

**University of Massachusetts Amherst**

---

**From the Selected Works of Laura A. Valdiviezo**

---

2019

Enfoque comparativo sobre las relaciones entre la justicia, la equidad y la inclusión en la educación peruana [Comparative perspective on the relations of justice, equity and inclusión in Peruvian education

Laura A. Valdiviezo



Available at: [https://works.bepress.com/laura\\_valdiviezo/21/](https://works.bepress.com/laura_valdiviezo/21/)

Valdiviezo, L.A. (2019). *Enfoque comparativo sobre las relaciones entre la justicia, la equidad y la inclusión en la educación peruana* [Comparative perspective on the relations of justice, equity and inclusion in Peruvian education]. In Marianela Ledesma (Ed.), *Justicia y Educación, Saberes y Prácticas Inclusivas en América y Europa* [Justice and Education, inclusive knowledges and practices in America and Europe], 339-360. Centro de Estudios Constitucionales, Tribunal Constitucional del Perú.

## Enfoque comparativo sobre las relaciones entre la justicia, la equidad y la inclusión en la educación peruana

LAURA ALICIA VALDIVIEZO

Universidad de Massachusetts-Amherst, Estados Unidos

**Resumen:** Los temas de justicia, equidad e inclusión han sido parte de la discusión educativa en diferentes momentos históricos tanto en contextos internacionales como en el Perú. Este ensayo propone conceptualizar la justicia en la educación en Perú a través de un análisis comparado que toma en cuenta tres elementos fundamentales: momentos histórico-político-sociales; la evolución del pensamiento teórico alrededor de la justicia, la equidad y la inclusión y, finalmente, la experiencia educativa contextualizada. Estos elementos integran procesos macro históricos y políticos como espacios locales de implementación de reformas y programas educativos que han enfatizado la equidad y la inclusión en la educación peruana. Desde el enfoque de los estudios comparados, este artículo se apoya en las contribuciones generadas por esta área de conocimientos y en sus aportes a la transformación, tanto de paradigmas como de acciones educativas, que permiten cambios en la teoría y en la práctica. Por todo lo anterior, esta investigación se propone exponer nuevas herramientas metodológicas que permitan lograr un mayor acercamiento a la justicia social en el Perú desde la educación.

**Palabras clave:** Análisis comparado; cultura quechua; Indígena; educación bilingüe en la amazonia; ideología de déficit.

**Abstract:** Topics such as justice, equity and inclusion have been part of discussions in education and in different historical moments in both international as well as in Peruvian contexts. The present essay aims at conceptualizing justice in education in Peru through a comparative analysis that takes into account three fundamental elements: historical, social and political moments; the evolution of the theoretical thinking on justice, equity and inclusion and, finally, the contextualized educational experience. These elements are part of macro historical and political processes as spaces for local implementation of programs and reform which underscore equity and inclusion in the Peruvian education. From a comparative studies approach,

this essay draws on the contributions generated by this area of knowledge and on its efforts to modifications in both, the paradigm as well as the educational actions allowing changes in theory and in practice. For all of the above, this research wants to propose new methodological tools that would bring us closer to social justice through education in Peru.

**Key words:** Comparative analysis; Quechua culture; Indigenous; bilingual education in the amazon, deficit ideology.

## Introducción

El propósito del presente artículo es el de identificar los desafíos que se considera merecen atención central cuando nos referimos a los temas de justicia, equidad e inclusión en la educación. Para poder identificar estos desafíos partimos de las contribuciones del campo de la educación comparada, particularmente del trabajo seminal de Vavrus y Bartlett sobre el análisis vertical de caso (Vavrus y Bartlett, 2009; Bartlett and Vavrus 2014) y también del análisis de ideologías del lenguaje y la diversidad en las políticas nacionales de educación (Valdiviezo, 2009, 2013). A través de una perspectiva comparada planteamos tres elementos fundamentales de análisis que conciernen a estos desafíos:

[ 340 ]

- El primer elemento es el de la definición de los procesos históricos, sociales y políticos que han impactado el estado de la educación en un contexto determinado y la comparación de los mismos con la experiencia local y con los marcos teóricos desde donde se define justicia, equidad e inclusión.
- El segundo elemento es el de la importancia de conocer —o investigar— lo que podemos aprender partiendo del análisis de la experiencia local, (por ejemplo, la práctica educativa en el aula), como elemento paralelo comparable al marco teórico dentro del cual se conceptualiza la justicia, la equidad y la inclusión en la educación.
- El tercer elemento, no menos importante que los dos anteriores, es el reconocimiento de la contextualización de la experiencia educativa tanto espacial como temporalmente (a lo que llamaremos contextualización espacio-temporal), como elemento indispensable en el análisis comparativo. Dicha contextualización debe entenderse no como agotada y fija, sino cambiante y sujeta al cambio. Por ende, la importancia de la atención constante hacia el fenómeno educativo en la teoría y la práctica y también

hacia el esfuerzo de sujetos actores en la acción concertada para promover el cambio del mismo.

Estos elementos comparativos deben entenderse como dinámicos e interrelacionados. Su comparación nos permite no sólo evaluar la práctica local, sino lo que consideramos aún más crítico, examinar las propias teorizaciones utilizadas para conceptualizar lo que significan la justicia, equidad y la inclusión en la educación. En otras palabras: comparamos lo particular (la experiencia local), con lo general (la teoría), y lo pasado con lo presente. Este análisis comparado se lleva a cabo no separadamente, sino con el propósito de generar entendimiento necesario para promover la transformación tanto de paradigmas como de acciones educativas contextualizadas. De esta manera se podrían generar cambios en la teoría y la práctica que permitan un mayor acercamiento a la justicia, la equidad y la inclusión en la educación.

A continuación explicamos con mayor amplitud cada elemento comparativo con el propósito además de aclarar de qué manera estos elementos no se encuentran totalmente aislados sino interrelacionados. Igualmente es menester utilizar como base de análisis el presupuesto de que si bien estos elementos no se encuentran totalmente superpuestos los unos sobre los otros –de manera que no pudiéramos diferenciarlos entre sí –se encuentran íntimamente relacionados. Dedicamos entonces la sección siguiente de este ensayo a definir la relación entre los procesos históricos y políticos y las características de la política y la práctica educativa. Prestamos atención a la evidencia sobre las nociones de justicia, equidad e inclusión presentes en las políticas *de jure* y también *de facto*, es decir en el discurso oficial mayormente escrito y las prácticas de implementación del mismo.

