

XIV. Políticas educativas en tiempos de reconocimiento. La consulta previa del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB) en el Perú

Carola Mick¹

Introducción

El 21 y 22 de enero del 2016 concluyó² el proceso de consulta previa a nivel nacional del Plan de Educación Intercultural Bilingüe promovido por el Ministerio de Educación del Perú (Minedu). La iniciativa del Minedu corresponde a una obligación presente desde que, en 1995, entró en vigencia en el Perú el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) relativo a los pueblos indígenas y tribales en países independientes, así como desde la aprobación, en los años 2011 y 2012, de la Ley y del Reglamento del Derecho a la Consulta Previa (Ley 29785). Con estos dispositivos legales, el Estado peruano se compromete a respetar los derechos colectivos e individuales de los pueblos indígenas u originarios³ que viven en su territorio, a promover la diversidad cultural en el país, y a incluir a los representantes de pueblos indígenas en la planificación y el desarrollo de proyectos de cualquier índole que podrían afectarlos.

Esta «política del reconocimiento» (Taylor 2009) demanda tres tipos de cambios en el ámbito educativo: primero, recuerda al Estado su deber de garantizar el derecho ciudadano a una educación de calidad; segundo, exige la inclusión de los pueblos indígenas en la concepción de políticas educativas a nivel nacional; y tercero, la apertura institucional a la diversidad cultural determina que la sociedad en su conjunto adquiera una formación específica a la ciudadanía intercultural (Tubino 2015).

- 1 Agradezco a todas las personas, citadas de manera anónima en este artículo, que me brindaron apoyo para prepararlo al compartir sus puntos de vista acerca de la implementación de la Ley de CP. También agradezco a las editoras del presente volumen, así como a Gustavo Pastor, por los comentarios y aportes que me permitieron mejorar la argumentación. Asumo la responsabilidad total de las carencias que pudiera presentar este texto.
- 2 Han terminado las negociaciones entre Estado y pueblos indígenas u originarios. Todavía no se concluyó la CP completa, ya que falta tomar la decisión de la parte del Minedu.
- 3 Para facilitar la lectura, usamos los adjetivos *indígenas* y *originarios* como sinónimos para referirnos a *pueblos indígenas u originarios*. También usamos el plural masculino para referirnos a un conjunto de personas, independientemente de su género.

El presente artículo estudia si con la consulta previa (CP) del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB) la política educativa responde al «principio del reconocimiento» (Honneth 1997). Para Honneth, el reconocimiento es la base constitutiva de la subjetividad humana; las personas somos en tanto nos reconocemos subjetivamente en la interacción. La falta de reconocimiento es fuente de injusticia, por lo que existe una obligación ética de reconocer, y esta obligación es especialmente importante al hablar del Estado y la necesidad de reconocimiento de los pueblos indígenas u originarios. La argumentación aquí desarrollada empieza por identificar los desafíos educativos particulares que el Perú enfrenta en materia de reconocimiento.

Después analizamos las medidas adoptadas desde el punto de vista de los actores —tanto institucionales como civiles— afectados directa o indirectamente por el proceso de CP del PNEIB. Discutimos la medida en la que esta estrategia política aborda los desafíos señalados, y a partir de esta experiencia reflexionamos de manera más teórica acerca de una política educativa en tiempos de reconocimiento. Concluimos con algunas reflexiones en cuanto a la importancia de la educación intercultural bilingüe (EIB) y de la CP para la democracia peruana.

1. Desafíos educativos en el Perú

No obstante el auge económico de los años 2010 y 2011, la sociedad peruana permanece marcada por profundas desigualdades. En cuanto a los miembros de los pueblos indígenas u originarios, se observan fuertes carencias con respecto al cumplimiento de sus derechos sociales como ciudadanos: en el caso de la población indígena, la tasa de pobreza extrema más que triplica la del resto de la población (26% versus 8%), y la pobreza afecta casi dos veces más a los indígenas (55% versus 29%) (Instituto Nacional de Estadística e Informática y Unicef 2010: 3). Las poblaciones en zonas rurales y de lengua primera indígena no se beneficiaron, según las estadísticas del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) del 2014, de un servicio de educación de calidad: el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) del 2012 compara la capacidad de inclusión social del sistema educativo de 62 países, y ubica al Perú en el penúltimo puesto. Los resultados escolares dependen del estatus socioeconómico de las familias de los alumnos. Las tasas netas de matrícula y asistencia escolar, de años de escolaridad cumplidos,⁴ de alfabetización⁵ y de los resultados obtenidos⁶ varían según el ámbito geográfico, lo que coincide con las diferencias socioeconómicas y culturales.

4 En zonas rurales, la población mayor de 14 años de edad estudió durante un promedio de 7,6 años; en zonas rurales el promedio alcanza 10,7 años, según el censo del INEI del 2014.

5 La tasa de analfabetismo es de 15,8% en la población rural mayor de 14 años de edad, y de 3,5% en la población urbana (censo del INEI del 2013).

6 El Perú figura en el puesto 60 de 64 países jerarquizados en función de los insuficientes logros escolares (estudio PISA, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos 2012).

Tales resultados estadísticos se reproducen desde hace muchos años en el Perú, y los Gobiernos subsiguientes se esfuerzan para elaborar estrategias que permitan cerrar la brecha educativa. Mientras un enfoque castellanizador generalizado prevalecía en las políticas educativas desde la declaración de la Independencia, a partir de la década de 1960 los Gobiernos empezaron a apostar por programas de educación bilingüe específicos para poblaciones originarias. Desde finales de la década de 1990 se empezó a incluir un enfoque intercultural en la concepción de estos programas (Trapnell y Zavala 2013). Actualmente, crece la conciencia sociopolítica acerca de la existencia de un problema estructural en la concepción del sistema y de las políticas educativas (por ejemplo, Defensoría del Pueblo 2011).

El «lenguaje educativo» (Tröhler 2009) dominante en el Perú es el modelo republicano occidental (Ames 2002: 17). En esta tradición, se usa la educación para homogeneizar a la sociedad, suponiendo que su cohesión política, bienestar y progreso dependen de la unidad cultural e ideológica de sus miembros. Al niño, supuestamente egoísta e inmaduro, potencialmente dañino para la sociedad (Durkheim 1999), se busca transformarlo en ciudadano; es decir, en miembro legítimo y representativo de la comunidad política y social (Crubellier 1993). Se usa una educación masificada, definida por las instituciones y difundida de manera centralista.

Este enfoque engendra una relación jerárquica y de dependencia entre la institución y el individuo, porque considera al Estado como la única entidad capaz de evaluar y garantizar el bienestar de la sociedad. Fundamenta una actitud heterónoma en el individuo, estimando las orientaciones culturales particulares de familias, grupos o individuos como potencialmente dañinas para la unidad de la nación y como obstáculos para el progreso de la sociedad. Educa para una igualdad ciudadana supuestamente neutral, poniendo énfasis en los principios supuestamente universales de la racionalidad y de la objetividad. Impone una recontextualización de las experiencias locales diversas e inmediatas en este nuevo marco interpretativo-discursivo definido desde arriba (De Certeau y otros 1975: 153), crea e inculca símbolos de la unidad nacional: «La enseñanza de la historia y geografía nacionales y el énfasis en los componente patriótico-rituales como los desfiles y la difusión de los símbolos patrios y los héroes nacionales son una muestra clara de esta intención formativa en una identidad nacional» (Ames 2002: 17).

