

Educación intercultural para todos: ¿por dónde empezamos?

Avances en Bolivia, Ecuador y Perú
(2005)

Sebastián Granda
Inge Sichra
Elsa Vílchez
y otros



EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA TODOS: ¿POR DÓNDE EMPEZAMOS?

Avances en Bolivia, Ecuador y Perú

(2005)

AUTORES

SEBASTIÁN GRANDA
INGE SICHRA
ELSA VÍLCHEZ
Y OTROS

SAIH | El Fondo de Asistencia Internacional
de los Estudiantes y Académicos Noruegos



Autores: Sebastián Granda

Inge Sichra

Elsa Vílchez

Diagramación: Nelson Alex Terrazas Vega

©FUNPROEIB Andes 2013.

Primera edición: mayo de 2013.

Depósito legal: 2-1-1155-13

ISBN: 978-99954-874-0-9

ISBN: 978-99954-874-0-9



La reproducción total o parcial de este documento está permitida, siempre y cuando se cite la fuente y se haga conocer a FUNPROEIB Andes.

Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad
Calle Néstor Morales N° 947, entre Aniceto Arce y Ramón Rivero, Edificio Jade, 2° piso.
Teléfono: (591-4) 4530037 y 4530038

www.proeibandes.org

Correo Electrónico: fundacion@proeibandes.org
Cochabamba - Bolivia

Índice

Logros y retos de la Educación Intercultural para Todos en Bolivia Inge Sichra, Soledad Guzmán, Cristina Terán e Ida García.....	11
Logros y retos de la Educación Intercultural para todos en el Ecuador Sebastián Granda, Catalina Alvarez, Grimaneza Chávez, Moisés Arcos	81
Logros y retos de la educación intercultural para todos en el Perú Elsa Vilchez, Modesto Gálvez, José Antonio Vásquez, Jairo Valqui y Sandro Saettone	181

Presentación

La Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes) se complace en publicar un conjunto de investigaciones realizadas en el marco de la Maestría del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón entre 2005 y 2007¹. Se trata de estudios emprendidos en Bolivia, Ecuador y Perú por docentes-investigadores, estudiantes y expertos insertos en la red del mencionado Programa en una etapa histórica en la cual se cuajaban, en Bolivia, profundos procesos sociales que derivaron en una nueva Constitución y en la instalación del Estado Plurinacional. Fueron los últimos años de la República de Bolivia y, en el ámbito educativo, de la Reforma Educativa Boliviana.

En Ecuador, por su parte, se gestaba en la Asamblea Constituyente la nueva Constitución que en su preámbulo reconoce “nuestras raíces milenarias, forjadas por mujeres y hombres de distintos pueblos” y establece en su primer artículo que el Estado es intercultural y plurinacional. Con cambios menos dramáticos pero sí significativos, en el Perú se empezaron a generar políticas de reconocimiento de la diversidad étnica y lingüística a nivel nacional en el ámbito educativo, lingüístico y medioambiental.

En los tres casos, se trata de países que reconocieron el Convenio 169 de la Organización del Trabajo y le dieron vigencia a través de leyes nacionales, y que también en el 2007 aprobaron como miembros de la Asamblea General de Naciones Unidas la Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas. Estos son, además, tres países de larga trayectoria en materia de educación intercultural bilingüe, que

¹ Desde que se constituyó en 2006, FUNPROEIB Andes apoya las áreas principales del PROEIB Andes: formación, investigación y publicación.

desde comienzos de los años 1990 hicieron suya la desiderata de una educación intercultural para todos.

Las razones para difundir trabajos relacionados con la educación intercultural bilingüe del tiempo inmediatamente anterior a tan profundos cambios jurídicos y políticos en países de mayoría indígena o de más de un tercio de población indígena son varias.

Para empezar, es proverbial la escasez de estudios empíricos en una disciplina, como la pedagogía, que se caracteriza por ser prescriptiva antes que descriptiva, incluyendo también a la que se declara intercultural y bilingüe. En el caso de los trabajos presentados, uno de ellos podría ser considerado como un diagnóstico, un relevamiento de elementos que permitirían construir políticas educativas pertinentes y coherentes con el postulado de la interculturalidad y el bilingüismo. Los demás son investigaciones sobre el estado de implementación de políticas educativas interculturales y bilingües y el efecto de dicho proceso en los actores sociales. De esta manera, la FUNPROEIB da continuidad a la línea de publicaciones de investigaciones de carácter cualitativo y tesis producidas a lo largo de siete promociones de maestría del PROEIB Andes. Así nos adherimos a la “tradición académica” de considerar que un estudio empírico se concluye, en realidad, con su difusión para aportar a la comprensión de la realidad educativa y a la discusión en el proceso de construcción de *políticas interculturales pertinentes* que respondan a la realidad y aspiraciones de los actores sociales más que a intereses y motivaciones político-ideológicas centralistas.

Esta escasez se hace más notoria cuando se trata de estudios comparativos regionales más allá de las fronteras bolivianas y abarcan, como en el caso de una de las publicaciones que se presentan en esta oportunidad, dos otros países andinos. Los lectores podrán enriquecer su mirada de la realidad boliviana con insumos provenientes de otras realidades recogidos bajo un mismo diseño de investigación.

Un tercer aspecto tiene que ver con la diversidad de abordajes de las investigaciones presentadas. Si bien todas son de tipo cualitativo, son

diferentes en sus enfoques: en un caso, reflexivo-analítico a partir de un estudio de caso, en otro descriptivo-etnográfico, en un tercero exploratorio.

La mayor importancia de las publicaciones, sin embargo, resulta de la posibilidad de una mirada diacrónica. Por un lado, se las puede contrastar con futuros trabajos dirigidos a retomar las preguntas de investigación para contrastar los resultados en la época actual. Por otra parte, mirar el pasado inmediato permite entender las bases de los cambios propuestos e implementados por los Estados. Más aún, ofrece los antecedentes del desarrollo que la educación intercultural bilingüe tiene actualmente en Bolivia, bajo el nombre de educación intracultural e intercultural plurilingüe, en Ecuador con énfasis en educación intercultural y en el Perú, donde se mantiene el denominativo EIB. Pero más allá de denominativos, la posibilidad de rescatar procesos socioeducativos anteriores a las normativas actuales brinda un espacio de reflexión sobre cuán novedosos y distintos son los pasos emprendidos en el presente y en qué dirección van los cambios, hacia el fortalecimiento de la participación social y los aspectos pedagógicos e institucionales de la EIB en general o en la dirección de debilitamiento de la promoción de la diversidad cultural y lingüística.

El estudio comparativo **La EI para todos de Sebastian Granda, Inge Sichra y Elsa Vilchez junto a sus respectivos equipos** se planteó como un aporte de la Red PROEIB Andes a la comprensión de cuán avanzada o limitada se encontraba la incorporación de la interculturalidad en los sistemas de educación nacionales de Bolivia, Ecuador y Perú a principios del siglo XXI. Recuérdese que la diversidad lingüística y cultural de los estados andinos empezó a ser reconocida en la educación básica de manera regionalizada, parcializada y experimental para la población indígena desde los años 70 del siglo XX. La población mestiza, no indígena quedó prácticamente marginada de la corriente de innovación educativa, connotándose de esta manera que quien debía integrarse “con su lengua y cultura” a la sociedad nacional era la población indígena. Es en los años ochenta y noventa que se inicia un cambio de percepción hacia el reconocimiento constitucional de la diversidad lingüística y cultural como una característica y recurso nacional en gran parte de los

estados latinoamericanos. En consecuencia, se empiezan a transformar los sistemas educativos nacionales que deben incidir en toda la población (indígena y no indígena) y en especial en la población blanco-mestiza que ha sido la más reacia en aceptar la diversidad cultural tanto en sus concepciones como prácticas. A una década de estos históricos cambios en las legislaciones educativas, la investigación regional buscó revelar en qué medida la interculturalidad ha trascendido el nivel de las leyes, de ser un simple enunciado y está provocando un reordenamiento de los currículos nacionales y de la práctica educativa dentro del aula.

La investigación de **Guido Machaca La participación social en la educación en Bolivia en el contexto de la implementación de la EIB** se centra, por su parte, en uno de los pilares de la Reforma Educativa Boliviana (1994-2010), la participación social. El carácter participativo de la Reforma ha provocado desde los inicios mucha controversia entre los actores sociales e institucionales. Y es que, como lo afirma el autor, “La participación social en la educación, si bien se constituye en una característica esencial de la demanda por una educación propia de los pueblos indígenas, está muy ligada a las reivindicaciones de tierra y territorio desde principios del Siglo XX”. Específicamente en cuanto a la participación social en la educación, fue cuestionada por “la dirigencia del magisterio urbano y rural debido a que les incomoda y fastidia la vigilancia y el control social que ahora ejercen las comunidades indígenas mediante las juntas escolares y, principalmente, porque los directivos sindicales y docentes, durante medio siglo, se acostumbraron a tomar decisiones unilaterales respecto a la educación escolar y tener a su servicio a los dirigentes indígenas”. A partir de dos experiencias concretas en las regiones quechua y guaraní, el trabajo presenta los resultados de la acción de las juntas escolares y los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios en la Educación Intercultural Bilingüe en el ámbito nacional, regional y comunitario y su incidencia en el mejoramiento de la calidad de la educación.

La publicación **Epistemología, letra y alfabetización en sociedades indígenas e Interculturales** reúne dos artículos. “**Turu napese (Puerta del cielo). La búsqueda del territorio y la letra en la sociedad chiquitana**”

de **Fernando Prada** analiza la circulación de los saberes en comunidades del pueblo Chiquitano, en el oriente boliviano. En un contexto de evidente desplazamiento lingüístico de la lengua besiro por parte del castellano y de transformaciones sociales, epistemológicas y axiológicas de la sociedad chiquitana, la investigación ilustra cómo comunidades indígenas de Lomerio siguen transmitiendo sus conocimientos y reproduciendo su cultura en los cambiantes contextos contemporáneos y a través de una lengua distinta a la patrimonial. Nuevamente, el control sobre la educación tanto propia como institucional es un tema de gran relevancia desde la perspectiva política de defensa del territorio y la reflexión que realizan los propios chiquitanos sobre la gestión de su Tierra Comunitaria de Origen. Anota el autor: “La forma de producir y transmitir conocimientos está determinada por los objetivos y metas que se fijan las sociedades. La educación ha sido una propuesta política de las organizaciones indígenas, (...) pero no en el sentido ideológico, abstracto e improductivo, sino en el sentido de lograr una educación que responda a los proyectos de sociedad de los pueblos indígenas determinados por su historia y construidos en su propio horizonte cultural y económico y en relación con la sociedad nacional y global. Ahí es donde tendrá que alojarse una educación para la vida, una educación propia que contribuya a mejorar las condiciones concretas, reales y productivas de las comunidades indígenas”.

Por su parte, **Giovanna Carrarini** en “**Iniciativas de alfabetización intercultural bilingüe: el rol de la sociedad civil en Bolivia desde la Reforma Educativa de 1994**” elabora un mapa detallado de las iniciativas de alfabetización intercultural bilingüe en Bolivia, dirigidas a la población indígena del país, en el año 2005. La autora, desde una perspectiva menos culturalista y más de derecho, presta particular atención a los cambios ocurridos en la educación alternativa de adultos desde la Reforma Educativa de 1994 desde la visión de los actores, sus finalidades educativas y políticas, sus estrategias de acción y de interacción a nivel local, nacional, regional e internacional. En su conclusión, Carrarini se adhiere al enfoque instrumental y político de la alfabetización como un medio que contribuye a la independencia de pensamientos y actitudes y como una estrategia de acceso a la información, sin comprometerse con una postura

hegemónica o contra hegemónica. “La lectura y la escritura son de por sí instrumentos. La adquisición de las destrezas de lecto-escritura abre el camino hacia el poder de una participación social independiente. Defino este poder como neutro, democrático y horizontal, porque garantiza a cada uno, en un segundo momento, la oportunidad de proponer y/o adoptar una posición ideológica en plena conciencia de la multiplicidad de perspectivas existentes. Se trata de una alfabetización que permite a los analfabetos aprender a leer y escribir lo que les interesa, de forma independiente de la ideología que puedan sustentar. Se trata de un derecho individual y colectivo y es necesario al vivir en interacción (directa o indirecta) con estratos y en ámbitos sociales letrados, donde se ejerce y administra el poder mediante la letra”.

Esperamos que el estímulo de las publicaciones que la FUNPROEIB Andes genere nuevos trabajos y permita complejizar las miradas hacia las acciones de las políticas educativas actuales para ayudar a trascender el nivel discursivo que se torna cada vez más estridente a riesgo de apartarnos de los hechos pedagógicos en las aulas y escuelas interculturales bilingües. Confiamos, además, en dejar cada vez más evidente la necesidad de contrastar políticas y prácticas en el área de educación especialmente cuando se trata de poblaciones indígenas multilingües y sociedades pluriculturales, para aprender a registrar y tomar en cuenta los procesos que se generan “de abajo hacia arriba”.

Inge Sichra

Cochabamba, febrero 2013

LOGROS Y RETOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA TODOS EN BOLIVIA

Inge Sichra, Soledad Guzmán, Cristina Terán e Ida García

Así, con un palo, nostálgico de las aberraciones feudo coloniales,
sale el cavernario urbano a pegar indios,
como una ignominia que afianza a su capital simbólico
su extrañado status de dominante macho alfa
Anaya (2007:11)

Introducción

Destaca como una característica singular de Bolivia la fuerza de sus movimientos sociales para cuestionar la configuración sociopolítica del país. Con movilizaciones y levantamientos en todo el país, las organizaciones indígenas y campesinas han sido protagonistas fundamentales de los cambios en Bolivia en los últimos cinco años¹, logrando rescisiones de contratos con empresas transnacionales, la renuncia de dos presidentes e imponiendo una agenda política de refundación del país con la elección de Evo Morales como presidente en diciembre de 2005 y la instalación de la Asamblea Constitucional en agosto de 2006. En el transcurso de un año, se suscitaron acontecimientos impensables para muchos, probablemente también temidos por sectores hegemónicos de la sociedad boliviana. “La otra Bolivia” con la que se ven confrontados sectores tradicionalmente dominantes criollo/mestizos está generando amplias discusiones y reflexiones en espacios políticos sobre la conformación nacional y la identidad ciudadana. A la conclusión de tres semanas de convulsiones sociales que provocaron la renuncia del Presidente Mesa en junio de 2005, varios analistas sostuvieron que “lo que ha explotado en este momento es aquello que estaba escondido, callado y silenciado: el mundo indígena, que siempre ha estado subalternizado”, como lo formula Ana María Romero de Campero (2005:5), exdefensora del Pueblo.

¹ En el último lustro, las convulsiones sociales en el país (abril 2001, febrero y octubre 2003 y junio 2005, entre las más destacadas) tuvieron escenarios urbanos de las regiones de valle y altiplánica, en especial en Cochabamba, La Paz y El Alto.

Durante la redacción final de este trabajo, dirigido a sondear las bases y prácticas de una educación intercultural para todos, justamente estalló un nuevo suceso de cuestionamiento de estructuras de poder tradicionales, llegándose a un enfrentamiento físico entre la Bolivia criolla y aquella otra Bolivia subalternizada tradicionalmente pero ahora representada en el gobierno. Con dos muertos, un campesino de la región productora de coca y un adolescente del sector acomodado de la ciudad, culminó en Cochabamba el 11 de enero de 2007 una verdadera batalla campal en la cual mestizos ciudadanos demandaban con bates y también armas el retorno a “sus lugares de origen” de mujeres y hombres de diversas organizaciones sindicales, cocaleras, sociales, indígenas, pobladores de zonas periféricas de la ciudad, de provincia y del área rural. Estos protestaban con marchas, vigiliyas y bloqueos contra el prefecto del departamento por propiciar una política separatista del departamento, tal como lo hacen sus colegas de la región baja de Bolivia donde se concentran ricos yacimientos gasíferos. Esta “otra” Cochabamba reclamaba, por su parte también con acciones violentas, su participación y decisión en asuntos de gobierno departamental que los autodenominados “cívicos”, ciudadanos de clase media, consideran propios. La polarización de la sociedad boliviana (racial, étnica, social, cultural, geográfica, política e ideológica) tuvo su más radical expresión en la urbe cochabambina. En juego estuvieron relaciones de poder expresadas en categorías raciales, dirigidas al control del espacio urbano, definido por el sector hegemónico tradicional como su feudo de civismo y de ciudadanía.²

Todavía bajo el estremecimiento de los sucesos, nuestro aporte boliviano a la investigación regional El para todos cobra una relevancia aún mayor de la alguna vez imaginada cuando encaramos inicialmente el trabajo. A la luz de la catarsis civil registrada con máximo detalle por televisión y radio y difundida al mundo entero, por lo menos la interculturalidad como tal en los hechos, en la sociedad, en la cotidianeidad y más allá de la educación en

2 En el necrológico del joven muerto en las calles durante los enfrentamientos, éste es llamado “hijo de esta tierra”, “héroe y mártir”, “defensor de la población cochabambina”. Rubrica el aviso “el pueblo de Cochabamba”.

Bolivia parece una utopía. Quizás habría que decir que tanto se habla de ella porque tan poco existe. Como anota Marinkovic (2007:8)

Parece que se pretende creer aún en la tolerancia como presupuesto fundamental para la construcción de una cultura de la democracia, sobre la base de una reflexión profunda en torno al reconocimiento del otro y al respeto por la diferencia. Sin embargo, hoy en Cochabamba nuestra interculturalidad –eternamente asociada a problemas de comunicación deficiente, a situaciones de asimetría entre grupos étnicos o culturales distintos y a problemas relacionados con la discriminación a grupos raciales diversos – ha mostrado una situación de franca erosión.

Hoy más que nunca, el contexto de tensiones y dinámicas sociales exige del Estado la generación y aplicación de políticas educativas que promuevan la comprensión, aceptación y participación de diversos pueblos, razas, culturas, clases y la convivencia en un país que es de todos los que habitan en él. Si bien nuestro trabajo se concentra en el análisis de los lineamientos y prácticas de la educación intercultural para todos en el marco de la Reforma Educativa instituida en 1994 y vigente aún a principios de 2007, mencionamos en la medida de nuestro conocimiento las nuevas disposiciones que el gobierno de Evo Morales está elaborando para el sector educativo. Así por ejemplo, el proyecto de la Nueva ley de la educación boliviana establece en el artículo 2 “desarrollar la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo para la realización plena e íntegra del ser humano y la conformación de una sociedad armónica”.

Como veremos a continuación, los fundamentos legales que sustentan la educación actualmente no son menos contundentes. Al contrario, son muy profusos en su utilización de la noción de interculturalidad. Los capítulos sobre el marco legal, el currículo de educación primaria y el currículo de formación docente dan cuenta de ello. A la luz de la realidad áulica y de los sucesos ocurridos, no es suficiente el cuerpo normativo para transformar la educación ni una sociedad incomunicada y excluyente. La práctica pedagógica en la educación en área urbana, donde se concentra el tradicional sector hegemónico criollo, se resiste a permearse de novedosos abordajes conceptuales y metodológicos que propiciarían la ruptura de

estructuras sociales coloniales en Bolivia acompañando la ruptura política que significó la elección mayoritaria de un presidente de origen indígena y extracción campesina. La voluntad política y el convencimiento de los actores involucrados en la puesta en práctica de la letra sancionada como leyes, reglamentos, planes y programas curriculares, pasar del discurso a la acción, todavía parecen muy muy lejanos.

I Situación sociocultural de Bolivia

Según los datos del Censo Nacional realizado el año 2001, Bolivia está compuesta por una población de 8,2 millones de habitantes. El 70,5% del total de la población boliviana se encuentra concentrada en tres de los nueve departamentos; por consiguiente, La Paz acoge a 2,3 millones de habitantes, Santa Cruz a 2 millones de habitantes y Cochabamba a 1,4 millones de habitantes.

Por las cifras que nos muestra el Censo Nacional, Bolivia puede ser considerada como un país sumamente joven, ya que 4 millones de bolivianos, entre hombres y mujeres, se encontrarían en el grupo etéreo de 0 a 19 años de edad; es decir, el 50% de toda la población boliviana tendría 19 o menos años de edad; en contraste con el 7% que constituirían las personas de 60 y más años.

Tabla N°1
Número de habitantes según grupo de edades y sexo

EDADES	MUJERES	HOMBRES	TOTALES
0-9 años	1'055.223	1'115.775	2'170.998
10-19 años	93.7850	962.123	1'899.973
20-29 años	710.974	680.985	1'391.959
30-39 años	509.631	482.490	992.121
40-49 años	379.695	370.905	750.600
50-59 años	246.041	243.269	489.310
60-69 años	161.855	148.018	309.873
70-79 años	106.692	88.986	195.678
80-89 años	34.167	25.484	59.651
90-98 años	8.311	5.851	14.162
TOTALES	4'150.439	4'123.886	8'274.325

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Instituto Nacional de Estadística rescatados en el Censo Nacional del 2001

Por otra parte, un dato muy importante es el que nos indica el mismo Censo con referencia a la concentración de la población en áreas urbanas y rurales del país. Los datos nos muestran que la mayor concentración de población se encuentra en las distintas áreas urbanas, de esta forma, tenemos 62,4% del total de la población boliviana asentada en dichas áreas, en cambio, el 37,6% estaría asentada en las áreas rurales.

Tabla N°2
Número de habitantes según concentración poblacional por departamentos

DEPARTAMENTOS	POBLACION	AREA URBANA	AREA RURAL
Chuquisaca	531.522	218.126	313.396
La Paz	2.350.466	1'552.146	798.320
Cochabamba	1.455.711	856.409	599.302
Oruro	391.870	236.110	155.760
Potosí	709.013	239.083	469.930
Tarija	391.226	247.736	143.490
Santa Cruz	2.029.471	1'545.648	483.823
Beni	362.521	249.152	113.369
Pando	52.525	20.820	31.705
TOTALES	8'274.325	5'165.230	3'109.095

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Instituto Nacional de Estadística rescatados del Censo Nacional del 2001

Estas cifras denotan una evidente migración interna campo-ciudad, ella se explica por “la falta de políticas de desarrollo en el área rural, la pobreza, la falta de servicios básicos y la falta de tierras, además de las expectativas que despiertan las nuevas ciudades” (Iriarte 2000: 352). Según Iriarte, los migrantes son provenientes de las regiones más deprimidas del país, de comunidades o poblados de los valles y el altiplano e incluso de zonas más carenciadas al interior de las mismas ciudades; la dirección de tales migraciones resultan ser los principales centros urbanos o las ciudades intermedias (ibid).

Este fenómeno, sin duda provoca varios otros de orden social, familiar, laboral, económico, y cultural principalmente. La migración campo-ciudad ocasiona

nuevas zonas de marginalidad humana, cinturones de pobreza en los centros urbanos, mendicidad, marginación, explotación, delincuencia, exclusión y desempleo. Rompe las relaciones sociales que los migrantes tenían en su ambiente de origen o comunidad. Se rompen los lazos familiares y se dividen las familias, además de la consecuente pérdida de identidad y autoestima. (ibid)

De la misma forma, se observa altos índices de migración externa, los principales países de destino serían Argentina, Brasil, Chile y Estados Unidos (op.cit.: 235); aunque, en los últimos años se ha identificado países europeos como España e Italia, como lugares preferidos para la migración de población boliviana.

Tabla N°3
Número de personas migrantes al exterior del país

PAIS	SEGUN CEPAS ¹ (1995)	SEGÚN UMSA ² (1997)
Argentina	1'800.000	1'200.000
Brasil	400.000	400.000
Chile	200.000	140.000
Estados Unidos	200.000*	800.000
TOTALES	2'600.000	2'540.000
		*Cepas, 1997

Fuente: Tabla extraída de Iriarte (2000: 235).

Tanto la migración interna como la migración externa operan por razones fundamentalmente económicas, de esta manera resulta importante revisar los índices de pobreza que muestra Bolivia. Desde el punto de vista económico, se considera la pobreza como la falta de satisfacción de necesidades, la insuficiencia de consumo de bienes y servicios a nivel público y privado (Iriarte 2000: 355).

Según la información que presenta Iriarte (op.cit.: 356), quien rescata los resultados del Censo Nacional realizado el año 1992, el 70,5% de los bolivianos es pobre, además, señala que las condiciones de vida de la población son, en general, de mala calidad. Por su parte, Nucinkis (2004: 5) indica que “aunque hubo mejoras desde 1992, al reducirse el total de población pobre de 71% a 58,6%, los niveles más altos de pobreza se mantienen en el área rural (80% en condición de pobreza, 60% en pobreza extrema) y se concentran en los departamentos con mayor presencia indígena”. Al respecto, Albó (1999: 93) menciona que lo económico, lo social y lo cultural se refuerzan mutuamente, aunque esta correspondencia

no sería total, existiendo una gran cantidad de pobres que forman parte de la cultura castellana. Estos trabajadores se ubicarían en las periferias urbanas, en las minas y en las regiones más castellanizadas de Bolivia.

En el territorio nacional hay “dos Bolivias” con un PIB concentrado en Santa Cruz (27,93%), La Paz (26,35%), y Cochabamba (18,43%); en tanto que en el resto del país, seis departamentos, el PIB corresponde al 27,20%. Las causas de la pobreza son la inflación, el crecimiento insuficiente por la concentración regional; la distribución del ingreso; el aumento de oportunidades y la distribución de activos o de la productividad, la cual no se registra. (Iriarte 2000: 356)

Las explicaciones de la situación económica y social de Bolivia resultan enormemente contradictorias en relación con la cantidad y calidad de recursos naturales que contiene el territorio boliviano.

Cuando indicamos que el 60% de la población boliviana se encuentra en situación de pobreza extrema, nos referimos a que los ingresos apenas cubren los costos de alimentación y mínimamente los costos de vestimenta. A manera de referencia, cabe mencionar que actualmente el salario mínimo mensual a nivel nacional es de 500 bolivianos equivalente a 62,5 dólares.

Otro aspecto importante de indicar en esta caracterización de la situación sociocultural de Bolivia es el que se refiere al ámbito escolarizado; Nucinkis (2004: 5) rescata los datos del Censo 2001 e indica que el nivel de analfabetismo en personas de 15 o más años, al interior del país, es de 13,3%. No obstante de haberse reducido, este índice continúa siendo alto con referencia al promedio de América Latina que presenta un nivel de analfabetismo del 8%. Así mismo, la autora remarca que el 96% del total de la población analfabeta es de procedencia indígena y de residencia rural. De la misma forma, resalta que la población femenina es la que presenta mayores niveles de analfabetismo en relación con la población masculina, y aún más si se trata de mujeres de las áreas rurales.

Hitos históricos y políticos en la configuración sociocultural en Bolivia

Para referirnos a la configuración cultural de Bolivia es imprescindible hacer referencia al tema tierra, el cual históricamente ha sido el eje central

que ha permitido configurar procesos muy diversos de las culturas que constituyen Bolivia.

Como bien se conoce, el territorio de Bolivia está constituido por tres grandes zonas geográficas: el altiplano, los valles y los llanos orientales. Hasta hace algunas décadas se hablaba de los indígenas refiriéndose simplemente a los grupos étnicos que habitaban tanto el altiplano como los valles, desconociendo así la existencia de los numerosos grupos étnicos de la zona oriental del país.

Durante la Colonia, los indígenas del altiplano y los valles mantenían sus formas de organización social, las cuales giraban en torno a la posesión y disposición de sus territorios. En los tiempos republicanos, la lucha por la escolarización indígena estuvo asociada a la lucha por los derechos sobre la tierra, a la necesidad de munirse de herramientas para recuperar las tierras cuyos títulos manejaban las comunidades indígenas o a obtener los títulos de propiedad de las tierras que habitaban.

La erosión de los derechos de tierras antecede con creces a la erosión de la tierra que azota a Bolivia. Mientras en el momento de la proclamación de la independencia todavía $\frac{3}{4}$ de las tierras pertenecían a las comunidades, para 1847 ya la mitad de los terrenos fértiles había caído en manos privadas (Jordán Pando 1972: 913). La expansión de la hacienda bajo el amparo de una ideología liberal de fortalecimiento oligárquico estaba en pleno auge. Era imperativo protegerse y luchar por la propiedad tradicional y aprender a leer y escribir en castellano parecía ser el camino efectivo.

La escuela indigenal castellanizante que reclamaban los indios en el siglo XIX representaba un medio para detener el despojo de las tierras ancestrales y lograr justicia social.

