

**Art. 1**

**“Educación superior  
e interculturalidad en el Perú.  
Apuntes preliminares”**

JUAN ANSION

Art. 1

## ARTÍCULO I

## “Educación superior e interculturalidad en el Perú. Apuntes preliminares”

COMENTARIOS DE JUAN ANSION.<sup>1</sup>  
27 DE ABRIL DE 2008.

Los siguientes apuntes representan una reflexión desde la experiencia peruana en materia de educación intercultural. Los fundamentos de esta reflexión provienen de los trabajos vinculados a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En relación con la educación superior, las experiencias recién iniciadas del programa de acción afirmativa Hatun Ñan en las universidades de Cusco y Ayacucho, constituyen un importante marco de referencia para discutir sobre las posibilidades de transformación de la universidad en una perspectiva intercultural.

---

### 1. Interculturalidad y pueblos indígenas. Algunas precisiones conceptuales

Antes de abordar el tema de la relación de la educación superior con la interculturalidad, es útil hacer algunas precisiones conceptuales.

En América Latina preferimos el concepto de interculturalidad antes que el de multiculturalismo, que se utiliza más bien en los países anglosajones. Ambos conceptos designan una situación de diversidad cultural importante y la existencia de grupos provenientes de matrices culturales diferentes que tienen dificultades para lograr la convivencia. Mientras el término “multiculturalismo” pone el acento en la diversidad, el de “interculturalidad” se centra más en las relaciones mutuas entre quienes son diferentes. Por otro lado, el multiculturalismo –por el sufijo “ismo” utilizado– se presenta como una postura filosófica o como un proyecto político o ético. En cambio, no se suele utilizar un término equivalente, como el de “interculturalismo”,<sup>2</sup> para designar en el mismo sentido un proyecto que pone el énfasis en la construcción del diálogo entre representantes de culturas diferentes.

---

1. Conferencia presentada en el Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural realizado en la Casa Central de la Universidad de Chile los días 10 y 11 de abril, 2008. Instancia organizada por la Universidad de Chile, la Universidad de La Frontera, la Universidad de Tarapacá y la Universidad de Valparaíso y que contó con la colaboración de Fundación EQUITAS.

2. Sylvia Schmelkes, en su conferencia en el seminario, propone en ese mismo sentido diferenciar “interculturalidad” de “interculturalismo”.

No es nuestra intención en este trabajo profundizar más en la relación entre ambos conceptos, discusión muy amplia por lo demás, dados los múltiples sentidos que diversos autores les han dado. Sólo nos interesaba subrayar que la elección del término “interculturalidad” pone el énfasis en la interacción.

Centrándonos, entonces, en el término “interculturalidad”, constatamos en primer lugar que está ya bastante difundido en el lenguaje común, pero que se utiliza en sentidos muy distintos. Así, es frecuente encontrarlo utilizado para hablar de un proceso de asimilación de la cultura subordinada a la cultura hegemónica. En el Perú, por ejemplo, se escucha a veces, de parte de funcionarios o de profesores, la idea de que es bueno que los niños andinos reciban una educación intercultural (y, además, bilingüe), porque es una manera más eficiente para que aprendan el castellano. Se trata, entonces, de una manera sofisticada de buscar la incorporación a un cuerpo lingüístico y cultural cuya preeminencia no está nunca en cuestión. Se utiliza, en ese caso, en un sentido asimilacionista, haciendo con la cultura lo que también se suele hacer con la lengua cuando se propone una educación bilingüe para facilitar la castellanización y no para permitir el desarrollo de ambas lenguas.

En sentido contrario, los andinos utilizan a veces el término como un sinónimo de identidad. Ser intercultural sería, en ese sentido, defender la propia cultura e identidad. Esta interpretación resulta, al parecer, de la apropiación de un vocablo que proviene del mundo externo (mediante promotores de ONG, funcionarios o técnicos del Estado o profesores) y que, como tal, se considera que puede ser útil en la relación con ese mundo (que es el mundo de la cultura oficial y del poder), pero del que se retiene solamente los aspectos referidos a la identidad cultural.