Este modelo educativo republicano occidental choca en varios sentidos con la realidad sociocultural, política, económica y geográfica sumamente compleja del contexto peruano. Primero, demanda un aparato estatal enorme para asegurar una presencia institucional fuerte en todo el país, lo que aparentemente excede las posibilidades económicas del Estado: en el ámbito educativo, por ejemplo, por los recursos restringidos puestos a disposición por el Gobierno por estudiante y por año, el Perú figura en el rango 47 de 49 países que participaron en el estudio PISA (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos 2012).

Segundo, la diferencia entre la cultura institucional y las culturas familiares es particularmente grande en el caso de los pueblos indígenas u originarios: debido a la diferencia tipológica entre el español escolar y las lenguas originarias, la intercomprensión es fuertemente restringida. Si en el caso de algunas lenguas indígenas —por ejemplo, del quechua— emergen variedades del contacto, su uso está reservado a contextos informales, y no remedia de manera fundamental la brecha entre el español escolar y las prácticas comunicativas comunes. Se añade una diferencia en cuanto a las tradiciones de literacia⁷ de los diferentes espacios culturales, ya que los objetivos y modalidades de la lectoescritura escolar no necesariamente son pertinentes para el ámbito familiar (Zavala 2008). El choque cultural y moral que sufren algunos niños al estar expuestos a un monoculturalismo institucional que desvaloriza sus capacidades explica, en parte, las comparativamente altas tasas de analfabetismo y los resultados escolares limitados.

Tercero, la herencia del pasado colonial demanda una formación que rompe con la heteronomía de una gran parte de los miembros de la sociedad históricamente marginada. Probaron su capacidad de obediencia y su adhesión al modelo político dominante, no obstante la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron 1970) a la que los expone. Pero para que gocen plenamente de sus derechos ciudadanos y puedan contribuir a resolver los problemas que enfrenta la sociedad peruana actual, necesitan una educación que les permita desarrollar autoconfianza, que los haga sentirse legitimados como actores dentro de la sociedad (Freire 1997).

Cuarto, el sistema educativo público tiene que resolver un problema general de credibilidad: según el estudio PISA del 2012 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos 2012), el Perú figura entre los 10 países con mayores inscripciones en un sistema educativo independiente del Gobierno (15% de la población escolar). Las instituciones están perdiendo la posibilidad de influir en la población, si no intentan afianzar su credibilidad.

2. La consulta previa del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe

¿En qué medida la CP del PNEIB respeta el principio ético del reconocimiento de los derechos de las comunidades indígenas y de la diversidad cultural?

El derecho a la CP se inscribe en el derecho general de la ciudadanía a participar en los asuntos de Estado, reconocido por la Constitución Política del Perú en vigor desde 1993, pero no ha de confundirse con la participación ciudadana, tal como la define la Constitución: mientras que la participación ciudadana es un derecho individual, generalmente vinculado a decisiones políticas y que es ejercido mediante diversos mecanismos, la CP constituye un derecho colectivo

7 Véase Heath (1983): el concepto de literacia entiende la escritura no como una mera técnica, sino como una expresión cultural. Heath demuestra que dentro de la sociedad existen diversas maneras de practicar la escritura, y que no todas son valoradas por la cultura escrita promovida por la institución escolar.

específico de los pueblos indígenas y originarios, conforme al carácter colectivo de su identidad. El derecho a la CP reconoce el deber del Estado de respetar las culturas de estos pueblos, y a la vez sirve como piedra angular para el respeto y protección de sus demás derechos colectivos ante cualquier decisión que tome el Estado y que pueda ser susceptible de afectarlos. La implementación de la CP corresponde a la discriminación positiva y la reparación de las injusticias sociales existentes. Así, el Estado reconoce legalmente no solo la existencia de la diversidad cultural en el seno de la sociedad y la vuelve visible, sino que la promueve y legitima al abrir las instituciones a la alteridad.

Jurídicamente, al llevar a cabo la CP del PNEIB, el Estado cumple con la obligación de reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas u originarios. En el presente estudio, por medio de un análisis discursivo de documentos oficiales, extractos de prensa y testimonios, averiguamos si este posicionamiento también prueba un compromiso ético de las instituciones con el «principio del reconocimiento»: ¿en qué medida el Estado protege, por medio de esta herramienta, el desarrollo de la identidad personal y colectiva de sus ciudadanos, y promueve autoconfianza, autorrespeto y autoestima, de acuerdo con el principio de reconocimiento⁸ (Honneth 1997)?

2.1 Las informaciones oficiales acerca de la CP del PNEIB

En los documentos oficiales puestos a disposición en las páginas electrónicas del Ministerio de Cultura y del Minedu acerca de la CP del PNEIB, observamos un intento de apertura institucional a las poblaciones indígenas en materia de EIB.

Las informaciones brindadas ponen énfasis sobre todo en el cumplimiento legal de la obligación de realizar la CP:⁹ se explica el contexto en el que se presentó la necesidad de la CP del PNEIB del año 2005 (R. D. 176-2005-ED) que iba a afectar los derechos de los pueblos indígenas u originarios a una educación intercultural bilingüe de calidad y a la identidad cultural.¹⁰ Se informa sobre el desarrollo formal de las seis etapas de CP, la representación de los 55 pueblos indígenas u originarios identificados en la base de datos oficial por medio de sus organizaciones nacionales, y el cumplimiento de los plazos estipulados por la Ley de CP.

Los documentos oficiales anexos a la presentación en internet proporcionan más información respecto al desarrollo de las negociaciones desde el punto de vista del contenido debatido y de los acuerdos alcanzados:

8 Según Honneth (1997: 248-249), quien se basa en las teorías hegelianas, «los seres humanos solo alcanzan una autorrelación intacta en la medida en que se ven confirmados o reconocidos por el valor de determinadas capacidades y derechos». El reconocimiento tiene tres dimensiones, según el tipo de relación interpersonal establecida: a) la autoconfianza: «El individuo es reconocido como una persona cuyas necesidades y deseos son de valor singular para otra persona»; b) el autorrespeto: «El individuo es reconocido como una persona a la que le corresponde la misma responsabilidad moral que a todos los demás seres humanos»; y c) la autoestima: «El individuo es reconocido como una persona cuyas capacidades tienen un valor constitutivo para una comunidad concreta».

9 Así como la Ley 27806 de Transparencia y Acceso a la Información Pública.

10 Corresponde también a la recomendación de la Resolución Defensorial 015-2011-DP del 2011.

- Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Ministerio de Educación 2015a).
- CP del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Ministerio de Educación 2015b).
- Plan de CP de PNEIB (Ministerio de Cultura 2016a).
- Resultado de la evaluación interna del PNEIB (Ministerio de Cultura 2016b).
- Acta de CP del PNEIB (Ministerio de Cultura 2016c).

No se encuentra la versión final del PNEIB consultado ni la publicación de la decisión final que, al momento de redacción de este artículo, el Minedu todavía tiene que tomar.

Estos documentos prueban la inclusión creciente del punto de vista indígena en la realidad institucional; todos los textos llevan la autoría de las instituciones estatales, pero muestran diferentes grados de posicionamiento dialógico. Mientras el PNEIB (Ministerio de Educación 2015a) en su versión original lleva la única autoría del Estado, el resumen ilustrado del PNEIB para la CP (Minedu 2015b) pretende dar la voz a algunas de las comunidades: además de representar a sus miembros en varias fotos, los ilustra en cuatro dibujos o viñetas (Ministerio de Educación 2015b: 3-4, 10-11) en un ambiente rural de diferentes zonas geográficas, con vestimenta tradicional y ocupados en trabajos manuales artesanales, de agricultura, alimentación, socialización o debate. Los comentarios en globos atribuidos a los personajes indígenas representados están redactados en primera persona plural, insinuando la voz colectiva de la comunidad. No obstante, reproducen el punto de vista institucional, poniendo énfasis en los derechos adquiridos como pueblos indígenas u originarios a la identidad cultural y la EIB, y explicándolos por medio de la terminología jurídica («Conocimientos, prácticas y cosmovisiones», p. 3; CP del PNEIB, p. 4 (parecido p. 11); «Voceras o demandas educativas», p. 10; «Educación pertinente y de calidad», p. 11).

