

Perú: Colonialismo y Política Educativa Intercultural

LUIS MARTÍN VALDIVIEZO ARISTA

Investigador-visitante, University of Massachusetts-Center for Latin American, Caribbean, and Latino Studies

1. Eurocentrismo y patriarcado en la cultura dominante

El proyecto ciudadano de construir una sociedad democrática en el Perú tiene uno de sus mayores obstáculos en la persistencia de un sistema de creencias coloniales (eurocéntricas y patriarcales) que configura buena parte de la cultura nacional dominante. Estas creencias coloniales fomentan principalmente discursos y prácticas que refuerzan las desigualdades existentes entre razas, géneros, culturas y lenguas; las cuales perjudican especialmente a las mujeres de nuestros pueblos afro-descendientes e indígenas. De aquí se deriva la importancia de una educación intercultural descolonizadora, una educación que promueva creencias sociales respetuosas, inclusivas (especialmente en torno a las identidades individuales y sociales históricamente oprimidas) y dispuestas a la democratización socio-cultural y de género que los grupos más oprimidos, movimientos sociales y ciudadanos más progresistas exigen.

Esta educación será una herramienta decisiva para la formación de una ciudadanía dispuesta a resolver los problemas de racismo, sexismo, etnocentrismo y sus derivados que han impedido el establecimiento de una sociedad con niveles satisfactorios de justicia social democrática. De alguna manera, la descolonización de la sociedad peruana facilitará la transformación de las estructuras económicas, judiciales y políticas nacionales a fin de realizar los principios de libertad, igualdad y fraternidad entre razas, géneros, grupos étnicos y lingüísticos.

En este artículo, intento mostrar cómo los paradigmas coloniales obstaculizan los intentos de democratización social a través de la educación intercultural pública en el Perú. Utilizo el caso de esta política educativa debido a su rol relevante dentro de los programas educativos que deben responder a la diversidad cultural de la sociedad peruana y a la necesidad de diálogo y justicia social entre sus grupos.

Si bien la Constitución (1993) afirma la diversidad social del país: "El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación" y la Ley General de Educación (2003) establece que "La Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo", la aplicación de la política intercultural ha fallado, primero, al no reconocer que la diversidad socio-cultural peruana sobrepasa la dualidad inca-española; segundo, al evitar el diálogo sobre las desigualdades e inequidades históricas y estructurales entre los distintos grupos; tercero, al restringir la implementación de los programas interculturales a las comunidades hablantes de lenguas indígenas. De esta manera, el potencial transformador de la interculturalidad ha sido casi anulado a favor de un *status quo* que reproduce jerarquías coloniales entre los grupos culturales, raciales, lingüísticos y de género dentro la sociedad peruana.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 62/2 – 15/06/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



2. El rechazo de la diversidad en la historia republicana

La población actual del Perú bordea los 28 millones. No existen estadísticas oficiales sobre la composición socio-cultural del país. Sin embargo, usando diferentes documentos de organizaciones étnicas, comisiones nacionales e investigaciones académicas sobre la diversidad social actual, propongo tentativamente la siguiente descripción: 31% indígenas (Comisión de la Verdad y Reconciliación, CVR, 2004; Trivelli, 2008), 9% afro-descendientes (Luciano & Rodríguez, 1995), 9% asiático-descendientes (Asociación Peruano-China, 2009); 9% europeo-descendientes (Bonfiglio, 2008), 2% árabe-judío descendientes y 40% hispano-mestizos.

Esta diversidad tras-continental de la sociedad peruana, iniciada a través de la colonización española casi cinco siglos atrás, aún no es satisfactoriamente valorada en los discursos del Estado ni de la cultura dominante. Esto afecta dramáticamente el ejercicio de los derechos individuales y colectivos de afro-descendientes e indígenas, y más aún en las mujeres con estas identidades, incluso frente a las instituciones representativas de la sociedad democrática. Tanto el Informe Final de la CVR (2004) así como diversos informes de la Defensoría del Pueblo y de la Comisión Nacional Inter-étnica del Perú muestran que el país es aun afectado por intensos conflictos entre sus grupos socio-culturales. Estos conflictos, que han llegado a materializarse en casos de genocidio durante el siglo XX, se derivan principalmente de la falta de visibilidad, reconocimiento e inclusión de los grupos afro-descendientes e indígenas dentro de la cultura que ha monopolizado el aparato del Estado desde la fundación de la República en 1821, la cultura criolla o hispánica.