Para quienes se centran en el desarrollo de la diversidad cultural, sin embargo, el término “intercultural” parece a veces inadecuado, porque ellos consideran que el diálogo entre culturas no es posible mientras las relaciones entre ellas sigan siendo desiguales y de dominación de una sobre otras. La interculturalidad se percibe, entonces, como un instrumento de engaño y manipulación al servicio de los poderosos. Es, entonces, una visión crítica de la concepción asimilacionista de la interculturalidad.

En esta misma línea de rechazo al término están también quienes creen que el término debe desecharse por ser “culturalista”.<sup>3</sup> Esta crítica parece inspirada en la intuición de la posibilidad del asimilacionismo, pero se equivoca al creer que el hablar de interculturalidad supone ignorar las condiciones materiales, políticas y

---

3. Ésta fue la posición de Simón Yampara en su conferencia en el seminario. Parece bastante difundida en Bolivia.

sociales y, en general, los conflictos vinculados a los procesos culturales. En ciencias sociales podemos hablar de cultura sin ser por ello culturalista.

Todo ello nos muestra que, más allá de un aparente entendimiento terminológico, el sentido puesto en la palabra puede ser muy distinto. Esto puede conducir a malentendidos persistentes y a muchos debates mal encaminados.

Intentemos ahora definir en términos positivos lo que entendemos por interculturalidad.

La interculturalidad puede definirse, bien como situación de hecho que se refiere a las relaciones entre culturas, o bien, como proyecto que apunta al establecimiento de relaciones de intercambio en condiciones de igualdad entre quienes provienen de ámbitos culturales diferentes. El segundo sentido es el más común dentro del mundo profesional, sobre todo para quienes trabajan en educación o en salud. Pero el primer sentido es muy importante y es, a mi entender, un punto de partida necesario para la cabal comprensión de las posibilidades de cualquier proyecto.

En efecto, vista desde las ciencias sociales, la interculturalidad es, en primer lugar, una situación observable. El concepto se refiere al tipo de relaciones que se dan entre personas y grupos de orígenes culturales diversos que, por razones de encuentros históricos, se ven llevados a relacionarse con cierta frecuencia e intensidad en la vida cotidiana. Estas relaciones son frecuentemente marcadas por el conflicto, la incomprensión, el desprecio mutuo y, particularmente, por la hegemonía de un grupo sobre los demás a quienes busca –y a menudo logra– imponer sus propios hábitos culturales como si fueran los únicos valederos.

Al hablar de relaciones relativamente frecuentes e intensas, buscamos reservar el uso del concepto para designar influencias culturales entre gente cercana, que se codea en lo cotidiano. De esta manera, podríamos hablar de mayor o menor grado de interculturalidad y reconocer que no todas las sociedades se caracterizan por un grado alto de interculturalidad, esto es por la existencia de relaciones cotidianas intensas y frecuentes entre personas y grupos de diferentes orígenes culturales.

Es importante también tomar en cuenta que, en estas relaciones interculturales, las influencias más fuertes y más visibles tienden a ser las que van desde la cultura hegemónica hacia las otras culturas. Son las más reconocidas por todos y, en general, los miembros de grupos subalternos buscan apropiarse de muchos aspectos de esa cultura. Pero esto no significa que no haya influencias en el otro sentido y este punto es clave para la comprensión de las relaciones: la cultura hegemónica también se ve influenciada por muchos aspectos de las culturas subalternas. En

el caso del Perú, por ejemplo, el hecho de que los niños de familias acomodadas de Lima sean criados por mujeres andinas, muchas veces de origen campesino, nos indica que ellos incorporarán mucho de la cultura andina. Pero, al no ser ésta prestigiosa, estas adquisiciones se ocultan y se desconocen. El racismo solapado parece ser una de las consecuencias de este ocultamiento, pues es una manera de distanciarse de algo que uno tiene adentro y que rechaza.

Un proyecto de interculturalidad apunta a lograr relaciones interculturales más equitativas, de aceptación mutua y de reconocimiento de que se puede aprender mucho del otro. Para tener éxito, semejante proyecto requiere partir de la situación real, esto es, de la interculturalidad existente de hecho, con todos sus conflictos y con sus influencias mutuas, con el prestigio o desprecio dado a las expresiones culturales que se intercambian y con las supervaloraciones y los ocultamientos respectivos.