[ 341 ]

Nuestro objetivo es comparar lo histórico-político con lo educativo, a manera de entender que las coyunturas de cada época influyen en los fines y énfasis presentes en las políticas de estado y la relevancia de ciertos objetivos educativos sobre otros. Al respecto nos parece importante destacar autores como Sonia Nieto (Valdiviezo y Nieto, 2015), quien caracteriza a los procesos sociopolíticos que impactan a la educación como movimientos pendulares que durante diferentes momentos de la historia oscilan entre una educación para la diversidad y la justicia social y una educación para la asimilación y la exclusión. Haciendo uso del péndulo como metáfora para el entendimiento del desarrollo de la justicia en la educación, no como un proceso lineal sino

oscilante, como nos lo explica Nieto, nos remontamos a la década de los sesenta para analizar históricamente lo que caracterizaba a cada década en la educación peruana desde entonces hasta la actualidad. Nos situamos en los sesenta y no antes, pues en esta década nos parece crucial el impacto globalizador de las luchas civiles por la justicia y derechos de grupos sociales diferentes. Creemos que estos movimientos influyeron en la definición de iniciativas en la educación que se difundieron en el mundo a través de organizaciones y asambleas internacionales como las auspiciadas por la Organización de las Naciones Unidas. Es así que, si bien no nos dedicaremos a identificar a cada organización o a cada evento histórico, sí analizaremos aquellos más resalantes por su relación con el desarrollo de los marcos de justicia, equidad e inclusión en la educación en el caso peruano.

### **I - Impacto de los procesos históricos, sociales y políticos en la educación**

[ 342 ] Como punto de partida, es importante entender la justicia, la equidad y la inclusión interrelacionadamente y no como conceptos separados. Desde nuestra perspectiva, la justicia es un principio filosófico que se define como la necesidad y posibilidad de otorgar a cada uno lo que le corresponde de acuerdo a sus características propias, sus necesidades y actos. Dentro de la sociedad, la justicia es un principio que sostiene la convivencia, e idealmente, el progreso humano, que podría entenderse como base de la felicidad desde un punto de vista aristotélico, o del bien, desde un punto de vista platónico, y ambos, la felicidad y el bien pueden considerarse como finalidad de la existencia humana. Los valores de inclusión y equidad se rigen por el principio de justicia; es decir, el principio de justicia es la razón de ser, el porqué de la inclusión y la equidad en la sociedad.

Los temas de justicia, equidad e inclusión han sido parte de la discusión educativa en diferentes momentos históricos. En las Américas, uno de estos momentos más destacados ocurre hacia mediados de la década de los sesenta, donde en los Estados Unidos emergen con gran fuerza movimientos sociales que abogan por la igualdad de derechos civiles en una sociedad profundamente marcada por la experiencia de la institucionalización de la esclavitud y del racismo. Como resultado de estos movimientos sociales se establecieron políticas afirmativas de reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en la educación pública en los Estados Unidos. En el primer caso, la reforma educativa apoyó la desegregación racial de las escuelas y, en el segundo caso, legalizó el derecho de los hablantes de otras lenguas a recibir educación

en su lengua nativa antes que únicamente en inglés. Paralelamente a estos eventos, al sur del continente se venían propagando y solidificando regímenes gubernamentales militarizados en países como Argentina, Bolivia, Chile, Cuba, Nicaragua, Paraguay, y Perú que predominantemente utilizaron la educación como herramienta de asimilación y propagación de la ideología estatal esencialmente oligárquica. Es importante notar que en contextos como el del Perú, y aunque de manera breve, contradictoria y quizá idealizada, durante el estado izquierdista militarizado de Juan Velasco Alvarado (1968-1975) se intentó establecer una forma de *moralidad social*, como lo afirma la antropóloga María Elena García (2004). De manera tal que, durante este régimen se buscó promover la educación como herramienta de cambio estructural direccionado a desestabilizar los grupos de poder y empoderar a los sectores marginalizados (Freeland, 1996). En este contexto de dinámicas contradictorias y a veces volátiles, los temas de justicia, equidad e inclusión recibieron una atención dispar, donde estimamos que los esfuerzos de la reforma podrían entenderse principalmente como esfuerzos enmarcados en ideales de igualdad como justicia social y de clase. Más aún, en una acción sin precedente, el gobierno de Velasco Alvarado elevó el reconocimiento de la lengua quechua como lengua oficial (1975). Es así que durante esta época se buscó rescatar y propagar las lenguas indígenas, principalmente el quechua –la lengua Indígena predominante– a través de medios de comunicación nacionales. En una sociedad tradicional, castellanizada y clasista, este tipo de políticas e iniciativas gubernamentales desafiaban el canon de las estructuras elitistas que requerían una idea de sociedad mestiza, y mejor aún si se imaginaba blanqueada o europeizada, donde lo indígena debía estar necesariamente estigmatizado y marginalizado económica, social y políticamente.

[ 343 ]

### **La cultura y la lengua quechua**

En el campo propiamente educativo formal, uno de los esfuerzos de reforma gubernamental más notorios de la época, después de la oficialización del quechua, fue la generación de programas educativos que difundieran la enseñanza en la lengua materna a través de la educación bilingüe. Si bien con aplicación dispar e intuitiva (Valdiviezo y Valdiviezo Arista, 2008; Valdiviezo 2013b), esta reforma tuvo consecuencias importantes y concretas en las poblaciones Indígenas rurales de los Andes y la Amazonía peruana, como lo revelan varios estudios de campo. Sin embargo, al parecer en la mayoría de los casos de la educación bilingüe en los Andes, la enseñanza escolar en la lengua

materna desconoció contenidos culturales (García, 2004; Hornberger, 1988, 1999, 2000) y más bien tradujo contenidos estandarizados nacionales con el propósito de homogeneizar la cultura y reafirmar el mestizaje como proyecto cultural racial, excluyente de lo indígena (Valdiviezo, 2013c, 2014).