Apenas proclamada la República, los grupos criollos monopolizaron el nuevo Estado y optaron por continuar las políticas culturales de la administración colonial. Estas políticas pretendían la unificación del territorio peruano bajo una sola lengua, cultura y religión: la castellana, la hispana y la católica, respectivamente. A su vez, esto garantizó el monopolio del poder político de los grupos criollos que siendo una minoría, sin embargo, concentraban el poder económico y las relaciones con Europa. De esta manera, la cultura estatal conservó las creencias básicas de la cultura colonial sobre las diferencias raciales, culturales, sexuales, lingüísticas y de género. Según la cultura colonial, estas diferencias estaban naturalmente jerarquizadas de acuerdo a patrones eurocéntricos y patriarcales. Es por ello que la abolición de la esclavitud de los afro-descendientes y la servidumbre de los indígenas tardó más de tres décadas, el voto femenino más de un siglo y la oficialización de las lenguas indígenas más de siglo y medio de vida republicana peruana para plasmarse en leyes. Si bien, todos los grupos sociales poseen ahora igualdad bajo la ley, las prácticas sociales de opresión contra los grupos mencionados aún no han desaparecido.

En la transición del siglo XIX al XX los intelectuales criollos comprometidos con la construcción de la República reelaboraron las imágenes de la identidad nacional con el propósito de darle al Estado representatividad frente a los grupos mayoritarios de la sociedad peruana. Entonces, les fue necesario reconocer los intercambios masivos y centenarios entre los diferentes grupos socio-culturales. De esta manera, surgió el modelo mestizo de la identidad peruana. Pero, esta identidad nacional se construyó únicamente a partir de las tradiciones española e inca y la idea europea patriarcal de masculinidad. El retrato del varón mestizo se convirtió en el del ciudadano. Esta identidad oficial omitió las tradiciones africanas, asiáticas, árabe-israelitas e indígenas no-incas del Perú. Además, asumió una estructura jerárquica entre lo español y lo inca. Se valoraba el mestizaje en su dimensión biológica pero, en la

dimensión intelectual y espiritual, el individuo mestizo debía hablar castellano, tener fe católica y cultura hispana para ser reconocido.

A partir de esta identidad mestiza, una historia oficial del país fue escrita. Los historiadores nacionales se impusieron la misión de preservar exclusivamente las acciones héroes masculinos de tres grupos étnicos: criollos, indígenas o mestizos. Los nombres de las personas que no poseían estas identidades fueron excluidos del relato histórico o amestizados. Esta narrativa oficial condicionó la formación de una opinión pública que percibió como extranjeras las identidades irreductibles a esta terna étnica. Esta exclusión simbólica dio lugar a prácticas de quebrantamiento o desconocimiento de los derechos ciudadanos correspondientes a los peruanos de distintos orígenes étnicos.

Este modelo de mestizaje peruano fue construido por intelectuales como José Santos Chocano y José de la Riva Agüero, entre otros. Chocano escribió en su poemario *Alma América*, publicado en Madrid en 1906 con prefacio de Miguel de Unamuno:

La sangre es española e incaico es el latido;
¡y de no ser poeta quizás hubiese sido
un blanco aventurero o un indio Emperador!

Chocano construyó una identidad mestiza para legitimar su voz poética como auténticamente peruana y promover la construcción de una república mestiza. Pero, su noción de mestizaje solamente ensalzaba la fusión reproductiva entre los conquistadores españoles y la realeza femenina incaica.

