imaginaria, para la clase política liberal, lo que nos permite iluminar con más claridad este contraste entre sus diferentes espacios del tiempo, convirtiéndose en referente ineludible a la hora de extraer conclusiones de la presente investigación.

Es indudable que se encuentra la base económica, social, política y psicológica del coloniaje y del virreinato en el primer censo socio-demográfico de la población peruana. Sobre esta estructura se asientan las políticas actuales de identidad hegemónica tendentes a la reproducción del cordel social (Halperin, 1979). Y esta tendencia influirá en el desarrollo del arraigo de las políticas de una identidad hegemónica con una normatividad acorde a los intereses de poder, que reproducen el cordel social de la estructura piramidal de la población y a favor de los individuos que se identifican con el grupo que opera como soporte de esa posición. Es decir, todo establecimiento de una diferencia, o mejor bien, todas las diferencias serán analizadas como constitutivamente excluyentes. En su lugar se pretende elegir una cultura política hegemónica porque se relaciona con un conjunto de prácticas que representa y ejerce desde el poder. Por lo tanto, se perfila la identidad particular (identidad hegemónica) a través de las instituciones y los medios de comunicación que procuran conseguir determinadas formas de autoridad y legitimar las relaciones sociales específicas.

Por consiguiente, este sistema político se asienta sobre la base de la vieja estructura incluyendo todas sus características del legado de la colonia, por ende, del virreinato (Halperin, 1979). Obviamente, sacarán mejor partido de las políticas socio-culturales los que se perfilan con la identidad particular diseñada para promover el proyecto hegemónico unitario con tendencias políticas claramente ajenas a la realidad peruana. De esto se desprenden otras consecuencias sociales, según el Banco Mundial. Por un lado, el sentimiento y el interés de las cuatro quintas partes de la población no juegan casi ningún rol en la formación de la nación y de sus instituciones. Por otro lado, este proyecto hegemónico se refleja en la desigualdad de distribución de ingresos en materia de economía (1999). Es decir, la injusta distribución del ingreso nacional, se manifiesta

en el hecho de que el veinte por ciento más pobre de la población se lleva sólo el cuatro punto cuatro por ciento del ingreso nacional, mientras que el veinte por ciento más rico concentra el cincuenta y uno punto dos por ciento de este ingreso (Banco Mundial, 1999).

A partir de estos datos estadísticos podemos conocer y rastrear la radiografía de la problemática del Perú, cuya situación caótica es más desalentadora en las áreas rurales. La pobreza y un mayor detrimento de la situación socioeconómica de la población rural muestra la injusta distribución de los ingresos en el Perú.⁴⁸ La mejor distribución del ingreso nacional está directamente relacionada con la lectura de la realidad que representa una constatación ampliamente difundida, cuyas causas estriban en factores históricos y estructurales -que ya hemos mencionado explícitamente-. Por ello, los beneficios de un mayor crecimiento económico registrado en algunos períodos no han llegado a los sectores de menores ingresos (CEPAL, 2002). En cambio, en fases de recesión, han sido frecuentemente los grupos más desprotegidos los que han contribuido con sacrificios proporcionalmente mayores (2002). Con respecto al planteamiento de Peter Druker, (1964) explica que:

“La multinacionales buscan sus propios intereses que son globales. Ellos no tienen por qué asumir los problemas de desarrollo de un país. Ellos desean una nación estable que no les genere riesgos, pero más allá de eso no tienen por qué saber de los problemas de pobreza, desigualdad, exclusión, de la descentralización, de los problemas institucionales. Asimismo, expresa la mejor estructura no garantizará los resultados ni el rendimiento. Pero la estructura equivocada es una garantía de fracaso” (Druker, 1964).

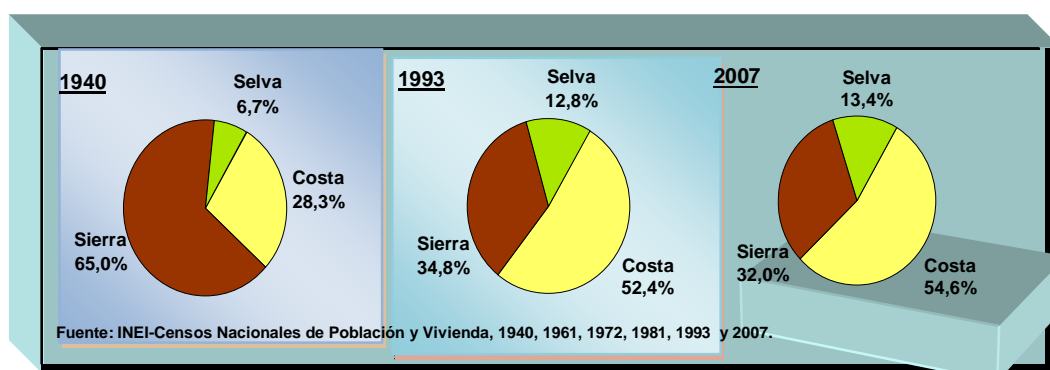
Volviendo a nuestra hoja de ruta de la valoración de gran parte de la realidad peruana a través del diagnóstico socio-demográfico, refrendado desde una perspectiva estática por censo de la población del Perú del 2007, en relación a la distribución de la población, en términos porcentuales. Es de la siguiente manera; la Costa representa el cincuenta y cuatro punto seis por ciento, es decir, es la región que alberga más de la mitad de la población del país, la Sierra representa el treinta y dos por ciento, es decir, la

⁴⁸ Fuente: Banco Mundial, (2000), World Development Indicators 1999/2000

distribución de la población andina pasa a ser mayoritariamente costeña y la Selva representa el trece punto cuatro por ciento⁴⁹ (INEI, 2008).

Es necesario destacar que, después de sesenta y siete años la población por región natural se ha modificado, pues, de ser predominantemente andina (sierra), ha pasado a ser mayoritariamente costeña, junto con los nuevos elementos de pobreza, marginación y exclusión por parte del sistema político. Para una mejor ilustración presentamos el siguiente gráfico sobre de evolución de la población.

Perú: evolución de la población censada, por región natural, 1940-2007.



Fuente: INEI- Censos Nacionales de población y Vivienda, 1940 – 2007

Como vemos en el presente gráfico, la cuestión de fondo no solo son las cifras cuantitativas del desbalance existente entre lo urbano y lo rural, sino es la baja calidad de desarrollo humano o, mejor dicho, la pésima calidad de vida de la población, los bajos ingresos, la mala calidad de educación unificadora y la falta de infraestructuras básicas. Son los elementos en que descansa la diversidad de situaciones de la calidad de desarrollo humano. Así, las diferencias más sensibles de esta cuestión planteada entre el medio urbano y medio rural se encuentra en las necesidades básicas. Más aún esta razón de pobreza se refleja en las zonas marginales de la costa, (peri-urbanas de la Capital del Perú) como también en las zonas rurales (cf., 5.1 - 5.6). La pobreza se

⁴⁹ Fuente: INEI (Instituto nacional de estadística e informática) 2008.

manifiesta en sus múltiples expresiones, por ejemplo, la malnutrición de los niños por la carencia de alimentos. Estas consecuencias traen otras consecuencias como la deficiencia del aprendizaje que afectan durante toda su vida. -Como veremos más adelante (cf., 6.4).

Desde una perspectiva dinámica, existen algunas cuestiones que consideramos de gran importancia y que permite identificar la complejidad referente al aspecto político, especialmente en el momento de ubicarlo en un contexto sociocultural. Por ello, abordaremos a manera de síntesis sobre la memoria historia realizada con anterioridad (cf., II, 1.1) para comprender lo que voy a manifestar a continuación.

Dicho esto, ahora tocaremos brevemente la memoria histórica sobre el pensamiento filosófico en el Perú antiguo. El pensamiento de la sociedad indoamericana gira en torno a la armonía; no solo se manifiestan en el interior del hombre, sino también con el medio exterior del hombre. El primero se manifiesta con todos los sentimientos y emociones que se expresan como es debido. El segundo se manifiesta con la naturaleza sintiéndose parte de ella, ni su dueño ni su esclavo. Por tanto, el tema central sobre dicho pensamiento es el hombre en la esfera de lo social en armonía con la naturaleza.

También dijimos anteriormente, que se truncó el proceso de unificación política por la colonización y post-independencia del país andino (Mariateegui, 2005). Aunque resulte reiterativo, hemos de decir en su lugar que se implantó un pensamiento y un sentimiento etnocéntrico europeo, incluso como modelos de sociedades modernas pero ocultando la incertidumbre de sus propios desarrollos históricos plagados de abuso de poder y de supresión de diversas culturas sociales (Touraine, 1989). Esto explica la enorme influencia y alienación que adquirieron la elite política del país, debido a una percepción peculiar del sujeto de pensamiento.

Así, dentro de cualquier manual de literatura de educación secundaria se encuentran los pensamientos divergentes entre ambas culturas sobre la manera de razonar; para la filosofía clásica el sujeto se basaba en la “razón pura” universal en algunas de sus múltiples formas; en la filosofía india el sujeto pensante estaba basado en el binomio

emocional e intelectual (Arguedas, 1983). Obviamente, relacionada con la razón previa, por su propia naturaleza, ambos binomios ponen énfasis en el equilibrio emocional, afectivo e intelectual de la vida, cuya importancia ha venido ganando crédito. Frente a la postura del pensamiento filosófico tradicional clásico etnocéntrico. Y, quizá sea esta la clave de la cuestión: para la sociedad en su conjunto sobre estos pilares etnocéntricos se construyó la sociedad peruana, por ende, también en el continente latinoamericano (Touraine, 1989).

La concepción etnocéntrica tiene alcance negativo en la política peruana; por un lado, la política peruana se vio afectada al desvirtuarse su verdadero cauce y, por otro lado, se minaron las connotaciones políticas de aquellos tiempos, encarnándose en el Estado peruano una manera de viabilizar las necesidades de una clase hegemónica, gestada por décadas. Ahí radica la deformación del pensamiento trágico de la doctrina de la doble moral, porque como se sabe, jugar con el padecimiento de la población es entrar en los terrenos movedizos o fangosos de la conducta del ser humano.

De este modo, la política peruana se apodera del empeoramiento y empequeñecimiento de los valores, cuyo centro de gravedad de la valoración y la resolución se encuentra en el tejido de las relaciones de unos con otros. Precisamente ahí radica la resonancia de los políticos, en su postura de conveniencia de apoyar a un sector que tiene un peso político y que pueden ser sus votantes en una futura elección. Esta lectura política de la realidad peruana parte de la deformación del pensamiento de la moral, cuya práctica de utilidad altruista se desvirtuó de un modo tal, que los políticos se sirven de las necesidades de la población plurinacional para sus propios beneficios que les pueda producir la política.

A riesgo de resultar reiterativo, quiero hacer explícito mediante un ejemplo que me ha conducido hasta aquí. Con esto también aclaro mi argumentación que gira constantemente en torno a una crítica social, tomando como base el proceso socio-histórico en que vinieron los hechos o los acontecimientos. El Perú contemporáneo no solo es resultado de una evolución histórica particular e incontrovertible de culturas, sino es el lugar donde emergen los sujetos y los cambios que éstos producen en sus relaciones conflictivas. El razonamiento de la historia para los políticos es más el efecto que las causas de la lucha política. Este razonamiento político es un intento de escapar a la argumentación de la

incapacidad para entender la complejidad social y ecológica de la vida política del país, precisamente porque se han reducido y simplificado (Morín, 1999).

Ahora estamos en las condiciones de ejemplificar, tal como dijimos anteriormente, como advierte, Julio Cotler, “el Perú se encuentra en un estado coloidal, a la espera de un modelador provisional” (1992: 18). Es decir, el punto crítico está en destacar la idea de “estado coloidal” que es el propio significado del adjetivo. Éste hace referencia a los *coloides* que son un tipo de cuerpo “que al desintegrarse en un líquido aparece como disuelto por la extremada pequeñez de las partículas en que se divide; pero que se diferencia del verdaderamente disuelto en que no se difunde con su disolvente si tiene que atravesar ciertas laminas porosas” (Diccionario, 1994: 510)⁵⁰.

Según estas consideraciones previas a estas palabras, se ha descrito una correcta radiografía descriptiva del Perú; es un punto de vista que entraña una proporción sobre cómo ha de verse y pensarse el país andino. Para tal fin, se puede buscar e identificar lo genuinamente y distinguirlo de su disolvente para, desde esa clave, tratar de aventurar una intervención filtro con la que destilar y revelar el Perú auténtico. Para acelerar los procesos históricos en un sentido progresivo.

Este es un acercamiento alternativo para la transformación integral de la acción del sistema político y las condiciones estructurales en que éste funciona. A partir de este marco, se podría analizar la situación problemática contractual del sistema. Puesto que el proceso peruano estuvo marcado por una insalvable ambigüedad política que se refleja en el populismo, el corporativismo, el desarrollismo o los rutinarios golpes de Estado y gobiernos autoritarios que fueron siempre una usurpación reaccionaria y sus declaraciones demagógicas no pasaron de la entrega de la tierra en los asentamientos humanos o la edificación de escuelas y hospitales (Cotler, 1992).

Las distintas formas de asegurar el dominio político por parte de los grupos de poder, desde una legislación de facto, hasta la apelación de las posibilidades que la propia

⁵⁰ RAE (1994) *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

constitución ofrece en casos de grave riesgo para la unidad política de la nación, revelan la constante lucha de la toma de Estado, ya sea por la élite oligárquica, o por la élite burguesa; en ambos casos actúan como instrumento de dominación por la fuerza a favor de una formación social para la que la legitimidad de la mayoría no pasa de la celebración de fiestas patrias

Para complementar a nuestra hoja de ruta de la valoración de una gran parte de realidad peruana sobre el diagnóstico socio político refrendado desde una perspectiva estática para comprender mejor las circunstancias socio-políticas históricas a las que hemos aludido anteriormente, ahora se agrega otro elemento de juicio de valor sobre la complementariedad de políticas globales planteadas y elaboradas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Desde esta orientación, la Organización de Naciones Unidas se ha planteado ciertos mecanismos internacionales para coadyuvar a disminuir la pobreza existente en el mundo. A tal fin, se ha creado el objetivo del desarrollo del milenio para erradicar el hambre y la extrema pobreza y reducirla a la mitad, entre los años 1990 y 2015; esta meta se propone disminuir el porcentaje de personas cuyos ingresos estén por debajo de la línea de pobreza nacional en cada país. Este objetivo del desarrollo ha tenido una amplia difusión en el país, pero es necesario destacar que, aunque el Estado peruano hizo suyo estos objetivos y metas del milenio, los mayores esfuerzos desplegados por parte del Estado para reducir la pobreza se concentran en la Capital. Sin embargo, en las provincias de los departamentos se encuentra el mayor índice de pobreza del Perú. Es decir, en dieciocho departamentos de los veinticuatro departamentos del Perú, la incidencia de la pobreza total superaba el cincuenta por ciento en el año 2002. En Amazonas, Huánuco y Huancavelica más del ochenta por ciento de la población vivía en situación de pobreza total (INEI, 2007). Así también en los departamentos de Puno, Cusco y Apurímac, la incidencia de la pobreza extrema sobrepasó el cincuenta por ciento. No obstante, según los especialistas de dicho organismo creen la necesidad de empezar y desplegar los mayores esfuerzos desplegados para que la consecución de dichos objetivos de desarrollo deben empezarse por las provincias de departamentos, donde se encuentra la más alta incidencia de pobreza y extrema pobreza del país.

Esta lectura de la realidad socio-política peruana es ya de por sí una interpretación profunda de lo real. Por un lado, la realidad vista justamente en sus aspectos más reales y visibles, transparenta una realidad más profunda, hasta tocar el fondo de la cuestión. Por otro lado, se ha de reconocer como un rasgo de la historia peruana el hecho de que durante mucho tiempo las fuerzas del pueblo se encontraron en un estado potencial, no actual. El pueblo peruano se vio desangrado por una enorme pérdida de fuerzas que eran exigidas por las dimensiones del Estado peruano. El Estado se fortalecía y el pueblo se debilitaba.

1. 2. 3. Lo cultural

A lo largo de nuestro recorrido por los linderos del marco socio político, tal como lo hemos planteado sobre la realidad compleja, nos sitúa en el camino de la reflexión crítica, de ir perfilando con ciertas características o matices peculiares y de ciertos hechos que encubren un trasfondo de pensamiento que a su vez están tras ellas. La intención, desde luego, no es saber hasta qué grado fueron influenciadas estas culturas, y esto es trastocar el fondo mismo de las causas que la provocaron para irrumpir en la realidad, más allá de las estadística porcentual, sino que el objetivo es tener una mejor comprensión global, de la realidad peruana, en relación de las diversas realidades enmarcadas en un mismo territorio.

La razón por excelencia tradicionalmente esgrimida a favor de la cultura es las interrelaciones de las culturas que se van reconfigurando permanentemente a través del contexto socio-histórico. Es ineludible este estudio para poder identificar las posibles rupturas del contexto cultural. De ahí la importancia de la idea de la genealogía histórica, de que debemos buscar ese desenvolvimiento que nos indique de dónde venimos. Es decir, la historia de lo que somos, de aquello en lo que nos hemos transformado y hasta qué punto somos deudores de lo que hemos sido. Intentaremos abordar brevemente estas cuestiones en las siguientes páginas que siguen a estas palabras. Pero no sin antes abordar en forma concisa algunas cuestiones previas de

carácter normativo nacional; para ello nos servimos de la Constitución Política del Estado peruano.

La Constitución Política del Estado peruano (1993), en el artículo 2, (19) reconoce y protege la pluralidad cultural “multiétnica y pluricultural”, oficializando la existencia de varias culturas y lenguas. Pero, sin embargo, esta normativa no se toma en cuenta a la hora de tomar estrategias educativas. Así también, el Estado fomenta la educación intercultural, preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Y, el Estado garantiza la erradicación del analfabetismo (Art.17, II).

En relación al párrafo anterior, se puede manifestar claramente la visibilidad orientativa no solo como una normativa que aboga por el respeto, la valoración y la aceptación de la diversidad cultural de los individuos y grupos en un marco de derechos y deberes diferenciados, sino estas normas constituyen una forma de administrar las diferencias culturales de los Estados nacionales. Su propósito sería la superación de las desigualdades que se generan en la sociedad como resultado de las diferencias culturales, para concretizar la actual tendencia de las sociedades modernas hacia la unificación y la homogeneización cultural practicada a través de las instituciones públicas y las políticas existentes.

Una vez abordada esta normatividad ahora podemos empezar con la genealogía histórica. Pensamos que no es fácil precisar hasta qué punto incide en los habitantes de la actual sociedad peruana nuestra gran cultura milenaria, sin duda uno de los veneros más claros y uno de los patrimonios más indiscutibles de la cultura de la humanidad. Sin embargo, la alteridad se transforma en nuestro propio mundo por la efigie o el cromo creado por la mirada ajena, que asumió un modelo cultural de encarnar el “occidentalismo, que no es solo la adopción de nuevas formas de costumbres y nuevas formas de vida, sino también la subordinación económica, política y cultural” (Godelier, 1991: 381).

Tal supuesto ha sido el pilar sobre el que se ha sustentado la defensa del nuevo modelo cultural occidental de la sociedad peruana contemporánea. Como ya hemos señalado

anteriormente, la nueva República se ha construido con las estructuras del legado de la colonia, que tiene como vector o coordenadas en su producción teórica, que se ha caracterizado, en buena parte, por seguir modelos de pensamientos europeos y más tarde modelos del pensamiento Occidental; dentro de los cuales se han elaborado modelos teóricos y conceptualizaciones de una realidad distinta a la de nuestro país andino y, con base a ello, se levantaron teorías y proyectos de las nuevas sociedades que se han universalizado e impuesto en nuestro tiempo en realidades socio-históricas muy distintas a las nuestras.

Estas concepciones constituyen la implantación de la tendencia del eurocentrismo, cuyo pensamiento se sitúa en la cumbre de los pueblos, lo que ha justificado los excesos colonialistas y sobre todo el desprecio de las particularidades culturales (Sánchez, 1993: 64). Las circunstancias históricas a las que hemos aludido harán que en el transcurso de las páginas posteriores sea propicio para llegar a comprender los aspectos culturales en parte, dado a su complejidad socio-histórica, que vienen tras ella con sus características tanto internas como externas (Touraine, 1994).

Una de las características externas es, pues, la formación del círculo de ideas en el que se mueven los arquetipos de las castas fundada por la “conquista” a lo largo de la colonia y a lo largo del virreinato, como único pensamiento. Este único pensamiento consistía en una sola visión del mundo, y así se implantaba paulatinamente a las demás culturas como resultado de cinco siglos en el que participaron todas las pasiones, todos los intereses, todos los prejuicios, todos los sufrimientos y todos los esfuerzos por desmembrarlos culturalmente.

Sin embargo, hay que tener en cuenta el proceso cultural y político de las civilizaciones en conflicto y como perduró la conquista en los dominios del antiguo Perú. Esta dominación se dio a través de la política de la corona española mediante la colonia y el virreinato y parte de la República, y este discurso etnocéntrico, al mismo tiempo estaba marcado por connotaciones antidemocráticas: la corona tenía la intención de arrebatar a la mayoría el derecho a la vida, decidir, elegir, etc. a los herederos de los hijos del sol (Galeano, 2004).

Dentro de ese marco de referencia común, este razonamiento lógico del sistema cultural e ideológico del virreinato se viene reproduciendo en forma de elementos definitorios, en la supervivencia de los diferentes gobiernos de sucesión. Como consecuencia de estas nuevas visiones de sucesión afloradas en la República, crece sobre sí mismo con nuevos ornamentos y ropajes vacíos de sentido cultural. Dentro de la cual está la idea de pensamiento biológico de la historia que continúa funcionando (Rojas, 1997: 23) en la (re)producción de las estructuras simbólicas y objetivas de dominación. No obstante, a pesar de los objetivos culturales y políticos que se implantaron durante este largo camino de la historia, mejor dicho, dentro de nuestra comarca del mundo, que hoy llamamos América Latina, -y no otro- aún “desde los remotos tiempos en que los europeos del renacimiento se abalanzaron a través del mar y le hundieron los dientes en la garganta” (Galeano, 2004: 15).

A pesar de estas calamidades que le tocaron sortear a través del tiempo y del espacio, estas culturas milenarias siguen siendo sensibles e indómitas con un dominio de sí increíblemente firme, hasta punto de que su carácter se nos parece como una potencia tranquila y misteriosa, calma e imperturbable, fría e inaccesible. Y asumiendo con plenitud que son portadores de la riqueza de su cultura y de la riqueza de su mente fértil para cultivar una idea de la cual puedan vivir y alimentarse, cuyo corazón está lleno, floreciente, con vida, buscando nuevamente ser el reino de las maravillas donde la realidad derrotaba a la fabula (Galeano, 2004).

Dentro de este contexto, las culturas indoamericanas se encaminan en la búsqueda del diálogo como reflexión y se organizan dialécticamente en base a una idea de futuro. Es decir, desde el punto de vista del futuro al que aspiramos, debemos definir nuestra identidad, organizando el pasado para que sirva de sustento a esa identidad, indispensable para salir de la ‘soledad’. Como bien lo expresa Pablo Neruda (2002), “yo sólo quiero que la luz alumbre”, que conlleve hacia una actitud integradora pluri-nacional.

Cabe destacar que el Perú está conformado por una diversidad de culturas plurinacional (multilingüe, multicultural y multiétnico). Esta realidad multicultural actual implica la búsqueda de nuevas formas de convivencia armónica y respetuosa. Como señala Alan Touraine, “el multiculturalismo sólo tiene sentido si se define como la combinación, en un territorio dado, de una unidad social y de una pluralidad cultural mediante intercambios”. Agrega que “es necesario articular lo particular y lo universal porque sólo así es posible la convivencia” (Touraine, 1995).

Pero también es verdad que la posición del indigenismo peruano dentro de los espectros euro-occidental siempre ha sido especial. La filosofía indigenista propone una visión interna de los valores culturales ‘autóctonos’ con el propósito de dignificar la identidad, a la vez que los presenta como alternativa autosuficiente a la cultura europea (Martínez, 1999). Aunque resulte sorprendente para muchos intelectuales, el indigenismo adopta una postura de oposición frente a la tradición cultural de Occidente y de Europa, pero no solo se trata de un tipo particular de oposición, sino una oposición desde dentro. El hecho de percibir la filosofía occidental y europea como el más imprescindible punto de referencia para encontrar nuevos senderos o nuevas alternativas a la tradición existente.

Estas consideraciones han de atender también al ámbito de lo literario y lo lingüístico. La narrativa neoindigenista se nutre de esta ideología y detenta rasgos “que van desde el empleo de la perspectiva del realismo mágico, la incorporación del mito, y la intensificación del lirismo, hasta la complejidad de la técnica narrativa y la expansión del espacio de la representación” (Polar, 1997).

Cabe mencionar que la corriente indigenista plantea toda una corriente de pensamiento en movimiento cuyo tema central es el hombre en las esferas de lo social y el hombre en armonía con la naturaleza. Ahondando en esta explicación encontramos la enorme trascendencia que adquirieron la(s) cultura(s) (indoamericanas) en la consolidación de la problemática moral y espiritual. Por cuanto conocemos, tanto por la vía de la historia como por la vía de la antropología cultural y social, la moral y la política surgieron

estrechamente asociadas y difícilmente diferenciables en la urdimbre social (Balandier, 1976).

Otro de los rasgos distintivos de la corriente indigenista es la noción de desarrollo, que va mucho más allá, de consideraciones meramente económicas o materiales, atinentes a cosas que se puede medir o cuantificar –pues obviamente, supone la acumulación económica-. No obstante, este concepto de desarrollo se concibe como una lectura que permite trazar sentido, no de un proceso de simple crecimiento económico, sino de otra forma de desarrollo o evolución hacia una superior riqueza ontológica del hombre, de una aspiración por una mayor plenitud de ser, que logre, de esta manera, un despliegue armonioso del hombre con la naturaleza. Esto es, estar en armonía con ella, porque el hombre andino se siente parte de ella.

Una vez abordado la característica externa del contexto histórico del proceso de la cultura peruana, ahora se aborda con detalle la otra característica interna de dicho fenómeno cultural. Esta característica interna es la educación; la alfabetización. No obstante, hay que tener en cuenta que esta característica no actúa en el vacío, sino en un contexto o contorno social, éste ha sido provocado de diferentes maneras que han generado desequilibrio en el desarrollo humano en todos sus aspectos, y que es, en última instancia, el que marca el ritmo de acciones que pueden desarrollarse en el seno de la sociedad. Por lo tanto, la cultura dominante y la cultura dominada son entidades dotadas de conocimientos y percepciones que determinan una determinada visión del mundo. Es precisamente esta visión del mundo la que entran en juego en un entorno social (Galeano, 2004).

La integración de los analfabetos hacia el conocimiento se debe empezar por la alfabetización (la educación). Éste en sus inicios se entendía como la capacidad para construir o expresar pensamientos en el lenguaje escrito. Y más adelante se considera la alfabetización como un proceso, hacia sus instancias o agentes, su evolución y difusión, medios y procedimientos, objetivos y consecuencias, prácticas y usos (Viña, 1992). Pero sin embargo, la alfabetización es más, mucho más que leer y escribir. Es la habilidad de

leer el mundo, es la habilidad de continuar aprendiendo y es la llave de la puerta del conocimiento.

La alfabetización facilita, a mi juicio, una importante función cognitiva. Esta función se relaciona con la construcción y estructuración del pensamiento. No debemos entenderla como un proceso propiamente dicho, sino como una etapa importante. Lo que valoramos con la lectura y en la escritura es la posibilidad de relacionar los significados que la lengua puede expresar, no la mera inscripción textual. Puesto que el factor significado es esencial en la alfabetización, podemos, y creo que debemos, elaborar un concepto de ella más amplio de lo acostumbrado. La alfabetización puede concebirse como una destreza para descifrar el pensamiento en cualquiera de los aspectos sociales a los que concierne.

La alfabetización es una de las áreas del amplio campo de la educación a la que no se le ha dedicado mucho trabajo de investigación, evaluación y estadística. Dada esta situación, se necesita crear una base de información más sólida y eficaz que facilite el diseño, la planeación y la implementación del trabajo de alfabetización. Pero para comprender el concepto en un sentido más amplio que arroja la alfabetización conviene aclarar lo que se entiende por este término en América Latina, que se expresaría en términos de “una práctica elemental de la lectura y la escritura adquirida por las grandes mayorías” (Braslavsky, 2004: 60).

Tomando en consideración con lo expuesto, creemos que se ha despejado las dudas clasificatorias sobre los linderos de la alfabetización, ahora podemos continuar con las reflexiones de las cifras porcentuales cuantitativas, en primer lugar, nos permitió reflexionar sobre los datos cuantitativos y al mismo tiempo, se hace una lectura de una parte de la realidad de la población. En segundo lugar, también permitió seguir la evolución y comprender el cambio lento de la transformación socio-cultural de la educación de adultos en la sociedad peruana en el siglo XX.

A partir del primer censo socio-demográfico de 1940 elaborado por el Estado peruano, se mostró interés por desvelar los problemas álgidos del país. Y uno de esos

indicadores porcentuales es la educación de adultos que, en su mayoría, no sabían leer ni escribir en la lengua política (castellana), que representaba el cuarenta y dos por ciento, esto nos da una somera idea del estancamiento y aislamiento⁵¹ en que se encontraban gran parte de la población en pleno siglo XX.

De acuerdo con ciertos estudios de los Organismos Internacionales, con una perspectiva más específica y una orientación muy objetiva, ofrecen algunos datos para el año 2001, por medio de un estudio publicado por la UNESCO, la tasa del analfabetismo bordeaba el doce por ciento (2007). Como se puede observar en el presente indicador existe una reducción significativa del analfabetismo después de sesenta años. Pero esto se debe a la masificación de la educación básica en todo el territorio nacional. No obstante, en las zonas rurales las mujeres tienen una alta tasa de analfabetismo ascendente al treinta y siete por ciento en contraste con el analfabetismo masculino que sólo es del trece por ciento (CEPAL, 2004a: 55).

Asimismo, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco)⁵² señala que existe una disparidad de alfabetización entre sexos esas disparidades se dan en detrimento de las mujeres. Además, las tasas de analfabetismo más elevadas se observan en el país donde la pobreza es mayor, porque

⁵¹ En Latinoamérica, la pobreza históricamente ha afectado con mayor magnitud e intensidad a las poblaciones negras e indígenas, y la discriminación étnico-racial y lingüística se ha implantado como factor de descalificación primaria, que genera procesos de exclusión social. Tales situaciones tienen su origen histórico-social en los sistemas de colonización y esclavitud vigentes entre los siglos XV y XIX, que requerían y consentían abiertamente la explotación y exclusión de indígenas y afro-descendientes; y posteriormente en la segregación social, económica y política, y las situaciones desventajosas que se mantuvieron para estos pueblos en las nuevas repúblicas constituidas. Las consecuencias de este aislamiento se prolongan hasta nuestros días, bajo formas de discriminación y exclusión más sutiles, en virtud de la supervivencia de ideologías e instituciones que legitiman tales prácticas. Incluso en un aspecto tan cardinal como la subsistencia, especialistas de la región consideran que continuar el avance en el cumplimiento de estándares de derechos en salud de los pueblos indígenas y disminuir las brechas existentes, aún constituye un desafío para las políticas públicas en Latinoamérica (CEPAL, 2007).

⁵² Unesco: América Latina avanza hacia las metas educativas del 2015: Educación para todos 2015¿alcanzaremos la meta? la UNESCO, señala que los grandes desafíos a superar por América Latina son la calidad de la educación y la alfabetización. Pero no obstante, los países que desterraron el analfabetismo, son Cuba, Venezuela, y Bolivia, en este sentido, alcanzaron uno de los Objetivos del Milenio de las Naciones Unidas.

se les sigue negando el derecho de saber leer y escribir (2007, UNESCO)⁵³. Así también, existen grandes diferencias entre los estudiantes de la población rural que tienen seis años de estudio, en promedio, en contraste con los diez años de estudio con los estudiantes de la población urbana.

Además, los niños que trabajan constituyen el cincuenta y cuatro por ciento de niños y jóvenes urbanos de seis a catorce años de edad (2007, UNESCO). La incapacidad de la familia de proporcionar la infancia que desearían y que correspondería a causa de la pobreza y la inequidad ante la presión de las carencias, un cúmulo de situaciones que afectan duramente a los niños, crean todo orden de vicisitudes en la unidad familiar. Por lo cual, empiezan a trabar desde inicios de su infancia.

Después de estas breves reflexiones por los linderos de la alfabetización, podemos concluir que existen grandes desigualdades en la educación que nos permiten conocer los factores que operan en el origen de las desigualdades educativas. Dentro de la cual podemos considerar que la cultura y la educación son instrumentos del ámbito político, tal como se pone de manifiesto en la escuela, cuya función es inculcar la ideología de Estado, un modelo de dominación y modelo de ciudadanía homogénea con el firme propósito de mantenerse o perpetuarse como tal.

Así pues, resulta indispensable no sólo conocer el porcentaje del analfabetismo existente en las regiones sino comprender las razones y factores que los han llevado a suspender su proceso formativo los adultos con todas las consecuencias que tal decisión implica. Por tal motivo, las causas orientan el camino y entregan luces para mejorar o neutralizar incondicionalmente los efectos del analfabetismo, mediante una oferta relevante de calidad e equidad para todos. Y puesto que sabemos que no es suficiente las leyes que

⁵³ La Unesco ha recibido de la Asamblea General de las Naciones Unidas el mandato de asegurar la coordinación y promoción de las iniciativas del Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización. En respuesta a esta situación, la UNESCO ha creado la Literacy Initiatives For Empowerment (LIFE), de los educandos de 34 países que concentran el 85% de la población analfabeta del mundo. Entre estos países se encuentra el Perú; el cuál, mediante D.S. N°022-2006 del 08-09-2006, creó el Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización (PRONAMA). Según la UNESCO, cuando un país logra tasas menores del 4% se considera que el analfabetismo ha sido erradicado.

rigen en la educación y la cultura, como vimos anteriormente, son de avanzada en sus previsiones sobre derechos educativos y educación inclusiva. Sin embargo, se experimenta grandes dificultades para traducir esa legislación en políticas sectoriales y, más aun, en prácticas pedagógicas que conduzcan al cumplimiento efectivo de los derechos culturales y educativos consagrados en las leyes (Calvo, Ortiz y Sepúlveda, 2009).

Sin duda, son múltiples los factores que dan lugar al rechazo a los diversos pueblos tanto desde el punto de vista étnico, cultural como económico y social. Sin embargo, en el mundo, la tendencia hacia el mestizaje y la fusión cultural es inexorable. Pero la cuestión de fondo parte de la suposición de que las sociedades humanas están divididas de forma jerárquica en clases y se mantienen en el tiempo a través de lo que llaman violencia “simbólica cultural”. Esta es ejercida por una clase social que implanta una determinada visión del mundo como legítima, aunque no responda a principios universales o a leyes “naturales”. Por otro lado, la violencia simbólica cultural implica a la acción educativa, pues el trabajo pedagógico es capaz de poder dejar diversos patrones de conducta o huellas duraderas. Este proceso de socialización va a crear en cada persona un *habitus*, que es el resultado de la interiorización de los principios de la cultura dominante, algo así como un “capital genético” (Bourdieu y Passeron, 1977: 73). Por otro lado, cada clase y grupo social tiene una socialización primaria - la socialización familiar - distinta, lo que condiciona las posibilidades de apropiación del capital cultural que ofrecen las instituciones escolares.

Por otra parte, debemos de tener en cuenta que la defensa de lo local y lo particular, es de gran importancia, ahí radica la particularidad de cada cultura propia, cada lengua propia, junto con la idea de que la pertenencia de un individuo a un grupo humano que configure su identidad individual y su cosmovisión es una necesidad básica del individuo y contribuyen al fortalecimiento de la idea de nación y cultura nacional. A partir de esta premisa parten los pueblos andinos en búsqueda de la integración cultural.

Conviene aclarar, por otra parte, que la defensa de la diversidad cultural no significa aceptar que todo vale, que todo lo que los pueblos crean sea siempre bueno. Lo que es

siempre bueno, en cualquier dominio, es la diversidad...si es auténtica, es decir, si no hay imposición forzada de unas formas sobre las otras. Y cabe afirmar eso, entre otras razones, precisamente porque no todo vale. A menudo es el contacto entre diferentes culturas lo que permite cuestionar los aspectos negativos y aprovechar los positivos de cada una de ellas. Podemos concluir que la diversidad cultural es siempre positiva en sí misma porque nos hace ver que no hay una única solución a los problemas, una única ley incuestionable... o como los llaman ellos (los europeos) única razón... Y eso nos autoriza a pensar en distintas posibilidades, a optar sin quedar prisioneros de una única norma, de la única razón. Con otras palabras, en situaciones de libertad, ninguna peculiaridad cultural, digamos “regresiva”, acaba imponiéndose a otras más avanzadas, más satisfactorias para la generalidad de las personas.

Finalmente para terminar esta reflexión, se toma como referencia el documento de la CEPAL, que concluye que la “fuerza con que hoy irrumpe la democracia en la vida política de todos los países de la región permite repensar la construcción de la ciudadanía incorporando la diversidad cultural”. La relevancia adquirida por los temas de la diversidad e identidad ha ido acompañada del desarrollo y la universalización de los derechos económicos, sociales y culturales. Las sociedades americanas deben valorizar su carácter multiétnico y pluricultural. La ciudadanía aparece como un valor en que es vital el reconocimiento del otro en su especificidad y diferencia cultural (CEPAL, 2001b).

1. 2. 4. Lo lingüístico

La coexistencia de diferentes culturas dentro de un mismo escenario es una realidad peruana, existiendo diversas formas de interacción entre estas, desde tiempos milenarios. Pero esta interacción cultural hincó sus raíces en los Andes centro y sur, con las primeras naciones y sus expresiones culturales y lingüísticas que se advierten en el territorio peruano hasta el presente, inicios del siglo XXI. Así pues, existe una gran variedad de razones para conocer los Andes como una base geográfica de todo un

portentoso proceso de desarrollo civilizatorio de todas las épocas, constituyéndose la columna vertebral del Perú (Barrenechea, 2000). Y, al mismo tiempo, se constituye un espacio de diversidad socio- lingüístico y cultural, así como de consolidación de las sociedades, nacionalidades ampliamente extendidas y altamente organizadas y jerarquizadas.

Hay que destacar que la primera razón que salta a la vista es la existencia de reinos, señoríos, imperios o estados. Habida cuenta de la importancia y trascendencia del desarrollo de estas civilizaciones, tales como, la civilización en el Muisca o chibcha en el actual territorio colombiano. Las civilizaciones de Chimú y Mochica se desarrollaron en la costa pacífica del territorio peruano. La civilización de Wari se desarrolló en la sierra central del actual Perú. La civilización altiplánica de Tiwanacu se desarrolló en la Meseta del Collao, en los actuales territorios peruano y boliviano. Por último, la civilización del Imperio Inca se desarrolló en la zaina andina, la mayor organización territorial económica y social de Sudamérica precolombina (Rostorowski, 1997).

Pero además existen otras muchas razones para justificar la diversidad lingüística ya no solo en los espacios geográficos, sino en los espacios lingüísticos propiamente dichos - como ya veremos más adelante-. Estas razones nos pueden ayudar a entender mejor los contextos nacionales, sociales y culturales que se transforman y van forjando nuevas identidades, comportamientos y modos de interacción, no excéntrico de debates interlingüísticos que han puesto en el centro del debate el complejo fenómeno de la diversidad. Consideraciones como ésta plantean, por tanto, un cambio de perspectiva en la concepción tradicional de una nueva sociedad intercultural, que presenta la cultura como conceptos abiertos a una mayor capacidad de diálogo e interacción entre personas de diversas identidades culturales.

El Perú, tal como ya hemos señalado, es un país plurilingüe. En este territorio los contactos lingüísticos entre el quechua y el castellano, en la sierra central y sierra sur y parte de la costa, y entre el aimara y el quechua en la zona del Altiplano (Puno), son intensos y están vigentes. Además existen grupos lingüísticos en la selva, que igualmente cohabitan con el castellano. No obstante, las lenguas de mayor influencia en

el castellano sin ninguna duda son el quechua y el aimara; la primera especialmente en toda la zona andina de América del Sur, y la segunda en la zona andina del altiplano, especialmente en Bolivia.

Para concluir que, en términos generales, esta primera parte sobre las razones históricas de los Andes del Perú, podemos decir que se encuentra en un escenario privilegiado como eje troncal y conforman el segmento andino más característico por los horizontes lingüísticos y culturales que se desarrollan en su seno.

Una vez hechas estas reflexiones de principio, ahora podemos completar con datos cuantitativos, que se puede distinguir en varias realidades sociolingüísticas concretas en unos espacios socios geográficos. A partir de los resultados del último censo del 2007, quienes aprendieron el quechua como lengua materna representan, trece punto dos por ciento, y con respecto al idioma aimara como lengua materna representa, uno punto ocho por ciento, el resto, cero punto nueve por ciento, estaría conformado por los hablantes maternos de otras lenguas originarias (INEI, 2008).

No obstante, si hacemos una comparación con el censo del 2003, cuyo porcentaje es del veinte por ciento que aprendieron, el quechua como lengua materna, existe una disminución de los hablantes de la lengua materna, ya sea por la influencia por el mayor grado o menor grado de autoafirmación “étnica” y, por ende, mayor o menor grado de vergüenza “étnica, lingüística y cultural, producto de estereotipos del sentimiento colonial aún vigentes. O “por el lavado del cerebro por parte de la educación monocultural” [Como dijo un funcionario del Ministerio de Educación del Perú]. Cualquiera fuese el caso, los estereotipos del sentimiento de la colonia y las influencias de la educación occidental, en ambos casos, atravesaron y atraviesan como un complejo tejido nervioso todo el organismo social peruano. Y no solo estas peculiaridades etnocéntricas, sino también otros sentimientos y pensamientos de la cultura occidental fueron implantadas en virtud de las prolongadas dependencias al inicio –colonia- de una y posteriormente de otra –poscolonia- en la sociedad plurinacional (Mayor, 2000).

Pero, sin embargo, el curso de la historia lingüística sigue y vibra en cada ser humano, puesto que la lengua es un hecho social y se vigoriza en la población que la habla. Esta base se encuentra en los quechuas-hablantes en los Andes, principalmente en las regiones que cuentan con mayor presencia relativa de la población de lenguas maternas son: Apurímac, Huancavelica, Ayacucho, Cuzco, Puno, Ancash y Huánuco. El idioma quechua se habla también aunque en menor grado, en las dieciocho regiones del país. Así, por ejemplo, habría hoy en la región de Lima un poco más de medio millón de quechua- hablantes (INEI, 2008).

En el caso de la lengua aimara, se registra la presencia de hablantes maternos de la lengua en diecisiete regiones del país con especial énfasis en cuatro: Puno, Tacna, Moquegua y Arequipa. Sin embargo, también se encuentra población aimara en Lima. En todos los casos, se observa una disminución inter-censal de la población andina que aprende a hablar en un idioma materno. Así, la permanencia de las lenguas andinas en las ciudades es el reflejo del bilingüismo individual. Sin embargo, si se analiza este fenómeno por rangos de edad, se puede reconocer un acelerado descenso de la lengua materna –ya sea la lengua quechua o la lengua aimara- entre los más jóvenes pues se pierde la continuidad del dominio de la lengua materna (INEI, 2008).

No obstante, es oportuno recordar la metáfora de Comte sobre la lengua; el “tesoro interior”, la “suma de huellas depositadas en cada cerebro”. O, que al contrario de las riquezas que entrañan una posesión simultánea sin sufrir ninguna alteración, la lengua instituye de forma natural una comunidad en la que todos, al disponer libremente del tesoro universal, cooperen espontáneamente en su conservación y su difusión (Comte, 1929: 254).

Pero sin embargo, el reconocimiento por otros hombres, es arrancado por la violencia invisible del rigor de la costa peruana. Puesto que este es un constructo político e ideológico de las castas burguesa de “desindigenización” y “desandinización” mental del Perú. Para ello cuentan con instrumentos institucionales, tales como la educación, la economía, la política, etcétera. Estas estrategias de asimilación y de disimilación que sustentan los cambios forzados de los diferentes usos de la lengua no solo afectan a los

hablantes, sino a su estructura de distribución de los diferentes usos de la lengua -oral y escrito- y al mismo tiempo, bloquea los esquemas mentales de los aprendices de los niños, ya que los esquemas mentales, tanto para la primera lengua -materna- como para la segunda lengua- política- son diferentes (cf., II, 6.1 - 6.3).

A partir desde la primera mitad del siglo XX, el Estado peruano mostró preocupación respecto a la educación de la población indígena, pero la atención oficial hacia las lenguas “indígenas” tomó un carácter particular en el marco de la Revolución peruana (Gobierno de militar de Velasco Alvarado), de corte socialista, en 1975, se promulgó la Ley de oficialización del idioma Quechua. Desde entonces también se formuló la Política Nacional de Educación Bilingüe en el marco de una reforma educativa integral, impulsada y respaldada por números intelectuales progresistas peruanos, así como también la promoción de las cultura “indígenas” (Perú, 1975), sobre todo de la andina y, fundamentalmente, de la quechua, como raíz de la nación y como soporte del nuevo desarrollo nacional (Martín, 2002).

Este intento de (re)conducir al Estado por una senda andina era la oportunidad precisa para poder “escucharnos” y “vernos” a nosotros mismos, tanto para la sabiduría práctica de los pueblos con respecto a la política como para desarrollar de manera cohesionada e integrada la nación multicultural. La sabiduría práctica de un pueblo consiste precisamente en el hecho de ser participes en las decisiones de la política nacional y tener mayor protagonismo en ella, ser más visible en los asuntos de la política de Estado. Cuando más participativo es el pueblo en el círculo de la política, mayor será la firmeza y eficacia de la política, justamente para romper la exclusión y la marginación provenientes de algunos estamentos de una política etnocentrista.

No obstante, existe una serie de normativas de la lengua como vimos en el acápite anterior, a esta normativa se puede agregar, la nueva ley General de Educación de 2003, que garantiza el aprendizaje en la lengua materna, lo cual debería implicar que en todo pueblo indígena los niños ejerzan el derecho de aprender en su lengua materna, para fomentar la educación intercultural bilingüe y reconocer la educación comunitaria (Art.,

7). Pero, sin embargo, esta ley pasa por ser una norma inadvertida por su escasa apertura política hacia la implementación de programas curriculares y educativos.

No obstante, la función más importante para la vida actual y futura de nuestra sociedad es la de ser depositaria de la sabiduría, creencias, valores, costumbres, prácticas y creatividad andina. Constituye el pilar de la nacionalidad y de sus regiones, dándonos identidad y personalidad propias enraizadas en la idiosincrasia de todos y en cada uno de nuestros pueblos. Suficientes razones para que un “Estado democrático” en el sentido amplio, se apodere de la diversidad lingüística como base de la construcción de espacios públicos inclusivos y participativos y para establecer sólidas instituciones culturales que garanticen rescatar, preservar y promover nuestro patrimonio lingüístico.

2. DEBATES Y LEGISLACIÓN SOBRE PRINCIPIOS Y ACTIVIDADES EN POLÍTICA EDUCATIVA Y POLÍTICA CULTURAL EN PERÚ DURANTE EL SIGLO XX

2. 1. El Estado y las políticas culturales y educativas

Tras el acápite anterior se han ido plasmando conceptos clave para un mejor análisis y discernimiento de la investigación, en los aspectos de la naturaleza política, cultural y lingüística dentro del contexto peruano, en general. Dentro de este contexto, estudiaremos las políticas culturales y educativas, aunque hemos de prevenir aquí sobre el hecho de que no se pretende realizar una compleja disquisición conceptual, puesto que se va a ser referencia a la política educativa peruana y se considera ineludible un acercamiento a dichos conceptos.

Partimos de la premisa, de que toda investigación de la educación se desarrolla en un contexto histórico, cultural y social, en tanto que ellos establecen relaciones con la realidad dada. Estas relaciones dadas entre un contexto y la realidad enriquecen los conocimientos de la realidad de la educación y por lo tanto, hay que partir de los valores políticos que rigen el orden social de convivencia plurinacional, concretando en todas las formas estables de la sociedad. La educación ha sido un canal de transmisión de los valores culturales y modos de vida. Y, esta complejidad revela tanto la magnitud de su poder liberador y transformador como sus impotencias y deficiencias, puesto que la escuela es una institución de la sociedad y es allí donde se reproducen sus estructuras (Foucault, 1975).

De todos modos, para introducir cambios en una realidad educativa es indispensable considerar ideas impulsoras a través de la política cultural y distinguir las principales líneas que le imprimen una determinada orientación a la política educativa, como por ejemplo hasta mediados del siglo XX, cuando el sistema educativo peruano es profundamente elitista y excluyente a las grandes mayorías a consecuencia no solo de la persistencia de un orden oligárquico fundado en la explosión social, sino como consecuencia del arrastre de la incrustación socio-estructural del legado virreinal y de su

política educativa y cultural –discursos no solo de la dimensión ideológica, sino política y económica- de exclusión y de marginación de las grandes mayorías de la población peruana que permitió abrir una enorme brecha penetrando a una vasta presión social que busca hacerse accesible a la educación.

En la época virreinal, la educación era un privilegio de casta en el que se marginaba al esclavo y se negó al indígena –la negación del otro-, que perduró por siglos. Estos aspectos de la política virreinal pasó a formar parte del colectivo nacional; este criterio peculiar de ‘lo político’ no solo implica el sistema de ‘valores’ intelectuales, literarios, sociales y culturales de la época colonial, sino que se contrajo en el tiempo que ahora se desplaza por el tejido social y por la cartografía de nuestras mentes, ya sea inconscientemente o conscientemente. Tengo la plena convicción de la necesidad de mencionar y compartir con el pensamiento de Edgar Morin, autor de la teoría del “*pensamiento complejo*”, cuando afirma “que antes de cambiar las instituciones es necesario cambiar las mentalidades de las personas” (Morin, 1999).

En estas condiciones de absoluta ausencia de cualquier tipo de desarrollo o “progreso” e independencia en la vida social, política, económica y cultural de la cultura andina “postcolonial”, era lógico que nuestros “conquistadores” intentaran tomarse la revancha con la cultura andina, sabiendo que eran libres en la vida espiritual e independientes en las esferas del pensamiento y del sentimiento incario, ya que ambos sistemas culturales eran completamente contradictorios. Por un lado, la cultura europea velaba por una obediencia religiosa individual. Por otro lado, la cultura andina velaba por una obediencia suprema o filosófica del colectivo, que fueron inculcados al pueblo en virtud de sus nobles propósitos socio-culturales y económicos.

Volviendo a nuestro punto de reflexión, antes del siglo XX, hubo algunos cambios educativos sustanciales que se acoplaban perfectamente al modelo post-hispánicos. Así se efectuó una importante labor administrativa como la creación del Ministerio de Instrucción Pública, Beneficencia y Negocios Eclesiásticos (1837), tratando de mantener una serie de pensamientos y de introducir un impulso útil. Pero no tan nutritivas como fue la reforma estructural y social del país después de la década de

1950. La educación se convirtió en una demanda social de los sectores populares. Posteriormente hubo algunos cambios en la educación, tanto en aspectos legislativos como en contenidos curriculares de la educación, pero que no cubría ni satisfacía con gran eficiencia a la gran mayoría de la población plurinacional.

Del mismo modo, podemos mencionar a lo largo de nuestra historia que la educación imprime sellos en cada época que han seguido una pauta, una concepción para la práctica educativa, de acuerdo con un sistema político cultural. De ahí la importancia a partir de la década del cincuenta de los gobiernos de corte “progresista” como el de Manuel Prado y el periodo de gobierno de corte “socialista” de Velasco Alvarado, en la construcción de una política educativa plurinacional que tuvo efectos profundos sobre la población peruana.

En ambos casos, las intenciones educativas eran claras, como también era claro su interés por transmitir una concepción clara con identidad propia sabiendo que chocaba con la concepción de otras épocas. Este periodo del sistema educativo se caracterizó, por un lado, por la transmisión del acervo cultural con identidad propia, de valoraciones existentes, tanto de la lengua y de la literatura como de conocimientos intelectualistas de carácter nacional, comenzando la escolaridad, seguido de la primaria, media y superior. Por otro lado, el sistema educativo de educación básica -primaria y secundaria- se empezó a masificar en todo el territorio nacional.

No obstante, la educación al no ser un requisito de la integración política (experiencia virreinal), se traslada a la problemática de la organización de la convivencia humana con las diferentes culturas existentes tanto criollos como quechuas y aimaras-. Así se enfocó a crear y configurar una elite a nivel nacional, -como veremos más adelante- lo cual se mantendría hasta inicios del siglo XX, que es cuando el Estado peruano se enfoca solo en la alfabetización del sector “indígena”, a consecuencia de las altas tasas de analfabetismo de gran parte de la sociedad plurinacional peruana.

Después de abordar estas breves reflexiones, ahora entraremos en el asunto del Estado y la política cultural y política educativa. Partimos de la idea de que la política cultural

se lleva a cabo a través de la política educativa, pero al mismo tiempo la política educativa es más específica porque se ocupa de la transmisión de la cultura por medio de las instituciones o la educación. También partimos desde una concepción holística de la política educativa, que debe asumir una perspectiva de la interculturalidad. Teniendo en cuenta el carácter plurinacional de la sociedad y la necesaria convivencia entre todos los ciudadanos, para su desarrollo humano, tanto de pensamiento como de sentimiento. Ya que la política tiene unas estrechas relaciones recíprocas con la educación y con el poder, la ideología (valores) es constitutiva de una política cultural.

No obstante, la acción política educativa tiene una cobertura amplia, pero específica, para la consecución de los objetivos propuestos limitados por la política cultural. Sin embargo, debe superar ciertas limitaciones como los planteamientos de la racionalidad instrumental (Medina, 1994, 125: 146) y de dominación mono-cultural emanados de una política cultural.

Sin embargo, para convertirse en fuente de cambio, debe despojarse de su ropaje encubierto para convertirse en una educación transformadora, de integración, de unidad. Al mismo tiempo debe reconocer la diversidad cultural inherente a todo ser humano. Esta perspectiva es inseparable de la educación (Morin, 1999). Entonces, la educación debe partir del principio de que la cultura en general no existe sino a través de las culturas en la convivencia, de estilos de vida y de comportamiento. Pero no sólo para percibir culturas diferentes, sino para elaborar un auténtico sentimiento de pertenencia a nuestras raíces, que permitan comprender mejor el mundo humano; así, la educación juega un papel preponderante.

Todo ello incide en el Poder -Estado- que se convierte en el soporte necesario de la actividad reguladora, constituyente del hacer educativo, en función de la forma social de convivencia perseguida, que es la actividad central de la política educativa. Por supuesto hay que tener presentes las concepciones de la matriz general que viene a ser la política cultural del sistema mono-cultural. Pero, en cambio, para otros investigadores, la política educativa es el resultado de la problemática y de la complejidad del sistema de la educación, que se encuentran inmersas en ella, fallas, crisis, deficiencias en el tejido

de la sociedad. La política educativa debe comprender y responder con un pensamiento holístico, desde la interculturalidad a las necesidades cognoscitivas, morales y simbólicas de la sociedad plurinacional.

Siguiendo la misma lógica de nuestro razonamiento, nos enfocamos en la idea de Miller del término política, que podría expresarse como “un proceso por el que un grupo de personas, cuyas opiniones o intereses son en principio divergentes, toman decisiones colectivas que, por regla general, se consideran necesarias para el grupo y se ejecutan de común acuerdo“(Miller, 1989: 518). De acuerdo con esta conceptualización, para que exista política debe darse un consenso (deliberación), fruto de la cual se van a adoptar unas decisiones de manera conjunta, de forma que éstas sean consideradas legítimas por el grupo en cuestión y que, por tanto, se traduce en una serie de acciones que debe llevarse a cabo; estas acciones están encaminadas a alcanzar unos objetivos concretos considerando como beneficiosa dichas acciones para una nación plurinacional.

Desde esta perspectiva, para conocer el fenómeno político de la educación del país, hay que partir de los valores políticos que rigen el orden social de convivencia. Hablar de política es formular un proyecto consciente y explícitamente definido de sociedad y de hombre, por lo que en último término la política educativa se centra en definir y fijar la política educativa. De ahí la importancia del manejo de la política educativa de forma holística, ya que se considera que el problema específico y particular es el problema de organización de la convivencia humana, y que nos lleve a buen puerto a la sociedad plurinacional.

Así pues, la utilidad de la reflexión del pensamiento divergente marcado en nuestra sociedad debe encontrar el punto de equilibrio en concordancia con las múltiples interacciones de la compleja realidad, a ello se debe la política educativa, que corresponde a una actitud integradora y que nos orienta hacia una comprensión contextual de los procesos de los protagonistas y de sus contextos, sin perder de vista la totalidad de las cosas, en su conjunto, en su complejidad, pues de esta forma se pueden

apreciar interacciones, particularidades y procesos, que por separado, aislado y parcelado no se perciben con toda claridad.

No obstante, el problema central a que se enfrenta la política educativa es su propio eje de circulación, es decir, el Estado hegemónico que desarrolló una política educativa centralista y homogenizante cultural y lingüística.

De todos los ambientes posibles de esa política, este trabajo se centra en uno de ellos, la educación; la amplitud del concepto de educación obliga a explicar con más detalle. Los contenidos de la educación abarcan, en principio, todos los aspectos de la realidad que rodea al que aprende, y la finalidad última es promover en quien aprende el máximo desarrollo integral de su persona, optimizar todas sus facetas como ser humano. Dicho de otro modo, la educación, así entendida, procura una nueva interpretación del contexto en que el sujeto se desarrolla, de modo que éste pueda intervenir en ella de una forma equitativa y enriquecedora.

Desde este punto de vista, la educación formal y no formal se inscriben dentro del proceso educativo. Es decir, el aprendizaje que se produce ha sido previamente planificado con una clara intención de promover la educación. La diferencia es que la educación formal se conforma dentro del sistema escolar reglado y la no formal lo hace fuera de éste. Por su parte, la educación informal es aquella que existe sin una intención educativa y prediciendo de una manera espontánea (López, 1996: 55-80). No debe entenderse pues, cuando hablamos de política educativa peruana, que nos ceñimos sólo a las acciones que, en sentido estricto, tiene que ver con su diseño de una legislación formal sino se hace referencia a todo abanico de disposiciones de carácter normativo y doctrinal, que dibujan las acciones de carácter educativo formal y no formal y que se gesta desde las instituciones peruanas, que ya han sido modernizadas para cumplir su función.

Una vez aclarado el concepto de política educativa, ahora nos ocuparemos de la relación entre las instituciones del Estado y los intelectuales dentro del espectro de la educación. Durante el transcurso del siglo XX, la educación ha llegado a constituir un

elemento determinante dentro de las funciones que le atañen al Estado. Para entender no solo los temas involucrados en los procesos de política de educación es menester reconocer la relevancia del Estado, en materia de políticas culturales, sino la relevancia y la edificación de las instituciones, políticas, judiciales, educativas, etc. de forma ‘holística’, ya que a través ella se transmiten la cultura(s). No obstante, estas instituciones van de la mano con intelectuales -ensayistas, escritores, pintores, etc.-, ya que el Estado se maneja estratégicamente por un aspecto del favoritismo “político” o cargos “políticos” en determinadas instituciones que responde a situaciones de coyuntura política.

Si entendemos que la política cultural es la articulación de las culturas, es decir, las instituciones a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población plurinacional y obtener consenso para un tipo de orden o transformación social (García, 1987: 2).

A raíz de la deficiencia y agudización de los problemas educativos, el Perú suscribe ciertos acuerdos internacionales de los lineamientos de política educativa, para superar los problemas mencionados. Los acuerdos de Jomtien, las propuestas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe (UNESCO-OREALC), los encuentros del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC), así como las prioridades de inversión en educación sugeridas por el Banco Mundial y por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), resaltan la necesidad de revisar las prioridades de la agenda educativa regional en torno a los problemas de calidad y equidad identificados como los más urgentes y determinantes. Aunque cabe cuestionarse la fuerza que puedan tener esos acuerdos y, las sugerencias de política dentro de cada país, en el momento de tomar ciertas decisiones concretas de inversión y organización, es posible imaginar que quienes toman las decisiones, al verse condicionados a obrar en un contexto altamente globalizado, optarán por referir sus resoluciones a las prioridades de acción sugeridas por los organismos internacionales y por las agencias crediticias y de cooperación técnica multilaterales.

2. 2. La política educativa: periodo primera mitad del siglo XX

2. 2. 1. Debates sobre la(s) cultura(s)

No sin antes mencionar brevemente el papel más relevante de la literatura que tiene que ver con la influencia de algunos escritores de la vivencia de los protagonistas de la política del virreinato, dentro de ellos tenemos al escritor Ricardo Palma, que usaba la literatura para ensalzar la nostalgia del tiempo del virreinato. De la misma manera el pensador González Prada (1888), afirmó que el Perú estaba poblado principalmente “por indios semicivilizados y que si se les alfabetizara recuperarían muy pronto su dignidad humana” (Chang, 1984: 370), expresando un sub-realismo de la realidad peruana. No, por nada, se pone énfasis en el compromiso de la identidad de los escritores, para llevar a cabo a través de obras literarias las conceptualizaciones muy específicas del mundo de la colonia, que se fundamenta en la correlación con las estructuras de las políticas de la metrópoli para legitimar sus acciones, tanto socialmente como culturalmente (1984: 370).

Ante todo, si tenemos en cuenta que a través del relato de la literatura y de la vida de los personajes se mencionan lugares, ideología, conflicto, ambientes, situaciones y contextos referentes a la cultura. Atendiendo a la complejidad que ofrece el panorama de la novela. En dichos textos sólo podremos determinar su función específica insertándola en los esquemas culturales de la sociedad en que aparece. Con el objeto de reflejar y retratar la compleja realidad peruana es necesario hacer un análisis en sus diferentes facetas y ángulos de encuentros y desencuentros.

Para ello, nos serviremos de la novela de *Los Ríos profundos* de María Arguedas que refleja la idiosincrasia de la vivencia de los protagonistas del pueblo peruano, desde una cuestión literaria. En Arguedas hay una tensión entre concepciones del mundo y la vida muy distintas entre sí, orientaciones culturales que muy difícilmente pueden ser sintetizadas. La literatura será la manera de tratar de armonizar este conflicto tan desgarrador, ya que en la literatura de Arguedas es un campo donde lo común y lo diferente no se excluye, en donde el autor se aproxima a dos realidades culturales

diferentes; un mundo cultural occidental y el otro, un mundo cultural indigenista. – Más adelante se ampliará dicha problemática, ya que esto constituye un preámbulo a su posterior análisis- Arguedas se refería al Perú: “no hay más diverso, más múltiple en variedad terrena y humana los grados de color y color, de amor y odio, de urdidumbre y sutileza” (Arguedas, 1969).

Asimismo, José Carlos Mariátegui (2005) establece un análisis magistral expresada en su obra *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Mariátegui señala dos etapas que escinden la realidad del Perú. Una es la conquista hispánica, que significa la sustitución de la economía agraria desarrollada por el pueblo incaico, por una economía feudal que trae el virreinato. Sobre las ruinas y los residuos de una economía socialista [echan] las bases de una economía feudal. A partir de aquí el Perú se erige sin y en contra del “indígena”. La otra etapa corresponde a la Independencia, hecho que no significa tampoco la transformación de la estructura económica y social del Perú, más allá del desarrollo de una economía capitalista. No obstante, uno de los temas más debatidos y analizados es justamente la educación, la literatura para ver allí la carencia de una identidad nacional peruana (Mariátegui, 2005)

Todo ello, permite destacar que en el campo de las políticas educativas y culturales prevaleció la noción de una de las ideas básicas que rigen la polarización de culturas en el Perú y en América. Desde hace un buen tiempo atrás, se ve con simpleza al interpretar la realidad indoamericana, las circunstancias sociales y políticas al encajar en categorías etnocéntricas procesos sociales, culturales y políticos, que poco tienen que ver con nuestra realidad plurinacional.

Se podría afirmar, entonces, que no es una versión propia desde dentro, sino una versión desde un pensamiento foráneo etnocéntrico, Si tenemos en cuenta que los Estados llevan una política -cultural, social, económica e ideológica- dirigido hacia una democracia liberal y esta versión tiene por finalidad afianzar a lo individual antes que afianzar lo colectivo. Esta corriente resta derechos a la sociedad plurinacional y pone de manifiesto el control aristocrático - no solo por el capital monopolista sino por el monopolio de lo literario y cultural- y así se van produciendo una reconfiguración de las

bases sociales, económicas y políticas, de la estructura de la sociedad peruana⁵⁴ (Mariátegui, 2005: 10)

Hay que destacar que debemos revisar desde todos los ángulos la propia historia. Y uno de ellos es revisar los acontecimientos de la “conquista” cuyo legado no es solamente una herencia psicológica e intelectual, sino un legado social y económico, que repercutió en el ámbito de la educación y de la cultura. Lo que parece indudable es que el privilegio de la educación se orienta por la simple razón de que persiste el privilegio de la riqueza y de la casta y esta realidad condiciona a un régimen y a una economía capital monopolista (Halperin, 1998).

Ello explica que el debate de la cultura y de la educación sea unidireccional, para equiparar –sintonizar- con el sistema económico y social emanada por la directriz de la política cultural del aparato del Estado. Éste constituye un sistema centralista con un enfoque etnocéntrico. No obstante, la conciencia de que el Perú está enfermo⁵⁵ es compartida tanto por ciudadanos de a pie como por investigadores y analistas, como ya vimos, es uno de los puntos clave a tener en cuenta, si queremos cambiar esta problemática de la realidad peruana. En tal sentido, es imperativo la necesidad de pensar y de construir la sociedad con la propia tradición discursiva, reformular el camino del debate y explorar el diálogo, para una convivencia enriquecedora de las diversidades que componen todas las sangres (Arguedas, 1970), que corren por las venas del Perú.