Es útil también diferenciar claramente la cultura de la identidad, en contra de una fuerte tendencia a confundirlas. La cultura es lo socialmente internalizado, independientemente de la voluntad y aun de la conciencia de las personas. La identidad, en cambio, supone elección –por oposición y por semejanza– de una cultura. Es decir, entre las múltiples influencias que nos han formado, elegimos algunos símbolos que nos unen con otros y que, simultáneamente, nos oponen a otros.<sup>4</sup> Desde luego, existe una estrecha relación entre cultura e identidad, pero al distinguir ambas, nos damos la posibilidad de pensar mejor las condiciones para la construcción social y política de las identidades. Quienes las crean afirman, en efecto, una voluntad libre de definir las influencias culturales recibidas a las que desean poner énfasis. El fortalecimiento de una identidad determinada –en especial de una identidad étnica– no significa, sin embargo, que desaparezcan por arte de magia las influencias consideradas negativas al provenir del ámbito cultural dominante. La tensión entre las influencias culturales recibidas en la propia socialización (y que pueden provenir de varias matrices culturales) y las decisiones sobre los rasgos y marcas culturales a los que se decide adherir, aparece así como central en la creación de identidades. La pertenencia étnica sería así el producto de una articulación en tensión entre una herencia social y cultural y una identidad construida por decisión política. Y el debate queda abierto, en cada caso, para definir cuáles son los rasgos de la socialización que son necesarios para la pertenencia. Es, por ejemplo, típico el caso de personas que ya no hablan la lengua, pero cuyos padres provienen de la cultura en cuestión; o los indígenas urbanos que ya dejaron

---

4. La conferencia de Sergio Carihuentro va en ese sentido, al distinguir, desde la perspectiva mapuche, entre el mayor o menor grado de identidad con la cultura, por un lado, y el mayor o menor grado de socialización como mapuche, por el otro.

ciertas costumbres rurales. Las tensiones que aparecen así pueden verse también como tensiones interculturales que se procesan dentro de las personas.

---

## 2. Educación e interculturalidad en el contexto peruano

La sociedad peruana sigue debatiéndose con el trauma de sus orígenes: el antiguo mundo indígena fue conquistado, diezmado por las enfermedades y sometido a la fuerza por una estructura colonial que ignoró su diversidad, reducida bajo el término de “indio”. Hacía así abstracción de la realidad de sociedades que, desde épocas antiguas, fueron de una gran complejidad en su diversidad multicultural, con influencias interculturales múltiples. Estas sociedades habían desarrollado culturas fuertemente jerarquizadas, pero que también cultivaban el manejo de la diversidad en todos sus aspectos. Para ellas, el “otro” no tenía que ser asimilado, sino colocado como complementario en su diferencia. El manejo equilibrado de la diversidad fue la clave del éxito de la civilización andina. En la agricultura y la ganadería, estas sociedades se desarrollaron comprendiendo las ventajas de sacar un provecho adecuado de cada nicho ecológico. Del mismo modo, la organización social se desarrolló en el intercambio recíproco entre grupos humanos que buscaron mantener sus diferencias a la vez que encontrar formas de articularse entre ellos para la necesaria convivencia.

La situación colonial, como es harto conocido, rompió los sofisticados pero frágiles equilibrios conseguidos en la organización de la naturaleza y de la sociedad. Y, por encima de las antiguas diferencias, creó una ruptura étnica y social profunda entre “indios” y “españoles”, ruptura que no ha terminado de resolverse. Expresión actual de ella es un racismo solapado, no confeso pero muy real y persistente. Como nadie quiere ser discriminado por las marcas de sus orígenes, en el Perú nadie se reconoce “indígena”, sino, eventualmente “mestizo”. Pareciera que el “indígena” se volviera “mestizo” por el mero hecho de desplazarse del campo a la ciudad.