Una imagen de lo mestizo muy semejante fue la que propugnó el historiador y político fascista José de la Riva Agüero. Éste dividió la historia peruana en dos periodos: el pre-hispánico y el hispánico, y celebró el primero como símbolo del pasado y el segundo como símbolo del presente y futuro. Para Riva Agüero el icono más alto de la identidad peruana había sido el Inca Garcilaso de la Vega (1539-1616). La vida y obra del Inca Garcilaso fue considerada una demostración de la fructífera subordinación de lo incaico a lo español. Garcilaso era hijo de una princesa inca y de un conquistador. Su caso era privilegiado entre los mestizos de su tiempo. Garcilaso creció bilingüe y bicultural en medio de una guerra de colonización. Él fue descrito por Riva Agüero como un individuo con rostro mestizo y mente española debido, entre otras cosas, a que Garcilaso escribió en un excelente castellano, aceptó el catolicismo como una religión superior a la incaica y suscribió el proyecto colonial español de evangelización en las Américas. A la vez, Garcilaso fue el primer escritor peruano en proclamar su orgullo mestizo:

A los hijos de español y de india, o de indio y española, nos llaman mestizos, por decir que somos mezclados de ambas naciones ... y por ser nombre impuesto por nuestros padres y por su significación, me lo llamo yo a boca llena y me honro con él (Inca Garcilaso, 1985b, 266).

El discurso oficial del mestizaje halló en el Inca Garcilaso el modelo para describir la diversidad social peruana y el método para reconciliar sus conflictos mediante la conversión de las culturas indígenas a la ideología colonial europea. Así, este discurso promocionó un mestizo que no era bilingüe ni bicultural, y cuya madre patria no estaba en el Perú, sino en España.

Según Marisol de la Cadena (2001a), la élite criolla designó un modelo de mestizaje que reafirmó la hegemonía occidental y su propia posición privilegiada dentro del país. Esta concepción de mestizaje evitó

discusiones en torno a jerarquías entre los grupos raciales, pero si planteó jerarquías entre sus correspondientes culturas. La cultura europea fue catalogada como superior y universal frente a todas las demás del mundo. El escritor Gonzales Prada (1844-1818), fue uno de los intelectuales que más influyó entre los criollos progresistas que sostuvieron este colonialismo culturalista. Gonzales Prada evitó concepciones biológicas en sus debates acerca de las desigualdades sociales, pero sostuvo que las diferencias entre los individuos y grupos se debían fundamentalmente a su educación y la educación se conceptualizaba como el adiestramiento en la lectura, escritura y culturas europeas.

A lo largo del siglo XX, las objeciones al proyecto criollo del mestizaje vinieron del sector indigenista. Intelectuales como Eduardo Valcárcel (1891-1986) abogaron por la superioridad de la cultura incaica frente a la española. A partir de esta idea, Valcárcel planteó la necesidad de rehacer el mapa cultural del país. Durante los años 1945 y 1947, Valcárcel se desempeñó como ministro de Educación y promovió las expresiones culturales incas como auténticas frente a las expresiones mestizas que calificó de inauténticas.

Durante el siglo XX, la mayoría de los debates sobre la identidad cultural del Perú fueron monopolizados por el antagonismo entre los criollos y los indigenistas. De alguna manera, para los primeros la madre patria estaba en España, para los segundos en los Andes peruanos. También hubo participantes en estos debates que buscaron la reconciliación entre estos dos polos (Cornejo Polar, 1994, pp. 100-233), pero estos tres grupos usualmente ignoraron o despreciaron las contribuciones espirituales y materiales de los otros grupos socio-culturales peruanos.

En el caso de los afro-peruanos, el poeta Nicomedes Santa Cruz (1925-1992) confrontó la tendencia sistemática de los círculos intelectuales peruanos a ignorar o denigrar la tradición afro-peruana. Simultáneamente, Santa Cruz propuso una concepción más democrática de la identidad peruana, es decir, abierta a la diversidad cultural del país. Según Verástegui (1975, pp. 9-10), la sociedad criolla empezó a reconocer el legado afro-peruano gracias al trabajo de Santa Cruz como actor, organizador cultural y activista político.