Para entender ello, es necesario (re)entrar en nuestro sustrato, en nuestro espíritu, para que la integración peruana se (re)encuentre con su raíz, con su identidad extraviada,

⁵⁴ José Mariátegui (1894- 1930), vio el proceso de la sociedad colonial con los nuevos elementos de la actual sociedad.

⁵⁵ La enfermedad que aqueja a nuestra sociedad no se agota en sus síntomas visible: – como veremos en el acápite, 03, (II) cap.- pobreza, inequidad, desigualdad, corrupción generalizada, etc., sino se va profundizando en la falta de vinculaciones sociales duraderas, solidaridades profundas, lealtades permanentes, identidad cultural y sobre todo pertenencia abiertas a l dialogo, reconocimiento con el otro, reconciliación con nuestra historia, asunción con la diversidad, etc. Todo lo cual apunta a la carencia o la falta de voluntad de una política cultural pertinente del Estado, esto nos obliga a pensar críticamente, que nos obliga a tomar conciencia de la defectuosidad del diseño y de la endeblez de la estructura de nuestra convivencia.

con su rostro despojado. De hecho, un espíritu que converge, que contribuye a construir a los ciudadanos su verdadero rostro, a encontrar su solidez, a darles calor y cobijo a los colores del maíz que somos todos. Es (re)encontrar nuestra identidad cultural –como ya se dijo, en el primer capítulo (cf., I, 3.3)-. Más aún razón, la referencia de sentido es una de las funciones de la cultura como identidad, como nos enseña Villoro, el término de identidad significa lo mismo que singularidad. Así, aquello que alguien (una persona, un pueblo) hace cuando busca su identidad no es otra cosa que valerse de ciertas notas duraderas (como territorio, la lengua, la historia y las instituciones sociales) para reconocerse, en principio, frente a los demás (Villoro, 1998: 73-78).

Esta originalidad significa “ser fiel a uno mismo”. La fidelidad a uno mismo se ejerce, ya sea individual o colectivamente, hacia una serie de características que salen a relucir como la pregunta ¿de dónde vengo? (¿de dónde venimos?). Así, quien quiera dar sentido a sus decisiones y a sus propios proyectos necesita de un contexto cultural seguro, en primera instancia (Taylor, 1994: 25-52).

Según Villoro, la ‘autenticidad’ es el ser auténtico que se manifiesta en los propios proyectos la serie de necesidades y deseo que se tienen. Pues bien, sabemos que entre las funciones atribuidas a la identidad cultural se encuentra esa, como también la de proporcionar integración, cohesión social. Precisamente por ello, la cultura, la identidad cultural, parece el cimiento apropiado para el entendimiento de los pueblos y no hablo solo de los Estados nacionales, sino de las minorías (mayorías), de los pueblos, de las naciones sin Estado. Lo que nos aproxima al estudio del problema de la identidad cultural, constituye un punto clave de la reflexión peruana en torno a su propio ser.

En este marco debemos entender el propio campo de acción práctica con debates teóricos, social, cultural, identidad, diversidad y un quehacer que recoge todos los conflictos del entorno donde interactúan (UNESCO, 2005: 32) a través de un diálogo y respeto mutuo de las culturas en conflicto. Desde luego, se desprenden de unos hechos indiscutiblemente relevantes de las políticas culturales sectoriales en su contexto sociopolítico y cultural.

Desde este punto de vista teórico es pertinente para su compleja comprensión de las políticas culturales y como praxis, que son los fundamentos a partir de los cuales se construye una manera de concebir la acción humana y su significado cultural. Desde los cuales se orienta una acción, por la apropiación y aplicación de nociones, intervención y orientación (UNESCO, 2005: 32)⁵⁶. Desde esta orientación debemos desprendernos del rostro ajeno, por ser lo que no es en realidad, que da lugar a hablar del “pecado original de América” (Murena, 1965), por ende, del Perú, o sea, del americano como un ser expulsado de una tierra espiritualizada que es Europa⁵⁷; o a afirmar que el iberoamericano es un “reiterado no-ser-siempre-todavía” (Mayz, 1969). A propósito de eso señala Eduardo Galeano, los peregrinos del norte se apoderaron del nombre de América y de todo lo demás o casi de todo lo demás, ahora americanos son ellos. (Galeano, 2008)

De lo dicho hasta ahora, podría deducirse que el pensamiento del diálogo dentro de este contexto se puede interpretar desde una perspectiva latinoamericana⁵⁸, por ende del Perú, que coincide con nuestra posición inicial, del desprendimiento de nuestra máscara, existente en nuestro ser. Esta otra posición puede resumirse con las siguientes palabras de América como conciencia (Zea, 1953): “el origen de nuestros males está en el hecho

⁵⁶ Unesco, 2005, Formación en gestión cultural y políticas culturales, Iberformat

⁵⁷ No olvidemos que España trasladó al Perú su cultura y posteriormente la difusión del conocimiento que permite organizar las escuelas y universidades en el más breve plazo; la reproducción del sistema educativo español nutre de conocimientos a elites permanentemente receptivas, que conforme avanzaban los siglos de dominación virreinal, evolucionaron y alcanzaron la máxima asimetrías entre la elite y el pueblo indígena en su plena exclusión; político, social, económico, cultural y educacional.

⁵⁸ “la identidad cultural latinoamericana se caracteriza por el desgarramiento interno y la ambivalencia externa [...] La identidad cultural es hoy un ‘devenir’, un proceso en vía de desarrollo, una gestación vital y dolorosa” (Lafaye, 1986, 24-23). Esto es, la propia categoría de la ‘identidad’, fundamental en la mentalidad, pero irrelevante en la realidad del mundo latinoamericano. Éste, está formado de proliferaciones y divergencias, apela más bien a la noción de “mismidad, en lugar de identidad (Picotti, 1991: 143). Esta orientación no está dirigida al centro gravitacional de su pensamiento de su manera de ver el mundo sino a una estructura policéntrica de su ser. Así, las alternativas tipo “o lo uno o lo otro” que componen la mentalidad europea, un “ser o no ser” se convierten aquí en un “ser y no ser”. No es nada casual que la tradicional interpretación latinoamericana de la idea de la muerte no suponga un morir para resurgir después (un arquetipo realmente universal), sino un doble existir, una combinación del ser y la nada, una yuxtaposición de la realidad cismundana y la otredad transmundana. Pues bien, esto se podría resumir quien tiene el poder tiene la palabra (legado colonial).

de querer ignorar las circunstancias, el ser americanos. Nos hemos empeñado, erróneamente, en ser europeos cien por ciento. Nuestro fracaso nos ha hecho sentirnos inferiores, despreciando lo nuestro por considerarlo causa del fracaso” (Zea, 1953: 60).

Siguiendo la misma línea investigadora, hacemos una retrospectiva en el tiempo para recordar que la colonia, para perdurar, impuso y mantuvo una dominación abrupta con un orden político, un orden social y un orden mental, que conformaban las poblaciones de América. Pero también caen en el error no menos perentoriamente quien sostiene que el ‘nuevo mundo’ le pertenecía” por orden de Dios eran concedidas las tierras de América a los deseos de la metrópoli” (Carlos V, 1555).

Visto desde otro ángulo, durante la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales (México D.F., 1982), los delegados hicieron hincapié en la conciencia creciente de la identidad cultural, del pluralismo que de ella se desprende, del derecho a ser diferente y del respeto mutuo de una cultura por otra, incluidas la de las minorías. Se observó que la afirmación de la identidad cultural había pasado a ser una exigencia permanente, tanto para las personas como para los grupos y las naciones, una cultura que pueda interconectar los diferentes pueblos a través del espacio y del tiempo.

Existe una gran coincidencia en considerar que las políticas culturales reclaman una diversificación de instancias (en contraposición a la política cultural única, sinónimo de autoritarismo) que desde diferentes niveles de legitimación deciden participar en el sector cultural. Mediante un conjunto de prácticas y normas que emanan de uno o varios actores públicos (Meny; Thoenig, 1992) o, en su defecto, acciones dirigidas por los actores o agentes internos o externos de las instituciones públicas (Bassand, 1992), realizadas por el Estado, las instituciones civiles y grupos de poder (García, 1987).

Dicho esto, podemos deducir que la pretensión de la política educativa es satisfacer las necesidades que se advierten en un determinado ámbito en correlación con la demanda de la diversidad cultural. Esto significa la plena convivencia armónica y de respeto mutuo con las demás culturas que coexisten en un mismo espacio, que constituyen sociedades interculturales que dan visibilidad a la diversidad social, cultural, lingüística,

literaria, étnica, una realidad visible que busca encontrar el camino de la interculturalidad.

Sin embargo, las respuestas educativas a estos planteamientos estaban lejos de su verdadero cauce, más bien, se encontraban con una política segregacionista y exclucionista de la educación y de todo lo demás, en contra de la cultura “indígena”; esto desencadenó en ciertos conflictos, que pasó a su vez a encontrar gobiernos de “progreso” y gobierno de “izquierda” o gobierno liberal, para reivindicar la cultura nacional o en su defecto para profundizar reformas foráneas.

Dentro de este contexto sociocultural e histórico, la educación básica peruana ha sido objeto de reformas educativas y curriculares en el siglo pasado. El significado de las reformas y sus diseños curriculares, de las ideas y las prácticas que las legitiman, hay que buscarlos en el momento y lugar en que se ubican quienes las emprenden. Así, las reformas educativas, como actos de gobierno, son el resultado de un proceso en el que intervienen componentes internos y externos de la realidad social de un país. Las reformas surgen como necesidad en momentos de crisis de las sociedades, y pareciera ser ésta la causa de que los últimos decenios del siglo pasado se caractericen por la aplicación de un conjunto de reformas educativas que tienen un conjunto de metas educativas a favor de la sociedad. Pues veamos estas reformas educativas, producidas en el Perú.

2. 3. Reformas del sistema educativo peruano

Antes de comenzar el estudio pormenorizado de cada uno de las principales reformas del sistema educativo peruano que pretendemos desarrollar a lo largo de nuestro trabajo realizaremos una síntesis histórica. No descuidaremos la mirada sobre los aspectos de la lengua y la literatura que jugaron un papel importante dentro del marco de una coyuntura política y cultural conflictiva en función de los principales agentes, espacios acontecimientos políticos - culturales en el último siglo y medio. No es nuestra intención realizar un exhaustivo análisis de las principales reformas de la

historia de la educación en el Perú contemporáneo, sino poner en relación o contacto los hechos históricos y educativos más relevantes con el objeto de nuestra investigación.

Pero consideramos necesario realizar previamente una sucinta presentación sobre las causas de las reformas. Las reformas intentan responder ante una crisis de una parte de la realidad social, económica, cultural, educativa, etc., y que se encuentra navegando sin brújula y sin rumbo en el reconocimiento de la complejidad y la diversidad de las diferentes realidades educativas -como vimos anteriormente-. En este sentido, la educación no puede quedar al margen de esta crisis, -entendida esta como el anuncio de cambio en las fuerzas dinámicas de un sistema, caracterizado por contradicciones y rupturas - por lo tanto, las reformas pasan a corregir e incorporan nuevos conceptos, nuevas formas de entender el lugar⁵⁹ de la educación en nuestra sociedad, su rol y su función.

Una reforma supone un propósito fundamental de alterar el alcance y la orientación de la educación, al mismo tiempo, supone cambios en la estructura del sistema y modificación a gran escala de las metas de la enseñanza y de su organización. Se caracteriza por poseer un fuerte contenido simbólico desde el momento que recoge la adhesión de intelectuales y se construyen los discursos apropiados. Si tenemos en cuenta que el concepto de reforma es un concepto fuertemente ideológico, porque representa los ideales políticos, que alguna forma sintetiza o compagina a una sociedad dada en un momento histórico y social particular de una nación.

Así, la reforma es una llamada a la innovación, donde exista un desfase percibido con respecto a los valores deseados, una forma por la que las instituciones pueden ser reorientadas según los ideales con las que la gente está profundamente arraigada o comprometida. Sobre todo, el acto de reforma es un acto de compromiso y reafirmación social (Popkewitz, 1994a).

⁵⁹ El lugar tiene la misma naturaleza de lo que está en él, es más, adquiere la propia figura de lo que está en él y expone lo que contiene. De ahí su manifestación del lugar de la educación en nuestra sociedad, se manifiesta en los diferentes etapas o proceso socio históricos y culturales.

En este nuevo escenario, las reformas educativas ante la diversidad cultural y lingüística de la sociedad peruana han seguido diferentes caminos que, a su vez, se han reflejado en el sistema educativo de acuerdo a la política cultural de cada gobierno.

Así, puede ser la reforma una manera o intento de (re) estructuración para que la educación se adapte a los cambios que se presenta en otros subsistemas -como ya dijimos anteriormente- sociales (sobre todo el económico) como prácticas educativas que las legitima socialmente y de alguna forma, deja fuera a otras alternativas y utilizan ciertos discursos y criterios en las reformas educativas como la eficacia, la eficiencia, y la calidad, la competencia tanto en el rendimiento como en lo administrativo .

En ambos casos, los usos de las concepciones del término de las “reformas” en el Perú se pusieron en marcha de acuerdo a la política cultural de cada gobierno -como veremos más adelante-. No obstante, estas reformas educativas se pusieron en práctica desde un punto de vista marcadamente técnico y tecnológico, que conducirían a la implementación eficiente del cambio, o de la transformación social, pero sabemos que los expertos no pueden resolver los problemas sociales que se hallan determinados por conflictos lingüísticos, culturales e ideológicos.

Más allá de que todo cambio posee algún aspecto técnico, no se puede reducir a ello, sino de una manera compleja sistémica, donde cada una de las partes es afectado por el todo y viceversa. Esto implica capacidad de construcción y reflexión, es decir, reflexión constante en la acción y reflexión sobre la acción en el proceso de una construcción educativa. De ahí la importancia de las reformas educativas desde un pensamiento complejo, que tiene la capacidad de articular los tejidos en conjunto, para la reforma del pensamiento y las mentalidades para comprender la complejidad de la realidad educativa.

La reforma educativa tiene que ver directamente en un inicio con la situación de la educación del “indígena” y no indígena. Por primera vez se proponía este debate en el país, a partir de las primeras décadas del siglo XX, bajo la influencia del movimiento indigenista y los debates suscitados por los intelectuales y escritores, se abordó el

estudio de las culturas originarias, como un medio de reconocimiento de la identidad nacional frente a la influencia llegada del exterior (Mariátegui, 2005).

No obstante, estos avances importantes en materia social, educacional, etc. que se logran antes de 1950, estaban lejos de la realidad objetiva, si tenemos en cuenta cuantitativamente, los datos más significativos son los individuos que reciben los beneficios de una educación sistemática y su relación con la población que tiene derecho a ella. Desde este ámbito es preciso destacar que recibieron la educación primaria completa solo el siete por ciento. Recibieron la educación secundaria solo el seis por ciento. Ambos estudios completaron el dos por ciento y la universidad el uno por ciento (UNESCO, 1962: 56). El nivel promedio educativo era de 2.2 años, frente al nivel promedio educativo de Costa Rica era 4.4 años (1962: 56-57).

Los datos cuantitativos, como hemos ido revisando, no favorecen en nada la educación nacional, más bien se hace visible la cruda realidad peruana, pero era necesario atender las necesidades educativas y se cubren en parte después de la mitad del siglo veinte con algunas reformas “progresistas” y principalmente de corte “socialista”, pero quedan todavía alejadas de la percepción estatal en los aspectos relativos a la (re)valorización de la cultura que es propio de la sociedad peruana, la interculturalidad del país. Esto nos conduce a una aproximación de la realidad de la inequidad no solo de la educación sino de la limitada aportaciones hacia una verdadera unidad dentro de la diversidad. Pero el problema de fondo se seguía arrastrando con una máxima exclusión social a la gran mayoría del país.

2. 4. Reformas de los años sesenta

2. 4. 1. Contexto

A lo largo de la historia peruana han habido muchas reformas de la educación. Hay que tener presente que la desigualdad social es uno de los factores que mejor explica las diferencias educativas, puesto que en Perú las diferencias sociales son muy profundas y su incidencia en el desarrollo educativo es especialmente relevante (OEI, 2008). Además, la correlación entre la discriminación étnica y la discriminación cultural y de exclusión social son muy elevadas, en especial consideración las zona rurales que están marginadas de los programas educativos de Estado.

En este contexto se llevaron a cabo las principales reformas educativas, en especial, de la Agencia Internacional de la Unesco. Consideramos la importancia del notable esfuerzo que está haciendo dicha agencia para extender y mejorar los servicios educativos de todos los niveles y, desde el punto de vista internacional. La aplicación del proyecto principal de educación de la UNESCO para América Latina en 1957, puso de relieve la urgente necesidad de conocer más a fondo las complejas relaciones que existen entre la educación general y especial y las condiciones sociales y económicas en los países de la región, a fin de orientar o reorientar los planes para su desarrollo (Unesco, 1962:13).

Es pertinente mencionar aquí que la historia ha mostrado sin lugar a dudas que la educación y el desarrollo social y económico se relacionan entre sí en forma estrecha y dinámica, y que las condiciones que afectan a los dos elementos de la relación pueden cambiar de manera considerable en unas pocas décadas por obra de esfuerzos bien planeados que cuenten con el respaldo de la opinión pública (Unesco, 1962:13).

No obstante, cuando se detecten quiebras en el sistema educativo nacional a lo largo de la historia, la escuela ha ido siempre detrás de las demandas sociales y se ha guiado por las propuestas de la cultura moderna como faro orientador que iluminaba su quehacer diario. Sin penetrar en los grandes problemas: exclusión educativa, marginación social,

desigualdad, etc., los contenidos de cada uno de estos problemas no son necesariamente semejantes entre los distintos interlocutores de la sociedad peruana. Esto se deriva, al menos en parte, del hecho de que precisamente algunos cambios probablemente no tocaron a fondo sino de forma superficial la realidad del proceso educativo. Se realizaron simplemente cambios de programas y planes de estudios, se adoptaron paradigmas educativos foráneos ajenos a la realidad peruana.

Algunos cambios educativos son esbozados con una estrechez de miras, bajo la dirección de misiones extranjeras -Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional- que importaban recetas técnico-pedagógicas con el correspondiente eurocentrismo ideológico con fines políticos y comerciales.

A esta premisa responden estas páginas, en las que se siguen tres vías de acceso a las reformas educativas. En primer lugar expondré unas consideraciones reflexivas sobre la reforma educativa civilista, cuya problemática de la educación radica en la educación de las elites, es decir, de las clases dominantes, las del privilegio sucesivo. La cuestión crucial que subyace esta la óptica de la dominación, que escotomiza a las grandes mayorías nacionales y magnifica a las minorías privilegiadas; una óptica que considera que la educación sirve y se justifica solamente en función del beneficio, placer, comodidad, progreso y solaz espiritual de la clase dominante ignorando al pueblo.

En segundo lugar abordaré algunas reflexiones sobre la reforma educativa revolucionaria, cuyo propósito educativo era promover la identidad propia como parte coadyuvante en un proceso de transformación socio-económica acelerada para cancelar la dominación interna y la dependencia externa. Dentro de este contexto la educación ya no es para proveer a los ricos de un carácter elitista de la educación para cubrir sus necesidades, sino para fines muy diferentes; la educación en su naturaleza y fines está esencialmente marcada por el signo político a la que sirve: a la dominación o a la liberación de las masas oprimidas.

Y, en tercer lugar plantearé algunas reflexiones de la reforma educativa neoliberal, cuyo propósito educativo es obedecer a un patrón o modelo cultural, sociopolítico y

económico que responde a una política concentrada del capital en una élite, es decir, la educación entendida como un servicio de la oferta y demanda del mercado.

Vamos ahora a analizar detalladamente estas reformas educativas, que han sido citados anteriormente por varios expertos e investigadores consultados

2. 4. 2. *Reforma educativa civilista*

Extender la mirada para abordar el tema de la presente reforma educativa civilista a inicios del siglo XX en Perú, se requiere encontrar el pensamiento de dicha reforma, implica transitar sobre el fondo de ciertas características comunes, que emergen de las peculiaridades y la fisonomía propia de cada región y hasta zonas claramente distintas. Es decir, el Perú es a la vez una y diversa tanto en la educación, como en otros aspectos de la vida, historia y cultura.

La reforma educativa civilista, que tuvo lugar en el año 1920 en Perú, tuvo características y peculiaridades propias de la época (contexto). Esta reforma surge dentro de un contexto histórico, social-económico, que cubre los dos gobiernos de Leguía;-conocido también por el oncenio de Leguía-. Esta reforma educativa claramente pronunciada por los oligarcas, proponía una educación para las clases altas, acompañada de un esfuerzo para las clases medias y populares. Finalmente, nos condujeron a la importación del sistema norteamericano y de técnicos de esa nacionalidad.

Esta reforma de la educación es precedida por debates intensos. Así el Dr. Manuel Vicente Villarán, -representante del pensamiento norteamericano- representa el pensamiento oligárquico en el proceso del debate sobre la educación pública peruana. Él declara: “el Perú debería ser por mil causas económicas y sociales, como los Estados Unidos, tierra de labradores, de colonos, de mineros, de comerciales, de hombres de trabajo” (Mariátegui, 2005: 111). Pero las fatalidades de la historia y la voluntad de

los hombres han resuelto otra cosa convirtiendo al país en centro literario, patria de intelectuales y semillero de burócratas. Pero es indudable que hallamos dentro de ella un abogado, médico, militar, magistrado, político, periodista: Somos un pueblo donde ha entrado la manía de las naciones viejas y decadentes, la enfermedad de hablar y de escribir bien y no de obrar bien (Mariátegui, 2005: 111-112).

Dentro de este marco de la reforma civilista, nos proponemos reflexionar y profundizar sobre la realidad educativa. Para ello, partiremos de la Revista “*Siglo XX: Balance de nuestra educación*”, que la denomina reforma educativa, y la define como la manifestación que “se da la paradoja de que el civilismo, expresión de la oligarquía, de los latifundistas de la caña de azúcar, el algodón y las lanas, y de los poseedores de las minas, apareciera con un rostro progresista, (más bien diríamos con una máscara) para defender la ciencia, la técnica y la educación” (Peñaloza, 2000). Es evidente que semejante actitud la asumió solo el sector más esclarecido de dicha oligarquía.

Frente a esta posición, los planteamientos de Deustua,- representaba el pensamiento europeo- apoyadas en la filosofía bergsoniana, desconfiada de la ciencia y crítica de su negación de la vitalidad, lucían como metafísicas y, por lo tanto, retrógradas. Para Deustua, el problema de la educación nacional residía en la educación de las elites, es decir, de las clases dirigentes, los del privilegio hereditario virreinal. Consideraba que el valor de la libertad no educa; que la educación consistía en la realización de los valores; que el trabajo no educa, el trabajo enriquece, da destrezas con el hábito, pero se encuentran encadenado a móviles egoístas que constituyen la esclavitud del espíritu. Pero hay que destacar en el marco de este debate, dentro del entendimiento y el respeto mutuo respecto a las identidades y a la diversidad cultural y lingüística, no se han tomado en cuenta este componente esencial sociocultural, tanto en el ámbito de la política educativa como en el ámbito del programa curricular, por las razones ampliamente conocidas en la presente investigación. Por eso, es importante destacar el pensamiento de un estudioso como Mariátegui entendido en la materia, al referirse a la controversia entre Deustua y Villarán, expresa:

“En la etapa de tanteos prácticos y escarceos teóricos que condujo, lentamente, a la importación del sistema y técnicos norteamericanos, el doctor Deustua representó la reacción del viejo emblema aristocrático, más o menos ornamentado de ideas modernas. El doctor Villarán formulaba – en un lenguaje positivista –el programa del civilismo burgués y, por ende, demo liberal; el señor Deustua encarnaba, bajo un indumento universitario y filosófico de factura moderna, la mentalidad del civilismo feudal de los encomenderos virreinales” (Mariátegui, 2005).

Dentro de este contexto, por un lado, la reforma de 1920 señala el triunfo de Villarán así como el predominio de la influencia norteamericana. Por otro lado, es la orientación dominante que prevalecerá no solo en el Perú, sino en el resto de América. Durante esta década los cambios eran mínimos, pero se empezó con el adoctrinamiento de una educación monocultural, homogenizante y universal de tipo occidental.

Así, el sistema educativo peruano, en la mayoría de los departamentos, se dio la famosa “civilización “y de “reproducción” del orden hegemónico criollo que le habían sido encomendada, desconociendo por completo las manifestaciones socio-culturales y lingüísticas a las poblaciones a las que atendía, es decir, la sociedad plurinacional (Kuper,1999). Así como Europa creía tener razón, no solo a lo largo y ancho del siglo XIX, que pensaban que la racionalidad era exclusiva de la civilización de occidente,-la antropología del siglo XX ha puesto de relieve que la racionalidad no es exclusiva de la civilización occidental, sino de cualquier cultura humana en el mundo- sino que se servía de ella como base discursivo científico, para justificar los excesos que cometieron en América.

Ahora se da el mismo fenómeno cultural como proceso de “reproducción” a través de la educación, pero desde un pensamiento interno, bajo el dominio del pensamiento cultural dominante y hegemónico. Estas posturas implicaban una cierta indiferencia con respecto al tejido real –la diversidad cultural- de la historia real del país, lo cual era algo denigrante, ya que permitía la distorsión de la realidad del país. Con esta reforma educativa el gobierno de Leguía empezó el círculo cerrado de la centralización al máximo en el disperso sistema educativo y le otorgó poderes excepcionales a la

insectoría escolar - ahora Ministerio de Educación- cuya tendencia a la fiscalización y sometimiento magisterial se siente hasta nuestros días (Ministerio de Educación, 1960).

La élite civilista que dominó la política y la economía del país durante el período bautizado por Jorge Basadre como el de “la república aristocrática” (1976), tuvo, al lado de todos sus defectos, un defecto mayor: el diseño y la ejecución de un definido proyecto. Es decir, un programa para el futuro del país, que sobre la base de un objetivo a alcanzar: convertir al Perú en un país “moderno”, “europeo”, “próspero” y “culto”, identificando los obstáculos más importantes para su consecución y proponía medios para removerlos. Uno de esos obstáculos era la gran cantidad de analfabetos que cubría todo el territorio nacional a consecuencia de una educación focalizada en las principales capitales de Departamentos (Montero, 1990: 81). También existía una forma de pensamiento arraigado de las autoridades políticas oligarcas, lejos de apoyar a débiles y pobres, ayudan casi siempre a ricos y fuertes (Montero, 1990).

Con ello tocamos una tesis fundamental que vamos a adoptar en este trabajo: una educación de exclusión social, pasamos a una educación homogenizante,- en un primer momento para castellanizar⁶⁰ o transmitir “el idioma oficial” a la población peruana relegando la diversidad lingüística y cultural a una condición de falsa conciencia, desvirtuándola de su eje central, de la convergencia entre culturas.

En tales circunstancias, la distorsión de la realidad es imposible para el sujeto, una sociedad en la que se apoya en la supremacía o hegemonía sobre los demás, se desvía inevitablemente del pensamiento como la historia oficial hurta a la memoria que por derecho propio le corresponde. Así, en sus formas más radicales, las posiciones de este modelo de educación son, sin lugar a duda, reductoras, simplistas y parceladas, e inclusive tiene unas implicaciones políticas peligrosas, actúa en función no solo de los intereses políticos sino también es un instrumento del poder para la dominación.

⁶⁰ Todavía en mil novecientos cuarenta un treinta y cinco por ciento de la población del país desconocía este idioma, porcentaje que en los inicios del siglo probablemente redondeaba el cincuenta por ciento, que no hablan el español. El gobierno civilista también se empeñó en el desarrollo de hábitos occidentales a al “indígena” en el campo de la economía, nutrición, etc.

En realidad esta reforma educativa civilista estaba estructurada con unos ideales foráneos -como ya se dijo anteriormente-, pues, el sistema educativo primario y secundario no solo se convirtió en un caos, sino que no existía una articulación congruente de la estructura del sistema educativo en el territorio nacional. Su imposibilidad de articular correctamente este armazón normativo, fue objeto de muchas enmiendas que no contribuyeron a resolver los problemas sino a agravarlos. Sin embargo, para desarrollar dicha reforma estuvo asesorado por el dirigente norteamericano; Bard, Edwin como jefe de la misión (Basadre, 1976).

Así, la nueva educación tiene un nuevo acento asimilacionista para la “reproducción” deseada por la clase oligarca del país. Si tenemos en cuenta, que existía una pluralidad de culturas y de lenguas con una fluyente expresión de identidad que componen el mundo Andino (Perú). La corriente de pensamiento con la que suele entenderse esta reforma educativa es la influencia de la corriente positivista y un pensamiento alienante de la oligarquía hacia las concepciones foráneas sobre la educación, cercenado y eclipsado todo pensamiento derivado del suelo patrio, sin esta vinculación del pensamiento maternal se pierde todo viraje y de sentido de la vida.

Como ya hemos dicho anteriormente, el pensamiento de Villarán que fundamenta las medidas educativas, se resumía en las siguientes ideas: el desarrollo económico es la condición para el progreso de la educación. El Perú debería ser -por mil causas económicas y sociales- tierra de labradores, de colonos, de mineros, de empresarios. Así pues, dicha refirma civilista propone una educación para la clase alta acompañada de un esfuerzo para las clases medias y populares. Critica el letrismo y proclama una educación eminentemente técnica.

Jorge Basadre se manifestó al respecto:

“en el Perú, como en casi todos los países de América Latina, la orientación de las primeras décadas del presente siglo fue la de tener una escuela primaria de proporciones limitadas una educación secundaria dividida en colegios nacionales cuyo número fue reducido a los que iban a ciertos sectores de las clases medias mientras la mayor parte

de la población estudiantil acudía a los colegios particulares que tendían a la proliferación y en su mayoría eran costosos o medianamente caros el oncenio no lo cambió...las características agrario-mercantiles de la sociedad peruana la llevaron a conservar los viejos modelos de la educación de la escuela primaria gratuita, pero poco accesible a las clases rurales y con espíritu marcadamente de clase media. La secundaria menos numerosa, antes a las de los estudios superiores; y estos orientados sobre todo, en un sentido democrático a las profesiones liberales, sin preocupación por el fenómeno industrial y el desarrollo económico” (Basadre, 1976).

Por eso, la democratización de la educación se desarrolló, en aquellos años, en términos de cobertura educativa, es decir, de universalización del servicio educativo en todos los departamentos del país. Así, se aborda, pues, la reforma de 1920 -dice Mariátegui- congruente con el rumbo de la evolución histórica del país. Pero, como el movimiento político que canceló el dominio del viejo civilismo aristocrático, el movimiento educacional -paralelo y solidario a aquel- estaba destinado a detenerse.

Siguiendo la misma línea investigadora, conviene no perder de vista que a lo largo de las últimas décadas las aportaciones de mentalidades que han sido fundamentales, no solo en el campo de la realidad educativa, sino en el campo de la realidad literaria. Nos ayudan a encontrar un frente a un amplio reconocimiento de la necesidad explosiva de la educación “para todos” ante un despertar de dominación y explotación de la riquezas, como hemos visto en los párrafos anteriores y en cuyo significado conviene detenerse, en palabras de José Carlos Mariátegui: Una constatación inicial es que en el Perú, se truncaron las políticas educativas porque se adelantaron a los procesos de cambio económico y social (Mariátegui: 2005).

En efecto, estos cambios y estas orientaciones en las políticas públicas impulsan a la reflexión y al debate sobre el modo de estar en el mundo con el que queremos comprometernos y compenetrar en ella, sin salir de ella. Si bien las desigualdades sociales son profundas y se expresan con fuerza –como veremos en siguiente capítulo (cf., II, 2. 3.)-, muchas de ellas tienen que ver con la disponibilidad de un fondo del

conocimiento que relativiza la distancia del letrado con el no letrado, ubicándola en la frontera misma de la exclusión.

Somos conscientes de los riesgos que conlleva el análisis del proceso educativo, más que el producto mismo de la educación, en ese sentido, el presente engendra los problemas que nos llevan a buscar su origen, su causa y su evolución a través de nuestra historia cómo ha sido el violento proceso de dominación de la metrópoli al servicio del Rey, en las Américas. Este mundo que se desgarró, aun se busca así mismo, no levanta la cabeza, ni encuentra el camino de su gloria, ésta es entendida como la felicidad de su pueblo. Esa admirable relación de las ideas humanas de la civilización inca, esa historia del espíritu humano, que lo ha elevado a la posición más alta de América y el resto de mundo está ahí, no han tenido ningún efecto en la clase política. Lo que en otros países constituye desde hace mucho tiempo la esencia misma de la sociedad, es evidente que un conocimiento del pasado, de la herencia espiritual, cultural y filosófica, manifestada a través de la lengua, es de gran significación cuando penetra en el presente, pero no de otro modo. Sin perder ese viraje, ese horizonte, esa visión, es darle su fe, su espíritu y su grandeza al Perú.

Después, a mediados de siglo XX, se siguieron haciendo algunos cambios normativos para un primer acercamiento a este debate. Nos referimos a la propuesta pedagógica de la escuela Nueva, de origen europeo que tuvo amplia difusión, cuyos postulados son: libertad, individualidad, interés, el paidocentrismo –el alumno como eje de la actividad educativa- sólo se desarrolló en algunos centros educativos privados. No se extendió, en forma general. En 1945 se estableció la gratuidad de la educación secundaria para los alumnos provenientes de las escuelas fiscales.

Con el coronel Juan Mendoza Rodríguez como ministro del dictador Manuel A Odria, se creó un fondo de educación en 1948 y en 1950 se escribió el plan nacional que definió objetivos, propuso métodos pedagógicos y se intentó la organización escolar, así como, la formación del magisterio, textos, rentas y construcciones escolares. Este plan sentó los fundamentos de la planificación de la educación peruana. Sin embargo, es bueno precisar que según las cifras estadísticas de 1950, funcionaban: 7,356 escuelas de

primer grado, 1,765 escuelas de segundo grado, 19 escuelas especiales, 90 jardines de infancia, 99 colegios nacionales y 42 secciones anexas. Si bien es cierto que en la segunda mitad del siglo XX, la educación es quizá una de las experiencias vitales que han marcado el devenir de esta época, con los cambios que se han venido dando en los distintos aspectos del saber y la experiencia del ser humano. La década de 1950 se caracterizó por el paso de una educación elitista y privilegiada a otra que abarcaría a las grandes mayorías (Montero, 1990).

Como vemos, de entre las cuestiones mencionadas podemos encontrar que hasta la década del cincuenta y sesenta del siglo pasado la instrucción primaria era accesible sólo a sectores reducidos de la población; la secundaria era tradicional en contenido, y reservada a una proporción muy pequeña de los que habían pasado por la escuela primaria; la educación superior en las universidades, era accesible solamente a una élite muy reducida -como ya se dijo anteriormente (cf., II, 2.3.)-

En gran medida, esta condición absolutista es indispensable desterrar para que se pueda sortear los problemas, inmersas en el sistema educativo, que conlleva al problema de trasfondo del sistema educativo que arrastra desde tiempos inmemoriales, sin que haya logrado extirpar y encontrar un viraje; el sendero de las vías de un des-coloniaje en su totalidad. Ya sea, por la falta de voluntad, de los gobiernos de turno en materia política pública y en especial del sistema educativo, O, por la falta de empatía de la clase política hacia la cultura ancestral. Así pues, esta falta de voluntad política, valga la redundancia, no contribuyen a menudo en el cambio del sistema educativo, más bien ayudan a consolidar la estabilidad de sus estructuras de fondo e incluso de perpetuarse como tal.

2. 4. 3. *Reforma educativa revolucionaria*

Siguiendo la misma línea histórica de las reformas educativas en Perú, en el siglo pasado se encuentran muchas experiencias que han implicado intenciones, direcciones o extensiones muy diversas, pero con una mirada foránea sin tocar los problemas de fondo.

Después de esta breve reflexión, abordaremos el tema en cuestión de la reforma educativa de la revolución (1972). Dentro de la coyuntura política, se produce un golpe militar de Juan Velazco Alvarado (1968). Es necesario hacer una pequeña observación sobre los golpes de estado en América Latina. Estos se concretizan para terminar con aquellos regímenes políticos cuya legitimación no se fundamentaban en el modelo democrático liberal, en este caso peruano. El golpe se produjo para terminar con la opresión de la cúpula oligárquica en apoyo de sectores más amplios (Churchill, 1980).

La situación caótica a la que hemos hecho referencia anteriormente nos muestra la necesidad de una reforma estructural. Esta se lleva a cabo en esta reforma educativa revolucionaria. Dicha reforma educativa es la consecuencia de la búsqueda de profundos cambios en las estructuras socio económicas a partir del año 1968 bajo el régimen de un gobierno Militar (3 de octubre de 1968) definido como un gobierno revolucionario, cuyo objetivo principal es (re)construir una nueva sociedad: “una social democracia de plena participación”(Churchill, 1980).

Dicha reforma estimaba que era urgente introducir modificaciones estructurales que permitieran atenuar las grandes desigualdades sociales, especialmente en el campo, reestructurar la economía sobre la base de un estado fuerte hasta terminar con la estructura del poder oligárquico tradicional y el control directo del capital. Buscaba impedir la insurrección popular y afianzar la seguridad frente al exterior. En estas circunstancias se desarrollan la reforma educativa más radical de la historia del país. Como explicaba Salazar Bondy (1976):

“no habrá efectiva transformación social ni podrá establecerse un nuevo tipo de ordenación de la vida nacional, capaz de superar los vicios crónicos del subdesarrollo si la educación no sufre una reforma profunda paralela a los demás reformas sociales y económicas que se hallan en curso. Estas buscan cancelar paralela a las demás reformas sociales y económicas que se hallan en curso. Estas buscan cancelar los lazos de dominación interna y externa, eliminar la dicotomía concentración – marginación que afecta la distribución del poder y la propiedad en el Perú, y vencer la persistente incomunicación interna” (Salazar, 1976).

Esta nueva tónica que pretendió imprimir a la educación peruana Juan Velazco Alvarado para pretender superar el subdesarrollo y la excesiva desigualdad existente, producido por la herencia colonial. La búsqueda de un “nuevo hombre para una nueva sociedad” a una nueva situación en la que puedan desarrollar todas sus potencialidades físicas, mentales y espirituales, fue el aforismo que enmarcó un espacio de esperanza y fe en la década de 1970, cuando se intentaba un cambio integral en todas las instancias del sistema educativo (Churchill, 1980).

Esta reforma es importante por las posibilidades de existir, de pensar, de actuar con un criterio nacional. Aquí nos limitamos a señalar las causas y los fines de la reforma. Tomamos la palabra de Mariátegui, interesante no tanto por la originalidad de su pensamiento, como por la singularidad de su sensibilidad, y por su aspiración a la verdad, a la justicia y a la igualdad. De un lado, afirma que esta mirada foránea de la educación no logró tocar el fondo de los problemas álgidos, sino superficialmente sin poder cambiar el rumbo de la historia. De otro lado, la alusión de la ausencia de la labor teórica, que se constata en la superposición de elementos extranjeros combinados, insuficientemente aclimatados (Mariátegui, 1968: 68) a la complejidad de la realidad peruana.

Pasaremos ahora a bosquejar este proceso de la planificación, antes de considerar su contenido y resultado. La reforma se originó en la decisión de incluir a la educación entre los aspectos de la sociedad peruana que el movimiento de las fuerzas armadas había decidido cambiar. La reforma de la educación puede basarse en el presupuesto de

que las reformas complementarias que afectan a los otros sectores nacionales apoyarán sus fines. Por ejemplo, la extensión de la educación primaria a los sectores más pobres de la región de la sierra, requiere un mejoramiento significativo de las condiciones socioeconómicas de la familia, como un requisito previo para la asistencia regular y el buen rendimiento de los niños en la escuela. A la inversa, la reforma social postula que el sistema de educación inculcará valores y conocimientos prácticos que favorezcan el cambio social (Chiappo, 1977).

De ahí que la reforma educacional, la más compleja pero acaso la más importante de todas, constituya una necesidad esencial del desarrollo peruano y objetivo central de la revolución. La cual procede a diagnosticar las fracturas del sistema educativo a la luz de su propia operación interna e identificar los problemas principales. El diagnóstico del sistema educacional existente a finales de los años sesenta arrojaba una situación crítica⁶¹:

- Un analfabetismo creciente,
- Desatención de los niños de los grupos sociales marginados y excluidos
- Desconexión de la educación con la realidad
- Educación al servicio de una minoría
- Falta de sentido de la identidad cultural

Dicho diagnóstico de la reforma revolucionario (1972) implicó también una profunda reconceptualización de los objetivos educacionales en relación con los fines nacionales y sociales. También dicha reforma requirió sobre todo la definición de objetivos específicos a la escala humana y la elección de medios apropiados al contexto social; como la geografía, las tendencias demográficas, las estructuras económicas y aun la historia cultural, proporcionan el contexto general para el proceso de toma de decisiones, pero no dictan su contenido (Churchill, 1980: 13).

⁶¹ Comisión de Reforma de la Educación. *Reforma de la educación peruana: informe general*, Lima, MINEDUC, 1970, pág. 15-21.

El proceso revolucionario plantea la necesidad de crear un nuevo sistema educativo y cultural. Puesto que la cultura global del Perú presenta los rasgos característicos de una cultura de dominación. Muchos observadores han percibido en el Perú dos culturas prácticamente paralelas: la cultura de los dominados y la cultura de los dominadores. La educación, instrumento de endoaculturación por antonomasia, ha sido hasta ahora privilegio de grupos que se combinaron para producir una situación, en la cual creció en proporciones casi explosivas la demanda social por instrucción.

Aunque numerosos cambios menores se habían llevado a cabo durante años, no alteraron fundamentalmente el contenido formal y la estructura de la educación. Como resultado, las estructuras existentes acusaron fuertes desproporciones -entre regiones- y tensiones profundas en la sociedad peruana (Unesco, 1980: 16). Esta realidad fue vista mayoritariamente como clara muestra del agotamiento del modelo de Estado y sociedad vigente hasta ese momento y se extiende a una más, la ruptura profunda de la equidad, la erosión de la cohesión social, el empeoramiento de la distribución de la renta y la riqueza, y el debilitamiento de la identidad nacional; de esta manera, las reformas educativas son valoradas a partir de un espacio social que es el entorno sociocultural, económico y político del país, en el cual se inserta el proceso educativo.

Dentro de esta coyuntura la política educativa es una construcción social, históricamente determinada, cuya concepción obedece a condiciones económicas, culturales, sociales y políticas, determinadas; de ahí que existan visiones que puedan ser hasta antagónicas a la hora de valorarlas. Ahora bien, cuando hablamos de reformas educativas tal como señalan Gimeno y Pérez (1992) resulta difícil no estar de acuerdo frente a este ideal imaginario de progreso técnico. Sin embargo, desde una teoría más crítica, se nos llama a ser cautelosos, a realizar un análisis de estas retóricas de la reforma y a estar más atentos a los discursos ideológicos de base; de ahí que se vuelva necesario saber desde qué enfoque se la está examinando los problemas sociales, y por, ende, la educación.

Para ello, la reforma educativa revolucionaria (1972) se reafirma en la educación para la autoafirmación y la independencia de la nación. La perpetuación de los problemas sociales que afectan al Perú — alienación, marginación y desintegración — es atribuida

a poderosos factores de dominación externa e interna. De allí que la educación deba ser desalienante y liberadora y, en consecuencia, afirmativa de la propia personalidad nacional. El contexto de la autoafirmación nacional implica, sin embargo, cooperación con los países de la región Andina, de América Latina y más ampliamente de todos los países en vías de desarrollo de la región Andina.

El sustento filosófico de la reforma era el hombre como ser que sólo logra su plenitud en la justicia de las relaciones entre las personas y en el dialogo social. La reforma de la educación se propuso como sustituto de un sistema anticuado, no estructurado y centrado en la escolarización que está en oposición con la idea de una educación permanente, accesible a todos, y en la que todos participen. Esta reforma tenía en común denominador el intento de establecer una ruptura clara con la anterior continuidad histórica del Perú, intentando superar su estructura anterior, de desintegración y marginación de la mayoría del país, tratando de involucrar y reconciliar a la nación con el Estado que debe gobernarla.

La estructura del sistema educativo es transformada en varias direcciones. Se rompe el confinamiento separatista en líneas paralelas y con sentido de discriminación entre la línea académica y la línea técnica. Se unifica en una sola línea que es la educación básica de nueve grados. Para los párvulos (niños) se creó la educación inicial, que vino a suplir una grave carencia en una etapa de la vida tan importante en que se juega, en gran parte, el destino, es decir, el saludable y equilibrado desarrollo humano (Chiappo, 1977). Los cinco primeros años de vida requieren nutrición adecuada y estímulos psicosociales oportunos, lo cual en una sociedad subdesarrollada es grave problema si se piensa en la desnutrición crónica de grandes masas infantiles y en las penurias de una infancia desposeída de la estabilidad de la familia. Nada podía esperarse de maravilloso en el rendimiento en el nivel primario de un niño que ya llega a la escuela con deterioros irreversibles que obstaculizan su aprendizaje o lo hacen limitado (1977: 46-64).

Esta reforma llegó a través de una Ley General de Educación que unió el sistema educativo en uno solo (Art.1, Ley general de Educación), por un lado, integró la

educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria técnica y la universidad. Por otro, la decisión de estimular el uso de las lenguas maternas, otra valiente ruptura con la tradición, ha sido reforzada con varias medidas. La más importante, en términos legales, ha sido el reconocimiento del quechua como idioma oficial de la República, por decreto del mes de mayo de 1975 (Churchill, 1980: 21-23). Asimismo, se profundizó en la línea educativa de lenguaje del primer ciclo de Educación Básica Regular insiste en el uso en la clase de las variantes de las lenguas maternas empleadas por los niños, en vez del castellano académico.

Por primera vez se creó el currículum integral y flexible para la formación integral en un ambiente de experimentación pedagógica y de autogobierno, se orientó la preparación de los maestros a nivel universitario en igualdad de condiciones para los profesores de todos los niveles y modalidades, se captó a los mejores jóvenes para el magisterio mediante un sistema de ingreso en todo el país. Pero, esta conversión al nuevo sistema educativo es lenta.

Este proyecto educativo se encontró envuelto en diversos obstáculos para su implantación e implementación. No solo se trata de la situación caótica del sistema educativo peruano, que venía atravesando en cuanto a la organización de la educación, sino que existía limitaciones en el servicio de la educación básica a las grandes mayorías. El Estado no cubría las necesidades de la población en materia de educación elemental en todo el territorio peruano.

No obstante, la descripción precedente de la reforma educacional peruana, da la impresión general de que ésta puede ser una de las reformas educacionales más complejas que se han emprendido en un período tan corto de tiempo. Se puede percibir en ella, la determinación de encontrar un medio de acelerar el ritmo del cambio educacional y social, más allá de los límites que, normalmente, se piensa que son posibles.

A partir de lo cual es posible ya acercarnos a un concepto claro de nuestra realidad, aunque esto significa el encuentro con lo oculto, con lo no dicho, que nos conduce,

indudablemente, al camino de la negación de un desarrollo del hombre espiritual más que el desarrollo material. En tal sentido, nuestra intención no es otra cosa que rastrear el origen del problema educativo para su mejor comprensión y juicio de valor de la misma. Esto se refleja en el aislamiento y exclusividad de un grupo o círculo restringido que pone su relieve y su predominio desde sus propios intereses, antes que los intereses comunes o colectivos de la sociedad, que le aíslan de la plena interacción con los demás, de suerte que su propósito predominante es la protección de lo que ha adquirido, en vez de la reorganización y progreso mediante relaciones más amplias (Dewey, 1971: 98).

Hemos tomado la posición más coherente de la calidad de vida del ser humano de acuerdo a la Unesco, al manifestarse sobre esta cuestión en los respectivos países en vías de desarrollo. Éste al no ampliar un horizonte de crecimiento orientado a la calidad de la vida y a la busca de los equilibrios humanos no puede ser sólo obra de los gobiernos, agobiados por sus problemas de gestión y a menudo enredados en sistemas de prejuicios (Unesco, 1973). Si tenemos en cuenta que el sistema educativo de los países desarrollados presenta siempre, al menos en un gran número de casos, la doble característica de ser, de una parte, pretecnológico en cuanto a la enseñanza misma, y de otra, elitista en cuanto a su reclutamiento social (bien entendido, tratándose de un nivel elevado de estudios). Este mismo sistema, con estas mismas características, es el que se ha implantado generalmente en los países en vías de desarrollo, donde presenta el inconveniente suplementario de no adaptarse al medio cultural ni al medio social y humano (Unesco, 1973). Como ya se ha dicho anteriormente, al aludir a la postura crítica de Mariátegui hacia la importación de modelos poco aclimatados a la realidad peruana.

A partir de esto se dedujeron los alcances de la reforma: la redefinición de objetivos y funciones a niveles inferiores de generalidad; la reorganización y descentralización de la administración; las modificaciones en las funciones y relaciones de funciones entre educadores y educandos; y la reforma del currículo que afecta la estructura de la escuela, los programas y todos los aspectos de la enseñanza. Frente a una opción

fundamental, los peruanos han decidido valientemente avanzar con firmeza con la política de bilingüismo, capaz de alterar el contexto cultural de toda la sociedad.

Así, la lengua y la literatura jugaron un rol importante en esta reforma educativa. La primera, robusteció la identidad nacional, al oficializarse la lengua quechua y su implantación en el sistema educativo bilingüe, cuya enseñanza se basa en la tradición cultural peruana imbuida por los valores nacionales de espíritu crítico, de creación y de valoración de la lengua materna. Así como un enfoque nuevo bilingüe intercultural flexible y variado basado en una comprensión completa del educando y de la realidad social, con una nueva base científica más seria y racional y un nuevo espíritu a la vez realista y fértil en inventivas pedagógicas (Velasco, 1972: 5-20).

Otro aspecto que se debe mencionar es la educación interlingüística que contribuyó a adquirir una consciencia crítica del mundo histórico y cultural en el que viven para llevar a cabo la acción necesaria para transformar la sociedad peruana, en el plano económico, político y social (1972: 5-11). Además, la educación se plantea en el sentido de su propia identidad cultural, e imbuidos de respeto hacia todas las culturas, que contienen la misma validez, ansiosos de conservar su particular herencia étnica y lingüística, pero integrados a la vez en la nación como un todo. Considerando su trabajo no como una carga que les han colgado fuerzas opresivas, sino como un enriquecimiento para ellos mismos y una contribución al bienestar de toda la comunidad (Velasco, 1972). Este sistema educativo interlingüístico es válido por el conocimiento de la variedad de registro —éste se entiende el compendio de características de la lengua que usa una determinada persona en razón del contexto social en el que se produce la comunicación— puesto que el aprender a leer y a escribir en el idioma materno facilita en gran manera el posterior aprendizaje de un segundo idioma. Y finalmente, debe contribuir, inevitablemente, a reforzar la apreciación de la cultura quechua a renovar el respeto por las diferentes culturas existentes entre los peruanos (Velasco, 1972: 5 -20).

También se refleja la necesidad de construir y fortalecer el nuevo hombre de la reforma educativa a través de la identidad literaria nacional; la literatura no solo

desarrolla las competencias comunicativas, sino forma personas críticas y creativas preparándolos para un cambio de la vida y ayuda a clarificar creencias, valores; encausa emociones y sentimientos de pertenencia y enriquece la capacidad reflexiva. La literatura sólo puede serles útil en el aprendizaje de los niños, si ven en ella un aspecto o instrumento dentro del esquema total de desarrollo y liberación del nuevo hombre. Dándole una función formativa para conocerse a sí mismo penetrando en el mundo de nuestras emociones, sentimientos; o estimulando el pensamiento de acuerdo con la propia organización de nuestra forma de conocer e interpretar el mundo. Se tiene que aprender a conocer el valor real de nuestra propia realidad, partiendo de las obras narrativas que ennoblezcan nuestro espíritu indoamericano (Salazar, 1972)

Lo más interesante de esta cuestión es que nos encontramos, precisamente, ante una nueva situación de integración plurinacional de la sociedad peruana. Quien proponía una educación integral, que concreta una posición ante el mundo y se vincula a una práctica política, cultural y económica. Frente al reto de buscar una armonización de los intereses sociales con los particulares de los educandos. El objetivo de la educación es moldear los hombres de forma integral en una nueva sociedad, libre, justa y solidaria, desarrollada por la actividad creadora de todos.

Ahora conviene señalar que la reforma de la educación, al igual que otras de países latinoamericanos, estuvo auspiciada por la Unesco⁶². Mediante el Informe Faure, que preconizaba “aprender a ser” esta entidad planteo los lineamientos educativos de varios pensadores, uno de ellos, el brasileño Paulo Freire, dentro sus postulados en el educando, tomando como gestor de cultura y de su propio desarrollo. Este educando daría origen al hombre nuevo que forjaría una sociedad más libre y más justa, transformada a partir de una educación participativa gracias a la capacidad crítica, creadora y solidaria del ser humano, subrayando la importancia de los lazos entre la educación y el progreso de la sociedad (Freire, 1989)

⁶² Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 1972.

Finalmente, el cambio realizado por la revolución de Velasco (1968) concluyó con la dominación oligárquica terrateniente, además asentó las bases para la consolidación de la hegemonía de la gran burguesía con una economía dependiente de las exportaciones de los recursos naturales e hídricos. Los grandes esfuerzos por reformar el sistema educativo por parte de la revolución concluyen y los mayores avances de su realización (Morillo, 1994). Después vino el desmontaje de la reforma con el gobierno militar de Morales Bermúdez (1975) pro-occidental.

2. 4. 4. Reforma educativa neoliberal

Consideramos de especial interés, a la hora de abordar cualquier tópico objeto de estudio, un primer acercamiento a esta reforma neoliberal. Desde este tipo de propuesta educativa reflexionaremos sobre dos cuestiones de base de dicha reforma, pues es justamente en las estructuras de poder económico dentro de la cual se encuentran los pilares de dicha reforma educativa. En primer lugar, hay que señalar que el planteamiento de la propuesta neoliberal se orientó a abrir el limitado mercado interno a las transnacionales, la desregularización de las relaciones económicas, laborales, financieras, etc. En segundo lugar, hay que señalar la reducción del estado en su mínima expresión, la privatización de los servicios básicos y sobre todo dotar de una regulación de la normatividad a favor del mercado libre (Coraggio, 1996).

Después de una revisión teórica llevada a cabo y varias consultas de profundas lecturas meditadas, en las que por cierto, cada una de ellas nos condujo a una reflexión común, sobre la implementación del mercado libre. Por un lado, consideramos que la economía neoliberal, no vinieron solo como “propuesta alternativa”, sino vinieron a quedarse como una posibilidad alternativa de solución. En segundo lugar, se debe mencionar el impacto negativo de un conjunto de medidas impuestas principalmente por el Banco Mundial (BM) en el marco del Consenso de Washington (1989), que provocaron un franco retroceso en materia de equidad educativa. Finalmente, estas medidas han afectado más al retroceso de la cobertura de los servicios públicos y una creciente

privatización de los servicios básicos, que se enmarca en un clima generalizado de renacionalización del gasto público y del tamaño del Estado (Medrano, 2008).

Mientras estas medidas favorecían a las poblaciones que podían invertir más recursos privados, al mismo tiempo se pusieron en marcha políticas compensatorias mínimas para los más desfavorecidos. Estas políticas, conocidas como transferencias condicionadas, entre las cuales se puede mencionar el 'Programa Juntos' de Perú vinculadas en una ayuda económica directa a las familias en situación de pobreza extrema. Sin embargo, estas medidas paliativas y de pequeña escala han sido insuficientes para contrastar los terribles efectos de la reducción del papel del Estado en los servicios públicos (Medrano, 2008).

La educación como servicio público es posiblemente el elemento que más influye sobre los valores, y en general, sobre la cultura de los habitantes de un país. La relación entre el nivel de educación de un país y su capacidad de generar riquezas es muy resaltante (Jaffé, 2007: 109). En efecto, los valores de un pueblo son como una piedra, cuando se la golpea, resiste. Esto es, si su resistencia es mayor que la fuerza del golpe dado, permanecerá exteriormente inalterable. Si no puede hacerlo así, no se divide en trozos más pequeños, sino que pierde su identidad como una cosa viva. Es innegable que uno de los subsistemas sociales más importantes es el subsistema educativo, dentro del sistema de la cultura, en la misma medida que la educación constituye una de las preocupaciones principales de la sociedad. Es así la preocupación de los expertos investigadores académicos, en la relación existente entre la reforma económica y la reforma educativa por considerarlas representativas del sistema hegemónica y pueda golpear con fuerza los valores enraizados en la cultura plurinacional.

Ahora bien, si nos centramos en un análisis de los protagonistas de la reforma educativa propuesta por los Ministros Carlos Boloña (Economía y Finanzas), Alfonso De los Heros (Trabajo) y Jaime Yoshiyama (Transportes) estuvieron fuertemente influenciados por la reforma educativa chilena. Nos encontramos nuevamente con la presencia de foráneos expertos en el Perú durante ese período como Hernán Büchi, traído específicamente con el propósito de compartir sus experiencias —entre ellas, la de

educación-, confirmaría esta apreciación, así como el viaje de Jaime Yoshiyama a Chile para aprender de la experiencia de ese país. De esta manera, en 1992 el gobierno peruano inicio una reforma que buscaba modificar el rol y el protagonismo del Estado en la provisión de los servicios educativos públicos.

Este proceso educativo concluyó con la promulgación del Decreto Legislativo 69911⁶³ en noviembre de 1991, aprobado por el Ejecutivo al amparo de las facultades legislativas delegadas por el Congreso de la República con el fin de promover la inversión y el empleo. El papel del Ministerio de Educación en esta etapa fue mínimo y no tenía un plan de acción inmediato. No hubo tampoco la participación de otras instituciones privadas o públicas relacionadas al tema. Dicha norma se expidió sin consulta previa a los interesados y fue una iniciativa del Consejo de Ministros. En este sentido, el equipo promotor de los Ministros creyó que podía llevar a cabo la reforma sin la participación de los especialistas en temas educativos. Por tanto, la gestación y promoción de la reforma se dio en el interior del gobierno y no involucró la participación de otros actores políticos ni se buscó generar consenso entre los sectores involucrados. Sin embargo, se promovió la reforma a través de los medios de comunicación y, con ello, se trató de persuadir de sus beneficios a los agentes directamente involucrados como padres de familia, maestros, alcaldes e Iglesia (BID, 1997).

Siguiendo esta misma línea, el estudio del Banco Mundial, PNUD, GTZ, UNESCO y el Ministerio de Educación elaboran entre 1993-1994 un diagnóstico de la educación peruana precisando problemas relacionados con la carencia de materiales y uso inadecuado de métodos en las escuelas, bajo nivel de salarios de los maestros, gestión ineficiente y burócratas rígida, pérdida de liderazgo nacional del ministerio de educación. Y aun profundizando, en 1995 se inició el programa de mejoramiento de la calidad de la educación primaria, con financiamiento del Banco Mundial para la construcción de locales escolares, currículo de primaria, medición de la calidad, la

⁶³ Los Decretos Legislativos son normas con el mismo rango que una ley expedida por el Congreso.

capacitación docente, (PLANCAD en 1995, PLANGED en 1996.) Asimismo, 1996 se promulgan leyes de promoción de la inversión privada de educación.

Es un aspecto central del sistema educativo contribuir al desarrollo de las personas mediante una formación integral y permanente. De esta manera, se vislumbra la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso, sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc. (Unesco, 2009).

Por otra parte, compartimos la opinión de Popkewitz (1994), las reformas educativas implican cuestiones de producción social y de regulación estatal que las van construyendo. Las reformas, entonces, serían discursos que muchas veces se mantienen ocultos, o implícitos, y que determinan nuestras formas de ver el mundo escolar; visiones que producen valores sociales y relaciones de poder que por tanto no son neutrales; antes, al contrario, dictaminan lo “bueno” de lo “malo” en educación, y estos valores se van creando a la medida del modelo económico imperante -como ya se dijo anteriormente-.

En este sentido, puede decirse que:

“desde el momento en que la educación está integrada en el sistema social, participa de su dinamicidad y de su capacidad procesual y evolutiva; la educación forma parte de lo social se halla inmersa en una realidad cambiante con capacidad de influir y de ser influida, logra permanecer en un proceso continuo de ajuste-desajuste en el medio social” (Colom, 1979: 116).

Desde este punto de vista, la educación ha sido el “caballito de Troya” del sistema económico, sobre las cuales, proporcionan y edifican desigualdades funcionales dentro de sistema. El capital no es simplemente un conjunto de mecanismos económicos, como a menudo se lo conceptualiza, sino un modo multifacético de reproducción metabólica

social, que lo abarca todo y que afecta profundamente cada aspecto de la vida, desde lo directamente material, económico y ideológico –valores- hasta las relaciones culturales más mediadas. En consecuencia, el cambio estructural sólo es factible a través del cuestionamiento del sistema del capital en su totalidad como un modo de control metabólico social, en lugar de introducir ajustes parciales en su estructura.

Así pues, el neoliberalismo ha sido capaz de crear un discurso propio para cada área social. Donde se trató de formular un listado de medidas de política económica para orientar a los gobiernos de países en desarrollo, orientado por los Organismos Internacionales (BID, BM y FMI). En el caso educativo, sus planteamientos se concentran en una serie de aspectos repetidos en la región, en una especie de “Consenso de Washington en Educación”. El conjunto de características comunes a las reformas propuestas por los neoliberales para la educación de América Latina se pueden resumir en el siguiente razonamiento: la crisis de calidad educativa se la identifica como crisis de “eficiencia, eficacia y productividad”, a ella se suma una “crisis gerencial” y juntas serían la muestra de que “el Estado es incapaz de brindar calidad educativa” porque “la masificación para universalizar la educación trajo también la caída de su calidad”. La solución está entonces en la “competencia”, para la que requieren de la descentralización y la privatización que lleve a la gente a “invertir en la educación de sus hijos” (Burki, y Perry, 1998) 1989).

En este sentido, los análisis de los proyectos educativos, en el caso del Perú, así como de los propios documentos de evaluación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM), permiten ver que los resultados no han logrado la eficiencia y mucho menos la calidad ofertada. Como ya dijimos antes, mediante estas brechas introduce sus reformas:

“Cuyo norte final es generar estructuras educativas descentralizada pedagógica, administrativa y financieramente, la política neoliberal es más clara. En efecto, separar al plantel central y a las instituciones educativas de una zona homogénea y-o geográfica del dominio del Estado, para trasladar su control a la comunidad y a los padres de familia, puede

ser visto como clara estrategia tendiente a entregar la gestión y administración educativa a actores privados, más que al Estado.”(Paladines, 2002: 09).

Esas políticas continuaron en los albores de este siglo, bajo la denominación de la “calidad educativa” y, con algunas variantes, prosiguiendo en los gobiernos posteriores, pero siempre de la mano de dichos Organismos Internacionales, nunca ha habido una oportunidad mejor para construir un Perú diferente—más rico, más equitativo y más gobernable (Banco Mundial, 2006)⁶⁴. No obstante, la calidad de la mayoría de los servicios públicos es deficiente, especialmente en lo que respecta a la educación básica y la protección social para las poblaciones más vulnerables (Banco Mundial, 2006).

Finalmente, otra visión de acuerdo con esta reforma educativa neoliberal, en particular, sobre la lengua y literatura -como ya dijimos - en la anterior reforma educativa revolucionaria tuvo un marcado protagonismo la lengua interlingüística en el intento de búsqueda de nuestra identidad propia, así como Octavio Paz intentó buscar su origen a través de su poesía que reflexiona y que busca su identidad, el sentido de su vida y la fusión de los contrasentidos que desde su “adolescencia” se le van presentando. Superar la dualidad es la aspiración última de Octavio Paz, esta dualidad que se manifiesta en múltiples aspectos de la condición humana y de su relación con el mundo.

Algo así sucede con la lengua y literatura peruana, falta de identidad propia, apática ante una sociedad vacía, llena de contradicciones y contrasentidos, fragmentaria, no se refiere a la condición humana, no reflexiona sobre el hombre tanto hacia dentro como hacia fuera. La lengua y literatura deben partir de la condición humana. Pero sin embargo, éste no indaga su origen, su “adolescencia” su evolución, la fusión de contrasentidos que desde su origen con la otra cultura europea se le van presentado, su comportamiento, sus sentimientos, sus inquietudes, sus aspiraciones, etc. Salvo raras excepciones estimularon este pensamiento, pero bien sabemos que la excepción no hace la regla.

⁶⁴ Banco Mundial (2006), Perú la oportunidad de un país diferente, Región de América Latina y el Caribe, Washington, D. C.

Después de esta breve reflexión, pero de hondo significado, ahora abordaremos desde otra óptica la organización sobre lengua y literatura de la actual reforma educativa neoliberal, en su intento de minimizar la identidad cultural y ampliar la perspectiva de la globalización, que podríamos de calificar de “confrontación” por sus fuertes y atrevidas concepciones pedagógicas, -no es este el lugar de analizarlas concienzudamente- tan particulares a veces en su aplicación a una realidad educativa plurinacional y que requerirán de alguna reforma educativa.. Por una parte, se cambió la denominación del curso de Lengua y Literatura en todos los niveles, por la variación denominada “Comunicación” y que es extendida en la educación inicial, media y superior. Por otra parte, se suprimió el curso de Filosofía, tanto en la escuela inicial como en la escuela media (DCN, 1999).

En este sentido, es un hecho que un modelo económico como el neoliberal, está muy presente en la reforma educativa, por las concepciones, de repliegue del estado, la regularización del mercado y la regularización de los quiebres del sistema educativo; desigualdad, eficiencia, competitividad. Desde esta perspectiva funcional simplista de discurso, que es manejado por los grupos de poder económico, finalmente, se muestra que los cambios de la reforma está orientado a crear, y regular la realidad; muchas veces son discursos de los valores y modo de vida del poder hegemónico.