En ese contexto, la educación representa un intento del Estado por unificar un país muy diverso bajo la hegemonía de una cultura heredada del periodo colonial. Pero, desde el punto de vista indígena, la educación es también una reivindicación y aparece como un camino posible en busca del reconocimiento. El proceso es ambiguo porque, por un lado esta antigua reivindicación, que tiene sus raíces en el periodo colonial, es una forma, para un pueblo sojuzgado, de apropiarse de un instrumento del poder colonial: el castellano y la escritura. Pero, por otro lado, esta apropiación se da en condiciones que favorecen el abandono de la propia lengua y de la propia cultura.

En esta perspectiva, la Educación Intercultural Bilingüe aparece como una posibilidad para que esa apropiación no signifique la pérdida de la cultura propia ni de la lengua. Es una posibilidad y no una garantía de que tal cosa suceda, porque la ambigüedad sigue existiendo, especialmente, como lo hemos visto, porque la interculturalidad puede entenderse dentro del parámetro colonial, como mera asimilación del indígena a una cultura nacional hegemónica y homogeneizada.

En el Perú, recién en la segunda mitad del siglo XX –y en particular con el impulso de la Reforma de la Educación de 1972 bajo el gobierno militar del general Juan Velasco Alvarado– se desarrollan experiencias piloto en Educación Bilingüe, luego convertida en Educación Bilingüe Intercultural; y, posteriormente, en Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En la Amazonía los antecedentes son el trabajo del Instituto Lingüístico de Verano, motivado por su deseo de traducir la Biblia a los idiomas amazónicos, pero el impulso central fue dado por el programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) del Instituto Superior Pedagógico de Loreto, con un trabajo muy importante de formación de maestros indígenas para una educación que partiera de la propia cultura. Y en los Andes los trabajos pioneros y experimentales que dieron impulso a la EIB fueron el del Centro de Investigación en Lingüística Aplicada (CILA) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con su trabajo en Ayacucho, así como el programa promovido por la cooperación técnica alemana (GTZ) en Puno. Desde ahí, la EIB ha ido ganando nuevos adeptos y diversos programas se han ido desarrollando a lo largo del país, especialmente por iniciativa de las ONG o de otras asociaciones de la sociedad civil.

Dentro del sistema nacional, la EIB ha tenido que seguir peleando su espacio, con suertes diversas según los gobiernos. Actualmente, sigue siendo una modalidad particular para niños de educación primaria de zonas rurales en las que predomina una lengua indígena.

Pese a las incomprensiones y a los muchos obstáculos, se observan avances importantes. Así, la actual Ley General de Educación N° 28044, en su artículo 20, consagra la vigencia de la Educación Bilingüe Intercultural en todo el sistema y afirma la obligación de los docentes de dominar la lengua originaria de su zona, además del castellano, y asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación. Asimismo, en su artículo 7, establece la interculturalidad como uno de los principios en los que se sustenta la educación peruana en general, principio que, entonces, es válido para todos y no sólo para los pueblos indígenas.

En la formación docente han empezado a darse esfuerzos importantes en algunos Institutos Superiores Pedagógicos. Pese a ello, al quedar restringida a la educación

primaria y rural, la EIB corre el riesgo de seguir siendo una manera sofisticada de permitir el tránsito de los niños al castellano, viéndose restringida la posibilidad del desarrollo pleno de las personas dentro de su propia lengua.

Sin embargo, existe en el Perú un grupo muy activo en este campo, aunque no está asentado básicamente en universidades sino, sobre todo, en otras instituciones de la sociedad civil, tales como algunas Organizaciones No Gubernamentales. De modo general, la comunidad académica en el Perú ha sido poco receptiva a la propuesta de EIB, aunque recientemente se han notado cambios interesantes al respecto. Entre otras cosas, ha sido importante que el Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación haya mostrado al país que la población indígena ha sido la principal víctima de la violencia política de los años 80 y 90 (un solo dato basta para evidenciarlo: más del 75% de las víctimas mortales debidas al conflicto eran quechuahablantes).