Paralelamente a la oportunidad de educación bilingüe para las poblaciones rurales, otra iniciativa de inclusión que, sin embargo, no llegó a implementarse fue la de la enseñanza del quechua en todas las escuelas del país. Podemos imaginar las implicaciones de este tipo de iniciativas en el espectro de un contexto donde por un lado había poblaciones rurales que simplemente no tenían acceso a ninguna escuela, y por otro había sectores urbanos de élite donde la enseñanza en colegios privados seguía modelos europeos —en su mayoría británico y francés— y el aprendizaje tomaba lugar casi enteramente en una lengua extranjera. Como parte de un cambio paradigmático e ideológico, la nacionalización del quechua en el currículo escolar reconocía y legitimaba raíces culturales y lingüísticas indígenas históricamente estigmatizadas y excluidas de la sociedad nacional y sus instituciones. En una sociedad clasista y racista que miraba al norte y en especial a Europa con admiración y que anhelaba deshacerse de cualquier conexión con los sectores indígenas así como afroperuanos, incluir el quechua en la enseñanza escolar para todos representaba una aberración.

[ 344 ]

Si bien el gobierno de Velasco Alvarado se caracterizó por la generación de iniciativas de transformación radical de la sociedad peruana, la reforma educativa impuesta por el régimen militar se hizo visible principalmente a través de cambios simbólicos para promover la igualdad. Este es el caso de la adopción del uso del uniforme escolar en escuelas estatales y privadas a nivel nacional. No obstante la intención de una moralidad social, el currículo escolar seguía promoviendo conceptualizaciones culturales parciales e ideologías clasistas en la enseñanza y el aprendizaje. Rechazados rotundamente entre los sectores de élite económica, social y política en el país, los esfuerzos fallidos como la inclusión del quechua en el currículo nacional pusieron en evidencia —además de la oposición y división de los sectores de poder— la complejidad de dichos cambios. Esto también evidenció la necesidad de una infraestructura tanto material como intelectual que pudiera responder al reto educativo formal no solamente de los sectores urbanos, sino principalmente de las poblaciones marginadas. La premura de implementar estas iniciativas dejó preguntas educativas esenciales sin respuesta: ¿qué maestros llevarían adelante estas reformas en sus aulas? ¿Con

qué tipo de preparación contarían para tal reforma educativa? ¿En qué lengua se priorizaría la enseñanza? ¿Qué contenidos serían impartidos? ¿Qué tipo de enseñanza se privilegiaría? ¿Con qué tipo de recursos dispondrían las instituciones? ¿A qué propósito responderían? ¿Cuál sería el estudiantado en particular? El proyecto de justicia social, y hasta cierto punto de igualdad de clase, que motivó las diferentes iniciativas en la reforma educativa de la década de los sesenta y mediados de los setenta, fue el esfuerzo hacia un cambio paradigmático muy complejo que si bien no llegó a implementarse de manera concertada ni sustancial, sí tuvo un impacto catalizador en la escuela local como lo explicaremos en la sección siguiente. Es necesario tener en cuenta el conocimiento y reconocimiento de dicho impacto al investigar los marcos teóricos referentes a la justicia, la equidad y la inclusión en la educación peruana en dichas décadas y de igual manera en la historia subsecuente.

### **La inclusión en contextos andinos y amazónicos**

Podemos caracterizar la mitad de la década de los setenta y la década de los ochenta como momentos en que el esfuerzo se centra en estabilizar lo que el régimen militar de Velasco Alvarado (1968-1975) hasta cierto punto desestabilizó. Con ello nos referimos no al poder político ni económico, sino a la desestabilización del monopolio ideológico de la oligarquía peruana. En el campo educativo las iniciativas de educación bilingüe que se implementaron particularmente en los Andes del sur, permitieron entender la complejidad del esfuerzo por ofrecer acceso a la educación en la lengua materna a las poblaciones quechuas. Como lo destaca el trabajo antropológico lingüístico de Nancy Horberger, entre otros, en Puno (Hornberger 1988, Valdiviezo, 2009), la inclusión del quechua para la enseñanza de estudiantes quechuas en la escuela rural sucedía en un contexto donde la comunidad, y en especial los padres de familia, conocían en carne propia el estigma social explícito hacia la lengua y los hablantes del quechua. También llegaba en un momento donde la escuela representaba, mal que bien, el vehículo de castellanización que se veía como oportunidad de movilidad social y económica para los jóvenes indígenas desde su sociedad rural, marginalizada, hacia la sociedad nacional. Esta visión de la escuela como espacio necesariamente castellanizador se vio exacerbada durante la década de los ochenta, la cual marcó el inicio de la violencia civil y estatal en el país donde las mayores víctimas de actos genocidas fueron las poblaciones civiles excluidas y en particular la indígena rural.



[ 346 ]

La comparación de las acciones de implementación de la política educativa nacional en contextos diferentes nos permite notar interpretaciones locales de la educación bilingüe así como la manera en que dicha interpretación puede reproducir o redefinir los conceptos de justicia, equidad e inclusión en la práctica educativa concreta. Podría decirse que desde la perspectiva del Estado –como perspectiva *desde arriba*– la educación en la lengua materna es una cuestión de justicia hacia las poblaciones históricamente marginadas, empobrecidas, aisladas de participación y voz en la sociedad nacional, para que estas gocen de oportunidades y acceso a la educación formal. En la práctica local, la implementación de esta iniciativa sucede de manera diferente en el contexto quechua donde la población se adhiere más al mandato del estado –desde arriba– y por ende se focaliza predominantemente en la enseñanza de la lengua materna. Mientras la Amazonía se caracteriza por la inclusión de la voz de la comunidad local y por realizarse desde la base como un esfuerzo concertado para incluir las prácticas culturales y el conocimiento local en la educación (Trapnell, 2003). Más aun, los estudios importantes de campo que se llevan a cabo en las escuelas de la Amazonía peruana realizados por Lucy Trapnell (2003), Sheila Aikman (1997, 1999) y el análisis efectuado por Jane Freeland (1996) confirman un panorama diferente al andino. En un contexto educativo caracterizado por la participación crítica local, la comunidad amazónica contribuye activamente generando contenidos y prácticas que valoran e incluyen los saberes de la comunidad local en el currículo escolar.