3. PERSPECTIVA DINÁMICA DE LAS CLASES SOCIALES Y LAS ETNIAS: DOS CARAS DE UNA MISMA MONEDA

3.1. Introducción

Analizar la dinámica de las clases sociales y las relaciones etnias-clase es algo inevitable y necesario; una invitación a una visión global de las relaciones etnia-clase se hace condición previa para entender la compleja realidad de la zona rural y todo aquello que le rodea. En este sentido, recorrer el escenario peruano y tener una visión general de cómo ha ido evolucionando estos fenómenos de estudio ha de entenderse no solo por su extensión, sino por su profundidad. Puesto que la experiencia nos ha enseñado que cualquier análisis de proceso sociocultural y social debe incorporar una dimensión histórica que nos permita encuadrar, en su contexto, los procesos y fenómenos sociales que van a ser estudiados (Peyser, 2003).

Es fundamental entender esta idea en la problemática de las clases sociales y la relación etnias-clase y de aquellos temas planteados que aparecen con mayor frecuencia en su tratamiento. Ahora bien, merece la pena reflexionar a manera de preámbulo, sobre la forma en que construimos dicha problemática. Así, las clases sociales ocupan un papel fundamental, analizando en base a ellas los distintos estilos de vida. No obstante, nosotros abordaremos las clases sociales desde una perspectiva que explica el trasfondo de los proyectos políticos, de las manifestaciones culturales, de la ideología y del modo de vida.

Esto proyectos políticos se consideran, en el fondo, una reproducción social, y la igualdad ante la enseñanza no es cierta, pues el sistema escolar está adaptado a los que poseen una determinada cultura, haciendo que los de las clases más desfavorecidas socialmente también se encuentren ante una posición desfavorable del saber académico. Para concluir el presente acápite estudiamos las relaciones entre etnias-clase, evitando caer en el análisis reductor y unilateral, tanto de clase como de etnia en abstracto,

porque es necesario hacer un análisis del papel histórico de las etnias y las clases y su interrelación dinámica.

Desde este punto de vista, para entender las clases sociales, procedemos a explicar el significado con respecto a tres conceptos claves en este estudio, las clases sociales y las etnias, y las relaciones entre clase y etnia. Desde el punto de vista teórico es pertinente para su compleja comprensión de las políticas culturales y como praxis, que son los fundamentos a partir de los cuales se construye una manera de concebir la acción humana y su significado cultural y su lucha por la misma.

3. 2. Las clases sociales y las etnias

3. 2. 1. *Concepto de clases sociales*

A continuación trataremos el tema de las clases sociales que constituyen un fenómeno más delicado en la convivencia humana, tal como está reflejada en las diferencias étnicas en el país andino. No ha sido la excepción a dicho fenómeno y se vive un complejo conflicto de luchas y contramarchas, para ayudar a comprender la conflictividad que en torno a él se suscita.

En la actualidad los intereses más profundos de las clases se manifiestan a través de la lucha de clases. La cual sería un error suponer que primero se constituyen las clases y después entran en conflicto. Por lo cual las clases existen en la lucha de clases. Clase, conciencia de clase y lucha de clases forman un todo único e indivisible. La mayoría de los sociólogos se limita al estudio de lo abstracto de la estructura social, olvidando que las clases se expresan en la lucha de clases, que no es un mero nivel o instancia social, sino el punto de condensación o la síntesis de las contradicciones de una sociedad.

Las clases sociales constituyen la base fundamental que explica el trasfondo de los proyectos políticos, de las manifestaciones culturales, de la ideología y del modo de

vida. La razón a este modelo de análisis la sintetiza Goldmann, (1972) acentuando su carácter filosófico; la clase social constituye:

“las infraestructuras de las visiones del mundo. Cada vez que se trata de hallar la infraestructura de una filosofía, de una corriente literaria o artística, llegamos, no a una generación, nación o iglesia, a una profesión o grupo social, sino a una clase social y a sus relaciones con la sociedad. El máximo de conciencia posible de una clase social constituye siempre una visión psicológicamente coherente del mundo que se puede expresar en el plano religioso, filosófico, literario o artístico” (Goldmann, 1972: 86).

Asimismo, numerosos autores han definido con acierto las clases sociales según el papel que juegan en un sistema histórico-concreto de producción social, (clase social, como concepto compuesto que surge con el pensamiento social y económico de la modernidad europea) su relación con los medios de producción y la propiedad privada, la forma de apropiación del plus producto social, las riquezas e ingresos por el trabajo productivo e improductivo. En fin, según el mecanismo por el cual un sector de la sociedad se apropia del trabajo de otros (la sociedad capitalista surgida de la descomposición feudal). Sin embargo, esta definición no agota la caracterización de las clases sociales porque falta un factor importante: la conciencia de clase.

Por lo tanto, una clase no debe ser definida solamente por su estructura o por la llamada “clase en sí”. La categoría “clase en sí” no se refiere a ninguna expresión de conciencia, sino solamente a la existencia de la clase como parte de la estructura de una formación social. Es necesario analizar las clases y su estadio de desarrollo, su comprensión de la realidad global y su proyecto histórico, es decir, su “conciencia para sí” o su conciencia política de clases. Esto es válido para todas las clases, no sólo para el proletariado. De lo contrario no podríamos comprender el papel jugado por la burguesía europea contra el feudalismo, y tampoco el proceso de conciencia política de clase que condujo a la burguesía criolla a plantearse la revolución por la independencia y la toma del poder político rompiendo con el nexo aparentemente de la experiencia colonial.

En esa línea nos centramos en el análisis de clases y se ha tomado como base ciertas corrientes sociológicas. Pero, existen otras corrientes como el estructuralismo-funcionalismo, que entiende que sólo existe la estratificación social (Davis, 1970). Esta teoría estructuralista - funcionalista de las clases sociales se ha formulado como postulados y como principios de la ideología propia del modo de producción capitalista. Asimismo, estas vienen caracterizadas meramente en una suerte de división funcional de la sociedad, en un proceso de producción, y éste se entiende como la circulación de la riqueza, basado en la producción y distribución.

Así, la confusión entre clase social y estrato no es ingenua, sino que tiene por finalidad barrenar el concepto marxista de las clases, ya que los estratos serían agrupaciones de individuos que tienen características y valores comunes relacionados con el prestigio, el ingreso, el poder, la educación, etc., parafraseando a Galeano: los “nadies” no tienen valores (Galeano, 1989).

Desde el punto de vista sociológico, retomamos el enfoque teórico weberiano. Este enfoque trata de velar por la existencia de las clases al replantear las categorías de estamento y casta, especialmente para los regímenes pre-capitalistas, como si estas estratificaciones sociales hubieran dado origen a las clases sociales con el advenimiento del sistema capitalista. De esta manera, devinieron, en rigor, las castas y los estamentos fueron el resultado de la existencia de desigualdades y clases sociales. No hay, por consiguiente, sociedades de castas sino sociedades de clases.

Los regímenes pre capitalistas han conducido a sostener que las castas precedieron a las clases, cuando es sabido que precisamente la existencia previa de las clases permitió posteriormente la estructuración de las castas y su legitimación jurídica, a través de la justificación ideológica y religiosa de los privilegios hereditarios desde el coloniaje. Según Sergio Bagú, “una clase puede transformarse en casta en una etapa de su evolución. Un sistema de castas puede estar entretelado entre un sistema de clases”. (Bagu, 2005: 139).

De todos modos, es importante analizar la especificidad del enfrentamiento social en las sociedades de clases cristalizadas en castas, porque tuvo características cualitativamente en la lucha de clases en la sociedad capitalista, como es este caso, (la sociedad peruana como consecuencia del legado colonial). Por otra parte, (los weberianos) prefieren hablar de estamentos en lugar de clases sociales cuando se refieren a la sociedad europea en transición del feudalismo al capitalismo, como si las clases no hubieran existido en el Medioevo, como si los señores feudales y los siervos no hubiesen sido clases sociales.

Estos estamentos, llamados entonces “órdenes” -nobleza, clero, pueblo o “tercer estado” llano-, eran la expresión jurídico-política de una sociedad de clases en transición al capitalismo. De esta manera, constituye la falta de una teoría afinada de las clases sociales para los regímenes pre-capitalistas que dificulta el análisis histórico, tanto de Europa como de Asia, África y América Latina, especialmente de su período colonial y republicano decimonónico.

Así, vemos que la teoría de las clases ha sido elaborada fundamentalmente para comprender el mecanismo de funcionamiento del sistema capitalista. Aunque Marx no alcanzó a realizar un análisis sistémico de las clases sociales, planteó criterios básicos para definirlos. Entre ellos, la propiedad privada de los medios de producción, la venta de fuerza de trabajo y las actividades por cuenta propia. Así, se han podido detectar tres clases sociales en el capitalismo: la burguesía, la clase trabajadora y la pequeña burguesía. Incluimos las capas medias asalariadas dentro de la clase trabajadora porque, al igual que otros explotados, venden su fuerza de trabajo.

Hay que distinguir, pues, entre la pequeña burguesía -propietaria de algún medio de producción, comercio o transporte- y las nuevas capas medias que solamente viven de un sueldo o salario. Si bien es cierto que el proletariado genera mayor riqueza a través del trabajo productivo, no por ello es el único sector de clase explotado, pues existen otros que haciendo trabajo “improductivo” también son oprimidos. La distinción entre trabajo productivo e improductivo es importante para saber cuál es el sector explotado

que genera el plus producto sustancial de una sociedad,⁶⁵ pero no es fundamental en el proceso de desarrollo de la conciencia política de cambio social, como se ha demostrado en las revoluciones socialistas del presente siglo.

Ahora bien, los llamados trabajadores improductivos de Cuba, Bolivia, Venezuela, Ecuador, Nicaragua, desempeñaron en la insurrección civil un papel tanto o más batalladores que quienes realizaban trabajo productivo. Por otra parte, en la sofisticada industria contemporánea, luego de la denominada “revolución científico-técnica”, resulta cada vez más difícil establecer la diferencia entre trabajadores productivos e improductivos debido al papel que juegan las capas medias asalariadas (técnicos, operarios, etc.) que, al igual que los obreros, están plenamente insertos en el proceso productivo.

Así pues, en las sociedades altamente industrializadas la tendencia a la polarización entre dos clases -burguesía y proletariado- es más ostensible que en los países semi-coloniales dependientes (Poulantzas, 1984). De ahí la necesidad de profundizar creadoramente en la estructura de clases de Perú (América Latina,) donde junto a la burguesía y al proletariado industrial existe un fuerte proletariado rural, minero y urbano no fabril, un numeroso campesinado pobre, una vasta pequeña burguesía rural y urbana, capas medias asalariadas en vertiginoso crecimiento. Además de las culturas quechuas aymaras, etc. (Indígenas), que también constituyen fuerzas motrices del cambio social. No obstante, la teoría funcionalista también abarca la desigualdad; al

⁶⁵ El trabajo productivo (T.P.) en el sistema capitalista es el único que genera plusvalía directa; es trabajo material, productor de capital. “Todos los trabajadores productivos -escribía Marx- son trabajadores asalariados, mientras que todos los trabajadores a salarios no son trabajadores productivos.” La diferencia entre ambos trabajadores reside en que “el trabajo excedente del obrero productivo se concretiza en producto excedente, lo que significa en las condiciones capitalistas en plusvalía, mientras que el trabajo excedente del obrero improductivo sólo disminuye los necesarios costos improductivos, y en consecuencia libera capital para el empleo productivo” (Alvater, 1977: 69 -70) Los trabajadores improductivos tienen especialmente relación con el proceso global de la reproducción del capital, incluida la esfera de la circulación, suscitando transferencia de plusvalía de un área a otra de la economía. La distinción entre T.P. e I. Sólo tiene sentido en el modo de producción capitalista para determinar cuál es el sector que entrega plusvalía -transformada en fuerza productora de capital- a través del trabajo material. No se trata de ver en la definición del T.P. sólo la producción de bienes materiales, sino de plusvalía; porque el campesino o artesano también producen bienes materiales, pero no se los considera trabajadores productivos porque no entregan plusvalía al capitalista, aunque sí de manera indirecta al sistema. En síntesis, esta distinción sólo tiene vigencia para el régimen burgués, sobre todo para saber cabalmente el mecanismo de la reproducción ampliada del capital y de su proceso de acumulación

mantener que la lucha asegura el triunfo de los mejores y que los mejores son mejores por naturaleza, por esencia, así, se puede justificar por el argumento de la desigualdad natural de los individuos y, por consiguiente, de los grupos, etnias, toda forma de dominación, explotación, u opresión en el seno de una sociedad (Laurin-Frenette, 1993: 9).

La definición de las clases no se agota en Perú (América latina) con los conceptos señalados más arriba, sino que es necesario considerar la relación etnia-clase, especificidad que cruza la historia y el despertar de la larga noche de los cinco siglos. Los combates de los “indígenas” y negros no pueden ser explicados solamente por la condición de clase, sino que es fundamental considerar su etnia. Sin este complemento no sería posible analizar la lucha de clases. Por el papel desempeñado por los indígenas y negros, mestizos, zambos y mulatos.

3. 2. 2. *La relación etnia-clase*

Tras trazar los preliminares teóricos, pasamos al análisis de la relación etnia-clase, para una mejor comprensión de la lucha de clases en el país andino (América Latina). La relación etnia-clase ha recobrado vigencia en los últimos años, avivándose al mismo tiempo el debate entre diversas tendencias teórico-políticas. Desde luego, el interés y las acaloradas discusiones que se suscitan en relación con estos temas, están enlazados con la circunstancia de que, contra ciertas previsiones, los movimientos de tipo étnico o nacional no sólo no han desaparecido o perdido importancia, sino que se han intensificado y ganado un destacado lugar en el drama sociopolítico que se escenifica en numerosos puntos de América Latina.

Aunque por motivos distintos, tanto los pensadores burgueses del pasado siglo, como los teóricos revolucionarios coetáneos, se inclinaban a pensar que las diferencias étnicas y nacionales tenderían paulatinamente a desaparecer en favor de una gradual homogeneización. No obstante, se hace un análisis tan reductor que el de la etnia se diluye en un problema exclusivo de clase. Sin el estudio de la relación etnia-clase es

imposible explicar la lucha de clases, el modo de vida y las diversas manifestaciones de nuestra cultura. Justamente, la especificidad del país y América latina sólo puede entenderse a la luz de la relación etnia-clase. Concebida de esta manera, la matriz societaria de los pueblos del país (latinoamericanos) estuvo constituida por las culturas quechua, aimara, guaraníes, afroamericano, etc. Para evitar análisis reductores y unilaterales, tanto de clase como de etnia en abstracto, es necesario hacer un análisis del papel histórico de las etnias y las clases y su interrelación dinámica.

De este modo, esta estructura de clases estaba íntimamente relacionada con las etnias; en los movimientos “indígenas”, la lucha por la defensa de la tierra fue preponderante. En cambio, en las luchas por el salario y mejores condiciones de vida lo fundamental fue el interés de clase. Así, los pueblos indígenas siguieron combatiendo durante siglos por las tierras, por su identidad cultural que les arrebataron los usurpadores. Algunos autores, como Aldo Solari, han llegado a sostener que las relaciones entre dominantes y dominados eran exclusivamente étnicas: “las relaciones entre colonizadores y colonizados serían durante el tiempo colonial relaciones interétnicas” (Solari y Jutkowitz, 1976: 401). Estos soslayamientos de la estructura de clases y, sobre todo, de la lucha real de clases, ha sido al parecer heredado de Stavenhagen, quien afirma que “las relaciones de clase entre indios y españoles -incluyendo criollos- se presentaban bajo la forma de relaciones coloniales” (Stavenhagen, 1970: 187). Según Stavenhagen se confunde la ideología de dominadores -que enmascaraba las relaciones de clase poniendo énfasis en la relación colonial para justificar la explotación de indígenas y negros.

Así pues, durante el siglo XX, la relación etnia-clase continuó dando su impronta específica a nuestro continente, priorizándose cada vez más las relaciones de clase sobre las de etnia, especialmente a partir de la “segunda colonización”, ya que el nuevo despojo de tierra obligó a los indígenas a entrar en un camino forzado de proletarianización. Proceso similar, aunque por distintos motivos, se dio con los negros que, al dejar de ser esclavos se convirtieron en asalariados, en pequeños productores o en trabajadores de baja condición. La sociedad indígena se enfrentó como un todo al sistema y al Estado burgués. En síntesis, la relación etnia-clase fue adquiriendo nuevas

formas a medida que evolucionaba el propio sistema de dominación capitalista. De esta manera, especialmente en el siglo XX, los conflictos étnicos han sido a veces expresión derivada o encubierta de fenómenos clasistas, adquiriendo una dinámica relativamente autónoma que influye sobre el conflicto de clases de manera particular.

Así, llegamos al punto neurálgico de este acápite, la conceptualización de etnia asimilado peyorativamente con el de “raza”- se refiere no tanto al color sino fundamentalmente a comunidades con costumbres, religión, lengua (el conocimiento cultural se refleja en la lengua) y tradiciones comunes, solidaridad colectiva, (la cultura es conocimiento; cada grupo de individuos tiene su propio sistema para percibir y entender al mundo). Según Bonfil “La memoria histórica es consustancial a la identidad étnica y a su expresión política: la etnicidad. La conciencia étnica es conciencia de la diferencia [...] reclama el derecho a la diferencia y a la supresión de la desigualdad. La conciencia histórica, entonces, no sólo debe dar cuenta del origen de la diferencia sino también del origen y desarrollo de la desigualdad” (Bonfil, 1987).

Así pues, la etnia es una expresión social y cultural que cambia más lentamente que las clases, pero está inserta en el proceso de la lucha de clases desde que surgieron las sociedades de clases en el país, por ende, en América. La etnia blanca europea se impuso por la fuerza sobre las etnias indígenas, estableciendo un régimen de explotación y dominación de clase que pasó a ser fundamental, por encima del color de la piel, pues también fueron explotados posteriormente los propios blancos pobres, ya que, en una misma etnia, pueden darse diferentes sectores de clases. Así, definitivamente, la ideología “racista” se configuró, precisamente, en función de la explotación de clase. Es obvio que las etnias fueron anteriores a las clases, pero a partir de los conquistadores hispanos el proceso histórico estuvo cruzado por la explotación de clase, si no veamos, el coloniaje y el virreinato de América Latina, cuanto conflicto trajo a las etnias del continente Americano.

Volviendo al análisis de la sociedad peruana, éste se debe fundamentar en la práctica de las clases sociales en la producción y la política, y no en las etnias, aunque éstas pueden desempeñar un papel relativamente autónomo en determinados momentos del

proceso social. En consecuencia, todo enfoque de los problemas étnicos debe hacerse en el contexto de la lucha de clases, procurando no caer en el reduccionismo de clase. El combate étnico, con sus especificidades y reivindicaciones propias, forma parte en la época moderna del proceso de lucha de clases, ya que su dinámica conduce a un enfrentamiento con la clase dominante y el Estado. Héctor Díaz Polanco sostiene con razón que todo grupo étnico oprimido adopta una posición que lo enfrenta a la clase dominante en la sociedad contemporánea. Por ende, las reivindicaciones étnicas no son incompatibles con las demandas clasistas de los explotados, ya que sus miembros, de una u otra manera, están insertos en el sistema de relaciones de producción y dominación impuestas por el capitalismo (Díaz-Polanco, 1981).

Asimismo, el Estado trata de integrar a los “indígenas” mediante una política desarrollista y con una ideologizada unidad nacional, reafirmando su papel autoritario al determinar los criterios de unidad nacional, de culto religioso, de estructura partidaria y de incorporación de la fuerza de trabajo de las comunidades étnicas subordinadas, a las cuales siempre calificó de refractarias a la manoseada idea del progreso o sencillamente, ciudadanos de segunda clase.

Ahora bien, para justificar este atropello ancestral a las minorías étnicas se esgrime el concepto de Estado-nación, de por sí contradictorio ya que en un mismo estado pueden convivir varias culturas (quechuas, aimara, etc.); el Estado y nación son categorías políticas distintas, que el capitalismo condensó arbitrariamente en el llamado estado-nación, autorrogándose la soberanía popular bajo la República burguesa, cuando en rigor su autoritarismo, su comportamiento y finalidades chocan con las etnias y sus respectivas culturas (Díaz-Polanco, 1981).

Así, el concepto de soberanía es contradictorio con el de solidaridad étnica, pues el Estado no respeta la autodeterminación de las minorías nacionales. Puede imponer compulsivamente a las etnias una ciudadanía, por encima de la existencia de nacionales “originarios”, pero en los hechos nunca logra alcanzar una real unidad, como puede comprobarse en la evolución histórica de las regiones mesoamericanas y andinas, donde las etnias indígenas siguen resistiendo a la política autoritaria del estado-nación (la resistencia es una forma de estar vivos y no invisibles, o imaginarios). En la era

capitalista, las naciones pasaron a ser espacios territoriales delimitados, organizados política y administrativamente por un Estado cuya misión es garantizar la reproducción de las relaciones de propiedad, producción y dominación, imponiendo una cultura supuestamente nacional, como afirma Luis Felipe Bate, la identidad social, como ideología unitaria de grupo adquiere una cierta estructura lógica como reflexión de los intereses del mismo. Pero en esto hay también niveles de profundidad y objetividad. Continúa afirmando el mismo autor, cuando el grupo es una comunidad social internamente dividida en clases, se otorga mayor fuerza a los símbolos culturales de la unidad, a la representación de los fenómenos culturales compartidos. La selectividad ideológica elude así evidenciar las contradicciones y diferencias internas, ocultándolas en la conciliatoria apariencia unitaria de lo fenoménico como conjunto de símbolos. De hecho, tal ideología responde fundamentalmente a los intereses de las fracciones o (clases) del grupo que son capaces de hegemonizarla (Bate, 1984: 63). En nombre de la ideología nacionalista, manipulada por la clase dominante, se aplasta a las minorías étnico-nacionales, porque el objetivo de la clase dominante es hacer compatible la idea de nación única con Estado.

Como ya se ha visto en este capítulo, el país andino tiene una densa composición “indígena”, la cruzada racista burguesa está destinada a “blanquear la información”. En los casos de los Andes o de la selva, donde la población indígena es mayoritaria si se separa blancos de mestizos, una minoría étnica ejerce su dominación, inclusive en los espacios territoriales ocupados por los “indígenas”, a quienes se acusa permanentemente de atentar contra la “unidad nacional” o contra el desarrollo del país. Es una de las más claras expresiones de colonialismo en el interior del país.

Estas reflexiones anteriores, nos permiten, a nuestro parecer, ver en dicha interpretación la misma colonia de antaño, si tomamos como referencia este concepto: la colonización emprendida en nombre de la modernización, fundamentada sobre los ideales de progreso y la civilización, fue, concebida desde una posición etnocéntrica para enmascarar bajo los denominados ideales del Siglo de las Luces, intenciones y acciones orientadas hacia la sumisión y el abuso del menospreciado “otro” (Chakrabarty, 2000). De este modo, las etnias, en nuestro país los “indígenas”, han

resistido cinco siglos al colonialismo externo e interno, tratando de defender sus tierras, lenguas, costumbres y cultura. Cuando parte de sus miembros se han visto obligados a emigrar a las ciudades grandes y medianas, allí procuran conservar sus tradiciones, gestando una contra cultura respecto de la ideología impuesta por el Estado que los discrimina.

En este sentido, etnia y clase forman una unidad, aunque no una identidad, porque dicho sector trabajador reivindica su propia cultura, que es la misma de sus hermanos que continúan viviendo en el campo. De esta manera, el reforzamiento de la relación etnia-clase es un factor decisivo para que las etnias oprimidas y sus culturas puedan concretar una política de alianzas con los demás explotados de la sociedad en un proyecto de cambio anticapitalista, que garantice el respeto y la autodeterminación de las minorías nacionales.

En tal eventualidad, las etnias indígenas, que conservan la memoria histórica y la tecnología ancestral de sus comunidades, pueden contribuir a la construcción de una sociedad alternativa con su forma colectiva de trabajo, su desarrollo interno y su sabio comportamiento ante la naturaleza. A partir de la construcción de identidad cultural debe ser un verdadero Estado, multiétnico, multilingüístico y plurinacional para asegurar el desarrollo autogestionario de las minorías nacionales a través de un estatuto legal que respete la cultura y la autonomía política regional. Las clases, al igual que el Estado, son fenómenos transitorios vistos en escala macro histórica. Las etnias, aunque cambiantes, son más durables, razón por la cual probablemente subsistirán por un tiempo imprevisible cuando se extingan la homogenización de la cultura por parte del Estado.

4. MARCO NORMATIVO SOBRE LOS “PUEBLOS INDÍGENAS”

4.1. Introducción

El objetivo del presente acápite es, en primer lugar, explorar el marco normativo, tanto internacional como nacional, y en qué medida influye en la aplicación de dicha normatividad en los pueblos “indígenas” que tienen mayor riesgo de caer en la pobreza extrema que los pueblos “no indígenas”, y si la situación de los pueblos “indígenas” está mejorando con esta normativa. En segundo lugar, en el presente acápite se analizan determinados problemas vinculados al tratamiento de la normatividad, de una manera constructiva y significativa.

Según Gregor Cletus, existen tres tipos de derecho que se relacionan con los pueblos “indígenas”: el derecho consuetudinario, el estatal y el estatal. El derecho consuetudinario que apunta a una costumbre legal, practicada en una determinada comunidad. El derecho estatal que se relaciona a las políticas indigenistas aplicadas por los estados nacionales a los grupos étnicos o pueblos “indígenas”, y el derecho internacional (Gregor, 2000: 527) que “se refiere a un cuerpo legal de convenios acuerdos y resoluciones a escala interestatal o mundial” (Bengoa, 2000: 27),

No obstante, el derecho consuetudinario, dentro del territorio peruano no se encuentra en un plano de igualdad, ya que es practicado por los pueblos indígenas y no es reconocido como derecho legal. No se encuentra en igualdad de condiciones con el derecho estatal en el ámbito “indígena”, es tratado desde las políticas indigenistas. Gregor Cletus considera que estas políticas tienen por finalidad ayudar a los indígenas, convirtiéndose en legislaciones secundarias (Gregor, 2000: 527), que tampoco se halla en igualdad de condiciones con la legislación nacional.

Una cuestión fundamental del derecho internacional es que en materias “indígenas” se responde a una presión moral más que a una exigencia institucional, en la cual, su incumplimiento sería penalizado. No obstante, Gregor Cletus plantea que, “una ley

representa un credo, una opinión jurídica que compromete el prestigio internacional de países que no atacan sus lineamientos. Pese a todo, la doctrina internacional como fuente de derecho también ha repercutido en la legislación nacional. El caso del Convenio 169 es ilustrativo al respecto (Gregor, 2000: 528).

La trascendencia de la normativa internacional en reconocimiento de los derechos de los “pueblos indígenas” se basa en dos razones. Por un lado, el hecho de que las Agencias y/o Organismos Internacionales acogen determinados derechos y los elevan a la categoría de derecho básico: el derecho a la educación, el derecho a la salud, etc. pasa a ser una norma reconocida supranacionalmente; por otro lado, la norma internacional produce un efecto estandarizador de ciertos derechos. Este efecto consiste en que una Organización Internacional, desde el momento en que el derecho es elevado a una categoría internacional dentro del seno de aquella, las naciones han de incluirlo en su ordenamiento interno, como es el caso del derecho a la educación, los derechos de los pueblos indígenas, salud, etc.

De esta manera, el convenio homogeniza el ordenamiento de los Estados que lo suscriben, obligándoles a tener una normativa básica al respecto. Este fenómeno ocurre también con las directivas comunitarias respecto a sus Estados miembros. De la estandarización de la norma internacional, se deriva también la estandarización de normas complejas, con el fin de que puedan ser asumidas por la mayoría de los países de la comunidad internacional. Este avance de previsiones constitucionales referidas al reconocimiento de los pueblos “indígenas” y de algunos de sus derechos indica, en primer lugar, que tales pueblos han logrado llegar a erigirse como sujetos políticos, con capacidad de reivindicación y de presión. Por esta razón, cualquier tipo de reconocimiento constitucional, por restringido que sea, debe ser valorado positivamente.

Dicho esto, y sin entrar en un análisis pormenorizado de cada uno de los textos constitucionales, hay que decir que incluso en aquellos en los que de manera más amplia se reconoce la existencia de “pueblos indígenas” y de algunos de sus derechos, se hace de manera profundamente limitada. Y la limitación se encuentra en la negativa a reconocer que de la diversidad cultural existente pueda derivarse en todas sus

consecuencias una verdadera diversidad jurídica, que pueda coexistir en posición de igualdad con el ordenamiento jurídico nacional. En ningún caso se reconoce tal pluralismo, sino que se sigue partiendo de una visión monista, situando la Constitución y los derechos fundamentales (en los casos más generosos) en posición jerárquicamente superior, sin posibilidad de diálogo real.

Así, los derechos de los “pueblos indígenas” son aquellos que parten del reconocimiento del sujeto pueblo y de algunos de sus derechos básicos en cuanto tal. Por tal motivo, la expresión genérica ‘pueblos indígenas’ está referida a grupos sociales o humanos distribuidos por todo el mundo, muy diferentes entre sí por motivos de evolución social y cultural. sin embargo, se considera el uso corriente que han diferenciado, a veces, y asimilado, otras veces; ‘indígena’, a ‘aborigen’ u originario’, a ‘nativo’ a ‘autóctono’.

En realidad esta terminología se considera homogeneizante y simplificante de lo que justamente se intenta de diferenciar y por ello contradictorio con los fundamentos de la presente investigación el respeto a la aceptación de la diversidad cultural. Pero, sin embargo, aceptamos su uso como connotante de sujeto de derecho cuyos miembros se relacionan a través de reglas de comportamiento consuetudinarias, conocidas y practicadas de acuerdo con tradiciones, lengua, cultura, identidad, religión, etc.

Así pues, los habitantes del continente americano son culturas quechuas, aimaras, guaraníes, mapuches, charrúas, aztecas, mayas, etc.; esta diversidad cultural nos plantea la necesidad de establecer el principio del respeto de la identidad. Y exige que distingamos esas diferencias y no pasemos por alto borrando toda existencia de estas culturas con una simple rotulación conceptual de homogeneización. Lo que puede ser perjudicial para el futuro desarrollo de un debate fructífero de las diferentes culturas latinoamericanas.

La organización de las naciones Unidas (ONU) en particular tiene su propia definición, legal del concepto de los “pueblos indígenas”, que hasta el momento es el mejor antecedente jurídico en esta compleja cuestión, y su referencia obligatoria de los estudiosos del derecho internacional de minorías:

“Son comunidades, pueblos y naciones indígenas los que, teniendo una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión y precoloniales que se desarrollaron en sus territorios, se consideran distintos de otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen en esos territorios o en partes de ellos. Constituyen ahora sectores no dominantes de la sociedad y tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a futuras generaciones sus territorios ancestrales y su identidad étnica como base de su existencia continuada como pueblo, de acuerdo con sus propios patrones culturales, sus instituciones sociales y sus sistemas legales (Ordóñez, 1996: 109-118).

Dicho esto, más allá de la connotación que encierra la palabra “indígena”, cada pueblo adquiere sus propios patrones de culturales; por un lado, cada pueblo debe determinar, de acuerdo con sus usos y costumbres, la adquisición de la identidad: por nacimiento, por dominio de la lengua y la práctica de la cultura, por autoconocimiento o reconocimiento social. Por otro lado, esa identidad trae derechos y deberes para con el pueblo mismo y para los miembros del pueblo.

La revisión de la normatividad es muy amplia y diversa, ratificada y no ratificada por el Estado peruano; podemos decir que el tema “indígena” ha sido un tema importante para los distintos gobiernos, pero con énfasis más o menos marcados. Existe una amplia y diversa bibliografía en materia del multiculturalismo constitucional en Latinoamérica, que ha proliferado en los últimos años, tanto en literatura multicultural como el reconocimiento constitucional del multiculturalismo mismo.

En estas normativas, lo que suele darse es una versión débil del registro multicultural. Por la misma razón, estamos mirando a un multiculturalismo más genérico y sobrevenido -la libertad migratoria-, en vez de mirar lo específico y lo más profundo de una humanidad que resiste en territorio propio como cultura propia a la sucesión de acosos del post-colonialismo, entonces la cuestión no resulta tan cómodamente agregativa.

Dicha posición de territorio y dicha resistencia de cultura propia es lo que precisamente caracteriza y así define al pueblo “indígena”. De tal modo, sus derechos, los derechos “indígenas”, ponen en cuestión los poderes no indígenas. Dicho de otra forma, tales pueblos, “los indígenas”, requieren un apoderamiento propio para la misma garantía de los derechos humanos, incluso individuales, de quienes mantienen culturas a la pura intemperie jurídica, sin la cobertura política que pueda necesitarse en un mundo de Estados. La sociedad dominante puede aceptar el pluralismo y ser relativamente tolerante y facilitar el proceso de aculturación, y de ese modo, dificultarlo. Ya no se trata de buscar una homogenización cultural sino que deben buscarse nuevos escenarios de acomodación de pueblos en pie de igualdad efectivos en orden constitucional y garantizados por el ordenamiento internacional, sin exclusión, por supuesto, de la posibilidad de nuevos Estados.

Me apena decir que la literatura hoy ciertamente floreciente sobre multiculturalismo no afronte este reto vehementemente. Digamos que es más acomodaticia ante poderes que acomodadora ante derechos. Todo lo anterior nos hace reflexionar que, más allá de algunos avances en términos de reconocer en parte la deuda histórica con los indígenas, aún quedan muchos pasos por avanzar, especialmente en términos de reconocimiento estatal e internacional de los derechos de los pueblos quechuas, aimaras, etc.

Pero esto se tiene que afrontar con los instrumentos nacionales e internacionales de derecho y disposiciones a mano. La primera, de la que nos vamos a ocupar brevemente, abarca la Normativa Legislativa con respecto a la pluralidad étnica o cultural. La constitución vigente (1993) reconoce y protege la pluralidad étnica, cultural y lingüística. También declara que “son idiomas oficiales el castellano, y, en las zonas donde predominen, también el idioma quechua y el idioma aimara y demás lenguas aborígenes, según Ley” (Art., 45-48)

El segundo instrumento de derecho internacional con respecto a la pluralidad lingüística es el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ratificado por Resolución legislativa del 2 de diciembre de 1993 y que entró en vigencia desde 02. 01. 1995, que ratifica el derecho de los niños a aprender a leer y escribir en la lengua

indígena o en la que más comúnmente se hable en su grupo, prescribiendo que el papel que los conocimientos indígenas desempeñan en la educación. De igual manera, existe otra Ley de 2002 que establece un régimen de protección de los conocimientos colectivos de los pueblos indígenas vinculados a los recursos biológicos, reconociéndose por primera vez la propiedad intelectual (Ley 27811). No obstante, de todas estas normas vigentes, se ha hecho caso omiso no solo en su implementación de recursos en las escuelas sino que se ha puesto obstáculos en su difusión estatal de la diversidad lingüística.

4. 2. Normativa internacional

A continuación vamos desarrollar la dimensión internacional de los derechos de los indígenas, que se expresa, principalmente, en convenios, acuerdos y resoluciones de organismos supranacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) o en su defecto la Organización de Estados Americanos (OEA). Así, el derecho internacional es entendido como un conjunto de reglas que regulan las relaciones entre diversos sujetos internacionales.

En los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, tanto en el sistema interamericano como en el sistema universal, se incluyen disposiciones para el análisis de la problemática de las comunidades indígenas. Así, tenemos la referida Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que es un instrumento vinculante para los Estados que afirman los expertos con visión holística.

El derecho a la igualdad sin discriminación es uno de los pilares de la protección de los derechos humanos. Este derecho está consagrado tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos como en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre reconoce que: “Todas las personas son iguales ante la ley y tienen los derechos y deberes consagrados en esta declaración sin distinción de raza, sexo, idioma, credo ni otra alguna (Art., II, 1948). Asimismo expresa que, “toda persona tiene derecho a que

se le reconozca en cualquier parte como sujeto de derechos y obligaciones, y a gozar de los derechos civiles fundamentales” (Art., XVII, 1948). Por otra parte, la referencia es vinculante como se aclara en la Convención Americana sobre Derechos Humanos⁶⁶, que dispone en el artículo 1 “que los Estados partes se comprometen a respetar los derechos y libertades reconocidos en el mencionado instrumento internacional y a garantizar el pleno y libre ejercicio a toda persona sujeta a su jurisdicción, sin discriminación alguna” (Pacto de San José, 1969).

Asimismo, la Convención establece que, “todas las personas son iguales ante la ley. En consecuencia, tienen derecho, sin discriminación, a igual protección de la ley” (Art., 24, 1969). El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) por otra parte, señala la existencia de algunos derechos que todos los miembros de minorías tienen en común, aunque su ejercicio, naturalmente, recae sobre cada individuo (Caportorti, 1997: 414):

“En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma” (PIDCP, art. 27, 1969).

En el sistema interamericano se vienen desarrollando actividades para promover internacionalmente los derechos de los pueblos y comunidades indígenas. En seguimiento a una recomendación de la Asamblea General de la OEA, la CIDH preparó el Proyecto de Declaración Interamericana sobre Derechos de los Pueblos Indígenas. Dicho Proyecto, en cuya consideración el Estado peruano ha venido participando, se encuentra actualmente bajo análisis de un Grupo de Trabajo del Consejo Permanente de la OEA.⁶⁷

⁶⁶ Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José) suscrita en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos. San José, Costa Rica 7 al 22 de noviembre de 1969.

⁶⁷ *Informe de los pueblos indígenas*, Organización de Estados Americanos.

El instrumento internacional específico más relevante es el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales, ratificado por Perú el 2 de febrero de 1994. El referido Convenio establece obligaciones de consulta y participación de los pueblos indígenas en los asuntos que les afectan. Las organizaciones indígenas lo utilizan de manera creciente y como parte de su programa de reivindicaciones jurídicas. Al ratificar tal instrumento, el Estado peruano se comprometió a adoptar medidas especiales para garantizar a sus “pueblos indígenas” el goce efectivo de los derechos humanos y libertades fundamentales, sin restricciones, así como a realizar esfuerzos para mejorar las condiciones de vida, participación y desarrollo en el marco del respeto de sus valores culturales y religiosos (Gregor, 2000).

La norma más representativa de derecho internacional es el Convenio 169 que representa el instrumento más operativo de reconocimiento de derechos de los pueblos indígenas en cuanto tales; realmente esto es un aspecto clave que no sólo toca al Convenio 169 de una agencia especializada de Naciones Unidas, la Organización Internacional del Trabajo, sino al debate en curso en el mismo núcleo de la organización matriz, las Naciones Unidas, respecto a la consideración específica de los derechos indígenas como derechos humanos de pueblos en su sentido más capacitador de propia determinación. Me refiero al actual Proyecto de Declaración o Convención de Derechos Indígenas ya formalizado como tal dentro de Naciones Unidas en los foros subsidiarios de la Comisión de Derechos Humanos, el cual parte categóricamente de la premisa de igualdad entre pueblos: “Los pueblos indígenas tienen el derecho a la libre determinación; en virtud de este derecho, determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural”. . Hoy por hoy y habida cuenta del elemento más adverso, como es el de una tradición colonial que todavía pesa fuertemente en el constitucionalismo americano, de toda América, incluso cuando reconoce el multiculturalismo, el valor tanto simbólico como práctico del Convenio 169 es ciertamente notable, realmente apreciable (Gregor, 2000).

Aparte de la ONU existen otros organismos internacionales, como el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación de la Ciencia y la Cultura, (UNESCO) una institución especializada de la ONU y la Organización Mundial de la

Salud (OMS) que, desde distintas perspectivas, contribuyeron a la cuestión de las poblaciones originarias. La entidad más destacada en este área, sin embargo, ha sido la Organización Internacional de Trabajo (OIT, por sus siglas en inglés), una dependencia especializada de la ONU, que se ocupa de cuestiones del derecho laboral, pobreza extrema, tecnología y subdesarrollo. La salida temporal de los EE.UU como miembro activo durante el periodo 1978-1979 da una idea de las críticas y controversias que han desatado las recomendaciones y los convenios de la OIT. Desde su fundación en tiempos de los Tratados de Versalles de 1919, esta organización ha emitido casi doscientos convenios, cuya validez está sujeta, sin embargo, a la ratificación de cada uno de los ciento cincuenta Gobiernos miembros.

También existe resoluciones de la OIT que impactaron visiblemente en las políticas indigenistas de los países firmantes: el Convenio 107, que mantiene un lineamiento abiertamente integracionista, característico de la época en la que fue redactado (1957):

“Incumbirá principalmente a los Gobiernos desarrollar programas coordinados y sistemáticos con miras a la protección de las poblaciones en cuestión y a su integración progresiva en la vida de sus respectivos países”, estipula este acuerdo —que ratificaron once países latinoamericanos en su momento (Art. 2, 1º, 1957).

El documento también toca la temática tan actual como al reconocimiento de las formas de control social propias y se suma también la valorización de sus lenguas (Art. 23) y ciertos derechos de tierra, como la propiedad colectiva (Art. 11) y “la asignación de tierras adicionales” (Art. 14 a).

Como hemos visto supone una amplia diversidad y amplitud en los avances de los derechos internacionales contemporáneos en materia de los derechos de los pueblos indígenas. Sin embargo, su seguimiento y su evaluación de su cumplimiento se hacen a través de los informes anuales de los países firmantes

Por último, podemos terminar el presente acápite obra con un moderado optimismo acerca de la relación entre los pueblos indígenas y el Derecho internacional, que me

atrevo modestamente a compartir, afirmando que “el Derecho Internacional ha evolucionado, aunque sea de forma limitada, para oponerse al legado de esta historia y a las fuerzas que ambicionan perpetuarlo”.

4.3. Normativa interna

Ahora abordaremos la cuestión de la normatividad peruana en materia de derechos de los pueblos “indígenas”, no sin antes mencionar algunos aspectos, relativos a la situación de la población peruana plurinacional. Entonces, es ahora, pues, que nos adentramos en la población peruana y sus culturas, según el Informe de la Organización de Estado Americanos “cuya población general es de veinticinco millones, más de ocho millones se consideran indígenas,” (OEA, 2000) de los cuales se considera que, por ascendencia, 30% “indígenas” 40% son mestizos, 10% europeos (Peredo, 2001). La diversidad cultural de esos pueblos originarios se refleja por la presencia de más de sesenta y cinco grupos étnicos, como quechuas, aimaras, aguarunas, ashaninkas y otros “pueblos indígenas” “amazónicos”, cuya mayoría habita en mil trescientas comunidades rurales y en periferias urbanas (OEA, 2000)

El desarrollo de la legislación en materia “indígena” y los cambios políticos en el hemisferio, hicieron necesario repensar el tema y profundizar algunos aspectos. El aumento de la participación indígena en los espacios de gestión política, los procesos reconstituyentes, las reformas políticas, la proliferación de la legislación secundaria, la creciente influencia del derecho internacional y de las agencias internacionales, han contribuido a una visibilidad mayor de la presencia “indígena” en el Perú y en América Latina.

A lo largo de este acápite encontraremos legislaciones de distintas procedencias y épocas que parten de una incapacidad de (lo que se suele identificar como) la cultura occidental de ofrecer un sentido, una utopía realizable al mundo, cuya base de estrategias, para lograr esta supuesta supremacía cultural forzosa, es ignorar a lo

distinto -diferente- que indican una distorsión social, una dificultad cultural de compartir con comunidades distintas en el mismo espacio geohistórico. Entonces aparece la necesidad de búsqueda por un nuevo paradigma o el (re)encuentro con nuestras raíces. No sin antes remontarnos en el tiempo para encontrar alguna explicación sólida de la indiferencia hacia determinados instrumentos de desarrollo del derecho de los pueblos indígenas.

No cabe duda de que el primer lugar donde hay que buscar ese cambio de la legislación “indígena” interna es la constitución peruana de 1920. Una Carta Magna bajo la presidencia de Augusto Bernardino Leguía (1908 a 1912 y 1919 a 1930) cuando surge una de las primeras constituciones indigenistas del Perú. El reconocimiento de las “comunidades indígenas” y sus propiedades, la abolición de las relaciones laborales de tipo esclavo, así como la exclusión de los nativos como electores (siendo la mayoría analfabetos) son algunas de las características substanciales de esta Carta Magna peruana. Aunque la realización del reto constitucional de 1920 se cumplió de un modo muy limitado, diríamos más bien muy precario, pero que marca un antecedente importante en el constitucionalismo latinoamericano.

Lo primero que tenemos que reflexionar en la presente constitución en estudio es el derecho al sufragio: un derecho excluyente, que está refrendado en el artículo 66; “gozan del derecho de sufragio los ciudadanos en ejercicio que saben leer y escribir” (Art. 66: 1920). Esta visión restrictiva de los derechos elementales justifican la limitación de los derechos personales. El mensaje ideológico implícito de este tipo de enunciados no ha tendido a promover el respeto por los derechos fundamentales que históricamente fueron abatidos por numerosos Gobiernos (Kimminich, 1997: 357-358).

Esta constitución (1920) también hace referencia a la libertad individual, tal como se manifiesta en el artículo siguiente: “no hay ni puede haber esclavos en la República. Nadie podrá ser obligado a prestar trabajo personal sin su libre consentimiento y sin la debida retribución. La ley no reconoce pacto ni imposición alguna que prive de la libertad individual” (Art., 25, 1920)

Ahora nos referiremos al tema que nos interesa aquí, donde detectamos un avance ligero sobre los derechos de los “pueblos indígenas”. Esta constitución peruana de 1920, promueve que “el Estado protegerá a la raza indígena y dictará leyes especiales para su desarrollo y cultura en armonía con sus necesidades” (Art., 58: 1920)

Lo primero que tenemos que aclarar es que los “pueblos indígenas” no aparecen explícitamente en las leyes, sino hasta el comienzo de este siglo, como hemos visto en la constitución peruana de 1920. Si se excluye la existencia de los derechos fundamentales a los “pueblos indígenas” en algún momento de la historia, se niega implícitamente la presencia de su existencia e influencia de lo social en la configuración del ser humano, ya que al no ser posible definirse bajo ningún discurso social, el sujeto se convierte simplemente en un papel en blanco que se amolda o no a una serie de valores, sin que ellos influyan en la manera en que se define, porque es imposible definirse de ninguna manera (Touraine,1993). En efecto, no se conoce gente sin nombre, ni lenguas ni culturas en las que no se establezca de alguna manera una cierta distinción entre el yo y el otro, entre el nosotros y el ellos. Así se observa la marginación y exclusión a que son sometidos los pueblos indígenas, para poder blanquear al otro -su cultura, su lengua, su identidad, etc.-

En ese sentido, desde hace mucho tiempo atrás ya se discutía la problemática del reconocimiento de los pueblos históricos indígenas en los documentos fundamentales. Sin embargo, esta controversia, a la que se suman los crecientes reclamos de Agencias Internacionales, no siempre se ha plasmado en un reordenamiento constitucional.

Pero volvamos a retomar los estudios de los derechos de los “pueblos indígenas” de nuestra sociedad plurinacional. Siguiendo la misma línea de reflexión, ahora abordaremos la Constitución Política del Perú de 1993. La actual Constitución Política recoge los principios del pluralismo étnico y cultural, reconociendo la existencia de las comunidades culturales. La Constitución (1993) establece que:

“Toda persona tiene derecho a su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar

su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete” (Art., 2, inciso 19: 1993).

Estos principios se especifican en los artículos 17, 48, 89, 149 de la Constitución Nacional peruana. El artículo 17 fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona, y preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. El artículo 48 dispone que sean idiomas oficiales el castellano y que, en las zonas donde predominen, también lo sean el quechua, el aimara, y las demás lenguas aborígenes. Seguimos con el mismo enfoque, según el artículo 89 de la Constitución, (1993) las comunidades campesinas y las nativas tienen existencia legal, son personas jurídicas y se les reconoce autonomía en su organización, en el trabajo comunal y en el uso y la libre disposición de sus tierras. Según la Constitución Política, el Estado peruano respeta la identidad cultural de las comunidades campesinas y nativas

El Código del Medio Ambiente, establece en el artículo 54 que el Estado peruano reconoce el derecho de propiedad de las comunidades campesinas y nativas ancestrales sobre las tierras que poseen dentro de áreas naturalmente protegidas. Así sucesivamente se van incrementando las normas, decretos. Como por ejemplo, entró en vigor el decreto Ley N° 22175, el cual estableció el reconocimiento legal y la personería jurídica en favor de las comunidades nativas, garantizándoles el derecho de propiedad respecto a las tierras con aptitud para el cultivo y/o la ganadería, y señaló el régimen de protección de la propiedad territorial como tierras inalienables, inembargables e imprescriptibles (Ley N° 22175, 9-05- 1978).

También se aprobó la Ley de la Inversión Privada en el Desarrollo de las Actividades Económicas en las Tierras del Territorio Nacional y de las Comunidades Campesinas y Nativas. El artículo 10 de la ley N° 26.505 establece que: “[...] las comunidades campesinas y las comunidades nativas deberán regularizar su organización comunal de acuerdo a los preceptos constitucionales y la presente ley [...]” (18-07-1995). La Comisión del Consejo tribunal ha recibido denuncias porque esta ley vulnera uno de los pilares del Convenio 169/OIT, según el cual se les reconocen a las comunidades nativas el respeto a su cultura, religión, organización social y económica; y en particular, el

derecho a ser consultados y a participar, como tales, en los asuntos propios que les afecten. Pero sin embargo, no van más allá que las normas y las leyes puesto que por encima de la normatividad prevalece el poder político y económico para la sustracción o exportación de los recursos naturales o de la materia prima.

Por último, no se debe perder de vista el análisis del trasfondo real de todo este andamiaje jurídico-teórico, es decir, el acontecer político, el impacto concreto de las disposiciones, los grupos de intereses y el régimen económico (Gregor, 2000: 29). Los derechos individuales pueden proteger a los pueblos indígenas con respecto a ciertos derechos culturales. Por ejemplo, pueden garantizar el derecho de un individuo a tener un traductor durante un proceso legal. Sin embargo, los derechos colectivos también son importantes, porque los individuos indígenas no pueden disfrutar de su pertenencia a una comunidad determinada si ésta no goza también de alguna protección especial. Esto es muy importante en el caso de los derechos territoriales. La triste historia de la liberalización de la propiedad de tierra en América del Norte y del Sur nos enseñó que en la propiedad individual no pueden sobrevivir las culturas indígenas y su organización. La dificultad para los Estados consiste en encontrar un balance entre los derechos individuales y los colectivos.

Es innegable que el éxito de su implementación de la normatividad de los derechos de los pueblos indígenas, no está en la implementación de normas, sino en su aplicación de su cumplimiento y depende de la conexión entre el proceso de interculturalización de las diferentes culturas arraigadas en nuestro territorio nacional. Sin una deconstrucción simultánea de prácticas sociales y políticas de exclusión racial, cultural y lingüística, así como de estructuras ideológicas externas engranadas en las instituciones que guían la opinión pública nacional dicha normatividad corre el riesgo de no plasmarse como una semilla en tierra árida.

5. ANÁLISIS DE LOS PROBLEMAS DEL MEDIO RURAL: UNA MIRADA RETROSPECTIVA Y SITUACION ACTUAL

5.1. Introducción

A continuación abordamos la situación de los problemas de la realidad socio-histórico, cultural, económico y política del medio rural, con respecto a su evolución y las atingencias que guardan con las propuestas formuladas por los actores políticos. Como se ha dicho en la introducción general, estos problemas se manifiestan con mayor algidez y se hace más visible, aguda y compleja en esos contextos de las regiones andinas poniendo límites y duras barreras estructurales, económicas, culturales, educativas a la necesidad y anhelo de avanzar hacia sociedades más justas e igualitarias.

No obstante, no se puede olvidar que esta mirada hacia al interior del país nos permite reflexionar sobre el balance del pasado y del presente y, esta visión permitirá superar la parcialidad de pensamiento reduccionista de algunos conceptos arraigados en el sistema educativo. Así pues, esta mirada retrospectiva nos permite ver lo que está abajo y lo saca a la superficie, entronca con aquello que hasta entonces estaba cegado por los ojos. Y, nos permita salir del círculo vicioso dentro de la cual gravitamos, en medio de los problemas crónicos del país.

Hemos considerado igualmente necesario contar con una perspectiva estática o cuantitativa, que nos permita hacer un diagnóstico de la situación de la zona rural en Perú, a partir de una fotografía lo más ajustada a la realidad, recogiendo datos -valga la redundancia- cuantitativos a partir de fuentes públicas y de fuentes internacionales.

La primera parte está dedicada a cómo influye el medio rural en las formas en que se conceptualiza el espacio sociocultural, sino también en la manera de organizarse de los habitantes y sus posibilidades de desarrollo. Más aún razón, estas construcciones culturales en torno al espacio tienen efectos concretos en las vidas de las personas que lo habitan.

La segunda parte está dedicada a las características socioculturales del medio rural, varía según el grado de divergencia cultural, según las regiones que se decida comparar, desde matices locales, hasta el contraste entre formas de vida radicalmente diferentes, orientadas por proyectos históricos esencialmente distintos, que han marcado las dinámicas de cambio en el Perú y, en especial, en el medio rural.

La tercera parte está dedicada a las características socioeconómicas a partir de enormes brechas de pobreza que existen entre las regiones. De tal manera, que la pobreza no cae para todos por igual, de igual manera que la riqueza no cae de la misma manera para todos.

Y finalmente, la desigualdad de la distribución de la riqueza, nos lleva a la situación actual de la pobreza y exclusión social de las zonas rurales del Perú, como ya hemos visto anteriormente, como consecuencia de un conjunto de situaciones socio históricas, donde la situación de la pobreza rural sigue siendo el rasgo dominante en el país en su conjunto.

En este sentido, es importante subrayar que la más significativa característica común de las experiencias rurales de país andino es considerar la poca importancia que le dieron al sector rural aún cuando los índices de pobreza son mucho mayores en el sector rural que en el sector urbano. Una de las tantas razones a considerar por la que están sujetos los pueblos originarios a la exclusión social, es la constante marginación de los sucesivos gobiernos que aún no han reconocido verdaderamente a los “pueblos indígenas” como pueblos distintos y con culturas diferentes (Deruyttere, 2001).

Sin embargo, sólo gradualmente ha ido asumiendo una mayor visibilidad el sector rural, a través de las revisiones de ciertas políticas públicas o bien a través de su reemplazo por otras políticas públicas.

Al margen de lo mencionado anteriormente, somos conscientes y estamos convencidos de que uno de los principales desafíos para la comprensión y resolución de los

abigarrados problemas del país, pasa por avanzar en la dirección de la diversidad cultural como potencia y es necesario (re)convertir la actual educación, en una educación intercultural viva, activa. Así también es necesario recurrir al camino de las “imágenes” de la literatura que nos muestra realidades culturales muy plurales y proteicas, recreándose constantemente.

Por tanto el presente acápite se centra en la temática rural y tratará de minimizar el análisis de aquellos aspectos generales y de los otros temas relacionados con la problemática de la cultura que ya fueron estudiados en acápite anteriores.

5. 2. La geografía: el medio rural

El objetivo del presente acápite es diagnosticar el estado de la cuestión sobre el espacio geográfico y desarrollo rural, a partir de dos reflexiones conceptuales sobre esta cuestión de un modo general. Por un lado, ya desde antaño se percibía el espacio de la costa como el trampolín de la exportación de los insumos y, que promueve la riqueza de la zona andina permitiendo el desarrollo y el progreso de las ciudades costeñas. Por otro lado, la percepción de los Andes es más bien negativa, como un obstáculo para la integración nacional, al obstruir la circulación de bienes y personas hacia la costa (Orlove, 1993). Si son así las cosas planteadas, ¿dónde voltear la vista? ¿Qué es lo que nos permite salir de la clausura de esta construcción de la realidad? Pues bien, intentaremos reflexionar sobre este fenómeno a partir de la situación socio-histórico, económico-cultural y política del medio rural.

Uno de los aspectos más sorprendentes de la renovación conceptual geográfica de los últimos años es, tal vez, el retraso con que se están aceptando las innovaciones en el campo de la geografía rural, lo que además se produce tanto a nivel teórico como práctico: el análisis teórico se centra exclusivamente en la problemática urbana, mientras que apenas existen investigaciones de espacios rurales realizadas (Clark, 1982)

y el retraso considerable en la incorporación de nuevas aportaciones conceptuales y metodológicas (Knox y Cottam, 1981).

Dentro de este contexto, es importante presentar algunas líneas de reflexión que permiten enriquecer el análisis del medio rural en su vasta complejidad desde un enfoque geográfico comprometido y preocupado con los problemas sociales, así también las bases teórico-conceptuales en las que se basan. Distinguimos, de modo inevitable, el utilizado el término de Jones y Eyles, para quienes la geografía social es el “análisis de las pautas y procesos sociales derivados de la distribución y el acceso a unos recursos escasos [...], esto es, se centra en las consecuencias socio-espaciales derivadas de la escasez y distribución desigual de los recursos deseados “bienes, servicios” (Jones y Eyles, 1977: 6).

Pero, sin embargo, sorprende la escasa atención prestada a la problemática del medio rural que, por ejemplo, queda explícitamente excluida de la geografía social por Jones y Eyles, quienes lo justifican debido a que “ello refleja el peso y la distribución de los estudios de geografía rural; de hecho, vivimos en una sociedad urbana y nuestros problemas están en la ciudad” (1977: 5).

La labor realizada en este sentido por la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) es clave, según este Organismo Internacional la conceptualización del área rural debe satisfacer dos criterios: uno está relacionado con el lugar de residencia y el patrón de ocupación de tierras, y la otra está relacionado con el tipo de trabajo que realiza sus residentes. En primer lugar, el área rural es generalmente un espacio abierto, con baja densidad en población. Una elevada proporción del área no habitada o de tierra utilizada se destina a la producción primaria (minería, agricultura, ganadería, forestación,). En segundo término, los residentes del área rural dependen en gran medida, directa o indirectamente, de estas actividades primarias de producción principales, si no las únicas, fuentes de subsistencia.

Una vez aclarado la terminología del medio rural, por fin llegamos al punto neurálgico del tema planteado, al corazón mismo del país andino. El corazón, como sabemos, es

un órgano central, un músculo hueco que actúa como acción impulsora, proporciona la fuerza necesaria para que la sangre y las sustancias que ésta transporta circulen adecuadamente por las venas y las arterias, que llega a todo el organismo. Es, pues, un elemento vital del aparato circulatorio del ser humano, más bien, el corazón es el centro de unificación del hombre.

Me he servido de esta breve reflexión de la funcionalidad del corazón para dar una certera explicación a las complejas cuestiones suscitadas por la presencia de la geografía de los Andes. Esta explicación es crucial por cuanto afecta, la relación hombre y medio, de cómo culturalmente la geografía influye en las formas en que se conceptualiza no solo el espacio, sino también en sus habitantes y en sus posibilidades de desarrollo. Más aún razón, estas construcciones culturales en torno al espacio tienen efectos concretos en las vidas de las personas que lo habitan. Hemos visto, de cómo el corazón es el centro de la unificación del ser humano, así, la idea de considerar a un órgano como una pluralidad de elementos y factores que cumplen o ayudan a cumplir funciones plurales, cuantitativas o cualitativas que desembocan en el cumplimiento de una función principal como es la de bombear la sangre al resto del cuerpo, y así, asegurar el funcionamiento del aparato circulatorio y, con ello, la vida.

Así, funciona la cordillera de los Andes, como el corazón. Como se sabe, la característica física dominante del Perú es la Cordillera de los Andes —como ya dijimos— que recorre longitudinalmente de norte a sur y es una de las mayores cadenas montañosas de la tierra. Ésta se extiende a lo largo de nuestro territorio en medios templados y fríos. Sus colosales alturas en la vertiente tienen importancia climática y económica. Actúa como biombo climático, intercepta las masas de aire húmedo occidentales y las obliga a elevarse y precipitar sobre su vertiente. Así es como se transforma en la reserva de aguas y de nieves que genera a los ríos. Estas atraviesan transversalmente el país andino y sirven para el riego de los campos de la depresión intermedia, abastecen de agua las aglomeraciones urbanas y permiten la obtención de energía a través de plantas hidroeléctricas.

Para completar la cartografía geográfica de los Andes, creemos conveniente destacar que la correcta posición de los Andes es privilegiada, puesto que constituye el motor de la economía del Perú andino. Así, la minería, es la principalmente actividad económica del país, que continúa siendo responsable del más del cincuenta por ciento de los ingresos obtenidos por las exportaciones (INEI, 1999).

Estos numerosos yacimientos se encuentran en la región de la sierra. No obstante, sus habitantes son excluidos de tales riquezas. En este sentido consideramos que en el medio rural, generalmente sólo se ha venido tomando en cuenta variables cuantitativas sin hacer referencia a los aspectos cualitativos tan importantes para el desarrollo humano. Estas características y dinámicas socio-económicas constituyen el marco de referencia más aproximado dentro del cual deberá actuar el planeamiento de la educación y la tecnología para el medio rural andino.

Finalmente, esta visión del territorio parece haberse repotenciado en la coyuntura más reciente de las últimas décadas, si bien los términos han cambiado ligeramente: hoy hablamos menos de “civilización”, “progreso”, pero si reemplazamos estas palabras por “desarrollo” y “crecimiento”, el discurso es muy similar: los Andes siguen siendo vistos en gran medida como un obstáculo y un desafío, a pesar de que parte de la riquezas se encuentran en ella. Más aun razón, cuando ha mostrado el enorme potencial que ofrece su diversidad climática, ambiental, cultural y organizativa.

Estas distintas lecturas de los Andes se inscriben a su vez en diferentes nociones de desarrollo, por lo cual las formas de representarse el espacio andino adquieren valores a veces contradictorios, al menos, no etnocéntricos.

5.3. Las características socio culturales

Para la mayoría de los pueblos originarios del Perú, en general, la realización de del plan de vida depende de la existencia y de la preservación, del florecimiento y el desarrollo de las culturas. En una sociedad multicultural como la actual, los Estados deben ser capaces de crear las condiciones para garantizar la satisfacción de las necesidades (en su sentido más amplio) de todas las personas (Olivé, 2004). Esto requerirá de la existencia de espacios públicos culturalmente inclusivos y socialmente diversos. Sin embargo, como hemos venido señalando a lo largo de esta investigación, la exclusión de las culturas originarias por los sucesivos gobiernos, no han permitido la formación fluida de una cultura ciudadana pluralista e interculturada, necesaria en el mundo en el que vivimos (Tubino, 2004).

Según Degregori y Golte (1973), existe una gran variedad de razones para comprender el fenómeno de la exclusión de las culturas originarias como un fenómeno complejo, en general. Siguiendo el mismo razonamiento lógico del autor manifiesta dos razones sobre la cuestión: en primer lugar la zona andina es diverso y complejo; en segundo lugar, es un país multilingüe, multicultural y multiétnico.

Esta perspectiva se basa en la lectura y el análisis que hace el autor de la geografía del país andino, cuyo carácter es diverso y complejo. No obstante, parece necesario insistir en la distinción, que ya hemos dicho anteriormente (cf., II, 1.2.1) debemos decir que la geografía es accidentada en sus múltiples formas por la presencia de la Cordillera de los Andes. Obviamente, no solo divide el territorio en regiones, sino tiene una fuerte influencia en la manera en que sus habitantes se organizan y se ubican en el espacio nacional, cuyas características económicas, sociales y culturales son muy diferentes entre sí.

Es también un país plurinacional, esta perspectiva se basa en el eje central de la problemática del país andino, la diversidad cultural, lingüística y étnica; aunque en el caso de los pueblos originarios -y debería ser también para el Estado- son aspectos

determinantes en la construcción histórica, socio-cultural del pueblo peruano. Es decir, la presencia y la convivencia de las distintas culturas, con sus respectivas lenguas, implica la búsqueda de nuevas formas de convivencia armónica y respetuosa en un mismo territorio. La mayoría de estas zonas plurilingües están caracterizadas por un conjunto de rasgos culturales que valoran tanto el equilibrio entre distintas lenguas como el uso de éstas en la vida cotidiana. A partir de estas sociedades y de las propias comunidades lingüísticas, el plurilingüismo es más un estilo de vida que un problema que hay que resolver.

Sin embargo, no resulta suficiente este análisis de la lectura de las características socio-culturales, desde esta perspectiva de Degregori y Golte, aunque nos conduzca a unas primeras reflexiones no exentas de interés en relación con lo que debemos entender y comprender cómo características socioculturales. Conviene precisar este primer nivel y tratar de llegar a una mejor comprensión más profunda extensa de los caracteres históricos de la realidad peruana, en especial de la problemática de los pueblos originarios.

Por otra parte, dada nuestra personal perspectiva integradora del problema en cuestión y para los fines de este estudio consideraremos ahora, en su doble sentido, retrospectivo para aquellos lectores que no estén familiarizados con dicha problemática y con el potencial necesario para tratar de llegar a una mejor comprensión más profunda de las características socio-históricas y culturales que modificaron y reprodujeron los mecanismos de exclusión de los pueblos rurales.

Creemos que la razón puede estar en hecho de la situación con que se construyó el proceso histórico, político y socio-económico del país –como ya dijimos anteriormente– (cf., II, 1.2; 1.3; 1.4), puso en funcionamiento una estructura piramidal de la sociedad peruana. En efecto, esta problemática ha encontrado su reflejo en la posición de los grupos sociales en forma de pirámide que se ha desarrollado en el país andino. Debido a esta relación asimétrica que se establece entre grupos sociales, esta tendencia se hace visible en la lectura de ingresos de mil novecientos sesenta y uno. En la cúspide de la pirámide se encuentra la clase propietaria, cuyo tamaño era muy pequeño. A

continuación venía el grupo de los profesionales, lo que podría denominarse “la clase media”. Esta clase media representaba apenas el dos por ciento de la población económicamente activa. En el tercer escalón se encontraban los asalariados, que constituían el cuarenta y siete por ciento de la población económicamente activa. A continuación estaba el sector de autoempleo urbano, que conformaba el once por ciento de la población económicamente activa. En la base de la pirámide social se encontraba el campesinado, cerca del cuarenta por ciento de los trabajadores de la población económicamente activa. El campesinado andino era el grupo con los más bajos ingresos (INEI, 1999).