Todos estos documentos reproducen la estructura sugerida por la propuesta de PNEIB, que organiza tanto los contenidos como los comentarios en las rúbricas «finalidad» y «objetivo general», y cuatro «objetivos específicos» de la EIB: «1. Acceso, permanencia y culminación oportuna; 2. Currículo pertinente y propuesta pedagógica EIB; 3. Formación docente; 4. Gestión descentralizada y participación social» (Ministerio de Educación 2015a: 7). Mantienen también la precisión de estos objetivos mediante las dimensiones: «resultados», «estrategias» y «actividades». Sin embargo, contrariamente a la concepción formal monológica del PNEIB y del Plan de Consulta (Ministerio de Cultura 2016a), la presentación del acta de CP de PNEIB (Ministerio de Cultura 2016c) adopta la postura formal dialógica propuesta por el documento resultado de la evaluación interna de las organizaciones indígenas (Ministerio de Cultura 2016b): graba los acuerdos alcanzados oponiendo la versión original de la propuesta institucional de PNEIB (Ministerio de Educación 2015a) con los comentarios de representantes indígenas

documentados de manera escrita en los resultados de la evaluación interna¹¹ (Ministerio de Cultura 2016b).

En los documentos oficiales no hay ninguna huella de aportes y negociaciones orales que no hayan sido formulados de manera escrita. No se pone en valor el carácter dinámico de la CP como proceso de negociación comunicativa, y tampoco se cuestiona el rol predominante de la cultura escrita a nivel institucional, ni la tendencia de objetivación y fijación que le es propia.

Sin embargo, a nivel lingüístico, se observa cierto intercambio de perspectivas, aun si todos los documentos están redactados en español e intentan reproducir un estilo formal. A menudo, los acuerdos del acta graban simples revisiones estilísticas de las sugerencias de los pueblos indígenas. Pero algunas de las reformulaciones adaptadas por el acta de consulta (Ministerio de Cultura 2016c) demuestran que los actores intentaron dar sentido a las explicaciones abstractas legislativas en vista de los contextos concretos locales en los que se implementa la EIB, y que se negocian también posiciones de poder: en cuanto al objetivo específico 3, por ejemplo, las organizaciones indígenas interpretan la formulación del PNEIB (Ministerio de Educación 2015a: 28) de una formación docente «de acuerdo a las necesidades y demanda de cada pueblo/lengua y región», exigiendo una sensibilización concreta a temas vinculados con «la naturaleza, seguridad y soberanía alimentaria, y la adaptación al cambio climático» (Ministerio de Cultura 2016b: 13). El acuerdo finalmente adoptado en el acta (Ministerio de Cultura 2016c: 36) propone «currículos que consideren la cultura, los derechos, la historia y la lengua de los pueblos indígenas u originarios». El acta no revisa ninguna de las nociones ya institucionalizadas en la propuesta del PNEIB: *cosmovisión, conocimientos, prácticas, historias y valores de las culturas y las lenguas originarias*, y rechaza las propuestas, surgidas de la evaluación interna, acerca de las nociones *experiencias vivenciales o espiritualidad* clasificándolas como demasiado específicas.¹² Sin embargo, adopta la terminología del *buen vivir andino y la vida plena amazónica* (Ministerio de Cultura 2016c: 17, 23) sugerido en la etapa de evaluación interna por los pueblos indígenas u originarios.

Mientras que las organizaciones indígenas u originarias propusieron temáticas ciertamente concretas, pero de alcance global —que se asemejan a los objetivos del desarrollo sostenible de la ONU—, las formulaciones y propuestas más abstractas adoptadas por el acta reafirman que la incorporación de lo indígena

11 Hay que subrayar que el documento resultado de la evaluación interna de los pueblos indígenas ya es una presentación de los acuerdos internos logrados filtrada por la perspectiva institucional. La reunión de los representantes de las organizaciones indígenas a nivel nacional se produce en el Ministerio de Cultura, y la redacción final de las propuestas comunes de los pueblos indígenas se realiza con el apoyo de funcionarios estatales. En los documentos oficiales no hay informaciones sobre el proceso de evaluación interna llevado a cabo por las organizaciones indígenas, y se presenta una voz indígena única, ignorando las posiciones distintas de cada una de las comunidades, así como las polémicas que se pueden haber producido en el interior de estas.

12 En otros momentos, sin embargo, las instituciones no están en contra de una formulación concreta. En cuanto a la pregunta controvertida de la participación de los sabios de las comunidades en la EIB, por ejemplo, el acuerdo afirma —de manera muy clara, concreta y explícita— que «no se establecerá remuneración a los sabios» (Ministerio de Cultura 2016c: 24).

u originario constituye una excepción frente a la prevalencia de una alteridad que les es impuesta.

En general, los cambios sugeridos por la lectura crítica y constructiva de las organizaciones indígenas, así como aparecen en los documentos oficiales, prueban su afianzamiento con el proyecto institucional. Reivindican no solo mayor participación, sino también mayor interacción con el Estado. Sus comentarios acusan implícitamente la falta de control y garantía de la calidad educativa, una falta de articulación y coherencia en diferentes servicios públicos y a diferentes niveles de la organización estatal, así como carencias en cuanto a la infraestructura y los materiales educativos. Aunque ponen énfasis en la autonomía de las comunidades indígenas, exigen una mayor inversión y presencia del Estado. Aprueban en líneas generales el proyecto de EIB oficial, y afirman su disponibilidad y voluntad para contribuir a su éxito. Confían en que el Estado puede asegurar el fortalecimiento de capacidades de liderazgo indígena.

El rol activo en el que las organizaciones indígenas se proyectan, sin embargo, va más allá de la propuesta oficial inicial. Proponen contribuir a la elaboración de materiales, currículos y métodos apoyando en la enseñanza con sus saberes específicos, efectuando supervisiones y elaborando pautas evaluativas. Al exigir un «servicio diversificado» de EIB (Ministerio de Cultura 2016b: 1), los representantes indígenas no solamente piensan en minorías étnicas, sino que plantean un enfoque de género (adoptado por el acta, Ministerio de Cultura 2016c: 7-8) y piensan en diferentes grupos de edad (propuesta de una escuela de padres de familia, Ministerio de Cultura 2016c: 6; inclusión de los ancianos en las escuelas, Ministerio de Cultura 2016c: 24).

Curiosamente, mientras los acuerdos que aparecen en el acta aceptaron la participación activa indígena en muchos niveles en grandes rasgos, e incluso adoptaron el controvertido término *gestión autónoma* (Ministerio de Cultura 2016c: 54), en cuanto al objetivo específico 4 podemos observar una dificultad continua de abrir la EIB a la diversidad en general: la formulación del objetivo específico 2 en el acta sustituye el adjetivo *diversificado* por *diverso* (Ministerio de Cultura 2016c: 15) y ya no se refiere al enfoque pedagógico sino didáctico («recursos educativos diversos»). Adopta la dimensión de género y la apertura generacional de la escuela, pero mantiene su perspectiva folclórica de la EIB, así como la visión compensatoria de esta. Los acuerdos presentados en el acta todavía no contemplan la idea de una EIB generalizada en la sociedad peruana.