¿Por qué los formadores de opinión en el Perú muestran generalmente tan poco interés por el desarrollo de políticas interculturales? Una clave para comprender esto podría ser la ruptura social y cultural que se sigue manteniendo entre la costa y la sierra y, en particular, entre el mundo de las universidades más importantes y exitosas y el mundo indígena. El indigenismo de los años 20, que movió a muchos intelectuales de la época, perdió luego su fuerza al no lograr enraizarse profundamente en la comunidad de intelectuales peruanos. Los herederos de la vieja oligarquía –todavía muy presentes en los medios de comunicación– no tienen, desde luego, ningún interés en este tipo de propuesta y han sido más bien los abanderados de una modernización neoliberal. Pero en otros predios ideológicos tampoco llegó a calar la propuesta de la EIB. La objeción de siempre es: ¿para qué les sirve? Y se suele repetir que no hay nada escrito en quechua (lo que es falso, aunque sí es cierto que hay pocas ediciones masivas). Aquí influye fuertemente una idea de la modernidad como proceso uniformizador, idea que se expresó muchas veces también en medios de izquierda, en los años 70, con la idea de que la desaparición de las “formas precapitalistas de producción” era un requisito para el desarrollo.

Pero el problema no viene de los intelectuales. A diferencia de Bolivia o de Ecuador, en el Perú no ha surgido un movimiento indígena fuerte, sobre todo en la sierra andina. Las razones de esta situación son complejas y no es éste el lugar para analizarlas. De cualquier forma, una consecuencia de ello es que, por ejemplo, es muy difícil encontrar a un buen profesor de quechua para personas que no lo hablan desde la niñez. Y es que tampoco hay mucha demanda de este tipo de profesores, porque son muy pocos los que consideran útil el esfuerzo.

Sin embargo, no todo está perdido, ni mucho menos. Los gobiernos municipales y los gobiernos regionales<sup>5</sup> están abriendo nuevas posibilidades, como lo muestran dos ordenanzas dadas muy recientemente en el sur andino. Así, el alcalde provincial de Abancay, capital de la región Apurímac, acaba de dar una ordenanza (que es una ley municipal) “que prohíbe la discriminación en todos sus ámbitos” y que, en relación con la lengua, establece lo siguiente:

“En todas las dependencias de La Municipalidad Provincial, se contará con personal que hable el idioma quechua. Paulatinamente, se promoverá que éste sea un requisito para ser contratado y que los funcionarios y servidores públicos que no hablen este idioma puedan aprenderlo.” (Municipalidad Provincial de Abancay, Ordenanza Municipal N° 002-2008-A-MPA, Art. 3°, c).

La región es mayoritariamente de habla quechua mayoritaria y la ordenanza está en sintonía con el nuevo Proyecto Educativo Regional que ha establecido como objetivo la generalización del quechua en todo el sistema educativo. De ese modo, de cumplirse con esta ordenanza a la vez que con el Proyecto Educativo Regional, se irá avanzando con seguridad hacia un mayor uso del quechua en las instituciones públicas y se irán formando los docentes necesarios para el desarrollo del aprendizaje del idioma, tanto para quienes no lo aprendieron en su casa, como para los hablantes mismos que tendrán así la posibilidad de perfeccionar su competencia en su idioma materno.

El gobierno regional de Ayacucho, por su lado, acaba de dar una ordenanza regional que declara “reconocer la pluriculturalidad y el carácter multilingüe de la sociedad que compone la Región Ayacucho”, así como “al idioma Castellano, Quechua y Asháninka como lenguas oficiales de la Región Ayacucho” (artículos primero y segundo de la ordenanza regional N° 010-2008 –GRAICR–).

---

### 3. Acción afirmativa en universidades públicas: el Hatun Ñan

En dos universidades públicas de los Andes, en Cusco (la Universidad Nacional San Antonio Abad –UNSAAC–) y Ayacucho (la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga –UNSH–), se está llevando a cabo un programa de acción afirmativa, el Hatun Ñan (el Gran Camino), programa auspiciado por la Fundación Ford. Se trata de un programa compensatorio que da un apoyo especial a estudiantes indígenas que ingresaron a estas universidades.