Esta circunstancia histórica a la que hemos aludido hará que en el transcurso de los años sesenta se vaya desarrollando nuevas formas de integración, una de ellas es la masificación de la educación -asimilacionista,- con la finalidad de homogeneizar a las demás culturas en exclusión. Esta misma presión de escolarización de la educación a nivel nacional, nos conduce a encontrar otra característica de la población rural en el ámbito socio-cultural, es la presencia de las mayores dificultades del sistema educativo con los mayores indicadores más desfavorables de cobertura, retención y rendimiento en los estudiantes del medio rural. De modo que en términos de Montero (2001), en el medio rural se encuentran las mayores condiciones de pobreza en términos de infraestructura, equipamiento e incluso en la calidad de los procesos educativos.

En gran medida, se puede decir, que la educación de las zonas rurales, nos permite traslucir o hacer visible una directriz de trasfondo, de las particularidades y preferencias culturales a la hora de tomar ciertas decisiones políticas en el desarrollo -tanto material como en el desarrollo humano- y en el acceso a los beneficios de la distribución de la riqueza de las regiones ya señaladas, y esta cuestión atrae mi atención hacia un punto especial: el sentido de cada una de estas formas de realidad está en proporción directa con una relación estrecha de la “cultura concebida desde una perspectiva amplia siempre se mezcla con el poder y se vuelve política” (Giroux, 2001: 18).

De hecho, estos contextos son envueltos por la política que marcan el ritmo de las demás culturas, de tal forma que las condicionan o las confinan en la postergación y

en la exclusión. Esta característica seguramente responde a las causas abigarradas de la transculturación sufrida -en proceso- por el Perú desde su descubrimiento, que extravió por completo su identidad cultural siendo su cultura -en general- una ideología dominante con la cual las élites dirigentes peruanas (criollos) han sometido al pueblo, impidiéndole una toma de conciencia sobre la realidad y la explotación de la que es víctima.

Ahora, quisiera también situar desde la óptica de las cifras y los hechos básicos, que ayuden a comprender en su contexto la necesidad de dedicar más atención a las áreas rurales para lograr este propósito. Es importante dirigir las miradas en el giro que da el desplazamiento de la población rural en los últimos decenios; así, vemos que hubo un incremento de la población urbana frente a la población rural⁶⁸, y ésta se ha reducido del setenta por ciento (hace 60 años) al veinticuatro por ciento en la actualidad (INEI, 2007). Pero, sin embargo, en los anteriores censos tenía una población muy elevada. Más allá de las cifras abordadas, este hecho reconstruye una lectura de la realidad histórica de la postergación y de la exclusión social al que fueron sometidos durante siglos.

De lo dicho anteriormente, se puede observar con detalle que la población rural es el porcentaje en decrecimiento continuo con un ritmo acelerado, por lo menos desde 1940. Así, la población urbana solo representaba el treinta y cinco por ciento del total del país, en contraste con la población rural que tenía el sesenta por ciento de la población rural; en este panorama se evidencia los factores que abrieron una brecha enorme de grandes e injustos desequilibrios entre zonas urbanas y zonas rurales en cuanto a la distribución de bienes y servicios, generándose la vergonzante situación de ciudadanos de primera, segunda y tercera categoría, según tengan o no acceso a estos.

A las reflexiones que hemos esgrimido anteriormente, se puede agregar algunas más. Según el último informe del Banco Mundial sobre los pueblos originarios y pobreza en Perú y América Latina, Hall y Patrinos señalan que “no existe duda en que los pueblos

⁶⁸ Centros poblados rurales, son aquellos que tienen menos de 100 viviendas agrupadas contiguamente, o que teniendo más de 100 viviendas, éstas se encuentren dispersas.(INEI-2007)

originarios se relacionan con el bajo nivel de educación, condiciones deficientes en términos de nutrición y sanitarias, desempleo y discriminación, entre otros, los que se analizan generalmente como elementos constitutivos de la “pobreza” (B.M., 2004: 16). Sin embargo, los pueblos originarios también se consideran a sí mismos ricos en materia de tradiciones culturales y espirituales, a las que la sociedad en general suele asignar mucho menos valor y que no se prestan para mediciones cuantitativas, por lo que no son incluidos en los estudios” (Hall y Patrinos, 2004).

Dentro de este contexto, la política educativa no puede comprender el complejo mundo de la educación intercultural. El papel más relevante de la educación intercultural tiene que ver con la influencia de una concepción de la educación más integradora. No obstante, la política educativa es la que tiende a comunicar los conocimientos, pero permanece ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones sus dificultades no se preocupa en lo absoluto por hacer conocer lo que es conocer al ser humano en todas sus dimensiones(UNESCO,1999), porque tiene una relación directa con la intensidad de la exclusión social, política, económica y cultural de gran parte de la población, que llegan a ser inmunes a los beneficios sociales que la educación podría brindarles.

Así, se convierte en uno de los graves y álgidos problemas educativos en la región rural. Por un lado, es la educación de peor calidad, sin mencionar el deterioro en la salud (nutricional, emocional, psicológica) de niños y mujeres. Por otra parte, no disponen de una educación intercultural en su idioma materno y en muchos de los casos deben de acumular un capital educativo mayor que el resto de la población para poder acceder a los empleos y superar la exclusión histórica. Así, la educación homogénea no toma en cuenta el proceso del pensamiento y la conducta humana que se desarrollan siempre en vinculación con un ambiente físico, social y cultural, y constituyen un hecho social, con una matriz cultural con la función específica de modificar las estructuras mentales del sujeto.

Aquí adquiere una gran importancia lo que señalamos anteriormente: la construcción del Estado nacional tiene como fundamentos la homogeneización cultural e ideológica a

través de la invención de los símbolos nacionales y la integración de la diversidad de pueblos en una sola nación. La unificación cultural comprende una política lingüística, religiosa, ideológica a través del pilar de educación puesto que se borra las diferencias culturales o regionales o étnicas del país.

Es por ello, que la educación nacional se convierte en uno de los problemas fundamentales de la educación homogénea, que tiene efectos negativos en gran parte de las diferentes culturas y principalmente en lo que se refiere a la educación. Existe un estudio de World Bank en el que se recoge que los valores culturales propios de la población “indígena” se ven amenazados por la sociedad dominante y por su instrumento de reproducción, la escuela pública tradicional (World Bank, 2000).

Otro factor que se debe considerar en la problemática socio-cultural del país, más aun razón, en la problemática de la población rural, es la desnutrición infantil crónica de los niños, originada por la ingesta de una dieta inadecuada (deficiente en yodo, hierro y micronutrientes) o por la existencia de una enfermedad recurrente, o la presencia de ambas. De acuerdo con la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES), el promedio nacional en la región rural de desnutrición crónica en niños menores de 5 años alcanzó el 30,4% en el año 2000. Los niños afectados ven vulneradas sus capacidades potenciales de enfrentarse a la pobreza debido al impacto directo de la desnutrición crónica sobre su desarrollo físico y educativo.

Estos desequilibrios en las zonas rurales -y no rurales- son factores que generan desigualdades ante la educación y las oportunidades vitales que se combinan en un complejo entramado, donde cada elemento discriminante viene a reforzar lo anterior. Las condiciones de pobreza económica, la exclusión social de la población étnica y la falta de inversión pública de calidad y de equidad generan un círculo vicioso reproductor de las desigualdades sociales, que a la vez reducen la efectividad de la educación, y la convierten en un factor que refuerza las brechas socioeconómicas (Medrano, 2008). De esto es razonable inferir, que para un cambio significativo, las políticas públicas de los sistemas de educación deben evaluar la complejidad del entorno nacional y del entorno de los pueblos originarios.

Este cambio significativo de las políticas públicas debe contemplar las diferentes culturas indoamericanas, lo que facilitaría una mejor aprehensión de la identidad cultural que estaría integrada por dos componentes: por un lado, una visión propia de mundo, es decir, un conjunto coherente de creencias sobre la realidad; y por otro lado, una visión ética, es decir, una escala de valores que determinan actitudes sobre la naturaleza y sobre el bien y el mal, y un conjunto de normas o reglas del comportamiento correcto esperado. Así, la cultura representa una fuente básica en la construcción de las relaciones sociales, al proveer de insumos como las creencias, los valores compartidos y las tecnologías heredadas que conducen a la generación de expectativas en relación con el orden social (Díaz-Albertini, 2003).

Estas construcciones sociales parten de una determinada identidad cultural, se construyen con una base cultural que incluye obligaciones y expectativas, canales de información y normas sociales (Coleman, 1988). En ella se reconocen los valores y los símbolos de un pueblo, además de las formas de organización, las estructuras e instituciones, las relaciones sociales, los hábitos o prácticas compartidos, las visiones comunes de ver el mundo y de conceptualizarlo (Durston, 1999). Todo ello partiendo de una educación intercultural, encajando la triada cultura, lengua-literatura y educación serían factores de cohesión social. Las relaciones e interacciones entre las personas se producen sobre el supuesto de creencias básicas, de valores y actitudes que subyacen a estas relaciones, privilegiando el ejercicio de ciertas actitudes o acciones por sobre otras (Villoro, 1998).

Según Durston, señala que las acciones sociales y las ideas culturales interactúan y se retroalimentan mutuamente sin que una determine a la otra. Desde esta perspectiva dinámica, la cultura se expresa a través de la educación definiendo maneras de convivir, moldeando el pensamiento, la imagen y el comportamiento; englobando valores, percepciones, imágenes, formas de expresión y de comunicación, todos aspectos que definen la identidad de un pueblo(Durston, 1999). En ella se reconocen los valores y los símbolos de un pueblo, además de las formas de organización, las estructuras e

instituciones, las relaciones sociales, los hábitos o prácticas compartidos, las visiones comunes de ver el mundo y de conceptualizarlo (Durstun, 1999).

Volviendo a nuestro punto de reflexión, sobre los desequilibrios de la educación en el proceso de escolarización por el que pasan los alumnos (as) que asisten a escuelas rurales -y no rurales- no es el más adecuado, ni las más óptimas, en cuanto a la desnutrición, puesto que afecta negativamente en el proceso de aprendizaje significativo de los niños (as). Este es el punto, donde el niño entra en desequilibrio, debido a que la desnutrición⁶⁹ resulta de la ingestión insuficiente de nutrientes, lo que desencadena una condición patológica debido a la carencia principalmente de proteínas (Gómez, Ramos y Col, 1956). De ahí la importancia del desarrollo orgánico del niño en la lactancia y la primera niñez, de las mejores condiciones nutritivas del niño, ya que esto influirá en la salud y en la educación en el resto de su vida. Sin estos requerimientos nutricionales el niño está expuestas a deficiencias durante esas fases críticas de la vida pueden dar origen a graves alteraciones del sistema nervioso central y de otros órganos y tener repercusiones muy serias y definitivas en la vida adulta, en especial, en el aprendizaje del niño.

Después de esta breve reflexión conceptual de la desnutrición infantil, es, sin duda, clarificador y enriquecedor para su correcta interpretación. Ahora ya podemos orientarnos como punto de partida para el análisis de las relaciones entre los fenómenos de pobreza y desnutrición⁷⁰ son estrechas. Si, se tiene en cuenta el alto índice de pobreza se encuentra en las zonas rurales que históricamente han afectado con mayor magnitud e intensidad. Así pues, una de las consecuencias de la pobreza recae en la desnutrición crónica de los niños(a) -menores de seis años- con mayor fuerza en el área

⁶⁹ La desnutrición crónica puede ser según el tiempo de evolución, la desnutrición puede ser: crónica: cuando es un proceso que se ha prolongado en el tiempo y afecta la talla y aguda: cuando es de reciente aparición y afecta el peso. Así pues, las consecuencias de la desnutrición se observan tanto en la estructura como en el funcionamiento del organismo:

⁷⁰ Los niños desnutridos padecen retraso del desarrollo motor, trastornos de la coordinación muscular y del lenguaje, disminución en la capacidad cognoscitiva y bajo rendimiento escolar (Onis; Frongilio y Blössner, 2001; 4).

rural, éste alcanza una tasa de cuarenta y nueve por ciento frente a dieciocho por ciento en zonas urbanas (INEI, 2004).

Por otra parte, cabe señalar que las cifras del anterior párrafo sobre el estado nutricional de la población escolar de primaria de menores revelan carencias que afectan su constitución física y neuronal en el momento en que más necesitan de una adecuada alimentación. Según el Censo de Talla (INEI, 1999), uno de cada cuatro niños (veintiocho por ciento) presenta signos de desnutrición crónica. El porcentaje de niños con signos de desnutrición crónica (treinta y uno por ciento) es mayor que el de las niñas (veinticinco por ciento). En los centros educativos urbanos uno de cada cinco niños es desnutrido crónico (dieciocho por ciento); frente a los del área rural, donde uno de cada dos niños es desnutrido crónico (cuarenta y cinco por ciento). En los centros educativos de gestión estatal, uno de cada tres niños es desnutrido crónico (treinta uno por ciento); mientras que en los centros educativos de gestión no estatal es uno de cada veinticinco niños (siete por ciento).

Como habíamos mencionado anteriormente, la desnutrición infantil es un síndrome, tanto físico como neuronal clínico caracterizado por un insuficiente aporte de proteínas y/o calorías necesarias para satisfacer las necesidades fisiológicas del organismo. La infancia es el periodo caracterizado por el crecimiento corporal, que requiere una cantidad determinada de nutrientes para sintetizar nuevos tejidos o culminar etapas importantes, como el desarrollo neurológico. Dichos problemas tienen efectos negativos en el rendimiento académico y los problemas de aprendizaje para toda la vida. (INEI, 1999). Es uno de los factores de la pérdida del capital humano, se pierden oportunidades de desarrollo intelectual y así embargamos el porvenir de nuestra nación. Nuestro capital humano colocado a plazo fijo es la niñez. Esos pequeños cerebros en expansión que hoy no se están expandiendo.

5. 4. Las características socio económicas

De acuerdo con varios estudios, la mayoría de los “indígenas” son pobres, como hemos visto anteriormente, como resultado de procesos históricos, otro elemento que ha caracterizado la realidad de estos pueblos ha sido la pobreza y la marginación. En este sentido, la negativa situación socioeconómica de estos pueblos ha sido producto de, o se ha visto agravada por, políticas sistemáticas que no han tomado en cuenta sus necesidades reales y por acciones emprendidas sin identidad. La mayoría de estos pueblos han sido incorporados de modo marginal y precario a los proyectos nacionales, dándose así una combinación de injusticia cultural y material (Bengoa, 2004).

En este sentido, los datos son claros, los pobres extremos en el país, según la Encuesta Nacional de Hogares del 2003, alcanzan a más del 54% de la muestra. Las cifras de pobreza extrema llegan al 21.6%, y las diferencias entre los ingresos y gastos de la población aparecen al observar los datos de las regiones naturales y los dominios geográficos. El 76% de la muestra en áreas rurales es pobre, frente a un 43% en áreas urbanas. Las diferencias también aparecen en el indicador de pobreza extrema: el 45.7% de la población total del área rural está en esta categoría; y los porcentajes aumentan, según se trate de sierra rural, costa rural o selva rural (INEI, 2001)

De las cifras anteriores se puede deducir, que existe un trasfondo político, donde el crimen político encierra dos muertes: la física y la metafísica. Con la física se logra acabar con la vida; con la metafísica se persigue anular su significación espiritual, moral y política, haciéndola pasar por algo inevitable, un mal menor o el precio de la historia (Bengoa, 2004). Aceptar esa interpretación es la forma más acabada de olvido. El autor del crimen político sabe perfectamente que su tarea no acaba con la muerte del otro, sino que debe aplicarse a convencer a los demás de que es in-significante algo que no existe (CEPAL, 2006).

Así también, es oportuno señalar las disparidades del desarrollo entre el equilibrio del sector urbano y el rural -en marcado detrimento de este último-, tiene que ver con la

influencia de la concepción “ideológico” que denominamos como peyorativa en tanto un instrumento usado con el objetivo de fomentar u legitimar los intereses de unos grupos sociales opuestos a los de otros grupos de la sociedad. Así, ésta posesión ideológica “hegemónica” equivale a una “falsa conciencia” y en las actuales corrientes se presta a la manipulación discursiva o se solapa bajo la denominación de la “cultura” (cf. I, 2.1-2.4), al mantener una posición de exclusión a las demás culturas indoamericanas.

Ahora bien, nuestra intención es dejar claramente expuesto que todo fenómeno de la pobreza tiene que poseer previamente un proceso “concentrador y excluyente” históricamente producido, y que –a su vez– con anterioridad a todo proceso hubo un bloqueo de la superación de la pobreza por la exclusión social o marginación social. Por lo tanto, la economía tiende a surtir efectos desproporcionadamente graves en las poblaciones originarias. Estas poblaciones usualmente suelen estar entre los grupos más vulnerables y desposeídos de la sociedad. Como muestra orientativa nos puede servir el informe publicado recientemente por el Centro Latinoamericano de Demografía (CELADE), que señala que el setenta y nueve por ciento de los nacionales indígenas del Perú son pobres y que la mitad viven en la extrema pobreza (CELADE, 2008).

Así también, los comentarios del Estado peruano lo confirman frente a la CELADE, señalando que la pobreza suele ir siempre acompañada de desempleo, malnutrición, analfabetismo especialmente femenino, riesgos ambientales y acceso limitado a servicios sociales. Señala, además, que los porcentajes de esos problemas que aquejan a los pueblos indígenas de la selva y sierra son altos; y que a través de distintos ministerios viene confrontando esta problemática con asistencia alimentaria, habitacional, económica y de reintegración y fortalecimiento comunal (CELADE, 2008). De esto se deduce que, el Estado está al corriente de los problemas de las desigualdades en la distribución del ingreso, entre el sector urbano y el rural, en marcado detrimento de este último.

Retomando al punto del análisis estadístico, ahora nos centraremos en el hilo conductor de uno de los problemas más crónicos, la desigualdad de la distribución del ingreso

nacional para 1961, que mostraron una concentración marcada. El uno por ciento más rico, recibía el treinta y uno por ciento del ingreso nacional; el decil más alto recibía el cincuenta y tres por ciento del ingreso nacional. En el otro extremo, el tercio más pobre recibía el cinco por ciento del ingreso nacional. La distancia entre los deciles extremos era de cincuenta a uno. Estos datos colocaban al Perú entre los países con mayor desigualdad, no sólo en América Latina, sino con el resto de países en desarrollo del mundo (CEPAL, 2006).

Dentro de este contexto se puede ver que de la calidad de vida es bien diferenciada entre los actores de la población peruana, como se ha dicho anteriormente. Existe una ruptura en el largo proceso de una transición democrática, lenta y agonizante para dichos actores, porque no todos los sectores del país se incorporaron al mismo tiempo ni con la misma intensidad: primero participaron los grupos más aventajados por su ubicación geográfica y por su condición económica e inserción social y, posteriormente, se han anexado lentamente (migración interna) las poblaciones más rezagadas y otras que todavía no encuentran un espacio de participación equitativa y de calidad de vida en la coexistencia socioeconómica de la nación.

En ese contexto se ha llevado a cabo, por ejemplo, programas para las poblaciones marginadas en las grandes ciudades y zonas metropolitanas. De esta manera, se concentraban altas masas de votantes para los futuros políticos. Como resultado de tales fenómenos hemos visto desarrollarse múltiples zonas francas. Dentro de todo este contexto, resultan explicables las limitaciones existentes en cuanto a un conocimiento adecuado de las características y de la problemática de cada una de las zonas rurales en las diferentes regiones del Perú.

La escasez de informaciones confiables, generalmente deformadas por razones políticas, acompañadas de la falta de técnicas y metodologías apropiadas para la investigación y programación en estas zonas, dificultan y hasta impiden la elaboración de análisis científicos sobre las relaciones que se operan entre las diferentes variables que inciden genuina y legítimamente en el desarrollo de las comunidades rurales, así como la traducción de sus necesidades en programas específicos de acción productiva.

Las estrategias para la reducción de la pobreza ponen su énfasis en el desarrollo rural para involucrar a todos aquellos que viven en las áreas rurales. Estas estrategias necesitan abordar la provisión de educación para las diversas audiencias, niños y niñas, jóvenes y adultos, dando prioridad a la igualdad de género. Este complejo y urgente desafío deberá abordarse sistemáticamente, a través de intrincadas medidas políticas a todos los niveles del sistema educativo. El rápido cambio tecnológico y el incremento de la globalización también sugieren que una mejor educación y capacitación son esenciales para alcanzar medios de vida sostenible y de competitividad en la economía rural.

5. 5. Desigualdad en la distribución del ingreso

Desde que se dispone de datos sobre los niveles de vida, Perú, y América Latina en general, ha sido una de las regiones del mundo que presenta mayor desigualdad. Con la excepción de África subsahariana, esto es válido con respecto a casi todos los indicadores concebibles, desde los ingresos o gastos en consumo hasta las mediciones de la influencia y la participación política, y la mayor parte de los resultados de salud y educación. Esta tendencia supone que los segmentos más ricos de la población acumulan proporciones muy altas del ingreso en relación con los más pobres. Esto también refleja la diferencia abismal entre el sector urbano y el sector rural. Estas profundas diferencias tienen su origen histórico-social en los sistemas de colonización y esclavitud vigentes entre los siglos XV y XIX, que requerían y consentían abiertamente la explotación y exclusión de “indígenas” y posteriormente la segregación social, económica y política, y las situaciones desventajosas que se mantuvieron para estos pueblos en las nuevas repúblicas constituidas (PNUD, 2004). Las consecuencias de este fenómeno se prolongan hasta nuestros días, bajo formas de discriminación y exclusión más sutiles, en virtud de la supervivencia de ideologías e instituciones que legitiman tales prácticas (CEPAL, 2007).

Otro factor que se debe considerar en la problemática socio-económica del país, es este precisamente por la cobertura y extensión de la desigualdad en la distribución del ingreso, que constituye el problema de raíz. Antes de analizar e interpretar los datos cuantitativos, parece necesario insistir en la distinción, que ya hemos venido haciendo desde el comienzo de este trabajo. En cuanto a los estudios sobre pobreza, hay que preguntarse lo básico sobre la conceptualización de la pobreza. Por una parte, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) expresa que la pobreza se puede medir a partir de los niveles de ingreso que permite explicar el acceso efectivo a los bienes y servicios fundamentales, y a la capacidad de elección por parte del consumidor. No obstante, este concepto nos “revela sólo parcialmente el impacto de la disponibilidad monetaria sobre el bienestar, aunque se supone que el ingreso permite satisfacer las necesidades fundamentales” (CEPAL, 2000: 83). Por su parte, para el estudio de la pobreza efectuado por el Banco Mundial (BM), en términos monetarios, la pobreza significa la carencia de ingresos suficientes con respecto al umbral de ingreso absoluto, o línea de pobreza, que corresponde al costo de una canasta de consumo básico (BM., 1979). Relacionada con la línea de pobreza, está la línea de indigencia, para la cual el umbral de ingresos apenas alcanza para satisfacer los requerimientos nutricionales básicos de una familia.

Así, mientras las causas de la pobreza están indisolublemente ligadas a los patrones de distribución –desigualdad- de los recursos existentes en una sociedad, los análisis sobre la temática del Banco Mundial no suelen dar cuenta de este último proceso. Vusković (1993) ha advertido sobre esta característica: el rasgo más común y sobresaliente de la dinámica de desarrollo de la región es la persistencia, reconstitución y profundización de la desigualdad distribución de las riquezas.

En este sentido, el país andino no es la región del mundo más pobre, sino la más desigual en cuanto a la distribución de sus recursos económicos. No es la falta de desarrollo de las fuerzas productivas lo que genera la presencia de población con carencias forzadas, sino un patrón de desarrollo que, en algún momento de su trayectoria intelectual, se ha estancado como lo caracterizó la CEPAL correctamente, el Estado es “concentrador y excluyente” (2009). Por otro lado, no se puede comprender

el porqué de la dinámica y característica de la pobreza, si no se relaciona con los patrones de desigualdad social existente.

En este sentido, está claro que los niveles actuales de desigualdad en el país claramente afectan de manera negativa al bienestar general de la población, debido a que existe una mayor desigualdad, tanto en términos del ingreso como de la dimensión del bienestar, que significa mayores niveles de pobreza. Por tanto, existe una conexión entre pobreza, desigualdad y calidad de vida. Por lo general, la condición de pobreza es un resultado de desigualdad y no a la inversa. Esta desigualdad se manifiesta en la concentración de activos necesarios para la producción en pocas manos; porque hay canales de integración social por un lado, y de marginación por otra, etc. Mi pregunta es, entonces, ¿por qué los estudios sobre la pobreza, no incluyen el tema de la desigualdad? Deberían hacerlo, pues la conexión es obvia. Quizá porque es obvia, precisamente, no se analizan juntas.

Pero además existen otras investigaciones para justificar este razonamiento lógico en Perú, la desigualdad de ingresos, de acuerdo con un reciente estudio de Javier Escobal, parece incrementarse y rezagar a los mismos de siempre, esto es, la población rural. Tal estudio muestra que en 2004 los ingresos del 20% más rico de la población era 4.18 veces superior al ingreso de 50% más pobre; y que para el dos mil ocho este múltiplo había crecido hasta el 4.46. Resulta evidente que son imprescindibles las políticas redistributivas, los procesos para enfrentar la pobreza en su carácter multidimensional y las políticas centradas en los grupos más pobres y en el desarrollo de los sectores y actividades que son su medio de vida. No solo para mantener y profundizar la reducción de la pobreza, sino para hacer más efectivo el impacto del crecimiento económico.

No cabe duda de que los pobres siguen siendo los mismos de siempre. Los peruanos y peruanas más afectados por la pobreza son grupos claramente identificables: rurales, “indígenas” y agricultores. El 43% de los pobres en el Perú vive en la sierra rural, el 85% de los indigentes peruanos vive en el campo, y la principal fuente de ingreso del 40% más pobre (aproximadamente) es la agricultura (Trivelli, 2005). Esto no es nuevo, es una verdad conocida y discutida por todos. La pregunta que uno debe hacerse es por

qué, si esto es tan evidente, el Perú no tiene política rural, ni periférica y prácticamente no tiene política agraria fuera de la costa. Sabemos que no hay manera de reducir las inequidades ni los elevados niveles de pobreza de los grupos más desfavorecidos, sin atacar problemas de fondo, como el del desarrollo rural o la transversalización del tema “indígena”, y sabemos que se necesita una política transversal que favorezca a la agricultura familiar (pequeña agricultura comercial y de subsistencia).

Para complementar esta radiografía de estas diferencias en la injusta distribución de la riqueza, están expuestas en su profundidad en el interior del país, de manera que la incidencia de la desigualdad y la pobreza extrema (40%) es mayor en el campo que en las ciudades (17%) (ONU, 2005: 27-30). También la dinámica de la disminuciones de la pobreza es diversa; por ejemplo, hay una menor tendencia a la reducción de la pobreza en las áreas rurales, y las desigualdades aumentan si se toman en consideración la procedencia étnica, las diferencias de género, cultural o lingüístico y los grupos vulnerables, como niños y personas mayores o discapacitados. Estas diferencias no se dan sólo en términos de renta, sino que afectan de forma grave al acceso y calidad de los servicios para cubrir las necesidades básicas como el agua potable, la alimentación, la educación o la salud. (ONU, 2005: 27-30)

Según Figueroa, en el Perú hay cuatro actores económicos: los capitalistas; los asalariados calificados del sector moderno; los trabajadores del sector informal y de autoconsumo con calificaciones relativamente menores y los trabajadores tipo Z, que además, de estar en el autoconsumo y tener bajas calificaciones están en el sector de los excluidos, por elementos de índole cultural (el indigenismo) (Figueroa, 2005).

De esto podemos percibir que el ingreso per cápita nacional no refleja el ingreso per cápita real. “El bajo nivel de ingreso hace que el costo estimado de la canasta básica de alimentos en el ámbito rural represente aproximadamente un setenta por ciento del gasto total, frente a un cincuenta y tres por ciento en el medio urbano”.⁷¹ Además, existen

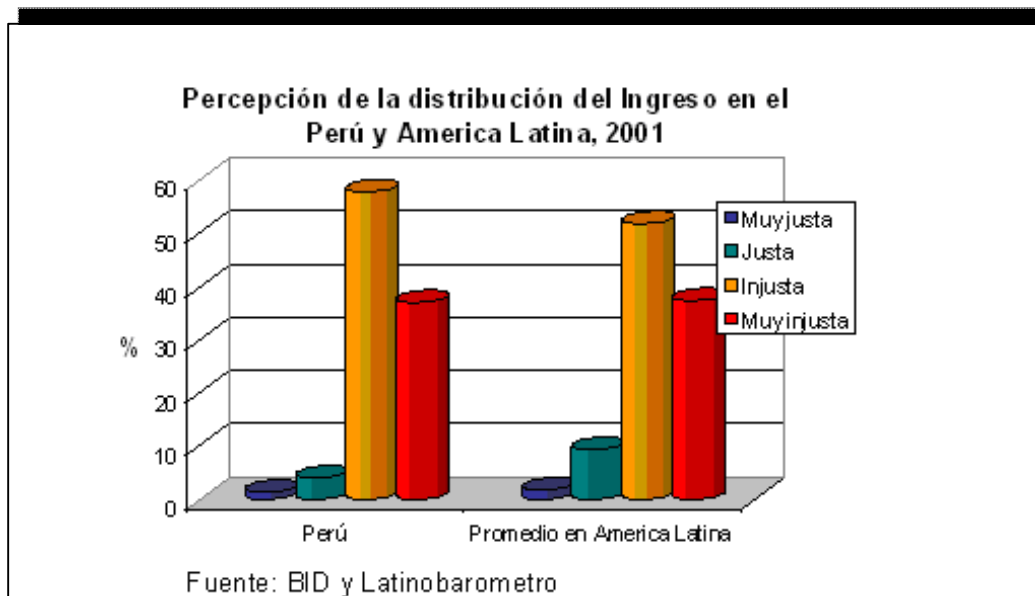
⁷¹ Ministerio de Educación, 2003b

elementos institucionales y el proceso histórico de la sociedad peruana y de la región, que constituyen, entre otros, factores explicativos de la alta desigualdad en la distribución del ingreso, comparado con países que tienen un pasado común como Finlandia o Australia, que también fueron colonias y poseen abundantes recursos naturales, situación que conlleva a concluir que si “la distribución es un problema donde la historia cuenta, entonces hay que hacer políticas que lleven a hacer algo así como refundaciones de la sociedad” (Figueroa, 2005).

También, dijimos anteriormente, la severa rigidez de la distribución de ingresos ha sido identificada como una importante obstáculo para la reducción de la extrema pobreza, Así, dentro de los años 2002 al 2004, el veinte por ciento más rico concentraba el setenta y siete por ciento del ingreso en el Perú, mientras que el cincuenta por ciento más pobre poseía concentraba entre el uno punto cinco por ciento al doce por ciento de la riqueza nacional (Escobal y Torero, 1998).

Esta situación de la injusta desigualdad no es un mero accidente, sino un reflejo de las grandes inequidades en el ingreso que han tenido en la agenda política del país históricamente dado. Además, atendiendo a la relevancia de la desigualdad social y económica en el Perú y América Latina, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) realizó unos estudios sobre la percepción de la distribución del ingreso en dicha región. Se ve la disparidad entre los ingresos per cápita, desde un punto de vista comparativo, esta estructura distributiva se fundamenta en el análisis de la desigualdad social contemplado en dos aspectos: la distribución del ingreso, por un lado, y los índices de desigualdad, por el otro.

Mediante la primera modalidad de análisis se puede abordar la revisión de la distribución de ingresos, la estructura distributiva predominante, en cuanto al porcentaje del ingreso total que reciben los hogares. Los datos del país y América Latina revelan que la percepción de la distribución del ingreso del país es en promedio general la más injusta distribución de Latinoamérica, esto es, que la principal característica de la desigualdad de ingresos en América Latina radica en la alta concentración del ingreso en el nivel más alto de la distribución, como vemos en el siguiente cuadro.



Como se ha venido señalando en la página anterior, existe una enorme desigualdad en la distribución de la renta entre el grupo más rico y el más pobre en el Perú, y más generalizada en las regiones, con el agravante de que presenta una gran rigidez a lo largo de la historia incluso ante los cambios de regímenes y de políticas económicas (Ferranti, 2003: 4).

Así, en los estudios realizados por el Banco Mundial, la desigualdad no solo restringe el acceso de una parte de la población a oportunidades que mejorarían su nivel de vida, sino que les impide tener un papel productivo para la sociedad y pueden acabar volviéndose en su contra. Los efectos nocivos de tal desigualdad se multiplican en una doble dirección: por una parte, la desigualdad dificulta los avances en la reducción de la pobreza. Por otra parte, incluso del propio Banco Mundial reconoce que la desigualdad del ingreso económico dificulta el desarrollo humano en sus distintas facetas (Banco Mundial, 2001: 56).

Esta dificultad del desarrollo humano, precisamente, se concentra en la desigualdad del ingreso económico en el país, si bien en términos absolutos hay más pobres en las zonas urbanas, los pobres rurales son mucho más pobres. La creciente brecha entre lo

urbano y lo rural y las limitaciones del actual modelo económico para integrar a los más pobres dentro del sistema nacional ponen en evidencia no solo lo grave del problema de la desigualdad y lo limitado del esquema económico vigente, sino que estos datos se traslucen en la mala aplicación de las políticas públicas, el desconocimiento de la realidad y el inútil esfuerzo para enfrentar la actual situación en forma parcial y fragmentaria en vez de asumir el carácter en forma general del problema.

Así, los estudios de la pobreza y la desigualdad rural no han sido estudiados de manera particular, sino de manera comparativa a nivel internacional (López y Valdés, 1997). Sin embargo, dentro de estos informes existen estudios que prestan especial atención a la situación de la niñez y a las mujeres rurales, identificando a estos dos grupos como los más vulnerables y afectados por la pobreza con altos niveles de mortalidad infantil; alta incidencia de la desnutrición crónica, mala calidad de educación (Cannock y Rotondo, 1996). Esta lectura de la realidad rural tiene variables exógenas que afectan la condición de la desigualdad y la pobreza en el medio rural. Una de ellas es la desigualdad en su máxima expresión que se refrenda al interior del medio rural.

La otra variable de la desigualdad del medio rural es la exclusión social étnica, cultural y lingüística. Esta desigualdad en la distribución del ingreso afecta fuertemente a las sociedades rurales. A pesar de treinta años de apertura y liberación de la economía del país, el número de habitantes rurales pobres y el número de aquéllos que no tienen suficientes ingresos siquiera para asegurar su alimentación básica han crecido ligeramente. Seis de cada diez habitantes rurales en Perú y América Latina ingresaron al nuevo siglo en condición de pobres, y tres de cada diez no tenían ingresos suficientes para satisfacer sus necesidades de alimentación (CEPAL, 2004). Puesto que la mayor parte de los extremadamente pobres viven en regiones rurales (Valdés y Wiens, 1996).

En este sentido, una de las características sobresalientes de la pobreza y la desigualdad en el Perú es su distribución espacial marcadamente desigual. Si tenemos en cuenta las grandes diferencias interregionales aún son más dramáticas entre, por ejemplo, un Departamento como Huancavelica enclavado en los Andes con una economía agraria que no logra competir ni en el mercado interno contra las importaciones de alimentos,

cuyos índices de extrema pobreza y desigualdad son doce veces mayores que los de un Departamento con una economía agraria exportadora dinámica, como Ilo, en la Costa del Perú (CEPAL, 2004).

A menudo la ruralidad es sinónimo de desigualdad y pobreza. No obstante, a pesar de la significativa migración rural-urbana, la gran mayoría de los pobres es todavía rural, los niveles del promedio de ingreso siguen siendo más bajos en las zonas rurales que en las ciudades y una mayor proporción de la población vive por debajo de las líneas de pobreza específica. Tanto es así, que los expertos del Banco Mundial proponen que para poner fin a la desigualdad en el Perú y América Latina y el Caribe, es necesario que los gobiernos respectivos inicien profundas reformas de las instituciones políticas, sociales y económicas, que mejoren el acceso de los pobres a servicios y bienes básicos, la educación en especial, que faciliten transferencias de ingresos a las familias pobres y apliquen políticas públicas específicas para ayudar tanto a los indígenas como a los afrolatinos. Perú y América Latina son altamente desiguales en cuanto a ingresos y también en el acceso a servicios como educación, salud, agua y electricidad; persisten además enormes disparidades en términos de participación, bienes y oportunidades. Esta situación frena el ritmo de la reducción de la pobreza y mina el proceso de desarrollo en sí”⁷² (Ferrati, 2003).

Para tal efecto, reflexionar sobre este fenómeno de la desigualdad y la pobreza sobre quien recae este peso históricamente producido y que nos sirvan de orientación en las acciones desplegadas en la dirección deseada, asegurándonos, por más que exista un crecimiento económico si no cambia la distribución del ingreso no influirá lo suficiente en la mejora de los niveles de vida de quienes viven en la pobreza⁷³ (CEPAL, 2004). Un

⁷² Desigualdad en América Latina y el Caribe: ¿ruptura con la historia? Informe del Banco Mundial, 07/10/2003. Autores del estudio: David de Ferranti, Vicepresidente para América Latina y el Caribe del Banco Mundial, y los expertos del Banco Mundial: Guillermo Perry, Francisco H.G. Ferreira y Michael Walton

⁷³ La pobreza consiste en clasificar como “pobre” a una persona cuando el ingreso por habitante de su hogar es inferior al valor de la “línea de pobreza” o monto mínimo necesario que le permitiría satisfacer sus necesidades esenciales. Las líneas de pobreza, expresadas en la moneda de cada país, se determinan a partir del costo de una canasta de bienes y servicios, empleando el método del “costo de las necesidades básicas”. Se estimó el costo de la canasta básica de alimentos correspondiente a cada país y cada zona

cambio distributivo que eleve más rápidamente los ingresos de los estratos más pobres permitiría alcanzar la meta del milenio en plazos más breves. Esta estrategia de crecimiento con equidad requiere, además, de cambios institucionales -más que cambios institucionales cambios de mentalidades- que sitúen a las políticas sociales en el centro de la estrategia de desarrollo (2004). Aunque la pobreza es consecuencia de la distribución radicalmente desigual del ingreso, también obedece al acceso desigual a los activos, oportunidades laborales y servicios sociales, a la participación ciudadana, al poder político y a la información.

La educación de la población del medio rural es crucial para alcanzar el desarrollo sostenible. Así, la educación, vista como capital humano y como aumento de las posibilidades de acceder al mercado laboral en mejores condiciones, constituye uno de los factores centrales en la situación de desigualdad y exclusión en la que viven los pueblos del medio rural de la región. La inequidad y la exclusión pueden ser observadas en las altas tasas de analfabetismo y en el bajo promedio de años de estudio alcanzado por estos grupos, sobre todo en los niveles de educación media y superior.

Como dijimos anteriormente, estas aristas -económicas, sociales, políticas, culturales son mecanismos de exclusión social y las prácticas discriminatorias, especialmente las de tipo étnico, cultural y lingüístico, impiden el acceso a los recursos materiales, a la información y a los conocimientos necesarios para el logro de niveles mínimos de bienestar material. Para los pueblos del medio rural esta situación de inequidad produce pobreza, malas condiciones de salud y educación, empleos de baja calidad con salarios precarios, deterioro de sus recursos naturales y productivos, emigración forzada, etc. Sobre esta cuestión se manifiesta la CEPAL, que expresa el desafío que se presenta en el siglo XXI: evitar, por una parte, la fragmentación de los pueblos, y por otra parte, la asimilación y la homogeneización de la educación (CEPAL, 2000).

geográfica; dicha canasta abarca los bienes necesarios para cubrir las necesidades nutricionales de la población, tomando en consideración los hábitos de consumo, la disponibilidad efectiva de alimentos, sus precios relativos y las diferencias de precios entre áreas metropolitanas, demás zonas urbanas y zonas rurales. CEPALC/BANCO MUNDIAL/BID.

5. 6. Algunas consideraciones para la reflexión

Estos apartados descritos anteriormente aportan gran información para la realización de nuestra investigación, no sólo porque describen parte de la realidad rural sino porque además cada uno se focaliza en un ámbito específico permitiéndonos tener un panorama más completo de las investigaciones hechas hasta el momento. A modo de reflexión quisiéramos resaltar algunos elementos presentes en esta investigación.

Es importante destacar en primer lugar, el análisis de la geografía. Éste es un elemento que venimos planteando a lo largo del acápite (cf., 1.1, 1.2). Hemos planteado que la geografía no solo influye en las formas en que se conceptualiza la vida sino en cuanto a la motivación de nuestra conducta. Más aún, estas construcciones culturales (cf., 1.4) en torno al espacio tienen efectos concretos en las vidas de las personas que lo habitan. Motivados por algún tipo de sentimiento, tan vigoroso como es la de la lengua (cf., 1.5) con los unos con los otros en una determinada geografía como también hacia la tierra madre en una articulación completa con el espacio que nos rodea.

En segundo lugar, se ha puesto de manifiesto la importancia de la interacción cultural fundada en la construcción social, parte de una determinada identidad cultural, se construye con una base cultural que incluye obligaciones y expectativas, canales de información y normas sociales. De esta forma, la cultura permitiría comprender los principales procesos sociales que se producen en el interior de los pueblos y que dotan de significado a las acciones que se observan. Estos significados son transmitidos por el doble vertiente de la lengua, por un lado, en su función comunicativa, vinculada a su uso como transmisor de mensajes y, por otro, en su valor simbólico, no solo vinculado al resto de valores de identidad cultural sino en los aspectos social, político e ideológico

Las situaciones de contacto entre lenguas y culturas diferenciadas han sido a lo largo de nuestra historia un proceso de asimilación cultural que se ha convertido en un aspecto que se centra en la cultura occidental. Sin tener en cuenta los diferentes contextos multiculturales existentes que suponen la coexistencia y la convivencia de diferentes

colectivos culturales y lingüísticos. Y uno de los aspectos básicos a tener en cuenta en las reflexiones anteriores es precisamente el proceso de construcción de la identidad cultural y el papel que las lenguas de los diferentes colectivos pueden desempeñar en él. La relación entre la lengua y la cultura se da por medio de la educación, ya que la educación en parte ayuda al proceso de construcción de la identidad cultural. Es decir, la identidad es el resultado de un proceso en el cual entran a jugar un papel muy importante tanto los elementos propios de la cultura y la estructura social del mundo en el que vivimos como nuestros procesos psicológicos e interacciones de la vida cotidiana.

En tercer lugar, abordamos el tema de la desigualdad y la distribución de la riqueza. Por una parte resulta importante tomar en cuenta que la pobreza afecta en mayor porcentaje a la población rural en todos sus aspectos y que tiene caras feroces en Perú. La primera de esas caras es la de los niños, que son las víctimas más importantes: seis de cada diez niños peruanos está por debajo de la línea de pobreza, y los cuadros actuales de privación de estos chicos son muy duros en la región. Según los últimos datos de la CEPAL, el treinta y tres por ciento de los más pequeños (de menos de dos años de edad) se encuentra en situación de alto riesgo alimentario. Es decir que en un país inmensamente rico en materia de posibilidad de producción de alimento, más de uno de cada tres chicos está desnutrido.

La segunda cara de la pobreza son las mujeres pobres. Las madres humildes de las zonas marginales sobre todo de las mujeres rurales. Asimismo, la pobreza también tiene cara de “indígena”, puesto que en su mayoría viven en las poblaciones rurales. Por otra parte, Perú es un país inmensamente dotado de recursos naturales, uno de los más importantes del planeta en materias primas. Sin embargo, tiene un inmenso porcentaje de pobreza y de extrema pobreza. Una de las explicaciones centrales de este problema está dada en la desigualdad. La desigualdad de Perú y de América latina es la mayor del planeta actualmente, dado que tiene la mayor brecha social de todos los continentes del mundo: el 10 por ciento más rico de la población tiene 84 veces lo que el 10 por ciento más pobre de la población. Es decir, la distribución de la riqueza está concentrada en pocas manos y la inmensa mayoría no recibe casi nada. Esto se trasluce

en la falta de oportunidades en la formación del capital humano, de educación y de salud.

En este sentido, el presente estudio aportará algunos aspectos que contribuirán a un mejor proceso de diseño e implementación de la propuesta de la educación intercultural en Perú. En primer lugar, queremos presentar un tratamiento comprensivo, crítico y actualizado de las relaciones que existen entre pobreza, desigualdad y educación. En segundo lugar, nos permite perfeccionar los lineamientos básicos y los mecanismos de articulación de la problemática rural y, en general, con la coyuntura actual de la educación. Puesto que gran parte de las oportunidades para toda la vida de los niños están determinadas por el modo como ella comienza. No sin antes ahondar la propuesta que nos trae como vértice de la presente investigación en el aspecto de la lengua y la literatura en la educación.

6. CULTURA (S), LENGUA(S) Y LITERATURA(S)

6.1. El papel de la lengua y la literatura en la educación.

Es cierto que existe una realidad multicultural, así también es cierto que no existe una realidad intercultural activa y viva en la actualidad. Esto implica la constante búsqueda para afrontar un camino de armonía y cohesión social a través de la interculturalidad, puesto que se articulan a partir de la diversidad cultural. Y para alcanzar este objetivo se hace preciso trabajar en varias líneas específicas.

Una de ellas, es la articulación de la cohesión social sobre un fundamento – como ya dijimos anteriormente (cf., I, 3.3)- de la identidad cultural plurinacional. Cuando hablamos de cohesión social debemos recurrir a la desmitificación de un pensamiento de antaño. Ese pensamiento mesiánico del periodo que se sitúa entre las épocas de la colonia y el virreinato; centralista y exclusionista de quienes detentaban el poder, porque estas aristas les sucedieron en la época republicana y contemporánea por parte de los gobiernos, que siguieron la misma línea con el aliento de imponer unos códigos, una única verdad y unos valores comunes a todos los seres humanos (cf., II, 1.2 -1.4). Y así sucesivamente, la clase política dominante, encarnada en la oligarquía y/o burguesía continuó con el aliento de centralizar y homogenizar⁷⁴ mediante una sola lengua y una sola cultura a la población plurinacional.

No obstante, esta articulación de la cohesión social debe construirse en las formas de convivencia armónicas y respetuosas, que construyen democracias incluyentes, que construyen un mundo plural en donde no exista un perfil de pensamiento sino una

⁷⁴ La política característica del Estado peruano ha sido de homogenización cultural y de formación de una nación bajo la identidad criolla o hispano-católica. Las políticas que se elaboraron desde los inicios de la república representaron a un sector minoritario del territorio nacional. Según categorías sociales coloniales, los criollos eran los españoles nacidos en América. En la mayoría de los casos, es este el grupo que asumió el poder político y económico de las nuevas repúblicas latinoamericanas. Bajo ideas inspiradas en modelos de nación unificada y homogénea, las políticas del nuevo estado independiente se sustentaron en un conocimiento parcial y limitado de la población general y de sus necesidades. (Churchill, 1976).

confluencia de fragmentos socio culturales, permitiendo a los individuos definir su identidad, no como ciudadano en el concepto abstracto de pertenencia a una sociedad territorial definida y a un Estado gobernante, sino a una identidad basada en valores étnicos y culturales concretos (Churchill, 1976), (cf., I, 3.1- 3.3). En este sentido, la idea que se desprende es que cualquier sociedad puede mantener valores diferentes e incluso incompatibles entre sí, pero en esa variedad es donde reside la potencialidad de la humanidad, principios que se gestaron antes de la independencia.

Otra de ella, es la articulación de la lengua y la literatura. Antes de adentrarnos en las ideas sobre la problemática de la lengua y la literatura, me referiré brevemente a la cultura como sistema simbólico como ya dije anteriormente (cf., I, 3.2.). La cultura denota la forma de ser, pensar, sentir y hacer, y esto se debe al carácter simbólico de la misma. Los modos de ser, pensar, sentir y hacer se integran como construcción simbólica⁷⁵ del mundo. Además, si añadimos un nuevo matiz a la cultura (s) de que la lengua (s) también es una manera de interpretar el mundo, y al mismo tiempo es un sistema de modelización del individuo, cuyo centro se sitúa en la lengua materna.

Así, la lengua no es solamente un instrumento de comunicación, sino que tiene asociado un valor simbólico que nos permite conocer algo de la persona que lo utiliza y de su propia cosmovisión. En este sentido, las lenguas no son las únicas portadoras de sentido, sino que actúan como puentes tendidos para acentuar la manera de ver el mundo. Entonces, no solo existe una manera de ver el mundo, sino existe una diversidad de visiones del mundo. Pues, la realidad para los individuos aparece interpretada de una determinada manera cultural en el ámbito de cada sociedad, organizado por un determinado código de relaciones y de valores: tradiciones.

⁷⁵ El símbolo, en el sentido extensivo con que aquí lo asumimos, siguiendo a Geertz, lo simbólico es el mundo de las representaciones sociales materializadas en formas sensibles, también llamadas “formas simbólicas”, y que pueden ser expresiones, artefactos, acciones, acontecimientos y alguna cualidad o relación. En efecto, todo puede servir como soporte simbólico de significados culturales: no sólo la cadena verbal o la escrita, sino también los modos de comportamiento, las prácticas sociales, los usos y costumbres, el vestido, la alimentación, la vivienda, los objetos y artefactos, la organización del espacio y del tiempo en ciclos festivos, etc.

Así pues, por medio de la cultura se expresa el hombre, toma conciencia de sí mismo, cuestiona sus realizaciones, busca nuevos significados y crea obras que la trascienda, cuya elaboración descansa en el simbolismo de la lengua y se mantiene vigente gracias a la comunicación lingüística que sirve de vehículo de integración del sujeto a su medio social. Consciente de este proceso o simplemente a su intento de su conservación, los pueblos han buscado siempre defender su cultura a través de su lengua y de su literatura, como medio de defender su integridad cultural. Es importante reconocer el papel fundamental de las lenguas en la expresión y transmisión del patrimonio cultural vivo de las culturas indoamericanas.

Y asumiendo estas razones expuestas en los párrafos anteriormente, no debe extrañar que nos parezca indispensable que hay que partir de una base reflexiva crítica, ante una diversidad cultural ya que no debe existir una cultura homogeneizadora, por un lado, la primera se basa en patrones de diversidades culturales que se interrelacionan y conviven dentro de un mismo territorio; por otro lado, lo segundo se rige mediante una cultura etnocéntrica que impone sus valores mediante los instrumentos del Estado (cf., II, 2.1-2.4). De hecho, la diversidad cultural se ha centrado en un significado amplio, parte de una sociedad plurilingüe, que se pueda articular en un nuevo pensamiento divergente, es perseguir en ella la verdadera identidad plurinacional (cf., I. 3.3).

Por ello, no solo es necesario edificar un pensamiento divergente, sino (re)construir gran parte de nuestro ser que en algún sitio se ha quedado olvidado. El pensamiento de la diversidad cultural también comprende, pues, la iluminación del espíritu. Al hacerlas, nos conducirá a ser nosotros mismos. De hecho, este planteamiento nos invita a una indagación o, a una búsqueda incansable al interior del espíritu que no olvida su cuerpo. Ese sentido, se hace necesario tomar conciencia de la situación y hacer fuerzas imperecederas al tiempo y al espacio, que van contra corriente, para revitalizar el pensamiento y la memoria de la identidad cultural plurinacional (cf., I. 3.2).

No obstante, estas confrontaciones van a permitir el establecimiento de conocimientos, de creencias y la “confrontación de razonamiento, la transmisión de emociones y sentimientos, ellas también hacen constreñir al aparato psíquico y estar, en el origen

de la censura y de la represión de ciertos pensamientos y recuerdos” (Candau, 1996: 13) de la memoria que nos obliga a reflexionar sobre ella misma. Por esta razón, resulta imprescindible pensar que ha de haber conciencia de la historia, lo que supone una semiosis, pues es imperativo reflexionar sobre los acontecimientos estableciendo relaciones de causa y efecto y salir del tiempo habitual, (Uspenski, 1993), del tiempo de inercia, del miedo que nos aprisiona y nos comprimió por siglos.

Así pues, esta conciencia histórica deviene de la diversidad cultural que se nutre del pensamiento indoamericano, presentándose como un concepto abierto, enriquecedor por su enorme profundidad capacidad reflexiva y filosófica entre el hombre y la naturaleza en comunión. La diversidad cultural busca el punto de convergencia, es el presente entre el pasado abigarrado y el futuro deshabitado, que despierta una luz de comprensión de los aspectos más profundos misteriosos del hombre y del mundo. Dentro de la cual el hombre, la naturaleza y la cosmovisión forman un todo unitario, que permite la fusión de la armonización de estos elementos. Asimismo, la diversidad cultural es una fuerza motriz de convergencia de unión afectiva, moral y espiritual más enriquecedora. Puesto que consigue traspasar a la otra orilla, al equilibrio emocional e intelectual.

Por otra parte, hemos de insistir que el enfoque de aproximación al papel de la lengua y la literatura que se pretende hacer es, ante todo, socio-crítica social, centrado en la concreción histórica indagando su socialidad en la materialidad textual, no tanto ya por la realidad referencial, -las diversas posiciones de la sociocrítica, según las cuales estudiar la literatura equivale a estudiar la cultura, por medio de los discursos que lo conforman-, sino por el proceso de transformación de la realidad, lo que impone un análisis de mediación. Pues, así, se podría hablar de nuestra radiografía del espíritu y del cuerpo, esta dualidad, que es uno mismo, que engloba cada pueblo cultural, en su cosmovisión.

Teniendo en cuenta estas breves reflexiones podemos explicar de una manera coherente el hilo conductor del papel de la lengua y literatura durante el siglo XX. Es necesario tener en cuenta que el lenguaje literario peruano no es distinto al de los españoles a inicios del presente siglo. Porque por encima de todo se comunican los estilos, las

tendencias y las personalidades. Se importan los gustos, las preferencias, las obsesiones y hasta los prejuicios. Por una parte, la literatura peruana ha tenido ciertas influencias literarias que no han sido recíprocas y profundas de la realidad peruana, más bien involuntarios que brotan de las semejanzas entre la realidad del coloniaje y la realidad del virreinato; y, por otra, las diferencias irreductibles, pues el carácter “español” es uno y, el carácter nacional es otro; oyeron, por primera vez, lo que decían los peruanos. Oyeron y contestaron, comenzó el diálogo de dos literaturas en el interior de la misma lengua. Además, estas relaciones se despliegan en distintas direcciones y planos. Unas son de afinidad y otras de contradicción. Espaciales o temporales como veremos más adelante. Vuelvo a decir que ya sí existe una literatura peruana nutrida de obras notables y algunas de entre ellas, de verdad, únicas, más adelante ampliaremos estas obras; en este tejido de relaciones interculturales confluyen dos concepciones diferentes de ver el mundo indoamericano. De ahí la necesidad de la interpretación de la literatura por su contenido y su dimensión histórica y socio-cultural más que por los elementos lingüísticos que lo conforman el texto. Además, porque el acontecimiento literario se engendra, refleja y crea una situación social dada.

Por tanto la “Edad Moderna comienza en Perú con un problema, los hombres que combatían por las ideas modernas no eran hombres modernos, como ocurrió en la Revolución de Independencia de los Estados Unidos o en la Revolución Francesa, sino que esas ideas eran máscaras. La Revolución fue un engaño. “La modernidad ha sido y es una mascarada”. En consecuencia la Revolución de Independencia no debe verse como un comienzo de la Edad Moderna sino como el momento de la ruptura y fragmentación del poder de la colonia española. Para pasar a concentrarse en el poder de la casta nacional criolla (Rosas ,2009) -como ya se dijo anteriormente-.

Así pues, partiendo de ello, hay que saltar las fronteras de las teorías de los políticos o de los ideólogos etnocéntricos, para pasar a la crítica que penetra en los estratos de la conciencia más profunda de la ideología. Aunque no se puede ignorar que este tipo de conocimiento etnocéntrico se convirtió en mecanismo de dominación de la reproducción social. A raíz de una interpretación parcial de la realidad a través de la lengua y la literatura, para legitimizar la forma de jerarquía social, con la distribución de poder y

las formas de control de la sociedad. Este tipo de argumentación se encuentra situada en un punto de esta jerarquía social. La influencia de factores que confluyen en este punto deviene de las relaciones políticas e ideológicas dominantes promovidas por el poder. Como lo expresa Eagleton (1978), la literatura es sólo el reflejo de la ideología del autor y la realidad social en la que vive: por lo tanto conocer el momento histórico en que se produce es fundamental para interpretarla.

De ahí que en nuestra historia literaria peruana, se sobrepuso primero a la ideología del autor antes que la manifestación artística, sin incursionar en mayor o menor medida en la capacidad de recrear la realidad que representa como prototipo de toda sociedad. La primera posición de la ideología del autor primo en la fecha de la fundación de la república, apagando la diversidad literaria en sus diversas formas. Octavio Paz (1950), contrario a esta posición excesivamente 'etnocéntrica' que considera esta experiencia literaria algo alejada de la realidad, escribe: "la literatura no solo puede ser el mero reflejo de la ideología del autor sino que la literatura influye en la vida modelando la sensibilidad y la conciencia". Coincidimos, por tanto, con la crítica de Mariátegui, (2005) que ha realizado sobre los pensamientos de los autores etnocéntricos, escribe: el escritor peruano dejó de ser hombre de conciencia en el momento que tomó posición de lo extraño.

Así pues, un aspecto relacionado con este apartado, que ya hemos mencionado, es que todos hemos sentido alguna vez la experiencia de la expulsión de un presente del que nos sentimos desalojados, un presente que se escinde y que parece estar en otra parte, que no nos corresponde. A partir de esa experiencia se empieza a buscar la puerta de entrada a nuestro presente; ocurre después de "caer en el dolor". Queremos dialogar, confraternizar con la Naturaleza y, a la vez, queremos ser de nuestro tiempo y de nuestro siglo (Paz, 1950). En este sentido, el ahora tiene, pues, una dimensión trágica y otra luminosa: es una semilla que encierra los tres tiempos (el ayer, el mañana y el hoy), y las dos vertientes de la existencia: el dolor y la alegría. Pues, esta dimensión trágica y luminosa veremos por medio de las imágenes de la literatura en las siguientes páginas.

Es el tiempo de la literatura, “no es la salvación: es la vida”, no obstante, la literatura peruana no podía eludir la suerte que le imponía la trágica experiencia de la colonia y del virreinato. En ella, no se encontró la reconciliación de lo que fue separado, ni pudo reconciliarse consigo mismo para poder llegar al momento de convergencia de todos los puntos -todos los hombres-, donde el hombre se reconcilia con el mundo y consigo mismo mediante la literatura (el nombre es el acto simbólico de reencontrarse en la lengua que es el mundo). Esa busque tan ansiada de la reconciliación del ser humano, debe y puede solucionar el vacío que le proporciona el deseo de regresar a la totalidad de lo que fue arrancado, así como el sentido de la propia vida. Reconciliación significa identidad en la concordia, así pues, la reconciliación pasa por la disensión, la ruptura, la desmembración y la liberación del hombre.

Todavía hoy, en el mundo contemporáneo, continúa el choque entre estos dos mundos diferentes, para comprender su origen y su complejidad, hay que partir de la base, de su origen y madurez en sus diferentes facetas de la literatura. Coincidimos, por tanto, con la crítica de Mariátegui (2005), que expresa: los literatos críticos adoptan una posición con respecto a las obras escritas en la época republicana y parte de la época contemporánea; esta posición colinda con el pensamiento del virreinato pero no colinda con el pensamiento incario. A este respecto, me parece que no hay discrepancia con Gálvez, hierofante del culto al virreinato en su literatura, que reconoce como crítico:

“la época de la colonia no produjo sino imitadores serviles e inferiores de la literatura de los conquistadores y especialmente la gongórica de la que tomaron sólo lo hinchado y lo malo y que no tuvieron la comprensión ni el sentimiento del medio, exceptuando a Garcilaso, que sintió la naturaleza y a Caviedes que fue personalísimo en sus agudezas y que en ciertos aspectos de la vida nacional, en la malicia criolla, puede y debe ser considerado como el lejano antepasado de Segura, de Pardo, de Palma y de Paz Soldán” (Mariátegui, 2005).

No obstante, marcaron hito dos excepciones, el Inca Garcilaso y Caviedes. Garcilaso, sobre todo, es una figura solitaria en la literatura de la colonia. En Garcilaso se dan la mano dos edades, dos culturas. Garcilaso es más inca que conquistador, más quechua

que español. Es, también, un caso de excepción, sus escritos son el resultado de la experiencia de un pensamiento y una sensibilidad. Pero quien habla en sus escritos no es solamente el autor, así también habla en él y con él, una tradición. Por tanto un texto no es en exclusiva la manifestación de un autor que se comunica con su propia voz, un sujeto o una subjetividad, sino también la expresión escrita de una cultura. Y, en esto residen precisamente su individualidad y su grandeza (Paz, 1950).

Precisamente un hito en esta posición lo representa la obra *Siete ensayos de la interpretación de la realidad peruana* de J. C. Mariátegui (2005). Él defiende una aproximación a la literatura ateniendo a los procesos de conexión entre realidad social y la conciencia, esto es, identificar el patrón concreto del viraje de los individuos de sus mediaciones, de sus reflexiones con la realidad concreta e intentar superar los planteamientos dicotómicos representados por las dos culturas, la quechua y la española. Dentro de esta coyuntura socio-cultural e histórica aparecen las primeras teorías de Mariátegui. Éste propone una lectura del proceso de la literatura de un pueblo, en la que se pueden distinguir tres períodos: un período colonial, un período cosmopolita, un período nacional. Con respecto a la posición de la literatura en los comienzos y durante el primer período de un pueblo, literariamente, no es sino una colonia, una dependencia de otro. En cuanto al segundo periodo de la literatura, éste asimila, simultáneamente elementos de diversas literaturas extranjeras. Finalmente, el tercer periodo, alcanzan una expresión bien modulada su propia personalidad y su propio sentimiento (Mariátegui, 2005).

Por tanto, teniendo en cuenta el contexto de su evolución los aspectos socio-políticos ejercieron su influencia sobre la literatura peruana. No obstante, las culturas indoamericanas estaban condicionadas por los discursos etnocéntricos -como ya se dijo anteriormente- de la metrópoli. Ante la imposibilidad de expresar sus ideas, sus pensamientos, sus literaturas en las respectivas culturas y en la propia lengua materna por estar subordinadas a una cultura foránea. Además, se determinó un tipo de discurso lingüístico, para referirse al grupo social homogéneo que había recibido una educación de la burguesía conforme a los ideales -la ilustración- de la época y estaba destinada a un reducido grupo de las burguesías afines al sistema liberal (Peñaloza, 1979: 33).

En ese sentido, ya madura la República, los literatos todavía no habían logrado sentir el Perú desde sus entrañas, sino que se sentían influenciados por el virreinato. De ahí que el literato peruano no se ha vinculado aun con la realidad social, ni ha podido, ni ha deseado traducir el penoso trabajo de transformación de un Perú integral, de un Perú nuevo. Esta experiencia de la literatura es, esencialmente, la experiencia etnocéntrica, virreinal, con ello, no solo se ha identificado una postura social, sino señalan las prácticas discursivas para legitimar los intereses de una ideología pos-colonial. A pesar de que el Perú nuevo se encontraba en una tormenta nebulosa que se alimentaba de la memoria del dolor, del padecimiento de un pueblo.

Esta creciente tendencia se evidencia en la toman ideas desde el campo de las letras como el reflejo de la literatura⁷⁶, éste se constituye en el capital simbólico de la “conquista”. Según los críticos literatos Mariátegui, (2005), Peñaloza, (1979) han interiorizado las estructuras dominantes; entre la balbuceante literatura peruana y el incario indígena se interponía, separándolos e incomunicándolos, la conquista (2005). Por eso, el dialogo entre ellas se hace difícil. Ni siquiera es posible en la literatura. No obstante, es esencial reflexionar sobre las características y las situaciones de las distintas culturas relacionándolas entre sí tratando de buscar explicaciones a sus conductas y posibilidades de diálogo entre ellas.

Como se ha señalado arriba, la expresión de la literatura peruana en la época de la independencia representaba serias dificultades de arraigo nacional. Como *Las Tradiciones peruanas* de Ricardo Palma, tiene un acento socio-político y una filiación democrática. Pero, “Palma interpreta a medio pelo sus críticas hacia una sociedad aristocrática. Su burla roe risueñamente en el prestigio del virreinato y el de la aristocracia. Traduce el malcontento zumbón del demos criollo” (Peñaloza, 1979: 18-20). En este sentido, su obra literaria gira en torno a la sátira de las tradiciones peruanas,

⁷⁶ En la reflexión de Hegel puede verse la trascendencia de los procesos políticos y culturales en curso en América Latina. Su historia es la de una doble negación: el aniquilamiento de las civilizaciones autóctonas y la implantación del régimen colonial español, por una parte; y su actual situación de dependencia económica e ideológica respecto a los países industrializados, por otra.

pero esta no cala muy hondo ni golpea muy fuerte, precisamente por esto, se identifica con el humor de un demos blando, sensual y azucarado. Lima, al prestar mayor atención al virreinato, empieza a hacerse evidente que no podía producir otra clase de literatura.

Así se entiende la construcción de la ideología social y política y en los textos literarios de *Las Tradiciones peruanas* se agotan sus posibilidades. A veces se exceden a sí mismas. Para ello, recorro a las expresiones de Walter Peñaloza sobre Ricardo Palma, que cito textualmente: “un retardatario, un espíritu servil, un hombre de la colonia” (Peñaloza, 1979: 18). Por su parte, Federico More, como explica en un ensayo de 1924 demostraba lo bien que se había aprendido la lección:

“Ricardo Palma –escribía–, representativo, expresador y centinela del colonialismo, es un historizante anecdótico, divertido narrador de chascarrillos fichados y aniquilados. Escribe con vistas a la Academia de la lengua y, para contar los devaneos y discreteos de las marquesitas de pelo ensortijado y labios prominentes, quiere usar el castellano del siglo de oro” (Mariátegui, 2005: 240).