Un aspecto eliminado de los acuerdos es el asunto de la autoría, mencionado dos veces en la propuesta de los pueblos indígenas (Ministerio de Cultura 2016b: objetivo 2-estrategia 3, y objetivo 3-estrategia 1). Rompiendo con el principio de interculturalidad, el acta se refiere a normas legales existentes —todavía no consultadas— en cuanto a los derechos del autor. No queda claro en qué medida el acuerdo «Los derechos de autor deben ser respetados por quienes publican los libros» [refiriéndose a los materiales educativos] (Ministerio de Cultura 2016c: 34) aparecerá en la versión final del PNEIB.

2.2 Las reacciones de la prensa

En este capítulo revisamos las huellas que dejó la discusión del PNEIB en la prensa. Consultamos los archivos electrónicos de los años 2015-2016 de los diarios «tradicionales» impresos y difundidos a nivel nacional *La República* (30 artículos encontrados, más 1 artículo en la revista *Rumbos*), *El Comercio* (1 artículo encontrado), *Correo* (9 artículos encontrados; el archivo solamente da resultados para el 2016), *Perú 21* (9 artículos encontrados), *Trome* (0 artículos encontrados), así como el diario oficial *El Peruano* (21 artículos encontrados). Además, buscamos publicaciones en los medios de comunicación alternativos en línea *Servindi.org* (más de 100 publicaciones encontradas), *Lamula.pe* (9 documentos, 8 de los cuales son de *Servindi.org*) así como *Luchaindigena.com* (1 publicación encontrada).

El proceso de CP del PNEIB provocó un aumento considerable de las reacciones de prensa, lo que prueba una creciente sensibilización nacional por la temática de la EIB.¹³ Solamente *Servindi.org* presenta un interés fuerte constante por la EIB, por lo menos desde el 2005, año en el que se elaboró una primera propuesta del PNEIB. El propio diario oficial *El Peruano*, en un artículo del 15 de agosto del 2015 que presenta las experiencias de maestros bilingües, afirma carencias en la difusión acerca del tema cuando declara: «EIB, [...] desde la capital suena a chino».

En todos los medios de comunicación considerados prevalece el punto de vista institucional. En la prensa «tradicional», solamente siete artículos representan la EIB desde la perspectiva indígena, o bien citando literalmente a representantes indígenas, o bien presentando sus reclamos particulares.¹⁴ En cuanto al PNEIB, los artículos encontrados mencionan de manera breve que «recibió aporte de las comunidades» (*El Peruano*, 5 de febrero del 2016); las voces presentadas y citadas, sin embargo, son predominantemente las de funcionarios del Minedu —sobre todo de la Dirección General de EIB—, de actores de la Defensoría del Pueblo, de políticos o comentaristas pedagogos, profesores universitarios y periodistas que no se presentan como indígenas.

Servindi.org y *Luchaindigena.com* —que dedica poco espacio a la EIB— adoptan claramente la perspectiva indígena de esta: en las múltiples publicaciones de *Servindi.org*, que en su página internet se identifica explícitamente «con las aspiraciones de los pueblos indígenas u originarios», predomina una voz neutral,

13 Lo confirma el número de publicaciones en twitter que corresponden a los términos de búsqueda *educación intercultural bilingüe* y *Perú*: de una sola publicación en el 2008, el número de posts aumentó a más de 30 por año entre el 2011 y el 2015, y alcanza ya 60 publicaciones para el año 2016 en curso. Aproximadamente un tercio de las más de 230 publicaciones en *twitter* encontradas son de una fuente oficial —hay una fuerte presencia de la Defensoría del Pueblo— o refieren a publicaciones de fuentes institucionales nacionales o internacionales (por ejemplo, Unicef).

14 *La República* del 2 de junio del 2015 y del 18 de octubre 2015; *Correo* del 17 de junio y del 10 de setiembre del 2016; *El Comercio* del 21 de octubre del 2015; *El Peruano* del 15 de agosto del 2015 y del 2 de marzo del 2016.

pero que adopta el punto de vista indígena —también Luchaindigena.com del 13 de julio del 2016—. La voz institucional sigue estando muy presente, debido al tema y la autoridad estatal en el asunto de la educación pública, pero varios artículos intentan dar la voz a representantes indígenas, presentar sus interpretaciones y proyectos en cuanto a la EIB, y establecer un diálogo con lo dicho por funcionarios o políticos.

En general, las informaciones acerca de la CP del PNEIB en todos estos medios son bastante superficiales y técnicas. En la prensa escrita —y en la publicación de Lamula.pe—, las precisiones aportadas se refieren al monto de dinero invertido en la EIB, al número de alumnos atendidos o de maestros necesitados o formados, a la cantidad de traducciones de materiales efectuadas en lenguas indígenas, al número de organizaciones indígenas implicadas en el proceso de EIB o a la duración de las negociaciones del PNEIB, por ejemplo. La presentación del contenido del PNEIB en la prensa escrita se limita a la dimensión «bilingüe» de la EIB, destacando la importancia de asegurar que los contenidos enseñados pasen la barrera lingüística y que se remedien supuestas carencias lingüísticas de los niños indígenas (*El Peruano*, 28 de agosto del 2016). Dos artículos presentan una perspectiva ligeramente más abierta al mencionar la diversidad cultural (*Correo*, 29 de junio del 2016) o interpretar la lengua como vehículo de cultura (*La República*, 29 de agosto del 2015).

214

Servindi.org dedica más artículos y espacio al tema de la CP del PNEIB. Tampoco da muchos detalles sobre el desarrollo de las negociaciones y los puntos controvertidos; sus presentaciones también adoptan la estructuración formal del PNEIB en cuatro objetivos específicos y ofrecen bastante información institucional, técnica y formal. Sin embargo, en las múltiples publicaciones dedicadas a temas educativos, presenta una visión más holística de la EIB, aludiendo a la vez a las lenguas, culturas e historias de los pueblos indígenas u originarios, y situándola en un contexto de reivindicación indígena mayor, en «defensa de los derechos educativos, culturales y lingüísticos y defensa de la madre tierra y de nuestros recursos naturales de los pueblos andinos y amazónicos», como lo explica una asociación regional de maestros de EIB en Luchaindigena.com (26 de agosto del 2009).

Mientras las publicaciones de Servindi.org anteriores a diciembre del 2015 reproducen la visión de la EIB como un programa de atención específica para poblaciones indígenas, los artículos subsiguientes a la CP del PNEIB le dan un alcance nacional. Dos representantes indígenas que participaron en la CP opinan, en el artículo del 23 de enero del 2016, acerca de la culminación de la CP del PNEIB: «Estamos seguros que va a significar un cambio sustancial en la historia de la educación en el país» y «estos aportes sean ahora parte de una política de Estado».