Debemos señalar que en las masas indias tanto del altiplano como del valle, durante los años que van de 1825 a 1870 hubo el pedido de educación para eliminar el analfabetismo que era su meta más urgente. Se pretendía que al unificar la sociedad a través de la lectura y escritura de castellano, se señalaría la igualdad de las razas y los grupos sociales (Mesa et al. 1999:423)

Aparece, desde entonces, la identificación de la escuela con aprender castellano y la equivalencia de aprender castellano con aprender a leer y escribir. Esta doble ecuación imprimiría un sello inconfundible a la escuela boliviana a través de su historia.

En el siglo XX, se gestó en Bolivia una corriente criolla que luchaba por escolarizar al indio con el fin de “civilizarlo” a través de la castellanización y alfabetización, de modo que pueda ser asimilado a la sociedad nacional. La educación debería preparar a todos los ciudadanos, incluyendo a los indios, para que “encajaran” en la nueva nación. Se pretendía transformar al indio (todavía llamado así), incorporarlo al mercado y “liberarlo” de su condición deprimida. Warisat’a, la escuela ayllu en La Paz (1931-1939), con todo su esfuerzo de ser un instrumento político de transformación estatal y de legitimación del movimiento indígena, de las autoridades tradicionales y del derecho a la tierra (Zalles 2000: 142), se creó dentro de esta corriente mestiza de “salvación” (Howard-Malverde y Canessa 1995: 232). Esta escuela indígenal desafiaba la rígida división de razas con el objetivo último de asimilación a través de la castellanización:

En esos tiempos, los latifundistas, los patrones y sus mayordomos no permitían que nuestros antepasados aprendan algo siquiera, decían que “indio letrado era un indio alzado”. Por eso había mucha represión, arrestos y golpizas a los dirigentes que trataban de instalar escuelas de forma oculta, los patrones decían que el “único indio bueno era el indio muerto” (CSUTCB 1991: 2).

Hasta la actualidad, la escuela “para todos” es vista como símbolo de igualdad en la sociedad y difusora de la lecto-escritura en castellano para poder defenderse.

Con la llegada de la Reforma Agraria, muchas comunidades indígenas, especialmente de los valles de Cochabamba, optan por la forma de organización de tipo sindical, especialmente por sus continuos lazos comerciales y mercantiles con la sociedad criolla; y por otro, las comunidades del altiplano, mayoritariamente, deciden mantener sus propias formas de organización tradicional.

Una primera característica importante es que el sindicalismo no constituyó –ni antes ni después de 1952- una modalidad universal de organización de la actividad rural. Salvo el caso de Cochabamba, que desarrolló una temprana actividad sindical para combatir el dominio de la hacienda, en el altiplano y en el Norte de Potosí predominan las formas comunales tradicionales de organización. Estas funcionaban no sólo como mecanismos organizativos de la vida social y productiva de las comunidades, sino también como estructuras de intermediación entre las comunidades y el Estado. (Rivera 1984: 136)

Por tanto, podemos mencionar que la opción que tomaron algunas comunidades indígenas por una organización de tipo sindical y las que decidieron mantener una de tipo tradicional como los ayllus, se constituyó en un mecanismo más de lucha por la tierra. Este hecho es determinante al momento de considerar las características culturales de la población del país; es así que, para muchas personas, la categoría campesino no incluye la de indígena, y por otro lado, muchos campesinos se autodefinen como parte de un grupo indígena.

Como un ejemplo de lo anteriormente mencionado, se puede observar la sigla con la que fue creada la organización nacional de campesinos el año 1979, Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia. Aquí se destaca la denominación de trabajadores campesinos sindicalizados, expresando con ello el carácter de clase pero sin desligarse del tema tierra. En contraste, en el departamento de Cochabamba, el año 1997 se crea la Central Regional Sindical Única de Campesinos Indígenas de Raqaypampa en las alturas de la provincia de Mizque, donde claramente se observa la explicitación del carácter indígena, pero sin desligarse de la problemática de clase. Otro ejemplo es el que se da en la provincia de Ayopaya, cuando denominan su organización máxima como Central Sindical Única de Trabajadores Campesinos Originarios de Ayopaya. Resalta aquí la denominación originario, expresando así un reconocimiento a su pertenencia territorial ancestral³.

³ El término "originario" se ha extendido entre las organizaciones andinas, la denominación "indígena" es más frecuente en organizaciones de la región subtropical y amazónica boliviana.

Por su parte, desde hace algunos años, los pueblos y comunidades del oriente boliviano logran ser visibilizados a través de sus diversas movilizaciones, exigiendo el respeto a la vida, a sus territorios y a su dignidad. Es también importante aquí recalcar que el tema de la tierra y el territorio es el eje central que permite este surgimiento de identidades culturales.

Surgimiento de los actores indígenas

Sublevaciones en estancias y haciendas del Altiplano (aimara) y Valle de Cochabamba (quechua) marcaron después de la derrota de la Guerra del Chaco en los años 30 del siglo XX el advenimiento de la Revolución Nacional en 1952. Con este alzamiento indígena contra los hacendados, el Movimiento Nacionalista Revolucionario MNR llegó al poder, implantándose una política de asimilación para incorporar a los indígenas al Estado. Se decretó entre las medidas más importantes la reforma agraria, la nacionalización de las minas, el voto universal (reservado hasta entonces a los alfabetos), la escolarización universal y gratuita. Se instituyó entonces la educación rural y urbana, ambos con el objetivo de castellanizar y, en el primer caso, “civilizar” al indio. A partir de entonces, y hasta los años 90 del siglo XX, lo políticamente correcto fue referirse al indígena como campesino, sin alusión a lo étnico ni tampoco a los valores, mucho menos a sus identidades culturales. Lo indígena debía ser absorbido por todos los bolivianos en aras de un estado homogéneo. Por lo tanto, la escolarización universal y gratuita debía “bolivianizar”, es decir, enseñar a los indios a leer y escribir el idioma oficial del estado, enseñarles sobre su país y a estar orgullosos de él.

La movilidad geográfica que produjo la reforma agraria en 1953 rompió las fronteras lingüísticas y propició una bilingüización tanto en las capitales de los departamentos andinos como en el área rural. Así, en el Departamento de Cochabamba, por un lado, pueblos de vecinos hasta entonces habitados por mestizos vivieron una masiva migración hacia la ciudad capital del departamento, llegando el quechua a instalarse en la ciudad. El sector campesino, por su parte, entró directamente y por cuenta propia

en contacto con las instituciones estatales urbanas, trayendo también su lengua pero, al mismo tiempo, necesitando el castellano “para defenderse”. Por otro lado, la población rural sintió la expansión del castellano a través de la radio, la escuela, la Iglesia y la actividad política de los sindicatos agrarios como efecto de la política de asimilación y castellanización del MNR.

Ante la ausencia de espacio para el pluralismo interno en la agenda del discurso modernista, la extensión de la economía de mercado y la afirmación de la idea de nación como algo común e unificador dentro de un espacio territorial específico, las organizaciones indígenas empiezan a tomar conciencia de su cultura como elemento de lucha política, “contestando un desarrollo que no ha beneficiado a los indígenas y una sociedad que los ha discriminado en virtud de su diversidad cultural” (Amadio 1989: 430).

La acción contestataria es más evidente en el ámbito político, donde las instancias organizadas indígenas demandan un proyecto contra la asimilación estatal. En septiembre de 1990, una Marcha por el Territorio y la Dignidad realizada por pueblos indígenas de los departamentos amazónicos de Pando y Beni (las llamadas tierras bajas de Bolivia) recorrió 750 kms. desde la llanura hasta el altiplano y forzó al gobierno de Jaime Paz Zamora (1989-1993) y a la población andina del país a tomar conciencia de la existencia de estos pueblos indígenas y de sus demandas territoriales. Los actores políticos indígenas debieron ser reconocidos con Decretos Supremos que establecían los primeros territorios indígenas, leyes como la de ratificación del Convenio 169 de la OIT sobre los pueblos indígenas en 1991, la reforma electoral, la Reforma Educativa, la Participación Popular, que redistribuye los ingresos fiscales y crea más de 300 circunscripciones distritales para la administración del Estado. Se habla de unidad en la diversidad, igualdad en la diferencia e integración en el respeto. Este proceso culminó con la introducción de cambios en la Constitución Política del Estado en 1994 que reconocen a Bolivia como país multiétnico y pluricultural.

Con estas consideraciones, al interior del territorio boliviano encontramos una rica gama de grupos étnicos y culturas. Para Albó, existen una serie de indicadores diversos en cada región o lugar, que coadyuvan a la identificación cultural del grupo, y que en esta identificación no existe un indicador único como norma.

La lengua, el lugar de residencia (rural o urbano; periferia o centro), a veces la indumentaria de la mujer, o determinadas formas de organización y de celebración, son algunos de los indicadores que más inciden en la identificación, pero no hay en ello ninguna norma fija. (Albó 1999: 20)

Albó y Anaya (2003) mencionan que existen 32 grupos indígenas al interior de Bolivia, en cambio López y Küper (2002) hablan de 36 pueblos indígenas. López (2006:25) anota que no hay una relación unívoca entre pueblo indígena y lengua en Bolivia, confirmado la cifra de 36 pueblos indígenas frente a 33 diferentes idiomas.

Porsu parte, los datos que nos presenta el INE en cuanto a la autoidentificación de la población de 15 y más años con algún pueblo originario o indígena resultan interesantes para comprender las transformaciones que se están produciendo en las ciudades y centros urbanos de todo el país. De acuerdo al Censo, 62% de la población nacional mayor de 15 años se adscribe a un pueblo indígena⁴ (Molina y Albó 2006: 69-70). Este sector poblacional de 15 años o más comprende 61.3% % de la población del país (5.076.251 personas) (ibid).

4 La pregunta en aquel censo fue "Se considera perteneciente a algunos de los siguientes pueblos originarios o indígenas?". Se presentaron 7 opciones de respuesta: quechua, aymara, guaraní, chiquitano, mojeño, otro nativo y ninguno.

Tabla N° 4
Número de personas mayores de 15 años que se autoidentifican con algún pueblo originario o indígena

SECTOR	PUEBLOS						Total
	Quechua	Aymara	Guaraní	Chiquitano	Mojeño	Otro nativo	
Urbano	790.436	761.712	43.008	76.806	32.675	41.792	1.746.429
Rural	765.205	516.169	35.351	35.410	10.628	33.445	1.396.208
TOTAL	1.555.641 49%	1.277.881 41%	78.359 2.5%	112.216 3.6%	43.303 1.4%	75.237 2.4%	3.142.637 100%

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Instituto Nacional de Estadística rescatados del Censo Nacional del 2001

El cuadro nos muestra que un total de 3.142.637 personas, entre 15 y más años, se autoidentifican con algún pueblo indígena; de los cuales 1.746.429 personas estarían concentradas en áreas urbanas del país. 1.922.355 personas, 38% de la población de 15 años o más del país, expresó no identificarse con ningún pueblo. Sin duda alguna, las cifras indicadas también pueden permitirnos inferir que la configuración identitaria de las ciudades deja de ser homogénea y monocultural, mostrando su carácter diverso y pluricultural.

La situación de bilingüismo en el país es coherente con esta configuración pluricultural del país. El último censo de 2001 determinó un porcentaje relativamente similar de hablantes monolingües en castellano (46.8 %) al porcentaje de hablantes bilingües de lenguas indígenas y castellano (40.8 %). Algo más de un décimo de la población es monolingüe en lenguas originarias. En cuanto al bilingüismo urbano, en Cochabamba, 54% de la población urbana se declaró bilingüe, en La Paz 48%, en Santa Cruz un quinto de la población urbana es bilingüe (INE 2002).

Considerando la existencia de 32 a 36 pueblos originarios o indígenas, se podría afirmar la existencia de igual cantidad de lenguas, no obstante, “no todos los pueblos han mantenido el uso de sus lenguas originarias, sobre todo en la región amazónica y de oriente donde muchas son de alta vulnerabilidad o prácticamente han desaparecido, por contar ya con pocos

hablantes y porque el castellano se ha impuesto como primera lengua [...] es decir, la situación lingüística no se define por la cantidad de hablantes de una lengua” (Nucinkis 2004: 5).

Albó (1999: 35), cuando se refiere a las realidades sociogeográficas de nuestro país desde una perspectiva cultural y lingüística, nos habla principalmente de 12 situaciones sociolingüísticas, pero que éstas pueden llegar a un número de 40 situaciones diferenciadas. Por una parte, el autor menciona seis situaciones propias de los pueblos originarios andinos, entre éstas señala: 1. la situación rural andino tradicional, 2. frontera bilingüe quechua/aymara, 3. rural andino bilingüe en castellano, 4. rural andino no tradicional, 5. poblaciones intermedias andinas y, 6. ciudades andinas plurilingüe. Por otra parte, Albó menciona cuatro situaciones del área de los pueblos no andinos: 1. una situación de grupos étnicos minoritarios, 2. una rural castellano monolingüe, 3. poblaciones intermedias no andinas y, 4. ciudades no andinas. Tal caracterización de situaciones lingüísticas al interior de Bolivia denota, nuevamente, la diversidad desbordante que se vive y experimenta en cada región del territorio nacional.

Nos hemos detenido en el proceso histórico de visibilización de lo indígena en Bolivia para dar cuenta de una situación dinámica y por demás notoria de protagonismo social, campesino e indígena contra y desde hace un año en el Estado. El actual gobierno de Evo Morales es fruto de la lucha contra el poder estatal librada en el país en el último quinquenio, cuando el sistema político tradicional y el imaginario criollo del país mestizo neocolonial y occidentalizado fueron cuestionados con movilizaciones regionales y nacionales. Desde 1991, la respuesta “conflictiva” a la política estatal estuvo ya gestándose con la elección de indígenas y campesinos en votaciones municipales y parlamentarias que propiciaron el fortalecimiento político de organizaciones sindicales e indígenas. Quiérase o no, en los hechos, en la esfera pública, política y social, a nadie en el país le puede quedar duda que Bolivia es un país étnica y culturalmente diverso con indios que se autodenominan indígenas y originarios distribuidos en todos los departamentos, en el campo y en ciudades capitales.

II Marco legal de la Educación intercultural para todos en Bolivia

Desde que Bolivia logró su independencia del yugo español en 1825, la educación se convirtió en privilegio de pocos. En 1909 el gobierno de turno contrató a un equipo de especialistas belgas con el objetivo de estructurar el currículo educativo de la primera normal de maestros en la ciudad de Sucre. El sistema educativo con el que comenzó a funcionar dicho centro de formación docente transmitía específicamente contenidos educativos orientados a atender a la clase económica, social, política y culturalmente privilegiada. Por tanto, la educación se constituyó en un sistema monocultural sustentada por principios y lineamientos de otros contextos que definitivamente no respondían a las necesidades e intereses de todas las culturas que conformaban el país.

En 1955, se produjo la primera reforma educativa en Bolivia y, como bien se hizo notar en la reunión de Jomtien (1990), el objetivo de esa reforma fue la de ampliar el servicio escolar a las zonas rurales para supuestamente atender en sus necesidades educativas a la población indígena. Pero, las intenciones de atender a la clase que siempre estuvo relegada de políticas educativas fue más aprovechada por el gobierno que no perdió la oportunidad de aplicar la política gubernamental de castellanización y desindigenización. Así, “La escuela se constituyó en la punta de lanza del intento de homogeneización lingüística y cultural de la sociedad boliviana” (Foro Mundial sobre “Educación para todos” 1990: 9).

Desde entonces hasta los noventa, existió un desfase entre las necesidades e intereses de la población y la oferta educativa vigente. Desfase que durante cuatro décadas ocasionó constante repetición y deserción escolar, culminando en altas tasas de analfabetismo fundamentalmente en áreas rurales. En el documento de lineamientos para una política curricular, trabajado previo a la aplicación de la Reforma Educativa de 1994, se nombran varias causas que ocasionaron la ineficiencia del sistema educativo y entre ellos se menciona: “el desdén frente a la diferencias sociales, étnicas, culturales y lingüísticas de los educandos y el uso de metodologías y contenidos culturalmente poco pertinentes y relevantes al mundo real y vivencial de los educandos” (ETARE 1993: 6)

La Confederación Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia CSUTCB, máxima organización sindical, presentó en 1989 su propuesta educativa, partiendo de la constatación de que:

Ya no podemos seguir mirando así nomás cómo la escuela, hoy mismo, saca del campo a nuestros hijos e hijas, les muestra el espejo de la ciudad y les hace sentir vergüenza de su propia historia, lengua y cultura (CSUTCB 1991:4).

En base a un amplio diagnóstico de la situación de la educación escolar básica, la Confederación propone la educación intercultural bilingüe como modelo educativo apropiado para contribuir a mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas. Después de cuatro años de trabajo previo y sobre la base del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe coauspiciado por UNICEF y el Ministerio de Educación, el estado boliviano se embarcó en la Reforma Educativa, Ley 1565, promulgada durante el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada en 1994 y en actual vigencia. Esta reforma se destaca en la unificación del sistema educativo nacional con carácter intercultural para todo el país y bilingüe para las zonas donde predomina una lengua indígena⁵. Además, se basa en un andamiaje de participación social desde el nivel local hasta el nivel nacional a través de juntas escolares, nucleares y consejos. Propugna la flexibilización de los calendarios escolares adecuado a las condiciones regionales.

La Ley 1564 de Reforma Educativa manifiesta en el artículo I, inciso 5: “la educación es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (MECyD 1998: 51). Así mismo, en el artículo III en el que se formulan los objetivos educativos a nivel general, se propone en el inciso 5: “Construir un sistema educativo intercultural y participativo que

5 En los hechos, esta unificación nunca se concretó por las más diversas razones, en su mayoría ideológicas, entre ellas, la férrea oposición de las confederaciones sindicales de maestros urbanos y rurales, que defienden intereses gremiales históricos y la oposición de las direcciones distritales de educación en áreas urbanas que defienden intereses político-administrativos. Razones técnicas como la distinción de la formación docente inicial para educación intercultural bilingüe y para educación monolingüe también podrían estar alimentando esta división.

posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna” (op.cit.: 53). Se puede concluir que el discurso llega a proponerse un “sistema educativo intercultural” que dé cuenta y respete la diversidad socio-cultural, sea equitativo y participativo. Respecto al currículo, la Ley en su artículo 8º, inciso 6º menciona la interculturalidad como uno de los valores que el currículo deberá tener como objetivos. El Reglamento sobre Organización Curricular también “concibe la interculturalidad como un recurso y como una ventaja comparativa” (op.cit.:79) a lo largo de las diversas disposiciones.

Se había ya mencionado que la diversidad cultural hasta hace una década atrás fue considerada como un obstáculo para el desarrollo y crecimiento del país. Ahora, así como la participación popular es un eje vertebrador de la Reforma Educativa, en el Reglamento sobre la Organización curricular se considera:

Que habida cuenta de la heterogeneidad ecológica, socioeconómica, sociolingüística, sociocultural y regional del país y de la necesidad de otorgar mayores responsabilidades y autonomía de gestión a las diversas regiones etnoculturales y reparticiones político-geográficas del país, el Código de la Educación concibe la interculturalidad como un recurso y como una ventaja comparativa para promover un nuevo y armónico desarrollo personal y social de todos los educandos del país, así como para construir un sistema educativo nacional que a la vez asegure su unidad y respete, reconozca y valore la diversidad. (MEC y D 1995: 79)

La organización del sistema educativo regular está compuesta por cuatro niveles: Pre – escolar, primaria, secundaria y superior. El nivel primario está organizado en tres ciclos de aprendizajes básicos, esenciales y aplicados, respectivamente.

El currículo nacional está compuesto por un tronco común y ramas diversificadas. Este último debe ser diseñado por cada centro de enseñanza según las necesidades que la población a la que presta servicio manifieste. Al respecto, en el artículo 9º de la Ley 1565 se indica: “el tronco común curricular de alcance nacional asume la perspectiva intercultural adoptada por la educación boliviana. Comprende las competencias básicas que

adquieren y desarrollan todos los educandos y rige para todo el territorio de la República” (MEC y D 1995: 81).

Las competencias que todo educando desarrolla y manifiesta en su cotidiano vivir se espera sean la expresión de los contenidos que los programas de estudio contemplan en todo el sistema educativo nacional. Las competencias a ser desarrolladas son comprendidas en la Ley de Reforma Educativa como “el saber hacer algo, es decir la capacidad para desarrollar actividades físicas e intelectuales que correspondan adecuadamente a la resolución de problemas recurriendo a procedimientos conocidos o inventando otros” (MEC y D 1995: 84).

En el nivel primario son varios los objetivos que se persigue y específicamente en relación a la interculturalidad, se establece, en el artículo 3º, incisos 7 de la Ley 1565:

Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional, así como de la naturaleza multiétnica, pluricultural y multilingüe del país, con vistas a la toma de conciencia sobre la necesidad de construir unidad en la diversidad y valorar críticamente la riqueza cultural que nos caracteriza para aprovechar crítica y creativamente los recursos, conocimientos, saberes y valores de nuestros pueblos originarios y de la cultura universal, con vista a un desarrollo humano y económico equitativo y sostenible (op.cit.: 88).

De ese modo, se pretende crear un escenario donde la tolerancia, solidaridad, cooperación y democracia sean los valores que primen para construir un país unido por su diversidad

En Bolivia, a nivel de Ministerio de Educación se cuenta con un departamento de Servicio Técnico Pedagógico al que se encomendó la elaboración del tronco común nacional a ser desarrollado de manera obligatoria en toda la extensión territorial de la República. Por eso, en el artículo 13º se manifiesta que:

La Secretaría Nacional de Educación, a través de la Unidad de Servicio Técnico – Pedagógico de la Dirección General, es la responsable de la elaboración del tronco común curricular, de los programas de estudio respectivo y de las orientaciones metodológicas para su desarrollo y para la evaluación de los aprendizajes en los niveles

pre – escolar, primario y secundario. Es así mismo responsable de la actualización permanente del currículo, a fin de salvaguardar su naturaleza intercultural e introducir innovaciones producto del avance científico-tecnológico (MECyD 1995: 82-83).

Como se puede ver, en la elaboración del tronco común se estableció considerar la interculturalidad como un elemento transversal y horizontal.

En cuanto a lenguas, la mirada al cuerpo normativo permite detectar las posibilidades que se ofrecen desde lo jurídico no solamente en cuanto a la introducción de las lenguas originarias en aulas tipificadas como monolingües castellano sino también a la manera cómo se concibe esta incorporación. En el Art. 9 de la Ley se establecen dos modalidades de lengua en Educación Formal y Educación Alternativa, monolingüe y bilingüe. Para la primera modalidad, el Reglamento sobre Organización Curricular, Art. 12 dice:

El currículo para los educandos monolingües de habla castellana, o para quienes tienen a este idioma como lengua de uso predominante, debería también incorporar el aprendizaje y utilización de un idioma nacional originario. La Secretaría Nacional de Educación queda encargada de estimular el interés por las lenguas originarias del país...” (op.cit.:46).

Es fácil comprobar que el énfasis del discurso no está dado en la enseñanza como tal y ni tampoco en el aprendizaje como último fin sino en la utilización de un idioma nacional originario a través del aprendizaje del mismo.

Este aprendizaje se lograría, de acuerdo al discurso, a través del incentivo de los estudiantes y con el fin de lograr una competencia comunicativa y la funcionalidad societal de las lenguas. Esto se desprende del mismo Reglamento, que en el Art. 30 propone para el nivel primario: “Fomentar el bilingüismo individual y social, incentivando en los educandos cuya lengua materna es el castellano, el aprendizaje de una lengua nacional originaria como segundo idioma...asegurando que todos los educandos del país posean un manejo apropiado y eficiente del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural e interétnico” (op.cit.:52).

El enfoque establecido por la Reforma Educativa es el comunicativo. Este enfoque sugiere partir de la situación comunicativa y no así de la forma de la lengua para después llegar a las funciones como pretenden los métodos de destrezas (Limachi 2005). A una metodología basada en la comunicación, el juego y con filtro afectivo (Krashen 1982) que incluye confianza del alumno en sí mismo, autoestima, ambiente de aprendizaje que reduzca la ansiedad, se añade en la concepción del aprendizaje de segundas lenguas de la Reforma Educativa espacios y actores extraescolares.

No cabe duda que estamos ante un discurso de cambio de paradigma que apunta a poner al alumno en el centro del proceso educativo y a entender el aprendizaje como producto de motivaciones personales y sociales. El tratamiento de la lengua indígena como segunda lengua también se inserta en esta concepción diametralmente opuesta a condicionamientos conductuales y labor focalizada en la enseñanza del maestro. Por lo demás, no son escasas ni tenues las menciones en la Ley en cuanto a la “interculturalidad nacional”, es decir, para todo el sistema educativo y todos los bolivianos, hombres y mujeres.

Finalmente, como la promulgación de leyes no asegura plenamente la operativización de las transformaciones que en ella se manifiestan, en uno de los documentos de la Reforma Educativa se expresa que las prácticas pedagógicas diarias serán los ámbitos donde se construya “una convivencia social que supere los prejuicios y favorezca las relaciones de comprensión mutua”. En ese sentido, “se aspira que cada acto de enseñanza y aprendizaje se convierta en un espacio de convivencias de ayuda y de democracia” (MDH y UNSTP 1995: 7).

Igualmente, cultivar y promover la interculturalidad no solamente hace referencia a las actitudes sociales, sino también al entorno físico. Por eso, en la Organización Pedagógica está escrito que: “Tanto la práctica del docente, como la ambientación del aula, el diseño de los materiales y los módulos, la disposición del aula, la organización de los aprendizajes, la evaluación de los aprendizajes, la orientación del trabajo de los alumnos, el carácter de la capacitación docente, etc deben contemplar claramente

la perspectiva intercultural” (MDH y UNSTP 1995: 9). De esa manera se espera lograr una complementariedad entre las actitudes de los actores educativos, así como con el entorno que les rodea.

La aplicación y desarrollo de la reforma educativa en Bolivia también fue impulsada por acuerdos internacionales. Nuestro país es uno de los que integra el Convenio Internacional del Trabajo 169 (OIT) y aunque en lo referente a la educación en este documento no se hace mención a la cuestión de interculturalidad, podemos mencionar específicamente el artículo 31 referido a la educación de la “comunidad nacional”:

Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que están en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados. (OIT 1989: 10)

Retomaremos este postulado de eliminación de prejuicios, en general, y descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades en los materiales didácticos, en especial, cuando analicemos los textos utilizados y la práctica educativa.

La política educativa del actual gobierno se ha concentrado en propiciar una “Nueva Ley de la Educación Boliviana Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, que en forma de Anteproyecto de Ley (MEyCs 2006) espera desde mediados del año 2006 su tratamiento y aprobación en el parlamento. En el Anteproyecto, se define el sistema educativo como plurinacional, correspondiente a un Estado Plurinacional boliviano, denominación que la Constitución Política del Estado vigente no considera⁶ y que la Asamblea Constituyente instalada en agosto de 2006 deberá debatir.

⁶ En el Artículo Primero de la Constitución Política del Estado se lee: “Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en República Unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa y participativa, fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos”.

En el referido Anteproyecto, el artículo 1 (Bases) del Título I establece en el numeral 8: “Es intracultural, intercultural y plurilingüe porque articula un sistema Educativo Plurinacional desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos y la lengua propia de las naciones indígenas originarias; porque promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades a través de la valoración y respeto recíproco entre las culturas del Estado Plurinacional y del mundo” (ibid). Esta trilogía de intracultural, intercultural y plurilingüe aparece en el Anteproyecto de Ley repetidas veces: en el Título “Marco filosófico y político” en sus tres artículos; en el Título “Sistema educativo plurinacional” en cada una de las cuatro secciones, ya sea en esa formulación o variando la última palabra con trilingüe (Perfil de bachiller) o sin la última palabra (Objetivos de la Formación Superior Universitaria).

En dos artículos del Anteproyecto encontramos “interculturalidad” a secas: en el Artículo 3, Objetivos de la educación boliviana, referido a “Desarrollar planes y programas educativos pertinentes a las características de cada contexto sociocultural, ecológico y geográfico, sobre la base de contenidos curriculares básicos en el marco de los procesos de interculturalidad”, y en el Artículo 72, Objetivos de la Formación superior universitaria: “Diseñar currículos desde la realidad pluricultural y plurilingüe orientada a generar relaciones interculturales”. En el Artículo 16, “Desarrollo de la intraculturalidad e interculturalidad” se define la interculturalidad como “la relación simétrica de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios con los ajenos, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre las culturas indígena originaria y la occidental. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones de mundo, para proyectar y universalizar la sabiduría propia” (todos ibid).