Conviene hacer una primera distinción en la obra de Ricardo Palma, pues éste expresa un conocimiento íntimo de sus vivencias “complaciente y cortesana”, “ajena a los niveles problemáticos de la realidad” (Peñaloza, 1979). Una segunda distinción importante constituye el elogio, una apología, de la colonia y del virreinato, pero es necesario añadir algo más, bajo un frío liberalismo de etiqueta, que latía en esta casta la nostalgia del virreinato perdido. El demo criollo o, mejor, limeño, carecía de “consistencia y de originalidad y, de rato en rato, lo sacudía con la clarinada retórica de algún caudillo incipiente. Mas, pasado el espasmo, caía de nuevo en su muelle somnolencia. Toda su inquietud, toda su rebeldía, se resolvían en el chiste, la murmuración y el epigrama” (Mariátegui, 2005). Y esto es precisamente lo que encuentra su expresión literaria en la prosa socarrona de las Tradiciones peruanas (Mariátegui, 2005).

De igual modo, González Prada es, en la literatura peruana, según Ventura García Calderón, “el menos peruano” de los literatos. El escritor González Prada está influenciado por las nuevas corrientes positivistas de tendencia occidentalista, que así también es partidario de una literatura colonial con la diferencia de pertenecer a otro tipo de colonia. El autor de “*Páginas Libres*”, aparece como un escritor de espíritu Occidental y de cultura Europea, cuyo índice más evidente de ese cambio de orientación es la adopción, por la literatura peruana occidentalizada. Así pues, se constituye la liberación de la metrópoli que es supuestamente la ruptura con el virreinato.

Por tanto, siguiendo a Mariátegui (2005), quien explica en detalle consideraciones de Gonzales Prada, este se nutre del espíritu positivista de su tiempo, exaltando el valor de la Ciencia. Mas esta actitud es peculiar de la literatura moderna de su época, que erige la Ciencia, la Razón, el Progreso, que fueron los mitos del siglo diecinueve. González Prada, que por la ruta del liberalismo y del enciclopedismo llegó a la utopía anarquista, adoptó fervorosamente estos mitos. Así también José Santos Chocano pertenece al período colonial de nuestra literatura. Chocano es exuberante, luego es autóctono. Sobre este principio, una crítica fundamentalmente incapaz de sentir lo autóctono ha asentado casi todo el dogma del americanismo y el tropicalismo esenciales del poeta de *Alma América*.

Según esta línea de pensamiento reduccionista, representado por los diversos autores de la literatura peruana, fue madurando con el tiempo, al constituirse como único modelo tanto ideológico como el del saber. Por una parte, este discurso lingüístico no es casual, sino está cargado de un sentimiento arraigado de una tradición ideológica. Debemos recordar esta ideología etnocéntrica que redujo al silencio las otras miradas de las demás culturas del pasado. Por otra parte, se debe tener muy en cuenta que no puede perderse de vista a la Capital y el papel que ha jugado con la metrópoli; primero, Lima ha sido la capital representativa tanto de la colonia como del virreinato de la corona española; segundo, Lima ha sido la capital representativa criolla de occidente después. Y, por lo tanto su literatura ha tenido esta marca (Mariátegui, 1996: 229).

Como se ha visto, hasta ahora la literatura peruana carecía de los nutrientes de la identidad indoamericana, como ya dijimos anteriormente. Dentro de un marco amplio predominaba el saber bien definido de la dominación hegemónica colonial. De ahí la importancia y la necesidad del giro descolonial mental, consistente en desprenderse del chaleco de fuerza de las categorías de pensamiento que naturalizan la colonialidad tanto del saber como del ser. En su lugar se “reactiva” el pensamiento indoamericano como una idea fronteriza crítica y reflexiva, de que es posible construir otro mundo. Creemos que la razón puede estar en el hecho de que la filosofía indoamericana tiene la capacidad de refrescar los esquemas mentales en los individuos.

Ahora es necesario tener en cuenta el ahora, que tiene una dimensión trágica y otra luminosa. Esta última es, precisamente el comienzo del camino de la toma de conciencia y la liberación del espíritu y rompe con el molde del mundo de la negación literaria, presentando distintas tendencias de reflexión y diálogo. Así lo recoge uno de los trabajos más luminosos del pensamiento que llega de “*Los yaravíes*” de Mariano Melgar, siguiendo el camino de su impulso romántico. Él había logrado encontrar una inspiración más rural, cada vez más indígena. Además el autor toma el modelo creativo reflexivo y crítico de la literatura. Como expresa Carlos Octavio Bunge en un estudio sobre la literatura argentina, la poesía popular ha precedido siempre a la poesía artística. Algunos “*yaravíes*” de Melgar viven sólo como fragmentos de poesía popular. Pero, con este título, han adquirido sustancia inmortal. Y ahí radica su autenticidad literaria, donde los sueños se funden con las ideas latentes de la ruralidad, conjuntamente con la expresión de los pensamientos, sentimiento y con los deseos; juntos se hacen realidad. Como en Pumacahua (guerrero Inca), en Melgar el sentimientos revolucionario se nutre de la propia sangre indoamericana y la propia historia (Mariátegui, 1996: 229).

Pero además existe otro autor- como ya dijimos anteriormente- que se levantó con nombre propio en la literatura peruana; es José María Arguedas (1911–1969), quien provoca polémicas entre los críticos aún casi medio siglo después del deceso del autor. Considero que esta disonancia general en torno al legado arguediano se debe a que las novelas de José María Arguedas suelen ser examinadas desde el punto de vista estrictamente literario. Al escribir, Arguedas borró la línea divisora entre la literatura y

la dialéctica y creó unas reflexiones ideológico-poéticas que reflejan críticamente el trasfondo social de la época.

Según, el comentario de Sebastián Salazar Bondy presentado en la Mesa redonda sobre *Todas las sangres* en el Primer Encuentro de Narradores Peruanos indica con elocuencia como fue aceptado el dualismo mítico-racional de Arguedas:

[*Todas las sangres*] exhibe una doble doctrina, una doble concepción del Perú que resulta en cierto modo contradictoria, aunque él concisamente no lo crea así (...) por una parte, la novela presenta una concepción mágica de la naturaleza, una concepción indígena (...) [por otra] está su concepción racional, científica de la sociedad (...) dos doctrinas, dos ideologías que todavía no se han confundido en una sola concepción del mundo (Salazar, 1965).

Esta confrontación de las dos doctrinas, dos ideológicas, la cultura occidental y la cultura indoamericana que Arguedas plantea en *Todas las sangres*, dibujó su novela como una miniatura de todo el Perú y de los grandes poderes que dominan a su patria y otros pequeños países en el mundo. Según el prisma de Vargas Llosa a través de su obra ensayista "*La utopía arcaica: José María Arguedas y las ficciones del indigenismo*" (1996) expone que; no solo se confiese poco admirador de la literatura peruana, sino manifiesta abiertamente que el pensamiento indigenista es antioccidental, puesto que se centra en el estudio arguediano como un pensamiento "arcaico" que no permite la industrialización. Este análisis de discurso de Vargas Llosa está influenciado como es lógico por la antigua corriente que se apoya en la idea del parecido de las utopías surgidas en Europa en el siglo XVI con motivos del descubrimiento de América, que han sido retomadas en el siglo XX. No obstante, en este camino de la modernización e industrialización del Perú, se perdió por completo la identidad cultural. Asimismo, se extravió el rumbo de su esencia edénica en el camino hacia la modernidad.

Más tarde a principios de los treinta aparece la presencia del poeta peruano, como paradigma literario-social, el poeta Cesar Vallejo, autor de *Trilce* y *Los heraldos negros* que definen y redefinen el sufrimiento del alma peruana y del mundo. De manera

ejemplar, en los *Poemas Humanos* se percibe de lo que es el hombre, como se deriva de lo comentado, tenemos que partir aceptando, lo que sin duda es constitutivo de un amplio sector de la visión de lo humano en Vallejo: su “orfandad”, su “desnudez”, para emplear los términos que se nos proponen. En Vallejo, la orfandad no es sentida como rasgo inherente a todo hombre; la desnudez en que éste vive expuesto no siempre es inexplicable.

Ante la miseria del hombre, el lenguaje del poeta se hace medio expresivo, apto para explicar su real situación. Vallejo se “explica” muy claramente qué es lo que determina sus atributos definitorios: la indigencia y el desamparo son hechos reales y- concretos, de definidas causas en un mundo que margina a un amplio sector de la población. Cuando expresa “*vuelve a pararte*”. Hay una exigencia planteada: la de encontrarse a sí mismo, la de encontrarse con su identidad, la de no refugiarse en la miseria que lo abate. Y una exclamación segura: *Vuelve a pararte en tu cabeza, para andar derecho* (Vallejo, 1969).

Así pues, la ansiada la unidad peruana no es simplemente el grito desgarrado de una esperanza que se convierte en palabra, sino también un dictado a media voz que incita a reconocer nuestras fronteras de historia y nuestra residencia en la tierra. En definitiva se trata de buscar la plenitud del propio ser en el instante deteniendo al tiempo. Ese tiempo que, al transcurrir sólo tiene sentido reconociendo al otro, reconociéndonos en el otro pues el tiempo histórico no se puede detener más que en esos privilegiados instantes.

6. 2. El camino de la diversidad lingüística y la literaria

Antes de examinar este acápite con mayor detalle, quisiéramos hacer algunas anotaciones relacionadas con el acápite anterior el *papel de las lenguas y las literaturas*, toda vez que el nacimiento de la literatura en el Perú es heredera del contexto de la colonia. Omitiremos, por tanto, algunas apreciaciones sobre las características de la literatura antes de la llegada de los conquistadores, que ya brillaba por su propio peso, en cierta medida la literatura de la realidad ya superaba a la fabula.

Una de las razones más importantes tradicionalmente esgrimidas para el estudio de literatura es que describe y promueve la(s) cultura(s) en sus diferentes facetas: contenido, ideología, moral, estética, valores, etc., lo cual es la esencia de la educación. Tal supuesto ha sido el pilar sobre el que se ha sustentado la defensa del conocimiento sobre la literatura. Nos parece lógico suponer que esos valores educativos de la literatura también están presentes en el uso de la lengua. Por tanto, coincidimos, con la crítica que hace Rodríguez (1990), sobre “los discursos a los que hoy aplicamos el nombre de “literarios” constituyen una realidad histórica que solo ha podido surgir a partir de una serie de condiciones muy estrictas derivadas del nivel ideológico [socio-político e histórico]” (1990: 5). Y para poder comprender este fenómeno ideológico en toda su complejidad y magnitud en el Perú, se debe comprender las matizaciones de la literatura en su contexto original.

Ahora bien, dada la mayoría de autores de la literatura en el Perú tienen una fuerte influencia del pensamiento tanto colonial como virreinal. Más aun razón, esta literatura estaba acaparada por un sector determinado de la burguesía peruana ideologizándolo políticamente para la (re)producción cultural en su manifestación concreta (histórica). Además, los escritores no solo se vinculaban íntimamente con la situación social en la que se (re)producen, sino que la literatura selecta estaba dirigida a un solo sector de la población peruana. De tal manera, la literatura reflejaba el punto de vista etnocéntrico reductor, simplista y parcelado, dado que cada actividad individual o cada acto social quedan reducidos a una expresión directa de un contenido político, económico y lingüístico.

La diversidad de la lengua y la literatura son fenómenos de muchas facetas, por lo que pueden y deberían ser estudiados desde distintos ángulos. En el campo del estudio de las lenguas se encuentra una diversidad de puntos de vista. Por un lado, están aquellos lingüistas que intentan aislar los problemas específicos, excluyendo un número demasiado alto de variables y, por eso trabajan con oraciones no contextualizadas, bajo una única variable de la lengua. Por otra lado, están aquellos lingüistas que defienden

que las estructuras lingüísticas deben ser estudiadas con relación a su marco cultural, social, psicológico y discursivos auténticos.

Sin embargo, nosotros creemos que la lengua y la literatura deben ser interpretadas por su contenido y por su dimensión histórica y socio-cultural más que por los elementos lingüísticos que conforman el texto. Como argumentan los críticos literarios su principal cometido es interpretar el contenido de cualquier obra literaria a la luz de los diferentes factores, más o menos ajenos a los componentes lingüísticos, para ofrecer cual es su intención y como se refleja en esa obra (Eagleton, 1978)

Así pues, la experiencia de la literatura es, esencialmente, la experiencia del otro: la experiencia del otro que somos, la experiencia del otro que son los otros y la experiencia suprema: una manera de ver las cosas, una manera de modelar la sensibilidad y la conciencia en la vida, que nos conduce a una vida más 'vital', más consciente, más plena y más humana. Al mismo tiempo, nos muestra el camino hacia; la comunión con la historia, con la memoria, con la propia literatura, con lengua materna y no materna, con la propia cultura y con otras culturas, a través de lo alterno, posibilidad de conocer, de aprehender de nuevo el mundo, desde otra lógica, desde otra mirada más profunda, la literatura de Arguedas se vincula con la literatura del problema de la identidad peruana.

Dentro del ámbito de "lo otro" está el sentido de la literatura que Arguedas da a la tensión entre armonía y conflicto en la novelas de José María Arguedas es una cuestión literaria, que equivale al encuentro del hombre con los temas vitales del mundo; dentro de pequeños mundos alternos reflejo de la realidad peruana. Profundamente enraizadas en la situación existencial de la problemática de la(s) cultura(s) y la literatura(s), esa voz, la que es capaz de percibir el otro lado de la realidad. En la literatura arguediana se encuentra el camino de la armonía cultural más que el conflicto entre culturas; es la otra voz. La voz que viene de allá, un allá que siempre es aquí.

Por tanto, compartimos plenamente con Bajtin la convicción de que la literatura, entre los que él apunta, es posible encontrar, el de la voz como el de la letra, aparece

unificado por la producción dinámica de los sentidos⁷⁷ (1979: 350) generados y transmitidos por las voces personalizadas. Estas voces representan posiciones éticas e ideológicas diferenciadas en una conjunción e intercambio continuo con las demás voces,⁷⁸ que son concebidas como una especie de memoria semántico-social, cuyo depositario es la forma de las palabras, y en este aspecto son ante todo portadoras de valoración social. La misma literatura enunciado, que es la unidad mínima del sentido.

Así, la creación de la literatura es mediación entre la sociedad y la realidad; la obra tiene la capacidad de recrear la realidad que representa el prototipo de la sociedad. Nos revela lo que somos y nos invita a reflexionar a ser eso que somos. Como atinadamente apunta Arguedas, al hilo de su extensa reflexión sobre las posibles interpretaciones de la literatura, como visión del mundo. Por tanto, la diversidad lingüística y la literatura, es como el universo, es un mundo de llamadas y respuestas: separación y unión, espiración e inspiración. Unas palabras se atraen, otras se repelan y todas se corresponden. Es una relación de culturas, de mundos diferentes; de oposición y de afinidad, de comunión y de disociación. Arguedas dice que la diversidad de las culturas nos llevará forzosamente a una visión dual del mundo. Cabe precisar, que esa visión dual desemboca en la “reconciliación de los contrarios” (Paz, 1950: 163)

Por tanto, la diversidad de la literatura puede ayudar a contribuir a mejorar el conocimiento de la interrelación cultural; analizando las diferencias y similitudes de lo propio y de lo extraño, es decir, nos ayudan a profundizar nuestro propio acervo cultural y se puede contrastar con otras culturas e incluso comprender cómo la otra cultura influye en el modo en el que ellos perciben el mundo. Así pues, la diversidad de la lengua y la literatura también nos ayuda a tener una visión integradora de la interrelación de las lenguas, que al mismo tiempo están modeladas por sus culturas.

⁷⁷ Bajtín “Llamo sentidos a las respuestas a las preguntas. Lo que no responde ninguna pregunta, para nosotros carece de sentido” (Bajtín 1979: 350).

⁷⁸ El sentido de la voz en Bajtín es más de orden metafórico, porque no se trata de la emisión vocal sonora, “sino de la memoria semántico-social depositada en la palabra” (Dahlet, 1997: 264).

A partir de ellos, se podría fomentar el interés por la diversidad cultural y su comprensión. Cabe precisar, no obstante, que no se puede perder de vista el mundo que nos rodea es multilingüe, que está poblado de voces, de miradas diferentes, de otras personas, voces que son palabras en el sentido de “enunciados”: no solo “vivo en un mundo poblado de palabras ajenas” (Bajtín, 1979: 347), sino también en un mundo de palabras propias. Así, volviendo a nuestro principal interés que es la diversidad de la lengua, la literatura también nos coloca en actitud de espera, supone sentido de algo. No es simplemente ajeno sino también original. Por ser visión del mundo, dice algo. Es imagen viva del universo, encarnación visible de la legalidad cósmica. Para dejar de ser homogénea y vacía para convertirse en ritmo de vida.

Ahora bien, dado que la literatura sigue siendo clave para comprender la cultura, parece interesante comentar la opinión de Ricoeur, (1961). Considera que la literatura es esencial para conocer la cultura: forma parte del “fondo de imágenes básicas de una nación”, donde nos lleva a argumentar que la literatura es un campo donde lo común y lo diferente no se excluyen, a su vez, también la literatura posibilita ver lo otro y, a la vez, descubre cercanías íntimas entre concepciones del mundo. También, es interesante recordar, que la diversidad cultural se manifiesta en el reconocimiento de la existencia de diferentes culturas, el valor y respeto de las particularidades de cada una y la mirada de igualdad, son la tónica esencial que define la diversidad.

Esto guarda cierta relación con las diferentes realidades sociolingüísticas del Perú, la coexistencia de diferentes culturas dentro de un mismo escenario es una realidad, que se manifiestan dos tipos básicos caracterizados -dos hechos paralelos- como monolingües y multilingües: por una parte, existe el comportamiento socio-lingüístico y valores culturalmente determinados por la lengua oficial del castellano y que administra las diversas instituciones: educación, salud, justicia, etc. y, por otra, que también comparten comportamientos, valores y formas de pensamientos que son comunes a los seres humanos, pero, las lenguas; quechua y aymara que no son lenguas oficiales, en tanto, no administran instituciones, ya que esas diferencias están estrechamente ligadas a un contexto socio-historio que han tenido una continuidad en el país (Stein y Stanley , 1997).

6. 3. La lengua y la literatura: Una aproximación hacia la interculturalidad

Como punto de partida de una amplia gama de razones para pensar que la diversidad de las lenguas y las literaturas unen más que diferencian ya que no pone limitantes de ningún tipo, manifestando claramente que responde a los requerimientos que nacen del contacto entre dos o más culturas diferentes, para lograr un bien común potenciando al ser humano que se desarrolla en ese contexto. Entonces, la literatura se plantea como un medio que permite interacciones entre culturas, como ya dijimos anteriormente, la literatura es esencial para comprender las culturas: que forma parte de las imágenes básicas de una nación, donde la renovación de las imágenes mantiene viva la cultura.

Por ello, la literatura permite conocer distintos aspectos de los convencionalismos sociales, valores, comportamientos lingüísticos –aquí se asume que cada lengua es también una percepción de ver el mundo-, visiones del mundo a través de los discursos literarios, que a menudo se tiende a caer en el error de tener un enfrentamiento de dos tradiciones culturales en el ambiente bilingüe peruano. Pero como apunta Arguedas (1983) hay una tensión entre concepciones del mundo y el modo de ver la vida, orientaciones culturales que muy difícilmente pueden ser sintetizadas. Por tanto, la literatura será la manera de abordar, tratar de armonizar este conflicto tan desgarrador (Portocarrero, 1995: 366).

Por otra parte, nos parece conveniente dejar claro que la literatura es una lectura profunda de la vida, lo que refleja el fondo de la realidad, no siendo el reflejo de ella sino yendo al encuentro de lo invisible y volviéndolo visible lo invisible, aún más, yendo más allá, más abajo, al cimiento, a la raíz de la sociedad. Como Arguedas señala la literatura es el encuentro y desencuentro de dos culturas, de dos mundos en conflicto, que busca la ansiada armonía entre ambas culturas.

El estudio de la lengua y la literatura se ha orientado desde una perspectiva, ya no tanto, como apología de la ideología, de la mente, asumida por el autor sino, prestando

mayor atención a la dimensión del contexto histórico y socio-cultural acompañado de un análisis socio-crítico que, penetra en los estratos de la conciencia más profunda de la ideología. Teniendo esto en consideración, la literatura no solo responde a una reconocida necesidad de integración cultural sino, puede comprender y puede mostrar el aspecto socio-cultural de la interacción de la lengua y la cultura, que dará mayor énfasis a una aproximación de la literatura hacia la interculturalidad.

Pero es indudable que, de acuerdo con diversas investigaciones de diversos campos de estudio de la cultura y la lengua, los textos literarios son creaciones artísticas de la realidad a través de los ojos, la mente, la ideología del autor. Todo ello es producto de un determinado contexto ideológico personal social dado, aunque se pretende ser neutral o ecléctico es inherente a la literatura. Por ello, la literatura es percibida como un medio muy valioso y eficaz para la transmisión de la cultura de los hablantes o de los escritores que la crean.

Así, volviendo a nuestro principal interés que es una aproximación hacia la interculturalidad, este es un paradigma comunicativo integrador, con una visión coherente, reflexiva, consciente y autocrítica, en un sentido más amplio posible, que incluye esquemas mentales diferentes de ver e interpretar el mundo. Ahora bien, dado que la literatura y la lengua se mueven dialécticamente entre dos mundos, entre dos culturas, el diálogo entre ellas, nos lleva a argumentar que la literatura permite abrir espacios de respeto y valoración entre ellas.

Como apunta Arguedas, se escuchan voces de los sujetos que entran en diálogo unos con otros, ensambla tanto el mundo andino como el mundo occidental. Asimismo, ensambla la relación entre el hombre y la naturaleza cuyos motivos están siempre presentes en *Los ríos profundos*, se vincula con la relación del pensamiento comparativo (analógico):

“Era una inmensa fachada; parecía ser tan ancha como la base de las montañas que se elevan desde las orillas de algunos lagos de altura. En el silencio, las torres y el atrio repetían la menor resonancia, igual que las montañas de roca que orillan los lagos helados. La roca

devuelve profundamente el grito de los patos o la voz humana. Ese eco es difuso y parece que naciera del propio pecho del viajero, atento, oprimido por el silencio” (Arguedas, 1983: 18).

En este texto se inscribe la relación recíproca entre el hombre y la naturaleza cuyos motivos son omnipresentes en *Los ríos profundos*, se vincula con el pensamiento mítico, que en cada contexto se tiene de la lengua y de la cultura. Es decir, la manera de interpretar la relación de la que contraen ambas.

Arguedas reflexiona sobre el hombre y la naturaleza tanto hacia dentro como hacia fuera. Además, también parte de la condición humana indagando su origen, su evolución, su comportamiento, su sentimiento, su inquietud. Esta emotividad intensa de júbilo ritual, heroísmo, amor, tristeza y ternura, le da a la narración transparencia, como si el espacio se inundara por una luz sagrada que agudiza, a la vez, los pormenores terrestres, descritos con precisión. Así, para Arguedas, En *El motivo de los árboles* representas:

“El arrayán, los lambras, el sauce, el eucalipto, el capulí, la tara, son árboles de madera limpia, cuyas ramas y hojas se recortan libremente. El hombre los contempla desde lejos y quien busca sombra se acerca a ellos y reposa bajo un árbol que canta solo, con una voz profunda, en que los cielos, el agua y la tierra se confunden” (Arguedas, 1983: 27).

Así, en *Los ríos profundos* fluye el espacio multicultural andino, Arguedas renueva el modo de pensar mítico, dentro de la cual el hombre andino escucha la voz profunda de la naturaleza o atento al eco de las rocas en regiones donde el ser humano no habitaba, convirtiéndose en las imágenes tradicionales que se disuelven en la imaginación mítica. Desde esta perspectiva, pues, el horizonte de cada región y de cada cultura era un foco de creatividad para el autor.

Siguiendo el pensamiento a través de la literatura de Arguedas, la cultura andina no se subordina a otra cultura, sino todo lo contrario: se apropia de sus elementos y los transforma. Ocurrió lo que suele suceder cuando un pueblo de cultura de alto nivel es

dominado por otra, tiene la flexibilidad y poder suficiente como para defender su integridad y aun desarrollarla, mediante la toma de elementos libremente elegidos o impuestos. Por ejemplo, hacia 1960, un médico español no pudo reconocer un arpa de hechura indígena, en un teatro popular de Lima; creyó que se trataba de un instrumento distinto (Arguedas, 1981: 193).

Hay quienes consideran utópica la confianza de Arguedas en la vitalidad creativa del pueblo quechua. Lo que es indudable es que él mismo realiza tal acto creador en su obra. En *Los ríos profundos* el mito de la edad de oro está tan transformado como aquel arpa de hechura indígena. Así pues, en *Los ríos profundos* no está opuesto el mundo indígena contra el mundo criollo; la polaridad consiste, más bien, en la oposición entre lo “cerrado” y lo “abierto”, entre la agresividad y la comprensión.

Frente a todo lo que ensucia el espíritu –la violencia, el racismo, el odio, igual que en algún pueblo hostil– existe un polo opuesto: el de la serie de gestos amistosos, de gestos de generosidad, con los enemigos, de momentos de comprensión. Esta actitud parece más débil, impotente, quijotesca pero tiene una fuerza axiológica e implica una intuición del orden cósmico, altruista, formando una alternativa frente al mundo de la agresividad. Esta postura se encuentra en la literatura de José María Arguedas, le preocupan profundamente los comportamientos humanos, y tiene una sensibilidad especial para analizar los motivos internos que impulsan al hombre a actuar de un modo concreto y no de otro.

Ahora bien, en *El zorro arriba y el zorro de abajo* de José María Arguedas, su última novela publicada póstumamente (1971), describe la caída del hombre y de todo un pueblo que, debido a un proceso destructor (individual y social), retrocede a un estado de desintegración. Aunque en el final haya una sensación de posible comienzo: “Despidan en mí a un tiempo del Perú, cuyas raíces estarán siempre chupando jugo de la tierra para alimentar a los que viven en nuestra patria, en la que cualquier hombre no engrilletado y embrutecido por el egoísmo puede vivir, feliz, todas las patrias” (Arguedas, 1971: 287).

Esa desintegración (vital y lingüística) engendrará un disparo (real y metafórico). No puede hablarse, pues, de un espacio de convivencia vertical o homogénea, es posible: la identidad, individual y colectiva, no significa identificarse con un grupo cerrado, sino encontrar una actitud abierta a la pluralidad de las formas de la vida. Así pues, notemos al final que la visión del mundo en la novela de José María Arguedas deja de parecer “arcaica” también a la luz del debate sobre la modernidad y posmodernidad. La crítica de la ilustración encuentra el error fundamental de su concepto de la autonomía del sujeto en su separación rígida de la naturaleza, y pone en duda el principio mismo de la autonomía que consiste en excluir. Como dice Wolfgang Iser, hoy ya se ve que el “sujeto fuerte”, pujante y dominante, es falso, y que más vale el “sujeto débil”, dispuesto abrirse a lo otro y ser capaz de sentir sensibilidad y comprensión (Iser, 1991: 73).

De esta manera, la lengua, la cultura y el mundo quechuas, caminan por los senderos de *Los ríos profundos*, la nueva palabra experimental es instrumento que debe transmitir las cualidades de la lengua quechua, y por consiguiente, la distinta sensibilidad y percepción del mundo de un hablante quechua. Es cierto que el quechua parte desde una concepción de la nostalgia controlada sin llegar a lo sentimental. Profundizó en el interior tratando de saber el funcionamiento de los sentimientos humanos y los expresa mediante las palabras. Entonces las palabras se convierten en arquetipos. De ahí, esta demanda el fortalecimiento de nuestra integración a partir de patrones comunes para atender la ansiada integración nacional a través del multilingüismo del país. Debemos estudiar estos mecanismos, ya que silenciar al otro, ignorarlo, mantenerlo en la invisibilidad, es tal vez la forma más perversa de dominio.

Siguiendo con el pensamiento arguediano, en este momento hay que destacar un punto clave: José María Arguedas ve una relación clara entre el hablar y el pensar, de tal manera que la forma de la lengua es portadora de importantes mensajes sobre la cultura y el modo de concebir el mundo de un pueblo. No obstante, para las teorías lingüísticas contemporáneas en su mayoría no aceptan la idea de que esta relación funcione.

Si tomamos como ejemplo para nuestras reflexiones la teoría estructuralista (Saussure), que concibe la lengua como un sistema de signos arbitrarios y así se opone a la tendencia de la etnolingüística (Sapir, 1974) de relacionar la forma de hablar con la mentalidad de un pueblo. De todas formas, estos dos extremos teóricos desembocan en un compromiso (sociolingüística), el cual podríamos resumir de la siguiente manera: mientras que en el campo de la gramática y su estructura no es posible buscar correspondencia con la estructura de la mente o del alma de su usuario, en el campo del léxico y la semántica, tal relación sí existe. El léxico y la semántica de los pueblos reflejan sus necesidades y su modo de vivir. El quechua, al igual que muchas lenguas indígenas, dispone de un riquísimo léxico en el campo de las relaciones familiares, sentimientos religiosos y fenómenos naturales.

En la mayoría de los idiomas occidentales no encontraríamos tal abundancia, mientras que, al contrario, en las lenguas indígenas podemos utilizar distintas expresiones técnicas muy concretas. El léxico reverbera claramente las necesidades vitales y por consiguiente culturales que surgen en cada región. Sin embargo, - como ya dijimos - según la lingüística moderna, en el idioma no es posible buscar el alma de sus hablantes. Puesto que el modo de percibir el mundo y denominar las cosas que nos rodean no es innato y tampoco es universal, al contrario, se desarrolla bajo la influencia de la comunidad y la cultura donde el hombre vive.

A nuestro juicio, la lengua representa un instrumento eficaz de la jerarquía mental. Lo mismo confirma Arguedas diciendo que junto con la lengua de los quechuas bebió también su ternura y su sensibilidad. Asimismo, Ernesto, protagonista de *Los ríos profundos*, llega a saber que la lengua quechua y la capacidad de percibir ciertas impresiones son indivisibles. Sería difícil buscar los rasgos específicos de la mentalidad quechua reflejados en la estructura de su idioma. Sin embargo, es posible buscarlos en su léxico y sus campos semánticos. Gracias a su musicalidad, la palabra, según Arguedas, está inmersa en el objeto o la idea que describe. Para comprender la importancia del experimento lingüístico arguediano hay que aceptar la idea de que el habla sí es portadora de mensajes culturales y así centrarse en las capacidades expresivas de la lengua quechua. Según documentan de distintas fuentes, los elementos

esenciales de la lengua quechua son su musicalidad, su ritmo, su carácter onomatopéyico y una gran escala semántica. También es una lengua sumamente lírica, metafórica y llena de ternura. Roa Bastos caracteriza las lenguas “indígenas” de esta manera:

“El lenguaje de las culturas indígenas entraña un sentido que anula nuestros conceptos de temporalidad y espacialidad. Forma constelaciones míticas en las cuales el sentido de permanencia funciona no como una vuelta regresiva al pasado sino como una totalidad del tiempo y de la memoria, totalidad en la que pasado y futuro confluyen en la dimensión de la palabra sagrada” (Roa, 1991: 10)

La lengua representa el encuentro del hombre con el mundo, influye en su percepción de la realidad circundante. Arguedas intenta establecer comunicación entre los dos polos de la sociedad, atravesar el abismo y llegar hacia el otro. El medio que utiliza, la superación de los límites lingüísticos, desemboca en la revelación de otras posibilidades de cómo aceptar el mundo con el que uno se encuentra todos los días. La nueva lengua abre el camino, establece un puente entre las dos culturas o entre lenguas.

6. 4. El contexto intercultural e interlingüístico

Los contextos interculturales e inter lingüísticos presentan un perfil característico y esencial del país, ya que en ella cohabitan varias culturas y varias lenguas. Éstos tienen el efecto de inducir no sólo el enriquecimiento progresivo de los repertorios lingüísticos individuales, sino también la capacidad de elaborar códigos originales de acuerdo con las circunstancias culturales más diversas.

El contexto intercultural en el Perú, las relaciones entre distintos grupos culturales, tienen una trayectoria histórica desde antes de la Colonia hasta el presente, una trayectoria muchas veces conflictiva, opuestas, caracterizada tanto por las relaciones de poder como por las relaciones de dominio, control y cambio cultural. Como digiera Portocarrero (1992), las relaciones interculturales en el Perú están vinculadas a las

necesidades de establecer políticas nacionales de “plurilingüismo” y multiétnicidad orientadas hacia la integración con la necesidad de promover visiones correctivas descriptivas y no discriminatorias del conjunto social. Dicho concepto establece las bases teóricas para el desarrollo de las nociones de su aplicación en la educación, esta supuesta integración no fue asumida como deber de toda la sociedad, sino como reflejo de la condición de marginalización, exclusión lingüística y cultural –como ya se dijo anteriormente (cf., II, 1.4)-.

En lo que respecta en particular a la pluriculturalidad este referente es el más utilizado en Perú y América Latina, reflejo de la necesidad de un concepto que representa la particularidad de la región donde los “pueblos indígenas” han convivido por siglos con criollos-mestizos y donde el mestizaje ha sido parte de la realidad, como también la resistencia cultural y, recientemente, la revitalización de las diferencias.

A diferencia de la multiculturalidad, la pluriculturalidad sugiere una pluralidad histórica y actual, en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial y, juntas, hacen una totalidad nacional. Sin duda, la multiculturalidad normalmente se refiere, en forma descriptiva, a la existencia de distintos grupos culturales que, en la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos. Mientras que la pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa (Touraine, 1998).

En referencia específica a la relación inter-lingüística quechua-castellano que constituye la población bilingüe más importante del Perú, y que se encuentra entre las tres más importantes del continente americano, junto a las del bilingüismo castellano-inglés y francés-inglés.

En gran medida, la dinámica socio-lingüística típica de estos contextos favorece el mantenimiento de la diversidad lingüística y, sobre todo, el estudio de la lengua materna, contribuye al desarrollo de la persona, ya que se ve favorecida por la inmersión temprana de los niños con el contexto (la lengua, la cultura y el medio ambiente) inmersos en su mundo plurilingüe (y multicultural). Como señalan Coste (1997), Moore

y Zarate (1998), entre otros, incluso el aprendizaje formal de varias lenguas puede contribuir a su desarrollo⁷⁹, por ser un tejido que comprende relaciones más cercanas entre personas, constituye un pilar fundamental en la socialización del individuo, ya que en ella niñas y niños desarrollan destrezas psicomotoras, pensamiento lógico de su naturaleza, aprenden a identificar a miembros de su hogar y su familia, básicamente a través de la lengua.

Otro factor que se debería tenerse en cuenta es, precisamente, el factor del contexto plurilingüe y pluricultural para tratar de entender la complejidad del proceso de la relación dinámica interlingüística de la educación intercultural. En efecto en la manera de lo que somos, decimos, pensamos y sentimos está determinado de forma muy directa por nuestro contexto inmediato, de manera particular, la forma tal vez más amplia y sutil, por nuestra cultura.

Desde esta visión la diversidad lingüística tiene una de las características más notables de la capacidad de versatilidad y plasticidad comunicativa de los hablantes. Sus manifestaciones concretas, muy diversas, convergen en la preocupación porque el intercambio lingüístico se produzca de manera óptima, es decir, la educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el empleo total e integral de la lengua materna.

En este mismo sentido planteamos que la primacía de la comunicación explica que la solución preferida a los problemas que plantea la diversidad lingüística y cultural sea el incremento del multilingüismo, definido en este contexto no como el conocimiento supuestamente perfecto de diversas lenguas, sino en función de las lenguas implicadas y las relaciones que contraen los individuos que las aprenden, el modo en que lo hacen y los objetivos y resultados del aprendizaje. Como nos dice Vigotsky (1988), los procesos

⁷⁹ Ello no quita que la socialización temprana, dado su sesgo hacia la comunicación interpersonal y referencial (Ogbu, 1994) en contextos genuinamente multilingües y monolingües respectivamente, determine las prácticas lingüísticas y los comportamientos culturales de los individuos a lo largo de su vida, así como las representaciones que tienen de las lenguas y las culturas y el modo en que conciben su interrelación.

de aprendizaje están condicionados por la cultura en la que nacemos y desarrollamos y por la sociedad en la que estamos inmersos.

Las ideas de Vigotsky nos llevan a (re)plantear la práctica educativa en el Perú en el proceso de aprendizajes en el contexto intercultural y plurilingüe. Existe una educación homogeneizante, donde una cultura mayoritaria busca una nivelación cultural y lingüística de todas las personas, no importando su procedencia o grupo cultural. Por todo ello, el proceso de aprendizaje bilingüe no es lo mismo en un proceso de acceso al conocimiento de un estudiante quechua- hablante o hispano-hablante por razones de la cultura y de la sociedad en que se desenvuelven.

Según Vigotsky, la cultura juega un papel importante en el desarrollo de la inteligencia. Las características de las culturas influyen directamente en los niños y niñas, las contribuciones sociales tienen directa relación con el crecimiento cognoscitivo, ya que los muchos descubrimientos de los niños y niñas se dan a través de otros, padres de familia, tutor, entre otros. Como nos sugiere el propio Kramsch (1998), la interrelación de las lenguas debe favorecer la aptitud natural de la mente de los estudiantes para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el empleo total de la inteligencia general. Todos estos conocimientos y estas capacidades de relacionarse en distintas lenguas o dialectos no se guardan en compartimentos estancos, sino que el individuo desarrolla una competencia comunicativa en la que todos estos elementos se relacionan entre sí e interactúan (Kramsch, 1998).

En este sentido, la escasa presencia y relevancia de la lengua materna (institucional) en la agenda política tiene consecuencias nefastas. Por ejemplo, la disminución de las lenguas (quechua, aymara, etc.). Y esto trae consigo una relación de desigualdad desde el punto de vista simbólico, cultural, y una baja autoestima por aprehender la lengua materna. Es decir, ninguna de ellas tiene mayor proyección sociopolítica, ni lingüística, ante el avance de la homogeneización del monolingüe en sus hablantes de los herederos de la lengua materna del Imperio de los Incas en contraste con las lenguas europeas superpuestas a ellas.

De ahí que las eventuales desigualdades observadas entre ellas resulten de la disparidad demográfica de los colectivos que las hablan. En efecto, el peso demográfico del colectivo que habla una lengua favorece la adopción de esta última por hablantes de otras lenguas menos habladas, lo que a su vez incrementa el número de hablantes no nativos, cuyos usos y criterios pueden acabar imponiéndose a los de los hablantes nativos (Fardon y Furniss 1994).

La escasa presencia de esas lenguas en la escuela explica el carácter informal de su aprendizaje: los individuos aprenden por inmersión cada una de las lenguas de su entorno, adecuando sus esfuerzos a la importancia que entraña esta última en términos de sus intereses (esencialmente comunicativos). Por último, cualquier conocimiento debe contextualizar su objeto para ser pertinente. “¿Quiénes somos?” es inseparable de un “¿dónde estamos?” “¿de dónde venimos” “¿a dónde vamos ?” Interrogar nuestra condición humana, es entonces interrogar primero nuestra situación en el mundo, de nuestra lengua.

Por tanto, nuestro idioma materno es expresivo, y no solo para la sublime elocuencia, para la solemne poesía narrativa, sino para la dulce sencillez, para los sonidos del corazón y la sensibilidad, la solidaridad. Es armónico para describir con matices el suceso del alma, una ventaja que tiene solo las lenguas maternas. Nuestro problema es que todos queremos hablar en español, inglés, impulsadas desde las políticas públicas, en lugar de esforzarnos en perfeccionar nuestra propia lengua.

Desde un punto de vista filológico, la lengua más común sobre la concepción de los idiomas en las sociedades occidentales es la idea de que las lenguas, para estar desarrolladas, necesitan tener una gramática, un léxico y una ortografía establecidos y elaborados. Cuando no es este el caso se tilda a las lenguas de hablas, variedades lingüísticas, dialectos, lenguas primitivas, lenguas étnicas, etc. Los tres elementos esenciales de la planificación lingüística, según Haugen, E. (1966: 288), son precisamente la constitución de una gramática, de un diccionario y de una ortografía.

Ellos son claramente definatorios en las elaboraciones culturales de las lenguas naturales, pero, desde una perspectiva estrictamente lingüística y en contra de lo que muchos creen, no son en modo alguno definatorios de éstas últimas, por lo que su utilización para caracterizar las lenguas en general da lugar a resultados claramente erróneos y ligados a una determinada ideología, que pretende imponer una variedad lingüística sobre otras al dotarla de estos tres elementos básicos de la planificación lingüística.

6. 5. La educación intercultural e interlingüística

La diversidad cultural y lingüística e inclusión social es una preocupación relevante de nuestra sociedad actual, que está dando pasos en búsqueda de modelos y nuevas estrategias de acción socio-educativa, al tiempo que intenta proporcionar una respuesta adecuada a los intereses, necesidades y demandas de un país plurinacional.

Así, el intento por proporcionar una alternativa adecuada a la relación inter-lingüística se da a través de un conjunto de normas que se establecen en nuestro país, la educación peruana se enfoca en fomentar el bilingüismo individual y social para desarrollar el bilingüismo dentro de la sociedad; mediante estas actividades se piensa potenciar la diversidad lingüística del país.

No obstante, es pertinente mencionar aquí que las normas “leyes” sobre la educación inter-lingüística en el Perú, no están acompañadas de una apertura política por parte del Estado, ni una apertura institucional (escuelas). Con frecuencia, tal actitud podría estar provocada por la relación mediatizada que, desde posiciones etnocéntricas, se ha impuesto a la educación con intención de homogenizar lingüísticamente a sus conciudadanos (Touraine, 1998). Este es probablemente el primer escollo que se presenta para integrar la educación intercultural e interlingüística.

Dicha problemática interlingüística requiere una mentalidad abierta y tener no solo un desprendimiento de la empatía con los demás, sino poseer un altruismo para ver los

diferentes planos de nuestra realidad circundante. Cabe afirmar que el encuentro de distintas culturas y lingüísticas en un mismo espacio geográfico es un hecho estructural histórico. Y, no se puede pensar o actuar fuera de ella, porque estaría, yendo en contra de las leyes de la naturaleza, tanto en el Perú como en América Latina, esta realidad social es tangible y concreta y no son realidades imaginarias por la sociedad. Dentro de este contexto, es relevante promover medidas específicas que promuevan la igualdad de oportunidades hacia una sociedad del conocimiento inclusiva y la justicia social. Ya que las repercusiones son importantes en todos los órdenes y el ámbito educativo no es ajeno a la misma. En tal sentido, la educación tiene que dejar de ser monocultural y monolingüe para convertirse en interculturales, al tener estudiantes plurinacionales y plurilingües (Cerrón Palomino, 1987: 50 -76).

De allí la necesidad de la construcción de la educación intercultural, ya que la educación es un proceso continuo, tendente a la transmisión de saberes y conocimientos que responden a los requerimientos de cada sociedad. La interculturalidad desde el punto de vista educativo resulta inmensamente enriquecedora, por cuanto contribuye a la formación de una sociedad respetuosa de la diversidad. En efecto, en el mundo complejo de la realidad que habitamos, nadie pone en cuestión que es imposible comprender al ser humano ni su evolución sin aproximarnos a la cultura (comprende toda una serie de conocimientos, saberes y materiales). El ser humano se mueve en una realidad simbólica, cuya máxima expresión es la lengua. No hay posibilidad de aprehender la realidad si no lo traducimos a una serie de códigos que la dotan de sentido y de significados que nos permite operar sobre la misma (Touraine, 1998).

En primer lugar, hemos de insistir que nuestra forma de percibir el mundo y lo que suceda (contexto) a nuestro alrededor, nuestras formas de pensar, sentir, actuar y de vivir, son resultado de toda una serie de informaciones a partir de nuestra cosmovisión. Es capaz de estimular y potenciar nuestros esquemas mentales, tanto afectivos como intelectuales. De hecho, no hay un estado superior de la razón que domine la emoción sino una relación estrecha de la inteligencia y la afectividad. En segundo lugar, la diversidad de las culturas nos diferencia de lo homogéneo de lo

unilateral del mundo. El ser humano ha desarrollado mundos simbólicos muy diversos, a partir de los cuales entendemos de forma diferente, el sentido de la vida.

Es precisamente esa diversidad uno de los legados más importantes que tenemos. Por este motivo, no podemos hacer una segregación o parcelación y la compartimentación de los saberes que impide coger “lo que está tejido en conjunto” (Morín, 1999). Es decir, “la lengua conforma el pensamiento y expresa perfectamente el espíritu nacional de un pueblo, su ideología, su forma de ser y su visión del mundo” (Humboldt, 1990: 195). Sin embargo, y a pesar de que hoy tengamos tan claros estos principios básicos, nos encontramos con corrientes de pensamiento (políticas públicas) ajenos a esta realidad, frente a la diversidad lingüística, es importante reconocer el papel fundamental desempeñado por las lenguas en la expresión y transmisión del patrimonio⁸⁰ cultural vivo.

Uno de los rasgos distintivos de segregación de la diversidad lingüística y las consecuencias derivadas de ellas, es la acción política educativa homogeneizante por parte del Estado de la comunidad lingüística quechua-hablante, cuyo punto focal de la lengua quechua existe en toda su extensión de la vertiente de los Andes del Perú. La lengua quechua ha atravesado barreas como la ausencia de la institucionalidad, y de leyes políticas que garanticen su desarrollo en igualdad de condiciones (heurística). Pero, sin embargo, el predominio de la lengua política dominante -aún hoy- existe una preponderancia política, social y cultural, esta dicotomía entre dos sistemas sociales que proyectan el mundo de una manera muy diferente.

Asimismo, las relaciones interlingüísticas entre estos dos sistemas de lenguas han sido y siguen siendo jerarquizadas y asimétricas. Así, cuando el niño llega a las edades preescolar y escolar, éste no tiene la mente en “blanco”, sino que ha venido atravesando por un proceso de socialización, internalizando los elementos de su cultura, de su

⁸⁰ Por esta razón, todos los ámbitos del patrimonio cultural –desde los conocimientos sobre el universo hasta los rituales, las artes escénicas y la artesanía– dependen de la lengua para su práctica cotidiana y su transmisión de una generación a otra. En lo referente a las expresiones y expresiones orales, la lengua es algo más que un vector del patrimonio cultural inmaterial, es su esencia misma (UNESCO, 2003).

lengua, de las normas y valores que rigen la vida de su sociedad (Cerrón Palomino, 1987). Es decir, el desarrollo de los esquemas es sinónimo de la inteligencia de elementos esenciales para que los seres humanos se adapten al ambiente y puedan sobrevivir. Esto es, que los niños desde que nacen, construyen y acumulan esquemas como consecuencia de la exploración activa que llevan a cabo dentro de la ambiente en el que viven y donde interactúan con él (Piaget, 1982).

Además, en los contextos multilingües hay una primera lengua que se adquiere en los primeros años de vida. La primera lengua, conocida también como lengua materna (LM), “es la lengua adquirida durante los primeros años de vida y que se constituye en el instrumento de pensamiento y comunicación del hablante” (Zúñiga 1988: 28). Esta coyuntura de la relación interlingüística del niño en la educación no es tomada en cuenta en la política educativa del país. Al ensamblar una educación homogénea de la lengua en todos los niveles de la educación trae como consecuencia el bloqueo, de menor grado o mayor grado, del proceso continuo del aprendizaje y de la construcción de esquemas mentales basados en la integración de los procesos cognitivos propios donde la persona construye el conocimiento (contexto multilingüístico) mediante la interacción con el entorno (Piaget, 1982).

Así pues, se insertan los niños con sus esquemas mentales (lengua materna) preestablecidos con conocimiento previo entrando en contacto con la escuela castellanizada. Esto provoca los traumas o alteraciones lingüísticas, culturales y psicológicas en los educandos, además del fracaso de la educación intercultural. Esto es consecuencia de la política y de la práctica educativa vigente, porque no consideran el medio real en el que operan. Como diría Einstein, un “insatisfactorio estado intermedio” de nuestra relación con la realidad. Aun más, si tomamos en consideración el principio de la relatividad lingüística que nos dice que las distinciones propias de una lengua no existen en otras.

Pero es indudable que, de acuerdo con el determinismo lingüístico, la lengua determina el pensamiento. Tomando en consideración, que la lengua influye en nuestro modo de percibir y recordar las cosas materiales y también podría afectar a la facilidad de hacer

determinados trabajos mentales (Moreno, 1998). Coincidimos, por tanto, con la crítica de Castles y Wüstenberg (1987), la educación es el nombre que damos a la formación planeada y sistemática de la conciencia y esta conciencia es el producto de la educación.

Esto implica conocer lo humano, principalmente, situarlo en el universo y a la vez separarlo de él. Como ya lo vimos en el acápite anterior, cualquier conocimiento debe contextualizar su objeto para ser pertinente. “¿Quiénes somos?” es inseparable de un “¿dónde estamos?” “¿de dónde venimos?” “¿a dónde vamos?”. Estas cuestiones nos interrogan nuestra condición humana. Tenemos entonces que interrogar primero nuestra situación en el mundo, (nuestra cosmovisión) que no se da a través de una lengua dominante, sino por medio de la lengua de origen. Por eso es imposible concebir la unidad compleja de lo humano por medio del pensamiento disyuntivo que concibe nuestra humanidad de manera insular por fuera del cosmos que lo rodea, de la materia física y del espíritu del cual estamos constituidos, ni tampoco por medio del pensamiento reductor que reduce la unidad humana a un substrato puramente bio-anatómico (Castles y Wüstenberg, 1987).

La experiencia humana está poblada por la cosmovisión que se manifiesta a través de la cultura, y como resultado lógico de esto, es razonable pensar que el conocer y reflexionar sobre los sentimientos e ideas se manifiesta por medio de la lengua inicial que adquiere el niño(a). Entonces, la cosmovisión puede ayudar a desarrollar su personalidad de tal modo que gana en conocimiento sobre otras personas y sobre sí mismos. Por un lado, el niño conoce el mundo por medio de las acciones que realiza (la manera de obrar frente a la sociedad). Por otro lado, la cosmovisión que posee el niño contribuye a formar convicciones personal y social y las actitudes hacia el mundo que les rodea (Muños, 2001). Además, tanto la acción como la imagen son traducidas en la lengua. Esto es, unir los conocimientos previos que el niño trae con los que va adquiriendo posteriormente influenciados por el contexto sociocultural en que se desenvuelve, a lo que Bruner denomina “el puente cognitivo”.

De esta manera, intentamos ingresar al ámbito de las alteraciones de los esquemas mentales del bilingüismo quechua-castellano. Tal como señala Geertz (1992), para

hacer música necesitamos un violín, una partitura, un músico, y un momento propicio, pero todos estos factores no nos garantizarán la existencia de la música. Por otro lado, la música no es el violín, ni la partitura, ni el músico, ni el momento propicio. Esta metáfora simple nos invita a huir de fáciles mecanicismos y asumir la complejidad social como un todo y no como una simple suma de sus partes, que supuestamente funciona con lógica distinta (Morin 1999). De esta manera, la diversidad cultural existente en el Perú es un punto de referencia que permite imaginar la diversidad del pensamiento y formas de hacer de lo que se piensa y se habla, la relación que existe, individuo, naturaleza y tierra son principios pilares de la naturaleza de la vida, se viven y se interpretan en el lugar donde se crean, por una sociedad a través de un canal único: su cultura y su lengua.

Por lo tanto, la existencia de la diversidad cultural (quechua, aymara, entre otras) se enmarca dentro de una trilogía natural de la vida que originan los usos y costumbres; entender, practicar y enseñar (Ariruma y Fernández, 2005: 200). En correlación a la sabia forma de vida con sus antepasados, que viven con gran gama de aspectos que forman parte su identidad cultural; todos ellos herederos de una rica tradición, llenos de grandes valores a través de los cuales alcanzan a entender y practicar y enseñar los principios de la naturaleza y de la cosmovisión historia y una rica memoria ancestral, ya que están reposados por los miles de años de evolución de su lengua (materna). Esto es, la fuerza espiritual que actúa sobre la propia lengua, por la especial claridad y conspicuidad de sus representaciones, por la profundidad con que penetra en la esencia de un concepto hasta desgarrar de él su rasgo más característico, por la laboriosidad y fuerza creadora (Humboldt, 1991: 31) de la mística de la magia, unido al cosmos (quechua, aymara) por la complacencia correctamente sentida de armonía y el ritmo de los sonidos interlingüísticos.

En este sentido, la educación es un proceso continuo, tendiente a la transmisión de saberes y conocimientos a los requerimientos de cada sociedad. La interculturalidad desde el punto de vista educativo, resulta inmensamente enriquecedora, por cuanto contribuye a la formación de una sociedad respetuosa de la diversidad, ya que se produce una dialéctica entre ambas lenguas y ambas culturas, y como tal, tiene por

objeto la educación intercultural que los educandos mantengan y desarrollen no solo la lengua, sino también otras manifestaciones de su cultura.

Para lograr este objetivo los contenidos educativos deben provenir de las culturas de origen de los participantes y así también de la cultura a la que se los desea acercar, cuidando que el conocimiento de esta última y de la lengua no signifique la pérdida de la propia identidad ni el abandono de la lengua materna. Ello es tan cierto que la educación homogenizante, por medio del currículo único, tiende hacia la alteridad de la pérdida de identidad cultural, lingüística y psicológica en el proceso del aprendizaje en la escuela. El niño se impregna de que el fin de la vida va unido a la trilogía: individuo, naturaleza y su cosmovisión, pues es uno solo.

Y, en consecuencia les aportará mucha sabiduría, tanto paz interior como sus virtudes servirán para armonizar con la naturaleza; para posesionarse dentro de ella y no fuera de ella. Por tanto, no puede existir la disociación de nada; inteligencia/ afectividad, alma /cuerpo, espíritu y materia, sentimiento y razón, naturaleza y hombre, sujeto y objeto. Pero, sin embargo, existe una doble visión del mundo, en realidad, un desdoblamiento del mismo mundo: por un lado, un mundo de objetos sometidos a observaciones, experimentaciones, manipulaciones; por el otro, un mundo de sujetos planteándose problemas de existencia, de comunicación, de conciencia, de destino.

Así, un paradigma puede al mismo tiempo dilucidar y cegar, revelar y ocultar. Es en su seno donde se encuentra escondido el problema clave del juego de la verdad y del error (Morín, 1999). Por tanto, este terreno es semejante, ante lo expresado líneas arriba, en esta situación compleja de educación interlingüística (quechua–castellano), donde se desarrollan e interactúan las lenguas que tienen valoraciones sociales desiguales y disgregadas por la lengua dominante, es decir, políticamente subordinada a una entidad administrativa recurrente del monolingüismo como principio de unificación, (reductor), es considerada como inferior a la minoría de las lenguas que cohabitan en los dominios de las lenguas ancestrales.

Así, se tienden a polarizar el predominio de las lenguas dominante sobre los educandos como lengua dominada y discriminada al enseñar en los primeros años en la escuela el idioma dominante, esto trae consigo mismo, diferentes fisuras en el ámbito sociocultural y psicológico de los estudiantes. La educación oficial intercultural (rural), es como un quehacer intencional, una acción política más; por tanto, mediante ella “se trata de facilitar y reforzar ciertos aprendizajes en función de un determinado proyecto social al cual se adhiere” (Argumedo, 1987: 12), el sistema predominante o cultura hegemónica.

En lo que respecta en particular a la sociedad eminentemente quechua-hablante, los actores de la educación operan en escuelas que usan el castellano como lengua de enseñanza, y están inmersos en programas diseñados de manera general para todo el país sin considerar de manera real y efectiva las particularidades de sus escenarios. Al contrario, aun cuando hay profesores bilingües (por ser de extracción andina) en los centros educativos, el uso del quechua está prohibido y hasta reprimido (en el parlamento no se puede hablar en el idioma materno). Ante todo, las expresiones culturales, incomprendidas en su lógica y racionalidad, son objeto de burla, crítica y, a veces, de desprecio por parte de las instituciones, especialmente por aquellos que provienen de las ciudades y que son monolingües castellanos (Cerrón Palomino, 1987).

Las razones por las que un territorio llega a ser bilingüe son diversas: políticas, geográficas, históricas. En el caso de que se mantengan la lengua de cada uno de los grupos étnicos, éstas inician normalmente un proceso de (re)acomodación para adaptarse a la nueva situación social sociocultural. Este proceso, que es paralelo al que se produce en el nivel sociocultural entre los grupos afectados, desemboca en situaciones de equilibrio/desequilibrio no solo funcional entre las lenguas, sino también afecta al sentido emocional de las personas en un mayor o menor grado. Y puede tener como consecuencia la pérdida de una de ellas, dejando secuelas, principalmente, en los aprendizajes de los niños.

Con frecuencia, una de las razones que afectan al resultado final de la acomodación se halla precisamente en las características sociopolíticas, socioeducativas – monolingüe de la escuela- en que se inicia el contacto. Esta situación del contacto de lenguas en un

determinado ambiente cerrado como es la educación monolingüe del Perú afecta en los aspectos de tipo psicológico, lingüístico, y cultural de los niños. Desde un punto de vista de la psicolingüística estos aspectos afectan en el aprendizaje del niño. En el plano lingüístico cabe destacar que el niño ya viene con un esquema mental pre establecido encarnado en la lengua materna -la existencia de un pensamiento complejo: culturalmente y lingüísticamente- y al establecer un contacto con otra lengua bruscamente se producirá un desequilibrio, primeramente, emocional y lingüístico en el niño. Desde el punto de vista cultural, en fin, las lenguas en contacto pueden ser vistas como códigos simbólicos que actúan como mecanismos de afirmación o rechazo del grupo cultural o étnico al que aparecen más ligadas.

En los casos del mantenimiento de las lenguas, el peso social que cada una de ellas va a tener en las situaciones de contacto dependerá en gran parte del poder económico, cultural e institucional de los grupos afectados y de las actitudes hacia propias lenguas que este tipo de situaciones provoca. Otro factor, como el grado de fortalecimiento de las lenguas y la cohesión social⁸¹ son altamente valoradas por el grupo.

Es pertinente indagar, entre otras cuestiones, los problemas de alteraciones lingüísticas en los niños bilingües cuando entran en contacto con la lengua dominante en el proceso educativo planificado (UNICEF, 1993). Muchas de las consecuencias de la relación del contacto de lenguas en un ambiente cerrado monolingüe provocan ciertas consecuencias irreversibles en el aprendizaje del niño bilingüe. A continuación voy a mencionar algunas que han sido citadas por varios investigadores y otras son producto de mi propia investigación. Así, mencionaremos tres categorías: las psicológicas, las lingüísticas y las culturales.

⁸¹ Por cohesión social no solo nos referimos a la capacidad para garantizar el bienestar de todos sus miembros, reduciendo al mínimo las disparidades y evitando la polarización, sino también al fortalecimiento en la construcción más justa de la sociedad plurinacional -plurilingüe-. Ya que una característica de la cohesión social es una comunidad solidaria integrada por personas, grupos que persiguen estos objetivos comunes a través de medios democráticos.

6. 5. 1. Consecuencias de la política educativa

Desde el punto de vista social, las variedades lingüísticas son evaluadas de diferente forma por la sociedad, que desarrolla juicios de valor absolutamente arbitrarios. La disciplina Sociolingüística ha permitido esclarecer las relaciones que se establecen entre el rechazo de lo diferente, por parte de las sociedades mayoritarias, y las desvalorizaciones de las culturas y lenguas minoritarias con la consecuencia de la disminución de la autoestima y los altos niveles de fracaso escolar de quienes pertenecen a dichas culturas.

Se asume que cada lengua es un sistema conceptual ordenado, único y altamente complejo en el que las configuraciones gramaticales configuran maneras de representar y concebir el mundo. En este sentido, la presencia de diferentes lenguas –sistema de representaciones- en la escuela constituye un caudal de conocimientos inagotable. Entonces, el problema educativo no solo está relacionado con las dificultades que los sujetos hablantes tienen al aprender a escribir y a leer una variedad lingüística no estandarizada, particularmente aquellos que manejan una variedad fuertemente influida por el contacto de otra lengua, sino que está relacionada directamente con los traumas o bloques de los esquemas mentales en el proceso de aprendizaje del niño bilingüe (quechua-hablante) en un ambiente “cerrado” monolingüe, que provocan ciertas consecuencias irreversibles en su evolución de aprendizaje en la escuela.

Se hace necesario y pertinente clarificar estas consecuencias de la educación básica monolingüe en los niños(a) bilingües (quechua-hablantes) en las escuelas monolingües (hispano-hablantes) para poder comprender mejor la magnitud de las secuelas psicológicas, a veces un tanto artificiales, van dibujando poco a poco un “mapa” de irreversibles frustraciones en el niño andino. Desde su primer contacto, se enfrenta con una escuela intercultural -rural- que enseña en un idioma extraño a su cosmovisión que es una lengua “extraña” (castellano) y le enseñan en temas ajenos a su medio cultural, histórico y geográfico.

Es fácil imaginarse que la escuela, con esa primera impresión, provoca en el niño un triple trauma: psicológico, lingüístico y cultural, según Taipe Campos (1988). La primera condición para ello es tener en cuenta el contexto en el que nace su pensamiento y la segunda condición en tener en cuenta es su lengua y, finalmente, su cultura. Solo así podemos encontrar los fundamentos de su interpretación que se halla capacitado para trasladarse también con el ritmo de sus ideas, conocimientos y su lengua.

Esta consideración es crucial por cuanto afecta, al modo de pensar, sentir y actuar del niño(a). Pero, la lengua única o universal que persigue el Estado peruano obedece al deseo de imponer la lengua de un grupo dominante. Entonces se trata de ideales que buscan atemperar las supuestas tensiones sociales que genera la diversidad lingüística sin tener en cuenta que cada lengua organiza la realidad de manera distinta y que una lengua sin tradición histórica en una comunidad, está desprovista de una cosmovisión.

En este discurso de la lengua única se oculta que es el grupo dominante quien impone los criterios de la lengua universal y demanda a los subordinados que abandonen su propia lengua, con tradición, ancestral, cosmovisión, filosofía e identidad (Albarracín y Alderetes : 2001) como consecuencia de esta persecución homogénea, responde a una concepción de la cultura occidental. Ciertamente, esta concepción es la única presente en la escuela oficial. O sea, la imposición del castellano es un símbolo de una concepción unilingüe y unicultural en desmedro de las lenguas maternas (quechua-aimara). Viendo así las cosas, desde una óptica marcada por la falta de mantenimiento y revitalización del idioma por falta de una planificación lingüística, hay que indicar, dónde estriban las consecuencias del modelo cultural occidental.

Ahora nos detendremos a discernirlas cuidadosamente, lo cual es causa originaria del encuentro de dos lenguas (castellano- quechua) con visiones del mundo diferente, hasta podría decirse antagónicas, que lleva a la falta de consideración con respecto a la indiferencia de promover y potenciar las lenguas maternas en el ámbito educativo:

a) Trauma psicológico

Hasta aquí, por lo expuesto anteriormente puede ayudarnos a comprender las fisuras o alteraciones irreversibles para los niños bilingües –(quechua-hablantes)- el problema se plantea por cuanto la educación que se imparte en muchas regiones en el país tiene en su base la idea de que todos los niños son monolingües hispano-hablantes. En este sentido, para gran parte de los habitantes de esta región, el quechua es su lengua materna y la lengua de comunicación familiar, transmisora de una cultura milenaria; en general tienen alta competencia tanto en quechua como el castellano pero sus valores culturales o creencias no son los de la cultura dominante; aunque en menor medida, también hay bilingües pasivos, que entienden la lengua pero no la hablan.

Así planteada la situación, analicemos lo que sucede cuando uno de estos niños llega a la escuela: si tenemos en cuenta que toda lengua materna es el vínculo social e individual del niño, que es portadora esencial de todo su desarrollo psíquico y de su socialización, es lógico imaginar que un quechua-hablante al llegar a la escuela sufre diversos traumas al tener que enfrentarse con temas ajenos a su medio cultural, histórico y geográfico. Así pues, por cuanto al no tener en cuenta la lengua materna del educando, se evidencia un desprecio por la misma y por los hábitos, patrones y valores, lo que genera en el niño sentimientos de temor e inseguridad y comienza a interiorizar estereotipos de inferioridad, que hacen mella en lo más profundo de su espíritu. Esto trae efectos cognitivos negativos (Vila, 1985: 24) como consecuencia del aprendizaje de la lengua política (castellano).

Asimismo, las críticas a su lento proceso de aprendizaje y las ‘burlas’ a las interferencias lingüísticas incrementan su sentimiento de dependencia, induciendo de por vida el desprecio a la lengua y a la cultura autóctonas, como si se tratara de estigmas de los cuales quisieran liberarse mediante un proceso de desarraigo. La interiorización de los estereotipos cognitivos de inferioridad puede estar acompañada por la acumulación del fraccionamiento espiritual y conformismo que merman el desarrollo o el interés por el aprendizaje monolingüe. Al mismo tiempo no puede

recurrir estratégicamente para revertir este proceso, de forma intencional y potencialmente consciente, a su lengua materna, para ser (re)encausados sus esquemas mentales preestablecidos por la primera lengua, ya que encuentran una atrofiación producida por la enseñanza monolingüe, que éste asocia al determinismo de creencias que, cuando reinan, imponen a todos y a cada uno la fuerza imperativa, doctrinas e ideologías dominantes, que disponen igualmente de la fuerza imperativa que anuncia la evidencia a los convencidos y la fuerza coercitiva que suscita el miedo inhibitor en los otros.

b) Trauma lingüístico

Estas ideas sobre el lenguaje y las lenguas están firmemente asentadas en nuestro pensamiento pero no han surgido del estudio científico del lenguaje humano realizado con los hallazgos lingüísticos y gramaticales actuales, sino que han sido heredadas de una tradición cultural que se remonta a miles de años atrás. Todo ello lleva a concebir que las lenguas no son mecanismos automáticos de emparejamiento forma/significado, sino que la lengua es abierta y flexible a sus dominios (Moreno, 2008).