En la prensa «tradicional» se tematiza la EIB solamente en relación con la unidad de la sociedad peruana. Dieciséis de los 30 artículos encontrados en *La República*, 3 artículos de *Correo* y 6 de las publicaciones en *El Peruano* solo mencionan la EIB al presentar evaluaciones estadísticas del sistema educativo en general o

los programas del Gobierno. Los dos periódicos, *Correo y Perú 21*, tanto como *El Peruano*, conciben la EIB como «una educación inclusiva y de calidad» (*Perú 21*, 15 de setiembre del 2016) y parte de una «política de equidad» (*Correo*, 29 de junio del 2016), aludiendo a la brecha entre el mundo peruano rural y urbano (*Perú 21*, 1 de mayo del 2016). Para *La República* y *El Peruano*, la EIB resulta de una inquietud compartida por los resultados escolares de las poblaciones en las zonas rurales. *La República*, y la misma tendencia se encuentra en *El Peruano*, presenta la EIB como una estrategia compensatoria orientada hacia necesidades —principalmente lingüísticas— específicas de «los niños indígenas» (artículo en la revista *Rumbos* del 27 de enero del 2016) o escuelas en zonas rurales. El título de un artículo del 23 de mayo del 2016 publicado en *La República* incluso habla de «educación indígena».

Es interesante ver que el enfoque dialógico del principio del reconocimiento está completamente ausente de este posicionamiento de los diarios «tradicionales»; se tiende a reafirmar la ruptura y la jerarquía social y cultural: son el Estado y la sociedad mayoritaria quienes ponen «atención a los ámbitos rurales e interculturales bilingües» (*La República*, 17 de abril del 2016), quienes saben y evalúan con sus criterios lo que sería «una propuesta pedagógica adecuada para estos estudiantes» (artículo en la revista *Rumbos* del 27 de enero del 2016), o quienes forman y envían docentes «a esas zonas rurales alejadas» (*La República*, 29 de julio del 2016).

2.3 Los actores vinculados directa o indirectamente a procesos de CP

En esta sección, analizamos los resultados de nuestra observación participativa en espacios anexos a diferentes procesos de CP: no tuvimos la posibilidad de asistir personalmente a ninguna de las reuniones sostenidas en el marco de los procesos de CP que ya se realizaron, pero viajamos a cinco regiones del país —dos en los Andes, dos en la Amazonía y Lima— para recoger los testimonios y opiniones de actores que participaron, directa o indirectamente, en procesos de CP. En las 33 entrevistas narrativas¹⁵ grabadas,¹⁶ recogimos testimonios de representantes institucionales y de la sociedad civil acerca de sus experiencias como participantes formales en procesos de consulta, así como opiniones de actores vinculados a procesos de CP, pero que no participaron personalmente. Decidimos incluir el conjunto de las entrevistas, no solo las que se refieren en forma explícita al proyecto institucionalmente definido de EIB, ya que todos los entrevistados aluden a asuntos educativos, saberes, competencias, de formación

15 Siguiendo la metodología de la entrevista cualitativa (Witzel 2000), nuestra guía de entrevista consistía en preguntas abiertas acerca de las experiencias vividas de CP, para incitar a los actores a expresarse libremente y a apropiarse del encuentro interactivo de manera autónoma.

16 Tuvimos la oportunidad de realizar intercambios con muchos actores y de asistir a eventos de muy diferente índole —seminarios, reuniones comunales, conferencias, talleres y otros—, pero tanto restricciones técnicas —por ejemplo, el fuerte viento malogró la grabación de entrevistas con actores a los que encontramos realizando sus labores cotidianas en la chacra; o la grabadora no permitió recoger las voces de todos los participantes de reuniones colectivas— como éticas —algunos interlocutores no querían ser grabados; en otros casos, temíamos que sacar la grabadora intimidara a nuestros interlocutores— impidieron grabar todas estas conversaciones.

y de aprendizaje, en relación con pueblos indígenas u originarios. El objetivo de nuestra argumentación es presentar los asuntos educativos de la sociedad actual desde la perspectiva de actores que están comprometidos con el diálogo intercultural, para ver en qué medida el proyecto oficial de EIB corresponde a sus expectativas de una «educación de calidad».

En general, llama la atención el gran interés y la sensibilización de todos los actores entrevistados en cuanto a las preguntas educativas.¹⁷ No siempre se alude de manera explícita al término de la EIB, y cuando se hace, se limita a la visión institucional que encontramos en los documentos oficiales. Sin embargo, todos los actores señalan aspectos de enseñanza y aprendizaje según «una definición crítica» de la EIB (Zavala y Córdova 2003): la importancia de la lengua primera (L1) en el proceso de aprendizaje y también como objetivo del aprendizaje, la valoración en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua, de la labor educativa realizada en las propias familias y comunidades, y de saberes idiomáticos ya adquiridos en la L1; la inclusión de saberes propios de las comunidades en los currículos, la reescritura de la historia oficial, abriéndola a las historias locales y la perspectiva minoritaria; la valoración de las prácticas y de los conocimientos culturales familiares y comunitarios para el proceso de aprendizaje formal; una concepción viva, no folclórica, de la cultura; la aplicación de criterios de evaluación pertinentes tanto desde el punto de vista comunitario como institucional, el reconocimiento institucional de los maestros de EIB y la protección de los actores de EIB frente a la discriminación.

216

Estos actores entienden la EIB como un proyecto de inclusión de la diversidad no solo cultural, sino también de género y generacional. Sin embargo, pocos actores señalan que la EIB debía entenderse como un proyecto que concierne no únicamente a las minorías, sino a toda la sociedad, como lo explica un representante shipibo-konibo de una ONG regional que elabora materiales de EIB: «Nos llaman analfabetos, iletrados, nos llaman brutos burros. Pero yo soy bruto burro en SU cultura. Pero ellos son más brutos y más burros en MI cultura. Yo entiendo a ellos. Yo hablo su idioma. Yo me comporto como ellos, yo actúo como ellos. ¿Pero acaso ellos actúan como yo? ¿Acaso ellos hablan por lo menos mi lengua? ¡No! Entonces ¿quién es bruto quién es burro o quién es quién?» (Suárez 2016).

Es interesante observar que la gran mayoría de los actores entrevistados, independientemente de su posicionamiento como indígenas o no, demuestran un nivel importante de competencia intercultural: todos se adaptan a la terminología oficial especificada en la sección 3.1 del presente artículo, muchos se refieren a resultados científicos y teorías académicas, pero la gran mayoría también ilustra sus propósitos con ejemplos concretos y anécdotas del propio contexto peruano local en el que viven, y los explican a su interlocutora europea. En las entrevistas,

¹⁷ Hay que subrayar, sin embargo, que entre los actores entrevistados en las dos regiones andinas de Cajamarca y Huancavelica, el nivel de sensibilización y capacitación en temas de CP y de EIB es menor.

describen el rol de los sabios en materias de salud, educación y gobernanza; dan ejemplos de la importancia del diálogo con la naturaleza —se cita el caso del pájaro *chikua*, que cantando desde arriba advierte a los miembros de la cultura shipibo-konibo¹⁸—, e introducen términos propios de sus idiomas respectivos —por ejemplo, *cutipado de la boa* (Gordón 2016),¹⁹ *pajonki* (Marcos 2016)²⁰—, así como enunciados enteros en quechua.

Contrariamente al enfoque educativo «objetivo» mantenido en el PNEIB,²¹ en las entrevistas de los diferentes tipos de actores se considera explícita e implícitamente *el sentir* como una dimensión legítima en el planteamiento de políticas educativas. Como parte del proceso de aprendizaje, se busca curar heridas abiertas por prácticas discriminatorias o de exclusión y marginación; se exige el reconocimiento del otro como persona, no obstante sus características particulares; y se articulan deseos de paz y convivencia armoniosa tanto como temores de que se produzcan nuevas tensiones sociales o violencia. Los actores valoran los ambientes en los que se logró establecer relaciones de confianza y amistad, y estas se producen tanto entre representantes de diferentes pueblos indígenas como entre representantes institucionales e indígenas.