En cuanto a la enseñanza de lenguas, se mantiene en el Artículo 15 la distinción de las modalidades de la Reforma Educativa, variando la denominación de “modalidades” a “Estrategias de uso de lenguas”. Se añade, además, la enseñanza de la lengua extranjera “en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional”.

Dado que se trata aún de una propuesta de ley, bastante discutida y cuestionada por distintos sectores, como ser Universidad Pública, Magisterio urbano, Colegios Particulares, no es tiempo aún de análisis concluyentes. Se percibe, sin embargo, una postura que busca la recuperación y revalorización de lo “propio”. Aún en la definición de interculturalidad del Artículo 18 arriba citado, el fin de la interacción y diálogo entre distintas visiones de mundo sería la proyección y universalización de la sabiduría propia, en singular. Una cita del ex Ministro de Educación Félix Patzi sirve para entender el tenor de la construcción y fines de la política educativa en construcción:

Quando hablamos de colonialidad o de la descolonización, ya estamos hablando de dos proyectos societales. En Bolivia se están proyectando estos dos proyectos. Un proyecto descolonizante, indígena, un proyecto societal totalmente distinto, que ahora cada vez más va tomando cuerpo, por un lado, y un proyecto societal eurocéntrico que ha tenido entre sus representantes a los herederos de los conquistadores y que se va derrumbando, por otro lado....Esto es la descolonización, descolonizar totalmente significa impulsar el proyecto societal indígena. (Patzi 2006:130)

Como se puede apreciar, el término que marca el terreno de la política educativa y fundamenta el cambio ahora es “descolonización”, noción más política que cultural, en la cual se contraponen dos proyectos de sociedad para que cese la hegemonía de uno de ellos (el eurocéntrico) sobre el otro (indígena). Estamos viendo en Bolivia el final de la vigencia de “interculturalidad” como desiderata y característica normativa de la transformación del sistema de educación y su suplantación por este concepto no tan reciente pero novedoso en una política educativa estatal⁷. Satanizada la Ley de Reforma Educativa 1565 “porque este instrumento legal era la expresión del sistema de economía de mercado (neoliberal) anti-indígena y antipopular” y parte de “la serie de medidas de ajuste estructural

⁷ En la corriente de la pedagogía crítica estadounidense, por ejemplo, Chet Bowers propone con su texto *Hacia la descolonización de la educación* “emprender el difícil camino de la argumentación destinada a descolonizar la educación, núcleo fundamental del proyecto civilizatorio de Occidente *sobre el propio occidente* y sobre el resto del mundo” (Ramos 2002:13), proyecto que se lleva adelante con la globalización y procesos de ajustes estructurales. La ideología subyacente de la educación que aquí se denuncia es la del individualismo, antropocentrismo, innatismo de la inteligencia, determinismo cultural.

impuestas por el neoliberalismo” (MEyCs 2006: 2, 14), se buscaría estructurar un modelo educativo con identidad nacional (Patzí en La Razón el 26 de enero de 2006). A juzgar por el documento difundido de la futura Ley, la educación que se propone desde el Estado es ahora “descolonizadora”, “comunitaria” y “productiva” (MEyCs 2006:12).

III La interculturalidad en el currículo nacional de primaria y materiales didácticos

A partir del Programa de la Reforma Educativa, los ejes de la educación boliviana son la interculturalidad y la participación popular. La primera exige un diseño curricular que reconozca y valore la diversidad social, cultural y lingüística del país; la educación busca ser democrática y equitativa. La segunda ofrece un espacio para vincular la educación con los procesos sociales vividos en las distintas comunidades; requiere de la participación directa y permanente de las comunidades en los planteamientos de demandas educativas y en los procesos de planificación, gestión y control social que se desarrollan en el marco del sistema educativo.

En el Diseño curricular de educación primaria se destacan los siguientes aspectos:

- El marco curricular general, en el cual se ponen en relación las demandas de la sociedad con la transformación pedagógica, se plantean la interculturalidad y la participación popular como los ejes principales de la educación boliviana, y se explica el enfoque del currículo de nivel primario desde sus principios, sus orientaciones y sus características fundamentales. Asimismo, se plantean orientaciones generales para el trabajo de planificación en las escuelas.

Entre los principios del currículo tenemos: un currículo que atiende a la diversidad, un currículo que atiende a las necesidades básicas de aprendizaje, un currículo que atiende las problemáticas reconocidas por la sociedad boliviana. La atención a la diversidad expresada como un principio del currículo de educación primaria

requiere de una sociedad sensible y consciente de las diferencias que existen entre las culturas y las personas, e implica cambios profundos

en las actitudes hacia los otros y en las relaciones sociales. Este es uno de los aspectos más significativos de la Reforma educativa ya que permite dar paso al compromiso de todos para responsabilizarse por una educación en la cual se superan los obstáculos, colaborando y buscando alternativas novedosas de beneficio y bien común. (MINEDU 2003: 19-20).

La diversidad es considerada desde dos perspectivas:

- La diversidad cultural y lingüística de Bolivia es asumida como un potencial para el desarrollo de las capacidades de las personas. Esta perspectiva se traduce en el planteamiento de una educación que reconoce y valora las diferentes manifestaciones culturales, es decir, una educación intercultural. En el aspecto lingüístico, el planteamiento se pone en práctica a través de las modalidades monolingüe y bilingüe.
- La diversidad individual, referida a las características particulares de cada individuo, es asumida como un aspecto que requiere de una atención oportuna y adecuada. Esto se traduce en la propuesta de una educación integradora que responde a necesidades diferentes, promoviendo el desarrollo de capacidades en intereses diversos y apoyando, de manera específica, a aquellas personas que tienen necesidades educativas especiales. (op.cit.: 19)

El siguiente aspecto destacado en el Diseño curricular es

- El espacio o lugar que ocupa el nivel primario dentro del sistema educativo y sus características, incluyendo aspectos como la organización por ciclos y la articulación con los niveles inicial y secundario.

Dentro de las características del nivel primario, se menciona que “se valoran los diferentes conocimientos y experiencias culturales e individuales que trae cada niño a la escuela, considerando su sensibilidad y su manera de ver las relaciones entre él y el entorno que lo rodea” (op.cit.:37). Esta valoración tiene el objetivo de autoafirmar al niño y darle un sentido de pertenencia cultural “mientras paralelamente amplían sus experiencias a través de los nuevos aprendizajes que le proporciona la escuela” (ibid). Se recalca que la heterogeneidad en el aula es vista como una ventaja y una fuente de

enriquecimiento personal y grupal “que favorece las relaciones de ayuda entre los niños, la diversidad de representaciones y la sana comparación y confrontación de ideas diferentes.” (ibid).

Entre las orientaciones del currículo, se establece dos modalidades de uso de lenguas en la escuela, bilingüe y monolingüe. Para la modalidad monolingüe, los alumnos castellanohablantes “desarrollan su escolaridad en esa lengua y, a partir de ella, desarrollan competencias y trabajan contenidos que responden a su contexto y a otras culturas del país y del mundo. Esta modalidad abre también la posibilidad de que los niños aprendan una lengua originaria, la de mayor uso en la región, para lograr competencias comunicativas en esa lengua”. (op.cit.: 28)

El nivel primario comprende tres ciclos: Primer ciclo de aprendizajes básicos (1°, 2° y 3° año; de 6 a 8 años de edad), Segundo ciclo de aprendizajes esenciales (4°, 5° y 6° año, de 9, 10 y 11 años de edad) y el tercer ciclo de aprendizajes aplicados (7° y 8° año, de 12 a 13 años de edad).

El tercer aspecto destacado en el Diseño curricular es

- La organización de la estructura curricular por áreas y por temas transversales, en la cual se definen sus enfoques, sus propósitos y sus componentes o problemáticas.

Es necesario puntualizar que los lineamientos de la Reforma Educativa contemplan un tronco común de alcance nacional y ramas diversificadas de alcance regional y local, así como también proyectos curriculares de unidad educativa. Dentro las áreas curriculares del tronco común que se trabajan en el nivel primario, hay aproximaciones o referencias a la diversidad cultural y/o a las relaciones entre culturas.

En Lenguaje y comunicación, el enfoque establecido es el comunicativo y textual tanto para la enseñanza de una primera lengua como de una segunda lengua; tanto en modalidad bilingüe para los hablantes de lenguas originarias y en modalidad monolingüe para los castellano hablantes. En los tres ciclos existe, tanto en las competencias como en los indicadores del área, una explícita referencia a la diversidad de lenguas y culturas. El área deberá

promover su importancia para la comunicación (1er ciclo), su identificación y reconocimiento como elemento cultural (2do ciclo) y su reconocimiento y valoración como riqueza para el país y el mundo así como el análisis de este tema en los medios de comunicación (3er ciclo).

En Matemática, el enfoque del área parte de la constatación de que, históricamente, la matemática fue creada y sistematizada para dar respuesta a diversos problemas demandados por las personas en diferentes épocas y lugares; por lo que tiene una dimensión social y cultural. También establece el uso social de la matemática que practican diferentes grupos, y que cobra vigencia por la interacción de ese conocimiento en el marco intercultural propio de la innovación educativa en el país, como es la etnomatemática. En las competencias e indicadores de los tres ciclos no se explicita la concreción del enfoque en competencias e indicadores.

En Ciencias de la vida, el enfoque integra los conocimientos sobre el mundo social y natural desarrollados en diferentes contextos culturales, tomando como referentes de organización de los aprendizajes a diversas disciplinas científicas. Entre los indicadores para el primer ciclo, figuran la identificación, descripción y comparación con otros grupos sociales de costumbres, hábitos, modos de vida.

El área Tecnología y conocimiento práctico establece como competencia en el primer ciclo el reconocimiento de objetos tecnológicos propios.

En el área Expresión y creatividad, también se encuentra en el enfoque y las competencias para el primer ciclo un reconocimiento de manifestaciones artísticas propias; hay en el primer ciclo algunos indicadores sobre la comparación de expresiones culturales propias con las de otras culturas.

En el área Religión, ética y moral, las competencias para el primer ciclo se refieren al descubrimiento de normas, opiniones y valores presentes en el entorno sociocultural del niño.

El currículo solamente es explícitamente intercultural en el área de Lenguaje y comunicación en los tres ciclos y en el área de Ciencias de la vida en el primer ciclo. El área de Lenguaje y comunicación es aquel

sobre el que recae el peso de la educación intercultural para todos en enfoque, competencias e indicadores a lo largo del nivel primario. Para el área de Ciencias de la vida, lo intercultural está previsto explícitamente para los tres primeros años, los siguientes ciclos están también por descarte enmarcados en la cultura occidental. No olvidemos que se trata del currículo establecido como tronco común de alcance nacional, de modo que lo que no está marcado en el diseño curricular como “propio” tiene un referente occidental.

En las otras áreas, se establecen aprendizajes desde lo propio, desde los conocimientos socioculturales previos del niño: ya sea en el enfoque (Matemática, Expresión y creatividad) o en las competencias (Tecnología y conocimiento práctico, Religión, ética y moral). Tal como consta en las características del diseño curricular citado arriba, progresivamente se deja de fortalecer lo propio conforme se avance en los tres ciclos de la primaria para acercarse a “nuevos aprendizajes que le proporciona la escuela”. Tratándose, en el caso de nuestra mirada, de niños cuyos referentes socioculturales no son los indígenas, el currículo para estas áreas no puede ser caracterizado como intercultural: El primer ciclo se enmarca en lo propio, es decir, en lo no indígena y los ciclos siguientes están enmarcados también en la cultura occidental. Por lo tanto, a lo largo de la primaria, no habrá trabajo explícito sobre la existencia de otra matemática, de otras tecnologías y conocimientos prácticos, de otros valores y normas, así como la relación de conocimientos de distintas culturas para niños de origen y referentes socioculturales no indígenas.

Finalmente, como veremos más adelante en el último capítulo, este tronco común no es necesariamente el referente para el trabajo en colegios particulares. Aún en instituciones educativas donde el área de Lenguaje y comunicación incluye la modalidad monolingüe con enseñanza de lengua indígena como segunda lengua para niños monolingües castellano hablantes, no encontramos concretada la orientación citada anteriormente sobre las competencias y los indicadores de interculturalidad para llevar al niño a conocer otras culturas.

La concreción del currículo depende, en última instancia, del trabajo del maestro en aula, puesto que herramientas como los módulos de aprendizaje para los tres ciclos están concebidas como guías que el docente utilizará adaptándolas de manera flexible a las características culturales de sus alumnos y del contexto. Como veremos a continuación, los módulos y también los textos didácticos para la primaria contienen elementos que podrían ser trabajados por los docentes en la perspectiva de educación intercultural para todos en las diversas áreas.

Los Módulos de la Reforma Educativa

Los cambios propuestos por la Reforma Educativa para el Sistema de Educación Nacional se plasman en los módulos de aprendizaje elaborados para el nivel de primaria en diversas áreas. Su producción tomó como base al tronco común curricular, buscando responder al eje de interculturalidad y a las transversales de equidad de género, educación para la democracia, desarrollo sostenible, educación para la salud y educación sexual. El objetivo principal de los módulos es facilitar el aprendizaje y el desarrollo de las competencias definidas en el tronco común de cualquier niño o niña en el país. Los módulos se distribuyen gratuitamente a los colegios fiscales y no pueden ser adquiridos comercialmente.

Después de analizar de los módulos de la Reforma Educativa y tomando en cuenta los ejes transversales que guiaron su elaboración, así como sus objetivos, Arrueta y Ruiz (2001) destacan los siguientes puntos:

- a) Los niños son los protagonistas principales del proceso de aprendizaje; el maestro como facilitador deberá enriquecer y adecuar las consignas y actividades propuestas en los materiales a las particularidades del lugar. Los módulos demandan, de esta manera, un maestro imaginativo, creativo y dinámico en su práctica.
- b) En la transmisión de los contenidos de los módulos, el profesor es considerado vínculo entre la casa o la familia del niño a su cargo y las prácticas de aprendizaje de éste en el aula. Así por ejemplo, las recetas de cocina, los cuentos, los trabajos que el niño desarrolla, demandan y

estimulan la intervención de los padres de familia en el quehacer escolar de sus hijos. En tanto facilitador del aprendizaje, el maestro propicia esta relación familia-escuela.

- c) Cada grupo de módulos está destinado a un público definido tanto por el contenido cultural como por la lengua. Hay módulos en quechua, aimara, guaraní y castellano. Los materiales en castellano son específicamente para los niños y niñas que viven en áreas urbanas y periurbanas, su contenido no identifica una clase social marcada.
- d) Los textos en castellano recuperan algunos relatos y otros elementos de las culturas indígenas; las ilustraciones mezclan la presencia indígena con la presencia mestiza, dando una idea de integralidad, pero al mismo tiempo de diferencia. Así, los niños indígenas, identificados la mayor parte de las veces por la vestimenta, forman parte del grupo de estudiantes y no se presentan ligados a un tema específico como, por ejemplo, las tradiciones culturales de Bolivia.
- e) Estos módulos pueden adaptarse a distintos contextos dada la ausencia de detalles en las ilustraciones como ser elementos en el ambiente (adornos, artefactos, mueblería, etc.).
- f) Coincidente con las competencias del currículo básico a desarrollar, los módulos de aprendizaje también disminuyen paulatinamente referencias culturales en el transcurso de los ciclos.

Los textos escolares comerciales

Los textos comerciales revisados por Ruiz y Arrueta (2001), publicaciones de editoriales privadas como Santillana y Bruño, responden a las demandas de la Reforma educativa implantada en el país y son utilizados en muchos colegios, tanto fiscales como particulares.

Los autores mencionados destacan de estos textos:

- a) Se dirigen a un público urbano, mestizo y de clase media. Los temas desarrollados y la perspectiva que se les da muestran un estilo de vida

acorde a una sociedad occidental, sobre todo respecto a temas como la familia, la vivienda, la alimentación, la diversión y otros.

- b) Hay la tendencia de mostrar a los indígenas como parte de la riqueza cultural nacional, vinculándolos al folclore, a las tradiciones y costumbres que expresan la diversidad de la identidad nacional. Por lo general, el indígena representado es andino. Por otra parte, los indígenas aparecen relacionados a oficios de escasa remuneración y baja valoración social y se los relaciona con carencias como analfabetismo, falta de servicios básicos, etc.
- c) Las zonas rurales están relacionadas al medio ambiente y naturaleza, a la diversidad geográfica y como entorno de los personajes de cuentos. Cuando se presentan imágenes cuyo texto se relaciona con el medio ambiente, a menudo los protagonistas son mestizos. En temas relacionados a la diversidad geográfica, climática y cultural se presentan los indígenas en contextos rurales.

En cuanto a los libros comerciales utilizados en la materia de Historia y Ciencias Sociales, Ruiz y Arrueta (2001) detallan:

- a) La historia de los pueblos indígenas aparece como parte de la historia general de Bolivia. Es así que en los acápite que tratan las épocas precolombina y de la colonia, el escenario histórico está centrado en los indígenas (quechuas y aimaras). También aparecen en el proceso de la Guerra de la Independencia como una fuerza importante, fuerza que a partir de la República se difumina.
- b) En cuanto a los temas relacionados con las condiciones de vida (Servicios básicos, vivienda, alimentación, etc.), no se menciona la realidad de los diferentes pueblos originarios. En los temas referidos a los recursos y producción económica aparecen como integrantes de la sociedad boliviana, no se detalla sobre sus actividades específicas. En algunos temas importantes como la familia, el barrio etc. no se toma en cuenta que pueden existir otros conceptos de familia, de territorio, de casa, otras formas de organización de la vida cotidiana y alternativas a la falta de servicios básicos y otras carencias.

- c) En los libros se menciona que en Bolivia hay una diversidad cultural, respaldada además por la Constitución Política del Estado, diversidad que se debe respetar, pero como los textos están elaborados para niños/as mestizos y urbanos, no se abunda en el tema ni se especifica nada. Tampoco se abordan temas relacionados con la realidad actual de los indígenas.

Sobre los textos didácticos comerciales para la materia de Lenguaje, los mencionados autores establecen:

- a) No se puede afirmar que en los libros revisados haya prejuicios que lleven a la discriminación cultural
- b) Sin embargo, en los mensajes transmitidos, tanto a través de la imagen como del texto, no existe un reforzamiento significativo de las culturas originarias. Si bien la revalorización de las culturas indígenas está presente, no es paulatina ni lo suficientemente fuerte como para que incida en la opinión y actitud de los destinatarios (niños/as) frente a dichas culturas. Tampoco hay mensajes que reproduzcan y refuercen las diversas culturas nacionales.
- c) La baja frecuencia de la aparición de imágenes indígenas contrasta con la alta frecuencia de aparición de “lo mestizo”. La apelación a los rasgos y artefactos culturales se presenta escasa, destacándose mayormente el aspecto folclórico de éstos como las danzas, los atuendos, etc.
- d) Tanto las oraciones como las narraciones incluidas en las lecciones son generales, propias de un contexto occidental. No se recupera relatos e historias que provengan de los pueblos indígenas, a no ser las leyendas como la Leyenda de la Papa, de la Kantuta, etc.

La revisión del currículo de educación primaria y los materiales didácticos destinados a alumnos no identificados como indígenas permite ver que la persistencia de lo “intercultural” sin distinción de destinatarios en el discurso del marco legal se debilita en este nivel de concreción. Los niños indígenas son los destinatarios más evidentes de la interculturalidad en el currículo, ya que el primer ciclo respeta y rescata “lo propio” de su cultura al

hacer énfasis en los conocimientos previos y en el entorno cultural del niño, mientras que los siguientes ciclos se desenvuelven de manera no marcada, o sea, en la cultura occidental. El área de Ciencias de la vida es explícita en cuanto al tratamiento de las relaciones culturales aunque solamente en el primer ciclo; el área de Lenguaje y educación sí está permeado del espíritu de interculturalidad.

Por otra parte, en la concreción curricular plasmada en los textos didácticos, prima una visión de la diversidad en el sentido multicultural, a nivel más informativo y de constatación de existencia de los “otros”. Los textos no trascienden a una perspectiva propositiva de construir una relación simétrica o, al menos, de denuncia o descubrimiento de una relación asimétrica existente. Al contrario, la referencia a la actual situación de los pueblos indígenas es escasa o inexistente por contraposición a las referencias históricas. Eso sí, la visión folclorística es promovida con la mención a la riqueza de las expresiones culturales.

En el caso de los materiales elaborados para y por la Reforma Educativa con los ejes de interculturalidad y participación social, dada la concepción de los materiales como guías de aprendizaje, el peso del tratamiento intercultural recae en los docentes, en su creatividad de cumplir con el rol de facilitador en la adaptación de los materiales a los contextos y características de los niños.

IV Formación docente y educación intercultural

En el país existen 24 Institutos Normales Superiores y 3 institutos privados autorizados con resolución ministerial. De estos 27 centros, 10 forman a maestros bilingües para la modalidad bilingüe (educación intercultural bilingüe) y 17 forman a maestros en la modalidad monolingüe y para desempeñarse como maestros monolingües. El currículo analizado en este trabajo es el aún vigente para estos centros monolingües, 9 de ellos asentados en ciudades capitales departamentales y 8 en ciudades capitales de provincia o pueblos. Es por ello que también se los llama normales urbanas.

El aún vigente Diseño Curricular Base para la Formación de Maestros del Nivel Primario de noviembre de 1999 considera que la formación docente es intercultural, distinguiéndose solamente la “modalidad monolingüe en castellano con aprendizaje de una lengua originaria con fines de comunicación y la formación docente intercultural bilingüe, a partir de una lengua originaria y tomando el castellano como segunda lengua” (MECyD 1999: 8). Fiel a esta consigna, en el documento de 335 páginas que rige para el sector abundan referencias a “diversidad”, “multicultural”, “plurilingüe” “interculturalidad” e “intercultural”. En cada capítulo y nivel encontramos referencias y mención a esta perspectiva, desde la Propuesta de transformación, tanto en lo curricular como en lo institucional, como en los Propósitos y fundamentos (políticos, culturales y lingüísticos, epistemológicos, pedagógicos) de la transformación, como en las Características y fuentes del currículo y las Competencias de los maestros que se quiere formar con el currículo (relación consigo mismo, su relación con la comunidad, desempeño en el aula) en los tres ciclos del nivel primario.

Así, en el ámbito curricular, la Propuesta de transformación “se dirige a sentar las bases que permitan desarrollar la condición profesional de los maestros, apoyada en la adquisición de competencias prácticas para trabajar en situaciones educativas caracterizadas por la diversidad cultural y lingüística y que están en permanente cambio” (MECyD 1999: 2). Para el proceso formativo, esto significa, según el documento en cuestión, sensibilizar “hacia los requerimientos de nuestra sociedad multicultural y plurilingüe” a través del fomento de capacidades para la investigación (ibid).

Entre los Propósitos generales de la formación docente, se incluye “fomentar maestros con un amplio conocimiento de su realidad, una profunda valoración de la diversidad cultural y lingüística del país, y capaces de reconocer la importancia del aprendizaje y uso de las lenguas originarias, así como del uso del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural” (op.cit.: 5).

Rescatamos de los Fundamentos de la formación docente, cada uno de los cuales refuerza como punto de partida el contexto cultural y lingüísticamente

diverso de la práctica docente, los fundamentos pedagógicos. Aquí encontramos un párrafo que, a nuestro entender, expresa con simpleza y fuerza la idea de interculturalidad para todos:

“Las escuelas necesitan una profunda transformación para que puedan trabajar en torno a problemas del mundo usando críticamente y relacionando la información que las disciplinas les proveen, expandiendo así las posibilidades culturales de los estudiantes. Esto es particularmente relevante en el marco de la formación de maestros” (op.cit.: 10). Un esquema al final de la explicación de estos fundamentos visualiza la opción pedagógica de la formación docente con un triángulo en cuyo vértice superior figura “Fomentar la autonomía del aprendizaje”, en el vértice izquierdo de la base “Facilitar el aprendizaje cooperativo” y en el vértice derecho de la base “Promover el aprendizaje intercultural”. Dado que se trata del Diseño curricular base para la formación de maestros del nivel primario a nivel nacional, por encima de las modalidades bilingüe o monolingüe, podemos decir que es explícita la opción de una educación intercultural para todos los docentes.

En concordancia, el Perfil del docente contiene entre las competencias: “Brinda atención a la diversidad desde una perspectiva intercultural, a partir de la detección de las diferencias generadas por los distintos ritmos de aprendizaje y el reconocimiento y valoración del contexto social, cultural y lingüístico de los alumnos” (op.cit.: 16).

Si bien, como hemos visto en el capítulo anterior, la organización de la estructura curricular de enseñanza primaria paulatinamente reduce la explícita mención al trabajo sobre la diversidad cultural y a las relaciones culturales a lo largo de los tres ciclos, en la Formación docente las menciones de “abordaje intercultural”, “contextos cultural y lingüísticamente diferenciados”, “cultural y lingüísticamente pertinentes” son numerosas y no desaparecen aún cuando se establece el perfil y las competencias del maestro de tercer ciclo.

En la concreción misma del currículo, la organización de la estructura curricular base contiene referencias a interculturalidad en los ámbitos

Formación general, formación especializada⁸ y formación personal en todas las áreas (Educación y sociedad; Aprendizaje-enseñanza y currículo; Psicología evolutiva; Gestión educativa; Integración educativa; Tecnología de la información y comunicación aplicadas a la educación) y en cada módulo de estas áreas. Destaca, a nivel de módulos, la bibliografía básica y complementaria amplia, actualizada y cuestionadora, en muchas áreas, de un nivel más próximo a una formación de postgrado (tal es el caso de Kymlicka 1996, Taylor 1993, Thiebaut 1998, Habermas 1999 entre otras referencias) para el módulo único para maestro del tercer ciclo especialista en ciencias sociales y formación étnica. En esta misma línea, llama la atención que, en el ámbito de la formación especializada, para los maestros del tercer ciclo en el área de Ciencias sociales, Ética y moral, Lenguaje y comunicación así como Didáctica de segundas lenguas, se incluyen contenidos directamente relacionados con la diversidad cultural y lingüística y también con interculturalidad como tal (como es el caso del área de Didáctica de segundas lenguas para maestros especialistas del tercer ciclo).

En cuanto a diseños curriculares, concluimos que el de Formación docente para el nivel de educación primaria se organiza y fundamenta alrededor del eje de multiculturalidad y plurilingüismo de manera explícita y a lo largo de los distintos capítulos. Se acerca en mayor medida que el Diseño curricular para educación primaria a la noción de interculturalidad para todos, como lo expusimos páginas más arriba en el capítulo correspondiente. De esta manera, podemos explicarnos que se concibieron los módulos como guías de aprendizaje que exigen un maestro sensible, creativo, seguro de sí mismo, crítico y abierto a las diferencias, formado en un sistema transformado y transformador. El diseño curricular de formación docente contempla todos los elementos para formar a este nuevo maestro.

⁸ En este segundo ámbito, con excepción de las áreas de Expresión y creatividad y de Tecnología y conocimiento práctico. En ésta última no aparece la noción en sí pero se incorpora en la bibliografía complementaria del Módulo 4 (Conocimientos tecnológicos) un texto de Morlon sobre la agricultura campesina en los Andes Centrales Perú-Bolivia.)

No es nuestra intención ver el impacto o resultado de este diseño curricular en la práctica. Sin embargo, es importante relativizar lo establecido por la norma, sea ley, decreto, reglamento, planes y programas y no olvidar el peso de “la realidad”.

Como alertan Albó y Romero (2004:74):

A pesar de que el MINEDU sostiene que todos los INS en el país son interculturales, ya sean de la modalidad bilingüe o monolingüe, los INS urbanos y monolingües parecen haber alcanzado muy pocos avances al respecto. Hasta el día de hoy, por ejemplo, ningún INS urbano (a excepción del de Potosí) ha formado docentes competentes para implementar la EIB en ámbitos urbanos.