3. La actual política educativa intercultural

¿De qué manera este colonialismo continúa configurando la política cultural del sistema educativo peruano? Un efecto decisivo de esta influencia es el hecho de que el discurso de la política intercultural continúe delimitando el conjunto de las culturas existentes en el país de acuerdo al dualismo castellano-inca. La reducción de la diversidad social a la dualidad inca-española, niega implícitamente la existencia de culturas peruanas indígenas no incas, así como las que tienen raíces en África, Asia y Medio Oriente. La negación de la existencia de estos grupos socio-culturales conlleva a la negación en la práctica cotidiana de sus derechos. Es por ello que la lucha por el reconocimiento político y social de los grupos socio-culturales afro-descendientes, asiáticos, indígenas no-incaicos y semitas debe muchas veces ser precedida por la labor de informar a la opinión pública de su existencia en la historia peruana. Esto es extremo en el caso de los afro-peruanos debido a su estatus colonial subhumano.

Al asumirse en la mayoría de los documentos de la política educativa intercultural la dualidad inca-española como un principio que describe suficientemente la realidad socio-cultural peruana, se hace que los programas de educación intercultural empeoren la situación de la mayoría de las culturas no-reconocidas (y

por ello consideradas como salvajes o extranjeras). Incluso, se observa la ausencia de una descripción satisfactoria de la diversidad cuando se trata de las lenguas habladas en el Perú. En el artículo 48 de la propia Constitución (1993) se menciona que además del castellano: "el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes" son también lenguas oficiales en los lugares donde predominen. En este caso, el único grupo lingüístico indígena que se nombra directamente, además del quechua (es decir, inca), es el aimara mientras docenas de otros grupos lingüísticos son referidas genéricamente por la expresión "las demás lenguas aborígenes". Según diversas investigaciones actuales, existen 15 familias lingüísticas aborígenes en el territorio peruano: arauano, arawaka, aymara, cahuapana, harakmbet, hibito-cholon, jibaro, pano, pebayagua, quechua, tacana, tucano, tupi, huitoto y zaparo, y estas dan lugar a 60 lenguas habladas por los pueblos indígenas. ¿Por qué las demás lenguas aborígenes no son llamadas por su nombre? Buena parte de la respuesta a esta pregunta tiene que ver con la historia colonial. Se trata de las lenguas de pueblos (muchos de ellos amazónicos) que resistieron con éxito a la conquista española y, por lo tanto, no tuvieron tratados políticos con la corona española, ni tuvieron relación oficial con la administración española. Es decir que su existencia no formó parte del universo colonial. Estos antecedentes históricos condicionan su invisibilidad presente frente a la actual sociedad criolla y su Estado republicano aún dominados por la cultura colonial.

La Ley General de la Educación Peruana (2003) en su artículo 8 declara que la interculturalidad:

...asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo.

Esta ley afirma la interculturalidad como un principio transversal de la educación pública en su artículo 20.

Si bien la ley reconoce que la historia y diversidad socio-cultural peruana hace necesaria la adopción de una educación intercultural, empero no nombra a ninguno de los grupos socio-culturales que deben ser puestos en diálogo a través de dicha educación. Ese vacío debilita el cumplimiento de la ley, pues no es explícito de qué culturas se está hablando. Y, así como nadie está obligado a hacer lo que la ley no ordena, frente a lo que la ley de educación ordena a medias, la educación pública peruana sólo se siente obligada a cumplir a medias.

Hasta el momento, ese hacer a medias ha consistido en confinar la educación intercultural a los contextos rurales donde se hablan mayoritariamente lenguas indígenas. La diferencia entre las lenguas indígenas y el castellano ha sido el único criterio usado por el Ministerio de Educación para abordar interculturalmente la diversidad socio-cultural. Pero, los programas interculturales sólo se implementan para los estudiantes indígenas, no para los estudiantes urbanos o criollos.

El Diseño Curricular Nacional para la Educación Secundaria (2004) también: "reconoce la importancia del plurilingüismo y la diversidad étnica y cultural, y valora las distintas culturas que conforman la identidad nacional" (p. 3) pero nunca nombra a ninguna de estas identidades étnicas y culturales como parte del contenido de ningún área de estudio. Por el contrario, dentro del Área de Lenguaje y Comunicación usa el término 'castellano' como sinónimo de 'lenguaje'. Lo cual puede interpretarse como una expresión de etnocentrismo criollo especialmente frente a las lenguas indígenas. Incluso, en el Área de Religión se refiere

a los 'católicos' como los 'creyentes', mientras para todos los 'no-católicos' se usa una denominación con una semántica bastante intolerante los 'no-creyentes'.