Encontramos una clara reproducción explícita de la categorización institucionalmente promovida de *nosotros versus ellos*, *indígenas versus mestizos* —en la terminología de actores que se identifican como indígenas— o *no-indígenas* —en la voz de actores que no se posicionan como indígenas—. Sin embargo, el análisis lingüístico de las entrevistas no permite oponer discursos típicamente indígenas o mestizos/no-indígenas. También hay que subrayar que no se puede establecer una frontera clara entre actores institucionales y civiles, ya que muchos actores son a la vez activistas para la causa indígena —siendo indígenas o no— y funcionarios. Mientras el compromiso con las comunidades indígenas y la sociedad civil en su conjunto es absoluto en todos estos actores, independientemente de su adhesión cultural formal, están más cautelosos al posicionarse frente a la institución, aun si la representan. A menudo, durante la entrevista los actores institucionales prefieren hablar como personas civiles, lo que demuestra cierta incomodidad frente al Estado y sus mecanismos.²²

Todos los actores mencionan críticas tanto de la acción estatal como de las actividades indígenas. En materia de EIB, actualizan los mismos deseos que ya fueron documentados en un estudio etnográfico de Patricia Ames publicado en el 2002: la provisión de material de calidad, bien redactado, así como de personal e infraestructura escolar; y también la pertinencia de los contenidos enseñados,

18 Entrevista con el representante de una organización regional de Aidesep.

19 Según la cultura shipibo-konibo, 'dolores en las piernas por haber pisado el camino de la boa'.

20 'Gracias' en asháninka.

21 Con la excepción de las alusiones al «buen vivir andino» y «la vida plena amazónica» integradas en el proceso de CP.

22 Eventualmente, esta se puede explicar por el inminente cambio de Gobierno en el momento de la entrevista.

la motivación de profesores, la supervisión y el control de la implementación de las políticas, el reconocimiento y conocimiento de las lenguas y realidades de las comunidades, la articulación entre los niveles nacional y regional, la promoción de actitudes asistencialistas y conformistas por el tipo de educación impartido, por ejemplo.

Sin embargo, los actores adoptan una postura diferente frente a esta ruptura entre sus deseos y la realidad educativa: toman posición de manera activa, analizan, se implican en el proceso, se comprometen con el cambio, proponen soluciones, y se sienten involucrados y afectados directamente por el asunto de la EIB, sea que se identifiquen o no como indígenas. Por haber sido implicados en forma directa o indirecta en el proceso de CP, los actores empiezan a sentir una legitimación de su punto de vista y a darle vida a su ciudadanía, hasta entonces meramente formal. Esto también implica comentarios autocríticos al denunciar, por ejemplo, el descuido de la lengua propia, como en la siguiente cita de un activista de una asociación de migrantes y funcionario awajún: «Ahorita, el mismo indígena de manera un poco perezosa exige que se les atiende en su lengua. Siendo predominantes, preponderantes estas lenguas en su zona» (Shimbucat 2016). Y no se quedan en la postura crítica, sino que también se autorresponsabilizan de la transmisión y vitalidad de su cultura y lengua, como lo explica un regidor asháninka: «No podemos nosotros desconocer nuestros ancestros. Y yo como dirigente, en realidad, yo no puedo desconocer mi propia cultura, mi propio idioma, mi forma de vivir. Ahora estoy acá en la provincia [empleado como regidor] representando a mi pueblo. Y no quiere decir que ya no voy a hablar mi idioma. No. Yo tengo que hablar en mi idioma, visito a mi comunidad. [... A mis hijos] les inculco de que ellos siguen hablando el idioma» (Rivas 2016).

Todos los actores entrevistados también son críticos y autocríticos en lo que se refiere a los procesos de CP, lo que prueba su gran compromiso con estos: los que participaron de modo activo en procesos de CP están mayoritariamente satisfechos con la realidad institucional de la que pudieron ser parte en el Ministerio de Cultura. Se sintieron respetados, escuchados y valorados respecto a sus aportes, percibieron el esfuerzo y la voluntad de la institución para que el diálogo se desenvuelva en buenos términos y se logre encontrar un consenso. Sin embargo, critican la burocracia y rigidez del desarrollo de los procesos, la poca de aplicación de CP en la zona andina, la falta de implementación de las decisiones tomadas y el carácter simbólico de las negociaciones realizadas, así como los problemas técnicos que obstaculizaron el diálogo. Pero también admiten la necesidad de mayor comunicación entre los propios pueblos indígenas, para apropiarse la categoría colectiva de indígena impuesta institucionalmente y presentarse con una voz consensuada fuerte. Saben de los problemas de comunicación entre los representantes y las bases, así como de las dificultades para conciliar la perspectiva institucional y comunitaria. Pero usan estas experiencias y críticas como aprendizajes y se esfuerzan para construir una práctica de CP que tenga sentido para todos los actores. Observamos una organización impresionante de la sociedad civil en todos los niveles —local, regional y nacional—, que se adapta a las lógicas y responde a las exigencias institucionales. En las negociaciones,

según lo que cuentan los actores implicados, no solo se valoran las múltiples capacitaciones recibidas como líderes indígenas en el marco de la ley de CP, sino también se ponen en valor los conocimientos adquiridos anteriormente, en contextos tanto formales como informales.

Todos los actores entrevistados interpretan la diversidad de la realidad cultural como una oportunidad para la sociedad en su conjunto: no solamente logran explicar el valor de prácticas espirituales, médicas, de trabajo colectivo o de socialización propias de sus comunidades, al mostrar cómo aseguran el bienestar de la sociedad, y sirven de mecanismos de control climático y vigilancia del ecosistema. En sus resúmenes de las experiencias de CP, también demuestran cómo el encuentro de diferentes perspectivas logra crear un ambiente propicio para el aprendizaje mutuo de la interculturalidad, la creatividad y la elaboración de soluciones adaptadas a los contextos específicos en los que estos actores son expertos, así como la construcción de lazos sociales. Legitimados como voceros, los propios actores se comprometen con las decisiones tomadas y se vuelven responsables de su éxito.

3. Política educativa en tiempo de reconocimiento

El estudio efectuado en el presente artículo revela la persistencia, no obstante la adopción formal de una «política del reconocimiento», de una serie de «ideologías que impiden que la EBI [hoy EIB] logre sus objetivos» (Zavala y Córdova 2003): en la opinión pública, que recién empieza a sensibilizarse respecto a cuestiones de EIB, domina un posicionamiento paternalista de la cultura hegemónica, institucionalmente promovida, frente a la población indígena. Se interpreta la EIB como una estrategia para nivelar a alumnos con bajo nivel de competencias, y la cultura no-hegemónica se define únicamente como herramienta de enseñanza, no como fin. La diversidad cultural se celebra de manera folclórica, reduciéndola al mero factor lingüístico, y se pretende conservar, pero no se considera de manera viva y dinámica como recurso social. La interculturalidad se entiende de manera acrítica como un proyecto meramente escolar.

