

# Equidad e interculturalidad en las universidades peruanas

Luis Martín Valdiviezo Arista<sup>1</sup> 

## Resumen

Para revertir la tendencia histórica del sistema universitario peruano de reproducir la discriminación eurocéntrica contra las culturas y lenguas de las ciudadanías indígenas y afroperuanas, en este ensayo crítico propongo repensar y articular los principios de igualdad e inclusión. Sostengo que universidades con mayor equidad social ofrecen mejores condiciones para la enseñanza e investigación desde y para la diversidad cultural nacional, regional y global. Asimismo, mejoran las oportunidades de acceso, permanencia y graduación en la educación no solo para estudiantes de estas ciudadanías, sino también para personas de todas las identidades. Para ello se requiere la adopción de principios, enfoques y metodologías interculturales, críticos y descoloniales en la educación superior. **Palabras clave:** Indígenas; Afroperuanos; Justicia cultural.

## Resumo

### *Equidade e interculturalidade nas universidades peruanas*

Para reverter a tendência histórica do sistema universitário peruano de reproduzir a discriminação eurocêntrica contra as culturas e línguas dos cidadãos indígenas e afro-peruanos, neste ensaio crítico proponho repensar e articular os princípios de igualdade e inclusão. Defendo que as universidades com maior equidade social oferecem melhores condições de ensino e pesquisa de e para a diversidade cultural nacional, regional e global; Além disso, melhoram as oportunidades de acesso, permanência e graduação na educação não só para os alunos dessas cidadanias, mas também para pessoas de todas as identidades. Isso requer a adoção de princípios, abordagens e metodologias interculturais, críticas e descoloniais no ensino superior.

**Palavras-chave:** Indígena; Afro-peruanos; Justiça cultural.

## Abstract

### *Equity and interculturality in peruvian universities*

In order to reverse the historical tendency of the Peruvian university system to reproduce Eurocentric discrimination against the cultures and languages of indigenous and Afro-Peruvian citizens, in this critical essay I propose to rethink and articulate the principles of equality and inclusion. I argue that universities with greater social equity offer better conditions for teaching and research from and for national, regional and global cultural diversity. Furthermore, they improve the opportunities of access, permanence and graduation in education not only for students of these citizenships, but also for people of all identities. This requires the adoption of intercultural, critical and decolonial principles, approaches and methodologies in higher education.

**Keywords:** Indigenous; Afro-Peruvians; Cultural justice.

---

<sup>1</sup> Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

## **Introducción**

Este ensayo crítico contiene siete secciones. La primera de ellas aborda el rol del sistema educativo en la perpetuación de las desigualdades sociales que afectan más drásticamente a ciudadanos afrodescendientes e indígenas. La segunda sección tematiza las prácticas y métodos de homogenización lingüística y cultural eurocéntrica impuestas históricamente por las escuelas en contra de la diversidad cultural de la sociedad peruana. La tercera discute las declaraciones internacionales suscritas por el gobierno peruano, las limitaciones de sus políticas y programas a favor de los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes en el siglo XXI, y el surgimiento de las primeras universidades interculturales. La cuarta argumenta a favor de la interculturalización de las universidades peruanas como una manera más adecuada de plasmar los principios de igualdad, de equidad y de búsqueda de la universalidad esenciales a la vida universitaria. La quinta examina la necesidad de incluir metodologías críticas y descoloniales provenientes de las tradiciones indígenas, africanas y afroperuanas para impulsar el proceso de interculturalización de la educación peruana. La sexta arguye que a diferencia del eurocentrismo, la interculturalidad permitiría recuperar los ideales humanistas y la idea regulativa de universalidad del mundo académico. La séptima concluye en que la interculturalización de las universidades promovería cambios estructurales en las esferas culturales, políticas y económicas del país en aras de una mayor democratización y justicia social.

## **Perpetuación de las desigualdades**

Históricamente los sistemas educativos han reproducido la discriminación contra los afroperuanos e indígenas a través de dos mecanismos: por un lado, orientaciones curriculares eurocéntricas, descontextualizadas cultural y lingüísticamente; por otro, servicios precarizados por presupuestos exiguos y profesionales no idóneos.

Dadas las relaciones coloniales de los siglos XVI-XIX, las neocoloniales de XIX-XX y las neoliberales en el presente, las creencias y prácticas sociales dominantes en el Perú tienden a situar a los ciudadanos afrodescendientes e indígenas en posiciones de subordinación (IPSOS PUBLIC AFFAIRS, 2018). Así, el sistema social refuerza continuamente a los grupos con identidades más hispanas y occidentales. El sistema educativo ha reforzado estos prejuicios a través de textos escolares que invisibilizan lo afroperuano e indígena (DEMUS, 2005).

Esta situación de opresión se enmarca dentro de las desigualdades étnicas que afectan a América Latina. Según el documento sobre el Panorama Social de América Latina preparado por la Comisión Económica para América Latina de las Naciones Unidas (CEPAL, 2020):

La incidencia de la pobreza y de la pobreza extrema es mayor entre las mujeres en edad activa, en las áreas rurales, entre las personas indígenas y la población afrodescendiente, los niños, niñas y adolescentes, las personas con menos años de estudio y los hogares monoparentales y extensos (p. 61).