Por otra parte, y directamente relacionado con la observación de los autores citados, es obvio que un currículo de formación docente que se enmarque en interculturalidad no basta para formar a docentes interculturales. Se requiere de docentes para la formación básica de docentes formados en interculturalidad para que el currículo tenga posibilidades de transformarse en práctica educativa. La Agencia Española de Cooperación Internacional ha desarrollado e implementado cursos de postgrado a distancia y capacitaciones para docentes de los Institutos Superiores Normales monolingües. Uno de los módulos ofrecidos por dicho Programa de Formación e Innovación Institucional y Académica dirigido a los Institutos Normales Superiores públicos de Bolivia fue “Interculturalidad”, elaborado justamente por Albó y Romero en 2004. El documento es muy preciso y motivador en cuanto a poner en la agenda del trabajo educativo e institucional la interculturalidad, para lo cual abarca lo histórico y lo contemporáneo, la sociedad boliviana rural y urbana, las regiones andina y de tierras bajas a lo largo del tratamiento de las nociones de cultura, identidad y diversidad cultural, interculturalidad y, finalmente, interculturalidad y estructura sociopolítica. Consideramos que este ingrediente formativo a nivel de docentes de futuros docentes es un avance inmenso hacia la posible concreción del diseño curricular, pero no basta, ya que, como los mismos autores del módulo 5 aquí mencionado, “Sin duda, este tema demanda una mayor voluntad y reflexión por parte de los INS y del Estado para no reducir la interculturalidad a lo indígena y dejar al margen a la sociedad nacional” (ibid).

V Interculturalidad y enseñanza de quechua en colegios particulares en Cochabamba

Esta sociedad tiene una serie de defectos, y uno de ellos es éste: que no dialogamos, somos una sociedad absoluta y profundamente comunicada

(Romero de Campero 2005:5).

Como se ha visto en los capítulos anteriores, el eje de interculturalidad a través del sistema educativo se concreta en la modalidad monolingüe en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria (MECyD 1998:16). A nuestro entender, el fenómeno de la incomunicación mencionado por Romero de Campero puede ser abordado en el espacio institucional educativo de manera prioritaria y pertinente con esta modalidad. Sin embargo, el tratamiento didáctico pedagógico de las lenguas indígenas en la educación en áreas urbanas para niños con castellano como primera lengua o lengua única es un aspecto aún no trabajado por la política educativa, abocada principalmente al trabajo en área rural con la modalidad bilingüe.

En la ciudad de Cochabamba, las 274 unidades educativas fiscales (públicas) con las que se contaba en el año 2001, 7 establecimientos administrados por Fe y Alegría bajo convenio (2.5% del total de los establecimientos) ofrecían en algunos grados del nivel primario o del secundario la enseñanza del quechua (Sichra 2001). Curiosamente, los colegios particulares muestran mayor disposición a incorporar el quechua en su currículo: En 2001 pudimos registrar 10 de 89 establecimientos, 11.2% del total de colegios particulares (ibid). La enseñanza de quechua en algunos colegios privados se implementó ya dos décadas antes de la Reforma Educativa de 1994 especialmente en colegios religiosos.

De acuerdo a la información proporcionada por la Unidad de Información y Análisis del Servicio Departamental de Educación SEDUCA en el 2002, 59 maestros estaban registrados como responsables de la asignatura quechua (llamada "lengua propia") en escuelas fiscales (que incluyen a los colegios

de convenio con la iglesia como los mencionados arriba), la mayoría de ellos en los últimos grados del nivel primario así como en los primeros años de secundaria. 59 maestros para una población de 132,932 alumnos del sector público. Lo sorprendente es que dos tercios de estos maestros se concentran en el distrito educativo Cercado I que corresponde a la zona central de la ciudad, con escasísimos migrantes, menor población bilingüe, mejor atendida en cuanto a infraestructura educativa y con mayor alumnado en el nivel secundario.

Hay varias razones para entender este desfase de avance en la enseñanza de lengua indígena para niños monolingües castellano hablantes: ideológicas, administrativas, falta de recursos humanos, falta de materiales, etc. Es muy grande el abismo que se abre frente a la enseñanza de una lengua extranjera que goza de aceptación general, cuenta con materiales de enseñanza como segunda lengua y la motivación de sus aprendices. De allí que la enseñanza del quechua a niños y jóvenes monolingües castellano hablantes puede resultar contraproducente y generar aburrimiento y hasta aversión a la materia antes que acercamiento a la cultura indígena e interés en su estudio.

Albó y Romero (2004: 62) califican de progresistas estos colegios privados que consideraron la apertura a la diversidad lingüística boliviana como una formación cívica “mucho más eficaz que largas disquisiciones teóricas sobre la estructura del Estado”. Desde esta perspectiva, una asignatura de quechua en un colegio particular con alumnos castellano hablantes adquiere importancia más allá de las exigencias propias del sistema educativo. Como ninguna asignatura, la clase de quechua tendría el potencial de remitir a develar críticamente una realidad indígena históricamente negada o reducida a lo rural que movimientos sociales se encargan con toda fuerza de cuestionar. Dadas las evidencias de la relación entre el aprendizaje de una lengua y la generación de actitudes positivas en el aprendiz hacia los hablantes de esa lengua, las clases de quechua a niños monolingües castellano hablantes podrían ser potentes instrumentos de interculturalización.⁹

⁹ La misma exdefensora del Pueblo lo expresa en términos muy sencillos “Los indígenas bolivianos en general son bilingües, han hecho el esfuerzo por aprender el castellano

El quechua en aulas de dos colegios particulares

Nos interesa, por lo tanto, rastrear el aporte de estos avances de política educativa en la interculturalización de alumnos de sectores criollo/mestizos hegemónicos en la ciudad de Cochabamba. Con este propósito, se encaró una investigación el año 2004 en cursos del último ciclo de la primaria (6to a 8vo curso) de los colegios particulares San Agustín¹⁰ y CENDI¹¹ donde se enseña quechua semanalmente 2 a 4 horas (Sichra 2006). Los niños entre 10 y 12 años pertenecen a familias de profesionales independientes como ser médicos, abogados, arquitectos, ingenieros, economistas, psicólogos, antropólogos, pilotos, docentes universitarios y también funcionarios gubernamentales en los gobiernos pasados.

Vale la pena mencionar que, en general, los colegios particulares no tienen que regirse de facto por la ley¹², aunque varios de ellos adoptaron el enfoque pedagógico constructivista de la Reforma. Los colegios seleccionados fueron cada uno a su manera y con diversos argumentos precursores en la incorporación de la asignatura quechua antes de la reforma educativa.

por necesidad, pero, ¿y qué de nosotros? ¿Por qué no podemos en los colegios donde se aprende inglés incluir el aymara, o el quechua, guarani? ...No necesitamos grandes reformas sino cambiarnos a nosotros mismos, aproximarnos el uno al otro". (Romero de Campero 2005:5)

10 El Colegio San Agustín fue fundado por los Padres Agustinos de Holanda en 1954 como colegio secundario industrial. Desde 1969 incluye en su oferta el último ciclo de primaria. Los niños provenientes de colegios particulares y fiscales ingresan al colegio en sexto de primaria previo examen de competencia. Por medio de un examen de admisión, el San Agustín recibe cada año a 90 alumnos de colegios fiscales y particulares, otorgando becas a familias que las necesiten. El colegio mantiene una imagen de ser selectivo por aptitud y no por origen. Por otro lado, también cultiva la fama de graduar en cuarto de secundaria solamente a un tercio de los alumnos que ingresaron siete años atrás al colegio, hecho relacionado con la exigencia de estudio y el énfasis en las asignaturas consideradas como ciencias exactas (matemática, física, química). Desde 1992, la propiedad, gestión y administración del colegio es de la Fundación Educacional San Agustín.

11 El colegio CENDI (Centro de Desarrollo Integral) se crea en el año 1987 como unidad educativa de la Federación de Docentes de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). Tres años después es incorporado a la Facultad de Humanidades de esa Universidad.

12 Los colegios particulares gozan de un estatuto especial. Requieren reconocimiento ministerial para funcionar pero tienen amplias facultades de gestión educativa por estar sujetos a reglamentación específica de la Asociación Nacional de Colegios Particulares ANDECOP y por sus propias normas.

Para ingresar a los dos colegios particulares investigados, los respectivos directores dieron los horarios de los cursos que interesaban visitar y se comunicaron con los docentes. Estos dejaron observar sus clases entre abril y junio sin mayores reparos. Se accedió a los alumnos a través de los padres, que permitieron las entrevistas el mismo día que los visitaba en sus casas o en otros días. Aunque con cierta timidez inicial, ninguno se negó a que se grabara la conversación. Sin embargo, en muchas ocasiones no se desarrolló una conversación y se generó solamente un diálogo de pregunta-respuesta. En varios casos se trató de conversaciones con hermanos o amigos.

9 alumnos (dos de ellos del colegio CENDI) y 6 alumnas fueron entrevistados individualmente durante aprox. 45 minutos. Los alumnos de 6to. Fluctúan entre 10 y 11 años, de 7mo entre 12 y 13 años, de 8vo entre 13 y 14 años. En el texto se utilizan seudónimos.

La ruralidad del quechua

¿Qué imagen promueve la profesora del quechua y de los quechua hablantes en alumnos castellano monolingües de estos colegios particulares? Cuáles son los referentes culturales de este 'objeto de estudio' que la profesora enseña?

Las fotos motivadoras de producción oral que la profesora del colegio San Agustín (SA) utiliza son escenas de la cancha (venta de rosquetes, venta de cosas usadas), personas con vestimentas típicas (tocando charango, sentadas en un parque), vistas de paisajes rurales. El vocabulario básico para los ejemplos que se utilizan en la explicación gramatical del texto fotocopiado y oralmente en clase está referido generalmente a la vida rural y es coherente con la identidad rural que se le asigna al hablante quechua. Con excepción de verbos cotidianos como dormir, hablar, salir, vivir, sentarse, ayudar, llorar, poder, vencer, haber, morir, dormir, llegar, reír, estar triste, el vocabulario básico utilizado en clase se refiere a:

- la naturaleza (cerro, río, piedra, flores, árbol, pescado, víbora),

- acciones o actividades propias de ambientes abiertos (correr, caminar, cazar, ladrar, subir),
- de ámbitos de recreación (bailar, cantar, comer y tomar, comer charque),
- del ámbito doméstico o de relevancia doméstica (comprar, lavar, cocinar, barrer, verter agua, sacar agua de pozo, moler en batán, animales domésticos, olla, cortar carne, lawa),
- del ámbito agrícola (pelar maíz, choclo, papa, chuño, sembrar, regar, trabajar, amarrar vaca o caballo, elaborar chicha, llevar comida).

El cuento que se lee en clase también está ubicado en el ambiente rural. La profesora presenta el cuento a través de la lectura, induce a la traducción parte por parte para lograr la comprensión del cuento y, finalmente, asigna como tarea la traducción escrita del cuento. Se puede pensar que la traducción es una estrategia para “acercar” la realidad del cuento ubicado en un contexto alejado, rural, a la cotidianidad de los niños urbanos. De todas maneras, el mundo quechua para los alumnos en el colegio San Agustín es rural.

Otra faceta notoria de esta ruralidad del quechua es la recreación del ambiente propio de chichería y de su efecto, el estar borracho, que se produce en la generación de oraciones o diálogos en clase y resulta amenizar el evento. Ejemplos se dan casi en cada clase a lo largo de los meses.

5. 5 S.A. 7C

Pág. 3

Ya tenemos tres verbos allí sutiway que es aclarar, qarpay es regar, qué será machakuy. No adivines.

A: qué es machay?

P: qué es machay?

A: emborracharse.

P: emborracharse, mariarse

P: puñuy?

A: dormir

....

Pag. 4

P: aghay

A: chicha

A: hacer, elaborar chicha

....

A: chay warmi wasipi puñurqa

A: chay runa aqha wasipi macharqa

A: nuqa urqupi kutarqani

...

Una oración que escribió un alumno dice rimarqanku wasipi.

P: Siempre el verbo va al final

P: aqha wasipi, cuidado, siempre es aspirada, no? Porque si van a leer cómo hemos leído la anterior vez? Es otra cosa, entonces ya saben

P ya está?

En la entrevista el 16.4.05, la profesora comenta que, a diferencia de los materiales didácticos para la enseñanza del inglés, para el quechua no hay modelos que los niños podrían imitar. En los materiales de inglés “hay cassettes con artistas que los chicos imitan como modelos. Sería muy bueno tener algo así en quechua, pero no hay eso...En inglés los chicos se esmeran, tienen modelos. En quechua imitamos a los borrachitos, siempre surgen diálogos de chichería”. A falta de modelos, se recrean situaciones que llaman la atención a los alumnos por su connotación –tomar alcohol es algo prohibido y, por lo tanto, interesante para adolescentes-. La denotación altamente negativa –la chicha se toma de forma consuetudinaria hasta emborracharse entre los quechuas- es minimizada por la profesora en su utilización del diminutivo.

En el SA, características de la lengua quechua sirven rápidamente como motivo para dirigir la atención hacia el hablante enclaustrado en la ruralidad del

quechua, un mundo lejano, agrario, que, sin embargo, es visible en la ciudad por su vestimenta, lidia con dificultades debido a su mala pronunciación del castellano y para en chicherías. Respecto a los objetivos de la enseñanza, la profesora del SA indica que es el estudio del 'objeto' lengua desprovisto de contenidos culturales –por lo tanto, sin mayores dificultades- para el caso de alumnos monolingües castellano de colegios particulares. La profesora adelantó también que contenidos culturales corresponden a la asignatura de Ciencias sociales.

El estereotipo del hablante quechua

Cuando la profesora apela a una noción comunicativa de la lengua que los alumnos podrían rescatar en su vida cotidiana, aparecen algunas veces comentarios de los niños que revelan, como es de esperar, el conocimiento que tienen de los aspectos socioculturales y sociolingüísticos del quechua en contacto con el castellano. Aquí un ejemplo de lo sociolingüístico:

30.4 S.A. 6C, 8

P: Qué había sido ladrar?

A: Aynan

P: Eso, no se olviden ahora. Cuando sus perritos ladren, qué van a decir?

A: Ayñan

A: Está aynando

P: Está ayñando, muy bien, aunque sea que no sepa, pero ya!

Risas

A: Quechuañol es

P: Quechuañol, no importa, pero ya va aprender poco a poco, no?

Hay una adaptación inmediata que hacen los niños de un verbo quechua (en presente) a una construcción sintáctica muy característica en el castellano andino y, por lo tanto, en la variedad cochabambina, el presente progresivo. Hay también el conocimiento de que la construcción algo forzada de un alumno ya no es castellano andino sino que correspondería a una variedad cochabambina del castellano andino (o del quechua, según desde dónde uno se acerque) que es el quechuañol. La profesora hace una concesión a esta variedad reconociéndola como una interlengua.

Como era de esperar, el nivel fonético también sirve para tematizar “la lengua en uso”. En los ejemplos que siguen, se gatilla inmediatamente una representación de los hablantes de la lengua cuando los alumnos, alentados por el texto que la maestra utiliza en clase y por la maestra misma, refonetizan sus nombres castellanos al quechua:

5.5.S.A. 6A, 4-5

La profesora está leyendo el diálogo del texto fotocopiado.

P: Ahora la pregunta: ima sutyiki?

A: Cuál es tu nombre?

P: Sutyi Rancisco.

A: Mi nombre es Francisco.

P: Qué será el nombre actual?

A: Francisco.

P: Francisco, porque la f no existe. por eso es que tienen muchos problemas los del campo, porque pronuncian en su idioma. No es porque están cambiando el nombre, sino porque pronuncian en su idioma. No existe la f. La f lo dicen como la r, eso tienen que tomar en cuenta. Hemos analizado en el alfabeto, se acuerdan, qué letras del alfabeto no se pueden tomar en cuenta. Por eso dice Rancisco. A ver, tú qué te llamas?

A: Sutyi Esteban.

P: Esteban, todavía, pero la b ya estuviera cambiado, no? Istiwan

A: risas

P: Pero así la gente en su idioma pronuncia de esa forma.

A: Istiwan.

A: Istiwan.

A: Rudrigu.

P: A ver, Rodrigo.
A: Rudrigo
...*(Interrupción por ingreso del Director al aula)*
P: Les decía del nombre, no? A ver, otro nombre. Alejandra. Alija les dicen
A: *risas*
P: A ver allá?
A: Gabriela.
P: En vez de la g. qué podemos reemplazar?
A: Javier
P: ...estamos diciendo solamente la pronunciación que utiliza la gente del campo. no?
P: A ver Mauricio, cuál cambiarías? Mauricio es Mauricio nada más
A: No, Mauriciu
P: Ya, Mauriciu, con la u. Muy bien. Estamos solamente copiando lo que la gente en lugares lejanos
pronuncian su idioma.
A: Fabián?
A: *varias voces.*
P: Muy bien, hasta allí nomás, basta. Otro día vamos a hablar de sus nombres. Basta. Quedó claro?

La profesora explica la refonetización quechua en el nombre Francisco. La declarada ausencia de elementos existentes en el castellano crearía problemas a los hablantes del quechua cuando hablan castellano, “pronuncian en su idioma”. Si bien la profesora resalta inicialmente algunas las consonantes del castellano que no existen en el quechua, se concentra más y más en las vocales e y o. Conforme avanzan en el ejercicio de refonetización de nombres, se percibe cómo las vocales son más aptas para “quechuizar” un nombre castellano y sirven para ridiculizar a los quechua hablantes, tal como los alumnos lo demuestran. Estamos ante estereotipos fonéticos.

En la expresión de la profesora, los quechuahablantes se definirían como campesinos, de lugares alejados. En el ejemplo siguiente, en el mismo curso pero dos semanas más tarde, reaparece el tema y la denominación “la gente” para los hablantes de quechua, que, entendemos entre líneas, serían los monolingües.

19.5 S.A. 6A

A: Entonces ima sutyiki es qué es tu nombre? No es mayqin sutyiki?

P: Se dice qué es tu nombre pero significa cuál es tu nombre.

Al dar la respuesta a las preguntas que los alumnos hacen con pitaq, usan nombres de compañeros del curso. Por Melisa dicen Milisa, por Rodrigo Ruriju, por Gabriel Jauriel, por Fabián Jabian, por Javier Jauir. Cada una de estas modificaciones causa risa a los alumnos.

P: Vamos a colocar (en la pizarra) sus nombres. Fabián es con b grande?

Escribe en la pizarra Pitaj jaqaykuna. Y debajo pone Gabriel Fabianwan.

P: De esa forma se hace con palabras interrogativas. No se van a olvidar que con estas palabras no se responde si, no.

A: En La Paz mi nombre sería ruriju con x?

P: Depende del alfabeto que estoy utilizando.

P: Chicos, no lo van a tomar en serio cuando cambian sus nombres. Les voy a contar una anécdota. Vino una mamá a reclamar por qué ha cambiado el nombre de mi hija. Era...no me acuerdo. Yo le dije no, nunca he cambiado el nombre de su hija. Lo que pasa es que estamos llevando la fonética. La gente habla así en su idioma. No llevan ellos la g, la d. Cuando va la gente que habla quechua a la notaría tiene muchas dificultades. La gente del campo pronuncian diferente los nombres y el notario escribe como escucha.

A: Entonces el notario tiene que hablar q. Esto pasa desapercibido.

A: Mi apellido es Meinarde pero han escrito con y.

P: Ustedes tienen que darlo escrito su nombre, así no hay equivocación.

P: Con piwan, qué me van a hacer con piwan?

A: Piwan chay runa chaqrapi ñawiñan. Istiwawan chay runa chaqrapi ñawiñan. Se produce todo un ambiente de risa por la quechuzación? la secuencia de dos -wan?

P: No vale resentirse.

A: Wilin (en vez de Belén)

P: Es un idioma que ellos con su alfabeto así pronuncian.

A: Mari Wilin

P: No te molestes, es un juego.

Queda explicitado el efecto de burla de la refonetización cuando la profesora advierte varias veces a los alumnos que no deben tomar “en serio” el juego de la pronunciación quechua de sus nombres. Un alumno en voz baja da la solución para los supuestos problemas que se originan cuando un quechua monolingüe va a inscribir un nombre castellano a la notaría: que el notario sea bilingüe. Para la profesora, la solución es escribir el nombre. Los alumnos literalmente gozan esta oportunidad de

ridiculizar a sus compañeros modificando los nombres en una complicidad con la profesora. Al final de la clase, cuando salimos del aula la profesora me comenta que ella les hace “a veces esa clase de juegos, así aprenden mejor. Hay que crearles un ambiente alegre para que aprendan”.

Ciro, joven de octavo curso, recuerda el primer año de quechua en el colegio cuando esta refoneticización servía de diversión porque se recreaba el estereotipo campesino:

Ciro: No sé, al comienzo me parecía un poco chistoso, en vano, pero después me pareció interesante aprender un nuevo idioma y así, pero más que todo, nos hacíamos la burla de pasar quechua, mis compañeros y yo hacíamos chistes. Como si fuéramos campesinos, así...

I: Y qué decían?

Ciro: No sé, poníamos un acento medio del campo y solo charlábamos y eso nos hacía reír

I: Y la profesora los escuchaba o alguien se molestaba?

Ciro: No, nadie nos escuchaba, solo era entre nosotros

I: Eso era antes y ahora?

Ciro: No, ahora ya no, lo tomamos en serio porque además es una materia bastante difícil, algunos de mis compañeros les gusta mucho el quechua, se ve como actúan hartos en clases. (Ciro SA 8vo 13.6.04)

Más allá de que el ambiente jocoso se provoca creando o recreando un imaginario de hablante quechua digno de burla, llama la atención que los fenómenos de la lengua son abordados por la profesora a partir de los hablantes. Abundan las referencias a que ‘la gente pronuncia así en su idioma’ en vez de mencionar la lengua como tal. Es en estos eventos nada neutros, cargados de sutiles prejuicios que se establece una ecuación Lengua Quechua = Hablantes Quechuas. Usualmente, como hemos visto repetidas veces, en la clase se gramaticaliza al máximo la lengua, se la vuelve objeto de estudio o instrumento simbólico, se habla sobre ella como si estuviera desprovista de actualidad, de hablantes, de contexto real y

cotidiano. Aquí es evidente una diferenciación de la profesora entre ellos, 'la gente', 'los del campo', 'los de lugares lejanos', 'los que pronuncian así' y, por defecto, nosotros. Los que hablan quechua son los otros.

El molde castellano en el quechua

Para la profesora del CENDI, el resentimiento hacia el quechua es generalizado, es nutrido por los padres en los colegios fiscales y está empezando a ser superado en los colegios particulares. En su clase, los referentes culturales, los símbolos no provienen del mundo quechua, ni rural tradicional ni urbano actual, más parecen pertenecer a un mundo simbólico recreado y creado en y para el espacio aúlico.

Encontramos en este colegio que la utilización del quechua está relacionada con referentes propios del mundo castellano y occidental. Un ejemplo del ámbito infantil es el de la composición que la profesora propone cuando escribe en la pizarra la versión en castellano y en quechua:

6.5.CE 6to, 6
<p><i>En la pizarra la profesora escribe</i></p> <p style="text-align: center;">Composición</p> <p><i>La profesora escribe</i></p> <p style="text-align: center;">Había una vez un pequeño patito feo que entraba al agua sucia, al ver su madre lloró diciendo ven ven aquí estarás bien.</p> <p><i>La profesora pone en quechua debajo del texto en castellano:</i></p> <p style="text-align: center;">Karqa uq pacha uq juch'uy millay pilisitu. Yaykusarqa ch'ichi yakuman rikuspa maman waqan nispa Jamuy jamuy kaypi allin kanki.</p> <p>P: Aquí estamos viendo que hay palabras contrarias...</p>

El ejemplo más extremo es el de los antónimos, categoría semántica propia de la gramática castellana que, aplicada al quechua, pasa quizás por alto las diferentes concepciones de antónimos que habrían en cada cultura.

6.5.CE 6to, 1-2

P: Tomen asiento, para la próxima clase ya tienen que saber.
 La anterior clase hicimos los antónimos. Qué habían sido los antónimos?
 A: Los contrarios
 P: Los contrarios. Ejemplo, a ver
 A: k'achitu mallay
 P: k'achitu millay
 A: jatun juch'uy
 P: wak'a supay
 A: jatun juch'uy
 P: yuraq yana, después?
 P: Jah?
 A: sayay kuchuy
 P: Sayay kuchuy. Jah? Jatun juch'uy
 A: Ñaño rakhu
 P: Ñaño rakhu, muy bien
Entra alguien a preguntar por un chico.

La aplicación de la noción de contrarios u opuestos al quechua resulta por demás artificial en sustantivos, especialmente aquellos relacionados con nociones culturales por excelencia como son las relativas a la religiosidad. En el siguiente ejemplo se contrasta wak'a (según Jesús Lara "dios, divinidad, deidad, cosa sagrada. Ofrendas presentadas al sol. Templos. Todo lo singular y sobrenatural. Las grandes cordilleras, los nevados, los altos picos") y supay (de acuerdo a Jesús Lara, "nombre genérico de las divinidades del incario. Neol. Demonio"). Luego se contrasta janaq pacha con jallp'a: Herrero y Sánchez de Lozada ingresan en su diccionario para janaq pacha "se opone a ukhu pacha y se complementa con kay pacha", para jallp'a "tierra, terreno, lugar de origen, polvo". En ninguno de los supuestos pares habría oposición, de acuerdo a los autores citados.

29.4.CE 6to, 1-2

P: Ahora todos calladitos. A ver atiéndanme. Escúchenme.

Ahora quiero que me digan qué son los antónimos. Qué serán las palabras antónimas?

A: *no hay respuesta*

P: Las palabras contrarias. Cómo qué? Ya, frío caliente alto bajo feo bonito

A: gordo flaco

P: Así como estamos encontrando en castellano palabras contrarias, también en q existen palabras

A: contrarias.

P: por ejemplo, bonito feo k'achitu millay. Ya? Cielo tierra janaq pacha jallp'a.

Entra alguien a entregar algo a un niño.

P: Rodrigo quién es?

Un niño se levanta y va hacia la puerta

P: Cielo janaq pacha, tierra jallp'a. Ahora, otro contrario, Dios diablo, waq'a

A: supay

P: supay es diablo.

En este caso, las palabras quechua no están desprovistas de contenido sino, por el contrario, están provistas de un contenido completamente ajeno y hasta contradictorio o contrario a la cultura quechua. Si parafraseamos esta categoría, es como hablar castellano con palabras del quechua. La traducibilidad de las lenguas encuentra en estos ejercicios sus límites cuando los recursos para ello son pares de palabras que sirven a los fines de la memorización.

Los contenidos de la asignatura tienen una vertiente rural en el colegio SA y una vertiente del mundo simbólico castellano en el CENDI. En ambos casos, no son mundos cercanos ni cotidianos, al contrario, mundos ajenos a la vivencia de los alumnos.

Ante este panorama, nos preguntamos cuál podría ser el atractivo para aprender la lengua. ¿Para qué serviría aprender quechua? Los alumnos encuentran múltiples razones para ello, como veremos a continuación.

Los alumnos frente a la lengua indígena

Experiencia con el quechua

Solamente algunos niños entrevistados del colegio San Agustín afirman escuchar el quechua en su vida cotidiana. Los espacios son la cancha, el trufi, la radio y la televisión.

Erik: Si, ahí en las tiendas o en los micros

Claudio: Escucho de vez en cuando en la cancha, en la televisión muchas veces.

Alicia: Escuchar radio, a veces, pero no voluntariamente, por error.

Hasta en la cancha puedes escuchar, sí en la cancha se escucha, pero no mucho no? Pero, se escucha...

Lucio: Cuando se va a la cancha, cuando se ve la tele de los parlamentarios o alguna vez una radio que hay en quechua.

Otro espacio identificado como quechua por una alumna es el área rural. En este caso, la convivencia cotidiana con el quechua provoca una reflexión sobre la necesidad de aprender la lengua

Paty: me pareció interesante y también muy importante porque como vivo en el campo, veo que casi todos solo hablan quechua y les cuesta mucho hablar el español, entonces es mejor aprender (el quechua).

Los niños que registran y dan cuenta del uso de quechua a su alrededor relacionan esta conciencia con sus experiencias de quechua en el colegio o con algún sentido que le atribuyen al aprendizaje de la lengua:

Lucio: Yo escuché en un taxi y le pregunté qué número era, para... como estamos llevando quechua un poco tal vez me sirva un poco.

Y de vez en cuando escucho la radio en quechua, a veces noticias en quechua, me parece raro en la parte de los nombres, están diciendo "chay lluqalla" más o menos así.

Pocos niños especifican a quiénes escuchan hablar quechua en su alrededor. Se trata de personas mayores y de mujeres vallunas (cholitas).

A la vez, mencionan el desafío que estos hablantes les ponen como aprendices de la lengua debido a la velocidad con la que hablan:

Erik: Si, puedo hablar, no sé, con los abuelitos de mis amigos, qué sé yo. Hablan muy rápido, muy muy rápido. Cuando alguien está hablando no le entiendo porque ellos ya saben bien, hablan rápido, como si “hola, como estás, chao, chao”

I: Y tú escuchas quechua en alguna parte fuera de las clases?