---

5. Los gobiernos regionales son elegidos por voto popular como consecuencia de un cambio reciente de la Constitución.

Como queda claro por su origen, el programa viene desde afuera, por iniciativa de una fundación interesada en acciones afirmativas con pueblos indígenas. Pero aquí surge un primer problema: nadie en Cusco ni Ayacucho pensaba en los estudiantes en términos de indígenas o no indígenas, con la excepción de un grupo muy pequeño de estudiantes amazónicos que tienen un ingreso diferenciado a la universidad (y que tienen también muchas más dificultades de rendimiento que los demás). La razón es que en la sierra nadie se considera indígena, ya que este término es considerado un insulto (en parte porque los asimila a los “indígenas” de la selva considerados “salvajes”, y también porque se cree que “indígena” viene de “indio”, término aun más peyorativo).

Los responsables del proyecto tuvieron entonces que inventar una forma operativa para distinguir cuáles serían los estudiantes aptos a ser beneficiarios del programa. Las características principales fueron: la lengua quechua como lengua materna, y el hecho de provenir del medio rural campesino. Naturalmente estos dos criterios plantean muchos problemas. ¿Alguien que ya no conoce la lengua originaria pierde por ese hecho su pertenencia étnica? Los vascos dirían que no.

Por otro lado: ¿Un indígena se vuelve no indígena (y probablemente “mestizo”) al pasar a residir a la ciudad? Se nota que hay una confusión entre pertenencia étnica y pertenencia a un sector social. Esta confusión es consecuencia, en el Perú, de que las diferencias étnicas no son asumidas como tales y permanecen ocultas pese a que están constantemente presentes en las relaciones interculturales cotidianas, para afirmar las diferencias con el objeto de discriminar a las personas. Pese a la confusión, está claro que la definición operativa logra ubicar a un grupo que no sólo tiene bajos recursos, sino que también es culturalmente quechua, andino, indígena (cualquiera sea la categoría elegida para designar la pertenencia étnica).

El contexto social urbano, en ambos casos, es de fuerte discriminación hacia quienes tienen marcas de ser indígenas. Y los docentes de la universidad, con sus autoridades, no escapan en principio a los prejuicios comunes en el ambiente, más aun cuando, como lo hemos visto, la comunidad académica en el Perú no les ayuda a analizar mejor la situación.

Existen, entonces, muchas condiciones para que el programa sea percibido como un programa de apoyo a la inserción en mejores condiciones de jóvenes campesinos pobres, y no de jóvenes quechuas. La diferencia es importante porque, si el programa es para pobres, se considerará que deben ser asimilados a la universidad ya existente, buscándose que se adapten mejor a ella, para que “recuperen” lo que no pudieron aprender en la secundaria. En cambio, si el programa es para jóvenes quechua, el

programa puede introducir un elemento de fuerte contradicción en la universidad al cuestionar su carácter culturalmente unilateral. Vale decir que un programa de acción afirmativa como el Hatun Ñan, al poner el acento en el carácter culturalmente diferenciado de un conjunto de estudiantes, invita a la larga a la universidad a diversificar su manera de enfocar el conocimiento y la manera de educar. Introduce así una pequeña cuña en una institución que, en principio, no acepta lecciones de nadie, menos aun si vienen de un mundo –el indígena– que, para el mundo oficial, sigue representando la “incultura” y la “ignorancia”.

Así, este programa encierra en sí mismo una tensión rica en posibilidades: es, a la vez, un canal de asimilación, pero también es una posible cuña para el cambio del sistema en el más largo plazo.

---

#### 4. Universalidad e interculturalidad en la universidad

La cuña introducida por un programa de acción afirmativa orientado a favorecer a los estudiantes indígenas no es, de ningún modo, una cuña destructora, sino más bien puede ser una cuña salvadora. En efecto, universidades públicas de provincia en el Perú tienen pocas posibilidades de ser reconocidas como universidades serias en el mundo globalizado. Ellas tienen, sin embargo, la posibilidad de renovarse si son capaces de descubrir dónde están sus ventajas comparativas. Aquí se les abre un camino importante (a caso, precisamente, su *hatun ñan*, su gran camino) si son capaces de conectarse con la herencia cultural de la región.