En el campo educativo esto se ha traducido en el abandono parcial de los servicios estatales a los ciudadanos indígenas. Según el Censo Nacional del 2017 (INEI, 2018), el 60.8% de las escuelas que sirven a las comunidades amazónicas no cuentan con agua y el 64.3% de ellas no disponen de electricidad. Con respecto a los estudiantes indígenas que reciben servicios de educación básica con pertinencia cultural y lingüística, el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) al 2021 (PERU, 2016b) afirma que el servicio EIB lo reciben el 18.3% de estudiantes indígenas de inicial; el 23.6%, de los de primaria y “[...] en secundaria tenemos 303,139 estudiantes, sin embargo, no contamos con los datos de la atención en el servicio EIB ya que está en proceso de identificación” (p. 12). A esto se agrega que en muchas escuelas EIB los profesores carecen de una formación EIB y desconocen el idioma materno de sus estudiantes.

De 1’494,253 estudiantes indígenas actuales, sólo la minoría recibe una atención EIB por parte del Estado. La expectativa usual de los funcionarios públicos es que estos estudiantes sean convertidos a la cultura y lengua hispana en la primaria; por lo tanto, la EIB secundaria es prescindible. Las precariedades e incongruencias de estos servicios pueden explicar que los estudiantes indígenas tengan la tasa más baja de culminación a tiempo de la escolaridad (PERU, 2016b). En conjunto, el sistema educativo reproduce la marginación que los encierra en círculos de pobreza.

Por el lado de los afroperuanos, el mencionado Censo del 2017 mostró que el 90,3% de los hombres y el 89.6% de las mujeres afroperuanas entre los 12 y los 16 años asistían a escuelas secundarias. Además, el acceso de los jóvenes entre los 17 y los 24 años a centros de educación superior ascendía a 35.2%. Sin embargo, los datos del Estudio Especializado sobre la Población Afroperuana (BENAVIDES et al., 2014) mostraron que sólo el 3.38% de los afroperuanos poseía una formación universitaria completa. Una de las mayores dificultades para la culminación de los estudios superiores es económica, pues la gran mayoría de afroperuanos pertenece a familias obreras y

campesinas. Para estas familias es muy difícil sostener los gastos de la educación superior. Las posibilidades de permanencia y graduación de sus estudiantes son limitadas, lo cual hace a su vez ardua la movilidad social de los jóvenes.

Los círculos de pobreza a los que el sistema empuja a buena parte de estas ciudadanías favorecen los intereses de los grupos económicos privilegiados por el actual sistema neoliberal del país. Dicho sistema está especializado en la extracción y exportación de materias primas. Esta marginación educativa facilita la pauperización de estos ciudadanos a través de subsalarios, pésimas pensiones, abaratamiento de sus producciones, escasos o pésimos servicios salud, desprotección jurídica (de sus propiedades intelectuales y territoriales) y exclusión de su participación política. Podemos considerar que los intereses de las corporaciones neoliberales son uno de los mayores obstáculos para la transformación de la educación.

## **Educación como dominación**

Hasta hace cuatro décadas la educación escolar peruana rural y urbana estuvo dedicada a la castellanización, a la imposición del catolicismo y a la hegemonía de la cultura hispana bajo métodos memorísticos y de disciplina corporal, expresados en la sentencia “La letra con sangre entra”. Así, por más de 150 años las escuelas peruanas fueron lugares donde se predicó el rechazo de los idiomas y culturas indígenas, afroperuanas, asiáticas y del Medio Oriente.

Las universidades e institutos también han tenido y tienen programas de estudio eurocéntricos. La exclusión de los idiomas y conocimientos indígenas y afrodescendientes, la repetición descontextualizada de las teorías europeas y, en los últimos años, la obligación del aprendizaje del inglés para graduarse, caracterizan a la mayoría de las universidades e institutos públicos y privados. A estos, en general, se les asignó el rol de homogeneizar a una población de “Todas las sangres”, como la llamó el pensador José María Arguedas.

Detrás de ese rol homogeneizador yacen los intereses de los grupos de poder económico y político, nacionales y extranjeros (PERU, 1970), como el Banco Mundial y la Confederación Nacional de Instituciones Empresariales Privadas (Confiep). Estas ejercen presión sobre las políticas educativas del Ministerio de Educación.

Solo en las últimas décadas los movimientos sociales y la sociedad civil han cuestionado esta homogeneización y han abogado por una igualdad cultural y

lingüística. Es así que a finales de los ochenta el principio de interculturalidad empezó a impregnar las políticas educativas y que en 1993 fue adoptado por la Constitución de la República.

Actualmente, escuelas, institutos y universidades están llamadas a construir una sociedad democrática intercultural. Este giro educativo requiere de pedagogías críticas que desconstruyan las relaciones sociales de dominación, así como de pedagogías descoloniales que erradiquen prácticas históricas de opresión y, finalmente, de pedagogías interculturales que guíen el interaprendizaje. Sin ellas, la interculturalidad es un simple paliativo para los conflictos derivados de las pretensiones de dominación occidental. Por ahora, la interculturalidad proclamada por el Estado es un gesto para hacer más amable las desigualdades, lo cual es funcional a los intereses de los grupos privilegiados. Contrariamente a lo proclamado, las universidades peruanas han transitado de los modelos napoleónicos a los modelos neoliberales y estadounidenses en las últimas décadas, al igual que la mayor parte de las universidades latinoamericanas (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2010), y esto ha empeorado el eurocentrismo de la academia peruana.