En ese sentido, las lenguas no son entidades unitarias conformadas por sistemas homogéneos, sino complejos, poblaciones de competencias lingüísticas que están continuamente en interacción y que se adaptan mutuamente de forma constante. Por una parte, esto lleva a que “hablar de la lengua, sin ninguna otra precisión, es aceptar tácitamente la definición oficial de la lengua oficial de una unidad política: la lengua que, en los límites territoriales de esa unidad, se impone a todos los súbditos como la única legítima, tanto más imperativamente cuanto más oficial es la circunstancia [...] Producida por autores que tienen autoridad para describir, fijada y codificada por los gramáticos y profesores, encargados también de inculcar su dominio, la lengua es un código, entendido no sólo como cifra que permite establecer equivalencias entre sonidos y sentidos, sino también como sistema de normas que regulan las prácticas lingüísticas” (Bourdieu, 1985b: 19).

Así pues, el trauma lingüístico en los niños (as) en la escuela se produce con el primer choque entre el quechua y el castellano. Recordemos que la escuela intenta aparecer como el más importante medio de castellanización (Vergara y Valdivia, 1982). Se trata, pues, de un sistema educativo que no toma en cuenta que el niño en edad escolar ya ha estructurado su lengua (el quechua); por tanto, habla, piensa e incorpora conceptos, construye juicios y razonamientos en quechua. Seguán y Mackey anotaban: “[...] si el niño llega a la escuela hablando esta lengua, lo normal y lo eficaz es que la escuela, para comunicarse con el niño y para enseñarle, utilice, al menos en la primera etapa, esta lengua y no otra” (1986: 104).

Debía considerarse, como sugiere Pozzi-Escot, que el niño al comenzar su escolaridad ya posee el sistema fonético de su lengua y gran parte del sistema morfológico-sintáctico. Precisa la autora: “La escuela peruana ‘tradicional’ situada en las zonas bilingües, fracasó rotundamente, puesto que el sistema que empleaba (enseñar en castellano que era la lengua política (castellano) sólo en el caso de los niños asistentes a escuelas situadas en las ciudades) se oponía flagrantemente a principios psicológicos, lingüísticos y pedagógicos elementales” (Pozzi-Escot, 1972: 34). ¿Es correcto educar a los niños en un idioma desconocido o poco dominado por ellos? ¿Qué pasaría si a nosotros (castellano-hablantes) nos enseñaran en “Ruso” (idioma supuestamente desconocido por nosotros)? Ocurriría que no comprenderíamos a nuestros instructores, no asimilaríamos los conceptos, nuestro rendimiento académico sería bajísimo, y muchos abandonaríamos los cursos.

En suma, la educación sería un fracaso si dejaríamos de pensar e ignorar que la lengua materna no es el vínculo social e individual del niño, que es portadora esencial de todo su desarrollo psíquico y de su socialización, principalmente en la región andina, donde se interrelacionan ambas lenguas, pero una de ellas, está estrechamente vinculado a la lengua materna tanto, socio-emocional como cognitivo.

Aunque los hablantes tengan como modelo más o menos consciente la lengua oficial, tal como ha sido inducido por la educación, e intenten atenerse a los modelos oficiales considerados como correctos (y por más que esos intentos tengan sin duda alguna

influencia, aunque traumáticas, en la actividad lingüística de los niños (as), la competencia lingüística automática (la que se utiliza en la mayor parte de las situaciones de la vida cotidiana) se fundamenta en unos hábitos lingüísticos constituidos y adquiridos en la etapa infantil pre-educativa de adquisición de la lengua, que no se pueden modificar de modo sustancial en la vida adulta.⁸² (Moreno, 2008).

Visto así, las diferentes lenguas que puede dominar un bilingüe no son equivalentes o intercambiables, cada cultura tiene su lengua en la cual se encuentra implícita la visión del mundo, la forma que tiene esa sociedad de organizar la realidad. En el caso de los idiomas quechua y castellano, el bilingüe dispone de dos sistemas de expresión diferentes, que en cierta medida corresponden a formas culturales distintas y que el individuo claramente diferencia entre sí (por inclusión u omisión) (Moreno, 2008).

Estas diferencias en los significados no ocurren al azar, por la arbitrariedad de los signos. Así, en el ámbito infantil se produce a menudo un conflicto cultural, un conflicto entre los dos modelos antagónicos de vida, que el niño debe enfrentar especialmente durante la edad escolar. Cuando domina la lengua familiar (primera lengua) ello genera un conflicto entre el medio exterior y el universo íntimo del niño, de ahí la importancia de la motivación con su propio idioma como vehículo de ayuda en el proceso de aprendizaje, la sensibilización ante las necesidades del niño y su capacidad de enfrentar la coexistencia de ambas lenguas, sin que ello suponga el detrimento de ninguna de ellas.

De ahí se deduce que la aproximación rápida y satisfactoria a ambas lenguas debería producirse al mismo tiempo y darse a ambas la misma importancia. La situación de bilingüismo familiar es, en este sentido, probablemente la más propicia por ser la más natural y permitir aprovechar al máximo, en beneficio de las dos lenguas, las situaciones biogenéticas privilegiadas de la adquisición de la lengua (Cummins, 2001: 37-61).

⁸² Una prueba de ello está en las dificultades que tenemos los adultos para llegar a dominar una lengua extranjera cuando intentamos adquirirla en la edad adulta.

c) Trauma cultural

El trauma puede cambiar la visión que los niños tienen de su mundo. Ahora cuestionan lo que antes pensaban acerca de la seguridad de sus normas, interdicciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos... así se produce el trauma cultural porque violenta la identidad cultural andina, creando un clima general de rechazo que a veces llega a la autonegación de su cultura, y le hace desear el abandono de ésta para liberarse de la estigmatización social (Escribens, 1972). Freire (1985) expuso también que puede haber mimetización de los dominados culturalmente. Los dominados se convencen de su “inferioridad”, luego tienen deseos de parecerse a los dominantes: andar como ellos, vestir a su manera y hablar a su modo. En efecto, al no considerar la cultura de los educandos, la escuela induce a “rechazar lo propio y a valorar lo ajeno”, lo que, a su vez, desde la óptica campesina, significa el paso a las filas del “enemigo” (es el “mito contemporáneo de la escuela”) (Ansión, 1995).

En otros lugares de los Andes hay todavía escuelas en donde los niños están obligados a quitarse sus trajes típicos todos los días antes de entrar a clases. Más aún, con el trato impuesto en la escuela el sistema educativo a los que él representa, (maestro) directa o indirectamente se llega a que los niños se avergüencen de ser indígenas, rechazando sus raíces; por tanto, son inducidos al desarraigo con su identidad y su cultura (Montaluisa, 1988). La escuela no parte del sistema de conocimientos que da orden, coherencia, integración y dirección a la acción de los miembros de la sociedad intercultural que los niños ya conocen y manejan parcialmente. Salomón Magendzo (1987) ya señalaba que todo hombre tiene un cuerpo de conocimientos. En efecto, cuando los niños andinos empiezan a asistir a los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEIs) y a escuelas rurales, no tienen la mente en blanco, sino que han pasado por un proceso cognitivo previo de socialización, han adquirido conocimientos y valores propios de su cultura.

Además, como señalan Herrera y Rey de Castro (1991), los niños portan el bagaje de sentimientos, contradicciones y expectativas que derivan de su hogar de la transmisión

de una generación a la siguiente. De ahí que el niño, cuando empieza a ir a la escuela, ya tiene incorporados los rasgos, pautas y patrones de su contexto social. Los maestros no utilizan como recursos didácticos los elementos de la cultura y de la historia local para, más tarde, poder introducir instrumentos de aprendizaje producidos por otras culturas (Zúñiga, 1988).

El fracaso de la educación rural se explica por la aplicación de un diseño elaborado para las ciudades, que no enseña a transformar racionalmente la naturaleza ni a potenciar la producción; que no contribuye al análisis ni a la búsqueda de soluciones de los problemas locales y translocales; que no ha superado cabalmente su carácter libresco y vertical; que enseña a ser memorista y conformista; que instruye para ser dependiente y no para la creatividad, la dirección o la gestión.

Así pues, a luz de lo expuesto anteriormente, se hace necesario reflexionar sobre la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades. Comprender lo humano, es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad. Hay que concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad del uno (Morín 1999). Con ello se marca el papel del lenguaje en la reproducción de la cultura o de la transmisión de la historia de la identidad cultural. Esto es, la cultura hace referencia al patrimonio distintivo que identifica a un pueblo y no se puede violentar de una manera directa contra los niños a través de la homogenización del idioma, porque se estaría violando al mismo tiempo la diversidad en la unidad para convertirla en la unidad de la unicidad.

Específicamente, la educación bilingüe es la enseñanza en dos lenguas, usando como instrumentos de educación la lengua materna de los educandos y una segunda lengua. Más toda lengua es expresión cultural, de manera que al enseñar una lo hacemos también de la cultura que se expresa a través de ella. Por esta razón es conveniente agregarle al concepto “educación bilingüe” el componente “cultural”. Por ende, la Educación Bilingüe Intercultural es el proceso educativo planificado para darse en dos lenguas y en dos culturas (Zúñiga, 1988).

La búsqueda de la calidad educativa de las minorías es posible mediante la introducción y ejecución de programas de EBI, que consolidaría la lengua materna del educando y luego haría que éste se desarrollara. De esta manera, la construcción de la nación peruana debe ser un proceso dialéctico no dicotómico ni excluyente, en el cual todas las partes mantengan su identidad y cambien a la vez. Debe desarrollarse en posición de igualdad y respeto, sin despreciar ni considerar inferiores a las culturas ni a las lenguas subalternas.

La integración no debe ser unilineal en el sentido de que las minorías tengan que dejar de ser tales e integrarse en una sociedad ya definida, sino que debe ejecutarse en el marco del derecho cultural, lingüístico y de otros niveles de la vida social y pública. Los derechos deben ser reales y formalmente iguales. Pero también, como dice Lovisolo (1987), cuando hablamos de igualdad, simetría, horizontalidad, espíritu crítico, conciencia y libertad, nos referimos a una gran imagen mítica (la utopía).

Así, la complejidad humana se vuelve así invisible y el hombre se desvanece “como una huella en la arena”. Además, el nuevo saber, por no estar religado, tampoco está asimilado ni integrado. Paradójicamente, hay un agravamiento de la ignorancia del todo mientras que hay una progresión del conocimiento de las partes. De allí la necesidad, para la educación para todos.

Aun cuando la UNESCO todavía recomendó en 1953 que “el mejor medio para la enseñanza de un niño es su lengua materna”, igualmente en el contexto peruano tanto su Constitución Política de 1979 —que en su artículo 35° estipulaba que “el Estado promueve el estudio y conocimiento de las lenguas aborígenes. Garantiza el derecho de las comunidades quechua, aymara y demás comunidades nativas a recibir educación en su propia lengua”—, como la Constitución Política de 1993 señala en su artículo 17° que “fomenta la educación bilingüe intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país”, la acción política educativa en el país es homogeneizante, en el sentido de aplicar un diseño educativo elaborado para las ciudades y para ser aplicado también en regiones con diversidad de lenguas, culturas y ecologías.

CAPÍTULO III

DIVERSIDAD CULTURAL, EDUCACIÓN Y LITERATURA EN EL PERÚ: DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN ACTUAL Y PROPUESTA.

DIVERSIDAD CULTURAL, EDUCACIÓN Y LITERATURA EN EL PERÚ: DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN ACTUAL Y PROPUESTA

1. LA DIVERSIDAD CULTURAL: HACIA LA INTERCULTURALIDAD

En los últimos decenios se ha contemplado una evolución progresiva en el campo de las relaciones entre Estado y las minorías étnico-culturales. Los viejos modelos dependientes de la idea del Estado-nación, asimilacionistas y homogeneizadores están siendo cuestionados y en muchas ocasiones sustituidos a favor de nuevos paradigmas, específicamente modelos interculturales, acordes con la idea de Estado plurinacional. No obstante, la influencia de los viejos modelos monocordes del sistema educativo, se mantiene hasta tal punto que continúan surgiendo voces que defienden el viejo pensamiento del etnocentrismo (Muños, 2002).

Prueba de ello es la constante modulación del modelo que postulaba que la segregación era lo más adecuado, y que la integración en una sociedad requiere de la asimilación -al grupo dominante- de los culturalmente diferentes, de los otros. Estas posiciones asimilacionistas llegan a mantenerse disfrazadas dentro de los discursos más actuales de reconocimiento y valoración, en mayor o menor medida, de las otras culturas por parte de la sociedad y de la política educativa que se manifiesta a través de la escuela. Todo

lo cual plantearía una urgente respuesta política a la hora de crear las condiciones ideales para poder percibir la diversidad cultural como un conocimiento y reconocimiento recíproco entre distintos grupos e individuos con un sentido de apertura y pertenencia al mundo cada vez más presente en sus vidas (CEPAL, 2009).

Estas condiciones más comprensivas están surgiendo de la mano de los diferentes pueblos americanos que muy a menudo han protagonizado procesos políticos para este fin, y de la mano de Organismos Internacionales -UNESCO, ONU, OEA-. Hasta hace poco se percibía en las diferentes modulaciones teóricas que la diversidad cultural era un obstáculo para la unidad y el desarrollo de la sociedad peruana, sin tener en cuenta un modelo de convivencia y diálogo intercultural más pleno que trate la diversidad cultural no como una deficiencia o diferencia que nos separa, sino como una fuente de riqueza y un modo de vivir, aprender y aceptar nuevos compromisos en la sociedad actual. Así pues, se comienza a tomar conciencia de nuestra situación concreta y entender que existen distintas fuerzas humanas socioculturales (heterogéneas) que conforman nuestra nación, y comprender que lo invisible ha de hacerse visible. Esta operación mental resulta imprescindible para llevar a cabo cualquier cambio o modernización del sistema educativo.

Como ya dijimos anteriormente (cf., 3.3) se entiende la cultura como una manera de pensar, sentir y actuar, y es al mismo tiempo un patrimonio que singulariza y diferencia a los grupos humanos entre sí. Más concretamente como todo aquello que la especie humana ha elaborado para poder sobrevivir, perpetuarse y extenderse en la búsqueda de nuevos espacios y diferentes visiones en los que habitar. Sin embargo, esta búsqueda de la permanencia no implicaría una definitiva inmutabilidad de la cultura, al encontrarse sometida a constantes cambios por el propio grupo que la sustenta (Muñoz, 1997). De este modo, podría decirse que hemos pasado de una concepción centrada en el multiculturalismo⁸³ como categoría estática, a un planteamiento de interculturalidad,

⁸³ La multiculturalidad, hace referencia a un concepto puramente descriptivo, bastante frecuente en la literatura anglosajona que, aplicado a la coexistencia de una pluralidad de culturas, refleja la auténtica situación demográfica de una entidad social en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea el estilo de vida elegido. O, a la política empleada para incentivar la diversidad cultural en una sociedad multiétnica, no obstante, la principal causa del

por un lado, como un proceso abierto, dinámico, flexible y cambiante o mejor aún a un concepto de individuos con identidades culturales diferentes que interactúan entre sí, y que comparten un mismo espacio. Por otro lado, como un proceso recíproco y dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia. También se trataría de la filosofía o pensamiento que sistematiza tal enfoque como un proceso en construcción, como una posibilidad de cambio en un contexto de desigualdad social que promueve la integración y el respeto a la diferencia y a la diversidad, el de crear espacios para una relación más activa, armónica y cooperativa, basada en el diálogo y la convivencia social entre distintas culturas.

1. 2. La educación: un proyecto colectivo

Mientras que los contextos nacionales, sociales y culturales van transformándose y forjando nuevas identidades, comportamientos y modos de interacción, surge al mismo tiempo una visión global del mundo que ha puesto en el centro del debate el complejo fenómeno de la diversidad cultural. Consideraciones como ésta plantean, por tanto, un cambio de perspectiva en la concepción de una nueva sociedad multicultural, que presenta la cultura o la diversidad como conceptos abiertos a una mayor capacidad de diálogo e interacción entre personas de diversas identidades culturales.

Como punto de partida, pasaremos, por tanto, a revisar estas consideraciones implicadas o contextualizadas dentro de un espacio internacional como consecuencia del debate de la realidad americana, que conlleva una propuesta educativa —de la calidad de vida— de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), que formuló la siguiente propuesta:

rechazo a este fenómeno se debe a que se ha venido percibiendo como un concepto más aislacionista, entendiéndose como la coexistencia de distintas culturas en un mismo entorno, en términos de aumentar distancias y acentuar diferencias entre las mismas, que implicaba unas relaciones asimétricas entre culturas diversas, si bien promoviendo el respeto pero sin convivencia.

“Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” a la XVIII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. Reunidos en El Salvador el 19 de mayo de 2008, los Ministros de Educación aprobaron en su declaración final dicha propuesta, que compromete un conjunto de 11 metas generales. Éstas se caracterizan por incluir, además de metas específicas de mejoramiento educativo, la participación social de los actores involucrados y la colaboración solidaria entre los países (OEI, 2008).

Lo que propone es acordar entre todos los países latinoamericanos unas metas educativas comunes con el fin de conseguir una educación de calidad para todos. Con este fin, se acordó fortalecer las políticas educativas y culturales, tendentes a asegurar el derecho a la educación de calidad desde la primera infancia, la cobertura universal y gratuita de la primaria y secundaria, y mejorar las condiciones de vida y las oportunidades reales de las y los jóvenes, que permitan su crecimiento integral para lograr mayores niveles de inclusión y desarrollo social en nuestros países y avanzar en la consolidación del espacio latinoamericano del conocimiento, en el marco de las Metas Educativas 2021. Para dar cumplimiento a todos estos acuerdos y aspiraciones, la OEI presentó en octubre de 2008 dicho documento titulado *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*.

Partimos de una necesidad de reflexionar sobre la situación actual de la educación en el marco de la integración cultural, histórica y educativa que ha de estar cimentada en la unidad dentro de la diversidad. Este proyecto se enmarca dentro de estos parámetros, ya que presenta una vocación no solo de que fuera asumido por cada uno de los países, sino de que se convirtiera en el referente para sus políticas públicas en materia educativa. Se trataba, por tanto, de que cada país concretara las metas en su propia realidad social y educativa, seleccionara las prioritarias. El proyecto aspira a ser de todos y de cada uno, con un marco común pero con un perfil propio de cada país. En armonía con los planes nacionales e iniciar un proceso de reflexión para dotarles de un fondo estructural y solidario, que nos permite introducirnos en el análisis y las reflexiones de la democracia, porque tal democracia, con sus músculos o tentáculos

(instituciones) no ha alcanzado la ansiada cohesión social, mucho menos la integración social americana de cada Nación.

Además, existe la declaración de la Organización de las Naciones Unidas⁸⁴ (ONU) que se ha planteado objetivos del milenio, y recogida en la declaración mundial de *Educación para todos*, como antesala a las metas educativas 2021. Mencionaremos brevemente que la declaración de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a favor de los objetivos del milenio ha supuesto un impulso enorme al acuerdo para terminar con la pobreza en el mundo, para lograr que los niños y niñas cursen la educación primaria, y la igualdad de género, lo que refuerza la importancia de las generaciones futuras para lograr un mayor esfuerzo y cohesión social en torno a ellas (ONU, 2008).

“Velar para que antes del 2015 todos los niños y niñas, sobre todo aquellos que se encuentran en situaciones difíciles así como los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen” (ONU, 2008).

Otra meta es:

“aumentar hasta el año 2015 el número de jóvenes y adultos alfabetizados en un 50% con especial hincapié en las mujeres y facilitar a todos los adultos el acceso equitativo a la educación básica y a la educación permanente” (ONU, 2008).

⁸⁴ En 1990, los representantes de casi todos los países del mundo reunidos en Jomtien (Tailandia) suscribieron la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos con el fin de cumplir el compromiso establecidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos: Toda persona tiene derechos a la educación. Diez años después se acordó en Dakar (2000) un Marco de Acción para el cumplimiento de las seis metas de la Educación para Todos: Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos. Velar para que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa. Mejorar los aspectos cualitativos de la educación para lograr mejores resultados de aprendizaje, especialmente en lecto-escritura, aritmética y competencias básicas. Suprimir las discapacidades entre género en la Educación primaria y secundaria antes de 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad de género en relación a la educación, con especial cuidado a los progresos educativos de las niñas (ONU, 2008)

Las metas del milenio actúan como motor y dinamizador del proceso de mejora y de cooperación. Parece comprobado que la motivación, individual y colectiva, está en función de las metas que se pretenden conseguir, lo que refuerza la importancia de la generación de expectativas futuras para lograr un mayor esfuerzo y cohesión social en torno a ellas.

No obstante, ya hemos recorrido más de la mitad del camino hacia la fecha límite de 2015, año en el cual deberían lograrse los objetivos de desarrollo del Milenio. Pero sin embargo, no hay resultados alentadores (ONU, 2008) a pesar de que existe una hoja de ruta común que nos permita sortear los obstáculos de la herencia colonial. Esta herencia se fue reproduciendo en forma histórica biológica estructural, de tal manera que se ha convertido en un círculo vicioso. Más que la herencia, debemos cambiar la mente abstrusa virreinal instalada en nuestra sociedad, que a menudo es un factor de desestabilizador que socava los derechos de los pueblos indígenas y no indígenas, y por tanto, el desarrollo. Posiciones de este tipo son las que ha venido a cuestionar la utopía como bien lo dice Gabriel García Márquez:

“Ante esta realidad sobrecogedora que a través de todo el tiempo humano debió de parecer una utopía, los inventores de fábulas que todo lo creemos nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra” (García, 1982).

Volviendo a las orientaciones a nivel regional sobre la educación, las retomaremos con el objeto de poder visualizar en su conjunto tales propuestas de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, en armonía con los planes nacionales, sobre los que establece un proceso de reflexión para dotarlos de un fondo estructural y solidario en el marco de la integración cultural,

histórica y educativa que ha de estar cimentada en la unidad dentro de la diversidad (OEI, 2008).

De esta propuesta trataré de recoger los aspectos más importantes como materia de antesala a nuestra propuesta en la presente investigación. Dichos propósitos pueden ser motor de continuidad a lo largo de la próxima década que impulse el deseo de lograr una nueva generación con identidad propia, que transforme las formas de vivir y las relaciones sociales y que abra nuevas perspectivas para la igualdad de todas las personas, y para el reconocimiento de su diversidad.

En esa línea, ha de suponer un impulso definitivo para garantizar los derechos de las mujeres y de los colectivos durante tanto tiempo olvidados, en especial las minorías étnicas, las poblaciones originarias. De esta manera, la especificación de un conjunto de Objetivos de Desarrollo del Milenio, por parte de la Organización de las Naciones Unidas, completa el universo de compromisos a los que se ha adherido la comunidad internacional y que deben ser considerados como parte de los compromisos asumidos por los Estados Iberoamericanos (OEI, 2008). Estos objetivos hacen específicamente referencia a la problemática educativa:

“Objetivo 1: Lograr la enseñanza primaria universal. Velar para que todos los niños y niñas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria. Objetivo 2: Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer. Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para 2015” (OEI, 2008).

En este sentido, una nueva conciencia empieza a surgir: el hombre, enfrentado a las incertidumbres por todos los lados, es arrastrado hacia una nueva aventura. Hay que aprender a enfrentar la incertidumbre puesto que vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado (Morin, 1999). Así pues, como requerimiento necesario para hacer viables esas intenciones, se planteó la necesidad de generar contextos políticos apropiados, sostenidos en niveles críticos de compromiso y voluntad política, y en la adecuada articulación con políticas de otros sectores de la

acción del Estado. De ahí que junto con el conocimiento de las condiciones que constituyen los hechos con los que hay que enfrentarse, surgen las sugerencias de posibles modos de acción (Dewey, 1989). Estos modos de acción vinculan las metas a la respuesta educativa para la diversidad del alumnado y su inclusión social⁸⁵. Presta especial atención a las cuestiones relacionadas con las políticas que atienden a las desigualdades por contexto geográfico, a la problemática de género, a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales y a la cuestión de la multiculturalidad, que en América Latina se traduce en la inclusión de los grupos étnicos, pueblos originarios o grupos indígenas (OEI, 2008). Dichas metas tienen relación con:

Como se ha apuntado, la universalización del acceso a la educación primaria es una de las prioridades políticas presente en la agenda educativa internacional desde mediados del siglo pasado. Por ello, aparece señalada de manera recurrente como parte de los objetivos y compromisos asumidos por los países en todos los documentos que abordan la cuestión (ONU, UNESCO, UNICEF). Así, la educación primaria es obligatoria en los países latinoamericanos y también es clara la definición de gratuidad de la enseñanza brindada por establecimientos educativos estatales en la mayor parte de las leyes, aunque sólo algunas han incorporado recientemente definiciones en torno a la universalización del nivel. Esta definición de gratuidad se asocia a la definición de obligatoriedad, ya que supone la obligación del Estado de asegurar las condiciones que la hagan exigible (OEI, 2008).

En relación a la educación secundaria, es distinta su situación con respecto a la de la educación primaria. Así, la educación secundaria es obligatoria sólo en algunos países, por lo que las metas de cada uno de ellos son diferentes. La gratuidad, por otro lado, aparece claramente definida en la mayor parte de las leyes educativas de nuestro país, y entre los países latinoamericanos determinados países definen sus metas en términos de la satisfacción de la demanda resultante de la graduación de la escuela primaria -50% al 2012 y 100% al 2017-, o una tasa de pasaje de primaria a secundaria en 2020 del 95%,

⁸⁵ El tema de la inclusión social ha sido objeto de frecuentes compromisos por parte de la comunidad iberoamericana. Recientemente fue ratificado como un deber ineludible del Estado en la XVII Conferencia Iberoamericana de Educación (Chile, 2007).

y así progresivamente. Otra meta es la educación inicial. La universalización del nivel inicial –en particular el grado preescolar-, sólo recientemente se ha incorporado de manera decidida en la agenda educativa peruana.

Una meta crucial es la educación superior. Las metas en relación con el acceso a la educación superior son aún más variadas, ya que implican a la educación superior no universitaria, a la educación universitaria y a la educación de posgrado. En este caso, en nuestro país el acceso a la educación superior es limitado y aún más limitado el acceso a posgrados. En algunos países se ha establecido para finales de esta década ofrecer educación superior para un determinado porcentaje de los jóvenes del grupo de edad de 18 a 24 años. Pero también han señalado un conjunto amplio de metas en relación con la educación técnico profesional, ampliando la oferta de sus cursos para los alumnos egresados de la escuela media y multiplicando cada cierto número de años la oferta de educación profesional permanente para la población en edad productiva.

La alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos ha estado igualmente presente en varias ocasiones en la programación de la Conferencia Iberoamericana de Educación –por ejemplo en la XVIII, realizada en El Salvador en mayo de 2008, y en la XVII realizada en Valparaíso en 2007-. En la documentación publicada se observa un profuso detalle de objetivos y estrategias en las leyes educativas y en los planes y programas de acción, lo que pone de manifiesto la importancia otorgada a este objetivo educativo.

Así pues, la agenda pendiente y los grandes desafíos educativos para el siglo XXI, es una de las manifestaciones más graves de la falta de cobertura educativa y de los problemas de acceso real a la escuela. Y es el analfabetismo la máxima expresión de vulnerabilidad educativa que acentúa el problema de la desigualdad, por cuanto mientras no se pueda acceder al conocimiento se hará más difícil poder acceder a un mejor bienestar. Por ello es estrecha la coincidencia entre las poblaciones más pobres y aquellas con mayores índices de analfabetismo y carencia de una instrucción suficiente (UNICEF, 2000).

La alfabetización, en ese sentido, cumple una función central, ya que se constituye como el primer paso para afrontar con éxito los otros desafíos educativos. Un acceso temprano al sistema escolar y una debida progresión influyen, como dos factores centrales, en el proceso de alfabetización. Al tener la posibilidad de completar los estudios escolares que no pudieron concluir en su infancia, los adultos mejoran su autoestima y expectativas de desarrollo personal. Pero, además, son capaces de apoyar de mejor manera la educación y aprendizaje de sus hijos.

Así pues, existe un largo camino hacia las metas americanas hacia la (re)conquista de los distintos colores del arcoíris, de los colores del maíz en toda su plenitud. No obstante, antes de empezar cualquier cambio en el sistema educativo, antes que nada, tenemos que encontrar el factor que expresa la convicción de que es imprescindible virar, el factor estabilizador y concertador se “encuentra finalmente en la adopción de la actitud mental” (Dewey, 1989).

Siguiendo la misma línea, más allá de simples etiquetas que niegan o marginan las diferencias, como exclama el poeta Cesar Vallejo, todos saben que vivo, que mastico... Y no saben por qué en mi verso chirrían, oscuro sin sabor de féretro, huidos vientos desenroscados de la esfinge preguntona del desierto (Vallejo, 1918: 13-19). Estas palabras concentran el capital simbólico acumulado por siglos por la indiferencia del tiempo.

Hemos visto que el debate del pluralismo cultural y la interculturalidad ha de trasladarse al ámbito de la práctica educativa y en la medida en que viramos con una mentalidad abierta y concertadora. Podemos apostar por modelos integradores que faciliten la convivencia y el conocimiento mutuo en lugar de la llamada democracia racial que se reduce, en los hechos, a una pirámide social: la cúspide es blanca, o se cree blanca, y la base tiene color oscuro (Galeano, 1999).

Retomando el hilo conductor de la propuesta Iberoamericana, *La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, deseo destacar que la presente propuesta, que vengo a elaborarando a lo largo de la investigación, coincide con otra de

las metas establecidas en el citado documento de la OEI. Efectivamente, otra de las metas educativas del documento trata sobre la diversidad cultural; consiste en “garantizar una educación intercultural bilingüe de calidad a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios” (OEI, 2008), dotándoles de libros y materiales educativos en su lengua materna. Es propicio recordar que la cuestión de los grupos indígenas es especialmente abordada por países con una alta composición de población indígena en su población. Se trata de un tema con creciente presencia en el debate político y pedagógico latinoamericano y ha sido tratado reiteradamente en el espacio educativo latinoamericano como un compromiso firmemente asumido (por ejemplo en la IX Conferencia Internacional de Educación –Cuba, 1999- y en la XIII Conferencia Internacional de Educación – Bolivia, 2003).

A este compromiso oficial, no obstante, hay que aplicarle mucha reserva, porque a pesar de que esta cuestión se viene debatiendo desde hace algún tiempo, sin embargo en la concreción y la movilización de los recursos para su realización lo realizado es casi nulo. Se debe, sencillamente, a falta de voluntad y carencia política, y hasta reticencia política de parte del Estado a cumplir lo más elemental de proporcionar a la población el bienestar humano (educación, salud, etc.).

El objetivo de la mejora de la calidad de la educación se instaló como una preocupación central en la agenda de las políticas educativas de la década de 1990. Así, en 1998, fue el tema central de la Conferencia Latinoamericana de Educación celebrada en Sintra, Portugal, manteniéndose en la agenda desde entonces. Los países de la región abordan el problema de la calidad de la educación haciendo énfasis, en ocasiones, en el desarrollo de los insumos necesarios –cambios curriculares, desarrollo de infraestructura y equipamiento, mejoras en la formación de los docentes- y en otras, las menos, en el establecimiento de metas en relación con los indicadores de rendimiento educativo nacionales o internacionales (OEI, 2008). No obstante, se enfrenta a un círculo trágico: las profundas desigualdades, junto con la pobreza y la exclusión social de las diferentes culturas.

Sin lugar a dudas, son razones socioeconómicas las que desencadenan los fenómenos de la exclusión social. Por eso, el acceso a la educación para las minorías étnicas y culturales no significa solamente el ingreso en el sistema escolar, sino también una forma de inclusión social, siempre que se adopte una perspectiva intercultural. Es preciso no olvidar las diversas formas de discriminación que han sufrido estos grupos a lo largo de su historia: unas, vinculadas a los problemas para su acceso a la educación y a la participación en la sociedad; otras, relacionadas con la falta de reconocimiento de sus derechos culturales y lingüísticos por la hegemonía de políticas que pretendían su asimilación a la cultura mayoritaria o dominante. En ese sentido, el acceso a una educación inclusiva e intercultural puede constituir una valiosa oportunidad para su desarrollo personal, para su integración social y para la defensa de su identidad cultural y lingüística.

Como ya se ha dicho en lo referido al siglo XX, la desigualdad es característica que desgraciadamente define a la inmensa mayoría del país y de los países de la región. Un dato expresivo de esta situación es que el índice de Gini de todos los países es superior al 0,43. En términos de la distribución del ingreso, la región es la más desigual del mundo. Así lo señala el Informe sobre Cohesión Social (CEPAL, 2007). Posiblemente las dos características más profundas y lacerantes del país y de la región sean la pobreza y la desigualdad.

Aunque los datos apuntan a una disminución de la pobreza desde 2003, en estrecha relación con el crecimiento económico, los niveles absolutos y relativos de la pobreza siguen siendo alarmantes. Según las estimaciones de la CEPAL (2005: 15), los pobres en América Latina y el Caribe son el 40,6% de la población, algo más de 213 millones de personas. El número de indigentes, aquellos que viven en la pobreza extrema, llegan hasta 79 millones, casi el 15% de la población, como consecuencia de la pobreza y sobre todo, de la pobreza extrema de las familias que tienen un efecto devastador en la infancia: la desnutrición, con sus secuelas en la salud de los niños, en su desarrollo y en su educación.

En la región, la desnutrición global afecta al 7,2% de los menores de cinco años, lo que supone casi cuatro millones de niños. Como señala el informe de la CEPAL y de la SEGIB (2006) estos datos generales no reflejan las enormes diferencias entre los países. Un rasgo distintivo de la desigualdad se manifiesta en las enormes diferencias entre los ingresos del decil más rico de la población en comparación con el siguiente. Mientras que en los países europeos el ingreso del 10% de la cúpula supera en no más de 20% ó 30% el ingreso del decil siguiente, en América Latina esa distancia es superior al 100% y, en algunos países, al 200% (OEI, 2008).

Así pues, se concretiza la reproducción estructural de la pobreza y la desigualdad que son los mecanismos principales que contribuyen a perpetuar la reproducción social y la limitación de la movilidad: bajos ingresos, condiciones desfavorables en el hogar, problemas de alimentación y de salud, dificultades para mantener a los hijos en la escuela, bajo rendimiento escolar de los hijos, abandono temprano o escasa preparación, acceso a trabajos poco cualificados o con niveles de salarios inferiores y formación de una nueva familia que repite el esquema básico anterior.

Ahora bien, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) no deja de tener en cuenta otro factor que considero primordial, cual es la riqueza multicultural y su olvido histórico. La diversidad étnica de la población de América Latina y el Caribe, que cuenta con casi 580 millones de habitantes en 2007, representa un enorme potencial de desarrollo. Los pueblos indígenas y los afrodescendientes, cuyas poblaciones se estiman alrededor de 58 millones y 174 millones respectivamente, se encuentran entre los grupos étnicos más desfavorecidos de la región. Desgraciadamente, todavía no ha sido suficientemente reconocida por parte de los gobiernos o políticos de cada nación la riqueza que supone para Latinoamérica y para el mundo esta diversidad de culturas, lenguas, modos de vida y experiencias históricas acumuladas. Sin duda, la búsqueda de la equidad supone necesariamente, en el caso de las poblaciones indígenas, la adopción de una perspectiva intercultural en la que se reconozcan los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de estos pueblos.

De ahí que la educación, aunque en un acto complejo en forma y contenidos, ha de ser un proceso que apunte a la desmitificación del ser humano. En las certidumbres dogmáticas e intolerantes (modelos piramidales) es donde se encuentran o se encarnan las peores ilusiones del hombre; en cambio, la autoconciencia que propicia el pensamiento reflexivo constituye la oportunidad para llegar a un conocimiento pertinente.

Así como en los crucigramas se llega a la precisión por cada palabra adecuada según su definición y su congruencia con las otras palabras que poseen letras comunes, la concordancia general que se establece entre todas las palabras constituye una verificación de conjunto que confirma la legitimidad de las diferentes palabras inscritas. Pero la vida, a diferencia de los crucigramas, “es antes que nada acción” (Dewey, 1989) o más bien dialéctica, que nace desde una identidad cultural para establecer una concordancia e integración con las demás, en forma dialéctica, es decir, siguiendo un proceso de interculturalidad.

1. 3. El ámbito del Perú

1. 3. 1. Aspectos generales

Hasta aquí, las líneas generales del debate que enfrenta la propuesta Iberoamericana sobre la educación del subcontinente en su conjunto, donde sobre las condiciones de partida ha de contar el acervo de la variedad cultural. Las reflexiones anteriores, así, nos resultan de gran utilidad de cara a interpretar el diseño curricular básico del Perú, siguiendo el mismo hilo conductor de las metas de la región.

El país ha elaborado el Proyecto Educativo Nacional, propuesto por el Consejo Nacional de Educación, como política de Estado hasta el año 2021: *La educación que queremos para el Perú*. Revisaremos brevemente sus bases, en las cuales se cifra su carácter de política de Estado. Se trata de un documento que contiene objetivos a

mediano plazo (para el quinquenio 2006-2011) y a largo plazo (hasta el 2021). Cuenta entre sus principales objetivos “establecer una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes del Perú, que acabe con el analfabetismo y extienda el acceso de la educación” (MED/CNE, 2006). Ahora bien, este Proyecto Nacional parte de una realidad educativa que arrastra viejos problemas y sobre ellos pergeña nuevas promesas. La clave del problema es cómo se entiende el desarrollo humano. En este sentido, el Consejo Nacional de Educación (MED/CNE) parte del siguiente principio:

“Entendemos el desarrollo humano como un <proceso de expansión de las capacidades y derechos de las personas, dentro de un marco de igualdad de oportunidades, en el cual todos pueden progresar en libertad> y en el cual cada uno debe avanzar al mismo tiempo que progresan todos⁸⁶ (2006)”.

Al respecto es imposible desconocer que el sistema educativo vigente desde hace décadas guarda una estrecha correspondencia con nuestra realidad social. La defraudación de la promesa de “educación de calidad para todos” ha permitido que se haga más evidente la desigualdad entre los peruanos, haciendo que se vea —en un sentido general— más sombrío el futuro de nuestro país. Las numerosas y viejas fallas y distorsiones de la educación peruana, nos llevan a poner más énfasis en la necesidad de un cambio integral y estructural (MED/CNE, 2006). Esta afirmación sobre la necesidad de cambio integral puede ayudar a comprender mi propuesta en la presente investigación —que se concretará del todo más adelante—, pues la apuesta por la “educación intercultural” afronta la falta de unidad o de integración de las culturas existentes en la nación. O lo que es lo mismo, toma en cuenta problemas socioeconómicos y culturales de base que afectan en gran medida al verdadero desarrollo humano. En esa dirección, el Consejo Nacional de Educación (MED/CNE) ha propuesto ciertos objetivos estratégicos — estos objetivos están dentro de los propósitos de la educación básica regular al 2021—. A saber:

⁸⁶ PNUD *Informe sobre Desarrollo Humano Perú 2005. Hagamos de la competitividad una oportunidad para todos*. Lima, 2005.

- “Una educación básica que asegure igualdad de oportunidades y resultados educativos de calidad para todos los peruanos, cerrando las brechas de inequidad educativa”.
- “Transformar las instituciones de educación básica en organizaciones efectivas e innovadoras capaces de ofrecer una educación pertinente y de calidad, realizar el potencial de las personas y aportar al desarrollo social”.
- “Asegurar el desarrollo profesional docente, revalorando su papel en el marco de una carrera pública centrada en el desempeño responsable y efectivo, así como de una formación continua integral”.
- “Asegurar una gestión y financiamiento de la educación nacional con ética pública, equidad, calidad y eficiencia”.
- “Asegurar la calidad de la educación superior y su aporte al desarrollo socioeconómico y cultural en base a prioridades, así como a una inserción competitiva en la economía mundial”.
- “Fomentar en todo el país una sociedad dispuesta a formar ciudadanos informados, propositivos y comprometidos con el desarrollo y bienestar de la comunidad” (MED/CNE, 2006).

De forma acorde con los objetivos generales de la educación apuntados inicialmente, esta propuesta peruana se plantea en relación a las metas educativas de *Las metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación del Bicentenario*, cuyas intenciones traduce al sistema educativo peruano, con el fin de responder a las demandas actuales que la sociedad plantea a la Educación Básica Regular. Estas propuestas otorgan cohesión al sistema educativo peruano, de acuerdo con los principios de inclusión, equidad y calidad, en la medida que expresan la diversidad de necesidades de aprendizajes presentes en nuestro país y, a su vez, orientan la formación de la

persona a partir de competencias que posibiliten a los estudiantes responder con éxito a las actuales y futuras circunstancias (MED/CNE, 2006).

Como se puede ver, esta visión demanda una reforma sustancial del Estado: de sus hábitos, de sus instituciones, de la forma en que él organiza nuestra sociedad y se relaciona con cada peruano. Según esta propuesta, no solamente se trata de un cambio hacia la eficiencia administrativa, sino también de una transformación política del manejo de la vida pública del Perú (MED/CNE, 2006).

No obstante, tal como expresa el Consejo Nacional de Educación (CNE), el Estado peruano es todavía centralista, patrimonial (virreinal) y excluyente. Es centralista porque ha expropiado las oportunidades de desarrollo de las diversas regiones del país distintas de la capital, en donde se concentran fuera de toda proporción los servicios sociales y administrativos. Es patrimonial porque ha permitido las más diversas formas del aprovechamiento de lo público para fines privados: desde el nepotismo hasta la simple y desnuda sustracción de los dineros públicos. Es excluyente porque es un Estado de legitimidad precaria, con baja credibilidad entre sus ciudadanos y débil para conducir el país hacia metas de desarrollo (CNE, 2006).

A tenor del modo de pensar que –como señala el documento considerado- sostiene el etnocentrismo del Estado, podemos redundar en la afirmación de que el Estado es depredador de la diversidad cultural lo mismo que de la riqueza y variedad de los recursos naturales, bienes que son vistos desde un enfoque meramente económico, a partir del cual se obtienen bienes inmediatos, y que no considera la mirada ontológica de los pueblos originarios frente a estos mismos bienes, es decir, desde la crianza y la conservación de toda la riqueza natural y cultural. Atender a esta ancestral visión es hacer de nuestra diversidad un elemento fundamental para un desarrollo sostenible.

El cambio de perspectiva, es por tanto, no sólo el de la educación, que haga efectiva una educación de calidad que tenga en cuenta la diversidad, sino que también redundará, y será dependiente a su vez, de un Estado democrático, social, pluricultural y plurinacional.

1. 3. 2. Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular al 2021

Ahora nos introduciremos brevemente en lo que representa el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular al 2021⁸⁷ (DCNEBR, 2008) del país. A través del DCNEBR se establecen los ejes de la educación peruana, ya que contempla el fluir transformativo del niño. Afecta, además, a la dimensión cultural y social del mismo, dado el carácter ancilar del currículo:

El currículo es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredada y el aprendizaje de los alumnos, entre las teorías (ideas, supuestos y aspiraciones) y prácticas posibles, desde unas determinadas condiciones (Gimeno, 1981).

Esta idea del currículo pone de manifiesto la funcionalidad de lo cultural en el proceso educativo, pues este se da de modo semejante al de una entidad natural interdependiente de su entorno. Como el aire que respiramos, el alimento que consumimos... aprendemos según procesos vitales a través de los cuales adquirimos la experiencia, pero al mismo tiempo, la transmitimos, en un drama cambiante.

Pero la educación es igualmente la reproducción de la cultura por medio del lenguaje, y orientada por los designios del Estado para una determinada sociedad. En nuestro caso específico, una sociedad multicultural donde cohabitan múltiples culturas, donde se da la tensión de ser también una sola la cultura –estatal- la transmitida por la educación. En este contexto se insertan los objetivos de la educación básica enunciados en la Ley General de Educación:

⁸⁷ La Educación Básica Regular al 2021 es la modalidad que abarca los niveles de educación inicial, primaria y secundaria; está dirigida a los niños y adolescentes que pasan oportunamente por el proceso educativo.

- “Formar integralmente al educando en los aspectos físico, afectivo y cognitivo para el logro de su identidad personal y social, ejercer la ciudadanía y desarrollar actividades laborales y económicas que le permitan organizar su proyecto de vida y contribuir al desarrollo del país” Ley General de Educación” (Art. 31°).
- “Desarrollar capacidades, valores y actitudes que permitan al educando aprender a lo largo de toda su vida” Ley General de Educación” (Art. 31°).
- “Desarrollar aprendizajes en los campos de las ciencias, las humanidades, la técnica, la cultura, el arte, la educación física y los deportes, así como aquellos que permitan al educando un buen uso y usufructo de las nuevas tecnologías. Ley General de Educación” (Art. 31°).

Pues bien, en el proceso de desarrollo de las competencias, influyen en los estudiantes los contextos, los estímulos culturales, la lengua, así como las condiciones internas y externas provenientes de la institución educativa, de los agentes educativos y de la realidad misma (DCNEBR, 2008). Efectivamente, en el aspecto físico influye naturalmente la malnutrición de los niños. Hemos de tener en cuenta que el 25% de la población infantil peruana sufre de desnutrición, así como el 32% de los niños menores de 2 años, de acuerdo con un informe del Comité de Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006). Esta comprobación, a la que se someten periódicamente los países que han ratificado la convención internacional en la materia, exhortó al país a revertir esa tendencia y a enfrentar con urgencia la malnutrición, especialmente en zonas rurales y áreas remotas del país:

“La desnutrición crónica infantil, la carencia de programas efectivos de salud que aseguren la sobrevivencia de la primera infancia en las zonas y sectores más vulnerables del país y la limitada cobertura de la educación inicial, son grandes barreras para garantizar un buen inicio en la vida a 3 millones de niños menores de 5 años” (CNE, 2006).

Si aplicamos estas consideraciones a la zona de los Andes, zona que es el corazón y el pulmón de la nación peruana, observamos la desnutrición crónica infantil está sobre el

50%, superando a los países más pobres de Asia y África. Esta cifra no ha disminuido pese a la inversión en diversos programas alimentarios (CNE, 2006).

Pero además de los aspectos físicos, son también decisivos los aspectos afectivos y cognitivos para el desarrollo de la identidad personal y social del niño o niña. En este sentido, es necesario contar con el papel que juega la lengua materna, por ser lengua y por ser materna. Ahí reside sin embargo una de las principales fisuras, si no clara fractura, del sistema de la de la educación, al no integrar lo afectivo y cognitivo de la lengua materna del educando. Es consecuencia de implementar uno de los objetivos de la Educación Básica, como es el conocimiento de la lengua, desde un punto de vista étnocéntrico. Resulta depredador de la diversidad cultural, ya que no permite el desarrollo plural y diverso de las lenguas y el desarrollo del conocimiento en relación a la identidad cultural, que permita formar y gobernar primero nuestro corazón y nuestra mente.

La configuración de la identidad personal es un fenómeno muy complejo en el que intervienen muy diversos factores, desde predisposiciones individuales hasta el desarrollo de diversas habilidades suscitadas en el proceso de educación/socialización. En este proceso pesa la tendencia homogeneizadora. Esto es lo que explica que aún siendo nuestro sistema de pensamiento diverso, sin embargo se haya erigido sobre el régimen del 'uno' y no del 'otro', régimen aún no superado. Este reduccionismo en torno al 'uno' proveniente del Estado y de su política es lo que explica el carácter étnocéntrico de nuestra cultura, por ende, de nuestra educación. Es la mirada etnocéntrica que ha provocado a lo largo de la historia la invisibilidad de la diversidad cultural y de la diversidad de las lenguas:

“La ineficacia con que el sistema educacional se acerca a la diversidad lingüística es parte importante de la desigualdad de logros (sobre todo la desigualdad entre los propios pobres). A pesar de que ha habido más de diez proyectos de educación bilingüe de gran envergadura, estos han sido por lo general impulsados por donantes, y el sistema peruano no se “adueña” de la idea; hay poco aprendizaje sistémico e institucional de lo que los proyectos dejan como lecciones” (Banco Mundial, 2006:).

Así, esa asimetría se internaliza en el proceso de adquisición de la identidad personal, que se inicia desde el nacimiento con una socialización diferencial, mediante la que se logra que los individuos adapten su comportamiento y su identidad a los modelos y a las expectativas creadas por la sociedad. No obstante, la nación debe basarse en la diversidad cultural que constituye la diferencialidad que se erige como el acicate de esta nación con identidad propia. De ahí la enorme importancia del fortalecimiento de la interculturalidad por medio de los mecanismos de su lengua (materna) y su literatura como modos de proyección del ser humano en el sentido amplio de la palabra.

Así pues, en este contexto de desilusiones se van disolviendo principios trascendentales del sentido común de la filosofía andina, pensamiento cuyo tema central es el hombre en las esferas de la naturaleza y de lo social. Esto explica la enorme trascendencia que adquirió antaño la problemática de la moral y de la sabiduría. Si el sujeto para la filosofía clásica occidental es la “razón pura” universal en alguna de sus múltiples formas, en la filosofía andina el sujeto pensante es la unidad integral del ser humano.

Pasamos a centrarnos ahora en el punto de convergencia de la identidad cultural, que se manifiesta en lo lingüístico-literario. Por la centralidad de la lengua, y porque la literatura es en el fondo un conjunto de técnicas y maneras de registrar experiencias mediante el lenguaje y los símbolos, y ese camino de la voz que viene de allá, un allá que siempre es aquí. En ese sentido, la experiencia de la literatura es, esencialmente, la experiencia del otro: la experiencia del otro que somos, la experiencia del otro que son los otros y la experiencia suprema de la realidad. Sin esa inspiración no hay literatura. La literatura supone un destino y una fidelidad al mismo, que no es otro que el de la lengua (materna).

Por extensión, la moral del escritor es verbal: es lealtad a la palabra. De ahí la importancia de su estudio plasmado sobre todo en un programa de estudios, y la medida en que se estudia la lengua y la literatura es piedra de toque que viene a mostrar la realidad educativa, puesto que el diseño curricular, como bien lo expresa Gimeno, “cumple una función social, en tanto que es el enlace entre la sociedad y la escuela”

(Gimeno 1995: 15), o más bien, es una “construcción histórica y social, en un proyecto cultural sometido a un proceso continuo de cambio según las circunstancias políticas, económicas, sociales y los intereses de las personas o grupos que construyan el currículo” (Lundgren, 1997: 249).

No desatendamos esta segunda observación sobre el currículo porque la lengua y la literatura, desde el momento en que se comienza a enseñar de forma escolar y orientada por el Estado, ha estado condicionada por los intereses de los grupos que controlan el estado y ha determinado el sentido y la selección social del hecho de saber hablar y saber literatura. Aquí entra, claro está, la opción lingüística “nacional”, la narración de historia de la literatura “nacional” y la fijación de su canon.

En ese sentido, el currículo es una selección de la cultura que representa una parte de la vida y el trabajo de una sociedad e inevitablemente, el resultado de las relaciones entre diversos grupos de poder que pretenden controlar los procesos mediante los cuales se educa a los jóvenes. No obstante, la escuela y el currículo, como parte de la vida social, poseen el potencial, no solo de reproducir, sino también de incidir y transformar la sociedad. Por esta razón, enfocaremos la reflexión en el punto central de la lengua y la literatura en cuanto parte del diseño curricular. También reflexionaremos en qué dirección están orientadas dichas materias, que vienen denominadas bajo el rótulo común de “Comunicación”.

La “comunicación”, como cuestión fundamental, está insertada en el diseño curricular de la educación básica. Los fundamentos de la “comunicación” y, en particular, la lengua están presentes dado que esta cumple un papel fundamental de socialización, especialmente cuando el espacio de relación del niño se amplía, y en esta situación de apertura la utilización de la lengua materna posibilita el desarrollo personal dentro de una comunidad:

“Tan importante como comunicarse es sentirse parte de un grupo que tiene sus maneras particulares de pensar, expresarse, relacionarse e interpretar el mundo. En suma, es la necesidad de afirmar su identidad cultural. En un país cultural y multilingüe como el

nuestro, el dominio de la lengua materna es fundamental. De un lado, porque a través de ésta se expresa la cosmovisión de la cultura a la que pertenece” (DCBP, 2008)

Así, bajo esta consideración, el currículo recoge las intencionalidades educativas y el cuerpo de conocimientos que a este respecto la escuela debe transmitir en un determinado contexto, incorporando vivencias, comportamientos y valores de gran importancia y significado para la transformación y mejora de la sociedad. Pero, el problema radica en que se presenta una coexistencia de lenguas que amén de en el desenvolvimiento cotidiano, en el currículo pueden entrar en colisión y dominio del castellano. En este sentido, a pesar del reconocimiento de otras lenguas maternas, el currículo es, sin embargo en la práctica monolingüe, es decir, que está orientado hacia una educación homogeneizadora:

“otro aspecto fundamental a considerar desde el área, es que la comunicación en un país multilingüe requiere de una lengua común que facilite un diálogo intercultural entre todos, y que, por tanto, debe garantizarse, también, el dominio y uso adecuado del castellano” (DCBP, 2008)

A partir de formulaciones como ésta nos es dado comprender la idea que tiene el Estado-Nación de cómo debe ser la educación en un país plurilingüe. Es la idea de la unidad en la unicidad (unidad en la unanimidad), obviando a las demás lenguas o forzando a no hacer uso de ellas como instrumento de educación bilingüe oficial, ya que en ninguna escuela se enseña el idioma materno como primera lengua y el castellano como segunda lengua política o extranjera.

De ahí la necesidad de pensar en una verdadera educación interlingüística e intercultural, ya que el niño manifiesta una predisposición natural (psicológica, cognitiva, afectiva, social y cultural) hacia el aprendizaje de la lengua de la comunidad lingüística que lo ha visto nacer (UNESCO, 2004). La lengua, es, pues, ante todo, descifrar, y es indispensable para el desarrollo de las capacidades humanas intelectuales y espirituales para acceder a una concepción del mundo a la que el ser humano sólo

puede llegar en la medida en que va llevando su pensamiento hacia una mayor claridad y determinación (Humboldt, 1989).

Si se considera —y así lo considero— el sistema educativo como un sistema funcional al orden dominante —un sistema que permite la movilidad social de algunos individuos sin cuestionar la estratificación existente—, y la educación como “un recurso que los individuos utilizan para ubicarse en forma más ventajosa en el sistema de estratificación social vigente, sin que por esto se altere la estructura de clases imperante en la sociedad peruana” (Alberti y Cotler 1972: 10), el currículo ha de entenderse como la forma en que se concreta el rol social de la educación. Si nos preguntamos por el papel del Estado peruano en la educación, y la corresponsabilidad que tiene con la sociedad peruana actual, observamos que cumple una función de perpetuación de estructuras que arrancan de la época virreinal.

Así se entiende la caída en la calidad de la educación pública y la tremenda desigualdad en el acceso a conocimientos, habilidades y aprendizajes para distintos grupos de la sociedad peruana, o sea, el fracaso del proyecto escolar. En este contexto, se hace nuevamente necesario el debate alrededor del papel de la educación hoy, qué tipo de educación queremos y para qué, y cómo construir un proyecto educativo más incluyente e integrador que se ajuste a un proyecto de país ubicado en esas coordenadas.

Juega a nuestro favor el hecho de que si bien el sistema educativo fue planeado como un espacio para articular la dominación del Estado, también se forjó como arena para impugnar esa hegemonía (Vaughan, 2001). Así pues, en toda etapa educativa se da un constante ejercicio de reflexión crítica sobre cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en cada ámbito del currículo. En el caso particular de la educación lingüística y literaria en la etapa de Educación Básica, podemos afirmar, además, que nos encontramos en un momento de especial interés para la reflexión, ya que asistimos a un periodo de transformación que se deriva de factores de diversa índole, ya sean endógenos o exógenos.

1. 4. El currículo de educación primaria: en los aspectos de la lengua y la literatura

Partimos de un principio elemental del currículo, que es una construcción histórica y social. Se trata de un proyecto cultural sometido a continuo proceso de cambio según las circunstancias políticas, económicas, sociales y los intereses de grupos de personas que construyan el currículum (Gimeno, 1981).

Por lo tanto, el currículo está sometido a una selección de la cultura que representa una parte de la vida y el trabajo de una sociedad. También es el resultado de las relaciones de grupos de poder que pretenden controlar los contenidos mediante los cuales se educa a las generaciones más jóvenes. La educación y el currículo como parte de la vida social encierran un cuerpo de ideas, que no solo reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, en particular, sobre la educación en la reproducción del sistema y la transformación de la sociedad (Gimeno, 1981).

Después de estos breves razonamientos, ahora nos ocuparemos del diseño curricular de la educación primaria. El diseño curricular nacional de la educación básica regular contiene los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes en cada nivel educativo, en cualquier ámbito del país. La Ley General de Educación N° 28044 señala la necesidad de currículos básicos, comunes a todo el país, articulados entre los diferentes niveles y modalidades. En este sentido, el diseño curricular básico responde a esta necesidad, y guarda coherencia con los principios y fines de la educación peruana, con el tema anterior el proyecto educativo nacional al 2021 y las exigencias del mundo moderno a la educación.

El currículo nacional, producto de la articulación y reajuste de los currículos vigentes en 2005 en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria señala los “*propósitos de la educación básica regular al 2021*”: las instituciones educativas a nivel nacional deben garantizar resultados concretos a la sociedad. Al mismo tiempo, considera la diversidad humana, cultural y lingüística, expresada en el enfoque intercultural que lo caracteriza y que se manifiesta en las competencias consideradas en los tres niveles

educativos y en las diferentes áreas curriculares, según contextos sociolingüísticos. Estas competencias se orientan a la formación de estudiantes críticos, creativos, responsables y solidarios, que sepan cuestionar lo que es necesario, conocedores y conscientes de la realidad, de las potencialidades y de los problemas de la misma, de modo que contribuyan con la construcción de una sociedad más equitativa (DCB, 2008)

Solo nos ocuparemos del diseño curricular básico de educación primaria en sus aspectos de la lengua y la literatura por considerar las partes fundamentales para la presente investigación. Seguidamente, expondremos los ejes fundamentales que lo constituyen y los aspectos básicos que la componen.

1. 4. 1. *Los ejes fundamentales del currículo*

Como parte de los contenidos curriculares la educación primaria tiene como objetivo general proporcionar al alumnado una formación adecuada de los principales conocimientos básicos para su desenvolvimiento y su comprensión de la sociedad.

Dado que en esta etapa los alumnos y las alumnas se encuentran en los niveles de consolidación de las bases que sustentan un eficaz desarrollo cognitivo para toda su vida, se hace imprescindible un conocimiento apropiado. Como tema transversal, la educación de la lengua y la literatura es concebida como un proceso de formación que comienza en la infancia con la primera lengua y tiene como propósito la adquisición del conocimiento, no solo de la competencia lingüística (Chomsky, 1986), sino reside en la idea de que la lengua es de carácter activo y que posee una actividad (*energeia*), que está en continuo nexo entre la lengua y la peculiaridad del espíritu y la cultura de un pueblo (Humboldt, 1990). Este planteamiento supone conceder un papel primordial a la lengua y a la literatura, por ser modelizante del individuo.

Como contenido propio, el currículo asigna a la educación primaria una serie de objetivos relacionados con los conocimientos, hábitos, y las actitudes vinculadas con la

realidad orientada hacia los diferentes áreas de los saberes (tecnológicos, humanidades y ciencias sociales), cuya finalidad es educar integralmente al niño, poniendo énfasis en los hábitos duraderos de prácticas de convivencia en una realidad plurinacional.

Para tener una comprensión más amplia del currículo nacional, seguidamente procederemos al análisis de los diferentes elementos que lo componen resaltando aquellos aspectos más significativos de cada una de ellos así como las aportaciones más relevantes que advertían en relación a los aspectos de los objetivos /competencias de la lengua y literatura insertadas en el diseño curricular de educación primaria.

1.4.2. *La introducción*

En la introducción se señalan las líneas de actuación a seguir y se señala una visión integral que revela los verdaderos propósitos del legislador en cada una de los niveles y contenidos dentro del diseño curricular nacional de educación primaria, que contiene los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes en cada siglo educativo.

Además, estos postulados animan la formulación del diseño curricular básico regular nacional, a través del cual se pretende definir no sólo las competencias (objetivos) que el sistema educativo considera como básicos para el desarrollo integral de la persona, sino que además, se constituye en el punto de partida para que se generen los cambios en la sociedad, los cuales han de asegurar una educación pertinente para quienes accedan a ella. En concordancia con los principios y fines de la educación peruana, el proyecto educativo nacional al 2021 y las exigencias del mundo moderno a la educación (DCN, 2008).

“Promueve la comunicación en todas las áreas, el manejo operacional del conocimiento, el desarrollo personal, espiritual, físico, afectivo, social, cultural, vocacional y artístico; el pensamiento lógico, la creatividad, el desarrollo de capacidades y actitudes necesarias

para el despliegue de potencialidades del estudiante, así como la comprensión de hechos cercanos a su ambiente natural y social”(DCN, 2008)

Todos estos aspectos de la educación primaria⁸⁸ son contemplados en la introducción, además del fomento de la reflexión crítica de los factores sociales, culturales y económicos que influyen y condicionan el desarrollo de las capacidades cognitivas, así como en el proceso de desarrollo de las competencias, la influencia de los contextos, los estímulos culturales, la lengua, así como las condiciones internas y externas provenientes del clima nacional y de la realidad misma influyen en los estudiantes. También influyen en la necesidad de conseguir aprendizajes útiles que sean adquiridos en un proceso rico y vivencial, que despierte en los estudiantes el gusto por los saberes y contribuyan a desarrollar hábitos de convivencia de forma armónica y que perduren al finalizar la etapa escolar (DCN, 2008).

1. 4. 3. *Los objetivos y/o competencias*

Las competencias de la materia de la lengua y literatura, en adelante comunicación, están relacionados con los objetivos de la etapa anterior (educación inicial) y contribuyen, junto con el resto de asignaturas, a la consecución de las capacidades o competencias de los alumnos de educación primaria en la asignatura, principalmente en los aspectos de la comunicación que deben alcanzar a lo largo de esta etapa educativa.

El área de Comunicación tiene como finalidad principal desarrollar en los estudiantes un manejo eficiente y pertinente de la lengua para expresarse, comprender, procesar y producir mensajes. Para el desarrollo de las capacidades comunicativas deben tomarse en cuenta, además, otros lenguajes o recursos expresivos no verbales, así como el manejo de las tecnologías de la información y comunicación, cuya base comunicativa

⁸⁸ La educación primaria constituye el segundo nivel de la educación básica regular y dura seis años. Al igual que los otros niveles, su finalidad es educar integralmente a los niños (DCN, 2008)

se sustenta en la expresión y comprensión oral, la comprensión de textos y la producción de textos.

Desde el punto de vista cognitivo, la competencia de la lengua es fundamental para el desarrollo personal inherente a cualquier competencia comunicativa y de aprendizajes, dado que la lengua no solo es un instrumento de desarrollo personal, sino un medio principal para desarrollar la función de la cultura o la asimilación de la misma, así como para adquirir nuevos aprendizajes. Desde el punto de vista cultural, el uso de la lengua materna posibilita el desarrollo de la autoestima, la identidad y la comunicación con el mundo interior y el exterior.

Como antes mencionamos, con el fin de desarrollar una comprensión mejor del currículo se abordan las competencias (objetivos) de la materia de comunicación con respecto a la educación primaria:

1. Expresa sus necesidades, intereses, sentimientos y experiencias, y escucha con respeto cuando interactúa con otros, mostrando comprensión de mensajes sencillos en su lengua originaria y en castellano con sus interlocutores en diversas situaciones comunicativas (DCN, 2008).
2. Comprende textos narrativos y descriptivos de estructura sencilla y compleja, a partir de sus experiencias previas, los reconoce como fuente de disfrute y conocimiento de su entorno inmediato como lector, valorando la información como fuente de saber (DCN, 2008).
3. Produce textos cortos de tipo narrativo y descriptivo a través de los cuales comunica sus experiencias, intereses, deseos y necesidades utilizando los elementos lingüísticos adecuados y expresa satisfacción, con lo que escribe, es receptivo y muestra una actitud de escucha respetuosa con atención y espíritu crítico a los mensajes, haciendo usos de los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorezcan a la coherencia del texto (DCN, 2008).

De la lectura proporcionada por las competencias que figuran en el anterior párrafo apreciamos las capacidades referidas al desarrollo cognitivo, al desarrollo de la lengua tanto escrito como oral, al desarrollo del equilibrio personal y afectivo al desarrollo de integración social y al desarrollo moral y ético. A través del mismo, se pretende que el alumno adquiera aquellos conocimientos básicos que le permitan planificar y organizar su propio mundo cognitivo para realizar sus actividades cotidianas de manera eficiente.

Estas competencias comunicativas tratan de desarrollar capacidades cognitivas, afectivas y personales. A esta competencia se adhiere la competencia escrita que trata de desarrollar en los alumnos aquellos conocimientos y técnicas tendentes a conseguir el dominio de los textos con una actitud crítica frente a los diversos textos que lee.

1. 4. 4. *Los contenidos*

Como ya dijimos antes, la formulación de las competencias generales comporta una referencia explícita a los contenidos que son objetos de conocimientos o adquisiciones y que constituyen los saberes y formas sociales para su desenvolvimiento en la vida. Estos contenidos se encuentran agrupados en núcleos temáticos y van referidos unos a conceptos o conocimiento, hechos y principios. También hay contenidos referidos a actitudes que se relacionan con valores y pautas de actuación. En esta etapa de la educación primaria esta clase de contenidos se presenta globalmente, propiciando en todo momento la integración de los mismos.

Al igual que hicimos con los objetivos, presentamos a continuación los contenidos que se muestran en el diseño curricular nacional de educación primaria, en general, de los aspectos del área de “comunicación” tanto en los aspectos de la expresión y comprensión oral, como en la comprensión de textos y la producción de textos, que los alumnos deberán alcanzar a lo largo de la educación primaria. Ahora abordaremos de forma sucinta y concisa los siguientes conocimientos:

Dentro del aspecto de la expresión y comprensión oral, se consideran los contenidos que el alumno debe estudiar y adquirir los conocimientos que hacen referencia a la expresión y pronunciación, entonación y gestos adecuados de acuerdo con las situaciones. Asimismo, expresa con claridad lo que piensa y siente sobre un tema propuesto, como también formula y responde preguntas sencillas y comenta en torno a la información básica de sí mismo. Argumenta sus ideas con opiniones sobre las experiencias, intereses e inquietudes que tiene. Se expresa con espontaneidad en conversaciones y diálogos sobre temas de su interés o actividades cotidianas (DCN, 2008).