Ciro: Si, algunas veces en los trufis oigo un par de cholitas hablando en quechua, me gusta tratar de entenderlas, no las entiendo muy bien porque hablan bastante rápido....

La empleada como apoyo en el aprendizaje de quechua

La empleada es frecuentemente mencionada por los niños como la experta en lengua indígena y tiene un potencial arma secreta pese a su posición subordinada.

Rory: Porque, cuando me habla mi empleada, no le entiendo nada y me pongo a renegar.

I: Ah si? porque no sabes que te estará diciendo?

Rory: No sé si me está insultando o qué!

I: Y de dónde es tu empleada?

Rory: Es de Villa Hermosa.

A veces, este código excluyente es también aprovechado por los niños en complicidad con la empleada. De todas las respuestas obtenidas, éste sería el uso de la lengua indígena más cercano a la vivencia infantil:

Lucio: Con mi empleada, a veces charlamos en quechua, nos charlamos y nos reímos a veces.

Claudio: Si, con la empleada nos charlamos y a veces decimos lo que podemos. Y cuando hablamos en quechua, le decimos cosas a mi hermano y nos reímos y se sonroja, porque no entiende, por eso. Cuando le decimos “chay lluqalla waq imillawan aqha wasipi” así nos reímos y como él no entiende, se sonroja.

Al mismo tiempo, no pasa inadvertida la ventaja que tiene la empleada de saber más que los otros miembros de la familia cuando se trata de ayudar en las tareas de quechua:

I: en tu casa alguien sabe quechua?

Antonio: mi empleada, mi mamá, mi papá y mi hermana

I: y te haces ayudar así en las tareas?

Antonio: cuando tengo muchas dudas, le pregunto a mi empleada que habla más quechua que nosotros

Como suele suceder con hablantes nativos, no son muy buenos a la hora de explicar o de reducir la fluidez del habla a un ritmo de aprendiz.

Rory: En mi casa me ayudan, me puede ayudar mi empleada, pero no le entiendo nada tampoco, con mi tía sí entiendo.

Es más, la experta resulta descalificada la mayoría de las veces por niños, padres y docentes porque “solamente” habla la lengua:

Lucio: De mí también, no sabe así escribir quechua, pero sabe quechua.

I: Y alguna vez te hace practicar, te habla?

Lucio: Sí, sólo que no le entiendo muy bien cuando habla...

Claudio: La otra vez no tenía un diccionario de quechua, me ha ayudado en algunas palabras. Me ha dicho algunas palabras pero no sabía cómo escribir, he tenido que ir a la biblioteca, no había diccionario y no he hecho algunos.

Alicientes para aprender el quechua

Superar la incomunicación

La dificultad de entendimiento por parte de los niños es un potencial aliciente para aprender la lengua. Sobre esta falta de comunicación hay reflexiones producto de experiencias personales en el ámbito rural que presentan la distancia cultural y lingüística como una amenaza:

Ronald: Cuando por ejemplo estaba paseando por el campo y se me acercaron dos campesinos, me preguntaron en español qué es lo que buscaba, que es lo que quería....

Yo creo que hubiéramos podido, no me hubieran, digamos, amenazado tanto si yo les respondía en quechua o lo demás y bueno era una situación muy difícil porque no tengo la pinta de un lugareño, entonces fueron muy hostiles conmigo y bueno...

Otra experiencia hecha en el ámbito urbano da pie a llevar lo personal a un nivel societal, donde la incomunicación es vista como la violación de un derecho:

Mariel: La anterior vez estábamos en el juzgado con mi mamá y había una señora de unos 80 años y lógico que sabía hablar el quechua y ninguna de las que estaba atendiendo podía atenderla, entonces me parece importante hablar quechua en este país porque la mitad de la gente habla, sabe quechua.

Dificultades de entendimiento provocarían no solamente una situación de injusticia para la mayoría indígena sino también para la minoría castellano hablante, de acuerdo al testimonio del siguiente alumno:

I: y tú crees que el quechua es importante en este país?

Rory: sí, porque hay abogados, hay taxistas, hay toda clase de personas que hablan el quechua. Si no aprendes quechua no les entiendes.

Hay una experiencia personal que revela la sensación de impotencia del alumno monolingüe castellano frente al poder que asiste a la mayoría de jóvenes quechua hablantes cuando ésta se encuentra “en su territorio”:

Ronald: hubo otra situación cuando era más joven, estaba en el pueblo y salieron los chicos de la escuela y entre ellos hicieron un círculo y empezaron a hablar en quechua y dije que es más que seguro que se estaban haciendo la burla de mí. Yo me puse rojo y empecé a escapar digamos, pero se reían y demás, bueno, me hubiera podido defender en quechua, pero....

Entre las respuestas recogidas de los alumnos sobre la importancia del aprendizaje de quechua encontramos, además de la superación de la

incomunicación, un discurso sobre la lengua indígena como la originaria, la propia, “la nuestra”.

Lo histórico y la pervivencia de ello

Alumnos del SA del último año de primaria relacionan el aprendizaje de la lengua con el conocimiento de lo histórico y lo que de ello aún pervive.

Mariel: Es interesante porque vemos de la forma más cerca lo que fue antes nuestra cultura, lo bueno sería aprenderla de una forma mejor a la que estamos aprendiendo ahora...

Hay el interés por saber los orígenes pero también la preocupación de mantener lo que aún existe de las culturas en su diversidad y diferencia.

Paty: a mí me parece bien todavía que mucha gente está siendo parte de las costumbres de la vida quechua y que no debería perderse eso porque cada cultura tiene algo interesante.

No es el pasado en sí como algo anecdótico o exótico, sino la oportunidad de encontrar allí los orígenes y enorgullecerse de ello, manteniendo a través del tiempo una característica propia que dé sentido a la historia.

Ciro: Porque siempre he escuchado que el quechua es algo nativo de nosotros y sería muy malo perderlo, muy en vano de haber tenido miles y miles de antecesores que hablaban muy bien quechua y ahora ni siquiera saber qué es, me parece triste, tanta historia y es en vano.

Lo originario y el orgullo de lo propio

Aprender la lengua indígena serviría para recrear o crear un sentido aglutinador, aunque la lengua no sea utilizada en la comunicación, según la opinión de Nora del 6to de primaria en el testimonio siguiente:

Nora: Si, porque estaría estudiando nuestro idioma, aunque no lo hablemos pero es nuestro idioma.

I: ¿Por qué nuestro?

Nora: Porque así sería nuestro idioma, porque el español así no sería nuestro porque nos lo enseñaron a hablar. El quechua sería así, más nuestro.

De allí que aparezca una profusión del “nuestro” en todas estas respuestas de los alumnos, el plural en la aceptación del inclusivo quechua nuqanchiq.

Para Claudio, lo incluyente del quechua como lengua indígena deriva del hecho de ser originaria del territorio boliviano; este país, por lo tanto, tendría que concentrarse en el quechua como lengua nacional:

Claudio: Yo pienso más bien, Bolivia debería hablar quechua, y no castellano o español. Como el español, así deberíamos hablar, porque es el idioma que viene de nosotros. Más bien deberíamos pensar más en nuestro país, hablar más y saber más de lo que hay en nuestro país.

Un alumno del colegio CENDI también incide en el sentimiento hasta diríamos patriótico que el quechua provoca:

Rory: ahorita lo que más me gusta del quechua es el himno

I: y por qué te gusta más?

Rory: porque es de nuestro país

Lo local y lo global no es ninguna contradicción para los jóvenes. A juzgar por los testimonios recogidos, habría la necesidad de identificarse con lo local para no perder la singularidad en lo global:

Ciro: Si, fuera de que es una lengua con historia no? Es algo con que nos podemos identificar aunque también los peruanos hablan quechua, en alguna parte, nos serviría para conocer algo especial, algo, que tengamos nuestras propias cosas, no todo del exterior.

Misticismo

La referencia a lo local llega al misticismo cuando un alumno ya de tercero medio establece la relación entre la lengua indígena y el habitat de sus hablantes, el quechua como portador y expresión de la naturaleza.

Ronald: el quechua tiene que sobrevivir, es como el paisaje mismo. Se vienen imágenes del altiplano, solitaria, bella, desolada.

Probablemente sea la adolescencia una etapa de desarrollo auspiciosa para motivar a los jóvenes en su búsqueda de respuestas existenciales propia de la edad. Encontramos que la lengua indígena llega a ser vista como un anzuelo para acceder a un mundo que cautiva por oposición a la modernidad:

Eso es algo muy querido de mí, la admiración a la cultura altiplánica, a su gente, es.....Son personas que sobreviven tan bien solos y pueden pasarse la vida solos y caminando por el altiplano, caminan día y noche y son seres tan puros no? Tan infinitamente puros y sobreviven con tan poco, no? Los de la ciudad se enferman, son débiles. Este señor de Curahuara había salido a las 3 de la mañana y fue a la feria del pueblo a comprar algo. Estaba llegando recién a las 10 de la mañana. Pueden caminar sin temor, hambre, no se enferman. Es un modelo a seguir aunque el rumbo de la humanidad está en dirección opuesta. (Ronald AS 3ro secundaria)

Razón pragmática

Pocos alumnos refieren al aspecto pragmático o instrumental de la lengua indígena.

Muy probablemente producto de su vivencia, un alumno de 6to de SA mencionó “Sí me va a servir, porque también voy a usar ese idioma para poder hablar con otra clase de personas”, refiriéndose a los pobladores del área rural con los cuales compartiría en caso de pasar a otro colegio “porque en el Loyola en cuarto medio van de excursión dos semanas, entonces tienen que hablar con las personas, tienen que saber dos idiomas” (Lucio).

Hay un sentido de utilidad del quechua relacionado al futuro desempeño profesional en el área rural y en ciudades de provincia (“Si yo creo, porque, digamos, tienes un trabajo en el campo o algo así, te vas a poder comunicar”- Laura). Obviamente, entre los 10 y 14 años, el futuro laboral es un tema muy lejano de la preocupación de niños dependientes de sus padres por muchos años más.

Hay un testimonio de un alumno del colegio CENDI, sin embargo, que refiere a la utilidad del quechua en un espacio no tradicional, tal como ya lo planteó un padre de familia al relatar su experiencia en el Lloyd Aéreo Boliviano:

Sí, porque quiero ser piloto yo y por ahí hay pasajeros que hablan el quechua o algo por el estilo. Y aparte actualizar el sentido de hablar en el avión, hablar tal vez en el avión, en vez de que estén hablando en inglés a las personas, hablen en español, inglés y quechua.
(Rory)

Es interesante que Rory no solamente mencione la utilidad de la lengua indígena en la comunicación con pasajeros quechua hablantes sino exprese que hay que “actualizar el sentido de hablar” en un ámbito por demás prestigioso e internacional como es el avión y que comúnmente está ocupado por el inglés.

Este tema de planificación lingüística a partir de la experiencia o deseo de un no hablante de la lengua quechua (máximo aprendiz de ella por unas horas a la semana durante tres años obligatorios) surgió una vez más cuando un alumno del SA contó de una presentación del Teatro de los Andes de la obra Bajo un sol amarillo que trata del terremoto de Aiquile en el año 1998.

I: Y lo de ayer en el teatro cómo te pareció?

Ciro: Bien, me parece bien que usen en teatro donde va gente, tal vez que no sepan mucho quechua, que usen y tal vez que a alguno le interese, eso me parece muy importante para el idioma. Cuando se usa en el teatro siento cómo se desarrolla, cómo quiere ampliarse, cómo quiere impresionar a algunas personas para que también empiecen a hablar

Desde el punto de vista y la experiencia de este joven, exponer la lengua indígena en espacios públicos aporta a su desarrollo entendido como expansión para ganar a otros potenciales usuarios o por lo menos, potenciales estudiosos de ella.

Encontramos una amplia gama de sentidos otorgados por niños castellano monolingües al quechua en colegios particulares. Los alicientes de los niños y niñas para aprender el quechua tienen que ver con superar la incomunicación, rescatar y estudiar la cultura como algo histórico pero que aún pervive (o para que perviva!), establecer una noción de lo nacional a partir de culturas originarias que generen un orgullo de ‘lo propio’, recuperar

la relación naturaleza-ser humano de la cultura como una posición mística y, finalmente, con muy poca relevancia, al parecer, la razón pragmática de tener éxito en la profesión que exija comunicación con hablantes del quechua. Para los alumnos, la lengua indígena no se restringe a su sentido pedagógico sino se vuelve un “recurso” desde el punto de vista de planificación lingüística, es decir, una herramienta social. Más allá del conocimiento de la lengua indígena, el uso del quechua es visto por este grupo de actores como una “ganancia” en el sentido pragmático, un beneficio en el sentido cognitivo y afectivo y un aporte a la necesaria interculturalización de los alumnos.

Para las docentes, en cambio, la lengua indígena en aula es un objeto de estudio cuyos referentes son la ruralidad nutrido por estereotipos socioculturales, por un lado, y aspectos de la lengua castellana, por otro lado. No aparece en este horizonte la funcionalidad comunicativa de la lengua indígena en el área urbana. Tampoco se dan señales de proveer la asignatura de suficientes alicientes para crear actitudes positivas hacia el hablante del quechua, el indígena boliviano, el indígena que habita el campo y la ciudad.

La importancia de esta asignatura en colegios particulares que forman a las élites del país es innegable, sin embargo, no parece haber sido reconocida por los colegios o, en todo caso, no se plasma en el aula.

Conclusiones

La revisión de marcos normativos de la educación básica y la mirada al aula han puesto al descubierto una discrepancia entre el discurso y la práctica. También se evidencia una distancia entre el discurso institucional de la Ley de Reforma Educativa y la concreción curricular de la educación básica.

Entre los logros de la educación intercultural para todos, destaca el hecho de que la Ley de Reforma Educativa considere la pluralidad lingüística, cultural, étnica del país puesta en evidencia por la fuerza de las organizaciones campesina e indígenas que demandaron reconocimiento político, jurídico, ciudadano. En ese sentido, como actores y protagonistas de cambios políticos

y cambios en la política, establecieron una agenda de interculturalidad para todos. La Reforma Educativa establece, por su parte, que el sistema educativo nacional es intercultural, normando la “transformación” de la educación en educación intercultural con una serie de innovaciones pedagógicas que van desde la concepción de que el alumno es el centro del hecho educativo hasta las consecuencias didácticas de este principio (motivación, creatividad, expresividad, participación antes que imposición, memorización, silencio y autoritarismo). El cambio de paradigma abarca el aprendizaje de lenguas indígenas en la “modalidad monolingüe” allí donde predomine el castellano. Consideramos que en esta concepción de propiciar el bilingüismo en los niños no indígenas radica el potencial más grande de llevar a la realidad el postulado de la educación intercultural para todos. La mirada a la asignatura de quechua en colegios particulares revela un cuadro adverso a ese potencial que, por lo demás, es reconocido y aceptado por los mismos alumnos.

La interculturalidad en el diseño curricular de educación básica está presente de manera auspiciosa en el primer ciclo pero disminuye con el transcurso de los siguientes ciclos. Los niños indígenas sí estarían expuestos a un proceso de reconocimiento y fortalecimiento de lo propio para gradualmente apropiarse de los conocimientos del mundo no indígena. Los niños no indígenas, en cambio, no tienen diseñado este devenir intercultural, ya que inician su escolaridad inmersos en su cultura y permanecen en ella conforme avanzan los ocho años de la educación primaria.

¿Qué concepción de interculturalidad podemos detectar? En los materiales didácticos, tanto en el módulo en castellano elaborado por la Reforma Educativa como en los comerciales, se visualiza al indígena (andino), se reconoce su origen rescatando aspectos históricos, se valora la riqueza de elementos folclóricos. Está ausente la contemporaneidad, no se problematiza la relación entre las culturas, la desigualdad y el conflicto social existente. De esta forma, antes que propiciar la reflexión con miras a construir una sociedad intercultural de participación, convivencia e intercambio, los textos refuerzan la coexistencia de culturas, el multiculturalismo. Sabemos que los textos son herramientas de trabajo de los docentes, un texto es

“bueno” en la medida en que es “bueno” el maestro. La concepción de qué maestro se necesita formar para hacer del sistema nacional de educación uno intercultural está plasmada en el diseño curricular de formación docente. Este currículo es coherente y consecuente con el postulado del reconocimiento de la diversidad lingüística y pluralismo cultural, aunque no sea suficientemente enfático en tematizar y explicitar la interculturalidad.

En el aula, en la asignatura de lengua indígena, desaparece todo lo encontrado a nivel normativo, de discurso y de intenciones y se impone el estereotipo de la división ciudad campo, nosotros y la gente, los que saben y los que no saben, los que tienen y los que no tienen. En realidad, los enfrentamientos a los que nos referimos en la introducción han puesto en evidencia con toda crudeza esta polarización de una sociedad profundamente incomunicada. Se debe probablemente a su edad que los alumnos en el tercer ciclo de primaria “todavía” encuentren en el aprendizaje de la lengua indígena un puente para conocer y comprender al otro, así como también identificarse a sí mismos, prevaleciendo una actitud conciliante. Cuánta oportunidad desperdiciada y perdida para reconocer, aceptar y convivir con la diferencia.

Este es el desafío de la educación intercultural para todos: Superar el dicho y pasar al hecho. La modalidad monolingüe, por ejemplo, de especial pertinencia para el área urbana, ha sido relegada durante la década de ejecución de la Reforma Educativa por la atención prioritaria de la población de área dispersa con la modalidad bilingüe. Ya sea por razones estratégicas, por falta de docentes, por falta de material, la Reforma Educativa no introdujo la cultura ni la lengua indígenas a las escuelas de alumnado castellano concentradas en las ciudades. La voluntad política de transformar las escuelas allí donde se concentraba el poder y los sectores hegemónicos, en las ciudades, nunca fue visible. Los bilingües y los interculturales en los hechos resultaron ser los niños indígenas atendidos preferentemente por el sistema educativo transformado.

Como lo expusimos anteriormente, aparentemente el abordaje de la problemática de la diversidad y exclusión del indígena en la educación

no es más la opción de la nueva política educativa del gobierno de Evo Morales. La concepción misma de la educación descolonizadora partiría de lo indígena, la educación no sería más para los indígenas sino de los indígenas. En ese sentido, quizás en Bolivia se llegue a concebir y decretar una educación para los mestizos y no de los mestizos.

BIBLIOGRAFÍA

Albó, Xavier

- 1999 **Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia.** La Paz: Ministerio de Educación/ UNICEF/CIPCA.

Albó, Xavier y Ruperto Romero

- 2004 **Interculturalidad.** Módulo 5 del Programa de Formación e Innovación Institucional y Académica dirigido a los Institutos Normales Superiores públicos de Bolivia. La Paz (Mimeo).

Albó, Xavier y Amalia Anaya

- 2003 **Niños alegres, libres y expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia.** La Paz: UNICEF/CIPCA.

Amadio, Máximo

- 1989 “La cultura como recurso político : dinámicas y tendencias en América Latina”, en Luis Enrique López y Ruth Moya (eds.) **Pueblos indios, estados y educación.** Lima/Quito: PEED-P/ERA/EBI, 425-440.

Anaya, Kilin

- 2007 “Cochabamba: de las gloriosas macanas a la cobardía del palo”. **Diario Los Tiempos**, Cochabamba, 13 de enero.

Arrueta José Antonio y Karen Ruiz

- 2001 “Textos escolares e identidad cultural. Identidad cultural en los textos escolares comerciales y en los módulos de la Reforma Educativa en Bolivia”. Cochabamba, PROEIB Andes. (Mimeo)

CSTUCB

1991 **Hacia una educación intercultural bilingüe. Raymi 15.** La Paz: Centro Cultural Jayma.

Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa ETARE

1993 **Dinamización curricular.** La Paz: MEC y D.

Foro Mundial sobre “Educación para todos”

1990 **Informe Nacional de Bolivia.** Jomtien, Tailandia

Howard-Malverde, Rosalyn y Andrew Canessa

1995 “The School in the Quechua and Aymara Communities of Highland Bolivia”. *International Journal of Educational Development*, Vol 15, Nr. 3, Liverpool, 231-243.

INE (Instituto Nacional de Estadística)

2002 **Censo Nacional de Población y Vivienda.** La Paz: INE.

Iriarte, Gregorio

2000 **Análisis crítico de la realidad.** Compendio de datos actualizados. 13ª Edición. Cochabamba: CEPROMI (Centro de Promoción de los Misioneros Oblatos de M.I.)

Jordán Pando, Roberto

1972 “Participación y movilización campesina en el proceso revolucionario boliviano”. *América Indígena* XXXII, México, 907-34.

Krashen, Stephen

1982 **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** New York: Pergamon Press.

BIBLIOGRAFÍA

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper

2002 **La educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Balances y perspectivas.** Informe educativo N° 94. Cooperación Técnica Alemana.

Limachi, Vicente

2005 **“Hasta ahora seguimos sufriendo...” Gestión educativa y castellano como segunda lengua.** La Paz: PINSEIB, PROEIB Andes, Plural.

López, Luis Enrique

2006 “Pueblos indígenas, lenguas, política y ecología del lenguaje” en L.E.López (ed.) **Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia.** La Paz: PROEIB Andes/ Plural Editores. 17-46.

Marinkovich Uzqueda, Vezna

2007 “Quo Vadis Manfred”. **Diario Los Tiempos**, Cochabamba, 12 de enero.

Mesa José, Teresa Gisbert y Carlos Mesa

1999 **Historia de Bolivia.** La Paz: Editorial Gisbert.

Ministerio de Desarrollo Humano y Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos

1995 **Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa.** La Paz.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes MECyD

1998 **Compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas.** La Paz: MECyD.

1999 **Diseño curricular base para la formación de maestros del nivel primario.** La Paz: MECyD

Ministerio de Educación MINEDU

2003 **Diseño curricular para el nivel de educación primaria.** La Paz: MINEDU Bolivia.

Ministerio de Educación y Culturas MEyCs

2006 **Nueva Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. Anteproyecto de Ley.** La Paz: MEyCs

Molina, Ramiro y Xavier Albó (coordinadores)

2006 **Gama étnica y lingüística de la población boliviana.** La Paz: PNUD.

Nucinkis, Nicole

2004 “Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia”. Documento presentado en el Seminario Balance y perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe, organizado por el Banco Mundial y el PROEIB Andes, Cochabamba 15 al 17 de julio del 2004.

Organización Internacional del Trabajo OIT

1989 **Convenio Organización Internacional del Trabajo N° 169: sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes** Lima: OIT

Patzi, Félix

2006 “Descolonizar la educación”. **Archivos del Presente**, año 10, Nr. 14, (IESALC UNESCO, Venezuela), 123-130.

Ramos, Gerardo

2002 “Presentación” en Chet Bowers **Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación.** Lima: PRATEC.

BIBLIOGRAFÍA

Romero de Campero, Ana María

2005 “Está por nacer otro país”. **Revista ¡OH!** 19.6.2005. Cochabamba.

Rivera, Silvia

1984 **Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y quechwa de Bolivia, 1900-1980.** 1ª ed. castellana. La Paz: Hisbol- CSUTCB.

Sichra, Inge

2001 “¿Para qué me enseñan quechua! ¿Acaso voy a ser dirigente campesino? La enseñanza del quechua en colegios de la ciudad de Cochabamba, Bolivia”. Cochabamba, PROEIB Andes (Mimeo).

2006 “Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo? Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares en Cochabamba”. Informe de investigación 1. Cochabamba, PROEIB Andes (Mimeo).

Unidad de Desarrollo Institucional (comp.)

2001 **Nuevo Compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas.** La Paz: Unidad de Edición y Publicación.

UNSTP

1995 **Organización Pedagógica.** La Paz.

Zalles, Alberto

2000 “Educación y movilidad social en la sociedad rural boliviana”. **Nueva Sociedad** 165, Caracas, 134-147.

LOGROS Y RETOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA TODOS EN EL ECUADOR

Sebastián Granda, Catalina Alvarez, Grimaneza Chávez,
Moisés Arcos

Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Introducción

A lo largo de las últimas décadas, varios países de América Latina han sido fuertemente sacudidos por la emergencia de movimientos sociales de corte indígena y afro. Las demandas de dichos movimientos han sido abundantes y de diferente tipo, pero en términos generales, se han orientado hacia la creación y consolidación de un espacio cultural idóneo para sus identidades. Frente a las movilizaciones indígenas y negras, varios estados han reaccionado aprobando nuevas leyes y constituciones que reconocen la diversidad cultural y los derechos colectivos de dichas poblaciones. Este ha sido el caso, por ejemplo, de Guatemala, Nicaragua, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile y Brasil.¹

Uno de los ámbitos en el que mayores modificaciones se ha producido como resultado de la presión arriba descrita es el de la educación. Ciertamente, en la década de 1990, en el marco de los procesos de reforma educativa, varios estados latinoamericanos incluyeron la interculturalidad en sus sistemas de educación nacionales con la intención de responder a la diversidad cultural existente en sus respectivos países y promover una convivencia democrática entre los diferentes grupos culturales. En la actualidad, la legislación educativa de por lo menos 11 países de la región contempla la interculturalidad ya sea como una transversal, o como un eje de todo el sistema educativo.²

1 Peter Wade, *Raza y etnicidad en Latinoamérica*, Quito, Abya-Yala, 2000.

2 Luis Enrique López, 2001 "La cuestión de la interculturalidad y la educación en Latinoamérica", en Luis Enrique López y Carlos Giménez, *Educación Intercultural*, Guatemala, Editores Olmedo España, 36.

El esfuerzo por incluir la interculturalidad en los sistemas de educación nacionales constituye un avance de suprema importancia, pues a diferencia de los programas de Educación Intercultural Bilingüe que inciden exclusivamente en la población indígena, aquellos tienen incidencia en toda la población, y en especial en la población blanco-mestiza que ha sido la más reacia en aceptar la diversidad cultural tanto en sus concepciones como prácticas. No está por demás decir que la construcción de sociedades democráticas desde el punto de vista económico, político, social y cultural es una tarea que demanda la participación activa de todos, y no solo de los miembros de los grupos culturales subalternos.

El Ecuador no se ha quedado al margen de los cambios educativos arriba mencionados. Efectivamente, en 1992 el Ministerio de Educación y Cultura inicia un nuevo proceso de reforma del sistema de educación hispano, sistema en el que se forman, en su mayoría, las nuevas generaciones del grupo cultural hegemónico. Dicho proceso tenía como objetivo central elevar la calidad de la educación y adecuarla a las exigencias del desarrollo económico, social y cultural del país y el mundo.

Uno de los elementos novedosos de la reforma fue la propuesta de incorporar la *interculturalidad* como uno de los ejes transversales de la educación. Con su inclusión se buscaba que el sistema educativo ecuatoriano contribuyera a desarrollar en los estudiantes "...una actitud de respeto hacia los diversos grupos socio-culturales y la eliminación de caducos esquemas discriminatorios, a favor de la igualdad de oportunidades de participación en el desarrollo y toma de decisiones de carácter nacional."³ Para operativizar lo anterior, se definieron un conjunto de *contenidos interculturales* para ser distribuidos en las diferentes áreas de conocimiento y niveles de formación. Los contenidos seleccionados fueron los siguientes:

1. Rasgos y características importantes de las culturas nacionales.
2. Principales costumbres, mitos y leyendas de las culturas ecuatorianas.

³ Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, *Reforma Curricular para la Educación Básica*, Quito, MEC, 122.

3. Conocimientos, saberes y prácticas de las culturas ecuatorianas.
4. Los distintos ámbitos de socialización de las diferentes culturas.
5. Importancia de la difusión sobre la relación intercultural.
6. Dinamias sociales, liderazgos y resistencias de las culturas ecuatorianas en la historia del Ecuador.⁴

Ha pasado una década desde que la Reforma Curricular fue implementada (se la comenzó a aplicar de manera gradual en 1996), y la pregunta que surge es si, en efecto, el enfoque intercultural ha logrado permear la Educación Básica Hispana, y si ha llegado a transversalizar cada uno de sus componentes: el currículo, textos escolares, trabajo diario de aula, y el proceso de formación de los docentes. El presente estudio intenta dar respuesta a dicho interrogante, pues su propósito central es evaluar los avances y limitaciones de la incorporación del enfoque intercultural en la Educación Básica Hispana.