### **Avances institucionales, políticos y legales siglo XXI**

Ante las injusticias globales, las Naciones Unidas proclamaron el periodo 2005-2015 como el Segundo Decenio de los Pueblos Indígenas y el 2015-2024 como el Decenio Internacional para los Afrodescendientes. Una de las tareas centrales derivadas de estas proclamaciones fue poner énfasis en los objetivos de reconocimiento, justicia y desarrollo establecidos en el Programa de Acción de la Tercera Conferencia Mundial contra el Racismo desarrollada en Durban, Sudáfrica, el 2001. A esto se sumó la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en el 2017, que se ha convertido en un escudo legal de los derechos de las sociedades originarias.

El gobierno peruano ha dictado algunas medidas mayormente simbólicas: la declaración del 4 de junio como Día de la Cultura Afroperuana (2006) —posteriormente, en el 2014 una Resolución Suprema acordó que junio sea el Mes de la Cultura Afroperuana—, la creación del Museo Nacional Afroperuano (2009), la Resolución Suprema del Perdón al Pueblo Afroperuano (2009), la creación del Ministerio de Cultura (2010) y dentro de este Ministerio la creación de la Dirección de Políticas para

la Población Afroperuana en el 2013. En el 2016 el Ministerio de Cultura presentó el primer Plan Nacional para el Desarrollo de la Población Afroperuana 2016-2020 (PERU, 2016a).

Asimismo, al suscribir la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en el 2007 el Estado Peruano se comprometió, entre otras cosas, a respetar los derechos territoriales y culturales de sus ciudadanías indígenas. En el 2011 se promulgó la Ley de Consulta Previa para garantizar el consentimiento de los pueblos indígenas en relación a medidas legislativas y administrativas que directamente les afecta, como es el caso de la ejecución de proyectos extractivos dentro de sus territorios. Estos compromisos han sido constantemente desacatados por los poderes económico-políticos e industriales-financieros que promueven el modelo neoliberal.

Las acciones del Estado a favor de los derechos educativos de los afrodescendientes e indígenas no han abordado la discriminación sistemática del conjunto. En el 2016 el Plandepa propuso desarrollar programas anti-racistas en las escuelas, así como reducir la deserción escolar y aumentar la profesionalización entre los adolescentes y jóvenes afrodescendientes. Entre los objetivos estratégicos vinculados al sector educación, el Plandepa propuso pasar del 87.1% al 90% de afrodescendientes jóvenes con educación básica regular completa. Planteó también alcanzar el 10% de menores de 34 años con estudios superiores completos y trazar la creación de programas universitarios con estudios afroperuanos en el 3% de las universidades. Sobre esto último, hasta la fecha, no hay avances.

Con respecto a las ciudadanías indígenas, el Ministerio de Educación promulgó en el 2016 el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 (PERU, 2016b), que tiene como objetivo general el acceso de todos los ciudadanos indígenas a una educación EIB de calidad en todos sus niveles. Las metas al 2021 en cuanto al acceso a la EIB son: pasar del 18.3% al 36.7%; en cuanto a la culminación oportuna de la secundaria, del 52.0% al 64.1%; en cuanto a los docentes con formación EIB de inicial trabajando en escuelas EIB, del 20.7% al 34.1%; y en cuanto a los de primaria, del 23.4% al 35.7%. Este Plan no estableció metas en relación a las escuelas secundarias EIB.

La creación de universidades públicas interculturales se ha dado en respuesta a las demandas de los movimientos indígenas en el contexto nacional e internacional

de reconocimiento de sus derechos culturales. Ellas están llamadas a ofrecer una educación superior culturalmente pertinente por encima de un ingreso a la academia occidental. Sin embargo, sus presupuestos han sido restringidos por las distintas prioridades de gobiernos alineados con los intereses económicos de las corporaciones (OLIVERA RODRÍGUEZ, DIETZ, 2017).

En Perú existen cuatro universidades interculturales: la Universidad Nacional Intercultural de Amazonía (UNIA), creada en 1999, la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa (UNIISA), la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba (UNIQ) y la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía (Unibagua) —estas dos últimas creadas en el 2010. Solo la UNIA funciona y recibe estudiantes desde el 2005. Parte de las dificultades de funcionamiento de estas universidades es que los requisitos de licenciamiento en el sistema universitario peruano, en manos de la Superintendencia Nacional de Universidades (Sunedu), utiliza criterios eurocéntricos y no interculturales. En el 2017 la UNIA tenía 63 docentes a tiempo completo que no conocían los idiomas amazónicos (CASTAÑEDA CHÁVEZ, 2017). La UNIISA, por su parte, tenía obstáculos administrativos para incluir a sabios indígenas como profesores de la universidad.

## **Hacia universidades más universales**

La educación superior peruana ha promovido modelos de profesionalización que demandan la occidentalización de los estudiantes como camino para el desarrollo del pensamiento científico, tecnológico, artístico y humanista. Sus profesionales han sido usualmente formados para copiar o adaptar modelos de industrialización, progreso, sensibilidad y modernización occidentales.