La crisis de muchas instituciones, y de la sociedad misma, en el mundo actual, abre también oportunidades. Las soluciones que antes funcionaban encuentran hoy sus límites y es necesario buscar nuevas pistas de desarrollo. En ese contexto, que es el del nuevo siglo, las experiencias de pueblos diversos, que han mantenido formas diferentes de relacionarse con el mundo, ya no son importantes solamente para ellos mismos, sino son parte de las experiencias de la especie humana, que muestran que son posibles formas diferentes de organizar la sociedad humana y su relación con la naturaleza. Y, precisamente, las universidades de las que hablamos se encuentran en medio de grupos humanos que todavía se han socializado dentro de patrones sociales, culturales y tecnológicos que responden a un paradigma diferente al que actualmente predomina; paradigma que se podría denominar como el del manejo equilibrado de la diversidad en contraposición con aquel que busca la homogeneidad. También es el paradigma de una relación de reciprocidad con los seres de la naturaleza, en la que el ser humano no agrade para transformar sólo en beneficio suyo, sino busca una reciprocidad respetuosa.

Así, la fortaleza potencial de estas universidades está en el recoger, articular, sistematizar, discutir, las maneras de actuar y de ser de los pueblos de su región, para construir conocimiento desde ahí. Todos los campos del saber pueden abrirse de ese modo. Para señalar los ejemplos más evidentes, mucho tienen que aprender así disciplinas como la agronomía de los agricultores o la medicina y la psicología de los curanderos. No hay, en realidad, disciplina que no se pueda beneficiar de esta relación estrecha con culturas que se han desarrollado sobre bases diferentes y que, por ello mismo, ofrecen pistas nuevas y frescas para salir de atolladeros.

De ese modo, se abren caminos de renovación que provienen de donde muchos no lo esperan: de los recursos culturales de quienes siguen siendo menospreciados pese a ser los representantes de antiguas culturas. Pero si estas universidades se abren a la investigación en serio –no folclorizada– de estas culturas, incluyendo su producción tecnológica, tienen nuevas posibilidades de articularse en el mundo global, al que tendrían mucho que decir. Y, simultáneamente, los estudiantes de origen indígena tendrían ventajas sobre los demás, al encontrarse más vinculados con estas culturas de las que se han alimentado.

No se trata de volver al pasado, sino de recoger del pasado lo que sirve para la actualidad y para el futuro, en conexión con los conocimientos actuales en todos los campos. Es decir, se trata de volverse partícipe de un proceso general, mundial, de investigación y de desarrollo que articule de nuevas maneras las fuentes culturales diversas que se puedan conocer en el mundo. No de volver a los particularismos, sino de desarrollar una nueva forma de universalismo, siempre abierto y crítico, basado en el enriquecimiento mutuo desde todos los horizontes culturales posibles. Se trata, en suma, de insertarse en un proceso, ya en curso, de construcción de lo universal mediante el diálogo intercultural. La “universitas”, dicen algunos, es demasiado occidental. En el proceso del que se habla, ella se volvería de verdad más universal.

Esto es así porque la cultura no siempre tiene desarrollos lineares. En muchos campos se ven pistas trucas y se intenta recorrer nuevos caminos. Las antiguas culturas del mundo nos ofrecen posibilidades de nuevos inicios. Lo “universal” de la universidad no puede ser herencia de una sola fuente cultural y, de hecho, nunca lo ha sido.

En este proceso, las sociedades andinas tienen una ventaja especial. Lograron una agricultura exitosa en tierras muy difíciles porque supieron manejar muy eficientemente la diversidad. Esta es, precisamente, una de las habilidades que el mundo actual requiere con mayor urgencia, tanto para manejar los recursos del planeta

como para organizar sociedades cada vez más multi e interculturales. Nuevamente, no se trata de reproducir de manera idéntica las soluciones inventadas en el pasado por las sociedades andinas, pero su estudio profundo generaría, sin duda, aportes importantes para todos.

La posibilidad de insertarse en este proceso está abierta, pero para ello tendrán también que vencerse obstáculos importantes. Los prejuicios discriminadores no son fáciles de vencer y quienes pertenecen a una universidad andina están sometidos al ambiente cultural de la ciudad. Se requiere aquí un trabajo consciente para combatir todas las formas de racismo, especialmente en sus formas ocultas, no reconocidas y ésta debería ser una prioridad política.