Hemos organizado la presentación de los resultados del estudio en 5 capítulos. En el primero se caracteriza la situación de la diversidad cultural del Ecuador, poniendo especial énfasis en las dinámicas de poder que marcan las relaciones entre los diferentes grupos culturales. El segundo capítulo analiza el marco legal que sostiene la interculturalidad en la Educación Básica Hispana, los objetivos que se persiguen con su inclusión, y la estrategia que se propone para ello. El tercer capítulo tiene como objetivo central analizar si la interculturalidad ha sido incluida en el currículo y los textos escolares de la Educación Básica. El cuarto focaliza la atención en el trabajo diario de aula de dos instituciones educativas hispanas, y su propósito es constatar si la interculturalidad ha logrado permear el proceso de enseñanza–aprendizaje. Y, por último, el quinto capítulo discute si los programas de formación de los Institutos Pedagógicos están contribuyendo a desarrollar en los futuros docentes los conocimientos y habilidades necesarios para incluir un enfoque intercultural en su trabajo diario de aula.

4 op. cit.: 124.

I. Situación de la diversidad cultural en el Ecuador

El Ecuador, al igual que los demás países de la Región Andina, es un país diverso desde el punto de vista cultural. En el país conviven tres grandes grupos poblacionales: blancos-mestizos, indígenas y afrodescendientes, cada uno de los cuales posee concepciones y prácticas culturales particulares que les diferencia entre sí. A ellos se suma la cada vez más numerosa población inmigrante que, en muchos casos, es portadora de rasgos culturales específicos.

El presente capítulo tiene como objetivo central caracterizar la situación de la diversidad cultural en el Ecuador. En la primera parte realizamos un rápido repaso de algunas de las características básicas de cada uno de los grupos: población y distribución geográfica, identidad cultural y situación social; mientras que en la segunda analizamos las relaciones que se han desarrollado entre dichos grupos, así como la interpelación que tanto la población indígena como afroecuatoriana ha desplegado hacia el Estado en las últimas décadas.

Para el desarrollo de este capítulo se utilizó información recopilada en las abundantes fuentes bibliográficas que existen sobre el tema en el país, así como información de los censos poblacionales y varios informes de consultoría preparados para Naciones Unidas, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial.

Población y distribución geográfica

No existe consenso sobre el porcentaje de indígenas, afroecuatorianos y blanco-mestizos que viven actualmente en el país. Los datos varían radicalmente dependiendo de la fuente que se utilice. De acuerdo al último censo poblacional (2001), por ejemplo, la población blanca y mestiza representa el 88,5 % del total de la población ecuatoriana, mientras que los indígenas y afrodescendientes constituyen apenas el 6,1 % y 5 %, respectivamente.

Las organizaciones indígenas y afroecuatorianas nunca han estado de acuerdo con estos datos por considerarlos poco objetivos, así como por sus

efectos políticos tanto a nivel simbólico como práctico. Para las organizaciones indígenas y afroecuatorianas el porcentaje de sus poblaciones es mucho mayor. Según la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), la población indígena constituye el 33 % de la población ecuatoriana.⁵ De igual manera, para la Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano (CODAE), la población afroecuatoriana oscila entre el 8 y 10 % del total nacional.⁶

Coincidimos con algunos investigadores en que los cálculos del Estado y de las organizaciones indígenas y afroecuatorianas son cálculos exagerados (por el mismo hecho de que son políticos), y que el dato real debe ser, más bien, un promedio de ambos. En todo caso, lo importante es evidenciar que la definición del porcentaje poblacional de cada uno de los grupos culturales, y sobre todo de los indígenas y afroecuatorianos, constituye, si momento, un campo fundamental de disputa.⁷

Respecto a la distribución geográfica de los grupos culturales en el territorio ecuatoriano tenemos que aquellos se encuentran presentes en todo el país: en todas las regiones y áreas, así como en todas las provincias, cantones y ciudades. No obstante, encontramos una presencia importante de población indígena y afrodescendiente en ciertos espacios. Pasemos a revisar algunos datos.

En lo que a la población indígena se refiere, encontramos que cerca del 65 % de ella se concentra en 6 de las 22 provincias del país: Chimborazo (17.6 %), Pichincha (12.2 %), Imbabura (10 %), Cotopaxi (9.8 %), Tungurahua (7,5 %) y Guayas (6 %); todas provincias de la Sierra con excepción de la última que pertenece a la Costa. De igual manera, el 50, 2 % de la población indígena se concentra en 9 de los 219 cantones: Quito (8,1 %), Otavalo (5,7 %), Riobamba (5,5 %), Ambato (5,3 %), Colta (4,4 %), Guayaquil (4 %), Pujilí

5 Fernando Garcés, 2004 *Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador*, documento preparado para el Banco Mundial .

6 John Antón Sánchez y otros, 2004 *Diagnóstico de la problemática afroecuatoriana y propuesta de acciones prioritarias*, documento de trabajo preparado para el BID.

7 Para el desarrollo de este capítulo utilizaremos los datos del último censo poblacional puesto que son los que más información nos proveen para analizar la distribución geográfica y nivel de incidencia de cada uno de los grupos culturales, así como la desigualdad social que existe entre ellos.

(3,8 %), Guamote (3,7 %), Tena (3 %) y Alausí (2,6 %); todos nuevamente cantones pertenecientes a la Sierra con excepción de Guayaquil.⁸

Desde el punto de vista de las regiones naturales y las áreas geográficas la mayor parte de la población indígena se concentra en la región Sierra y en las zonas rurales.⁹ Sobre este último aspecto, vale decir que si bien es cierto que la mayor parte de la población indígena en la actualidad vive en las zonas rurales, cada vez es mayor el porcentaje de población indígena que vive en las ciudades (y sobre todo en las dos más grandes: Quito y Guayaquil), como resultado de los procesos migratorios a los que se han visto obligados los indígenas del campo en las últimas décadas.

Por su parte, los afroecuatorianos se concentran en la Costa y, a diferencia de los indígenas, la mayor parte de ellos viven en las zonas urbanas: 68,7 %. Cerca de las tres cuartas partes de los afroecuatorianos se concentran en dos provincias de la Costa: Guayas (35,9 %) y Esmeraldas (25,5 %), y en una de la Sierra: Pichincha (13 %); y más del 50 % reside en los siguientes 4 cantones: Guayaquil (26 %), Esmeraldas (11,6 %), Quito (9,5 %), y Eloy Alfaro (3,5).¹⁰

Identidad cultural

En las últimas décadas los indígenas han cuestionado el término genérico y peyorativo de *indios* con el que el Estado y la población blanco-mestiza los reconoció desde el inicio de la vida republicana, y han pasado a identificarse como *nacionalidades indígenas*, esto es, como un

Conjunto de pueblos milenarios anteriores y constitutivos del Estado ecuatoriano, que se autodefinen como tales, que tienen una identidad histórica, idioma y cultura en común, que viven en un territorio determinado, mediante sus instituciones y formas tradicionales de organización social, económica, jurídica, política y ejercicio de autoridad propia.¹¹

8 Mauricio León, 2003 "Etnicidad y exclusión en Ecuador: una mirada a partir del censo de población de 2001". En: Revista *Iconos*, 17. Quito. FLACSO. pp. 116-132.

9 Ministerio de Bienestar Social-Frente Social, 2004 Sistema de Indicadores Sociales del Ecuador, Versión CD-Room.

10 Op.cit. León

11 CODENPE, 2004 Sistema de Indicadores de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, CD-Room.

En el momento actual se reconocen 13 nacionalidades: 9 en el Oriente: Achuar, A'í Cofán, Huaorani, Kichwa, Secoya, Shiwiar, Shuar, Siona y Zápara; 1 en la Sierra: Kichwa (que también se encuentra en la Amazonía); y 4 en la Costa: Awá, Chachi, Epera y Tsa'chila. Al interior de algunas nacionalidades encontramos una variedad de grupos que se autodefinen como *pueblos* y que reivindican una identidad particular de acuerdo con sus costumbres, dialecto, ubicación geográfica y las actividades económicas que desarrollan. Es el caso, por ejemplo, de la nacionalidad Kichwa de la Sierra que se encuentra conformada, al momento, por 13 pueblos. Decimos *al momento* puesto que otros grupos de la Sierra también se encuentran en un “proceso de recuperación de su identidad”¹² con miras a ser reconocidos en el futuro como pueblos. Lo mismo sucede con ciertas colectividades de la Costa ecuatoriana: Huancavilcas, Manteños y Punás.¹³

La población de cada una de las nacionalidades varía. Encontramos nacionalidades que no pasan de los 300 habitantes como los Epera, hasta nacionalidades que sobrepasan el millón de habitantes como los Kichwa de la Sierra. Las nacionalidades se encuentran distribuidas en todas las regiones y provincias del país aunque, como vimos arriba, su presencia es mayoritaria en ciertos espacios.

Cada una de las nacionalidades indígenas posee lenguas y prácticas culturales particulares que les diferencia de las demás nacionalidades y de los demás grupos culturales que habitan en el país. Sobre las lenguas en particular, es necesario destacar que las nacionalidades indígenas del Ecuador hablan 12 lenguas distintas aparte del español: Awapit, Cha'palaa, Sia Pedee (Wamuna o Epera), Tsa'fiqui, Kichwa, A'ingae, Paicoca, Huao Tiro, Shiwiar chicham, Zápara, Achuar chicham, Shuar chicham.¹⁴

La situación cultural de las nacionalidades es diversa. Algunas nacionalidades aun mantienen vivas sus formas de organización y prácticas culturales ancestrales mientras que otras, por efecto de los cambios ocurridos en el

12 Idem.

13 Idem.

14 Op.cit. Garcés

país, de los intensos procesos de aculturación desplegados por el Estado y otras instancias (iglesia, ONG, etc.), y últimamente de la globalización; han sufrido grandes transformaciones. En las últimas décadas, sin embargo, se constata todo un esfuerzo por parte de las nacionalidades indígenas por recuperar sus elementos culturales ancestrales.

En lo que a los blanco-mestizos se refiere, encontramos que existe una gran ambigüedad en su forma de representarse. No existe, como en el caso de los indígenas, una definición colectiva clara y consensuada de quiénes son en términos culturales, lo que se expresa en la vida cotidiana como un continuo conflicto. En ciertos contextos, se representan como *blancos*, mientras que en otros lo hacen como *mestizos*, aludiendo de esta manera también a sus raíces culturales indígenas. A nivel público los blancos-mestizos se han identificado, la mayor parte de las veces, como *mestizos*.

Según Espinosa¹⁵ la ambigüedad identitaria que caracteriza a los blanco-mestizos se explica por tres necesidades históricas de orden etno-cultural: 1. la necesidad de marcar un contraste étnico con la población indígena de la que se desprenden y justificar, de esta manera, su primacía social y política, 2. la necesidad de distanciarse y diferenciarse culturalmente de los españoles luego de la constitución del Estado ecuatoriano como autónomo e independiente de la corona española, y 3. la necesidad de diferenciarse de los peruanos motivada por las confrontaciones bélicas con el Perú.

Respecto a la matriz cultural de este grupo poblacional no existe consenso alguno. Para ciertos autores la cultura de los blanco-mestizos constituye una fusión de elementos culturales de la tradición indígena y de la blanca europea.¹⁶ Para otros, los blancos-mestizos son, en términos culturales, integrantes particulares de la cultura Kichwa, lo que se evidencia en una serie de elementos de su bagaje cultural como las tradiciones, cosmovisión,

¹⁵ Manuel Espinosa Apolo, 2000 *Los mestizos ecuatorianos y las señas de identidad cultural*, Quito, Trama Social.

¹⁶ Ver, por ejemplo, Enrique Ayala, 2004 *Ecuador. Patria de Todos*, Quito, Quito, UASB-Corporación Editora Nacional.

modo de enfrentar la vida, entre otros. Para estos últimos, los elementos culturales hispánicos visibles en los blanco-mestizos no serían sino simples formas recubridoras y, al mismo tiempo, medios de actualización de los contenidos culturales quichuas.¹⁷

Sea como fuere, lo que se puede observar es que los blancos-mestizos tienen serios problemas en aceptar los componentes indígenas que forman parte de su bagaje cultural. Dicha dificultad se evidencia no solo en su obsesión desmedida por apropiarse de patrones de comportamiento de la cultura blanca, sino también en el continuo desprecio hacia todo lo que se relacione con lo indígena, desprecio que termina, la mayor parte de las veces, afectando su autoestima.

Al igual que los indígenas, los blancos-mestizos no constituyen un grupo culturalmente homogéneo, como normalmente se piensa, sino diverso. En su interior encontramos una serie de colectividades, tanto urbanas como rurales, que poseen ciertas particularidades culturales: los montubios, chagras, pupos, cholas cuencanas, entre otras. En la última década, quien sabe como resultado la interpelación simbólica del movimiento indígena y el estallido de las identidades culturales a nivel mundial, algunas de dichas identidades (la de los *chagras*, por ejemplo) han sido reivindicadas por ciertos grupos contestatarios de la intelectualidad ecuatoriana y artistas de élite. No encontramos, sin embargo, que se haya producido, como en el caso de las poblaciones indígenas, un proceso de reivindicación identitaria por parte de los mismos grupos poblacionales.

Y, por último, los afroecuatorianos. Al igual que los indígenas, los afroecuatorianos han pasado por un proceso de redefinición identitaria en las últimas décadas: han desechado el término altamente peyorativo de *negros* con el que los blancos-mestizos los han etiquetado¹⁸, y han pasado a auto-definirse como *pueblos negros* o *afroecuatorianos*, entendiendo por lo anterior “Un conjunto de troncos familiares de ascendencia africana

17 Op.cit. Espinosa.

18 A diferencia de lo que ocurrió con los indígenas, el Estado ecuatoriano nunca creó categorías diferenciadas para reconocer a los afroecuatorianos. Ver, por ejemplo, Carlos de la Torre, 2004 *Afroquiteños, ciudadanía y racismo*, Quito, CAAP.

que tienen una identidad común, comparten una misma historia, ocupan territorios ancestrales, regidos por sus propios sistemas de derecho y de organización social, economía y política.”¹⁹

A diferencia de los indígenas, los afroecuatorianos no han tematizado aun con fuerza su diversidad cultural interna, lo que no quiere decir que constituyan un grupo culturalmente homogéneo. De hecho, los afroecuatorianos, al igual que los indígenas y los blanco-mestizos, constituyen un grupo diverso en términos culturales: entre los afroecuatorianos de las zonas rurales de Esmeraldas y de la provincia de Imbabura, por ejemplo, encontramos similitudes a nivel cultural pero también grandes diferencias.

Respecto a los elementos culturales encontramos una diferencia al interior de este grupo. Mientras los afroecuatorianos de las zonas rurales, en su gran mayoría, siguen conservando varios de sus elementos y prácticas culturales ancestrales (conocimientos, organización social, religiosidad, manejo del ambiente), los de las ciudades escasamente. Y es que como señala Radcliffe²⁰, la población afro de las zonas urbanas, similar a lo que sucedido en otros países de la Región Andina, ha tendido a identificarse más con el estilo de vida y cultura de los afrodescendientes de Estados Unidos.

En las últimas décadas los afroecuatorianos de las zonas rurales y también de las ciudades han desplegado todo un trabajo encaminado a recuperar sus elementos culturales propios, y han visto en la educación uno de los mecanismos claves para ello.

Situación social

El Ecuador es un país con serios problemas sociales. Se calcula que el 61,3 % de su población vive en condiciones de pobreza y el 31,9 % en condiciones de extrema pobreza.²¹ Estos datos, de por sí alarmantes y de los más altos

19 Consejo Regional de Palenques, *Propuesta para la creación de una comarca territorial de negros en la provincia de Esmeraldas*, s/e, 1999, 14.

20 Sara Radcliffe y Sallie Westwood, 1999 *Rehaciendo la Nación. Lugar, identidad y política en América Latina*, Quito, Abya-Yala.

21 Op.cit. Ministerio de Bienestar Social–Frente Social

en la región, sin embargo, no visibilizan las brechas sociales que existen entre los diferentes grupos culturales.

Sin duda alguna los indígenas y los afroecuatorianos siguen siendo los grupos culturales que viven en peores condiciones. La incidencia de la pobreza en estos grupos es bastante superior no solo al promedio nacional sino al promedio de la población blanca y mestiza: a diferencia de los blancos y mestizos cuyo nivel de pobreza promedio es de 40 % y 60,3 % respectivamente, la pobreza afecta al 89,9 % de la población indígena y al 70 % de la población afroecuatoriana. En otras palabras, tenemos que 9 de cada 10 indígenas y 7 de cada 10 afroecuatorianos no están en condiciones de solventar sus necesidades básicas.²²

Otros datos que dan cuenta de la desigualdad social que existe entre los diferentes grupos culturales son los relacionados con la educación: nivel de escolaridad y analfabetismo. Los indígenas y afroecuatorianos constituyen, nuevamente, los grupos poblacionales con los niveles más bajos de escolaridad y las tasas más altas de analfabetismo: a diferencia de los blancos y mestizos cuyo nivel de escolaridad promedio es de 9,2 y 7,3 años respectivamente, y su tasa de analfabetismo es de 5 % y 8 %, el nivel de escolaridad y tasa analfabetismo de los indígenas es de 3.3 años y 28 %, mientras que la de los afroecuatorianos es de 6,1 años y 12 %.²³

La situación se repite cuando revisamos otras áreas como la salud y el acceso a los servicios sociales. Bastan algunos datos para confirmarlo: el 59 % de los niños indígenas sufren de desnutrición crónica, frente al 26 % de los niños no indígenas²⁴; el 92,7 % de la población indígena y afro no tiene acceso a los servicios sociales²⁵, entre otros.

La situación de desigualdad que caracteriza a los grupos culturales se evidencia también en la estructura del empleo y tenencia de tierra. De acuerdo al Diagnóstico de la Problemática Afroecuatoriana y Propuesta de

22 Op.cit. León

23 Op.cit. León

24 Op.cit. Banco Mundial

25 Op.cit. Antón y otros

Acciones²⁶ apenas el 38,7 % de los afroecuatorianos están en el rango de *población económicamente activa* y, de ellos, la mayor parte se encuentra en ocupaciones de baja remuneración y catalogadas como de bajo perfil: construcción, servicio doméstico, etc. Sobre la estructura de la tenencia de la tierra, encontramos que el 80 % de los indígenas controla menos del 13 % de las tierras²⁷, dato alarmante si tenemos en cuenta que un buen porcentaje de dicha población aun vive de la agricultura.

Estado-nación y diversidad cultural

Similar a lo que ha sucedido en otros países de la Región Andina, el Estado-nación ecuatoriano se ha consolidado sobre la base de la discriminación cultural, explotación económica y exclusión política de la población indígena y afroecuatoriana, reproduciendo de esta manera, la estructura jerárquica de la época colonial. Revisemos rápidamente dichos procesos.

Desde el punto de vista cultural, la nación ecuatoriana se construyó sobre la base del desconocimiento y segregación de las lenguas, conocimientos, formas de administración de la justicia, etc. de la población indígena y afrodescendiente. En el caso de la lengua, por ejemplo, tenemos que el Estado, desde el inicio, desconoció la pluralidad lingüística existente en el país y asumió al español (lengua de los criollos y mestizos) como la lengua oficial de la nación. Las lenguas indígenas fueron, en el mejor de los casos, relegadas para uso exclusivo de la población indígena en determinados espacios: el familiar/comunal. Dicha configuración, a pesar de los avances en materia lingüística de las últimas décadas, no se ha alterado mayormente, pues el español continúa siendo la lengua utilizada en las leyes, en las dependencias del Estado, en la enseñanza a todos los niveles, en los medios de comunicación, en la administración, etc.²⁸

26 Idem

27 Catherine Walsh, 1999 "La interculturalidad en el Ecuador: visión, principio y estrategia indígena para un nuevo país". En : Revista *Identidades*, 20. Quito. IADAP, 133-142.

28 Ileana Almeida y otros, 2005 *Autonomía indígena frente al Estado nación y a la globalización*, Quito, Abya-Yala, .

Otro nivel en donde se evidencian los procesos de discriminación cultural es el de los conocimientos. Ciertamente, los conocimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes sobre diferentes ámbitos (ambiente, agricultura, salud, entre otros) han sido reiteradamente desconocidos y devaluados sobre la base de la creencia de que son conocimientos sin fundamento o simples supersticiones. Al igual que en el caso de la lengua, esta situación persiste con fuerza hasta la actualidad. Lo mismo ha sucedido con los otros componentes de la cultura de los indígenas y afroecuatorianos: sus formas de organización social, política, económica; formas de administrar la justicia, prácticas religiosas, etc.

Ahora bien, es necesario destacar que a lo largo de la vida republicana no solo se ha desconocido y discriminando la cultura de los indígenas y afrodescendientes sino que se han hecho grandes esfuerzos para convertir a dichos grupos a la cultura hegemónica: la blanco-mestiza. Ciertamente, son innumerables los procesos que han desplegado el Estado, la iglesia, algunas ONG, etc., para *civilizar* e *integrar* a la población indígena y afrodescendiente, a través de una diversidad de estrategias: educación, evangelización, promoción del desarrollo, entre otras.

Y, para cerrar este punto, es necesario referirnos a la identidad nacional. Desde la fundación de la república, el Estado y los criollos, al inicio, y los blancos mestizos después, han representado a la población ecuatoriana como una población *mestiza*, con lo cual, no solo han invisibilizado el carácter culturalmente diverso del país en general, sino que han excluido simbólicamente a los indígenas y afro del imaginario nacional.

En otro orden de registro, el económico, vemos que el Estado-nación se estructuró sobre la base de intensos procesos de explotación de la mano de obra indígena y afro así como del despojo de sus tierras y territorios. El Estado y los blancos-mestizos han utilizado una serie de estrategias y mecanismos para explotar la fuerza de trabajo indígena. En los primeros años de la época republicana se mantuvo vigente la recaudación del tributo de indios bajo el nombre de contribución personal. Una vez abolido el tributo (1852) la hacienda se convirtió en el principal espacio de explotación, hasta

1960, década en la que el sistema de hacienda se disuelve por efecto de la Reforma Agraria.²⁹

La disolución del sistema de hacienda en ningún momento implicó un mejoramiento de la situación económica de los indígenas. Todo lo contrario, las condiciones de vida de la mayor parte de ellos empeoraron dramáticamente debido al fraccionamiento de la tierra y al limitado apoyo recibido por parte del Estado.³⁰ Resultado de lo anterior buena parte de la población indígena se vio obligada a articularse -en calidad de asalariados- en las plantaciones de agroexportación o a migrar a las ciudades para engranarse en los trabajos más humildes: servicio doméstico, construcción, etc.

Con relación al tema de la tierra, el Estado no solo legitimó los despojos de tierra perpetrados a los indígenas en la época colonial sino que contribuyó a que dichos despojos se intensificaran en beneficio de las grandes haciendas, con lo cual, promovió un mayor nivel concentración de ellas por parte de los blancos-mestizos. Las reformas agrarias implementadas en el siglo pasado (1964 y 1973) no provocaron una real distribución de la tierra, pues, en la mayor parte de casos, los indígenas recibieron tierras pequeñas y poco fértiles.³¹ En el caso de la Amazonía y la Costa, la ingerencia del Estado y otras instituciones como las petroleras, las madereras, palmicultoras, etc. ha contribuido al despojo y/o devastación de buena parte de los territorios en los que se han asentado las poblaciones indígenas desde antes de la fundación de la república.

Los mecanismos utilizados para explotar la fuerza de trabajo de los afroecuatorianos han sido, en algunos aspectos, similares a los de los indígenas. En los primeros años de la vida republicana el esclavismo constituyó la estrategia central de explotación de la mano de obra afro. Los esclavos fueron utilizados en los trabajos arduos de las minas, las haciendas y también en el servicio doméstico (caso de los esclavos de

29 Segundo Moreno y José Figueroa, 1992 *El levantamiento indígena del inti raymi de 1990*, Quito, Abya-Yala, FESO, .

30 Op.cit. Almeida y otros.

31 Idem.

Guayaquil). Con la erradicación del esclavismo (1852), la situación no cambió mucho puesto que los afrodescendientes pasaron, al igual que los indígenas, a otra forma de explotación: el trabajo servil en las haciendas. Como señala Antón:

Contrario a lo que se piensa, la abolición legal del sistema esclavista en lugar de permitir la autonomía y la libertad plena de los descendientes de la diáspora africana, condujo más bien a la agudización de su condición de explotado. Como ocurrió en toda América Hispánica, con la abolición de la esclavitud este sistema no se extinguió sino que se modernizó y cambió de modalidad. A más de que la naciente nación debió indemnizar al esclavista, permitió que se desarrollara una nueva forma de servidumbre sustentada en el sistema de el Concertaje y el Huasipungo.³²

Luego de la disolución del sistema de hacienda la situación de los afrodescendientes tampoco cambió sustancialmente, pues muchos de ellos se vieron obligados a migrar a las ciudades y engranarse en los trabajos no calificados, o al Oriente a trabajar en los proyectos de explotación petrolera. Los afroecuatorianos que se quedaron en las zonas rurales no pudieron despegar económicamente por sus limitados recursos y el limitado apoyo del Estado.

Al igual que la población indígena, los afroecuatorianos también han sufrido despojos de tierra. Este ha sido el caso, por ejemplo, de los grupos que se asentaron en la provincia de Esmeraldas. A diferencia de la mayor parte población afrodescendiente que llegó al país en condición de esclavos, aquellos ingresaron al país en condiciones de libertad y organizaron su reproducción a partir de la pesca, recolección de productos silvestres y cultivos de ciertos productos. En 1857, ya en plena época republicana, el gobierno ecuatoriano entregó una gran cantidad de tierra (de las zonas de Atacames y San Lorenzo fundamentalmente) a la Compañía Inglesa de Terrenos Ecuatorianos a cambio del valor de una parte de los intereses generados por la deuda contraída con el gobierno inglés para los procesos de independencia. La entrada de la Compañía, obviamente, dio lugar a despojos de tierras y a la expulsión de la población afro que

32 Op.cit. Antón.

vivía en aquellas.³³ Actualmente, las tierras de los afroecuatorianos del norte de Esmeraldas están siendo nuevamente amenazadas por la presencia de empresas de agroexportación: madereras y palmicultoras fundamentalmente.

Y, por último, en lo que respecta al ámbito político, tenemos que en el país ha imperado una democracia muy poco inclusiva que ha obstaculizado la participación de los indígenas y afrodescendientes en las instancias de representación nacional y seccional, por un lado, y que ha dejado fuera del juego a las instancias de representación y organización propias de dichos grupos, por otro. Lo anterior ha tenido consecuencias por demás negativas, pues no solo ha mermado la capacidad de ambos grupos para decidir sobre las cuestiones fundamentales del país sino también sobre su propio devenir como colectividades.

Racismo en la vida cotidiana

A nivel de la vida cotidiana -la vida de todos los días- las relaciones entre indígenas, afrodescendientes y blanco-mestizos tampoco han sido armónicas ni fluidas. Todo lo contrario, aquellas han sido complejas, y la mayor parte de las veces, altamente conflictivas. La vida cotidiana en el Ecuador ha estado regulada por un régimen discriminatorio y racista que ha contribuido a reforzar las posiciones asimétricas que los miembros de los diferentes grupos culturales han ocupado en el espacio social.