Simultáneamente, este proceso ha infundido rechazo hacia las culturas y lenguas afrodescendientes e indígenas. Varias consecuencias se desprenden de ello: racismo internalizados, distanciamiento respecto a las propias tradiciones y desarraigo de las identidades.

Rediseñar la educación universitaria teniendo en cuenta el reconocimiento de la dignidad de todas las personas y comunidades, los derechos humanos y las necesidades de justicia social responde a un interés que no es particular sino general. El estímulo del pensamiento descolonial, junto con la justicia social, la interculturalidad crítica y la creatividad, exige asimismo metodologías donde los estudiantes

participen colaborativamente en la construcción de los saberes y de esa manera construyan una nueva ciudadanía (TUBINO, 2006).

Las cifras de ingreso a las universidades e institutos de afrodescendientes e indígenas pueden incrementarse rápidamente con programas de cuotas y de becas directas. Sin embargo, aumentar los números de ingresantes no cambiará sustancialmente las experiencias de marginación, opresión, desarraigo o alienación cultural que conlleva el ingreso. Se requiere transformar la cultura institucional de la academia peruana para que la formación profesional se realice en conjunción con el desarrollo identitario, ético, humano, artístico y científico en contextos de diversidad nacional y global.

Esta transformación supone cambios estructurales. Se trata de retomar el sentido universal de la universidad. Lo universal, como diría Leopold Sedar Senghor, está en el conjunto de las civilizaciones de África, América, Asia, Europa y Medio Oriente. Al respecto, Aimé Césaire (2006) afirmó: “Mi concepción de lo universal es la de un universal depositario de todo lo particular, depositario de todos los particulares, profundización y coexistencia de todos los particulares” (pp. 77-84). En consonancia con ello, en este artículo suscribo la propuesta de sustituir el eurocentrismo excluyente por una interculturalidad crítica incluyente de las culturas nacionales, así como de las culturas de todos los continentes, en aras de retomar la universalidad.

Las políticas de acción afirmativa pueden reducir las desigualdades de afrodescendientes e indígenas en el acceso, permanencia y graduación. Sin embargo, no serán suficientes para la universalización de la educación superior. No basta con una igualdad cuantitativa; se requiere de una equidad cualitativa en la formación, enseñanza e investigación desde y para la diversidad cultural.

Como un ejemplo de lo perjudicial que puede ser la cultura institucional de muchos centros de educación superior mencionaré mi propia experiencia como estudiante en los años ochenta. En una oportunidad tuve que dar un examen sobre el ensayo “Perú: problema y posibilidad” de Jorge Basadre. En este ensayo Basadre (1931) afirma:

Se ha dicho que tienen los negros a ligereza, la imprevisión, la volubilidad, la tendencia a la mentira, la inteligencia viva y limitada, la pereza para el trabajo, que el niño tiene. Su influencia [en la historia peruana] correspondió a esos caracteres [...] En resumen, fue el suyo un aporte de sensualidad y superstición (p. 120).

El día del examen esas líneas motivaron burlas contra los pocos estudiantes afrodescendientes que llevábamos el curso.

Varios de los más importantes intelectuales progresistas han incurrido en expresiones de racismo. José Carlos Mariátegui (2014), representante del marxismo y del indigenismo en el Perú, escribió en sus *Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*:

El negro ha mirado siempre con hostilidad y desconfianza la Sierra, donde no ha podido aclimatarse física ni espiritualmente. Cuando se ha mezclado al indio ha sido para bastardearlo comunicándole su domesticidad zalamera y su psicología exteriorizante y mórbida [...] El negro trajo su sensualidad, su superstición, su primitivismo. No estaba en condiciones de contribuir a la creación de una cultura, sino más bien de estorbarla con el crudo y viviente influjo de su barbarie<sup>2</sup> (p. 282).

Ninguna de estas citas ha suscitado discusiones en la academia peruana. Esto ha impedido que los estudiantes procesen críticamente los contenidos opresivos de la cultura dominante, especialmente aquellos que denigran a los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Es necesario examinar cómo y por qué discursos académicos influyentes continúan reproduciendo la colonialidad del poder (QUIJANO, 2000) mientras suscriben principios democráticos de justicia social y afirman el valor de la diversidad socio-cultural peruana. Asimismo, discursos del Estado democrático en sus políticas interculturales siguen reproduciendo los estereotipos establecidos por la cultura hispana dominante sobre los afrodescendientes e indígenas.

Mientras escribía este texto sostuve una conversación casual con estudiantes indígenas becados por el gobierno en universidades privadas de Lima. Uno de ellos contó que, estando en una sala de estudios de su universidad, un estudiante hispano hizo a terceros el siguiente reclamo en voz alta: “¿cuándo se van a ir estos indios?!” Los estudiantes afroperuanos e indígenas suelen padecer esta denigración en las universidades. Esta violencia social se agrava cuando se suman los prejuicios de género, clase social, idioma y región de origen. Introducir pedagogías interculturales, descoloniales y críticas dentro del sistema educativo peruano también permitirá examinar y replantear los distintos contenidos opresivos de las culturas peruanas a fin de transformarlos desde perspectivas de justicia social. Como señaló

---

<sup>2</sup> Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana, capítulo XVII.

Aimé Césaire (2006), la opresión no solo deshumaniza al oprimido, también deshumaniza al opresor.