Finalmente, el Proyecto Educativo Nacional Hacia el 2021, propuesto por el Consejo Nacional de Educación e incorporado como política de Estado en el 2007 identifica como principales problemas de la educación peruana la discriminación por clase social y género, las cuales impiden el logro de niveles satisfactorios de igualdad y calidad en la educación primaria, secundaria y universitaria, y omite completamente la necesidad de una educación intercultural. Este documento parte de una perspectiva social que invisibiliza los problemas de opresión y discriminación lingüístico-cultural aunque llega a reconocer que el mayor fracaso de la educación pública se da en las comunidades indígenas:

Tal vez no exista expresión más emblemática de esta situación que el fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura, especialmente grave entre la población rural y bilingüe, víctimas de una suerte de *apartheid* educativo (2007, 32).

Este texto evita de principio a fin identificar identidades étnico-culturales y, en este caso en particular, usa la denominación 'población rural y bilingüe' que en Perú se traduce usualmente como población indígena. Aunque la raza o la etnicidad son un factor principal en este caso de 'apartheid educativo', el documento se desarrolla sin hacer mayor análisis del asunto. Una situación de 'apartheid educativo' es un caso de gravedad extrema que exige un análisis profundo y no sólo una mención. Tal vez los autores de este documento evitaron el análisis porque preveían que este conduciría a la conclusión de que las diferencias lingüísticas/culturales/étnicas si son factores de discriminación tan crónicos en el Perú como la clase social y el género. Esta conclusión obligaría a rehacer la perspectiva social desde la cual se escribió este documento.

Este mismo documento señala que el país cuenta con instituciones educativas privadas "de gran calidad" que "garantizan óptimos resultados de aprendizaje", pero que éstas sólo son accesibles a los estudiantes que pueden pagar los altos costos de ellas. De alguna manera, este documento elogia las escuelas que sirven a la oligarquía criolla, pero habría que preguntarse desde una pedagogía crítica qué rol tienen estas escuelas de élite en la reproducción de creencias opresivas y discriminatorias acerca de clase social, género, etnicidad, cultura y lengua dentro de las nuevas generaciones privilegiadas de la sociedad peruana.

Como se puede inferir de esta rápida revisión, una característica común entre los documentos estatales que determinan la política educativa intercultural peruana es eludir una descripción de la diversidad socio-cultural peruana que vaya más allá de los parámetros criollos coloniales. Estos documentos que debieron ser la expresión de una política de reconocimiento de la diversidad social del país, por el contrario son una muestra de una política sistemática y centenaria de desconocimiento y olvido.

4. Potencial intercultural afro-peruano y africano

Una política educativa intercultural descolonizada requiere la inclusión de los grupos socio-culturales marginalizados en su diseño, implementación y evaluación. Uno de los grupos que ha padecido extrema marginalización a través de la historia peruana ha sido el afro-peruano. Por ello, mostrar las

contribuciones potenciales de la tradición afro-peruana para la creación de una interculturalidad descolonizada facilitará también la inclusión de todos los otros grupos históricamente marginados.

Con el propósito de promover una conversación mayor sobre la reforma de la política educativa intercultural, mencionaré algunas ideas del poeta peruano Nicomedes Santa Cruz y del filósofo y estadista senegalés Leopold Sedar Senghor (1906-2001) acerca del mestizaje y la diversidad cultural. Ambos intelectuales se conocieron personalmente y conocieron sus obras mutuamente. Creo que estas ideas pueden dar inicio a una concepción más inclusiva y democrática de la interculturalidad peruana. Según la visión santacruzana de la democracia, los principios de libertad, igualdad y fraternidad deben ser aplicados a las relaciones entre culturas y etnicidades. Esta aplicación implica confrontar críticamente los prejuicios raciales y culturales que provienen del pasado colonial y del presente neo-colonial con el fin de establecer una justicia democrática entre los diferentes grupos.