En sus dos interesantes investigaciones sobre el racismo en la vida cotidiana, Carlos de la Torre³⁴ evidencia que el racismo desde los blancos-mestizos hacia los indígenas y afrodescendientes se ha ejercido en todos los ambientes y por medio de una infinidad de mecanismos. El racismo se ha practicado en los buses, las calles, los parques, en las instituciones públicas y privadas: escuelas, hospitales, bancos, almacenes, restaurantes,

33 Gerardo Maloney, 1995 "El negro y la cuestión nacional". En: *Nueva Historia del Ecuador*, volumen 13, Quito, Corporación Editora Nacional, - Grijalva, 87-88

34 Carlos de la Torre, 1996 *El racismo en el Ecuador. Experiencias de los indios de clase media*. Quito, CAAP, 1996; y Carlos de la Torre, 2004 *Afroquiteños, ciudadanía y racismo*, Quito, CAAP.

dependencias del estado, etc.; y a través de una variedad de estrategias, desde las más frontales y agresivas como los insultos, violencia física, prohibición de entrada a ciertos lugares; hasta las más sutiles: miradas descalificadoras, ironías, indiferencia, entre otras. A manera de ejemplo, revisemos el testimonio de un indígena sobre sus experiencias con los blancos-mestizos en una escuela urbana:

Cuando volví a la escuela la profesora me trataba tan mal que nos hacía arrepentir de ser indígenas. No tenía ninguna consideración con nosotros. Nos decía, pasa, pasa hijito al pizarrón, longo manavalí (bueno para nada), no tengo tiempo para vos. Entonces como la profesora no nos demostraba respeto y menos consideración, los niños mestizos que eran bien tratados comprendieron lo malo que era ser indígena o longo como ellos nos llamaban. Así que, igual que la profesora, cuando se dirigían a nosotros nos decían longo y aun cuando estábamos limpios nos gritaban ¡longo sucio! Además, cuando pasábamos al pizarrón y si nos equivocábamos en algo la profesora gritaba ¡a cuidar vacas longo rudo, para eso servís manavalí! Sin embargo, cuando un niño mestizo se equivocaba en algo mucho más simple que nosotros los indígenas, la profesora jamás se expresaba mal ni tampoco les decía groserías. Pero, en cambio, a nosotros nos gritaba e incluso nos pegaba. Tal era el trauma que yo tenía que solo el pensar que tenía que estudiar, por lo tanto, me provocaba desvelo, es decir, no podía dormir.³⁵

Y el testimonio de un afroecuatoriano sobre su experiencia con dos policías blanco-mestizos en las calles de la ciudad de Quito:

Nosotros hace ocho años teníamos un taxi. Yo me iba a clase en el carro y por lo general el viernes me quedaba trabajando hasta la madrugada. Aquella noche llovía. Era un viernes y llovía mucho y al pasar el túnel de San Diego estaba inundado y el carro se quedó. Inclusive un policía que estaba adelante me ayudó a sacarle al carro y yo me estacioné más arriba en el cementerio... Yo preocupado porque era como las dos de la mañana. Y yo nervioso porque además en ese sector y la hora en la que estaba y el carro que no se prendía... Cuando de repente siento que se apaga un carro y total ha sido un patrullero. Estos tipos se bajaron, me esposaron y de una me empezaron a pegar y me dice estás desvalijando el carro y yo les digo el carro es mío y ellos dicen como va a ser tuyo, ha de ser robado si todo negro es ladrón... Y o les digo déjenme

35 Op.cit. De la Torre, 1996, p. 36-37

presentarles mis papeles y me dicen ¡qué papeles vas a tener! Y yo no podía reaccionar. En eso me ayudó el chofer del patrullero (del patrullero) mulato y de ahí indiqué mis papeles. Ya vieron que el asunto era serio y se fueron. Llegué a casa a las tres de la mañana y me salieron las lágrimas.³⁶

Los dos testimonios presentados evidencian no solo la variedad de modalidades que adopta el racismo en la vida cotidiana en el Ecuador sino también los efectos perversos que su ejercicio genera en las víctimas. Y es que el racismo, además de contribuir a reproducir las posiciones asimétricas que cada individuo ocupa en el espacio social, provoca serios trastornos en la personalidad de los agredidos: deterioro de la estima, traumas, inseguridad, etc.; trastornos que terminan haciendo que las actividades más cotidianas se conviertan en una verdadera pesadilla.

El racismo en la vida cotidiana no solo se desarrolla entre los miembros de los diferentes grupos culturales sino también al interior de cada uno ellos. Términos como *cholo*, *longo*, *chaso*, por ejemplo, son comúnmente utilizados por los blancos-mestizos para descalificarse en el día a día. De igual manera, constituyen justificativos de primer orden para obstaculizar la entrada a determinados espacios: restaurantes, colegios, espacios laborales privados y públicos, etc. Lo mismo sucede entre los indígenas y entre los afroecuatorianos.

Las representaciones sobre los grupos culturales

Los procesos de discriminación, explotación y exclusión desplegados hacia los indígenas y afroecuatorianos, tanto a nivel de la vida pública como de la vida cotidiana, se han sustentado en un régimen de representación racializado y jerárquico de la diversidad cultural. Racializado en la medida en que ha tendido a representar a los diferentes grupos culturales como *razas*, esto es, como colectividades que poseen ciertos atributos y cualidades por naturaleza; y jerárquico debido que ha tendido a ubicar a los blancos-mestizos en la cúspide y a los afroecuatorianos e indígenas en la base.

36 Op.cit. De la Torre, 2004: 36.

En términos generales dicho régimen ha tendido a sobre valorar a los blancos-mestizos y devaluar a los indígenas y a los afroecuatorianos. Mientras los blancos-mestizos han sido imaginados como el prototipo de la civilización, la modernidad, la razón, la limpieza, la belleza, etc.; los indígenas y los afrodescendientes han sido proyectados como la antípoda de aquello, esto es, como el prototipo del salvajismo, el atraso, la sinrazón, la suciedad y la fealdad. Vale aclarar que esta forma de representación no ha recaído únicamente sobre los miembros de los diferentes grupos culturales sino también sobre muchas (por no decir todas) de sus prácticas culturales. Así, por ejemplo, sus conocimientos han sido asumidos como simples *supersticiones*, sus prácticas médicas como *brujería*, sus formas de administrar justicia como síntomas del peor *salvajismo*.

Esta forma de representar la diversidad cultural no es algo reciente sino que tiene sus raíces en la época colonial. Con la llegada de los españoles a lo que actualmente es el Ecuador, las poblaciones nativas y la población de origen africano fueron etiquetadas con el membrete genérico y estigmatizante de *indios* y *negros*³⁷, y fueron representadas de una manera totalmente racializada. Estas etiquetas y representaciones se mantuvieron en la época republicana y, en buena parte, permanecen hasta la actualidad.

En el momento actual en el Ecuador existen ciertos estereotipos dominantes sobre los indígenas y afrodescendientes que han permeado el imaginario de la mayor parte de la población. En el caso de los indígenas, por ejemplo, los estereotipos más comunes son aquellos que los asocian con una baja capacidad intelectual, la vagancia, suciedad y rebeldía. Para el caso de los indígenas de la amazonía, en particular, el estereotipo más difundido es el de salvajes y sanguinarios (este último sobre todo para los Huaorani). Los estereotipos dominantes sobre los afroecuatorianos son los de ladrones, criminales y, nuevamente, vagos.

37 Aníbal Quijano, 1999 *Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina*, En: Santiago Castro Gómez, Oscar Guardiola y C. Millán, editores. *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Bogotá, Universidad Javeriana.

Interpelación de las nacionalidades indígenas y pueblos afroecuatorianos

Hasta aquí hemos analizado los procesos de dominación que han recaído sobre la población indígena y afrodescendiente. Nos falta analizar el otro lado de la moneda, a saber, la interpelación desplegada por dichas poblaciones hacia los procesos de dominación implementados tanto por el Estado como los blanco-mestizos.

Desde inicios de la década de 1990, asistimos en el Ecuador a un intenso proceso de activación política de la población indígena y afrodescendiente. Dicho proceso fue el resultado de una serie de cambios objetivos (disolución del sistema de hacienda, surgimiento de un grupo social con fuerza económica y política, entre otros) pero también de carácter subjetivo. Respecto a los últimos, nos interesa destacar dos: el proceso organizativo y el proceso de reinención identitaria.

Apartir de la década de 1960 tanto los indígenas como los afrodescendientes entraron en intenso proceso organizativo que concluyó con la creación de sólidas organizaciones de carácter regional e inclusive nacional. Es así como, en 1986, surge la primera organización indígena nacional (La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador), la misma que ha tenido un protagonismo central en la vida política ecuatoriana; y en el 2002 la primera organización afroecuatoriana de carácter nacional (Confederación Nacional Afroecuatoriana)³⁸.

En lo que al proceso de reinención identitaria se refiere, y que está estrechamente conectado con el punto anterior, tenemos que tanto los indígenas como los afroecuatorianos desconocieron las identidades asignadas por el Estado y los blanco-mestizos y pasaron a identificarse a partir de nuevas formas. En el caso de los indígenas desecharon la etiqueta genérica y devaluada de *indios* y pasaron a auto-identificarse como *nacionalidades y pueblos indígenas*, mientras que en el caso de los afrodescendientes desconocieron el membrete -igualmente

38 Op.cit. Antón.

estigmatizante- de *negros* y pasaron a auto-definirse como *pueblos negros* o *afroecuatorianos*

Tanto el proceso organizativo como de reinención identitaria crearon las condiciones necesarias para que las nacionalidades indígenas y pueblos negros construyan una agenda política propia³⁹ y se movilicen en procura de sus objetivos. Las demandas de ambas colectividades en las dos últimas décadas han sido diversas.

En el caso de las nacionalidades indígenas sus demandas han girado en torno al tema de la tierra, agua, territorio, autonomía, educación propia, entre otras. Vale recalcar que las nacionalidades indígenas también han incorporado en su agenda política demandas que trascienden a sus intereses particulares como grupo cultural: desde el primer levantamiento (1990) se han opuesto a las políticas de ajuste implementadas por los diferentes gobiernos de turno como la eliminación de los subsidios del gas y la luz eléctrica, aumento del precio del combustible, privatización de los servicios y empresas del Estado, la dolarización; y en los últimos años a las políticas de carácter regional que tienen incidencia directa en el país: ALCA, Tratado de Libre Comercio y Plan Colombia.

Sin desconocer la diversidad de demandas que han sido desplegadas por las nacionalidades indígenas consideramos que las más importantes (por su potencial transformador) son dos: la creación de un *Estado plurinacional* y, ligado a lo anterior, el reconocimiento de sus *derechos colectivos*:

Así mismo, nuestra demanda contempla el pedido de la reforma del Art. 1 de la Constitución Política del Estado, reconociendo el país como un Estado Plurinacional, ya que consideramos que nos identificamos como nacionalidades indígenas que formamos parte de un Estado Plurinacional. Para esta reforma será necesario (...) modificar y crear un nuevo marco jurídico legal y político que contemple nuestros

39 Con lo cual se quebraron las relaciones de *ventriloquia política* que primaron en las décadas anteriores. Andrés Guerrero. 1993 "De sujetos indios ciudadanos étnicos: de la manifestación de 1961 al levantamiento de 1990". En: Instituto Francés de Estudios Andinos e Instituto de Estudios Peruanos. *Democracia, etnicidad y violencia política en los países andinos*. Perú, Instituto de Estudios Peruanos Ediciones.

derechos... La reforma a la constitución conllevaría a la modificación del carácter del Estado...⁴⁰

La propuesta de construcción de un Estado plurinacional no solo cuestiona el andamiaje institucional y jurídico sobre el que se ha asentado, desde su creación, el Estado ecuatoriano, sino todo el orden jerárquico (con sus consecuentes procesos de discriminación cultural, explotación económica y exclusión política) que ha regulado el funcionamiento de la sociedad ecuatoriana.

Si hacemos un balance de los logros conseguidos por las nacionalidades indígenas en las dos últimas décadas podemos decir que aquellos han sido importantes. En 1988 se reconoce de manera oficial la Educación Intercultural Bilingüe y se crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) para que la administre en todo el país. A inicios de la década de 1990, el Estado concede territorios a los pueblos amazónicos y de la Costa por alrededor de tres millones y medio de hectáreas.⁴¹ En la Asamblea Constituyente de 1998 se reconoce a nivel constitucional el carácter multiétnico y multicultural (aunque no la plurinacionalidad) de la sociedad ecuatoriana, así como los derechos colectivos de las nacionalidades indígenas. En el mismo año se crea el Consejo de Desarrollo de la Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE), instancia con el estatuto de un ministerio, para que se haga cargo de la promoción del desarrollo de las nacionalidades indígenas; y la Comisión de Pueblos Indígenas y otras Etnias del Congreso Nacional. En 1999 se crea la Dirección Nacional de Salud de los Pueblos Indígenas (DNSPI).⁴²

Los logros de las nacionalidades indígenas no solo se ubican en el nivel de la estructura del Estado y la Constitución sino también en el campo mismo de la gestión gubernamental: resultado de su participación política vía el

40 Luis Macas, 1991 *El levantamiento indígena visto por sus protagonistas*, Quito, Instituto Científico de Culturas Indígenas 11.

41 Eduardo Encalada y otros, 1999 *La participación de los pueblos indígenas y negros en el desarrollo del Ecuador*, documento de trabajo preparado para el BID.

42 A diferencia de lo que sucede en otros países de la Región, la DINEIB, la DNSPI y el CODENPE son instancias controladas por la misma población indígena y con total autonomía.

Partido Pachakutik, los indígenas han pasado a controlar las prefecturas de algunas provincias y alcaldías de varios cantones⁴³, así como a participar en el Congreso Nacional y ocupar ciertos Ministerios.

Respecto a los pueblos negros la historia es distinta. A diferencia de los indígenas, su proceso organizativo ha sido reciente, lo que explica que no hayan logrado aún tener un impacto fuerte a nivel nacional. Si bien es cierto que en el momento actual ya cuentan con una organización de carácter nacional (Confederación Nacional de Afroecuatorianos) el trabajo más importante lo han desarrollado las organizaciones locales, sobre todo las de las provincias de Esmeraldas y Pichincha.

El trabajo de las primeras se ha centrado en el rescate y recuperación de los elementos culturales de los afrodescendientes así como en la reivindicación de sus derechos territoriales y demás derechos colectivos: autonomía, educación propia, etc. En términos concretos su agenda política se ha volcado a la creación y reconocimiento de la *Gran Comarca Negra*, entendida ésta como:

...un modelo de organización Territorial, Política, Étnica-comunitaria, formada por los Palenques Locales y otras organizaciones del Pueblo Afroecuatoriano, para lograr el desarrollo humano al que tenemos derecho, teniendo como base la tenencia de la tierra, la organización administrativa, el manejo ancestral de nuestros territorios y el uso sostenible de los recursos naturales que hay en ellos.⁴⁴

Se han hecho grandes avances en esta línea, pues no solo se ha logrado conformar las Circunscripciones Territoriales Afroecuatorianas desde la práctica organizativa y conceptual, sino que además se ha logrado definir un borrador de propuesta de ley de reglamentación de dichas circunscripciones.⁴⁵

Por su parte, las organizaciones afroecuatorianas de Quito han centrado su accionar político en el combate frontal del racismo, la discriminación y

43 Las experiencias más interesantes y reconocidas a nivel nacional e internacional son las del Municipio de Otavalo, Cotacachi y Guamote.

44 Op.cit. 5.

45 Op.cit. Antón.

la exclusión imperantes en la ciudad. Como resultado de su presión, en el 2000, el Distrito Metropolitano de Quito crea una oficina de carácter especial para atender las demandas de los afroquiteños: la Unidad de Desarrollo del Pueblo Afroecuatoriano, dependiente de la Dirección Metropolitana de Desarrollo Humano Sustentable.⁴⁶

Otros logros importantes de los pueblos negros son los siguientes: la creación en 1998 de la Corporación para el Desarrollo del Pueblo Afro Ecuatoriano (CODAE), como resultado de la presión de aquellos por un espacio institucional-estatal propio para la promoción de su desarrollo⁴⁷; la titularización de 69.986 hectáreas de 38 comunidades afroecuatorianas⁴⁸; el reconocimiento de sus derechos colectivos en la Constitución (los 15 derechos colectivos se aplican también para los pueblos negros); avances importantes en el diseño y la puesta en práctica de un tipo de educación pertinente con su realidad (que en el país se le conoce con el nombre de *Etnoeducación*), entre otros. Creemos, sin embargo, que el logro fundamental de los pueblos negros en las últimas décadas ha sido el haberse visibilizado en la sociedad ecuatoriana.

II La interculturalidad en la Educación Básica Hispana: marco legal, objetivos y modalidad de inclusión

En 1996, en el marco de los programas y proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación, el Ministerio de Educación y Cultura propone incluir el enfoque intercultural en la Educación Básica Hispana. Esta es la primera vez en la historia que se plantea la interculturalidad para la educación hispana, pues hasta 1996, aquella estuvo reservada exclusivamente para la educación de la población indígena (EIB).

46 Idem.

47 Los afroecuatorianos nunca han estado de acuerdo con las instancias que trabajan simultáneamente con indígenas y afros, puesto que, desde su perspectiva, aquellas han terminado invisibilizándoles y dejándoles de lado. Es en este sentido que la intelectualidad afro habla de una situación de *doble colonialismo*: discriminación por parte de los blancos-mestizos pero también por parte de los indígenas.

48 Op.cit. Antón.

Este capítulo analiza el marco legal que sustenta la inclusión de la interculturalidad en la Educación Básica Hispana, los objetivos que se persiguen con su incorporación así como la modalidad que se propone para ello. Para su desarrollo se analizaron las leyes nacionales e internacionales en materia de educación, y el documento de la Reforma Curricular de la Educación Básica, en especial, la sección destinada al tratamiento de la interculturalidad en la educación.

Se ha organizado la exposición en dos partes: en la primera se presenta el marco legal que sustenta la interculturalidad en la Educación Básica, y en la segunda se analizan los objetivos que se persiguen para incluir la interculturalidad y la propuesta para su incorporación.

1. Marco legal

En las últimas décadas se han promulgado en el país una serie de leyes y acuerdos que han favorecido la inclusión de la interculturalidad en las políticas del Estado, en general, y en las políticas educativas, en particular. Lo anterior no ha sido fruto del azar ni de la buena voluntad de los gobiernos de turno, sino el resultado de un largo proceso de presión y negociación por parte de las organizaciones indígenas, pero también de las organizaciones afroecuatorianas en los últimos años.

En el campo de la educación, el antecedente inmediato del reconocimiento de la interculturalidad para la Educación Básica Hispana constituye la oficialización de la Educación Intercultural Bilingüe. Revisemos los hitos más importantes⁴⁹:

- En 1983, mediante el acuerdo ministerial N° 000529, se resuelve oficializar la *educación bilingüe bicultural* para las zonas de predominante población indígena.

⁴⁹ La información de esta parte la hemos extraído en su totalidad de Fernando Garcés, 2004 *La situación de la EIB en el Ecuador*, documento preparado por pedido del PROEIB-Andes y el Banco Mundial.

- En el mismo año, mediante reforma del artículo 27 de la Constitución Política, se determina que “En los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural”.⁵⁰
- En 1988, a través del Decreto Ejecutivo 203 (reforma del Reglamento de la Ley de la Educación), se crea la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe con la finalidad de que se hiciera cargo del “...desarrollo de un currículo apropiado para cada uno de los sistemas y modalidad de educación interculturalidad bilingüe, así como del diseño de modalidades educativas acordes con las necesidades de la población”.⁵¹
- En 1992, mediante la Ley 150 (reforma de la Ley de Educación), “... se eleva a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a la categoría de Organismo Técnico Administrativo y Financiero descentralizado”.⁵²
- Un año después, en 1993, con el acuerdo 112 del Ministerio de Educación, se oficializa la propuesta curricular de la Educación Intercultural Bilingüe: el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, más conocido como MOSEIB.

Hasta aquí en lo que se refiere al reconocimiento legal de la Educación Intercultural Bilingüe, pero ¿en qué momento y contexto se reconoce la interculturalidad para la Educación Básica?

En 1992 el Ministerio de Educación y Cultura inicia un nuevo proceso de reforma del currículo de la Educación Básica Hispana. Entre los antecedentes de dicho proceso se encuentran el proyecto principal de Educación para América Latina y el Caribe sobre la universalización

50 Ídem. p. 6.

51 Ídem. p. 7

52 Ídem. p. 7

de la Educación Básica de la Región, la Conferencia Educación para Todos de Tailandia, el Acuerdo Nacional Educación Siglo XXI, la Jornada Parlamentaria sobre Desarrollo y Educación, y la Agenda de Desarrollo y las Políticas Educativas y Culturales vigentes en esos años.⁵³

Los propósitos de la reforma curricular fueron bastante ambiciosos, pues no solo se buscaba superar los viejos problemas de calidad y equidad de la educación ecuatoriana, sino también adecuarla a las nuevas demandas y exigencias económicas, políticas, sociales y culturales del contexto nacional pero también global. En fin, la reforma del currículo fue asumida como un componente esencial del proceso de reconstrucción del país.

En 1994, el Ministerio de Educación presenta la primera propuesta curricular de la Educación Básica Hispana. Esta propuesta, enmarcada en el enfoque de la pedagogía conceptual, fue fuertemente rechazada por la Unión Nacional de Educadores por considerarla una propuesta alejada de la realidad ecuatoriana así como por haber sido diseñada sin la participación de los docentes y técnicos ecuatorianos. Resultado de la presión del magisterio, el Ministerio de Educación rediseña la propuesta curricular y dos años más tarde presenta una nueva: *La Propuesta Consensuada de Reforma Curricular de la Educación Básica*. En 1996, mediante el acuerdo ministerial # 1443, se pone en vigencia el nuevo currículo de la Educación Básica Hispana.

El nuevo currículo define los objetivos generales de la Educación Básica, así como los objetivos, destrezas, contenidos mínimos y orientaciones metodológicas de cada una de las áreas de estudio: Preescolar, Lenguaje y Comunicación, Matemática, Naturaleza y Sociedad, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Uno de los aspectos novedosos del nuevo currículo fue la propuesta de los ejes transversales. Ciertamente, se plantea que la Educación Básica debe transversalizar tres ejes: la educación en la práctica de valores, la educación ambiental y la *interculturalidad*. Desde el punto de vista de la Reforma, los ejes transversales constituyen un componente especial del currículo, pues “constituyen los cimientos y a

53 MEC, 1994 *Fundamentos*, Quito, MEC. 7.

la vez los pilares sobre los cuales se sostienen las demás áreas para presentar mayor sentido educativo”.⁵⁴

En los años posteriores se dieron algunos cambios a nivel constitucional que han contribuido a legitimar la inclusión de interculturalidad en la Educación Básica Hispana. En 1998, vía asamblea constituyente, se aprueba la nueva Constitución Política del Ecuador. En el artículo 1 se reconoce el carácter culturalmente diverso del Ecuador: “El Ecuador es un estado social de derecho, soberano, unitario, independiente, democrático, pluricultural y multiétnico”.⁵⁵ En el artículo 62 se plantea la necesidad de que el Estado fomente la interculturalidad y la integre en sus políticas e instituciones: “...El Estado fomentará la interculturalidad, inspirará sus políticas e integrará sus instituciones según los principios de equidad e igualdad de las culturas”.⁵⁶

Con relación a la educación en particular, el artículo 69 determina que la educación (en general y no solo la intercultural bilingüe) debe fomentar interculturalidad, la solidaridad y la paz:

La educación, inspirada en principios éticos, pluralistas, democráticos, humanistas y científicos, promoverá el respeto a los derechos humanos, desarrollará un pensamiento crítico, fomentará el civismo; proporcionará destrezas para la eficiencia en el trabajo y la producción; estimulará la creatividad y el pleno desarrollo de la personalidad y las especiales habilidades de cada persona; impulsará la interculturalidad, la solidaridad y la paz.⁵⁷

En el ámbito internacional también se han firmado algunos convenios que favorecen la inclusión de la interculturalidad en la Educación Hispana. El más importante es el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, el mismo que fue ratificado por el Ecuador en 1998. La mayor parte de artículos destinados a la educación se refieren a la educación indígena, pero existe uno, el artículo 31, que plantea la necesidad de incluir una perspectiva intercultural en la educación de la población no indígena:

54 MEC, *Reforma Curricular Consensuada. Serie de apoyo a la capacitación*, MEC, Quito, s/a
55 Constitución Política del Ecuador de 1998, www.ecuanex.net.ec/constitucion/indice.html

56 Idem.

57 Idem.

Deberán adaptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y pueblos interesados.⁵⁸

A nivel internacional también se han promulgado una serie de pronunciamientos que, aunque no tienen el carácter de ley, sugieren la integración de la perspectiva intercultural en la educación. De entre ellos, los más relevantes a nuestro juicio son los de la UNESCO, en especial el informe de Jaques Delors (*La Educación encierra un tesoro*) que plantea como una de las prioridades de la educación del siglo actual el que las nuevas generaciones aprendan a convivir juntos en el marco del respeto de la diversidad cultural y étnica.

2. Objetivo y modalidad de inclusión de la interculturalidad

El documento de la Reforma Curricular contiene una sección específica destinada al eje transversal de interculturalidad. La sección inicia con un brevíssimo balance sobre la situación de la educación y la diversidad cultural en el país y luego define el objetivo que se persigue con la inclusión de la interculturalidad en la educación y la modalidad para su incorporación.

Tres son las ideas centrales que se plantean en el balance:

- a. Separte de la constatación del deliberado y tradicional desconocimiento de la diversidad cultural en el Ecuador así como de la situación asimétrica en la conviven los diferentes grupos culturales: mestizos, indígenas y negros. A decir de la misma Reforma: “De los diferentes grupos socio culturales, entre ellos el indígena, el afroecuatoriano y el mestizo, éste último ha ocupado lugares protagónicos por su participación en las esferas de poder político y económico”.⁵⁹

58 Centro de Asesoría Laboral del Perú, Derechos Indígenas y Humanos: El Convenio 169 de la OIT. Vigilancia y Exigibilidad, Perú, CEDAL, AECL, PIDHDD, s/a. 109.

59 MEC, *Reforma Curricular para la Educación Básica*, Quito, MEC, 121

- b. Sobre la base de lo anterior, se reconoce que la educación en el Ecuador ha desconocido y excluido la diversidad cultural debido “...a la presencia de una política de homogeneización sociocultural, sustentada en la supuesta existencia una única cultura nacional, dentro del proyecto nacional”.⁶⁰
- c. Y, por último, se destaca que en las últimas décadas se han desarrollado una serie de luchas a favor del reconocimiento de la diversidad cultural en general y de la educación indígena en particular. Se señala como uno de los logros la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a comienzos de los años 90 y la puesta en vigencia de la propuesta curricular de la EIB (MOSEIB) en 1993.

Dos aspectos llaman la atención del balance. En primer lugar, la alusión al tema del poder y la inequidad al referirse a la diversidad cultural. En el Ecuador, el Estado y sus respectivos organismos han tendido a representar la diversidad cultural en términos armónicos, haciendo caso omiso de los procesos de dominación, discriminación, etc., que han caracterizado las relaciones que se desarrollan entre los diferentes grupos culturales. En este sentido, consideramos que constituye avance importante que el Ministerio de Educación haya tematizado el tema del poder al referirse a la diversidad cultural.

Y, en segundo lugar, la visibilización de los afroecuatorianos como un grupo cultural, lo cual es relevante si consideramos, como analizamos en el capítulo anterior, la tradicional invisibilización de la que han sido objeto a lo largo de la historia.

Con relación al objetivo, la Reforma plantea que con la incorporación de la interculturalidad en la educación se busca:

...generar una actitud de respeto hacia los diversos grupos socio-culturales y la eliminación de caducos esquemas discriminatorios, en favor de la igualdad de oportunidades de participación en el desarrollo y toma de decisiones de carácter nacional.⁶¹

60 Idem. 121

61 Idem. p. 122

A lo que inmediatamente se añade que "...la interculturalidad es un proceso de construcción de una condición que permitirá en el futuro equilibrar las posibilidades para sectores de la población, históricamente desfavorecidos".⁶²

Se trata, pues, de un objetivo interesante pero con un alcance limitado si tiene en cuenta la profunda asimetría que marca la situación actual de los diferentes grupos culturales en el Ecuador, así como el hecho de que en la Educación Hispana se forman, en su gran mayoría, las nuevas generaciones del grupo cultural hegemónico: los blancos-mestizos.

La construcción en el país de un orden en el que prime la igualdad y el respeto por la diferencia demanda de las nuevas generaciones del grupo cultural hegemónico un conjunto de capacidades y actitudes que rebasan, con mucho, el simple respeto hacia la diversidad cultural. Demanda, entre otros aspectos, de la voluntad y capacidad para cuestionar y reformular su propia identidad étnica⁶³, una comprensión profunda y crítica sobre los diferentes grupos culturales que habitan en el país y de las complejas relaciones de poder que se desarrollan entre ellos, capacidades para la comunicación y la interrelación con el diferente, y la voluntad y capacidad para cuestionar y trabajar por el cambio de dichas relaciones tanto a nivel de la vida cotidiana como a nivel institucional y estructural.⁶⁴

Respecto a la modalidad de inclusión, la Reforma plantea que la interculturalidad debe ser integrada como un enfoque transversal a través de la inclusión de *contenidos de interculturalidad* en cada una de las áreas académicas y niveles de formación. Se sostiene que la incorporación de la interculturalidad

...no supone solamente la adición de ciertos temas a las áreas académicas, sino que constituye un mecanismo de articulación de

62 Idem p.

63 No olvidemos que la esquizofrenia identitaria que viven los blancos-mestizos es uno de los factores que explican los procesos de exclusión y discriminación cultural en el país.