## **Pedagogías para la transformación social**

La opresión afecta la convivencia tanto en los ámbitos privados como en los públicos. Se trata entonces de fomentar en el terreno educativo ciudadanías que apuesten por la construcción de estructuras políticas, culturales, económicas y de género que impulsen la realización humana individual y colectiva.

Se requieren pedagogías que pongan énfasis en el autoconocimiento y el desarrollo de talentos y capacidades personales en los estudiantes, así como también en el estímulo de la empatía y la reflexión sobre la eticidad de sus prácticas cotidianas. Esto demanda una formación docente con currículos y metodologías que sean críticas descoloniales e interculturales, lo cual significa reformular las facultades e institutos de educación.

Cambios pedagógicos semejantes se requieren en todos los programas de educación superior. Sin ellos, la mejora en las estadísticas de acceso de los afroperuanos y los indígenas a universidades e institutos solo se logrará a expensas de experiencias de desarraigo, alienación, aculturación, negación de identidad e internalización de racismo. Es decir, los cambios cuantitativos requieren de cambios cualitativos para ser personal y socialmente fructíferos.

Estos programas educativos, junto al desarrollo de las competencias científicas, tecnológicas, artísticas y humanistas, deben promover el auto-reconocimiento y el reconocimiento recíproco entre los estudiantes de distintas identidades, así como concientización sobre la necesidad de democratizar las estructuras de la sociedad.

Para que estos cambios sean posibles se requiere de una alianza entre profesores, estudiantes, movimientos sociales, universidades, institutos, sociedad civil y Ministerio de Educación. Estos cambios suponen enfrentar la inercia histórica de un sistema que ha jugado un rol lamentable en la perpetuación de creencias racistas, machistas, clasistas y de explotación insensata de la naturaleza, resultante de concepciones eurocéntricas, patriarcales y capitalistas útiles para los grupos oligárquicos hispano-mestizos que monopolizaron el Estado peruano y las corporaciones industriales y financieras.

Lo dicho hasta aquí trata de retomar y recrear reflexiones y propuestas de pedagogos latinoamericanos como José María Arguedas, quien siendo profesor en el Colegio Secundario Mateo Pumacchua de Sicuani (Cusco, en 1939) motivó a sus estudiantes a hacer observaciones antropológicas sobre las prácticas cotidianas y festividades locales: “Con la pureza y la profunda curiosidad de su alma juvenil, han escrito describiendo las danzas populares; han escrito sobre las costumbres más antiguas y de mayor sentido social del pueblo de esta región” (ARGUEDAS, 2012, p. 203). De esta manera no solo incentivó un mayor autoconocimiento personal y de sus comunidades locales, sino también un sentido de responsabilidad con lo propio. Expresión de ello fue la publicación de la revista *Pumacchua* en 1940 a cargo de sus estudiantes. Uno de ellos, Juan Delgado, se dirigió a sus compañeros del continente americano en estos términos: “Queremos que sepan cómo es nuestro pueblo nativo, nuestro indio, nuestros mestizos, nuestras punas, y, en fin, queremos que sepan lo que somos nosotros los estudiantes de esta región” (p. 229).

En ese sentido, Paulo Freire (1992) señaló que el conocimiento de la realidad local permitía una expansión de la conciencia a contextos más amplios hasta arribar a lo global:

Lo regional surge de lo local igual que lo nacional surge de lo regional, lo continental de lo nacional y lo mundial de lo continental. Así como es un error permanecer adherido a lo local, perdiendo la visión del todo, también es un error flotar sobre el todo sin referencia a lo local de origen (p. 12).

Entender los vínculos de lo local con lo global provee un juicio más equilibrado sobre la realidad social en la que se ejerce la praxis educativa. La liberación social para Freire (2010) suponía, enfrentar los obstáculos para el proceso de humanización que devienen de las injusticias estructurales materiales y simbólicas de la sociedad:

Los educadores progresistas precisan convencerse de que no son meros docentes -eso no existe-, puros especialistas de la docencia. Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales (p.102).

El poeta Nicomedes Santa Cruz también postuló la necesidad del reconocimiento de las culturas locales. Para Santa Cruz (2004) la cultura era: “[...] la suma de todos los recursos a que apelan nuestros pueblos para vivir, así como las múltiples formas como manifiestan su existencia, generación tras generación” (p. 232). La concepción santacruzana resaltaba el carácter vital de las culturas locales populares y se

alejaba de concepciones esencialistas y elitistas, por las que la cultura es considerada como una realidad invariable o una expresión de los gustos de las clases dominantes. Santa Cruz reivindicó las culturas de los pueblos discriminados.

En ese sentido, frente a las narrativas históricas impuestas por los grupos hispanos desde el Estado, Santa Cruz (2004) propuso rescatar las historias populares:

Nuestra historia está en el nostálgico harawi que musitaba el secuestrado mitimae [...] en los cabildos de nación, en los palenques de cimarrones, en el calpulli y la milpa, en el ayllu y la marka; y no en los tratados de antropología, etnología, etnográfica, etnomusicología y etnohistoria de la biblioteca del rector universitario (p. 232).

Para Santa Cruz (2004), estas historias que conservan las memorias de opresión, pero también de rebelión de los pueblos indígenas y afrodescendientes eran sustanciales para la construcción de sus identidades culturales: “para rescatar nuestra identidad cultural tenemos que recurrir a nuestra historia [...] nuestra verdadera historia está en las rebeliones campesinas y guerrilleras de liberación nacional [...]” (p. 232).