Las investigaciones de la práctica local *vis-à-vis*, la definición estatal de los programas bilingües de los noventa y la primera década del siglo veintiuno, coinciden en identificar las tensiones entre la política de Estado y su implementación (García, 2004; Hornberger, 1999, 2000; Trapnell, 2003). En este sentido se destaca no solamente lo que respecta a la diferencia entre la política y su implementación, sino que también se evidencian las propias tensiones discursivas que oscilan entre concepciones homogeneizadoras respecto a las poblaciones históricamente marginalizadas, y el discurso inclusivo que promete valorar la diversidad cultural y lingüística en el país. Complementariamente a estas investigaciones, el análisis etnográfico de la práctica en el aula de los programas bilingües revela variaciones entre pedagogías de reconocimiento e inclusión y aquellas de enseñanza tradicional caracterizada por su tono asimilacionista y excluyente de lo indígena. Más aun, Hornberger (2000) cuyos estudios destacan las paradojas de implementación de la edu-

cación bilingüe, nos llama a cuestionar si es que estas políticas de educación bilingüe son nada más que el resultado de un cambio meramente *cosmético* en la política y discurso nacional.

### **Justicia desde lo local en el contexto global**

Nuestro estudio contrasta las actitudes locales hacia la inclusión del quechua en la escuela con el marco desde donde se diseña la política de educación bilingüe, que responde al derecho de acceso a la educación en la lengua materna, con la experiencia de la estigmatización de la lengua indígena afectada además por la tumultuosa crisis y violencia que atravesaba el país desde mediados de la década de los ochenta. Dicho contraste permite percatarnos de que lo que representa justicia en el papel puede, sin embargo, tener la más injusta consecuencia para niños y jóvenes Indígenas. En la concepción sobre la escuela como vehículo castellanizador y de deseada oportunidad socio-económica en una sociedad desigual, la comunidad Indígena cuestiona la inclusión del quechua en la enseñanza de sus hijos. En este sentido el propósito de justicia, equidad, e inclusión en la educación de los sectores marginados detiene el reconocimiento de la lengua materna y con el objetivo de sacarla de la estigmatización, encuentra también justificada resistencia en la comunidad rural Indígena. El marco teórico a partir del cual se conceptualiza la justicia en la educación para la población que ha sufrido estigmatización e injusticia difiere de manera crítica del marco basado en la experiencia histórica local. Dada esta diferencia entre lo local y lo político estatal, ¿existe alguna justificación que sitúe una conceptualización sobre la otra? Luego, ¿qué es justicia en la educación en este contexto? Igualmente, a la pregunta sobre la inclusión del quechua se añade la cuestión no solo de la enseñanza de la lengua aislada, sino de la cultura y el contenido de la enseñanza.

[ 347 ]

La década de los noventa se caracteriza por la difusión de una serie de iniciativas educativas globales que intentan responder al problema de la pobreza. En un contexto donde se calcula más de cien millones de niñas y niños sin acceso a la escolaridad y más de 960 millones de adultos analfabetos, números que se asocian con índices de pobreza, falta de salud y retos sociales como la maternidad adolescente y la drogadicción, la Unesco auspicia el desarrollo de la iniciativa de Educación Para Todos en la reunión internacional de Jomtien en 1990. En esta iniciativa, conjuntamente con el acceso a la escolaridad, se destaca la educación de calidad que responda a los derechos lingüísticos y culturales de

la niñez en el mundo. En el Perú, la política estatal de educación bilingüe se define explícita y formalmente como intercultural. Es decir que se reconoce la dimensión cultural de la lengua de manera más enfática que en versiones anteriores de la política educativa estatal. Igualmente, se genera un discurso más explícito sobre la necesidad de la inclusión de ambas, la lengua y cultura indígenas en la educación intercultural bilingüe o EIB. Este discurso oficial contrasta con los esfuerzos de implementación y práctica del mismo. Como lo destacan las investigaciones realizadas sobre la implementación de las políticas de educación intercultural bilingüe en el contexto andino, la enseñanza de la lengua quechua y del castellano, no necesariamente la inclusión de la cultura indígena, constituyen la preocupación permanente del maestro bilingüe. Por su parte, el Estado, el cual concentra recursos para la elaboración de libros y materiales de enseñanza para la escuela bilingüe, deja también de lado la dimensión cultural de la EIB, y produce materiales desconectados de la realidad, no únicamente cultural sino también lingüística local, donde se lleva a cabo la EIB. Podemos afirmar que la década de los noventa es aquella donde el discurso concerniente a la justicia, equidad e inclusión en la educación peruana se focaliza mayormente en las poblaciones marginadas, y en la indígena en particular.

[ 348 ]

Como respuesta a iniciativas globales centradas en la equidad, en esta década también surge un discurso estatal aun tímido sobre la igualdad de género que parece traducirse predominantemente en la idea de igualdad numérica en el acceso educativo de niñas y niños a la educación formal. Dicha idea de género también está presente en algunos contextos de la EIB, pero no se constituye como reto fundamental, posiblemente debido a que numéricamente no se evidencian brechas graves del acceso entre niños y niñas indígenas. El resto de los temas educativos mantienen su mirada hacia afuera y privilegian ideas de mercado y progreso económico como si no tuvieran relación alguna con los otros sectores de la población nacional. La década de los noventa es la década en la que se produce una explosión de centros de preparación y de educación superior en las zonas urbanas del país, zonas que se mantienen ajenas –no únicamente geográficamente, sino epistemológica y culturalmente– al sector rural y donde el bilingüismo que se valora es aquel basado en lenguas europeas, no en las lenguas indígenas locales.

Para el Estado, que se mantiene mayormente apático ante la educación pública pero consistentemente atento a los sectores privados, las oportunidades de reconocimiento y aprobación internacional, necesarios para generar inversión

extranjera, motivan la promoción de las políticas de educación intercultural bilingüe. Estas políticas hacen eco del discurso internacional promovido por la Organización de las Naciones Unidas sobre la justicia, la inclusión y la equidad. Es así que la EIB se hace parte de la reforma educativa nacional, aunque referida claramente y casi de manera exclusiva a las poblaciones rurales indígenas, y no a los sectores urbanos y de élite en el país, como lo demuestra por ejemplo la creación de oficinas en el Ministerio de Educación que se ocupan de la educación intercultural bilingüe dentro de la educación rural. Las estructuras institucionales separan de manera legal lo rural de lo urbano y lo indígena de lo mestizo, del producto de la herencia colonial española y lo Inca, y que se define más bien como excluyente de lo indígena, apoyándonos en los aportes que ofrecen las investigaciones de la historiadora Cecilia Méndez (1996).