Por otro lado, la comprensión santacruzana de mestizaje ofrece una descripción más compleja de la historia e identidad nacional peruana. Para Santa Cruz, las bases del mestizaje peruano son tres: lo africano, lo hispano y lo indígena, y estas bases eran las mismas que tenía la mayor parte de los países latinoamericanos. Para él, la fusión cultural y biológica de estas realidades socio-culturales debía ser conocida, apreciada y recreada dándoles a las tres tradiciones un trato equitativo (Santa Cruz, 1982). La tesis santacruzana del mestizaje peruano y latinoamericano tuvo sus más importantes argumentos en la cultura e historia popular. Para Santa Cruz, el conocimiento de esta tradición era decisivo para la construcción de identidades descolonizadas en Perú y Latinoamérica. Esta afirmación de la diversidad y unidad latinoamericana es especialmente patente en su poema *América Latina* (1963):

Nací cerca del Cuzco
admiro a Puebla
me inspira el ron de las Antillas
canto con voz argentina
creo en Santa Rosa de Lima
y en los orishás de Bahía.

A su vez, Senghor (1977, 1993) propuso diálogos entre todas las culturas como un método para superar los conflictos culturales y raciales causados por los procesos de colonización. Uno de los objetivos centrales de estos diálogos debía ser hallar y articular las diferencias complementarias entre las culturas. Este proceso de exploración y construcción enriquecería la existencia entre todos los pueblos del mundo. Su propuesta, que él identificó como una propuesta de "negritud", estaba también basada en una interpretación de los principios democráticos de libertad, igualdad y fraternidad. La noción senghoriana de estos principios ha usualmente subrayado su contenido anti-racista, anti-colonial y multicultural.

Según Senghor, desde estos diálogos interculturales podría emerger una civilización universal. Esta civilización proporcionaría una matriz multicultural donde las diferencias complementarias entre las culturas sean articuladas. Para Senghor, los diálogos interculturales son parte de la respuesta de la "negritud" a las prácticas coloniales y neo-coloniales que tratan de imponer una cultura particular sobre el conjunto de las otras, sea a nivel nacional, regional o global. La "Civilización Universal" senghoriana establecería condiciones político culturales para una coexistencia pacífica y digna entre los pueblos. Este proceso humanizaría las relaciones entre los pueblos y culturas del mundo (1977, Introducción).

Tanto Santa Cruz como Senghor se basaron en el presupuesto filosófico de la igualdad y compatibilidad entre las culturas. La realización de estos principios requería descolonizar las relaciones entre los pueblos. En otras palabras, es necesario abandonar los proyectos de hegemonía de unas culturas sobre otras.

La inclusión de propuestas afro-peruanas y africanas en el marco teórico de la educación intercultural facilitará las conexiones entre educación intercultural, descolonización y democracia progresista en el Perú. La transformación de la concepción oficial de educación intercultural beneficiará los diálogos, procesos de reconocimiento y de establecimiento de equidad entre peruanos de diversos orígenes socio-culturales (africanos, asiáticos, europeos, indígenas, semitas). De esta manera, los programas interculturales en la educación pública podrían convertirse en herramientas eficientes para la descolonización cultural de la sociedad peruana.