Solo entre las personas implicadas directa o indirectamente en procesos de CP, tanto en representación del Estado como de la sociedad civil, se nota un entendimiento más holístico del valor de una política educativa de acuerdo con el principio ético de reconocimiento. En sus reflexiones, los actores definen la enseñanza y el aprendizaje en una sociedad diversa, alejándose de los conceptos de educación, aprendizaje, interculturalidad y bilingüismo institucionalmente definidos. Consideran el espacio de la CP como un espacio piloto de EIB y de educación ciudadana en tiempos de reconocimiento, en el que todos los actores aprenden juntos, «de y con otros a aprender y a convivir» (Yurén 2013). Son conscientes de que la EIB no se limita a la práctica dentro del aula rural, sino que se refiere a asuntos políticos, sociales y económicos que conciernen a la sociedad en su conjunto. Según sus testimonios, en la práctica misma de la CP (Lave y Wenger 2007) los actores aprenden a «emanciparse» (Freire 1997) del «currículo oculto» (Giroux 1983) subyacente a la cultura hegemónica, a construir políticas y realidad institucional abiertas a la diversidad que permiten romper con

los mecanismos de «reproducción» (Bourdieu y Passeron 1970) de las jerarquías y brechas sociales. Atreviéndose a la «fusión de horizontes» (Tubino 2015, aludiendo a H. G. Gadamer) al comprometerse juntos en el diálogo intercultural crítico, ponen en práctica los principios y mecanismos de una ética del discurso (Habermas 1996).

Las experiencias aquí analizadas muestran que el Estado puede tener confianza en el diálogo intercultural para la definición de la política educativa: todos los actores encontrados están profundamente comprometidos con un proyecto nacional que respete el principio del reconocimiento, no solo de grupos culturalmente diversos, sino también diferentes desde un punto de vista de género o de edad. Todos se apropian del lenguaje institucional como *lingua franca* para asegurar el funcionamiento del diálogo intercultural; buscan todos aprender de las instituciones para cumplir mejor su rol de ciudadanos en tiempos de reconocimiento. Y enriquecen los discursos institucionales con su perspectiva y proposiciones, probando que los pueblos indígenas no son *parte del problema*, como se los concibió históricamente, sino *parte de la solución*, como lo expresa un activista shipibo-konibo (Suárez 2016). Lo confirma Nancy Thede (según Olvera 2008: 29) al explicar que «el motor del cambio democrático viene de estos grupos no reconocidos».

En cuanto a los cuatro desafíos educativos presentados en el capítulo 2 del presente artículo, los actores entrevistados ofrecen apoyar a las instituciones en su labor sumamente compleja de formación ciudadana. Más específicamente, proponen contribuir, desde su propia experiencia, a elaborar caminos para remediar la brecha entre la cultura escolar y la cultura familiar; se comprometen con la sociedad al desempeñar su labor de ciudadanos y al perfeccionarse como tales en la práctica interactiva con las instituciones; y proponen enriquecer la cultura institucional con sus competencias y saberes alternativos, para crear nuevos incentivos tendientes a recuperar la confianza y suscitar el interés de los grupos poblacionales, tentados a optar por una escolarización en el sistema privado.²³

Conclusión

El presente artículo propuso una evaluación discursiva de una estrategia de «política de reconocimiento» (Taylor 2009) —el desarrollo de la CP del PNEIB—, aplicando el «principio de reconocimiento» (Honneth 1997). Al revelar las carencias en materia de la garantía de las tres condiciones —autoconfianza, autorrespeto y autoestima— del desarrollo de la identidad personal, mostramos que la adquisición formal de derechos todavía no equivale al cumplimiento del deber ético de reconocimiento.

23 Independientemente de su adhesión cultural, las personas entrevistadas expresaron su gran interés por aprender una lengua indígena, sobre todo el quechua, y por una verdadera enseñanza intercultural para todos.

No obstante esta labor pendiente, la CP a los pueblos indígenas u originarios es un paso sumamente significativo hacia este objetivo: institucionalmente legitimados como actores, sus opiniones influyen de ahora en adelante en el discurso público. El diálogo intercultural ya entablado e irreversible sensibiliza a la opinión pública, cuestiona la hegemonía monocultural, enseña, convence y contribuye a construir una sociedad más justa y democrática. Trabaja por medio de la praxis comunicativa común en el desarrollo dinámico de una educación coherente con el principio del reconocimiento. Y demuestra que la realización de este es una meta educativa viable y deseable, ya que no solo armoniza la coexistencia dentro de una sociedad multicultural, sino que crea comunidad al comprometerlos a todos con el otro y con el diálogo.

Referencias bibliográficas y fuentes

Ames, Patricia

2002 *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: IEP.

Ball, Stephen J.

1994 *Education Reform. A Critical and Post-Structural Approach*. Buckingham: Open University Press.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron

1970 *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.

Crubellier, Maurice

1993 *L'École Républicaine*. Paris: Éditions Christian.

De Certeau, Michel; Dominique Julia y Jacques Revel

1975 *Une politique de la langue. La Révolution Française et les patois*. Paris: Gallimard.

Defensoría del Pueblo

2011 *Aportes para una política nacional de educación intercultural bilingüe*. Serie Informes Defensoriales 152. Lima: Defensoría del Pueblo.

Diario Correo

2016 Por una política de educación intercultural. Idel Vexler. Lima, 29 de junio. Consultado el 08 de octubre del 2016. Disponible en <<http://diariocorreo.pe/opinion/por-una-politica-de-educacion-intercultural-681876/>>.

Diario Oficial El Peruano

2015 Experiencias de Lenguas. José Vadillo Vila. Lima, 15 de agosto. Consultado el 08 de octubre 2016. Disponible en <:<http://www.elperuano.com.pe/noticia-experiencias-lenguas-31919.aspx>>.

2016 2021, un bicentenario inclusivo. Luis Zuta Dávila. Lima, 05 de febrero. Consultado el 08 de octubre del 2016. Disponible en <<http://www.elperuano.com.pe/noticia-2021-un-bicentenario-inclusivo-37971.aspx>>.

2016 Educación intercultural al 2021, Lima, 28 de agosto. Consultado el 08 de octubre del 2016. Disponible en <<http://www.elperuano.com.pe/noticia-educacion-intercultural-al-2021-45069.aspx>>.

Durkheim, Emile

1999 *Education et Sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

Freire, Paulo

1997 *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.

Habermas, Jürgen

1996 *Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Heath, Shirley B.

1983 *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge MA: Cambridge University Press.

Honneth, Axel

1997 Reconocimiento y obligación moral. *Areté. Revista de Filosofía IX*, número 2, pp. 235-252.

Husserl, Edmund

1913 *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung 1*, número 1, pp. 1-323.

Giroux, Henry A.

1983 *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Amherst: Bergin y Garvey.

Gordón, Gustavo

2016 Entrevista del 19 de abril 2016. Pucallpa.

Instituto Nacional de Estadística e Informática y Unicef

2010 *Estado de la niñez indígena en el Perú. Resumen ejecutivo*. Lima: INEI y Unicef. Disponible en <[http://www.unicef.org/peru/spanish/Resumen_Ejecutivo_ENI\(2010\).pdf](http://www.unicef.org/peru/spanish/Resumen_Ejecutivo_ENI(2010).pdf)>.

Lave, Jean y Etienne Wenger

2007 *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.

La República

2016 Hacia un plan educativo al 2021. Idel Vexler, Lima, 17 de abril. Consultado el 08 de octubre del 2016. Disponible en <<http://larepublica.pe/impres/opinion/760588-hacia-un-plan-educativo-al-2021>>.

2016 Especialistas analizan avances de la educación indígena en Perú. Lima, 23 de mayo. Consultado el 08 de octubre del 2016. Disponible en <<http://larepublica.pe/impres/sociedad/769716-especialistas-analizan-avances-de-la-educacion-indigena-en-peru>>.