Las pesquisas realizadas sobre las escuelas EIB en la primera década del segundo milenio revelan el aula como espacio de contención y resistencia, pero también de reinterpretación y creación de políticas de inclusión de la lengua y culturas autóctonas. En el caso de estudios que se centran en los educadores de la EIB en la región andina, se presentan procedimientos donde la educación memorística tradicional coexiste con experiencias innovadoras y creativas que incluyen las prácticas culturales y lingüísticas de la comunidad. En las investigaciones realizadas por la autora de este capítulo donde participaron maestros de la EIB, así como en los estudios anteriores de Nancy Hornberger (2000), se revela la preocupación que tienen los maestros locales y los funcionarios de EIB sobre el uso del quechua local, el cual difiere del quechua fomentado por la Academia Mayor de la Lengua Quechua. Estos debates lingüísticos muestran una brecha ideológica importante donde aquellos que defienden la importancia del quechua local desafían las convenciones formales que definen a la lengua local como limitada e inculta frente a la Academia Mayor que se defiende como la autoridad, norma y aspiración de todo hablante del quechua. Estos debates del quechua formal versus el quechua local se constituyen como rivalidades de poder donde el propósito de unos es el de reconocer e incluir la lengua quechua viva de la comunidad y de los otros el de enfatizar la existencia de una lengua quechua a la cual se le atribuye sofisticación y lugar indiscutido como norma única de dicha lengua indígena. En este contexto, la idea de la inclusión de la lengua indígena en EIB enfrenta preguntas como: ¿Qué quechua se enseña y aprende en la EIB: el quechua que se habla en la academia o el quechua de la comunidad? ¿se debe elegir entre uno y otro o

existen posibilidades de incluir a ambos (o más) versiones para la enseñanza y el aprendizaje en la EIB? ¿cuáles son las implicancias culturales de este debate lingüístico e ideológico?

[ 350 ]

Las contradicciones que emergen en el contexto de implementación de políticas educativas nos permiten comparar la travesía y la evolución de los conceptos de justicia, equidad e inclusión en la educación. A través de la historia podemos encontrar evidencia de ideas de justicia que se manifiestan en políticas educativas que buscan promover la igualdad antes que la equidad como principio de justicia, donde la enseñanza y el aprendizaje se imaginan de manera estática y uniforme para todos y donde la diferencia se concibe como problema en vez de como recurso. También encontramos evidencia de gran resistencia entre los sectores de poder económico y político para la puesta en práctica de cualquier iniciativa de cambio y desafío al *statu quo* en un contexto caracterizado por grandes desigualdades sociales y de clase, donde los sectores indígenas rurales representan unos de los más desfavorecidos. Nuestro estudio ha querido hacer un recorrido en el tiempo, contextualizando y ubicando históricamente los momentos en que se comienza la inclusión del quechua en los planes de estudio escolar a nivel nacional. A la vez, se han reconocido los cambios dados a través de las décadas donde la inserción de la lengua indígena se inicia con su oficialización e intentos de inclusión en los medios y en la educación nacional. A partir de ahí, se formaliza la creación de programas bilingües donde se promueve el uso y enseñanza de la lengua indígena en el aula y más recientemente donde se empieza a enfatizar el aspecto cultural como inseparable y necesario en la educación bilingüe. En la siguiente sección ofrecemos el segundo elemento del análisis comparativo propuesto en este capítulo: el análisis de experiencias locales de caso, de las experiencias dentro de la institución educativa donde se implementan las políticas de inclusión.

## **II - Conceptualización de la justicia, equidad e inclusión desde la practica local**

Estudios realizados en el contexto educativo local sobre prácticas y percepciones respecto a la lengua y a los hablantes indígenas revelan la persistencia de ideologías de exclusión racial, cultural y lingüística, así como de fines homogeneizadores de la educación que son claramente opuestos a las propuestas de justicia, equidad e inclusión. Muestra de lo anterior son los hallazgos de las investigaciones de Virginia Zavala (2011) con estudiantes

universitarios indígenas hablantes del castellano como lengua adicional. Estos hallazgos indican la existencia de la estigmatización tanto lingüística como racial y social hacia el alumnado indígena, y el consecuente impacto negativo en su experiencia universitaria. No obstante, los programas de acción afirmativa, basados en principios de justicia social, y cuyo objetivo es dar acceso a la educación a poblaciones históricamente marginalizadas, busca incluirlas y brindarles apoyo para lograr la culminación de sus estudios universitarios. Sin embargo, el estudiantado indígena sufre la estigmatización por su forma de hablar el castellano, si bien es considerada no estandarizada y «motosa». Consecuentemente, se le encasilla en estereotipos de inferioridad racial e intelectual, tanto por sus propios instructores académicos como por miembros de su propia comunidad. Las contradicciones presentes en la experiencia de los diferentes actores educativos indican no solo la coexistencia de prácticas inclusivas y exclusivas en la educación, sino también la necesidad de identificar cómo dichas prácticas definen la justicia o se alejan de ella.

### **Ideología del déficit del marginado**

Con frecuencia las aproximaciones a la solución de los problemas de desigualdad y principalmente de la pobreza en el país, parten de concepciones unilaterales de la deficiencia del «otro», al cual se le atribuye dicha deficiencia como parte «de su naturaleza», y al cual además frecuentemente se le superponen elementos raciales y lingüísticos. Estas ideologías se hacen presentes en escenarios educativos y sociales como lo muestran varios análisis no solamente en el Perú sino en otros contextos como en los Estados Unidos (Rosa, 2016; Rosa and Flores, 2017a, 2017b; Valdiviezo, 2014; Zavala, 2011). Igualmente, al individuo o grupo que se encuentra en condición de pobreza, se le atribuye ser la causa de la misma. En otras palabras, esta ideología explica la pobreza como problema únicamente del pobre porque de cierta manera el pobre quiere serlo o porque en todo caso merece serlo. Esta explicación permite la ruptura con toda conexión que pueda establecer algún tipo de responsabilidad social, política o económica de otros sectores hacia aquellos que se encuentran en condición de pobreza y marginación. Por el contrario, se define a estos sectores desfavorecidos como el centro del problema que limita y detiene el progreso de la nación. Dentro de esta ideología siempre se puede culpar de los problemas que enfrenta el país a los sectores menos favorecidos. En este sentido, también cualquier idea de atención y solución de estos retos se disocia de posibles transformaciones que necesitarían darse social e institucionalmente.