Bibliografía

- ANSIÓN, Juan & ZÚÑIGA, Madeleine (1997). Educación Intercultural <<http://macareo.pucp.edu.pe/~jansion/Publicaciones/Intercul.htm>> [consulta: septiembre 2006]
- CORNEJO POLAR, Antonio (1994). Escribir en el Aire. Ensayo sobre la Heterogeneidad Socio-Cultural en las Literaturas Andinas. Lima: Horizonte.
- (2004). Mestizaje and Hybridity: The Risk of Methaphors. In A. Del Sarto & A. Trigo *The Latin American Studies Reader* (pp. 760-764). Durham: Duke University Press.
- DE LA CADENA, Marisol (2000). *Indigenous Mestizos*. Durham: Duke University Press.
- (2001a). Reconstructing Race: Racism, Culture, and Mestizaje in Latin America. *NACLA Report on the Americas*, May/Jun, Vol. 34 Issue 6, p. 16, 8p. 4bw, 2001.
- (2001b). *The Racial politics of Culture and Silent Racism in Peru*. Durban, South Africa: United Nations Institute for Social Development.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl (2005). Interculturalidad o Barbarie: 11 Tesis Provisionales para el Mejoramiento de las Teorías y Prácticas de la Interculturalidad como Alternativa de otra Humanidad. *Simpósio sobre Estudos Interculturais*, Enero 2005, Porto Alegre, Brasil.
- GARCILASO DE LA VEGA, Inca (1966). *The Royal Commentaries of the Incas*, 1609, vol. 1. Austin: University of Texas Press.
- (1966). *The Royal Commentaries of the Incas*, 1609, vol. 2. Austin: University of Texas Press.
- HORNBERGER, Nancy (1988). Bilingual education and language maintenance; a Southern Peruvian Quechua case. Dordrecht, The Netherlands: Foris Publications.
- (1997). Language planning from the bottom up. In N. Hornberger (Ed.), *Indigenous Literacy in the Americas*. Berlin: Mouton de Gruyter (pp. 358-366).
- (2000). Bilingual Education Policy and Practice in the Andes: Ideological Paradox and Interculturality Possibility. *Anthropology and Education Quarterly*. 31(2) (pp. 173-201).
- LÓPEZ, Luis Enrique & KÜPER, Wolfgang (1999). La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Balances y Perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20.
- MERINO, José & MUÑOZ, Antonio (1998). Ejes de Debate y Propuestas de Acción para una Pedagogía Intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, #17, Mayo-Agosto
- MILLER, Marilyn Grace. (2004). Rise and Fall of the Cosmic Race: The Cult of Mestizaje in Latin America. Texas: University of Texas Press.
- MINISTERIO DE EDUCACION (2002). *Programa Nacional de Lenguas y Culturas in la Educación*. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural <www.minedu.gob.pe/dineir/xtras/prog-lenguasyculturas.doc> [Consulta: Mayo 2006]

- MINORITY RIGHTS GROUP (1995). *No Longer Invisible: Afro-Latin Americans Today*. London: Minority Rights Publications.
- SANTA CRUZ, Nicomedes (1982). Identidad Cultural Latinoamericana y Nueva Canción. *Primer Festival y Foro del Nuevo Canto en Latinoamérica*. Marzo-Abril 1982. México.
- (2004). *Obras Completas I. Poesía (1949-1989)*: Libros en Red.
- (2004). *Obras Completas II. Investigación (1958-1991)*: Libros en Red.
- SENGHOR, Leopold Sedar. (1961). *Liberté I. Negritude et Humanisme*. Paris: Du Seuil.
- (1971). *Liberté II. Nation et Voie Africaine du Socialisme*. Paris: Seuil.
- (1977). *Liberté III. Negritude et Civilisation de l'Universal*. Paris: Seuil.
- (1993). *Liberté V. Le Dialogue des Cultures*. Paris: Seuil.
- (1974). Senghor Answers: What is 'Negritude'? *Trinidad Guardian*, August 28: 12.
- (1988). *Ce Que Je Crois*. Paris: Bernard Grasset.
- TUBINO, Fidel (2002). *Interculturizando el Multiculturalismo*.
http://ccr6.pgr.mpf.gov.br/institucional/eventos/docs_eventos/fidel_tubino.pdf [Consulta: Junio 2005]
- VALDIVIEZO, Laura Alicia (2006a). *The construction of Interculturality: An ethnography of teachers' beliefs and practices in Peruvian Quechua schools*. Unpublished doctoral dissertation, Teachers College-Columbia University, New York.
- (2006b). Interculturality for Afro-Peruvians: Toward a Racially Inclusive Education in Peru. *International Education Journal*, 7(1), 26-35.
- VERASTEGUI, Vanessa (2008). Peru, el Derecho al Reconocimiento. Agencia de Información Fray Tito para America Latina.
<<http://www.adital.org.br/site/noticia.asp?lang=ES&cod=31694>> [Consulta: Abril 2009]