Estas narrativas populares permitían redescubrir la dignidad de las identidades denigradas, lo cual facilitaría la democratización de las relaciones entre los diversos grupos sociales. Como afirma la escritora nigeriano-estadounidense Chimamanda Adichie (2009): “Las historias se han usado para despojar y calumniar, pero las historias también pueden dar poder y humanizar. Las historias pueden quebrar la dignidad de un pueblo, pero también pueden reparar esa dignidad rota” (parr. 33). Este sentido ético y humanista en el tratamiento de las historias debe traducirse a todos los otros aspectos del saber.

## **Del eurocentrismo a la universalidad intercultural**

Es por ello muy importante crear programas de estudios y centros de investigación dedicados a las tradiciones culturales, artísticas, científicas y tecnológicas originarias de Abya Yala (América), África, Asia, Europa y Medio Oriente. Asimismo, es necesario dar espacio a los diálogos interdisciplinarios e interculturales sobre el anti-colonialismo, el postcolonialismo, la descolonialidad y la interculturalidad crítica. Se requieren programas donde se estudie a los autores de la Negritud francófona, del Negrismo hispanófono, de Harlem Renaissance en el mundo anglófono, de la literatura negra brasileña, así como a los escritores y pensadores indígenas del Perú,

Latino América y Anglo América. Todo esto en aras de convertir las instituciones de educación superior en centros de irradiación de ideas contra toda forma de discriminación, así como de enriquecer los patrimonios culturales a través de la investigación, la enseñanza y los diálogos interculturales.

Senghor (1993) desarrolló una propuesta global y democrática en materia de política cultural que él denominó la Civilización de lo Universal:

*Voulant être fidèles à notre idéal, nous avons décidé, en effet, de nous enraciner, le plus profondément possible, dans les valeurs de la Négritude, pour nous ouvrir à celles des autres continents et ethnies, c'est-à-dire des autres civilisations. Il s'agit de construire un monde plus humain parce que plus complémentaire dans sa diversité* (p. 123).

El fortalecimiento de las raíces culturales locales es un primer paso al que le debe seguir la apertura a la diversidad global. Senghor (1971) confiaba en que, además de las diferencias, existan complementariedades en la diversidad. Él propuso hacer de estas complementariedades la base de una Civilización de lo Universal que guíe una transformación de la globalización económica y política en términos más democráticos. Frente a la actual violencia cultural ocasionada por los imperialismos y considerando las condiciones actuales de interdependencia entre todos los pueblos, esta Civilización podría ofrecer una matriz filosófica que articule las diferencias complementarias entre las culturas actuales, de manera que se establezcan condiciones político-culturales para una convivencia pacífica y digna en el mundo:

*Ce que l'Afrique demande à l'Europe, c'est de remplir, de compenser ses défauts, d'éclairer son intuition par la lumière de la raison, de conduire les élans de son Coeur, de réaliser ses projets ... cette action de l'Europe exige un désintéressement total, la répudiation du colonialisme économique et de l'impérialisme culturel* (p. 157).

Senghor propuso sustituir el imperialismo por la cooperación económica y los diálogos entre civilizaciones. Se trataba de conducirnos hacia a un humanismo global. Estos diálogos, además, son necesarios para la revitalización de cada civilización particular. Aimé Césaire (2006) también escribió: “*I admit that putting civilizations in contact with one another is fine; that marrying different worlds is excellent; that a civilization, whatever its intimate genius, when retiring in itself, withers; that the exchange in this case is oxygen*”, (p. 33). Sin interacción, las culturas corren el riesgo de asfixiarse. Pero para que esa interacción sea mutuamente enriquecedora se requiere condiciones de equidad entre las partes.

Creo importante re-imaginar la Civilización de lo Universal como una finalidad continua y regulativa más que como un logro alcanzable y fijo. Son los diálogos entre los diferentes mundos culturales los que pueden ir redefiniendo en cada momento histórico las similitudes, complementariedades y diferencias entre las diversas tradiciones continentales. Estos procesos permitirán ampliar los horizontes de nuestras preguntas y de nuestras respuestas en los campos particulares de las ciencias, tecnologías, artes y humanidades impulsando así el despliegue de las posibilidades de cada una. Este enriquecimiento del patrimonio cultural de cada sociedad conllevará también a transformaciones más sensatas en sus estructuras políticas y económicas.

Considerando que la diversidad peruana es de alguna manera transcontinental, la Civilización de lo Universal como idea regulativa es sugerente para repensar la finalidad de las políticas culturales de la educación superior peruana. Aunque aún no hay condiciones equitativas para el desarrollo de estos diálogos de saberes en el Perú, la educación superior es el escenario más propicio para hacer las transformaciones que conlleven a estas condiciones.

A pesar de las nítidas jerarquías construidas sucesivamente por el colonialismo, neocolonialismo y neoliberalismo, existen casos históricos de relaciones interculturales mutuamente fructíferas. Entre ellos, los de las comunidades indígenas e hispanas del Valle del Mantaro y de la ciudad de Huancayo en el Perú. En sus investigaciones sobre estas comunidades, Arguedas (1975) apreció los beneficios de las relaciones más simétricas entre las culturas:

Se trata de un cabal proceso de fusión de culturas, que no habría sido posible, como no lo es en el sur, si las castas y culturas coetáneas hubieran estado divididas por irreductibles conceptos de superioridad y por la práctica de costumbres sustancialmente diferentes. No existió tal diferencia porque no se implantaron las instituciones de servidumbre que en el sur fundaron un estatus rígido para castas y culturas (p. 122).