Si en la actualidad se continúa reproduciendo la idea de inclusión de la diversidad es con el fin de asimilar y homogeneizar la cultura de la mayoría. En otras palabras, se incluye la diversidad con el propósito de hacerla semejante a todo lo demás. En el aula local, esta idea se traduce en la educación bilingüe para la castellanización como fin lingüístico y cultural.

En la práctica local, los fines de castellanización se evidencian como parte de los anhelos de los maestros EIB y padres de familia en la comunidad indígena. En el caso propiamente de los maestros EIB, algunos identifican el uso del quechua en el programa como «un puente de transición para la enseñanza del castellano» (Valdiviezo, 2013c, p. 35). Es decir que, si bien el quechua como lengua indígena se incluye como elemento esencial de la enseñanza en el aula bilingüe, esta inclusión sirve un propósito transicional para un fin castellanizador. De esta manera, el producto final de la EIB no es un hablante indígena bilingüe en su propia lengua y en castellano. Más bien se persigue preparar un hablante monolingüe de castellano. Los maestros EIB que se identifican con el propósito transicional de la EIB destacan la importancia de preparar a los alumnos indígenas para su acceso a los mercados de trabajo y movilización económica y social. Y cuando estos anhelos se transforman en prioridad dentro de la práctica de EIB, el fin de la educación tradicional es castellanizar a través del abandono y, últimamente, la exclusión de la lengua, cultura e identidad indígena. Podemos referirnos a los fines de estas prácticas locales de la EIB como formas de negación de la justicia, equidad e inclusión en la educación; sin embargo, como explicaremos a continuación, la atención a los procesos de la enseñanza diaria dentro de la investigación etnográfica nos permite poner en evidencia posibilidades de inclusión y transformación en la educación.

[ 352 ]

### **Evidencia de contradicción y posibilidad**

Las investigaciones que analizan comparativamente las prácticas locales de implementación en los programas de educación intercultural bilingüe demuestran tensiones entre las acciones y expectativas de las autoridades oficiales de la EIB que representan al Ministerio de Educación en la región, y las acciones y perspectivas de los maestros de aula. Esto es claro en estudios etnográficos publicados anteriormente (Valdiviezo, 2008, 2009, 2013ab), donde se describen las acciones de las autoridades en la EIB como demandas desde arriba, caracterizadas por ideologías homogenizadoras en la educación de los estudiantes indígenas. Este tipo de ideologías justifica la supresión de las prácticas culturales



y lingüísticas de los niños y niñas indígenas en la escuela con el fin de lograr su asimilación a la cultura dominante. Sin embargo, como también revelan los estudios anteriormente mencionados, si bien las maestras y maestros EIB en ocasiones basan su enseñanza en prácticas de educación tradicional, otras veces realizan esfuerzos concertados por incluir la cultura y lengua de la comunidad como elementos centrales en las lecciones diarias y en el currículo EIB. Es así que los detalles etnográficos de estos estudios permiten revelar contradicciones al igual que posibilidades de inclusión de la lengua y cultura indígena en la práctica de la escuela local. Tomemos en cuenta, además, que el esfuerzo de las maestras y maestros EIB se realiza dentro de un contexto donde la escuela aún se sigue concibiendo, si bien no necesariamente en la política impresa sino en la política *de facto*, como medio de homogenización y de asimilación de la identidad indígena a la cultura y lengua castellanas correspondientes a la identidad mestiza nacional. En este discurso nacional que no necesariamente es explícito en la política gubernamental, pero que sí corresponde más bien con ideologías heredadas y presentes, lo indígena aún se sigue antagonizando al imaginario de evolución y de progreso nacional. De tal manera que en la interpretación y la práctica del discurso de la EIB, podemos identificar desafíos centrales para la concepción y práctica de la inclusión en la persistencia de ideologías racistas y de exclusión más allá de la palabra escrita.

[ 353 ]

El análisis de lo local en comparación con el discurso oficial nos ayuda a revelar la complejidad y multidimensionalidad de la política de inclusión, donde, en el caso de la EIB, convergen ideologías que históricamente han impactado y justificado monopolios de poder así como profundas desigualdades sociales, económicas y políticas en el país. Dentro de un discurso estatal que hace eco de iniciativas globales de organizaciones internacionales ya mencionadas en la primera sección de este ensayo (I), dichas justificaciones identifican a la escuela, a la educación, como la oportunidad para salir de la pobreza y aliviar la desigualdad. Si bien podríamos estar de acuerdo con estos fines de manera general, debemos indicar que este discurso enfatiza la oportunidad de la educación formal (y uniforme) para todos, haciendo invisible la atención necesaria y urgente a la diversidad. Otorgar a todos la misma educación puede parecer un fin noble, sobre todo cuando existe niñez que no tiene acceso a ninguna educación formal. Sin embargo, este fin asume una indiscutible neutralidad y benevolencia en la educación formal por un lado, mientras que por el otro, asume déficit en las poblaciones marginalizadas a las cuales por ende



se les ofrece la educación formal como una oportunidad, no como un derecho (Valdiviezo y Valdiviezo-Arista, 2008). Existe un corpus bastante importante de estudios referidos a la implementación de reformas educativas en contextos diferentes alrededor del mundo. Estos estudios identifican los fines homogeneizadores entre educadores en escuelas que sirven a sectores marginales que en muchos casos se identifican como poblaciones minoritarias racial, lingüística o culturalmente (Banks, 1997, 2010; Gay, 2010; Nieto, 2010; Sleeter, 2011, 2012). Dichas investigaciones no solamente evidencian las graves consecuencias académicas, psicológicas, sociales e incluso económicas de la educación homogenizadora, sino que también proponen una educación crítica y culturalmente apropiada como un fundamento central de justicia social.

Este ensayo propone entender la justicia, la equidad y la inclusión como espacios de intervención en la educación peruana en relación a las ideologías racistas y de exclusión que han perseverado en la experiencia colectiva del país y que se manifiestan desde la política y la institución nacional hasta la enseñanza dentro del aula. El análisis comparativo de estas ideologías a través del tiempo y en espacios macro y micro, permite revelar el surgimiento de contra-narrativas que desde el discurso hasta propiamente la práctica local, desafían el *estatus quo* y permiten concebir posibilidades de transformación hacia prácticas más justas de enseñanza que trasciendan tanto el imaginario colectivo como la acción local.