Igualmente, el conocimiento que debe tener de textos orales variados sobre temas científicos, históricos y de actualidad en concordancia con la exposición: coherencia entre el tema y las ideas. Las cualidades de la expresión oral: fluidez, claridad, coherencia, precisión y entonación, en concordancia con la conversación y el debate. Los recursos audiovisuales como apoyo a la expresión oral. Diálogos célebres, monólogos, entre otros. Convenciones de participación en la comunicación grupal: intervenir oportunamente, ceder la palabra. Mensajes implícitos, el sentido figurado, la ironía y el chiste (DCN, 2008).

Dentro del aspecto de la comprensión de los textos, se consideran los contenidos a los que se refiere a identificar la relación entre grafías y fonemas al leer letras, frases, palabras o expresiones de uso cotidiano: sonido inicial y final. Opina sobre el texto teniendo en cuenta sus experiencias previas sobre la forma, el contenido y el propósito del texto que lee. Reconoce los personajes e ideas principales de un texto al leerlo (DCN, 2008). Además, identifica la relación entre grafías y fonemas al leer letras, frases, palabras o expresiones de uso cotidiano: sonido inicial y final. Opina sobre el texto teniendo en cuenta sus experiencias previas sobre la forma, el contenido y el propósito del texto que lee. Tipos de textos: entrevistas, artículos de revistas científicas, recetas médicas, informes, entre otros (DCN, 2008).

Los contenidos del núcleo de la “comunicación” ponen énfasis en el proceso lector y niveles de comprensión lectora, estando sus contenidos dirigidos a las estrategias de

comprensión lectora. Asimismo, estos contenidos están dirigidos a la comprensión de los rasgos principales del texto: coherencia y cohesión. Pautas para la formulación de preguntas, hipótesis, opiniones sobre textos. Otro elemento constitutivo dentro de los contenidos del área de “comunicación” que hay que tomar en cuenta es la lectura y la interpretación de los organizadores gráficos: esquemas, cuadros comparativos, mapas y gráficos. Se produce una importancia de orientación hacia el desarrollo de las capacidades del lenguaje de la imagen: formas, colores, distancias, textos literarios y no literarios y, de la ampliación la profundización del vocabulario y estructuras gramaticales (DCN, 2008)

Dentro del aspecto de la producción de textos sobre temas de estudio e investigación sencillos a partir de un plan organizativo escribe sus textos utilizando conectores cronológicos que apoyen la secuencia lógica de los mismos: ahora, después y finalmente. Revisa y corrige con ayuda sus escritos para mejorar el sentido y forma (normas de gramática y ortografía) del texto, comunicando su parecer sobre lo que escribió y cómo lo hizo. Hace uso de mayúsculas en las oraciones al iniciar y del punto final al terminar (DCN, 2008).

Igualmente, se abordan diversos contenidos, tales como textos continuos y discontinuos: cuadros, tablas, organizadores gráficos. Los planes de escritura: propósito comunicativo, destinatarios, mensaje, formato a utilizar y elementos paratextuales, pautas para la revisión de borradores de escritura: secuencia lógica y temporal. El núcleo del contenido va dirigido principalmente al estudio de la gramática y ortografía: adverbios, pronombres, preposiciones y conjunciones; concordancia de género, número y persona en oraciones simples y compuestas; puntuación general; tildación de palabras; problemas frecuentes en el uso de las letras. Así como los textos narrativos: los tiempos verbales para expresar acciones, vocabulario de uso según la edad y vocabulario técnico y taller literario: cuentos, poesías y relatos (DCN, 2008).

Como podemos observar en los contenidos del diseño curricular nacional de educación primaria en el área de “comunicación” solo recoge aspectos relacionados con la lengua oficial de la lengua política del castellano. La propia redacción de los contenidos

pone de manifiesto que la pretensión no se centra en la educación intercultural bilingüe, sino en la capacidad de comunicar ideas, sentimientos, etnocéntricos.

Asimismo, no se recoge ni se incluye en el presente diseño curricular los contenidos de las actividades que estimulen el interés y la continuidad de la lengua materna, en la educación primaria a fin de favorecer el desarrollo cognitivo del alumno bilingüe, como tampoco se impulsa la utilización de diversos espacios y recursos educativos. Este componente intercultural resulta de gran importancia al incidir en la percepción de la propia imagen, de la propia expresión de las demás culturas. No obstante, podemos manifestar con toda certeza que solo existen actividades complementarias y extracurriculares de la educación intercultural bilingüe que son promovidos por las Agencias Internacionales a corto plazo.

En este sentido, en el presente capítulo se ha venido contemplando diversos aspectos del diseño curricular en relación con el área de “comunicación” como un proceso de obtención de información que va dirigido al análisis, valoración y reflexión. No obstante, somos conscientes que para garantizar los niveles de calidad en la esfera educativa es necesaria la presencia de una educación intercultural bilingüe como herramienta orientada a desarrollar y potenciar el nivel cognitivo de los alumnos bilingües al inicio de su formación y durante su formación para perfeccionar los procesos formativos.

Bajo este prisma, entendemos que la educación intercultural bilingüe está ligada a otros términos, que no solo constituye una actividad centrada en la mejora y perfeccionamientos de los resultados, sino que representa una formación continua que impulsa el contacto con el país, con el idioma y la cultura indoamericana. Así, urge una educación enfocada desde un punto de vista intercultural, sin quedarse con la mera comparación de ambas culturas sino para persistir en la formación de la percepción de la diversidad cultural enfocada en la reciprocidad del diálogo entre las diferentes culturas y, al mismo tiempo, una garantía de cohesión e inclusión social.

No obstante, a lo largo de la historia educativa se ha experimentado lo difícil que resulta desarrollar una propuesta de educación intercultural bilingüe en un país en el cual esta modalidad es totalmente marginal sistema educativo oficial, aun cuando existen leyes que la amparan. Por eso asumimos en la presente investigación una perspectiva de interculturalidad crítica que considera que las relaciones entre culturas están atravesadas por relaciones de poder.

2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN PERÚ EN SUS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS: PROPUESTAS

2. 1. La educación intercultural en Perú

En el capítulo segundo de la presente investigación dejamos abierto el panorama de la situación de la educación en el las zonas de confluencia de culturas, y ahora llega el momento de cerrar con propuestas que en gran parte se han ido anticipando, puesto que nacen de la óptica con que me he acercado a la cuestión. Por el momento efectuemos una mirada retrospectiva aunque solo sea proyectada en los tiempos del siglo XX más cercanos a la actualidad, volviendo a tocar aquí, como ya se hiciera en otro momento, a Contreras (1996), quien señala que este muy bien podría llamarse “el siglo de la educación”. Y, sin embargo, estamos en el inicio de la segunda década del siglo XXI con un balance poco halagador.

Estas afirmaciones cobran claro sentido si se tiene en cuenta el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR, 2004), que ha revelado cómo el abandono estatal de la educación pública favoreció la crisis generalizada del sistema educativo, y que se ha hecho particularmente evidente tras la difusión de los resultados de las pruebas nacionales e internacionales de rendimiento estudiantil, por parte de la Unesco⁸⁹.

Como ya se ha comentado anteriormente, un asunto de gran interés en relación con las mayores dificultades del sistema educativo parecen encontrarse en la “experiencia” colonial, (cf. 1.3, 1.4 y 1.5) unida al impacto de la pobreza y la injusta desigualdad de la distribución de la riqueza y las consecuencias que se derivan de ellas -desnutrición,

⁸⁹ La calidad educativa es pobre. El Perú ocupó el último lugar en la prueba PISA (Programme for International Student Assessment) 2002, realizada en 41 países. En el año 2004, el Estado peruano declaró en emergencia al sistema educativo nacional y el Acuerdo Nacional reconoció la urgente necesidad de actuar de inmediato para revertir esta situación. En zonas rurales andinas y amazónicas, la baja calidad educativa es aún más pronunciada. Más aun, la educación intercultural bilingüe es incipiente en las áreas andinas y amazónicas donde la lengua materna no es el español (UNESCO, 2002).

analfabetismo, salud deficiente, etc.- (cf. 5.5 y 5.6). Sumado a estos fenómenos se halla el impacto de los planes de desarrollo educativo-político y económico puestos en práctica por los sucesivos gobiernos liberales y dirigidos por entidades financieras internacionales (cf., 2.1 a 2.4), junto a otros factores de inoperancia administrativa etnocéntrica -el modelo asimilacionista-⁹⁰ en relación a un modelo educativo monolingüe que buscaba una validez del mismo, sobre todo la validez de una cultura homogénea (CEPAL, 2004).

A los aspectos mencionados en el párrafo anterior, se unen otras evidencias y trabajos sobre la problemática de la educación en la misma dirección (Ministerio de Educación 2001, Espinoza y Torreblanca, 2003), que no solo ponen de manifiesto la mala calidad de la educación en las zonas rurales, sino que presentan los indicadores más desfavorables de cobertura, retención y rendimiento, así como mayores condiciones de pobreza y desigualdad en términos de infraestructura, equipamiento e incluso en la calidad de los procesos educativos (Montero, 2001).

Todo ello está sin duda relacionado con una situación de pobreza y abandono del sector rural en general. Constituye, por lo tanto, un tema central en la agenda actual, pero está lejos de ser un tema nuevo, puesto que a él aboca tanto el modelo asimilacionista de la educación como el modelo de fusión cultural occidental que suponen la pérdida de la identidad propia de las distintas comunidades étnicas que conviven en nuestra sociedad plurinacional (Ames, 1998).

Nuestro estudio de los fenómenos educativos se ha llevado a cabo siguiendo una doble perspectiva. Por un lado una mirada de arriba hacia abajo: los objetivos, contenidos, saberes, cultura, lengua... Por otro, de abajo a arriba, partiendo de la escuela por ser

⁹⁰ Así, surge la interculturalidad en la educación como consecuencia de la crisis actual de la educación. Muchos critican al modelo educativo que se imparte y exigen una educación de calidad y competitiva, lo que implica un cambio de la educación tradicional por otra (Muñoz, 2002: 46).

eminentemente funcional por ser reproductora del sistema cultural hegemónico⁹¹ a través de la educación (Degregori y Golte 1973).

Como ya se ha puesto en evidencia en el presente acápite, el hilo conductor de nuestro estudio ha sido a partir de la teoría del hecho cultural la realización de un diagnóstico de la educación (cf., 2.1 - 2.5), atravesada por una serie de fenómenos, que dan lugar a una relación que puede caracterizarse según los casos concretos de: baja calidad educativa, desencuentro o encuentro, conflicto o diálogo entre diversas culturas y/o lenguas (cf. 6.1 a 6.4).

Por estos motivos hemos considerado que el planteamiento de la interculturalidad debe desempeñar un papel importante en la formación del niño(a) bilingüe en la escuela. Su orientación persigue satisfacer las demandas socio-culturales y educativas de las comunidades originarias, considerando su particular cosmovisión, tendiendo a mejorar la calidad de la educación y su pertenencia cultural y lingüística, potenciando el desarrollo social, educacional, profesional y cultural de los ciudadanos indígenas (Cañulef, 1998: 83).

Esta propuesta nuestra queda abierta a una mayor profundización, contraste, modificación y corrección; y está sujeta al diálogo y su más particular canalización a través de la educación lingüístico-literaria intercultural.

Con las matizaciones expuestas en el capítulo anterior sobre lo que en la interculturalidad no basta, se hace necesario profundizar en ella teniendo en cuenta que la interculturalidad responde a los requerimientos que nacen del contacto entre dos o más culturas diferentes, para lograr un bien común mejorando al ser humano que se desarrolla en ese contexto. (cf. I, 4.1 y 4.3). Entonces, se plantea no solo como un medio que permite interacciones entre culturas, donde se abren espacios de respeto y de

⁹¹ La hegemonía no solo incorpora su forma de concebir el mundo sino que incluye determinadas opiniones e intereses de los grupos subordinados para adquirir legitimidad y salvaguardar sus estructuras fundamentales. Se vincula la fuerza con la persuasión de modo que se presenta los propios intereses como intereses colectivos (Masterman, 1993).

valoración entre ellas (Cañulef, 1998), sino que contribuye efectivamente a los procesos de comunicación intercultural y los procesos de la formación de la conciencia pluricultural .

Trasladando lo apuntado anteriormente al ámbito de la educación peruana, las diferentes investigaciones y evaluaciones realizadas en el marco de la reforma educativa hicieron aparecer la complejidad de la realidad socio-cultural y socio-lingüística, y por tanto la medida en que la educación intercultural debe hacer frente a esa situación. Frente a la educación monolingüe y monocultural en el proceso de la construcción de la sociedad homogénea (Degregori y Golte, 1973), se ha introducido como contraposición la práctica educativa intercultural, que contribuye y propende a la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertenencia y de inclusión social. Es por tanto considerada por nuestra parte como herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente. Nuestra intención es mostrar cómo la diversidad es el eje central de la interculturalidad; en su doble vertiente: en primer lugar, como estrategia educativa, constituye un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües; y en segundo lugar, como enfoque filosófico, se basa en la necesidad de repensar la relación de conocimiento, lengua y cultura en la educación y en la comunidad, para considerar los valores, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica” (López, 1997: 20).

Por último, es preciso añadir que la propia condición intercultural vivida ha influido para motivar profundamente esta investigación, contrastar y realizar las opciones que se desprendían de esta tarea, así como la búsqueda de respuestas a interrogantes que siempre nos han inquietado. En ese sentido, es también un intento de poner luz en la propia experiencia. A esto se une el hecho de vislumbrar la “interculturalidad” como una temática punta o de relieve, signo incluso de nuestro tiempo, donde se jugará parte de nuestro futuro y constituye, según la perspectiva adoptada aquí, una clave fundamental para promover una experiencia positiva y rica, a la vez que realista y de

apertura mental, que apoye y favorezca la creación de caminos comunes— y recíprocos— para que todos podamos “convivir” en armonía e igualdad de condiciones.

2. 2. La identidad cultural plural

La problemática de la identidad cultural, a partir de la línea argumental que da sentido a esta investigación, y considerando la situación del medio rural del Perú, también da pie a estas propuestas finales.

Uno de los principales elementos de la formación y modelador de la identidad del individuo es la cultura (cf. I, 3.3) que se concreta a través de la educación. Asimismo, la educación es un proceso continuo que no solo influye en la formación de la identidad individual, sino que también influye en el proceso psico-social de la vida del individuo. (cf. I. 3.5).

No obstante, existe un punto de fractura en la educación intercultural e interlingüística en el proceso de formación de niñas y niños, debido a que si estas/estos poseen un tipo de educación informal diferente a la que se establece en la escuela, puede provocar en niñas y niños una fuerte quiebra entre lo que son sus conocimientos previos y los nuevos saberes (cf., II, 6.4.1). Ello también tiene implicación en la dimensión afectiva y psicológica en general. La enseñanza escolar es también una forma de aculturación: durante su historia ha buscado imponer un lenguaje, unos contenidos, unas formas de disciplina, unos espacios, unos tiempos, unos valores, que en la mayoría de los casos no responde con lo social y cultural en que está inscrita su acción” (Muñoz, 1997: 197).

Por otra parte, nos parece conveniente dejar claro que la identidad cultural peruana se caracteriza por el desgarramiento interno y la ambivalencia externa tanto de la época republicana como de la época contemporánea (cf. II, 2.1 a 2.4). Coincidimos, por tanto, con la crítica que Lafaye (1986) ha realizado a favor de la identidad cultural, que es hoy

un devenir, un proceso en vía de desarrollo, una gestación vital y dolorosa. El autor entiende que la razón de esto es la falta de un punto de referencia interior.

Recordemos cuales son estos rasgos sintomáticos de la identidad cultural problemática. Antes que nada hay que reconocer que se trata de un país plurinacional de tipos y factores étnicos, culturales y lingüísticos, así como cosmovisiones diferentes. Y estas diferencias culturales aún no se han avenido y se hallan en un proceso de construcción. Dadas las características socio-históricas (cf. II, 1.1) integradas en un organismo tan complejo y tan plurivalente, su intelección e interpretación resultan imposibles desde cualquier sistema conceptual que no sea el propio.

Así, la carencia del sentido de la identidad, en lo específico, constituye un no ser lo que se es realmente, sino el eterno estar en suspenso, en un vacío inter-espacial, en un “laberinto de la soledad”, lo que origina el muy natural afán de buscar la tierra firme, o sea, identificarse con un modelo de cultura sólido. Admitiendo que la cultura es entendida como el modo de sentir, de pensar y de actuar (cf. I, 3.3), esto implica que la cultura crea una manera específica de acceder a la realidad, de conocer y de relacionarse, de auto-comprenderse, permitiendo a la persona la configuración de su racionalidad y su sensibilidad.

La identidad, basada en la cultura, establece una parte fundamental de las personas, porque les permite pertenecer a una cultura determinada identificándose como miembro de un grupo específico (cf. I, 3).

No obstante, la identidad se construye en una pluralidad muy variada de relaciones y conflictos sociales, dado que es en la alteridad donde se resuelve aquello que no es propio y lo que nos hace distintos; aquello que muestra lo que somos, pero que nos permite el reconocimiento de la diferencia, es decir, reconocer la existencia del otro (cf. I, 3.4). Es en esa dialéctica de reconocimiento y diferenciación como se construye toda identidad.

De ahí la importancia y la necesidad de reforzar la identidad cultural tanto individual como colectiva. Más aún en el caso del Perú por la falta de reconocimiento por parte del Estado peruano de la existencia de las diversas culturas; y la desvalorización y falta de respeto de las particularidades de cada una. En respuesta a lo anteriormente expuesto se han hecho intentos por (re)construir y reparar quiebras producidas por la dominación y la colonización (cf. II, 2.4.2), y en este escenario surge también la presente propuesta sobre la identidad cultural.

Si entendemos que la identidad “es el resultado de un proceso tanto micro como macrosocial, en el que existe una relación dialéctica entre ambos niveles, y en el que la identidad del yo es la manera en que nosotros mismos nos percibimos de una manera refleja en función de nuestra biografía” (Giddens, 1995: 294), no podemos dejar de concebirla sino dentro de la dinámica de los diferentes actores sociales e instancias sociales del Perú actual. El reforzamiento de la identidad cultural que se propone debe contar con que el sujeto cultural se forma en relación con todas esas instancias: familia, comunidad étnica, estado –por no hablar de otras sociológicamente menos caracterizadas- y por tanto es un reforzamiento de su condición de sujeto plural. La identidad cultural, de este modo, no es un fin, sino un camino para la liberación de la palabra, del pensamiento y del sentimiento formado en cada una de esas instancias sociales, y la liberación de la mitificación y el constreñimiento que alguna de ellas pueda suponer. La circulación del sujeto por todas esas identidades sin obstáculos ni fricciones es una garantía de desarrollo pleno de la personalidad.

La afirmación anterior, no obstante, requiere del complemento de otras referidas por un lado al papel del sistema educativo, y por otro referidas al papel del conocimiento de la lengua y acervo literario, que la completen. En cuanto a lo primero, el sistema educativo ha de orientar buena parte de sus recursos intelectuales y humanos a este empeño, pues como ha sido idea recurrente en esta investigación, a través del medio educativo, sobre todo el formal, se hace más consciente la transmisión de una cultura que no se niegue su pluralidad. La segunda cuestión, sobre cómo entiendo el papel de la enseñanza de la lengua y la literatura en este proceso, requiere algunas precisiones mayores.

2. 3. La educación interlingüística: hacia la enseñanza bilingüe

La problemática de la educación lingüística, que tal como hemos pretendido hacer, ha de ser entendida partiendo del origen e historia del medio social y cultural en que se da, se tiene que encarar con un sentido crítico –y esta ha sido también nuestra pretensión- acerca de la tradición lingüístico-literaria actuante en un determinado medio social, como es el caso del Perú, que incluye sociedades nacionales que son plurilingües (cf. II, 1.2.4.).

Se trata, por tanto, de tradiciones lingüístico-literarias diversas, por más que el predominio de una lengua oficial y su soporte social e ideológico haya mediatizado, subordinándola, la presencia de esas otras tradiciones. El reto es recuperar el papel de las mismas a través de la educación intercultural bilingüe.

La labor realizada en este sentido por una de las figuras claves de la educación peruana a lo largo del siglo XX, Mariátegui (2005), reconocido por su capacidad interpretativa de la realidad peruana, junto con otra figura clave como es Arguedas (1971), debe a mi parecer, ser considerada antecedente y estímulo. La lengua, como ellos han defendido, ofrece la posibilidad de integrar, de intercambiar las visiones del mundo, ya que cada lengua es una forma de interpretar el mundo.

Se asume que cada lengua es un sistema complejo que conlleva maneras propias de concebir y representar el mundo. En ese sentido, es indudable que la presencia de diferentes lenguas en la escuela, no solamente constituye una riqueza cultural, sino que hace posible que los hablantes de lenguas supeditadas puedan transitar sin traumatismos a la lengua predominante. El problema surge, no obstante, cuando se trata de poner en marcha la educación bilingüe. Esto, sin contar con las resistencias que presenta la ideología etnocentrista monolingüe.

Efectivamente, a pesar de la tradición intelectual que defiende la presencia de las otras lenguas en la cultura peruana, el primer obstáculo que hay que afrontar es la tendencia monolingüística, dominante en la sociedad, que se proyecta en la escuela, como un lastre para la integración de la diversidad lingüística y cultural (cf. II, 2.3.)

Sucesivos gobiernos, como suele ser la tónica de los gobiernos nacionales de América Latina, han encauzado esta problemática educativa blindando el monolingüismo dominante en la sociedad⁹² con un currículo general para todo el territorio nacional, pues cuando se abordan los términos de la diversidad (cultural, lingüística, literaria) son categorías ideológico-políticas las que se interponen en la forma en que los Estados se hacen cargo del manejo de la diversidad, “con designaciones como multi, pluri, o interculturalidad, la perspectiva desde el Estado es el nivel de intervención en la prestación de servicios sociales [...] [y lo que prevalece] en el fondo son nociones políticas” (Moya, 1998: 109), (cf., II, 2.3.).

La situación socio-lingüística peruana conlleva una concreción particular de la problemática según el variable nivel de bilingüismo existente. A pesar de que, en apariencia, el bilingüismo castellano–quechua es un fenómeno extendido en toda la sociedad peruana, en realidad se ofrece una educación en una sola lengua sin que el Estado se comprometa por la pluralidad lingüística. Falta mucho para que se reconozca por parte de los responsables de la política educativa que la integración de la diversidad lingüística favorece notablemente el desarrollo mental de los niños/as, pero que en cambio el monolingüismo lo obstruye y hasta lo bloquea, porque cuando aún no están bien desarrollada en su primera lengua (la lengua materna) de los esquemas mentales de los niños/as, se les somete a la continuación del aprendizaje en una segunda lengua (cf., II, 4.3.).

⁹² Otro obstáculo por vencer es la escasa presencia y relevancia de las lenguas en la agenda política, que tiene consecuencias funestas. Permite que se mantenga entre ellas una relación de desigualdad desde el punto de vista psicológico, cultural, social y económico, ya que una de ellas tiene mayor proyección socio-política que las demás y que asimismo comporta ventajas económicas para sus hablantes, en contraste con las demás lenguas. La disparidad demográfica de los colectivos que las hablan también tiene consecuencias en este sentido, ya que el peso demográfico del colectivo que habla una lengua favorece la adopción de esta última por hablantes de otras lenguas menos habladas, lo que a su vez incrementa el número de hablantes no nativos, cuyos usos y criterios pueden acabar imponiéndose a los de los hablantes nativos (Fardon y Furniss 1994) (cf. II, 5.1 a 5.4.).

Al mismo tiempo la escasa presencia, por no decir nula, de la lengua materna en la escuela explica el carácter informal de su aprendizaje: los individuos aprenden inmersos en la lengua de su entorno, adecuando sus esfuerzos a la importancia que entraña esta última en términos de sus intereses, pero esto puede conllevar rechazo al aprendizaje formal en la lengua estatal y con ello la privación de la interacción con esa lengua. También aprenden con la inmersión a través de su propia literatura, con efectos semejantes a los del aprendizaje lingüístico. Sin embargo la solución, debido a su imposibilidad, no es el abandono, estimulado por la ideología dominante, del aprendizaje en lengua materna. Semejante solución aboca al niño, como es fácilmente comprobable, a un aprendizaje muy deficiente.

Frente a lo expuesto, pues, no existe una sola llave para solucionar un problema complejo que se debe a una realidad compleja. En este sentido, emprendo la búsqueda de soluciones a partir de la filosofía de la interculturalidad y de la educación intercultural que vengo defendiendo, con el objetivo último de construir un futuro mejor.

A partir de aquí sostengo una serie de propuestas de máximos y partiendo de ellas unas propuestas para un posible educación bilingüe, que hasta ahora no ha planteado el estado en su diseño curricular.

2. 3. 1. Posibilidades de la educación interlingüística

En primer lugar, la propuesta ha de partir desde dentro de la interculturalidad. Una interculturalidad viva y activa. Este es el mejor camino para romper las barreras socio-lingüísticas. El interlingüismo ha de ser definido en este contexto no como el conocimiento supuestamente perfecto de diversas lenguas (poliglotismo), sino en función de las lenguas implicadas y las relaciones que contraen, los individuos que las aprenden, el modo en que lo hacen y los objetivos y resultados del aprendizaje. En

términos generales, la mayoría de las lenguas implicadas en estos contextos tienen que ser tomadas en cuenta con el objeto de ser planificado el proceso específico de la enseñanza lingüística, tales como la estandarización o la codificación por ejemplo.

La metodología de partida ha de ser, como se ha adelantado, la de la educación intercultural, lo cual supone la transformación del esquema educativo de la escuela, principalmente en el ámbito curricular. Esta posición metodológica, en la línea destacada a lo largo de la presente tesis, está llamada a encauzar y desarrollar la situación de la pluralidad de las diversas culturas con las aportaciones de todas ellas.

En coherencia con lo anterior, se tiene que potenciar la interrelación e interacción de la cultura y la lengua. El papel de la atención a la cultura en la enseñanza de la lengua materna es de vital importancia, dado que la lengua no se puede conocer desligándola de la cultura. Esto conlleva la atención a las literaturas de las respectivas lenguas, así como otros discursos, denominados generalmente folklore o sabiduría popular, que en el caso de las lenguas de América del sur suponen un saber ancestral vehiculado por la lengua. Es previsible que el uso de las lenguas y sus respectivas culturas en el aprendizaje, así como la vitalidad de las mismas, promueva cambio y mejora no solo en los procesos de aprendizaje, sino que también ha de conducir a una verdadera integración socio-cultural y económica del país.

Si el problema educativo está relacionado con las dificultades que los sujetos hablantes de una variedad lingüística no estandarizada tienen al aprender a leer y a escribir la variedad estándar, no es menos cierto que los hablantes de la variedad más aceptada –si no ya de la lengua dominante-, han de cambiar sus hábitos de comportamiento en contextos interlingüísticos. Proponemos, entonces, el estudio de las diferencias lingüísticas y dialectales, más allá de lo necesario en el estricto ámbito en el que dominan las lenguas amerindias, para así cambiar las actitudes ante estas diferencias dialectales: si determinado grupo siente rechazo hacia o a causa de usos no estándares de las lenguas, lo que debe hacerse es educar en el bilingüismo en la escuela a este grupo o en su defecto, educar al resto de la sociedad para una mayor comprensión y valoración positiva de la diversidad lingüística.

Por último, se ha de resaltar en esta propuesta lingüística que las consecuencias beneficiosas del bilingüismo en cuanto al uso correcto de la(s) lengua(s) no es sólo la capacidad de manejar las cuatro habilidades básicas, sino que implica un efectivo desempeño comunicativo. Entendemos, por tanto, que los aportes que el conocimiento de otra lengua conlleva permiten establecer un “diálogo” entre las diferentes cosmovisiones que cada una de las lenguas representa.

Creemos que desde estas premisas se podrán generar instrumentos que redundarán en un mejor aprovechamiento del aprendizaje en una educación interlingüística bilingüe (castellano–quechua fundamentalmente). Requiere, pensamos, de una urgente implementación en el marco educativo, la cual pasaría por los tres ciclos de la educación escolar básica, la educación media y la educación superior. Este diseño de enseñanza-aprendizaje bilingüe debe implicar un tratamiento diferenciado de las lenguas en los procesos iniciales, dando mayor énfasis a la lengua materna (L1) y una incorporación procesual y sistemática de la segunda lengua (L2), sin perder el uso de la lengua materna mientras dure el proceso educativo.

Así pues, lengua materna es aquella en la que el niño o la niña tienen mayor competencia oral al ingresar a la escuela (puede ser el castellano o el quechua-aimara), mientras que la segunda lengua es aquella en la que tiene menor competencia (puede ser el castellano o el quechua-aimara). En la Educación Básica Regular, en sus primeros años, la enseñanza–aprendizaje bilingüe se debe realizar en dos modalidades: para hispanohablantes y para quechua (aimara, etc.) hablantes. Los planes de estudio y los programas de estudio en los primeros años conviene que sean comunes. En los posteriores años las modalidades confluyen en una sola.

La propuesta de dos modalidades en los primeros años de la EBR una para hispanohablantes y otra para hablantes de las otras lenguas responde a la necesidad de plantear el perfeccionamiento de la lengua materna (castellano o la otra lengua) en las que los niños y las niñas que ingresan en las instituciones educativas responden a características de su entorno socio-cultural y lingüístico en una de las dos lenguas. La

educación intercultural bilingüe castellano–otra lengua se entiende como un proceso planificado de enseñanza en dos lenguas. Este concepto implica dos dimensiones de la educación bilingüe: el desarrollo de la competencia comunicativa en las lenguas castellana y quechua favorecerá el desarrollo de las competencias propias de las áreas académicas utilizando las lenguas castellana y quechua.

Por lo que corresponde a la literatura, los textos en los que culturalmente se plasma una u otra lengua, han serán conocidos y estudiados como un motor especialmente importante del mutuo conocimiento cultural.

2. 3. 2. Un posible plan de educación en lo que atañe al bilingüismo

Teniendo en cuenta la diversidad de la situación sociolingüística debido a los diferentes grados de bilingüismo, la planificación de la educación bilingüe precisa hacerse de un modo flexible, pues aunque en la práctica se ha revelado que el actual diseño curricular único es difícil de aplicar y no responde a las diferentes realidades sociolingüísticas de los alumnos, también es cierto que es necesario tener en cuenta las circunstancias particulares tanto en cada zona geográfica como por niveles educativos. Con esta flexibilidad debería ser posible que los miembros de la comunidad educativa tengan la posibilidad y capacidad de tomar la decisión acerca del sistema y de las estrategias que pueden ser aplicadas en el marco de los procesos de enseñanza–aprendizaje en castellano y en las diferentes lenguas maternas. De esta forma, toda la educación nacional debería tener definidas sus políticas institucionales con respecto a la educación intercultural bilingüe, que deberán consignarse en el Proyecto Educativo Nacional de Educación Básica Regular. Estas propuestas deberán ser definidas en el marco de las siguientes condiciones básicas:

- La educación bilingüe castellano–quechua, o castellano con las otras lenguas que se consideren, contemplará las dos dimensiones: enseñanza de las dos lenguas y enseñanza en las dos lenguas.

- La lengua materna deberá tener mayor presencia en los inicios del proceso escolar en relación con la segunda lengua. Será la lengua de la alfabetización inicial. La segunda lengua será incorporada a través de un proceso metodológico sistemático y gradual que asegure la comunicación en esta lengua.
- La lengua materna será utilizada, tanto en el carácter de lengua enseñada como de lengua de enseñanza, en todo el proceso educativo.
- La segunda lengua será utilizada como lengua de enseñanza cuando en la misma los alumnos hayan consolidado sus capacidades de comprensión y expresión oral y escrita.
- La lengua que se utilizó para enseñar un contenido de cualquier área académica será la utilizada para evaluar el aprendizaje del mismo.
- La docencia bilingüe se ha de implantar de forma operativa, es decir definiendo estrategias que permiten articular las necesidades de los diferentes actores, con las metas definidas a nivel nacional. Eso implica la definición e implementación de planes de acción.

A nivel nacional, en el marco de la educación bilingüe de mantenimiento, el docente debiera poder contar con un componente específico en su formación destinado a proporcionarle:

- Un andamiaje teórico suficiente, que explique y respalde los postulados y la práctica de la educación intercultural bilingüe y que permita la comprensión del niño bilingüe y sus demandas específicas.
- Una preparación teórico-pedagógica que además de proporcionarle la formación propia del maestro, le dote de la metodología y tecnología educativas de la

educación bilingüe y de la enseñanza de la lengua (L1 y L2); y que le permita desarrollar con creatividad y suficiencia el currículo de la educación bilingüe.

- El conocimiento se construye, no tanto a partir de la acumulación de informaciones nuevas, sino por las capacidades de interpretación que podemos tener de una misma experiencia. Esta experiencia está anclada en nuestra cultura, en nuestra forma de ver el mundo, en nuestro imaginario. Por ende, el curso bilingüe parte de la descripción de las prácticas actuales de los participantes.

El proceso es complejo y dificultoso, dadas las limitaciones de las que se parte, y la reticencia ante la posibilidad de que el estado revise sus directrices educativas cediendo parte de su empeño monolingüista. Sin embargo, merece la pena intentarlo, porque la centralidad de la lengua dentro del sistema de la cultura hace necesario profundizar en la enseñanza bilingüe para así explorar los beneficios de la enseñanza intercultural.

CONCLUSIONES GENERALES

CONCLUSIONES

Procedemos, finalmente, a presentar las conclusiones de nuestra investigación. Para ello recapitulamos las principales ideas formuladas a lo largo del trabajo, refiriéndolas a los propósitos y la tesis general del mismo.

Este es el balance de cada uno de los tres capítulos. En el primero de ellos, “*Teorías de la cultura y el papel de la educación*”, proponemos un marco teórico haciendo confluir diferentes teorías y enfoques relacionados con el presente tópico, provenientes de la Sociología, la Filosofía, la Psicología y la Lingüística, que nos permita comprender operativamente el fenómeno de la cultura y de las distintas interrelaciones que lo constituyen. También se estudia su dinamicidad, destacándose a este respecto el problema de la relación entre culturas, y el papel que cumple a la educación en el mantenimiento y transformación de la cultura.

En lo que atañe a las perspectivas de estudio de la cultura, acabamos adoptando una óptica semiótica, la cual orienta nuestros pasos en el bosque de las elucubraciones sobre la cultura y, lo que es más importante, rentabiliza en términos muy familiares a los de prestigiosas investigaciones en el campo de la literatura comparada, las decisivas aportaciones de la antropología funcionalista-estructuralista. La semiótica, obviamente, hoy no permanece anclada en el estructuralismo, pero este sustrato intelectual permite entender cualquier fenómeno humano en su interrelación con todos los demás en una fase histórica determinada, así como entender lo que generalmente se llama cultura espiritual en relación con las estructuras económicas y sociales. En realidad, una semiótica de la cultura es una semiótica de la sociedad y su funcionamiento, es decir, del sistema de sistemas que es la sociedad humana y el papel regulador que cumple a cada uno de ellos según su posición.

En un acercamiento como el nuestro al concepto de cultura –concepto hoy día casi omnipresente en cualquier ámbito de reflexión, si no ya término usual en la

conversación-, se detecta en seguida que bajo dicho término se cubren ámbitos de la sociabilidad o entidades sociales que no se pueden sin embargo explicar si no reflexionamos sobre ellas en lo que tienen de entidades culturales, tanto como nociones forjadas dentro de la cultura, como en cuanto realidades efectivas sostenidas por ella: nación, estado, etnia y clase. No resuelve mucho dictaminar cuál de estas denominaciones cabe aplicar a los grupos humanos de ascendencia amerindia, y quizás en parte y desde cierta óptica sean cada una de estas cosas, pero creemos que ha merecido la pena introducir dicha reflexión.

Sin embargo, sí nos hemos adherido, de un modo implícito, y explícito cuando ha sido necesario manifestarlo, a la idea de que la lengua es el sistema central y motor de la cultura, en cuanto modela la realidad y hace posible, traduce, etc. formas de modelización secundarias llevadas a cabo por sistemas como la política, la religión, la legislación, etc... y la literatura. La literatura es especialmente importante por lo que tiene de exploración, conocimiento, y fijación de textos de la lengua, así como por su decisiva contribución al imaginario cultural, interactuando con esos y otros sistemas a los que acabo de aludir. En consecuencia con estas afirmaciones, en el acercamiento a la educación intercultural que hemos pretendido en la presente tesis, no consideramos la enseñanza de la lengua y la literatura como un contenido más de la enseñanza, sino como un factor decisivo, dada su posición central –el de la literatura más discutible, sin duda- dentro de cultura.

Desde esta centralidad de la lengua, hemos pasado a considerar la cuestión de la identidad cultural, tanto individual como grupal. Esto no por prejuicios idealistas que ven en la lengua una depurada manifestación del espíritu, sino porque el individuo al comenzar a hablar en contextos sociales determinados y a participar de determinados discursos –con lo cual ya no se trata sólo de una cuestión lingüística, sino política, religiosa, legal, etc.- se forma una conciencia que es al mismo tiempo individual y grupal: marca la posición del “yo” junto al “nosotros” y frente a los “otros”. La literatura nos facilita, entre otros poderes, la posibilidad de participar y al mismo tiempo experimentar con extrañeza y despego esa identidad bajo la que nos subsume la práctica lingüística.

A partir de aquí se hace patente la necesidad de un par de conceptos próximos etimológicamente que hemos manejado: alteridad y alterabilidad. El sistema de la cultura se altera por razones internas y externas, sirviendo en definitiva a la vida, que siempre plantea exigencias nuevas. Esta alterabilidad o dinamicidad se da por razones internas en la medida en que un sistema –el político, por ejemplo- pasa a dominar sobre otros, o por razones externas, cuando entendemos que ese sistema, por seguir con el ejemplo, ha sido el caballo de Troya mediante el cual una cultura ha influido sobre la transformación de otra. En cualquier caso, no se trata sólo de transformación de los sistemas, y con ellos de un sistema cultural, sino que la alterabilidad lleva consigo la experiencia de la alteridad, la aceptación o la resistencia a la otredad. Dado que esta dinámica es inevitable, dado que los sistemas culturales están en contacto, y más aún en un mundo globalizado, el concepto de interculturalidad es solidario del concepto de dinamismo cultural. Por interculturalidad no sólo entendemos un hecho cual es el inevitable contacto y proceso de transformación de los sistemas culturales, sino que además es valor que hemos procurado caracterizar y defender en sus diversos aspectos, en particular en su dimensión de coexistencia cultural y creatividad derivada de la misma.

La educación, dentro de nuestro planteamiento sobre la cultura, no es sino un sistema parcial de la cultura –una institución, si hablamos en términos sociológicos-: estructuras mentales, discursivas y de comportamiento a un tiempo. Su función consiste en transmitir y/o transformar la cultura bajo las directrices del sistema o institución que es. Pero el sistema educativo no se da aisladamente. Actúa en relación con otros sistemas que también son culturales, y que por tanto también transmiten la cultura, manteniendo en la relación con ellos un cierto grado de protagonismo –pero también de posible sometimiento-. La singularidad y protagonismo de la educación como transmisor de la cultura es que no sólo transmite su propio discurso, sino que también socializa a los individuos familiarizándolos con los otros discursos: la ciencia, el arte, las leyes, la religión, la política.

La parte que culmina todas estas reflexiones está dedicada a unir argumentalmente el hecho intercultural con el papel de la educación. Desde la culturología hemos optado por la interculturalidad; desde la teoría de la educación, optamos por la educación intercultural. Es una decisión argumentada científicamente, pero en su último fundamento responde a una decisión ética, considerando el medio cultural del que parto y tomo en consideración, y las ventajas sociales de convivencia y progreso que puede aportar.

En cuanto al medio social y cultural al servicio del cual quiero poner estas teorías, no cabe duda de que es un medio en el que la problemática de las lenguas y culturas en contacto no tiene el reconocimiento y el tratamiento que debiera por parte del Estado y las instituciones que más directamente controla, como es el caso del sistema educativo público. La enseñanza de la lengua y la literatura, en primer lugar, pero también las demás enseñanzas, deben estar orientadas por el principio de interculturalidad en la medida que, tal como hemos ido razonando, la lengua y la literatura son los centros y motores de las culturas. No era nuestro propósito en esta parte de la tesis un desarrollo de la teoría sobre la problemática de las lenguas en contacto y su repercusión para la cultura, así como sobre la coexistencia de tradiciones literarias y su efecto cultural en determinados contextos, sin embargo apostamos porque esta reflexión se integre en la reflexión, planificación y práctica educativa intercultural. Todo aquello que nuestras pesquisas han podido clarificar sobre el papel, lo hemos tenido en cuenta a la hora de pensar en soluciones sobre la problemática educativa del Perú actual.

El capítulo segundo, *“Diversidad cultural, educación y literatura en el Perú: antecedentes”*, está dedicado en sus seis apartados a la problemática de la educación en Perú en el siglo XX, siendo estudiada dicha problemática de manera acorde con el concepto de educación como fenómeno cultural condicionado por los demás factores culturales. Dicho en otros términos, partimos de la idea de que la educación está condicionada tanto por la cultura material -economía-, la cultura política, y la llamada cultura espiritual, sobre las que de un modo u otro actúa. Mi aproximación es por tanto también sociológica y crítica, al considerar otras determinaciones que sobrepasan las del

propio sistema educativo orientándome, además, según unos valores de coexistencia social y cultural dentro de la entidad del Perú.

A lo largo del capítulo se aúna una caracterización geográfico-social e histórica del país, con los planteamientos –sobre todo aquellos de mayor influencia política- y legislación sobre los pueblos indígenas, la cultura y la educación. Así, alternan capítulos sobre debates y legislación cultural y educativa (epígrafe 2), normativa sobre los pueblos indígenas (epígrafe 4) con otros sobre diferencias étnicas, el medio rural o la cuestión lingüístico-literaria (epígrafes 3, 5 y 6).

De modo introductorio y general, adelanto algunas consideraciones sobre la historia que precede al siglo XX, marcada por la conquista, la colonia y la postcolonia, avatares que persisten en la memoria histórica como un imprescindible elemento de interpretación de la realidad del último siglo. Así, la visión panorámica de la naturaleza y la cultura peruana apunta ya a estos factores de interpretación.

En lo que respecta a la reivindicación del indio y su cultura, el movimiento indigenista tiene una importante gestación en las primeras décadas del siglo y se plasma a partir de los años veinte en la llamada literatura indigenista. Esta representa una clara denuncia ante la situación en que se encuentra la población indígena, a la que se trata de reivindicar tanto en su aspecto socioeconómico como cultural, considerando que su forma de vida es tan válida como la occidental y a la postre conforma la identidad hispanoamericana, en una proporción que hay que valorar y recuperar. El trasfondo político de esta literatura, en Ciro Alegría o José María Arguedas, la hace proclive incluso a una defensa de la educación que permita al indio defenderse en un medio dominado por los criollos.

A pesar de este tipo de posturas, se mantiene la separación entre la política del Estado y la población indígena. Los sucesivos momentos de reforma de la educación, así como otras decisiones de política cultural, que hemos tenido en cuenta, vienen a demostrar la falta de interés por parte de las instituciones debido a que subyace una ideología etnocéntrica paralizadora.

En consecuencia, se va incrementando la desigualdad y la exclusión de la capa indígena, sobre las que las directrices internacionales y estatales peruanas poseen un efecto limitado. Sobre el particular se ha expuesto cómo en sintonía con planteamientos ya presentes en el indigenismo, el problema de la marginación indígena admite una lectura simultánea en clave de sometimiento de clase.

Ponemos de relieve que en la configuración de la sociedad peruana en el siglo XX se ha mantenido una ruptura en la vida social, y si bien es cierto que los pueblos indoamericanos, en términos generales, ocupan los estratos más bajos de la escala socioeconómica, no es menos cierto que esa posición no es exclusiva de ellos, sino que la comparten con un amplio sector de la población peruana, alrededor de la mitad de la población. En este sentido, hay que entender que el problema se extiende a las personas del medio rural o emigrada a los barrios marginales de la capital. Ya en el título del presente trabajo se hace mención al problema como propio del “medio rural”, y en el epígrafe 5 de este capítulo es donde se concreta la lectura del problema en clave geográfica.

En esos contextos los niños, que además suelen pertenecer a los colectivos indígenas, sufren una enseñanza de peor calidad, al tiempo que estudian en una escuela monolingüe. Así, la asimétrica interrelación de las lenguas en la escuela, desatendiéndose la lengua materna, contribuye a explicar la deficiencia de esa forma de educación clásica, dando los resultados más bajos de aprendizaje de todo el país.

Una vez observado que el marco normativo del Estado liberal es ineficiente para atender y canalizar positivamente la situación de interculturalidad de las lenguas y culturas que conviven en la sociedad, cerramos el capítulo ofreciendo algunas anotaciones críticas al respecto. Se confirma la idea de que es importante profundizar en este análisis socio-cultural para después poder delinear y proyectar el cambio de una serie de actitudes, relaciones y conductas de carácter ético que nos permitan afrontar un nuevo contexto nacional.

El capítulo tercero “*Diversidad cultural, educación y literatura en Perú: diagnóstico de la situación actual y propuesta*”, además de abundar en algunas ideas anteriores, concentra la atención en los planes educativos en dos apartados: uno relativo a la interculturalidad del curriculum y otro sobre cómo concretarlo desde el planteamiento de la enseñanza de la lengua y la literatura, centrándose aquí algunas de las propuestas finales.

Consideramos el alcance, al respecto de la educación intercultural, del documento *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, elaborado y propuesto por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Es un documento que sirve de marco de referencia a todos los países iberoamericanos, para el que en el caso del Perú se dan unas condiciones de aplicabilidad que proponemos tomar en cuenta.

Las propuestas finales, cierre del tercer capítulo, se refieren una posible enseñanza bilingüe que vendría a vertebrar el proyecto de educación intercultural.

Como idea general, sostenemos que se precisa una política pública en educación intercultural sistemática, coherente y profunda, que apoye la formación del niño bilingüe en la escuela. Dicha propuesta es el puente hacia la comprensión y la aprehensión de las distintas identidades culturales como un espacio en el cual la pluralidad y apertura sean de base en diálogo intercultural enriquecedor. Dicho proceso educativo intercultural y lingüístico debe concretarse en la fase inicial de aprendizaje del educando con una mayor presencia la lengua materna y una incorporación procesual y sistemática de la segunda lengua, sin perder el uso de la lengua materna mientras dure el proceso educativo con el fin de garantizar el conocimiento significativo y la estabilidad emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996), "Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication", *Le Français dans le monde, Cultures, culture*, págs. 28-38.

ABRIC, J. (1994), "Metodología de recolección de las representaciones sociales", en Dacosta, J.; Flores, F., *Prácticas sociales y representaciones sociales*, México, Coyoacán.

ACERO, J. (1985), *Filosofía y análisis del lenguaje*, Madrid, Cincel.

AGUIRRE BAZTÁN, A. (1995), *Etnografía, metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, Barcelona, Universitaria Marcombo,

AGUIRRE BELTRÁN, G. (1966), *Estructura de casta y clase*, Lima, IEP.

ALBARRACÍN, L.; ALDERETES, R. (2001), *La problemática de una comunidad bilingüe en nuestro país*, Colombia, Universidad Nacional Santa Fe.

ALEGRÍA, Ciro (1941), *El mundo es ancho y ajeno*, Chile, Aparicio.

-- (1980), *Obras completas de Ciro Alegría*, Buenos Aires, Paidós.

ALONSO, L. E. (1998), *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*, Madrid, Fundamentos.

ALONSO, Ana (1994), "The politics of space, Time, and substance: state formation, nationalism, and ethnicity", *Annual review of Anthropology* 23, págs., 379 - 405.

ALBERTI, G.; COTLER, J. (1972), *Aspectos sociales de la educación en el Perú*, Lima, IEP.

ALTAREJOS, F. (1986), *Educación y felicidad*, Pamplona, Eunsa.

ALTHUSSER, L. (1988), *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, Buenos Aires, Nueva Visión.

ALVATER, E. (1977), “Sobre el trabajo productivo e improductivo”, en revista *Crítica de la Economía Política* 3, pág. 69 -70.

ÁLVAREZ - GAYOU, J. (2003), *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*, México, Paidós.

AMES, Patricia (1998), *Mejorando la escuela rural. Tres décadas de experiencia educativa en el campo*, Lima, IEP.

AMODIO, E. (1994), *La construcción de identidad en los sistemas multiétnicos: teoría y política de la construcción*, Caracas, Nueva Sociedad.

-- (2005), *El fin del mundo. Culturas locales y desastres: una aproximación antropológica*, Caracas (Venezuela), CODEX.

ANDER-EGG, E. (1995), *Técnicas de investigación social*, México, Lumen.

ANCÁN, José (1994), “Los urbanos: un nuevo sector dentro de la sociedad mapuche contemporánea”, en *Pentukun* 1, págs. 5 - 15.

ANGULO, J; BLANCO, N.; ANSIÓN, J. (1995), “Del mito de la educación al proyecto educativo”, en Portocarrero G.; Valcárcel, M., *El Perú frente al siglo XXI*, Lima, PUC.

ANSIÓN, Juan (1995), “Del mito de la educación al proyecto educativo”, en Portocarrero, G.; Valcárcel, M., *El Perú frente al siglo XXI*, Lima, Fondo PUCP.

APPEL, R.; MUYSKEN, P. (1993), *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona, Ariel.

ARIRUMA, K.; FERNÁNDEZ, S. (2005), *Identidad lingüística de los pueblos indígenas de la región andina*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar.

ARGUMEDO, M. (1987), “Reflexiones en torno al trabajo educativo con campesinos”, en Tapia, G. *La producción del conocimiento en el medio campesino*, Santiago (Chile).

ARGUEDAS, José (1955), *Agua*, Lima, Compañía, [1935].

-- (1969), *Cultura y pueblo*, Lima, Nos.

- (1970), *Todas las sangres*, Buenos Aires, Losada.
- (1971), *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, Buenos Aires, Losada.
- (1981), “Razón de ser del indigenismo en el Perú”, en *Formación de una cultura nacional indoamericana*, México, Siglo XXI, pág. 193, [1975].
- (1983), *Obras completas de José María Arguedas*, Lima, Horizonte, [1962].
- (1992), *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, México, Archivo.

ASCHER, M.; ASCHER, R. (1972), “Numbers and relations from Ancient Andean Quipus”, *Archive for History of exact Sciences*, Vol. 8, págs. 228 - 320.

ATALO, Jorge (2001), *La teoría psicoprospectiva*, Chile, Universitaria.

AUGÉ, Marc. (1995), *Los no lugares. Una antropología de la sobre modernidad*, Barcelona, Gedisa.

AUSTIN MILLÁN, T. (1999), “Conceptos fundamentales para el estudio de la interculturalidad”, en *serie cuadernos de discusión y estudios*, Temuco, Universidad de Temuco.

B

BABOLIN, Sante (2005), *Producción de sentido*, Bogotá, San Pablo.

BAGÚ, Sergio, (2005), *Tiempo, realidad social y conocimiento*, México, Siglo XXI.

BAJTIN, M. (1928), *El método formal en los estudios literarios*, Madrid, Alianza, [1994].

-- (1975a), “El problema de los géneros discursivos”, en “*Estética de la creación verbal*”, México, Siglo XXI.

-- (1975b), *Estética y teoría de la novela*, Madrid, Taurus, [1989].

-- (1979), *Problemas de la poética de Dostoievski*, Moscú, Sovetskaia Rossia, [1963].

-- (1997), "Hacia una filosofía del acto ético", en *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores. Y otros escritos*, Barcelona, Anthropos, págs. 7 - 81.

-- (1999), *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*, Madrid, Alianza.

BALANDIER, G. (1976), *Antropología política*, Barcelona, Península.

BANKS, J. A. (1993), "Multicultural education: characteristics and goals", en Banks, J. A.; Banks, C. A. (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives*, Boston, Allyn and Bacon, págs. 3 - 28,

BANCO MUNDIAL (1990), *World Development Report 1990: poverty*, Washington, D.C., Banco Mundial, [1979].

-- (1999), *Informe sobre el desarrollo mundial 1998/99. El conocimiento al servicio del desarrollo*, Madrid, Mundi-prensa/ BM.

-- (2000), *World development indicators*, Washington, The World Bank.

-- (2001), *Informe sobre el desarrollo mundial 2000/2001: lucha contra la pobreza*, Washington, D. C., BM.

-- (2006), *Perú la oportunidad de un país diferente, Región de América Latina y el Caribe*, Washington, D. C., BM.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (1997), *Proyecto Políticas Macroeconómicas y Pobreza en América Latina*, PNUD y CEPAL.

-- (1993), *Reforma social y pobreza. Hacia una agenda integrada de desarrollo. Trabajos del Foro sobre Reforma Social y Pobreza*. Banco Interamericano de Desarrollo, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, BID – PNUD.

-- (1998), *Proyecto Políticas Macroeconómicas y Pobreza en América Latina organizado*, Santiago, BID/ CEPAL

BARBER, Ian (1989), ¿"Cambio de cultura o"? , *Alta Dirección*, 143, pág. 10.

BARDIN, L. (1995), *Análise de conteúdo*, Lisboa, Setenta.

BARTHES, R. (1964), *Ensayos críticos*, Barcelona, Seix Barral, [1967].

- (1978), *Lectura de la Fisiología del gusto, Fisiología del gusto: con una lectura de Roland Barthes*, Madrid, Cupsa.
- BARTRA, Roger (1996), “En attendant Braudel”, *La Jornada*, 8 de agosto.
- BASSAND, M. (1992), *Cultura y regiones en Europa*, Barcelona, Oikos-Tau.
- BASADRE, J. (1976), *La historia de la republica*, Lima, Universitaria.
- BASTIEN, C. (1992), “Le décalage entre logique et connaissance”, *Courrier du CNRS Ciencias Cognitivas*, 79, págs. 8 - 19.
- BASTOS, Santiago (1996), “Judíos, Indios y Catalanes: algunas propuestas para estudiar la etnicidad”, en *Voces y Cultura.* , págs. 10 - 11, Septiembre.
- BATE, Luis (1984), “Hipótesis sobre la sociedad inicial”, en *Boletín de Antropología Americana*, México, 9, pág. 63.
- BAUDRILLARD, J. (1994), *El otro por sí mismo*, Barcelona, Anagrama.
- (1985), *A sombra das maiorias silenciosas*, Sao Paulo, Afaomega.
- (2000), *Figuras de la alteridad*, México D.F., Taurus.
- BEALS, R.; HOIJER, M. (1969), *Introducción a la antropología*, Madrid, Aguilar.
- BÉJAR, Raúl (1972), *Una visión de las culturas, el perfil de México en 1980*, México, Siglo XXI.
- (1979), *Una visión de la cultura en México: aspectos culturales y psicosociales*, México, UNAM.
- BELTRÁN, J. (1995), *Procesos de aprendizajes y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Psicología.
- BELL, Daniel (1977), *La contradicciones culturales del capitalismo*, Madrid, Alianza.
- BELLO, A. (2004), “Etnicidad y ciudadanía en América Latina: la acción colectiva de los pueblos indígenas”, en *Libro de la CEPAL*, 79, Santiago.

BERNARD, Berelson (1988), *Content Analysis in Communication Research*, New York, Hafner Press.

BENGOA, José, (2000), *La emergencia de América Latina*, Santiago, FEC.

-- (1996), *La Comunidad perdida. Ensayos sobre identidad y cultura: los desafíos de la modernización en Chile*, Santiago, (Chile), SUR.

BERGER, L.; LUCKMANN, T. (1994), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, (Argentina) Amorrortu, [1968].

BERGER, L.; LUCKMANN, T. (1997), *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: la orientación del hombre moderno*, Barcelona. Paidós.

BERTALANFFY, L., (1968), *Teoría General de Sistemas*, Madrid, F.C.E.

BENZONI, Lyon (1579), *Dobyti Ameriky. Problém druhého*, en Todorov, Tzvetan.

BERZOSA ALONSO, Carlos (2001), "La deuda del Tercer Mundo es la deuda de los países desarrollados", *Tiempo de paz*, otoño, 62, págs. 5 - 12.

BETTELHEIM, Ch. (1972), *Cálculo económico y formas de propiedad*, México, XXI.

BOEGE, E. (1988), *Los mazatecos ante la nación*, México, Siglo XXI.

BOHANNAN, Paul (1992), *Para raros, nosotros. Introducción a la antropología cultural*, Madrid, Akal, [1978].

BONDY SALAZAR, S. (1965), *Obras completas de "Bondy Salazar Sebastian"*, Lima Amauta.

-- (1976), *La educación del hombre nuevo: la reforma de la educación peruana*, Buenos Aires, Paidós.

BONIL, J.; PUJOL, R. (2003), *El paradigma de la complexitat, una aproximació des de l'àrea de didàctica de les ciències*, U.A.B.

BONFIL, B. G. (1987), *Culturas populares y política cultural*, México, Conaculta, [1995].

- BONILLA, A. (1996), “El mundo andino: cultura y lengua milenaria”, en Shady, R., *La cuna de la civilización y la formación del estado prístina*, Lima, IEP.
- BOUCHE, Henri (1998), *Antropología de la educación*, Madrid, Dykinson.
- BOURDIEU, Pierre (1979), *La distinción – critique sociale du jugement*, Paris, Minit
- (1985b), *¿Qué significa hablar?, Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.
- (1997), *Razones prácticas*, Barcelona, Anagram.
- BOURDIE, P.; PASSERON, J. (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- BRASS, P. (1997), “La formación de las naciones, de las comunidades a las nacionalidades”, en *Zona Abierta*, 79, Pág. 69 - 100.
- BRASLAVSKY, Berta (2004), *Enseñar a entender lo que se lee: alfabetizar en la familia, en la escuela*, México, FCE.
- BRAVO, S. (1998), *Técnicas de investigación social, teoría y ejercicios*, Madrid, Paraninfo.
- BRESSER-PEREIRA, L. (2009) “The two methods and the hard core of economics”, *Journal of Post Keynesian Economics*, 31 (3) Spring 493 – 422.
- BRUNER, Jerome (1982), *Acción, pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Alianza.
- (1984), “Los formatos en la adquisición del lenguaje”, en Linaza, J.L. *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza.
- (1986), *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- (1989), “Aproximación socio-lingüística al aprendizaje social”, en Bernstein, B. *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, Madrid, Alianza.

BUENDÍA, L. (1996), "Formación de los profesores para una escuela intercultural", en *I Jornadas sobre invernaderos e inmigrantes: marginación y educación intercultural*, Almería, (España).

BUENDÍA, L.; COLÁS, P.; HERNÁNDEZ, F. (1997), *Métodos de investigación en Psicopedagogía*, Madrid, McGraw-Hill.

BUENO, Gustavo (1987), *Etnología y utopía*, Madrid, Giron.

BUENO, Berdie (2002), *Introducción de la educación en los cambios sociales económicos políticos y culturales*, Madrid, UED.

BÜHLER, K. (1961), *Teoría del lenguaje*, Madrid, Revista de Occidente.

BURKI, S. J.; PERRY, G. E. (1998), *Más Allá del Consenso de Washington: la hora de la reforma institucional*, Washington D.C., Banco Mundial.

C

CÁCERES, M. (1996), "Yiri Mijáilovich (1922 - 1993): una biografía intelectual", en Lotman, M., *La semiosfera*, Madrid Cátedra.

CALVO BIJEZAS, T. (1996), *Etnología*, en: diccionario sociológico, Demarchi, E. Madrid, Paulinas.

-- (1998), "Cultura, culturas, subcultura", en *terminología científico-social*, Barcelona, Anthropos.

CALVO, G.; ORTIZ, A.; SEPÚLVEDA, E. (2009), *La escuela busca al niño*, Madrid, OEI.

CALHOUN, C. (1994), *Social theory and the politics of identity*, Oxford, Blackwell.

CAMILLERI, C. (1985), *Antropología cultural y educación*, Ginebra, Unesco.

CANDAU, J. (1996), *Antropología de la memoria*, Buenos Aires, Nueva Visión.

CANNOCK, J.; ROTONDO, E. (1996), "Perú: pobre rural reformas económicas y sociales, 1990 - 1994", en Glick, C.; Morales, R., *Estudio de pobreza rural andina*, Bogotá, UNICEF-BID.

CAÑULEF, E. (1998), *Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile*, Barcelola, Paidós.

CARLOS V (1555), *Las supuestas memorias de Carlos V*, Instituto Salazar, [1989].

CARBONELL, F. (2000), “Decálogo para una educación intercultural”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 290, pág. 90 - 94.

CARDOSO de Oliveira (1992), *Etnicidad y estructura social: centro de investigaciones y estudios superiores en Antropología Social*, México, Casa Chata.

CARR, W. (1995), *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.

CARRE de MALBERG, R. (1920), *Teoría general del Estado*, México, UNAM.

CARTER, R. LONG, M. (1991), *Teaching Literature*, New York, Longman.

CASTELLS, M. (1997), *La era de la información. La Sociedad Red*, Madrid, Alianza.

-- (1998), “Paraísos comunales: Identidad y sentido en la sociedad red”, en *la era de la información. Economía y cultura*. Vol. 2. El poder de la identidad, Madrid, alianza.

-- (2006), *La sociedad en red*, Madrid, Alianza.

CASTELLANOS, J. (2000), *Café y campesinos*, Guatemala, Universitaria.

CASTELLANOS, Alicia (2000). “Antropología y Racismo en México”, en *Desacato. Revista de Antropología Social* 4, pág. 20- 32, verano.

CASTLES, S.; WÜSTENBERG, W. (1987), *La educación del futuro: una introducción a la teoría y práctica de la educación socialista*, México, Nueva Imagen.

CASTRO K, S. (1975), “Preguntas a José María Arguedas”, en *Hispanoamérica* 10, págs. 45 - 54.

CASSIRER, Ernst (1995), *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*, México, FCE., [1975].

CAVELL, S. (2002), *Must we mean what we say (Updated Edition)*, Cambridge, Cambridge University Press.

CENTRO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO DE DEMOGRAFÍA (2008), *Desarrollo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, New York, CELADE.

LA COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA (1974), *Estudios económicos de América Latina: la Inflación mundial y América Latina*, Puerto España, CEPAL-ONU.

-- (1975), *Estudio económico de América Latina*, Santiago (Chile), CEPAL.

-- (2000), *Equidad, desarrollo y ciudadanía*, Santiago, CEPAL.

-- (2001a), *Construir equidad desde la infancia y la adolescencia en Iberoamérica*, Santiago, CEPAL, UNICEF, SECIB.

-- (2001b), *División de desarrollo social*, Santiago, Naciones Unidas.

-- (2002), *La pobreza en América y el Caribe aún tiene nombre de infancia*, México, CEPAL / UNICEF,

-- (2004a), *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe*, Santiago, CEPAL.

-- (2004b), *Década de desarrollo social en América Latina, 1990-1999*, Santiago.

-- (2005) *Objetivos de desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe*. 1010/06/ Documento, CEPALC- BID.

-- (2006), *Panorama social de América Latina*, Chile, CEPAL/SEGIB

-- (2007a), *Panorama Social de América Latina 2006*, Santiago. CEPAL

-- (2007b), *Cohesión social*, Santiago de Chile, CEPAL- SEGIB

-- (2009), *Panorama social de América Latina*, Chile, CEPAL.

CEPAL-SEGIB (2006), *Espacios Iberoamericanos*, Santiago de Chile, CEPAL.

ČERNÝ, Jiří (1996), *Dějiny lingvistiky*, Olomouc, Votobia, Checa.

CERRÓN-PALOMINO, R. (1987), *Lingüística Quechua*, Cusco, Bartolomé de Las Casas.

-- (1988), "El cantar del Incas Yupanqui y la lengua secreta de los Incas", *Andina*, 32 págs. 417 - 452.

CIEZA DE LEÓN, (1984), *La crónica del Perú, primera parte*, Lima, PUC.

CLARK, O. (1982), "Developments in rural geography", *Area*, 14, 3, págs. 249 - 254.

CLAUSSE, A. (1975), *La relative éducationnelle, Esquisse d'une histoire et d'une philosophie de del l' école*, París, Bruxelles.

CLOKE, P. (1977), "Anmdcx of Rurality for England and Wales", *Regional Studies*, 11, págs. 31- 46.

CIMADAMORE, A; McNEISH, J.; EVERSOLE, R. (2006), *Pueblos Indígenas y pobreza: enfoques interdisciplinarios*, CLACSO, Buenos Aires.

CIURANA, Emilio. (1999), *O pensar complexo. Edgar Morin e a crise da modernidade*, Río de Janeiro (Brasil), Garamond.

COCCIO, Emanuel (2005), *Filosofía de la inmigración*, Buenos Aires, AH.

COLE, Michael (1999), *Psicología cultural*, Madrid, Morata.

COLEMAN, James S. (1988), "Social Capital in the Creation of Human Capital", *American Journal of Sociology*. 94 Supplement, págs. 95 - 120.

COLOM, F. (1979), *Razones de identidad: pluralismo cultural e integración política*, Barcelona, anthropos, [1998].

COLON, A., MILICH, J. (1988), *Después de la modernidad, nueva filosofías de la educación*, Barcelona, Paidós.

COLL, C. (1987), *Psicología y Curriculum*, Barcelona, Laia.

COMTE, A (1929) , *Système du Politique Positive, ou Traité de sociologie instituant la Religion de l'Humanité*, Paris, Société Positiviste.

COMISIÓN DE LA VERDAD (2004), *Versión abreviada del informe final de la comisión de la verdad y reconciliación*, Lima, Navarrete.

COMISIÓN DE LA REFORMA (1970), *Reforma de la educación peruana, informe general*, Lima, Ministerio de Educación.

CONDE, F. (1999), “Procesos e instancias de reducción, formalización de la multidimensionalidad de lo real: procesos de insitucionalización, reificación social en la praxis de la investigación social”, en Delgado J. M, ; Gutiérrez, J. *Método y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Síntesis.