2016 Educación cívica, Música y Arte serán cursos obligatorios. Lima, 29 de julio. Consultado el 08 de octubre del 2016. Disponible en <<http://larepublica.pe/impres/politica/789447-educacion-civica-musica-y-arte-seran-cursos-obligatorios>>.

2016 Lenguas y cultura vivas. Augusto Álvarez Rodrich. Lima, 29 de agosto. Consultado el 08 de octubre del 2016. Disponible en <<http://larepublica.pe/impres/opinion/699484-lenguas-y-cultura-vivas>>.

Lucha indígena

- 2009 Pronunciamientos de solidaridad de los maestros de ANAMEBI Perú. Lima, 26 de agosto. ANAMEBI. Consultado el 08 de octubre del 2016. Disponible en <<http://www.luchaindigena.com/2009/08/pronunciamientos-de-anamebi/>>.
- 2016 Exigen aprobación del Plan de Educación EIB. 13 de julio. Consultado el 08 de octubre del 2016. Disponible en <<http://www.luchaindigena.com/2016/07/exigen-aprobacion-de-plan-de-educacion-eib/>>.

Marcos, Nelly

- 2016 Entrevista del 14 de abril 2016. Satipo.

Mariátegui, José Carlos

- 1928 *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Biblioteca Amauta.

Ministerio de Cultura

- 2016a *Plan de Consulta Previa del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*. Disponible en <<http://consultaprevia.cultura.gob.pe/wp-content/uploads/2015/11/Plan-de-Consulta-Previa-del-Plan-Nacional-EIB-21-10-2015.pdf>>, consultado el 22 de octubre del 2016.
- 2016b *Resultado de la evaluación interna del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*. Disponible en <<http://consultaprevia.cultura.gob.pe/wp-content/uploads/2015/11/Resultado-Evaluacion-Interna-18-19ENE2016.pdf>>, consultado el 22 de octubre del 2016.
- 2016c *Acta de Consulta Previa de la propuesta de Plan Nacional del Educación Intercultural Bilingüe*. Disponible en <<http://consultaprevia.cultura.gob.pe/wp-content/uploads/2015/11/Resultado-Evaluacion-Interna-18-19ENE2016.pdf>>, consultado el 22 de octubre del 2016.
- s. f. *Etapas de la consulta*. Disponible en <<http://consultaprevia.cultura.gob.pe/el-proceso/>>, consultado el 22 de octubre del 2016.

Ministerio de Educación

- 2015a *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Matriz de Planificación Estratégica*. Lima: Minedu. Disponible en <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/eib-planes/plan_nacional_eib_castellano.pdf>, consultado el 22 de octubre del 2016.
- 2015b *Consulta Previa del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: Minedu. Disponible en <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/eib-cartillas/cartilla_castellano.pdf>, consultado el 22 de octubre del 2016.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

- 2012 *Perú-PISA*. Disponible en <<https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/peru-pisa.htm>>, consultado el 22 de octubre del 2016.

Olvera, Alberto J.

- 2008 *Ciudadanía y democracia*. México: Instituto Federal Electoral.

Perú 21

- 2015 Aprendizaje de los niños indígenas peruanos ha mejorado, anunció Unicef. Lima, 15 de setiembre. Consultado el 08 de octubre del 2016. Disponible en <<http://peru21.pe/actualidad/unicef-aprendizaje-ninos-indigenas-peruanos-ha-mejorado-2257239>>.
- 2016 Idel Vexler: "No se ha hecho ninguna revolución educativa". Mariela Balbi. Lima, 01 de mayo. Consultado el 08 de octubre del 2016. Disponible en <<http://peru21.pe/politica/idel-vexler-no-se-ha-hecho-ninguna-revolucion-educativa-2245320>>.

Rivas, Fernando

2016 Entrevista del 18 de abril 2016. Satipo.

Servindi

2016 Concluye consulta previa del Plan Nacional de EIB. Lima, 23 de enero. Consultado el 08 de octubre del 2016. Disponible en <<https://www.servindi.org/actualidad-noticias/23/01/2016/concluye-consulta-previa-del-plan-nacional-de-eib>>.

Shimbucat, Jorge Felipe

2016 Entrevista del 09 de abril 2016. Lima.

Suárez, Jeiser

2016 Entrevista del 20 de abril 2016. Pucallpa.

Taylor, Charles

2009 *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Trapnell, Lucy y Virginia Zavala

2013 Dilemas educativos ante la diversidad, siglos XX-XXI. *Pensamiento educativo peruano* 14. Lima: Derrama Magisterial.

Tröhler, Daniel

2009 Beyond Arguments and Ideas: Languages of Education. En Paul Smeyers y Marc Depaepe (Eds.). *Educational Research: Proofs, Arguments, and Other Reasonings. Educational Research 4*. Dordrecht: Springer, pp 9-22.

Tubino, Fidel

2015 *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Witzel, Andreas

2000 *Das problemzentrierte Interview*. Forum: Qualitative Sozialforschung 1, número 1, artículo 22. Disponible en <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>>.

Yurén, Teresa

2013 *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. México: Juan Pablos.

Zavala, Virginia

2008 Mail that Feeds the Family: Popular Correspondence and Official Literacy Campaigns. *Journal of Development Studies* 44, número 6, pp. 880-891.

Zavala, Virginia y Gavina Córdova

2003 *Volver al desafío: hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú*. Lima, GTZ, Proeduca y Minedu.



La IMPLEMENTACIÓN del DERECHO a la CONSULTA PREVIA en PERÚ

Aportes para el análisis y la garantía de
los derechos colectivos de los
pueblos indígenas

Karina Vargas, Compiladora

LA IMPLEMENTACIÓN DEL DERECHO A LA CONSULTA PREVIA EN EL PERÚ

Aportes para el análisis y la garantía de los derechos colectivos de los pueblos indígenas
Karina Vargas (compiladora)

© Cooperación Alemana, implementada por la Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH
Proyecto Promoviendo la Implementación del Derecho a la Consulta Previa
Av. Los Incas 172, El Olivar, San Isidro, Lima, Perú
Teléfono: 421-1333
www.consulta-previa.org.pe

Responsable de la contribución por GIZ:

Hartmut Paulsen, Director del programa Reforma del Estado Orientada a la Ciudadanía.
Karina Vargas, Asesora Principal del proyecto Promoviendo la Implementación del Derecho a la Consulta Previa

Autores:

Patricia Balbuena / Cristina Blanco / Beatriz Caritimari / Lizardo Cauper / Ángela Chislla /
Mónica Hidalgo / Antolín Huáscar / Marina Irigoyen / Ronny Leiva / Liliana Loayza / Rolando
Luque / Ketty Marcelo / Carola Mick / Rosa Montalvo / Diego Ocampo / Max Silva / Gladis Vila
/ Isabel Urrutia / Karina Vargas / Yohannaliz Vega

Fotografías de portada: Jackeleen Beltrán, Mabel Medina y GIZ

Fotografías de interior: Isabel Urrutia

Diseño: Mariela Soto

Corrección de estilo: Rocío Moscoso y Rossella di Paolo

Primera edición
Lima, Perú, diciembre del 2016
Tiraje: 3000 ejemplares

Se autoriza la reproducción total o parcial de este documento siempre que se cite la fuente.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2016-17740

Impreso en los talleres gráficos de Tarea Asociación Gráfica Educativa
Pasaje María Auxiliadora 156, Breña, Lima, Perú
Teléfonos: 332-3229 / 424-8104 / 424-3411

Los textos presentados en este volumen reflejan las opiniones personales de cada autor y no necesariamente la visión de la Cooperación Alemana, implementada por la GIZ.