[ 354 ]

### **III - Hacia una contextualización espacio-temporal del fenómeno educativo**

Dedicaremos la última sección del presente ensayo al tercer elemento del análisis comparativo, el cual nos permite contextualizar las conceptualizaciones e implementaciones de la justicia, la equidad y la inclusión en la educación peruana. En las dos secciones previas hemos explorado las contradicciones presentes en el discurso global del derecho a la educación, de reforma y la práctica local en programas de educación inclusiva, primeramente a través de las últimas décadas del siglo XX y la primera década del siglo XXI. Este análisis comparativo, donde de alguna manera hemos puesto en diálogo lo macro y lo micro, nos permite identificar la existencia de un discurso de inclusión en el que coexisten ideologías asimilacionistas y que advierten la existencia de la diversidad como característica que debe tenerse en cuenta solamente como medio para homogenizar, no para lograr transformaciones sostenibles

que aseguren su continuidad. Como lo explicamos en las secciones previas, la evidencia más clara de estas ideologías se encuentra en la implementación de la EIB como un programa transicional donde se utiliza la lengua quechua, como medio, con un fin castellanizador. La inclusión de lo indígena –la lengua indígena– se justifica mediante un discurso donde la educación se considera una oportunidad que se otorga a las poblaciones marginalizadas. Esta oportunidad no parte de un reconocimiento de los derechos de los pueblos o comunidades diversas, sino de la estereotipación de los mismos como sectores caracterizados por sus déficits. Así, bajo este entendimiento, la justicia en la educación para estos sectores se traduce en el acceso a la educación formal, a la cual se entiende como un bien deseado, benevolente y neutral; no como a una institución a la que se puede evaluar, cambiar y tal vez reimaginar.

Sintetizamos los hallazgos del análisis comparativo en trabajos anteriores (Valdiviezo 2014, p.193-4) en cuatro ideologías principales que se pueden identificar en el discurso educativo que se construye con respecto a los sectores marginados:

1. Las creencias y características de estos sectores los identifican como **atrasados e incultos**, sobre todo si carecen de educación formal.
2. Estos sectores representan un **obstáculo para el desarrollo** económico y el progreso del país. Además, la existencia de estos sectores desunifica a la nación.
3. El tema de la ciudadanía de estos sectores es discutible. Se les considera como **ciudadanos de segunda categoría** que no requieren participar como otros en la sociedad general.
4. El propósito de incluir a estos sectores en la educación es el de educarlos, darles cultura, y **castellanizarlos**.

[ 355 ]

Dichas ideologías construyen a los sectores marginados como receptores pasivos y deficientes de una educación cuyo fin es el cambiarlos, pero también como sectores que no necesariamente están destinados al éxito debido a su naturaleza. Bajo esta ideología, la educación y, en todo caso, la justicia en la educación, se convierte en un acto de caridad. La comparación espacio-temporal permite entonces identificar la persistencia de estas ideologías a través de la historia y también desde el discurso del Estado hasta el discurso local, dentro del aula. Pero si bien esta identificación nos es sumamente útil para

centrar el problema de la justicia en la educación peruana contemporánea, es importante tener en cuenta que estas ideologías, además de persistir, coexisten con ideas y acciones que denotan lo que podemos calificar como acercamientos a la equidad e inclusión en la educación.

Basándonos en los hallazgos de trabajos empíricos sobre la EIB (Aikman, 2003; Valdiviezo, 2009, 2013abc, 2014), podemos identificar prácticas de inclusión en la educación que conciben la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes y comunidades indígenas no únicamente como importantes sino como centrales en la educación intercultural. Nuestra perspectiva comparativa permite extender el conocimiento de la inclusión en la educación a otros contextos donde también encontramos características de exclusión y marginación como las poblaciones indígenas en Nueva Zelanda y las minorías raciales en los Estados Unidos, por nombrar algunas. Notamos que los maestros en estos contextos diferentes tienen un rol fundamental en la implementación de prácticas inclusivas y socialmente justas en el aula; así pues, la inclusión de la diversidad, lenguas y culturas indígenas toma lugar cuando:

[ 356 ]

1. Se reconoce el valor e importancia de los saberes locales en la escuela. Así, la enseñanza se basa en prácticas culturales locales para las cuales se invita a los padres de familia y o miembros de la comunidad, como expertos en dichos saberes, para que los compartan en la escuela. Así también, la presencia de la comunidad en la escuela es activa y generadora de saberes. En Nueva Zelanda la educación Maori, por ejemplo, insiste en que los maestros sean de la misma comunidad de los estudiantes y que los objetivos de la enseñanza sean definidos por la misma comunidad.
2. Contrariamente a las prácticas punitivas y excluyentes que han caracterizado a la educación tradicional que se imparte a los sectores marginalizados, en el aula de EIB se ve evidencia de participación activa de los estudiantes, donde toman iniciativa y se expresan espontáneamente en su lengua materna. La educación en este sentido cultiva el pensamiento crítico y la capacidad de liderazgo del estudiante. Algunos programas educativos en las escuelas secundarias en los Estados Unidos preparan a los jóvenes que viven en sectores marginales mediante proyectos generados por su mismo interés donde practican métodos de investigación, presentan sus hallazgos en congresos académicos, y proponen soluciones a los retos sociales que los afectan a ellos y a su comunidad.

3. Los maestros EIB se acercan a la comunidad para aprender el quechua local y las prácticas culturales locales y para incluirlos en el currículo y enseñanza en el aula. Así mismo, los maestros EIB adaptan el currículo al contexto local. Los contenidos curriculares son desarrollados por la propia comunidad y en algunos casos este trabajo reúne no únicamente a los adultos padres de familia, miembros de la comunidad y de la escuela, sino también a los mismos estudiantes.

Es importante destacar que estas prácticas de inclusión no son exhaustivas, debido a que son únicamente parte de la implementación local en un contexto espacio temporal determinado. Cada contexto local puede ofrecer ejemplos de prácticas de inclusión particulares a dicho contexto, como lo demuestran las investigaciones mencionadas en la Amazonía y los Andes peruanos, así como también investigaciones que se dan en contextos internacionales y que destacan pedagogías culturalmente pertinentes. Para acercarnos a la justicia, la equidad y la inclusión en la educación se requiere tomar en cuenta este conocimiento conjuntamente con el conocimiento del contexto local.