CONGRESO CONSTITUYENTE DEMOCRÁTICO (1993), *Constitución Política de 1993*, www2.congreso.gob.pe/sicr/RelatAgenda/constitucion.nsf/constitucion, [Consulta: julio 2008].

CONGRESO PERUANO (2003), Ley de Educación Peruana. www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes/ley_generalde_educación2003, [Consulta: mayo 2007].

CONTRERAS, Carlos (1996), *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*, Lima, IEP.

CONSTITUCIÓN (1993), *Constitución política del Perú de 1993*, Lima, Navarrete.

CORAGGIO, José Luis (1996), “El trabajo desde la perspectiva de la economía popular”, en Coraggio, J. L., *Economía popular urbana: una nueva perspectiva para el desarrollo local*, Buenos Aires, UNGS.

COSTE, D. (1997), “Multilingual and multicultural competence and the role of the school”, en *Language Teaching*, 30, 2, 90-93.

COSTE, D.; MOORE D.; G. ZARATE (1998), “Compétence plurilingue et pluriculturelle”, en *Le français dans le monde (Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, pág. 8- 68.

CROSS Edmund (2002), *El sujeto cultural: Sociocrítica y Psicoanálisis*, Montpellier, CERS.

COTLER, J. (1992), *Descomposición política y autoritarismo en el Perú*, Lima, IEP.

CUMMINS, J. (2001), “¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas”, *Revista de Educación* 325, pág. 37 - 61.

CH

CHAKRABARTI, Dipesh (2000), *Provincializing Europe: postcolonial, Thought and historical, difference*, University, Press.

CHALMETA, P. (1995), *Cultura y culturas en la historia*, Salamanca, Universidad.

CHANG RODRÍGUEZ, E. (1984) “El indigenismo peruano y Mariátegui”, en *Revista Iberoamericana* L, 127, pág. 370.

CHIAPPO, L. (1977), *Las reformas educativas peruanas: necesidad y esperanza*, Lima IEP.

CHIODI, F.; BAHAMONDES, M. (2000), *Una escuela, diferentes culturas*, Santiago, Conadi, [2005].

CHRISTLIEB, Pablo (2004), *La sociedad mental*, Madrid, Anthropos.

CHOMSKY, N. (2002), *Los límites de la globalización*, Barcelona, Provenca.

CHURCHILL, Stacy (1980), *El modelo peruano de innovación: reformas de la educación básica*, París, Unesco.

D

DAHLET, V. (1997), “A entonação no dialogismo bakhtiniano”, en Beth Brait, *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*, Campinas, da Unicamp.

DAMON, W.; LERNER, R. (1994), *Modelos teóricos del desarrollo humano*, Madrid.

DAMON, W. (1997), *The youth charter: How communities can work together to raise standards for all our children*, New York, The Free Press.

DAVIS, JAMES, A. (1970), “Custering and Hierarchy in Interpersonal Relations”. *American Sociological Review* 35, págs. 843 - 52.

- DE CERTEAU, U.M. (1993), *La fabula mística*, México, UIA.
- DEGREGORI, Iván; GOLTE Jürgen (1973), *Dependencia y Desintegración en la Comunidad de Pacaraos*, Lima, IEP.
- DEGREGORI, Iván (1999), *Agricultura y sociedad rural en el Perú*, Lima, Cepes.
- (2000), *No hay País tan diverso*, Lima, IEP.
- DE LA TORRE, Olivia (2003), “Neurolingüística y literatura”, *Razón y palabra*, 33. <http://razonypalabra.org.mx/ anteriores/ n33/ delatorre.html>
- DE LA VEGA, Inca (1609), *Comentarios reales*. Primera parte que apareció en 1609, Madrid.
- DEL CAMPO, Salustiano (1992), *Tratado de Sociología*, Madrid, Taurus.
- (2001), “Subjetividad, cultura y estructura”, *Revista Iztapalapa*, México 50, pág. 83-104.
- DE VREEDE, E. (1990), “What Are We Talking About?” *European Journal of Teacher Education*, 13 (3), 129-140. Monographic titled Plural education and teacher education.
- DENZIN, N. K.; Lincoln, Y. S. (1994), “Introduction: entering the Field of Qualitative Research” y “The Fifth Moment”, en Lincoln, N. K. *Handbook of Qualitative Research*, California, Sage Publications.
- DERUYTTERE, A. (2001), *Pueblos indígenas, globalización con identidad*, BID, Bert.
- DEWEY, J. (1956), *Experiencia y Educación*, Buenos Aires, Losada.
- (1971), *Democracia y educación*, Madrid, Morata. [1967].
- (1989), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós.
- (2001), *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, Morata.
- DÍAZ ALBERTINI, Javier (2003), *Para entender la región en el Perú*, Lima, Facultad de Estudios Generales.

DÍAZ-COUDER, Ernesto (1998), "Diversidad cultural y educación en Iberoamérica". *Revista Iberoamericana de educación*, 17, pág. 11 – 30.

DÍAZ-POLANCO, H. (1979a), *La teoría indigenista y la integración: indigenismo, modernización y marginalidad*, México, Juan Pablo.

-- (1979b), "Comentarios", *Nueva Antropología* 11, pág. 74.

-- (1981), *Etnia, clase y cuestión nacional*, México, Juan Pablo.

DÍAZ De Rada, Á. (1996), *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*, Madrid, Siglo XXI.

DICCIONARIO (1994), *Real academia española. Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, (1994), *Real academia española*, Madrid, Calpe.

DI CRISTOFARO, Longo (1993), *Identità e cultura*, Roma, Studium.

DITHEY, J. (1954), *Teoría de la interpretación del mundo*, Méjico, FCE.

DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, J. (2002), *Teoría de la literatura*, Madrid, Universitaria Ramón Areces.

DRUKER , Peter (1964), *Sociedad postindustrial*, Madrid, Edhasa, [1993].

-- (1993a), *La sociedad poscapitalista*, Barcelona, Apóstrofe.

DURHAM, EUNICE, R. (1984), "Cultura e ideología", en *Dados. Revista de Ciencias Sociales* 27, pág. 14.

DURAND, G. (1979), *La imaginación simbólica*, Barcelona, Paidós, [1960].

DURANTI, A. (2000), *Antropología Lingüística*, Madrid, Cambridge University Press.

DURSTON, John (1999), "Construyendo el capital social campesino en la gestión del desarrollo rural", *Serie políticas sociales*, N° 30 pag.1177.

DURVERGER, Maurice (1975), *Sociología de la política*, Barcelona, Ariel.

E

EAGLETON, T. (1988), "Crítica Política", en *Una Introducción a la teoría literaria*, Méjico, FCE.

-- (1998), *Las ilusiones del postmodernismo*, Barcelona, Paidós.

ECO, Umberto (1996), "La sobre interpretación de textos", en *Interpretación y sobre interpretación*, Cambridge, University Press.

ECHEVERRI, R. (2000), *Propuesta de ajuste institucional del sector agrario y de desarrollo rural*, Bogota, ILCA.

EISNER, E. W. (1991), *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, New York, NY, Macmillan Publishing Company.

ENCICLOPEDIA (1979), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, dirigida por David L. Sills, Madrid, Aguillar, pág. 759, [1968].

ENCICLOPEDIA PERUANA (2007), *Enciclopedia Ecológica del Perú*, Dirigido por Antonio Brack y Cecilia Mendiola, Lima, IEP.

ERIKSEN, B. (1993), "A revision of Monnina sudg. Pterocarya (Polygalaceae)", en *Ann, Missouri Bot. Gard. Northwestern South America*, Sweden, Universitet.

ERICKSON, F. (1989), "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza II, Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós.

ESCOBAL, J.; TORERO, M. (1998), *Los activos de los pobres en el Perú*, Lima, Grande.

ESCRIBENS, Augusto (1972), "Monolingüismo y bilingüismo: lengua vernácula y castellano con especial referencia al área andina", en *Primer seminario nacional de educación bilingüe del Ministerio de Educación*, Lima, Ministerio de Educación.

ESPINOZA, I. E.; PÉREZ, C. R. (1984), "Cultura, cultura en México y su impacto en las empresas" en *Revista Gestión y Estrategia* 6, julio-diciembre, pág. 17.

ESPINOZA, I. E.; PÉREZ, C. R. (1995), "Liderazgo y valores culturales en México", *Revista Gestión y estrategia* 7, enero-junio, pág. 41.

EVERHART, B. (1983), *Reading, Writing and Resistance. Adolescence and Labor in a Junior High School*, London, Routledge and Kegan Paul.

F

FAIRCLOUGH, N. (1992), *Discourse and social change*, Cambridge, England, Polity Press.

FARDON, R.; FURNISS, G. (1994), "Introduction: frontiers and boundaries-African languages as political environment", en Fardon, R. ; Furniss, G. (Eds.), *African languages, development and the state*, Londres y Nueva York, Routledge, 1-29.

FAVRE, Henri (1988), "Capitalismo y etnicidad: la política indigenista de Perú", en *Indianidad, etnocidio, indigenismo en América Latina*, México, Centre D'Etudes Mexicaines et Centramericaines.

FERNÁNDEZ, M. (2000), "Cuando los hablantes se niegan a elegir: multiculturalismo e identidad múltiple en la modernidad reflexiva", *Estudios de Sociolingüística*, 1(1), págs. 47- 58.

FERNÁNDEZ E. M. (1990), *La escuela a examen*, Madrid, Endema.

FERRANTI, D. (2003), "Desigualdad en América Latina y el Caribe: ¿ruptura de con la historia?", en *Resumen ejecutivo en español*, Banco Mundial, Washington D.C. pág. 24.

FERRER FIGUERAS, L. (1998), *Del paradigma mecanicista de la ciencia al paradigma sistémico*, Valencia, Universitat de Valencia.

FIGUEROA, Adolfo (1992), *Teorías económicas del capitalismo*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.

-- (1996), *Teorías económicas del capitalismo*, Lima, PUCP.

-- (2005), *El Perú de hoy*, Lima, Desco,

FISCHHOFF, B. (1989), "Risk, a guide to controversy", en *National Research Council, Improving Risk Communication*, págs. 211-309), Washington, D.C., National Academy Press.

FISHMAN, J. (1977), *Lenguaje and Ethnicity*, Georgetown, Giles.

FLOR, Ada (1995), *La enseñanza bilingüe a la población hispana de EE-UU*, Barcelona, ICE., [1985].

FLORESCANO, Enrique (2003), *Etnia, Estado y Nación*, México Taurus.

FORNET-BETANCOURT, R. (2002), "La intercultural: el problema de su definición", en Onghena Y. (Coord.), *Intercultural. Balance y perspectivas*, Barcelona, CIDOB, págs. 157 – 160.

FOUCAULT, M. (1969), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.

-- (1975), *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*, Madrid, Siglo XXI.

-- (1978), "5.ª Conferencia", en *La verdad y sus formas jurídicas*. Barcelona, Gedisa.

-- (1994), *Dits et Ecrits*, Paris, Gallimard.

FREIRE, Paulo (1985), "La invasión cultural", en *cultura y resistencia cultural: una lectura política*, Hilda Varela (Comp.), México, El Caballito.

-- (1989), *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI.

FRYE, Northrop (1973), *Anatomy of Criticism: four Essays*, Princeton University Press, [1957].

G

GAITÁN, J.A. ; PIÑUEL R. L. (1997), *Técnicas de investigación social, elaboración y registro de datos*, Madrid, Síntesis.

GALEANO, E. (1979), *Las venas abiertas de América Latina*, México, Siglo XXI, [1977].

-- (1989), *El libro de los abrazos*, Buenos Aires, Siglo XXI, [2003].

-- (1996), “Entrevista: ni recetas ni modelos: venimos a soñar juntos otro mundo posible”, La Jornada, lunes 29 de julio.

-- (1999), *El derecho del delirio*, México, Siglo XXI.

-- (2004), *Bocas del Tiempo*, Madrid, Siglo, XXI.

-- (2008), *Espejos: una historia casi universal*, Madrid, Tapa Blanda.

GÁLVEZ, José (1947), *Una Lima que se va*, Lima, PTCM.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1982), *La soledad en América Latina*, [Discurso de aceptación del Premio Nobel 1982], Suecia, RAS.

GARCÍA PELAYO, M. (1982), *Las Transformaciones del Estado contemporáneo*, Madrid, alianza.

GARCÍA PELAYO, M. (1986), *El estado de partidos*, Madrid, Alianza.

GARCÍA PELAYO, M. (1999), “De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español”, en Roque, M. *Identidades y conflictos de valores*, Barcelona, Icaria, págs. 215 - 280.

GARCÍA, F.; BARRAGÁN, M. (2000), “Sociedad multicultural e interculturalismo”, *en Estudios sociales y de sociología Aplicada*, págs. 209 - 232.

GARCIA CANCLINI, N. (1987), *Política cultural de América Latina*, México, Grisaldo.

GARCIA MARCOS, J. (1999), *Fundamentos críticos de la sociolingüística*, México, Itiesso.

GARCEA, E. A. (1996), "Archaeological investigation in the Messak Setlafet", *Libya Antiqua*, new series 2, págs. 15 - 21.

GASTÓN, B. (2003), *Teoría y metodología del diseño*, Buenos aires, Infinito.

-- (2005), *La escena presente: teoría y metodología del diseño escenográfico*, Buenos Aires, Infinito.

GAYTON, Ana (1961), "Early paracas Ssyle textiles from yauca, Peru", *Archaeology* 14 (2), págs. 117 - 121.

GEERTZ, C. (1992), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, [1972].

-- (1996), *Los usos de la diversidad*, Madrid, Paidós.

GENETTE, G. (1997), *La obra de arte inmanencia y trascendencia*, Barcelona, Lumen.

-- (2001), *Umbrales, tr, Susana Lage*, México, Siglo XXI.

GERRY R.; LEE S.; EDDY, L. JASMIEN VAN (2009), *La Organización Internacional del Trabajo y la lucha por la justicia social*, Suiza, Ginebra.

GIDDENS, A. (1995), *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Península.

GIGANTE, E. (1995), "Una interpretación de la interculturalidad en la escuela básica". *Revista de la escuela y del maestro* 11, pág. 8.

GILLES Dostaler (2001), *Le libéralisme de Hayek*, París, Découverte.

GIMENO, S. J. (1981), *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.

-- (1988), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.

-- (1993), "El desarrollo curricular y la diversidad", en *Educació en la diversitat i escola democràtica*. Barcelona, UAB. Institut de Ciències de l'Educació, págs. 29 - 51.

-- (1995), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.

GIMENO, J.; PÉREZ, A. (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

GIMÉNEZ, Gilberto (1994), “Comunidades primordiales y modernización en México”, en Giménez, G.; Pozas, R. (eds.), *Modernización e identidades sociales*, México, UNAM.

GIROUX, Henry (1992), *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI.

-- (2001a), *El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia*, Madrid, Fundación.

-- (2001b), *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, Graó.

GODELIER, M. (1991), *Lo ideal y lo material*, Madrid, Taurus.

GÓMEZ, F.; RAMOS-GALVÁN, R.; Col (1956), *Mortality in second and third degree malnutrition*, *Tropical Pediatrics* 2, págs. 77 - 73.

GONZÁLEZ REY, F. (2000), *La investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*, México, Thomson.

-- (2002), *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural*, México, Thomson.

-- (2007), *Subjetividad e investigación cualitativa: los procesos de construcción de la información*, McGraw- Hill, México. D.F

GOLDMANN, L. (1972), *Las Ciencias Humanas y la Filosofía*, Argentina, Nueva Visión.

GONZÁLEZ PRADA, M. (1985), *Obras completas*, Lima, Copé.

GOODNOW, J. (1990), “¿The socialisation of cognition: what's involved?” Stigler, J. W.; Shweder, R. A.; Herdt, G. *Cultural Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, págs, 259 - 286.

GOODENOUGH, Ward (1954), *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*, México, Paidós.

GOODENOUGH, Ward (2004), *Biographical Dictionary of Social and Cultural Anthropology*, Amit, Vered ed, London and New York, Routledge, págs. 202 - 203.

GRAMSCI, Antonio, (1975), “El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce.”, en *Obras de Antonio Gramsci*, México, Juan Pablos.

-- (1976), “Literatura y vida nacional”, en *Obras de Antonio Gramsci*, México, Juan Pablos.

GRANT, R. (1996), *Dirección estratégica. Conceptos, técnicas y aplicaciones*, Madrid, Civitas.

GREGORY, K. L. (1983), “Native-view paradigms: multiple cultures and culture conflicts in organizations”, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 3, págs. 57 - 85.

GREGOR, Cletus (2000), *Pueblos indígenas y derecho constitucionales en América Latina un panorama*, La Paz, Génesis.

GREGOR, Bárié, C. (2000), *Pueblos indígenas y derechos constitucionales en América Latina: un panorama*, Méjico, Instituto Indigenista Interamericano.

GUADARRAMA, P. PERELGUÍN, N. (1990), *Lo universal y lo específico en la cultura*, La Habana, Ciencias Sociales.

GUMPER, J.; LEVISON, S. (1996), *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge, University press.

GUTIÉRREZ, L.; DENIS, L. (1989), “La Etnografía como metodología de investigación”, Caracas Guadarrama, P. (1990), *Lo universal y lo específico en la cultura*, La Habana, Ciencias Sociales.

-- (2001), *Construccionismo, etnografía, hermenéutica, investigación, acción, participativa*, Caracas, IAP.

GUERRERO, P. (2002), *La cultura: estrategias conceptuales par entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*, Ecuador, Abyala-Yala.

GUERRERO, J. (2005), *Miradas a la educación que queremos*, Barcelona, Graó.

GUILLERMO, BONFIL, B. (1977), "Sobre la liberación del indio", en *Nueva Antropología*, núm. 8, págs. 96 – 97.

-- (1987), *El México profundo, una civilización negada*, México, Grijalbo.

GUYARD, Marius (1957), *La literatura comparada*, Barcelona, Vergara.

H

HALL, G.; PATRINOS, A. (2004), *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*, Washington, Banco Mundial.

HABERMAS, J. (1987), *Teoría de la acción comunicativa*, vol. II. Madrid, Taurus.

-- (1998), "Modernidad: un proyecto incompleto", *Revista Punto de Vista* 21. Buenos Aires.

HALPERIN DONGHI, Tulio (1979), *Historia de América Latina, reforma y disolución de los imperios ibéricos 1750-1850*, Madrid, Morata.

-- (1998), *Historia Contemporánea de América Latina*, Madrid, Morata.

HALLWARD, Peter (2001), *Absolutely postcolonial: writing Between the singular and the specific*, Manchester, Manchester University Press,

HARRY, A.; GILLETTE, H. (2004), *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*, Washington, Banco Mundial.

HARVEY, D. (2000), "Reinventar la Geografía. Entrevista con David Harvey", *New Left Review* 5, noviembre-diciembre.

HARRIS, M. (1981), *Introducción a la antropología general*, Madrid, Alianza.

-- (1985), *El desarrollo de la teoría antropológica*, México, Siglo XXI.

-- (1998), *Antropología cultural*, Madrid, Alianza.

HAUGEN, Einar (1966), "Language Conflict and Language Planning", en William Bright, *Sociolinguistics*. The Hague-Paris, Mouton, págs. 50 - 71.

HAYEK, F. A. (1944), *Camino de servidumbre* (Trad. José Vergara), Madrid, Alianza, [1978].

HENRÍQUEZ, U. P. (2003), *Estudios lingüísticos y filosóficos*, Santo Domingo, Nacional.

-- (2004), *Escritos políticos, sociológicos y filosóficos*, Santo Domingo, Nacional.

HERRERA, L.; REY DE CASTRO, X. (1991), “Vida cotidiana y mundo interno del niño”, en *Trabajo social y educación popular con niños*, Lima, ELATS.

HERRERA, A. (2003), *Universidad del conocimiento y competencias académicas*, Méjico, UNAM.

HIGGINS, Benjamín (1970), *Desarrollo Económico: Principios, problemas, políticas*, Madrid, Grados.

HJELMSLEV, L. (1971), *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos.

HOFSTEDE, Geert. (1991), *Cultures and organizations*, London, McGraw-Hill.

HOSTIL, O. R. (1969), *Content analysis for the social sciences and humanities*, Addison Wesley.

HUMBOLDT, A. (1989), *Cartas americanas*, México, FCE.

HUMBOLDT, W. (1990), *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*, Barcelona, Anthropos.

-- (1991), *Escritos sobre el lenguaje*, Península, Barcelona.

I,

IBÁÑEZ, T. (2003), “El giro lingüístico”, en Iñiguez, L. *Análisis del discurso. Manual para las Ciencias sociales*, Barcelona, EDIUOC., pág. 109.

IGLESIAS SANTOS, M. (1994), “El sistema literario: teoría empírica y teoría de los polisistemas”, en *Avances en teoría de la literatura*, Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, págs. 309 - 355.

INGENIEROS, José (2000), *El hombre mediocre*, Buenos Aires, Sopena.

INKELESS, A. (2000), "Measuring Social Capital and its Consequences", *Policy Sciences* 33, pàgs. 19 - 42.

INSTITUTO DE CAPACITACIÓN IBEROAMERICANA (1982), *Las relaciones económicas entre España e Iberoamérica*, Madrid, Cultura Hispánica, (ICI).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (2001), *Condiciones de vida de los departamentos de Perú -Encuesta Nacional de Hogares IV trimestre 2001*, Lima, INEI.

-- (2007), *Varios años. Compendio Estadístico*, Lima, Centro estadístico, [2004].

-- (2008a), *Censo socio-demográfico del Perú*, Lima, INEI.

-- (2008b), *Censos nacionales de población y población, 1940- 2007*, Lima, INEI.

-- (2009), *Informe Técnico: Evolución de la Pobreza al 2009*, Lima, INEI.

ÍÑIGUEZ, L. (2003), "Métodos cualitativos en Psicología social", *Revista de Psicología Social Aplicada* 5, págs., 5 - 26, [1995].

ÍÑIGUEZ, L.; ANTAKI, Ch. (1994), "El análisis del discurso en Psicología social", *Boletín de Psicología* 44, págs. 57 - 75.

ISSACHAROFF, M.; MADRID, L. (1994), *Pensamiento y lenguaje. El cerebro y el tiempo*, Madrid, Fundamentos.

J

JAEGER, A. M. (1986), "Organizational deveolpment and national cultures, Where's the fit?" *Academy of Management Review*, 11, pág. 37

JAFFE, Klaus (2007), *¿Qué es la ciencia?, Una visión interdisciplinaria*, Caracas, FEP.

JAUSS, H. R. (1985), *Apologia dell'esperienza estetica*, Torino, Einaudi, [1978].

JIMÉNEZ, Alfredo (1979), *Antropología cultural*, Madrid, Incie.

JONES, E.; EYLES, J. (1977), *An Introduction Social Geography*, Oxford University Press, Oxford.

JORDÁN, A. (1992), *La educación multicultural*, Barcelona, CEAC., [1996].

JOSEPH, A.; PHILLÍPS, D. (1984), *Acces and Utilization: geographical perspectives on Health Care Delivery*, Londres, Harper anó Row.

JUNG, J. (1972), *La ordenación del espacio rural*, Madrid, IEA.

K

KAHN, J. S. (1975), *El concepto de cultura*, Barcelona, Anagrama.

KANDEL, I: (1933), *Educational yearbook of the International Institute of Teachers College*, Columbia University, New York, Teachers College, Columbia University.

KERBO, R. (1998), *Estratificación social y desigualdad*, Madrid, McGraw Hill.

KIMMINICH, Otto (1997), *Einführung in das Völkerrecht* [Introducción al derecho internacional], Tübinga, Alemania, Francke-Verlag.

KNOX, P. L.; COTTAM, M. B. (1981). "A welfare approach to rural geography: contrasting perspectives on the quality of Highland life". *Transactions, Institute of British Geographers*, 6, págs., 433-450.

KÖNIG, R. (1973), *Tratado de sociología empírica*, Madrid, Tecnos.

KOTTAK, C.P. (2006), *Antropología cultural*, Madrid, McGraw-Hill, [2002].

KOTTER, J.; HESKETT, J. (1992), *Corporate culture and performance*, New York, Free Press.

KRAMSCH, C. (1998), *Language and culture*, Oxford, Oxford University Press.

KRIPPENDORFF, K. (1990), *Metodología de estudios de análisis de contenidos*, Barcelona, Paidós,

KROEBER, A. L. (1994), *Configurations of culture growth*. Berkeley, University of California Press.

KROEBER, A. L.; KLUCKHOHN, C. (1963), *Culture: a critical review of concepts and definitions*, Harvard University.

KRUPSKAYA, N. (1985), *On labour-oriented education and instriccion*, Moscú, Progressive.

KLUCKHOHN, C. (1957), *Antropología*, México, FCE, [1949].

KLUCKHOHN, F. (1962), “Orientaciones culturales de valor y variables”, en Cabot, Huch; Joseph A., *Relaciones humanas, conceptos y casos en la ciencia concreta*, t. I, págs. 153 - 54.

KYMLICKA, Hill. (2002), “El nuevo debate sobre los derechos de las minorías”, en Ferran Requejo. *Democracia y Pluralismo Nacional*. Barcelona, Ariel, págs. 25 - 48.

KUHN, T. (1962), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE., [1999].

KUPER, A. (1999), *Cultura: la versión de los antropólogos*, Barcelona, Paidós.

L

LACASA, P. (1989), “Contexto y desarrollo cognitivo. Entrevista a Bárbara Rogoff”, en *Infancia y Aprendizaje* 45, págs. 7 - 23.

LACASA, P.; HERRANZ, P. (1989), “Contexto y aprendizaje: el papel de la interacción en diferentes tipos de tareas”, en *Infancia y Aprendizaje* 45, págs. 49 - 70.

LACASA, P; COSANO, C; REINA, A. (1997), “Aprendices en la zona del desarrollo próximo: ¿Quién y cómo?”, en *Cultura y educación* 6, págs. 9 - 30.

LACASA, P.; SILVESTRI, A. (2001), “Introducción: contextos de aprendizaje y desarrollo”, en *una mirada desde Latinoamérica*, Madrid, págs. 339 - 354,

LAFAYE, J. (1986),” ¿Identidad literaria o alteridad cultural?”, en *Identidad cultural de Iberoamérica en su literatura*, Madrid, Paidós.

LAFUENTE, María (2001), *Los valores en la ciencia y la cultura*, Leon, universidad de Leon.

- LAMONTE de Brigno, C. (2003), *Antropología neuroevolutiva: un estudio sobre la naturaleza humana*, Barcelona, Faes-Fama.
- LARA y MATEOS, R. M. (1996), *Medicina y Cultura. Hacia una formación integral del profesional de la salud*, Plaza y Valdés.
- LAURIN-FRENETTE, N. (1976), *Las teorías funcionalistas de las clases sociales: sociología e ideología burguesa*, Madrid, Siglo XXI, [1993].
- LAUER, Mirko (1989), *El sitio de la literatura; escritores y política en el Perú del siglo XX*, Lima, Mosca Azul.
- LEIBNIZ, G. W. (1986), *Discurso de metafísica*, Madrid, Alianza.
- LEIBRANDT, Isabella (2006), “El aprendizaje intercultural a través de la literatura”, *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 32. [http:// www.ucm.es/ especulo/ info/ numero32/ aprendiz.html](http://www.ucm.es/especulo/info/numero32/aprendiz.html)
- LENNEBERG, E. (1975), *Fundamentos biológicos del lenguaje y Fundamentos del desarrollo del lenguaje*, Madrid, Alianza Universal.
- LENIN, V. (1979), “Informe sobre el programa del partido”, en *La lucha de los pueblos de las colonias y países dependientes contra el imperialismo*, Moscú, Progreso, pág. 331.
- (1979), *Acerca de los sindicatos*, Moscú, Progreso.
- (1951), *Una gran iniciativa: lenguas extranjeras*, Moscú, Progreso.
- LEONTIEV, A. N. (1993), *Actividad, conciencia y personalidad*, México, ASBE.
- LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VYGOTSKY, L. S. (1986), *Psicología y pedagogía*, Madrid, Akal.
- LERBET, G. (1995), *Les nouvelles sciences de l'éducation*, Paris, Nathan.
- (2004), *Le Sens de Chacun – Intelligence de l'Autoréférence en Action*, Paris, L'Harmattan.
- LERMA, M. F. (2006), *La cultura y sus procesos antropología cultural: guía para su estudio*, Murcia, Laborun.

LERENA, C. (1983), *Reprimir y liberar: Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*, Madrid, Akal.

LÉVINAS, E. (1997), *Cuatro lecturas talmúdicas*, Barcelona, Riopiedras.

LÉVI-STRAUSS (1969), *Las estructuras elementales del parentesco*, Buenos Aires Paidós,

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (2003), *Fundamentación y disposiciones generales*, Lima, MED.

LINTON, R. (1936), *The study of man*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts, Inc.

-- (1959), *Cultura y personalidad*, México, FCE.

-- (1967), *Estudio del hombre*, México, FCE.

-- (1969), *Cultura y personalidad*, México, FCE.

LIZARRALDE, R.; S. BECKERMAN (1986), “Historia contemporánea de los Barí”, en, *Boletín Antropológico*, Mérida, Universidad de Los Andes, págs. 76 – 109.

LÓPEZ, R.; VALDÉS, A. (1997), “Rural Poverty in Latin America: Analytics, New Empirical Evidence, and Policy”, *Technical Department, Latin America and the Caribbean Region*, Washington, D.C., Banco Mundial.

LÓPEZ, M. (1996), “La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, 17, Págs., 51-90.

-- (2000), “Ideología, diversidad y cultura: construyendo una escuela contra hegemónica”, en Rivas, J. *Profesorado y Reforma, ¿un cambio en las prácticas de los docentes?*, Málaga, Aljibe.

LÓPEZ, L. E. (1997) “La Diversidad étnica, cultural y lingüística Latinoamérica y los recursos humanos que la educación requiere”, *Iberoamericana de Educación* 13, pág. 8.

LÓPEZ, L. E. (1998), “La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües”, *Iberoamericana de Educación* 17, págs., 51 – 90.

LÓPEZ, C. (2003), *Redes empresariales, experiencias en la Región Andina. Manual para el Articulador*, Lima, Minka.

LOTMAN, Y. (1977), “La cultura como intelecto colectivo y el problema de la inteligencia artificial”, *Criterios*, págs. 207 - 221, La Habana, [1994].

-- (1978), *La estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo.

-- (1979), *Semiótica de la cultura*, Madrid, Cátedra.

-- (1996), *La semiosfera I, Semiótica de la cultura y del texto*, Madrid, Cátedra.

-- (1983), “Para la construcción de una teoría de la interacción de las culturas”, *Criterios*, 32, págs. 117 - 130, La Habana.

LOVISOLO, H. (1987), “Al servicio de nosotros mismos: relaciones entre agentes y campesinos”, en Tapia, G. *La producción de conocimientos en el medio campesino*, Santiago, PIE.

LUHMANN, N. (1996), *Introducción a la Teoría de Sistemas*, Barcelona, anthropos.

LUKÁCS, G. (1971), *La novela histórica*, México, Era.

LUNDGREN, U. (1997), *Teoría del curriculum y escolarización*, Madrid, Morata.

LURIA, A. (1980), *Conciencia y lenguaje*, Madrid, Pablo del Río.

M

MÁIZ, R. (1994), *Nacionalismo en Europa: pasado presente*, Madrid, Istmo, [1969].

MAINER, J. (2001), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, Sevilla, Díada [1988].

MADAULE, J. (1966), “Una interpretación biológica y mística de la historia”, *Diógenes*, 13/03 pág., 39 - 57, [1956].

MAGENDZO, S. (1987), “Conocimiento campesino y sujeto social campesino”, en Gonzalo Tapia (Editor), *La producción de conocimientos campesinos*, Santiago, PIIIE.

MALINOWSKI, B. (1944), *A scientific theory of culture and other essays*, Chapel Hill, Carolina del Norte, University of North Carolina Press.

MALGESINI, G.; GIMÉNEZ, C. (2000), *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Madrid, Los libros de la Catarata.

MANZINI, V. (2001), *Multiculturalidad, interculturalidad: conceptos y estrategias*. Bolonia, Universidad de Boloña.

MARIÁTEGUI, José (1972), *Ideología y política*, Lima, Biblioteca Amauta.

-- (1976), "Una encuesta a José Carlos Mariátegui", *La novela y la vida*, Lima, Amauta.

-- (1996), "El proceso de la literatura", en *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Lima, Amauta, 21, pág. 297.

-- (1988), "Ricardo Palma, Lima y la Colonia", En *siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, México, ERP.

-- (2005), *Siete ensayos de la interpretación de la realidad peruana*, Lima, Amauta, [1928], [1968].

MARX, Karl (1976), *Elementos fundamental para la crítica de la economía política*, México, Siglo XXI.

MARTÍNEZ, R. E. (1999), *De lo Andino a lo universal*, Lima, PUC.

MARTÍN, Juan (2002), *La revolución peruana: ideología y práctica política de un gobierno militar 1968 – 1975*, Sevilla, Universidad de Sevilla.

MASTERMAN, L. (1993), *La enseñanza de los medios de comunicación*, Madrid, De la Torre.

MATA, Cristina; SCARAFIA, Silvia (1993), *Lo que dicen las radios*, Quito, ALER.

MATTO DE TURNER, C. (1973), *Aves sin nido*, Buenos Aires, La Jouane.

MAUSS, Marcel (1973), "Techniques of the Body." *Economy and Society*, 2, págs. 70 - 88, [1935].

MAYOR ZARAGOZA, F. (2000), *Un mundo nuevo*, Barcelona, UNESCO.

- MEDINA, R. (1994), *La política educativa*, Sevilla, Preu.
- MEDRANO, V. (2008), *Panorama General de la Política Educativa en México*, México, INEE.
- MELLA Orlando (1998), *Naturaleza y orientaciones teórico- metodológicas de la investigación cualitativa*, Madrid, Alianza.
- MÉNDEZ R.; MOLINERO, F. (1992), *Geografía y Estado. Introducción a la geografía política*, Madrid, Cincel.
- MENY, I.; THOENIG, J. C (1992), *Las políticas públicas*. Barcelona, Ariel.
- MIGNOLO, W. (1978), *Elementos para una teoría del texto literario*, Barcelona Crítica.
- (2001), "Introducción" en Mignolo, Walter (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*, Buenos Aires, Duke University.
- MILLER, David (1989), *Enciclopedia del pensamiento político*, Madrid, Alianza.
- MINISTERIO DE EDUCACION (1960), *Políticas educativas*, Lima, MED.
- (1999), *Diseño curricular básico*, Lima MED.
- (2006a), *Diseño curricular básico*, Lima MED.
- (2006b), *Proyecto educativo nacional al 2015 la educación que queremos para el Perú*, Lima, Consejo Nacional de Educación.
- (2001), *El desarrollo de la educación*, Lima, Unesco.
- (2003), *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica*. Dirección de Educación Secundaria. www.minedu.gob.pe/dinebr/des/index.php [Consulta, mayo 2009].
- (2008), *Diseño curricular nacional de educación básica regular*, Lima MED.

MONTALUISA, L. (1988), “Comunidad, escuela y currículo”, en *educación bilingüe, comunidad, escuela y currículo*, Santiago, Coed. UNESCO/OREALC

MONTERO, Carmen (1990), *La escuela rural: estudio para identificar modalidades y prioridades de intervención*, Lima, Ministerio de Educación, [2001].

MORSE, M. (2005), *Asuntos críticos en los métodos de investigación*, Alicante.

MORENO CABRERA, J. (2000), *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*, Madrid, Alianza.

MORENO CABRERA, J. C. (2008), *El Nacionalismo Lingüístico. Una ideología destructiva*, Barcelona, Península.

MORENO F. F. (1998), *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*, Barcelona, Ariel.

MORIN, E. (1994), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, [1990].

-- (1996), *El paradigma perdido*, Barcelona, Kaidos.

-- (1994), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, [1990].

-- (1999), *La cabeza bien puesta*, Buenos Aires, Nueva Visión.

-- (2000), *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, París, Unesco.

MORILLO MIRANDA, E. (1994), *La luz apagada, un siglo de políticas educativas*, Lima, Amauta.

MOSTERÍN, J. (1993), *Filosofía de la cultura*, Madrid, Alianza

-- (2001), *Ciencia viva*, Madrid, Espasa Calpe.

MOYA, Ruth (1998), *Reformas educativas e interculturalidad en América Latina*, Madrid, OEI.

MUÑOZ, A. (1986), “Panorama internacional de la educación compensatoria”, *Bordón*, 264, 677 - 692.

-- (1997), *La Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid, Escuela.

MUÑOZ, H. (2001), “Interpretación de lo indígena”, en, *Un futuro desde la autonomía y la diversidad*, México, Universidad Veracruzana, (Xalapa).

MUÑOZ, Héctor (2002), *Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: paralelos o convergentes*, UNP, México DF.

MUÑOZ, J. (1995), *Antropología cultural colombiana*, Editorial Unisur. Bogotá

MUÑOZ, I (2003), *Acercamiento a un modelo para el análisis de un hecho cultural propio y de culturas ajenas*, La Habana, Universidad de La Habana.

MUKAROVSKY, J. (2000), *Signo, función y valor. Estética y semiótica del arte de Jan Mukarovsky*, Barcelona, Plaza-Janés.

MURENA, H. A. (1965), *El pecado original de América Latina*, Buenos Aires, Sudamericana.

N

NASSIF, R. (1980), *Teoría de la educación*, Madrid, Cincel-Kpelusz.

NEBRIJA, Antonio (1992), *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Cultura Hispánica- Instituto de Cooperación Iberoamericana.

NERUDA, P. (2002), *Confieso que he vivido*, Santiago, Plaza y Janés.

NIETO, C. (1997), *La dimensión cultural Una aproximación a la Sociología de la Cultura*, Alicante, Diputación de Alicante.

NORMAND, Cl. (1978), “Linguistique et philosophie: un instantané dans l'histoire de leurs relations”, *Langages*, 77, pág. 38.

NÚÑEZ CUBERO, L.; ROMERO PÉREZ, C. (2003), *Pensar la educación. Conceptos y opciones fundamentales*, Madrid, Pirámide.

NÚÑEZ CUBERO, L. (1986), *La educación construable. Bases para una teoría dinámica de la educación*, Sevilla, Universidad de Sevilla, [1999].

NÚÑEZ, V. (1999), *Pedagogía social: cartas para navegar en un nuevo milenio*, Barcelona, Santillana.

Q

O'CONNOR, J.; McDermott, I. (1998), *Introducción al pensamiento sistémico*, Barcelona, Urano.

OGBU, J. (1994), "From cultural differences to differences in cultural frame of reference", en Greenfield, P.; Cocking, R, *Cross-cultural roots of minority child development*, Lawrence Erlbaum, págs. 365 - 391.

OLIVÉ, León (1999), *Multiculturalismo y Pluralismo*, México, Paidós

-- (2004), "Relaciones interculturales y justicia social: una fundamentación pluralista", en Castro, L., *Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho*, Universidad de Chile.

ONIS, M.; FRONGILIO, E.; BLÖSSNER, M. (2001), "Análisis de la evolución del nivel de malnutrición infantil desde 1980", en *Organización Mundial de Salud*, 4, págs. 100 - 110.

ONU, (1980), *¿Se puede superar la pobreza?, Realidad y perspectiva en América Latina*, Chile, ONU. pág. 286.

-- (2005), *Objetivos de desarrollo del milenio: una mirada desde América Latina*, Chile, ONU/CEPAL

-- (2006), *Convención sobre los derechos del niño*, Santiago, CEPAL.

-- (2007), *La declaración de los derechos de los pueblos indígenas*, ONU.

-- (2008), *Los objetivos del milenio informe 2008 Chile*, ONU/CEPAL.

ONU/PNUD, (2002), *Informe sobre desarrollo humano: profundizar la democracia en un mundo fragmentado*, México, Mundi- Prensa

ORDÓÑEZ CIFUENTES, J. (1996), *La cuestión étnica nacional y derechos humanos: el etnocidio. Los problemas de la definición conceptual*, México, Cuadernos Constitucionales México-Centroamérica, núm. 23, Universidad Nacional Autónoma de México

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (1948), *La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre*, Bogotá, OEA.

-- (1969), *La Convención Americana sobre Derechos Humanos*, Costa Rica, OEA.

-- (2008), *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación del Bicentenario*, Madrid, OEI.

ORLOVE, Benjamin (1993), "Putting Race in its Place: Order in Colonial and Postcolonial Peruvian Geography", *Social Research*, vol. 60, (2), págs. 301 - 336.

ORTEGA y GASSETTE, J. (1983), *Obras completas*, Madrid, Alianza.

-- (1987), *Mediciones de Quijote*, Madrid, Alianza.

ORTEGÓN Edgar (2005), *Metodología general de identificación, preparación y evaluación de proyectos de proyectos de inversión pública*, Santiago, CEPAL.

ORTIZ MENA, A. (1976), *América Latina en desarrollo: una visión desde el BID*. Washington: BID, pág. 630.

ORTIZ, Fernando (1978), *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, Caracas, Fundación Biblioteca Ayacucho,

P,

PÁEZ, D. (2003), *Psicología social, cultura y educación*, Madrid, Prentice Hall.

PALMA, Ricardo (1952), *Tradiciones Peruanas*, Madrid, Aguilar.

PALADINES, C. (2002), *Figuras y símbolos de la educación*, Ecuador, Pedagógica.

PANIKKAR, R. (1993), *La nueva conciencia*, Navarra, Verbo Divino.

-- (1998), *Les icones del misteri*, Barcelona, Empúries.

PARÍS, Dolores (2004), "Discriminación laboral y segregación espacial en ciudades del sureste mexicano", en Castellanos Alicia (coord.), *Imágenes del racismo*, México, Plaza y Valdés.

PASCAL, (1976), *Penseées, introducción de Leon Brunschwieeg*, Paris, Librairie.

PASCAL, (1978), *Pensamientos, texto producido por Léon Brunschwig*, Garnier París.

PASQUINELLI, Carla (1993) “Il concetto di cultura tra moderno e postmoderno”, *Etnoantropologia*, anno I, 1, págs. 34 -75.

PAZ, Octavio (1990), *El Laberinto de la soledad*, México, FCE., [1950].

-- (1979), *Inmediaciones*, Barcelona, Seix Barral.

PEDRÓ, Francesc; GARCÍA, De PUIG, I. (1998), *Las reforma educativas: una perspectiva política y comparada*, Barcelona, Paidós Ibérica,

PEÑALOZA, Walter (1979), “Significado de Palma en la cultura peruana”, en Flores, Ángel, *Orígenes del cuento hispanoamericano. Ricardo Palma y sus Tradiciones*, México, Premia.

-- (2000), “Siglo XX. Balance de nuestra educación”, *Derrama Magisterial*, 1, págs., 20 – 30.

PEREDO BELTRÁN, E. (2001), “Una aproximación a la problemática de género y etnicidad en América Latina”, www.cepal.org/cgibin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/7/14797/P14797.xml&xsl=/mujer/tpl/p9f.xsl&base=/socinfo/tpl-i/top-bottom.xslt [Consulta: junio 2009].

PÉREZ-AGOTE, A. y B. TEJERINA (1990), “Lengua y actor social. Un enfoque teórico de sus relaciones”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 49, págs. 145 - 160.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.

PÉREZ, P. R. (1994), *El curriculum y sus componentes*, Madrid, Oikos-Tan.

PERROW, Charles (1991), *Sociología de las organizaciones*, México, McGraw Hill.

PEYSER, A. (2003), *Desarrollo, cultura e identidad*, Santiago, Presses.

PIAGET, J. (1972), *Problemas de psicología genética*, México, Aries.

- (1978), *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*, Madrid, Siglo XXI.
- (1982), *Psicogénesis e historia de la ciencia*, Siglo XXI, México.
- (1984), *Lenguaje y pensamiento en el niño*, Madrid, Paidós, Barna.
- PICOTTI, D. (1991), *El descubrimiento de América y la otredad de las culturas, 1492-1992. A los 500 años del choque de dos mundos. Balance y prospectiva*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- PICO, J. (1999), *Cultura y modernidad*, Madrid, Alianza.
- PICHOIS, C.; ROUSSEAU, A. (1967), *La literatura comparada*, Madrid, Gredos.
- PINKER, Steven (1995), *El instinto del lenguaje*, Madrid, Alianza.
- (2007), *El mundo de las palabras. Una introducción a la naturaleza Humana*, Barcelona, Paidós.
- PINO, A (1992), “La educación intercultural ante las diferencias étnicas”, en *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*, Salamanca, Diputación Provincial.
- PNUD (1998), *Proyecto políticas macroeconómicas y pobreza en América Latina*, Chile, BID/CEPAL.
- PNUD, (2004), *Informe del desarrollo humano 2004 del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo*, Chile, ONU.
- PIÑUEL, R, L.; GARCÍA-LOMAS, J. (2001), “Autopoiesis y comunicación”, *Research Group*, 51, *III Congreso Internacional de Sociocibernética*, León, México, págs. 26 -30.
- PLOMIN, R. (1986), *Development, genetics, and psychology*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- POLANYI, K. (1944), *The Great Transformation: The Political and Economic Origins of our Time*. New York, Farrar Rinehart.
- POLAR, C. A. (1989), *La formación de la tradición literaria en el Perú*, Lima, CEP.
- (1997), “Mestizaje e hibridez: los riesgos de las metáforas”, *Revista Iberoamericana*, 180, págs. 341 - 45.

- POMA de Ayala, (1615), *El primer nueva crónica buen gobierno*, Madrid, Historia.
- POPKEWITZ, T. (1994a), *Sociología política de la reforma educativa*, Madrid. Morata.
- (1994b), *Modelos de poder y regulación social en pedagogía: crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona, pomarres.
- PORSCH, P. (1990), "Sprache", en Hans-Jörg Sandkühler", *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*, Bd. 4, Hamburg, pág. 407.
- PORTOCARRERO, M. G. (1995), *Vamos creciendo juntas: alfabetización de la mujer campesina indígena. Retos, logros y balance*, UNESCO/ OREALC.
- POTTER, J., (1996), "Discourse analysis and constructionist approaches: theoretical background", Richardson, J. E., *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*, Leicester, British Psychological Society.
- POULANTZAS, N. (1984), *Poder político y clases sociales*, Siglo XXI, México, [1973]
- POZZI-ESCOT, I. (1998), *El multilingüismo en el Perú*, Cusco, Centro Andino.
- (1972), "La situación lingüística en el Perú", *Educación*, 9, págs. 20 – 35.
- PREMCHAND. A. (1998), *Aspectos del presupuesto público*, Washington, Fondo Monetario Internacional.
- PUJOL, R. M. (2002), *Diferenciales entre zonas urbanas y rurales de Costa Rica. Análisis estadístico de la información del censo 2000*, San José, INEC.
- PUJOL, R. M. (2003), *Didáctica de las ciencias en educación primaria*, Madrid, Síntesis.
- PUJOL, R. M. (2002), "Educación científica para la ciudadanía en formación", *Alambique*, 32, págs. 9 -16.
- Q.**
- QUIJANO, A (1988), "Otra noción de lo privado, otra noción de lo público", *Revista de la CEPAL*, 36, agosto, pág. 56.

QUINTANA, J. (1992), "Presentación", en: Fermoso, P., *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*, Madrid, Narcea.

R

RAMÓN TORRELL, J. (2000), *Métodos de investigación: bases científicas y aplicaciones del diseño de investigación*, Barcelona, Masson.

RAMOS, E. (2000), *Elementos léxicos y construcción de identidad en el español de Venezuela*, Merida, Fernentum.

REY, Germán (2004), *Cultura y desarrollo humano: unas relaciones que se trasladan*, Madrid, OEI.

RIBAS, E. (2004), *Una invitación a la sociología de las migraciones*, Barcelona, Bellaterra.

RICOEUR, P. (1961), "La civilisation universelle et cultures nationales", *Esprit*, Paris, Seuil.

-- (1978), *Freud: una interpretación de la cultura*, México, Siglo Veintiuno.

-- (1986), "De l'interprétation", en *Du texte a l'action, Essais d'herméneutique II*. Paris, Seuil.

-- (1994), *Ideología y utopía*, Barcelona. Gedisa.

RIVAS, J. I. (1991), "El aula como unidad de socialización, los rituales de aprendizaje" *Educación y Sociedad*, 7, págs. 73 - 90.

ROA BASTOS, A. (1991), *Antología narrativa y poética*, Barcelona, Anthropos.

ROCHER, R. G. (1987), *Introducción a la sociología general, cultura, civilización e ideología*, Barcelona, Herder.

RODRIGO, Aliana (2003), *La comuna intercultural*, Barcelona, Antropos.

RODRIGUEZ, J (1990), *Teoría e historia de la reproducción ideológica*, Madrid, Akal.

ROJAS ORTUSTE, G. (1997), "Autonomías indígenas en un estado intercultural boliviano", en *Umbrales*, La Paz UMSA, [2000].

- ROQUE, M. (1997), *Valors i diversitat a les societats*, Barcelona, Proa.
- ROSTWOROWSKI, M. (2007), *Todo el Perú es andino*, Lima, Cuadernos, UNAP.
- ROSAS, Claudia (2009), *El odio y el perdón en el Perú, siglos XVI al XXI*, Lima, PUC.
- ROSSI, Alejandro (1970), *Manual del distraído*, Barcelona.
- ROUILLÓN, José “La otra dimensión: el espacio mítico”. Op. cit., pág. 145.
- RUBIO, J.; VARAS, J. (2004), *El análisis de la realidad en la intervención social: métodos y técnicas de investigación*, Madrid, CCS.
- RUIZ MIKANDI, U.; MÚRET BERNAL, I. (2000), “Hacia una cultura multilingüe en educación”, *La didáctica de la lengua y la literatura*, 23 pág. 5 - 12.
- RUIZ OLABUELA, J. (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- S**
- SABARIEGO, P. M. (2004), “Estrategias metodológicas en aulas multiculturales”, en Soriano Ayala, E. (coord.), *La práctica educativa intercultural*, Madrid, La Muralla.
- SHADY SOLIS, R. (1997), *La ciudad sagrada de Caral: supe en los albores de la civilización en el Perú*, Lima, UNMSM.
- (2000), “Caral-Supe y la costa norcentral del Perú: la cuna de la civilización y la formación del estado prístino”, en *Historia de la cultura peruana I*, Lima, UNMSM. pág. 48,
- SHAPIRO, Harry (1993), *Hombre, cultura y sociedad*, México D.F., FCE.
- SHUY, R. (1995), “How a Judge’s VoirDire Can Teach a Jury Whatto Say”, *Discourse y Society*, Vol. 6(2), págs. 207 - 222.
- SAID, E. (2001), “El choque de ignorancias”, *Diario El País*, 16/10/01/.
- SALVADOR, J. (1983), *Discursos: democracia económica*, Santo Domingo, ONAP.

- SALAZAR BONDY, A. (1976), *Educación del hombre nuevo: la reforma educativa peruana*, Buenos Aires, Paidós
- SANCHEZ, A. (1993), “Estética y modernidad”, en *Estética y modernidad. Actas del XII Congreso Internacional de Estética*, Madrid, ITETA.
- SAPIR, Edward (1954), *El lenguaje: introducción al estudio del habla*, Méjico, FCC.
- (1956), *Culture, language and personality*, California, University of California Press.
- (1974), *El lenguaje*, México, FCE.
- SARTORI, G. (2001), *La sociedad multiétnica, pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Madrid, Taurus.
- SARTRE, J. (1960), “Crítica de la razón dialéctica”, *Filosofía*, 35, (05), Págs. 165 -177.
- SARRAMONA, J. (1993), *Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela*, Barcelona, OCDE.
- SCHNEIDER, B., (1966), *Organizational climate and culture*. Jossey-Bass, San Francisco, CA, [1990].
- SCHEIN, Edgar (1990), “Organizational cultura”, *American Psychologist* 45, 2, págs. 109 - 119.
- SCHERMERHORN, R. A. (1978), *Comparative ethnic relations. A framework for theory and research*, Chicago, University of Chicago Press.
- SCHUTZ, A. (1972), *Fenomenología del mundo social*, Barcelona, Paidós.
- SCHÜTZ, Alfred (1964), *Estudios sobre teoría social*, Buenos Aires, Amarrótu, [1974].
- SAUSSURE, F. (1980), *Curso de lingüística general*, Madrid, Akal.
- SAUSSURE, F. (2004), *Escritos sobre lingüística general*, Barcelona, Gedisa.
- SILVA-CORVALÁN, C. (1989), *Sociolingüística: teoría y análisis*, Madrid, Alhambra.
- SELIGMAN, M. (1975), *Helplessness: on depression, development, and death*, San Francisco, Freeman.

- SEN, A.; KLIKS BERG, B. (2007), *Primero la gente*, Barcelona, Deusto.
- SIGUÁN, M. ; MACKEY, W. (1986), *Educación y bilingüismo*, España, Santillana, UNESCO.
- SKALIČKA, Vladimír (1975), “Hranice socioligvistiky”, *Slovo a slovesnost*, 36, pág. 2. Praha,
- SMITH, A. D. (2000), *La nació en la historia*, Valencia, Universidad de Valencia.
- SMITH, B.; BOND, H. (1993), *Social psychology across cultures: analysis and perspectives*, Boston, MA, Allyn and Bacon.
- SMORTI, André (1997),” Sé e narrzione,” *en ll sé come testo*, Florencia. Giunte.
- SMORTI, Andres (1997), *El pensamiento narrativo: Construcción de historias y desarrollo del conocimiento social*, Sevilla, Mergablun, [2001].
- SPENGLER, Oswald (1944), *La decadencia de Occidente*, Espasa-Calpe, Madrid.
- SPENGLER, Oswaldo. (1966), *La decadencia de Occidente*, Madrid, Espasa- Calpe.
- STAVENHAGEN, R. (1970), “Agrarian Problems and Peasant Movements in Latin America”, New York, Anchor Doubleday.
- STEIN, STANLEY et al. (1997), *La herencia colonial de América Latina*, México, Siglo XXI.
- STEIN, G. (2001), *El arte de gobernar según Peter Drucker*, Barcelona, Gestión.
- STEIN, William (2003), *Lo post-étnico*, Lima, Estudios Culturales.
- STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (1999), *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona, Octaedro.
- STOREY, J. (2001), *Cultural theory and popular culture: an introduction*, University Of Georgia Press, [2004].
- STRAUSS, C. ; QUIN, N. (1997), “Implicaciones para una teoría de la cultura”, en *una teoría cognitiva de significado cultural*, New York, Universidad Cambridge.

SOJO, Carlos (2003), “Dinámica sociopolítica y cultural de la exclusión social”, en Carlos Sojo y Davis Shelton (comps.), *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe*, San José, Banco Mundial.

SOROKIN, P. (1960), *Sociedad, cultura y personalidad*, Madrid, Aguilar.

SOLARI, A. ; JUTKOWITZ, J. (1976), *Teoría, acción social y desarrollo en América Latina*, México, Siglo XXI.

SUESS, P.; GORSKI, J.; DIETSCHY, B. (1998), *Historia de la teología ‘india’: pueblos y culturas*, Ecuador, Abya-yala.

T

TAIPE CAMPOS, N. (1988), “La educación en castellano a poblaciones quechuas, en los Andes peruanos”, *Iberoamericana de Educación*, 16, págs. 5 -15, enero - abril.

THOMPSON, John (1998), *Ideología y cultura moderna*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.

THORP, Rosemary; BERTRAM, Geoff (1978), *Perú 1890-1977, crecimiento y políticas en una economía abierta*, Mosca Azul, [1985].

TAJFEL, H. (1981), *Human groups and social categories: studies in the social psychology*, Cambridge, Cambridge University Press.

TAJFEL, H.; TURNER, J. C. (1985), “La teoría de la identidad social de la conducta intergrupala”, en Morales, J. F.; Huici, C. (eds.), *Lecturas de psicología social*, Madrid, UNED, págs. 225 - 260.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. (1984), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós, [2000].

TAYLOR, Peter (2000), *Geografía política: economía-mundo. Estado-nación y localidad*, Madrid, Drama.

TAYLOR, Charles (1989), *Sources of the self*, Cambridge University Press.

-- (1993), *Multiculturalismo y la política de reconocimiento*, Madrid, FCE.

- (1994), *La Ética de la Autenticidad*, Barcelona, Paidós.
- TEBEROSKY, A. (2005), “Un curriculum centrato sulla lingua”, *Infantiae, Newsletter*, págs. 257 – 262.
- TÉLLEZ, G. S. (2000), *El discurso y la práctica de la educación multicultural: una aproximación al caso mexicano*, Madrid, UNED.
- TERPSTRA, Vern; DAVID, Kenneth (1985), *The cultural environment of international business*, Cincinnati, Ohio, South-Western Publishing.
- TERRY, .R.; FRANKLIN, G. (1985), *Principios de administración*, México, CECSA.
- TODOROV, T. (1994), *Introducción a la literatura fantástica*, México, Coyoacán.
- TOLA de Habich, Fernando (1996), “¿Qué hacemos con los indígenas?”, La Jornada, 12 de octubre.
- TOMASELLO, M; KRUGER, A.C.; RATNER, H. (1993), “Cultural learning”. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-552.
- TORRES C. A. (1995), *Aprender a investigar en comunidad*, Bogotá, Unisur.
- TOURAINÉ, A. (1989), *América Latina: política y sociedad*, Madrid, Temas de Hoy.
- (1993), *Crítica de la modernidad*, Madrid, Temas de Hoy.
- (1994), *¿Qué es la democracia?*, México, FCE.
- TROMPENAARS, F. (1994), *Riding the waves of culture*, Irwin, [1990].
- TUBINO (2001), *Interculturalizando el multiculturalismo: balance y perspectivas*, Lima, Forte-pe.
- TYLOR, Edward (1924), *Primitive Culture*, New York, Brentano.
- (1975), “La ciencia de la cultura”, en Khan, J. S., El concepto de cultura: textos fundamentales, Barcelona, Anagrama.
- (1977), Cultura primitiva. Los orígenes de la cultura, Madrid, Ayuso.

U,

UDAONDO, Duran, M. (1992), *Gestión de calidad, Días de santos*, Madrid, Alianza.

UGARTE, L.; de OTEIZA, J.; CHILLIDA, E. (1996), *La reconstrucción de la identidad vasca*, Madrid, Siglo XXI.

UNESCO (1952), *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*, París, Unesco.

-- (1962), *Proyecto principal de educación*, Unesco/América Latinas, Paris, Unesco.

-- (1972), *Tercera Conferencia Internacional sobre educación de adultos*, Tokio.

-- (1973), *Aprender a ser: la educación del futuro*, Madrid, Alianza

-- (1980), *Situación educativa de América Latina y el Caribe*, Paris, Unesco.

-- (1982), *Declaración de México sobre las políticas culturales: conferencia mundial sobre las políticas culturales*, Paris, Unesco.

-- (1992), *Informe mundial: invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*, Paris, Unesco.

-- (1993), *Informe mundial sobre la educación*, Madrid, Santillana

-- (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Francia, Unesco.

-- (1996), *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana, Unesco.

-- (1998), *Informe mundial sobre la educación*, Madrid, Santillana, Unesco.

-- (2000), *Compendio mundial de educación: comparación de las estadísticas de la educación en el mundo*, Montreal, Unesco.

-- (2001), *Informe de la declaración universal de la Unesco sobre la diversidad cultural*, Paris, Unesco.

-- (2002), *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*, Paris, Unesco.

- (2003). *Promover la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*, Bolivia, Vice Ministerio de Cultura de Bolivia.
- (2005), *Formación en gestión cultural y políticas culturales*, Iberformat.
- (2009), *Informe mundial: invertir en la diversidad cultural y dialogo intercultural*, París, Unesco.

UNESCO/OREALC (2001), *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, Santiago, Unesco.

- (2004), *La conclusión universal de la educación primaria en América Latina, Informe Regional sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio Vinculados a la Educación*, Santiago de Chile, OREALC.
- (2007), *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos. II* (EPT/PRELAC) 29 y 30 de marzo, Buenos Aires.
- (2008), *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. (EPT/PRELAC-2007), Chile.

UNICEF (2000), *Educación en América Latina y el Caribe: diez años después de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia*, Colombia.

- (2004a), *El estado de la niñez en el Perú*, Lima, Unicef.
- (2004b), *Estado Mundial de la Infancia, La infancia amenazada*, Paris Unicef.

UNAMUNO, V. (1995), *Conflicto lingüístico y fracaso escolar*, Buenos Aires, UBA.

URBAN, Wilbur (1979), *Lenguaje y realidad*, México, FCE.

USPENSKI, B.A. (1987), “Sobre el problema de la génesis de la escuela semiótica de Tartu-Moscú”. En D. Navarro, (1993), *La Escuela de Tartu. Homenaje a Iuri M. Lotman. Escritos*. 9, págs. 199-21.

V

VALDÉS, A. y WIENS, T. (1996), “Rural Poverty in Latin America and the Caribbean”, *Annual Bank Conference on Development in Latin America and the Caribbean*, Mayo 30. Washington, D.C.

- VALENTINE, Charles (1970), *La cultura de la pobreza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- VALLEJO, C. (1918), *Los Heraldos Negros*, Lima, amauta.
- VALLEJO, C. (1969), *Obra poética completa de Cesar Vallejo*, Buenos Aires, Ayacucho.
- VAN LIER, L. (1996), *Interaction in the language curriculum, Awareness, autonomy and authenticity*, Harlow, England, Longman.
- (2002) “La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas”, en Cots, J.M.; Nussbaum, L. *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lleida, Milenio, págs. 33 – 54.
- VAN DIJK, T. (1985), *Discourse and literature*, Amsterdam, Philadelphia.
- (1995), *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra.
- (2003), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*, Barcelona, EDIUOC.
- VARGAS, M. (1972), *La tía Julia y el escribidor*, Lima, Seix Barral.
- (1978), *La utopía arcaica: Josa Maria Arguedas y las ficciones del indigenismo*, México, FCE
- (1993), *El pez en el agua*, Lima, Seix Barral.
- VASILACHIS de Gialdino, I. (1992), *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*, Buenos Aires, AL.
- VAUGHAN MARY. C. (2001), *La política cultural de la Revolución: Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México D.F., FCE.
- VÁZQUEZ MARÍN, E. (1996), “Oh mer oh!”, *Nexos* 224, agosto 1994.
- VELASCO, H.; DÍAZ de Rada, A. (1997), *La lógica de la investigación etnográfica*, Madrid, Trotta.

VELASCO, Alvarado (1972), *Plan Inca: Bienal del sector de educación: 1975-76*, Lima, MED.

VERGARA, A.; VALDIVIA, G. (1982), “Sociedad, cultura y lengua”, en Vergara, A. *Lengua y Sociedad: lecturas*, Ayacucho, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.

VIGOTSKY, L. (1981), *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade, [1995].

VIGOTSKY, L. (1988), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo.

VILA, I. (1985), *Reflexions sobre l'educació bilingüe llengua de la llar i llengua de l'instrucció*, Barcelona, SEDEC.

VILLORO, Luis (1997a), *Los grandes momentos del indigenismo*, México, FCE.

-- (1997b) “Sobre la identidad de los pueblos”, en *Estado plural, pluralidad de culturas*”, México Paidós, pág. 63.

-- (1998), *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós.

VIÑAO FRAGO, A. (1992), *Alfabetización y alfabetizaciones*, Madrid, Fundación Germán Sánchez.

VIÑAS, P. (2002), *De la poética a la teoría de la literatura*, Salamanca universidad de Salamanca.

VOLOSHINOV, V. (1976), *El signo ideológico y la Filosofía del Lenguaje*, Buenos Aires, Vision.

VOLOSHINOV, V. ; BAJTIN, M. (1929), *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza

VON HENTIG, H. (2003), *¿Por qué tengo que ir a la escuela?*, Barcelona, Gedisa.

VON BERTALANFFY, L. (1976), *Teoría General de los Sistemas*, Madrid, F.C. E.

VON THUNEN, H. (1966), *The isolate state*, Pergamon, Press, Oxford.

VUSKOVIĆ, P. (1993), *Pobreza y desigualdad social América Latina*, México, UNAM.

W

WAGENSBERG, J. (2003), *Ideas sobre la complejidad del mundo*, Barcelona, Tusquets.

WEBER, M. (1974), *Economía y sociedad*, Vol. I, México, F CC., [1985]

WEBER, Edgard (1997), “Interculturalidad y monoteísmo”, *Fundación CIDOB, CIDOB d’afers internacionals*, 36, págs., 79 - 87,

WEINREICH, Uriel (1963), *Une logique de la communication*, Paris, Seuil.

WEINREICH, Uriel (1974), *Lenguajes in contact*. The Hague, Mouton.

WEISSTEIN, U. (1975), *Introducción a la literatura comparada*, Barcelona, Planeta

WELSCH, W. (1991), “Transculturality: The changing form of cultures today”, en Armin Frank ; Helga Eßmann, *The Internationality of National Literatures in Either America: Transfer and Transformation*, Göttingen, [1999].

WHITE, A. L. (1949), *The science of culture*, Nueva York, Farrar, Strauss and Co.

-- (1975), “*Culturología*”, en Sillis, D. L (Dir.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, 3, Madrid, Aguilar, págs. 314-316.

WIERSMA, W. (1986), *Research methods in education: An introduction*, Boston, Allyn and Bacon.

WISSLER, C. (1923), *Man and Culture*, Nueva York, Thomas H. Crowell Company.

WOLCOTT , H. (1993), “Sobre la intención etnográfica”, en H. Velasco, F. J. García Castaño y A. , *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid, Trotta,

Z

ZAID, Gabriel. (1996), “Cultura y comercio”, Suplemento cultural de *La Jornada*, Domingo 3 de Agosto.

ZAMBRANO, M. (1988), *La confesión: género literario*, Madrid, Alianza.

ZAMALLOA, S. E. (1990), *Analfabetismo en el Perú*, Lima, Misoja.

ZEA, Leopoldo, (1953), *El positivismo*, México, Studium.

ZÚÑIGA, M. (1988), “Educación bilingüe”, en *Educación bilingüe, comunidad, escuela y currículo*, Santiago, UNESCO, OREALC.