Por el contrario, el intercambio en condiciones de dominación tiende a ser muy limitado y traumático. En Perú estas relaciones asimétricas se perpetúan bajo la idea de jerarquías naturales. Los grupos económica y políticamente dominantes han asumido la cultura occidental como superior a cualquier otra. Este criterio ha servido a su vez para justificar sus posiciones de privilegio dentro de la sociedad.

Existen, además, discursos filosóficos y científicos occidentales que proclaman la validez universal de sus valores frente a la validez particular de los de las otras civilizaciones. Esta distinción también ha sido instrumental para las pretensiones de

hegemonía de los grupos hispanos dentro de Perú. Lo hispano, procedente de Occidente, sería lo universal respecto de las culturas indígenas y afrodescendientes. Un cuestionamiento de este orden está expresado en la crítica de Arguedas (1996) a Julio Cortázar en *El Zorro de Arriba y el Zorro de Abajo*:

Todos somos provincianos [...]. Provincianos de las naciones y provincianos de lo supranacional que es, también, una esfera, un estrato bien cerrado, el del “valor en sí” como usted con mucha felicidad señala. Y cuando desde San Miguel de Obrajillo contemplamos los mundos celestes, entre los cuales giran y brillan, como yo lo vi, las estrellas fabricadas por el hombre, hasta podemos hablar, poéticamente, de ser provincianos de este mundo (p. 22).

Para Arguedas todas las personas vemos el mundo desde una provincia; es decir, desde un contexto cultural particular. Así, Arguedas (1985) vio el mundo occidental y el mundo andino como equivalentes con respecto a la universalidad y, además, como mundos complementarios:

[L]a marcha hacia adelante del ser humano no depende del enfrentamiento devorador del individualismo sino, por el contrario, de la fraternidad comunal que estimula la creación como un bien en sí mismo y para los demás, principio que hace del individuo una estrella cuya luz ilumina toda la sociedad y hace resplandecer y crecer hasta el infinito la potencia espiritual de cada ser humano; y este principio no lo aprendimos en las universidades sino durante la infancia, en la morada perseguida y al mismo tiempo feliz y amante de una comunidad de indios (p. 27).

Frente a los efectos destructivos del individualismo capitalista occidental, Arguedas propone la fraternidad andina como un principio que puede hermanar a los distintos grupos socioculturales peruanos. El colectivismo indígena puede contribuir mejor a la marcha del desarrollo humano. La sustitución del individualismo por la fraternidad exige la transformación de las estructuras de poder de la sociedad. De acuerdo a Franz Fanon (1967), la lucha contra los colonialismos internos exige la descolonización económica y política de la sociedad. Los cambios estructurales en lo cultural demandan cambios estructurales también en lo económico y en lo político (VALDIVIEZO, 2012).

Una interculturalidad abierta a la universalidad como política cultural de la educación superior tiene enormes posibilidades de enriquecer las ciencias, humanidades, artes y tecnologías peruanas. Piénsese por algunos minutos en los beneficios que traería a la salud pública la formación de cuerpos profesionales que integren las medicinas alopáticas europeas con las medicinas andinas, amazónicas, asiáticas y africanas. A partir de estos cuerpos profesionales se podría diseñar políticas de salud y servicios de salud con pertinencia cultural, el uso de las medicinas naturales que se equilibre con la farmacología industrial. Algo semejante puede ocurrir en los casos de las ciencias

agrícolas y de las ingenierías civiles. Además, los enfoques interculturales permitirían el desarrollo de investigaciones y competencias más pertinentes para la construcción de soluciones científicas y tecnológicas ecológicamente sostenibles. Similarmente, los diálogos entre las distintas tradiciones filosóficas, políticas y artísticas expandirían nuestras reflexiones y creaciones.

## **Una mayor justicia social**

La filósofa Nancy Fraser (1997) ha señalado que eventualmente las injusticias económicas refuerzan injusticias culturales y viceversa. Los grupos que padecen ambas formas de injusticia son los que están en la peor situación de opresión social. Esta conexión entre la falta de aprecio cultural y la marginación económica y política es bastante evidente en la sociedad peruana. Los ciudadanos indígenas y afrodescendientes han sido desempoderados por los sistemas establecidos a lo largo de la historia republicana del país. Su situación actual es opresión estructural.

Sin embargo, buscar la igualdad de sus derechos dentro de estructuras injustas supone incurrir en alguna forma de complicidad con el sistema vigente. En el caso de tener éxito, no habrá desaparecido la injusticia, solo habrá sido transferida a algún nuevo grupo social. Una vía justa para conciliar la lucha por el respeto de los derechos de cualquier grupo con la justicia social es unir esta lucha con la búsqueda de equidad en todas las estructuras del sistema. Por ello, los esfuerzos por el reconocimiento ciudadano de los pueblos indígenas y afroperuanos serán justos si se dan en alianza con procesos de transformación económicos y políticos para alcanzar una justicia social estructural en el Perú.