A través de este ensayo planteamos el análisis comparativo de tres elementos que son centrales en el entendimiento del fenómeno educativo. Hemos comparado estos elementos históricamente así como local y globalmente, teniendo en cuenta discursos y prácticas en la implementación de la educación a nivel macro y micro. Esta comparación nos ha permitido identificar los desafíos que merecen atención central cuando nos referimos a los temas de justicia, equidad e inclusión en la educación peruana. Como hemos explicado, hay ideologías de exclusión que persisten históricamente en el discurso educativo, pero también hemos hallado la coexistencia de estas ideologías con prácticas inclusivas y socialmente justas. El reconocimiento tanto de la persistencia como de la coexistencia de prácticas de exclusión e inclusión debe formar parte del conocimiento colectivo de aquellos que se avoquen a la tarea de acercar la enseñanza y el aprendizaje tanto a conceptos como a prácticas justas, equitativas e inclusivas que conjuntamente transformen la educación y la sociedad.

[ 357 ]

## FUENTES CONSULTADAS

1. Aikman, S. (1997). «Interculturality and intercultural education: A challenge for democracy». *International Review of Education*, 43(5-6), 463-479.
2. Aikman, S. (1999). *Intercultural education and literacy: An ethnographic study of indigenous knowledge and learning in the Peruvian Amazon*. Amsterdam: John Benjamins

[ 358 ]

3. Banks, J. A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society. Multicultural Education Series*. New York: Teachers College Press.
4. Banks, J.M. (2010). *Multicultural Education Issues and Perspectives*. NJ: Wiley & Sons.
5. Bartlett, L.& Vavrus, F. (2014). «Transversing the Vertical Case Study: A Methodological Approach to Studies of Educational Policy as Practice». *Anthropology and Education Quarterly*, 45(2), 131-147.
6. Freeland, J. (1996). «The global, the national and the local: Forces in the development of education for Indigenous peoples: The case of Peru». *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 26(2), 167– 195.
7. García, M.E. (2004). «Rethinking Bilingual Education». *Intercultural Politics, State Policy and Indigenous Rights, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(5), 348-367.
8. Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
9. Hornberger, N. (1988). *Bilingual Education and Language Maintenance: A Southern Peruvian Quechua Case*. Berlin: Mouton de Gruyter.
10. Hornberger, N. (1999). «Language policy and ideological paradox: Bilingual intercultural education in the Andes». In Jef Verschueren (Ed.), *Language and Ideology: Selected Papers from the 6th International Pragmatics Conference*, Volume 1 (pp. 223-245). Antwerp: International Pragmatics Association.
11. Hornberger, N. (2000). «Bilingual education policy and practice in the Andes: Ideological paradox and intercultural possibility». *Anthropology and Education Quarterly* 31(2), 173-201.
12. Méndez, C. (1996). «Incas sí, indios no: Notes on Peruvian creole nationalism and its contemporary crisis». *Journal of Latin American Studies*, 28(1), 197-225.
13. Nieto, S. (2010). *Language, culture and teaching: critical perspectives*. New York: Routledge.
14. Rosa, J., & Flores, N. (2017). «Do you hear what I hear? Raciolinguistic ideologies and culturally sustaining pedagogies». In D. Paris & H. S. Alim (Eds.), *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world* (pp. 175-190). New York, NY: Teachers College Press.

15. Rosa, J. & Flores, N. (2017a). «Unsettling Race and Language: Toward a Raciolinguistic Perspective». *Language in Society*, 46(5):621-647.
16. Rosa, J. (2016). «Standardization, Racialization, Languagelessness: Raciolinguistic». *Journal of Linguistic Anthropology*.
17. Rosa, J. (2016). «Ideologies across Communicative Contexts». *Journal of Linguistic Anthropology*, 26(2):162-183.
18. Sleeter, C. E. (2011). «An agenda to strengthen culturally responsive pedagogy». *English Teaching: Practice and Critique*, 10(2), 7-23
19. Sleeter, C. E. (2012). «Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy». *Urban Education*, 47(3), 562-584.
20. Trapnell, L. A. (2003). «Some Key Issues in Intercultural Bilingual Education Teacher Training». *Comparative Education*.
21. Trapnell, L. A. (2003). «Programmes--as seen from a teacher training programme in the Peruvian Amazon Basin». *Comparative Education*, 39(2), 165-183.
22. Unesco (1990). *World declaration on Education for All and framework for action to meet basic learning needs*, Paris: Unesco.
23. Valdiviezo, L.A. (2009). «Don't you want your child to be better than you?»: Enacting ideologies and contesting intercultural policy in Peru. In F. Vavrus & L. Bartlett (Eds.), *Critical approaches to comparative education: vertical case studies from Africa, Europe, the Middle East, and the Americas* (pp.147-162). New York: Palgrave Macmillan, Comparative and Development Education series.
24. Valdiviezo, L. A. (2013a). «El Niño Debe Aprender En Su Idioma: A Teacher's Approximations to Language Policy in an Indigenous Peruvian School». In *Bilingual education and language policy in the global south* (pp. 27-43). New York: Routledge.
25. Valdiviezo, L. A. (2013b). «Cosmovisiones Indígenas y construcciones sobre la interculturalidad en la educación bilingüe Indigenous cosmovisión and constructions about interculturality in bilingual education». *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 5, 99-123
26. Valdiviezo, L. A. (2013c). «Vertical and horizontal approaches to ethnography of language policy in Peru». *International Journal of the Sociology of Language*, 219, 23-46.

27. Valdiviezo, L.A. (2014). «Political Discourse and School Practice in Multilingual Peru». In R. Cortina (Ed.), *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*, 187-209. Bristol, UK: Multilingual Matters.
28. Valdiviezo, L.A., & Nieto, S. (2015). «Culture in Bilingual and Multilingual Education: Conflict, Struggle and Power». In W.E. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.). *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Chap. 6, 92-108. Wiley-Blackwell.
29. Valdiviezo, L.A., & Valdiviezo-Arista, L.M. (2008). «Política y Práctica de la Interculturalidad en la educación peruana: análisis y propuesta [Policy and practice of interculturality in Peruvian education]». *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1-25.
30. Vavrus, F. & Bartlett, L. (2009). *Critical approaches to comparative education: Vertical case studies from Africa, Europe, the Middle East, and the Americas*, New York: Palgrave-Macmillan.
31. Zavala, V. (2011). «Racialization of the bilingual student in higher education: A case from the Peruvian Andes». *Linguistics and Education*, 22(4), 393-405.