También están los intereses creados, sean estos personales o institucionales. No son fáciles de romper. Un análisis de las ventajas de una inserción nueva en el mundo académico internacional puede ser aquí una herramienta importante. De manera general, es difícil asumir un paradigma nuevo y cambiar las mentes. Muchas de ellas siguen aferrándose al pasado. Pero los límites de la situación actual de una universidad pública enclavada en los Andes también invitan a arriesgar nuevas rutas. Y la presión de estudiantes que siguen imbuidos de su propia cultura constituye también un factor de peso. Así, en el caso andino, son muchas las posibilidades de desarrollo de universidades interculturales que investiguen en serio desde diferentes fuentes culturales. El hacerlo así favorecerá a los estudiantes indígenas y a sus pueblos, a la vez que a nuestras universidades, y constituirá un aporte valioso a la producción del conocimiento en el mundo actual. 📖

## 5. Bibliografía

- ANSION, Juan. 1989. *La escuela en la comunidad campesina*. Lima: FAO-COTESU-Ministerio de Agricultura.
- et al. 1992. *La escuela en tiempos de guerra. Una mirada a la educación desde la crisis y la violencia*. Lima: TAREA-CEAPAZ-IPEDHEP.
- 1994. "Transformaciones culturales en la sociedad rural: el paradigma indigenista en cuestión". En: DANCOURT, Óscar, et al. *Perú –El problema agrario en debate– Sepia V*. Lima: Sepia.
- 1994. "La interculturalidad como proyecto moderno". En *Páginas*, N° 129, Lima.
- 1995. "Del mito de la educación al proyecto educativo". En: PORTOCARRERO, Gonzalo y VALCÁRCEL, Marcel (editores). *El Perú frente al siglo XXI*. Lima: PUCP-Fondo Editorial. Pp. 507-525.
- 2001. "Los actores de la escuela: hacia un nuevo pacto educativo". En: PLAZA, Orlando (ed.) *Perú, actores y escenarios al inicio del nuevo milenio*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- ANSION, Juan y TUBINO, Fidel (ed.) 2007. *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: PUCP Fondo Editorial-Temuco: Universidad de La Frontera.
- GODENZZI ALEGRE, Juan (compilador) 1996. *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas". Cusco.
- HEISE, María (ed.) 2001. *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Ministerio de Educación (Programa FORTE-PE).
- KYMLICKA, Will. 1996. *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ, Luis Enrique. 1996. "Donde el zapato aprieta: tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú". En: *Revista Andina*, Año 14, N° 2, diciembre. Cusco.
- 1996. "No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación". En: GODENZZI ALEGRE, Juan (compilador). 1996. *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas". Cusco.
- MAALOUF, Amin. 1999. *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- PAREKH, Bhikhu. 2005. *Repensando el multiculturalismo. Diversidad cultural y teoría política*. Madrid: Ediciones Istmo.
- POTTIER, Bernard, y otros. 1987. *Lengua, nación y mundo andino*. (*Allpanchis*, N° 29-30, Sicuani-Cusco: todo el número).
- RICARD LANATA, Xavier. 2005. *Vigencia de lo Andino en los albores del siglo XXI. Una mirada desde el Perú y Bolivia*. Cusco: CBC.
- TOURAINÉ, Alain. 1997. *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

VIGIL, Nila y ZARIQUIEY, Roberto (ed.) 2003. *Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas*. Lima: GTZ-PUCP Departamento de Humanidades.

ZÚÑIGA, Madeleine, et al. (editores) 1991. *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: Fomciencias.

ZÚÑIGA, Madeleine y ANSIÓN, Juan. 1997. *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.

### Documentos legales

GOBIERNO REGIONAL DE AYACUCHO. Ordenanza Regional N° 010-2008 –GRAICR. Ayacucho. 19 de marzo de 2008.

MUNICIPALIDAD PROVINCIAL DE ABANCAY. Ordenanza Municipal N° 002-2008-A-MPA. Abancay. Febrero 2008.

## Art. 2

**“Interculturalidad: ¿Encubrimiento  
o descubrimiento de las matrices  
civilizatorio culturales?”**

SIMÓN YAMPARA