La educación es uno de los espacios más importantes para impulsar estas transformaciones. La difusión de las pedagogías críticas, interculturales y descoloniales puede dar impulso a humanismos, artes, ciencias y tecnologías interculturales que, comprometidas con el bien común, apuesten por un país donde todos los ciudadanos puedan vivir con dignidad. En otras palabras, se trata de construir una democracia con una fuerte conciencia de justicia social y una primacía del bien común como guía de sus procesos.

El poema *Canto a mi Perú* de Nicomedes Santa Cruz (1966) expresa el anhelo de una democratización de la sociedad que impregne las interacciones cotidianas de los peruanos:

Yo tengo fe en el Perú  
Que va hacia la integración  
Pues, sin discriminación  
Los hombres se hablan de 'tú'...  
Al mochica en Monsefú,  
Al quechua de Paucartambo,  
Al limeño de Malambo  
Y al shipibo de Loreto  
Los abraza con respeto  
Mi fraterno amor de zambo... (p. 12).

## Referências

ADICHIE, C. N. The danger of a single story. *TEDGlobal*, jul. 2009. 18 min 33 seg. Disponible en: <[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=es](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es)>. Acceso en: 28 sept. 2019.

ARGUEDAS, J. M. *Antología comentada*. Lima: Biblioteca Nacional, 1996.

\_\_\_\_\_. *Formación de una cultura nacional indoamericana*. Ciudad de México: Siglo XXI, 1975.

\_\_\_\_\_. *Indios, mestizos y señores*. Lima: Horizonte, 1985.

\_\_\_\_\_. *Obras completas*. Vol. 6. Lima: Horizonte, 2012.

BASADRE, J. *Perú: problema y posibilidad; ensayo de una síntesis de la evolución histórica del Perú*. Lima: Rosay, 1931.

BENAVIDES, M. et al. *Estudio especializado sobre la población afroperuana EEPA*. Lima: Ministerio de Cultura, 2014.

CASTAÑEDA CHÁVEZ, V. La Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía Peruana (UNIA). In: INSTITUTO DE TRANSFERENCIA DE TECNOLOGÍAS Y ARMONIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR – ITACAB. (Org.). *Educación superior intercultural indígena en el Perú y América Latina: aproximaciones, experiencias y desafíos*. Lima, 2017. p. 217-22.

CÉSAIRE, A. *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal, 2006.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE – CEPAL. *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile, 2020.

ESTUDIO PARA LA DEFENSA Y LOS DERECHOS DE LA MUJER – DEMUS. *Encuesta nacional sobre exclusión y discriminación social*. Lima, 2005. Disponible em: <[http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/files/2012/06/Encuesta\\_discriminacionDavidSulmont.pdf](http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/files/2012/06/Encuesta_discriminacionDavidSulmont.pdf)>. Acceso em: 11 set. 2019.

FANON, F. Racism and culture. In: FANON, F. *Toward the african revolution*. New York, NY: Grove, 1967. p. 29-44.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano: posibilidades y límites. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 15, n. 2, p. 9-44, jul. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000200002>

FRASER, N. *Iustitia interrupta*: reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”. Bogotá: Universidad de los Andes, 1997.

FREIRE, P. *Cartas para quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2010.

\_\_\_\_\_. *Pedagogía de la esperanza*: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1992.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA DEL PERÚ – INEI. *Censo nacional 2017*. Lima, 2018.

IPSOS PUBLIC AFFAIRS. *Percepciones sobre diversidad cultural y discriminación étnico-racial*. Lima, 2018.

MARIÁTEGUI, J. C. *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: RDC, 2014.

OLIVERA RODRÍGUEZ, I.; DIETZ, G. Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar las experiencias del dossier. *Anthropologica*, Lima, v. 35, n. 39, p. 5-24, dez. 2017. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.001>

PERU. Ministerio de Cultura. *Plan nacional de desarrollo para la población afroperuana 2016-2020*. Lima, 2016.

PERU. Ministerio de Educación. *Informe general*. Lima: Comisión para La Reforma de la Educación Peruana, 1970.

\_\_\_\_\_. *Plan nacional de educación intercultural bilingüe al 2021*. Lima, 2016.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. p. 1-30. Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>>. Acceso en: 12 set. 2021.

SANTA CRUZ, N. *Canto a mi Perú*. Lima: Stadium, 1966.

\_\_\_\_\_. *Obras completas II: ensayos*. Libros en Red, 2004.

SENGHOR, L. S. *Liberté 5: le dialogue des cultures*. Paris: Seuil, 1993.

\_\_\_\_\_. *Liberté II: nation et voie africaine du socialisme*. Paris: Seuil, 1971.

TUBINO, F. Educación, interculturalidad y buen gobierno. *Punto Edu*, Lima, n. 43, p. 2-5, maio 2006.

VALDIVIEZO, L. M. *Afro-peruvian critical perspectives of intercultural education policy*. Chisinau: Lambert, 2012.

**Submetido em:** 22/07//2021

**Aceito em:** 12/09/2021

---

## Sobre o autor

### Luis Martín Valdiviezo Arista

Profesor Asociado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Educación, Red Internacional de Estudios Interculturales-PUCP.

E-mail: [mvaldiv@pucp.pe](mailto:mvaldiv@pucp.pe)