64 Varias de las ideas expuestas en este párrafo han sido tomadas de Virginia Zavala y otros, 2005 *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate*, Perú, PROEDUCA-GTZ.

los contenidos propuestos en los programas de las diferentes áreas, con el enfoque planteado por la dimensión de la interculturalidad, lo que supone un tratamiento metodológico radicalmente diferente al que se ha venido llevando de manera tradicional.⁶⁵

Vale aclarar que el documento nunca presenta los *contenidos de interculturalidad* ni recomendaciones para operativizar su inclusión en las diferentes áreas académicas del currículo y en el trabajo diario de aula⁶⁶. En su lugar, presenta los criterios para seleccionar dichos contenidos:

- Deben estar puntualmente inmersos o referirse a la problemática que plantea la relación intercultural.
- Deben emerger de los problemas y necesidades básicas identificadas por la población.
- Los contenidos de interculturalidad tiene que fundamentarse en los procesos de identidad cultural de las culturas en relación.
- Los contenidos deben estar inmersos en las distintas manifestaciones, conocimientos y saberes de las culturas en contacto (a manera de escenarios socio-políticos).
- Deben seleccionarse en función de los criterios de horizontalidad, democracia y participación efectiva de las culturas en interrelación, para propiciar respeto y valoración mutua.⁶⁷

Así como los seis referentes de interculturalidad para la selección de los contenidos:

- Rasgos y características importantes de las culturas nacionales.
- Principales costumbres, mitos y leyendas de las culturas ecuatorianas.

65 MEC, *Reforma Curricular para la Educación Básica*, Quito, MEC, 123

66 Los apartados destinados al eje de educación ambiental y educación en la práctica de valores plantean estrategias y recomendaciones metodológicas para transversalizar el tema en cada una de las áreas curriculares.

67 Idem. p. 123

- Conocimientos, saberes y prácticas de las culturas ecuatorianas.
- Los distintos ámbitos de socialización de las diferentes culturas.
- Importancia de la difusión sobre la relación intercultural.
- Dinamias sociales, liderazgos y resistencias de las culturas ecuatorianas en la historia del Ecuador.⁶⁸

Llama la atención en los referentes la ausencia de temas relacionados con el conflicto cultural así como de temas que se orienten a visibilizar el aporte y contribuciones de los diferentes grupos culturales al desarrollo del país, elementos -entre otros- claves para la comprensión de la dinámica la diversidad cultural en el país.

El apartado concluye señalando que el conjunto de contenidos de interculturalidad (que, como dijimos arriba, nunca se los define), "...será presentado a los responsables de cada área del currículo, para que sean ellos quienes los incorporen en su área, y les den la gradación necesaria en los diferentes años de la educación básica".⁶⁹

A pesar de que la Reforma insista en lo contrario, vemos que se trata de una propuesta de inclusión de la interculturalidad de carácter totalmente *aditiva*⁷⁰ que se limita a promover -valga la redundancia- la adición de ciertos temas de interculturalidad en los programas de estudio de las diferentes áreas académicas y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Surge, entonces, el interrogante de si con la simple adición de temas de interculturalidad en el currículo y en el trabajo diario de aula se puede desarrollar en los estudiantes las capacidades arriba discutidas. Consideramos que no. La consecución de las capacidades arriba analizadas demanda una reorganización total del currículo y del trabajo de aula, una reorganización que contribuya, entre otros aspectos, a descentrar el punto de vista que ha primado en la Educación Básica Hispana: el punto de vista blanco-mestizo.

68 Idem. p. 124

69 Idem. p. 124

70 Javier Baselú, *Educación cultural y educación*, Madrid, Editorial Síntesis, s/a.

III. La interculturalidad en el currículo y los textos escolares de la Educación Básica Hispana

Como se analizó en el capítulo anterior, la Reforma Curricular propone transversalizar la interculturalidad en la Educación Básica a través de la incorporación graduada de *contenidos de interculturalidad* en las diferentes áreas de académicas. El presente capítulo tiene como objetivo central constatar si, en efecto, se ha incluido una perspectiva intercultural en los programas de estudio y textos escolares de cinco de las siete áreas académicas que forman parte del currículo: Lenguaje y Comunicación, Matemática, Entorno Natural y Social, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Para el desarrollo de este capítulo se analizaron los objetivos, destrezas, contenidos y orientaciones metodológicas de los programas de estudio, así como también las narraciones escritas e imágenes de los textos escolares de las áreas arriba mencionadas. En lo que a los textos se refiere, se analizaron los textos *Dejando Huellas* de Luis H. Calderón y *Santillana Integral* de la Editorial Santillana, ambos muy utilizados en las escuelas y colegios públicos y privados del país. Se revisaron los textos de tercero y séptimo de básica puesto que en dichos niveles se realizó el trabajo etnográfico de aula.

Se ha organizado la exposición en tres partes: en la primera se realiza una breve descripción de la estructura del currículo de la Educación Básica, en la segunda se analizan los programas de estudio de las cinco áreas académicas del currículo, y en la última se presentan los resultados de la revisión de los textos escolares.

1. El currículo de la Educación Básica

El currículo de la Educación Básica contempla cuatro partes:

- Los objetivos de la Educación Básica que sintetizan el perfil de salida que se desea para el alumno al finalizar los diez años de formación y constituyen los grandes lineamientos que guían el accionar educativo del país.

- El currículo del preescolar (primer nivel) que contiene los siguientes elementos: consideraciones generales, la estructura curricular, el perfil de desarrollo del niño preescolar, los objetivos del nivel preescolar, los ejes de desarrollo (personal, conocimiento del entorno inmediato y expresión creativa), los bloques de experiencia y las estrategias de desarrollo.
- La propuesta curricular del Área de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Entorno Natural y Social (para el segundo y tercer nivel), Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (para el cuarto hasta el décimo nivel). En la propuesta de cada una de las áreas se destacan los siguientes puntos: consideraciones generales, objetivos generales y específicos, destrezas, contenidos desglosados por nivel y orientaciones metodológicas.
- La propuesta de los tres ejes transversales: educación en la práctica de valores, educación ambiental e interculturalidad.

2. La interculturalidad en los objetivos de la Educación Básica y en las áreas académicas.

Antes de analizar cada una de las áreas académicas es necesario revisar los objetivos de la Educación Básica, pues, como dijimos arriba, ellos sintetizan la oferta máxima a la que se compromete el sistema educativo nacional. La Reforma Curricular plantea seis objetivos generales para la Educación Básica Ecuatoriana:

1. Conciencia clara y profunda del ser ecuatoriano, en el marco de reconocimiento de la diversidad cultural, étnica, geográfica y de género en el país.
2. Conscientes de sus derechos y deberes en relación a sí mismos, a la familia, a la comunidad y a la nación.
3. Alto desarrollo de su inteligencia, a nivel del pensamiento creativo, práctico y teórico.

4. Capaces de comunicarse con mensajes corporales, estéticos, orales, escritos y otros. Con habilidades para procesar los diferentes tipos de mensajes de su entorno.
5. Con capacidad de aprender, con personalidad autónoma y solidaria con su entorno social y natural, con ideas positivas de sí mismos.
6. Con actitudes positivas frente al trabajo y al uso del tiempo libre.⁷¹

De entre los seis objetivos, el primero considera de forma explícita la intencionalidad del eje transversal de interculturalidad, pues no solo reconoce el carácter culturalmente diverso del país sino que plantea que los futuros jóvenes desarrollen una conciencia clara de dicha diversidad.

Ahora bien, es interesante constatar que el objetivo solo habla de reconocer la diversidad cultural y étnica, pero no de aprender a convivir con dicha diversidad, y menos aun, de trabajar por la consecución de una sociedad más democrática desde el punto de vista cultural. En esa medida, vemos que es un objetivo que se alinea totalmente con la propuesta general del eje transversal de interculturalidad que proclama como finalidad de la educación el promover actitudes de respeto hacia la diversidad cultural.

Pero, ¿qué ocurre con las áreas académicas?, ¿aquellas incluyen una perspectiva intercultural?. Pasemos a analizar los objetivos, destrezas y contenidos de cada una de ellas.

Área de Lenguaje y Comunicación

Seis son los objetivos que esta área persigue. Los tres primeros orientados a la formación humana y científica, los dos siguientes al desarrollo de la comprensión crítica y el último a promover la expresión creativa:

1. Comprender y expresar el mundo natural y simbólico.
2. Reconocer y valorar la diversidad humana, lingüística y cultural.

⁷¹ Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, 1996 *Reforma Curricular para la Educación Básica*, Quito, MEC. 11

3. Utilizar el lenguaje como medio de participación democrática en la vida social y el trabajo.
4. Entender y dar una respuesta crítica a los mensajes transmitidos por los diferentes medios.
5. Aprovechar diversos lenguajes como fuentes de conocimiento, de información y de placer.
6. Utilizar diversos lenguajes (oral, escrito, gestual, corporal) como medios de expresión, comunicación, creación y entretenimiento.⁷²

De entre los seis objetivos, el segundo contempla de manera explícita la intencionalidad del eje de interculturalidad, pues plantea la necesidad de que los estudiantes reconozcan y valoren la pluralidad de lenguas y culturas que existen tanto a nivel nacional como mundial. A nivel de los objetivos específicos también encontramos tres que guardan coherencia con el eje:

- Valorar las manifestaciones de la diversidad humana, lingüística y cultural del Ecuador y del mundo mediante la vivencia comunicativa.
- Gozar de la producción literaria, oral y escrita, de las diferentes culturas nacionales y extranjeras.
- Reconocer la presencia y los aportes de otros idiomas en la lengua materna.⁷³

A primera vista da la impresión que esta área incluye -definitivamente- un enfoque intercultural. Sin embargo, el momento en que se revisan las destrezas y contenidos que se plantean para la consecución de dichos objetivos la impresión se desvanece. A nivel de las destrezas, el Área de Lenguaje y Comunicación busca desarrollar en los estudiantes las cuatro competencias lingüísticas básicas del español: escuchar, leer, hablar y escribir. En ningún momento se consideran destrezas relacionadas con los objetivos de interculturalidad arriba mencionados.

72 Idem. 35-36

73 Op.cit.: 35

Con respecto a los contenidos, el área propone cuatro grandes bloques temáticos para los nueve años de formación: la pragmática, fonología, semántica y morfosintaxis de la lengua española, los cuales, en ningún momento recuperan temáticas referidas a la diversidad lingüística en el Ecuador, ni tampoco temas relacionados con la presencia y aporte de otras lenguas (tanto ecuatorianas como foráneas) en el español, temáticas que deberían necesariamente ser discutidas con miras a la consecución de los objetivos arriba señalados.

Y en relación a las orientaciones metodológicas, se proponen dos que se alinean con la intencionalidad del eje: “Respetar, valorar y cultivar la diversidad cultural en cada grupo de estudiantes” y “Ofrecer a los alumnos materiales de lectura que ilustren la riqueza oral y escrita de las diferentes culturas del Ecuador”⁷⁴, dos sugerencias totalmente pertinentes pero quedan a libre arbitrio del docente.

Área de Matemática

A diferencia de lo que ocurre en el Área de Lenguaje y Comunicación, en el Área de Matemática no encontramos ninguna alusión al eje de interculturalidad, ni siquiera en los objetivos. El área contempla ocho objetivos generales, pero ninguno de ellos se refiere, por ejemplo, al conocimiento y valoración de racionalidades matemáticas distintas a la hegemónica, aspecto que debería ser necesariamente considerado en un área de matemática con enfoque intercultural. Los objetivos son los siguientes:

1. Desarrollar las destrezas relativas a la comprensión, explicación y aplicación de conceptos y enunciados matemáticos.
2. Utilizar los conocimientos y procesos matemáticos que involucren los contenidos de la educación básica y la realidad del entorno, par la formulación, análisis y solución de problemas teóricos y prácticos.

74 Op.cit.: 51-53

3. Utilizar la matemática como herramienta de apoyo para otras disciplinas, y su lenguaje para comunicarse con precisión.
4. Desarrollar las estructuras intelectuales indispensables para la construcción de esquemas de pensamiento lógico formal, por medio de procesos matemáticos.
5. Comprender la unidad de la matemática por medio de sus métodos y procedimientos.
6. Desarrollar las capacidades de investigación y de trabajo creativo, productivo; independiente o colectivo.
7. Alcanzar actitudes de orden, perseverancia y gusto por la matemática.
8. Aplicar los conocimientos matemáticos para contribuir al desarrollo del entorno social y natural.⁷⁵

Lo anterior vale también para las destrezas y contenidos. El área, en su totalidad, se orienta a desarrollar en los estudiantes los conocimientos y destrezas matemáticas necesarios para la solución de problemas de la vida cotidiana y, para ello, propone el estudio de cuatro bloques de contenidos: el sistema numérico, el sistema de funciones, el sistema geométrico y de medida y el sistema de estadística y probabilidad, todos ellos pertenecientes al campo de la matemática hegemónica.

Encontramos una pequeña excepción en el programa de quinto nivel que incluye el siguiente contenido: *Números romanos, mayas, etc.: lectura y escritura*. Por la forma como se lo enuncia, da la impresión que se trata de una unidad que analiza los sistemas numéricos distintos al usado en la actualidad de manera mayoritaria, pero siempre de sistemas numéricos del pasado.⁷⁶

Un elemento de esta área que merece particular atención son las orientaciones metodológicas. Esta es la única área que considera

75 Op.cit.: 59

76 La Reforma Curricular solo enuncia los contenidos de cada uno de los niveles pero no los desarrolla.

recomendaciones para integrar los ejes transversales en el trabajo diario de aula. Sin embargo, el momento en que se revisa con detenimiento, encontramos que las recomendaciones se refieren únicamente al eje de educación ambiental y en ningún momento al de interculturalidad.

Area de Entorno Natural y Social

Como dijimos arriba, esta área se trabaja únicamente en el segundo y tercer niveles e integra las áreas de Ciencias Naturales y Sociales. Ocho son los objetivos que esta área persigue:

1. Valorarse a si mismo y al otro como sujetos sociales.
2. Desenvolverse en forma autónoma en los espacios naturales y sociales más cercanos.
3. Practicar hábitos de orden, higiene, alimentación y cuidado personal.
4. Resolver problemas básicos que se presentan en la vida cotidiana del niño o niña.
5. Apreciar, disfrutar y cuidar el medio físico y su entorno social inmediato.
6. Orientarse y ubicarse en el medio físico.
7. Practicar normas de respeto, comunicación, participación y colaboración en la familia, la escuela y la comunidad.
8. Conocer, amar y respetar los símbolos patrios y las diversas manifestaciones culturales de su entorno.⁷⁷

Se evidencia en el último objetivo una alusión a la intencionalidad del eje de interculturalidad, pues se plantea como meta el que los niños conozcan y respeten las manifestaciones culturales de su entorno. No queda claro, sin embargo, si por “manifestaciones culturales” se está entendiendo las concepciones y prácticas culturales de los diferentes grupos culturales que

⁷⁷ Op.cit.: 80

conviven en el “entorno”, las manifestaciones de la “alta cultura” (pintura, escultura, música, etc.); o las de la “cultura popular”.

Con relación a las destrezas esta área no contempla ninguna que se oriente a la consecución del objetivo arriba aludido. El área busca desarrollar en los niños cinco destrezas: la piscomotricidad, la ubicación temporo-espacial, la obtención de datos mediante percepciones sensoriales, la clasificación y la comunicación.

En lo que a los contenidos se refiere, se propone para el segundo nivel el estudio de tres bloques temáticos: La identidad, La casa donde vivo y Nuestra escuela; y para el tercer año los siguientes tres: La identidad, La casa y la escuela y Nuestra comunidad. En los bloques temáticos del tercer nivel encontramos algunos temas que podrían dar pie para el desarrollo de conocimientos sobre la diversidad cultural. Así, por ejemplo, en el bloque temático *La identidad* se contempla el tema *Semejanzas y diferencias entre los seres*, aunque no queda claro si se trata de semejanzas y diferencias culturales. De igual manera, en el bloque temático *La casa y la escuela* se propone el tema *Otros tipos de vivienda*, y en el bloque *Nuestra comunidad* el tema *Costumbres, fiestas y vestidos de la comunidad*.

En las recomendaciones metodológicas encontramos una que considera la intencionalidad del eje transversal de interculturalidad: se recomienda que todas las ejecuciones didácticas deben tener en cuenta, entre otros aspectos, el perfil sociocultural del niño y la niña y sus diferencias individuales.

Area de Ciencias Naturales

Esta área académica contempla siete objetivos de formación:

1. Conocer y comprender la anatomía y fisiología humanas, para mejorar la calidad de vida con hábitos de higiene, alimentación balanceada, comprensión del sexo y ejercicio físico y mental, que permitan el bienestar personal.

2. Desarrollar respeto por la naturaleza y una actitud crítica frente a la utilización de los recursos naturales y al deterioro del medio ambiente
3. Identificar y explicar los fenómenos físicos y químicos, espontáneos e inducidos, que actúan como agentes de cambio en la naturaleza.
4. Aplicar en la vida cotidiana los conocimientos teórico-prácticos para dar soluciones válidas y concretas.
5. Comprender la interacción entre ciencia, tecnología y sociedad para asumir una actitud crítica frente a ellas.
6. Utilizar el método científico en pequeños proyectos de investigación y fundamentalmente como hábito de vida individual con proyección social
7. Identificar, respetar y valorar las interpretaciones científicas de la naturaleza desde la cosmovisión de las diversas culturas.⁷⁸

Encontramos un objetivo que guarda total coherencia con el eje de interculturalidad: *Identificar, respetar y valorar las interpretaciones científicas de la naturaleza desde la cosmovisión de las diversas culturas*, un objetivo por demás pertinente si tenemos en cuenta el gran acervo de conocimientos con el que cuenta tanto la población indígena como la afroecuatoriana sobre el medio ambiente, agricultura, pecuaria, nutrición, salud y enfermedad, entre otros.

Similar a lo que sucede con el Área del Lenguaje y Comunicación, el objetivo arriba aludido queda como un simple enunciado puesto que a nivel de las destrezas y los contenidos no se plantean elementos para su consecución. Con respecto a las destrezas, esta área propone el desarrollo de seis generales: 1. la psicomotricidad, 2. la observación, 3. una comunicación adecuada, 4. la clasificación, organización y secuenciación (de objetos, organismos, acciones, eventos, etc.), 5. la capacidad para elaborar inferencias, predecir de resultados y formular de hipótesis, y 6. la

78 Op.cit.: 87-88

capacidad para relacionar y transferir conocimientos teóricos a situaciones prácticas; ninguna de ellas relacionada con el objetivo arriba enunciado.

Y, en lo que a los contenidos se refiere, el área propone tres grandes bloques temáticos: 1. Ciencias de la Vida, 2. Ciencias de la Tierra y 3. Ciencias Físicas y Químicas; que -salvo una pequeña excepción- no incluyen temas que hagan referencia a los conocimientos indígenas y afrodescendientes sobre el medio ambiente, la agricultura, etc. La excepción la encontramos en el programa del séptimo nivel que incluye el siguiente tema: *Medicina natural y alternativa*. Aun así, no queda del todo claro si el tema hace alusión a la medicina indígena y afrodescendiente, o a los saberes y prácticas médicas provenientes de otros contextos culturales como la homeopatía, acupuntura, entre otras.

A nivel de las orientaciones metodológicas tampoco encontramos en esta área ninguna recomendación que oriente como incluir un enfoque intercultural en el trabajo diario de aula.

Area de Estudios Sociales

En esta área encontramos la mayor cantidad de alusiones a la interculturalidad, tanto a nivel de los objetivos, destrezas, contenidos como orientaciones metodológicas. Esta área contempla nueve objetivos generales:

1. Analizar y valorar los elementos naturales y humanos que integran el Ecuador como país en el marco del reconocimiento de una nación diversa.
2. Identificar sus raíces históricas y valorar las manifestaciones, saberes y conocimientos de las diversas culturas que forman parte del Ecuador.
3. Valorar la diversidad geográfica del país, ser respetuosos, vigilantes y responsables de la gestión, protección y cuidado de los recursos naturales, patrimonio de los ecuatorianos.

4. Fortalecer la autoestima y la identidad personal, familiar y nacional.
5. Analizar críticamente la realidad socioeconómica y cultural del Ecuador en el contexto de América latina y del mundo.
6. Distinguir relaciones causa-efecto en los diferentes fenómenos naturales y sociales.
7. Contribuir a la resolución de problemas cotidianos.
8. Practicar sus derechos y deberes como integrantes de una sociedad democrática.
9. Comunicar por medio de diversas expresiones, la comprensión alcanzada sobre los fenómenos sociales.⁷⁹

De los nueve objetivos, dos (el # 1 y # 2) consideran la intencionalidad del eje de interculturalidad, pues proponen, de forma explícita, el que los estudiantes conozcan y valoren las diversas culturas que conviven en el país, así como sus diferentes manifestaciones, saberes y conocimientos. Un elemento interesante del segundo objetivo es que se refiere a la necesidad de que los estudiantes identifiquen sus raíces históricas, elemento fundamental cuando se trata –como dijimos en el capítulo anterior- de la formación de los grupos culturales hegemónicos.

Entre los objetivos específicos encontramos cuatro que se refieren a la interculturalidad:

- Identificar los grupos étnico-culturales, su distribución y localización.
- Analizar la situación de las mayorías y minorías étnicas y sus aportes al desarrollo del país.
- Reconocer las manifestaciones culturales que proceden del medio familiar y comunitario.

79 Op.cit.: 103-104

- Respetar la cosmovisión que las diferentes etnias y culturas tienen en su relación con el medio ambiente.⁸⁰

A nivel de las destrezas el área contempla una que se enmarca en los parámetros de la interculturalidad: “Ejercitación de valores y actitudes de convivencia pacífica y solidaria”⁸¹. Y a nivel de los contenidos, se proponen varios (aunque pocos en relación al total de contenidos) que contribuyen a la consecución de los objetivos arriba anotados. El área propone el estudio de cinco grandes bloques temáticos: Geografía del Ecuador, Geografía del continente americano, Historia del Ecuador e Historia del continente americano y Cívica.⁸² En los bloques temáticos de Geografía se proponen tres temas relacionados con los referentes de interculturalidad: 1. *Ecuador: diversidad étnica y cultura: formas de vida, costumbres y tradiciones* (sexto nivel) 2. *El continente americano: división geográfica y cultural* (séptimo nivel) y 3. *América: diversidad de países y multiplicidad de expresiones culturales* (séptimo nivel).

En los bloques de Historia, por su parte, se incluye el análisis de los mismos temas de siempre: Las culturas agro-alfareras (quinto nivel), las cultural agro-mineras y los señoríos étnicos del Ecuador (sexto nivel), las grandes civilizaciones indígenas del continente americano: Mayas, Aztecas e Incas (séptimo nivel), la conquista de los pueblos “aborígenes” americanos y del Ecuador (octavo nivel) y otros más relacionados con la época colonial. Un tema novedoso que incorpora el programa de octavo nivel es el siguiente: *Distintas visiones de la conquista*.

No podemos a esta altura verificar si existe un tratamiento distinto de los temas de historia arriba mencionados puesto que la Reforma no desarrolla los temas sino que los deja simplemente enunciados. Lo que si podemos constatar es la presencia de la versión hegemónica de la historia del Ecuador y América que, por un lado, invisibiliza a los afrodescendientes

80 Op.cit.: 103

81 Op.cit.: 105

82 Se contemplan también algunos temas sobre geografía física y económica de Europa, Asia, Africa y Oceanía.

en todo el proceso histórico y, por otro, invisibiliza a los indígenas en los procesos de independencia y en toda la época republicana.

Con relación a las recomendaciones metodológicas encontramos una que se alinea con la intencionalidad del eje de interculturalidad: “Orientación a los alumnos en la apreciación de las múltiples expresiones de la vida social, mediante el uso constante de ejemplos, comparaciones y vivencias de sociedades distintas”.⁸³

3. La interculturalidad en lo textos escolares de la Educación Básica

En lo que sigue se presentan los resultados del análisis de los textos escolares *Dejando Huellas* de Luis H. Calderón y *Santillana Integral* de la Editorial Santillana, del tercero y séptimo nivel de la Educación Básica. En total se analizaron 14 textos escolares:

- 4 textos de Lenguaje y Comunicación, 2 de tercero y 2 séptimo de básica
- 4 textos de Matemática, 2 de tercero y 2 séptimo de básica
- 2 textos de Entorno Natural y Social de tercero de básica (el área de entorno natural y social solo se trabaja en el segundo y tercer niveles)
- 2 textos de Ciencias Naturales (Ciencias Naturales se trabaja desde el cuarto hasta el décimo nivel)
- 2 textos de Ciencias Sociales de séptimo de básica (Ciencias Sociales se trabaja desde el cuarto hasta el décimo nivel)

Hemos organizado la presentación de los resultados por áreas de estudio sin hacer distinción por niveles ni editoriales. Lo anterior se justifica por el hecho de que no existen grandes diferencias en materia de interculturalidad entre los textos *Dejando Huellas* y *Santillana Integral*, ni entre los textos de tercero y séptimo de básica.

83 Op.cit.: 110

Textos de Lenguaje y Comunicación:

Los textos de Lenguaje y Comunicación incluyen escasas referencias escritas sobre los temas de interculturalidad propuestos por la Reforma Curricular. Lo anterior vale tanto para los contenidos tratados en cada una de las unidades como para las lecturas que se presentan para el desarrollo de la comprensión lectora.

Respecto a los contenidos, encontramos que -salvo dos pequeñas excepciones- todos se orientan al aprendizaje de la gramática y ortografía del español. Las dos excepciones las encontramos en el texto *Dejando Huellas* de séptimo de básica. En la unidad # 2 se incluye un pequeño apartado titulado *Las lenguas del Ecuador* en el que se afirma que “el idioma oficial del Ecuador es el español o castellano, pero como es un país pluriétnico, existen otras lenguas que se hablan en diferentes regiones”.⁸⁴ A continuación se incluye un cuadro en el que se presentan las lenguas que se hablan en tres de las cuatro regiones del Ecuador. En la Sierra se menciona al Quichua, en el Oriente al Shuar-Achuar y al Huao-Tiriro, mientras que en la Costa al Chapalaachi y el Tsafique.

Dos aspectos llaman la atención de lo anterior. En primer lugar, el desconocimiento del carácter también oficial de las lenguas indígenas y, en segundo lugar, la invisibilización de varias de las lenguas indígenas que actualmente se hablan en el Ecuador (se señalan apenas 5 de más de 10), todo lo cual, termina generando una imagen por demás distorsionada de la diversidad lingüística en el Ecuador.

El segundo alcance en torno al tema de las lenguas se encuentra en la unidad # 3 del mismo texto en la que se inserta una sección titulada *Variaciones idiomáticas*. En ella se hace una breve referencia a los dialectos del español en el Ecuador y a la presencia de palabras de otras lenguas (entre ellas el quechua) en el español que se habla en el país.

84 Luis H. Calderón, *Dejando Huellas # 3, Guía para el docente*, Grafitex, Quito, 2005. 45

En lo que a las lecturas se refiere, encontramos apenas cinco, de más de cincuenta, que hacen alusión a los indígenas y afrodescendientes. La primera es una lectura de Arturo Vergara, escritor ecuatoriano, que habla de la llegada de los afrodescendientes al Ecuador como resultado del naufragio de una embarcación española. La segunda es de Lourdes Jordá, un relato de ficción que habla de cómo un indígena llevó a su tierra el otoño. La tercera hace alusión a los tipos de embarcaciones que utilizaron los primeros indígenas americanos. La cuarta es un fragmento corto de Pablo Neruda (titulado *Bailando con los negros*) en la que se resalta la música, el baile y la alegría de los pueblos afroamericanos, y la quinta son décimas esmeraldeñas en las que se cuestiona el significado del blanco y del negro como colores que distinguen y discriminan a las personas.

Es interesante constatar como las tres primeras lecturas se refieren a la historia de los indígenas y afrodescendientes y no a su situación actual, y como la cuarta reproduce uno de los estereotipos más comunes sobre los afroamericanos, a saber, la imagen de una colectividad volcada al baile, la música y la fiesta en general. A lo anterior se suma que ninguna de las lecturas, salvo las décimas esmeraldeñas, pertenece a autores indígenas o afroecuatorianos, lo que contradice, en parte, la intencionalidad del Área de Lenguaje y Comunicación que incluye como uno de sus objetivos específicos el siguiente: “gozar de la producción literaria, oral y escrita, de las diferentes culturas nacionales y extranjeras”.⁸⁵

Respecto a las imágenes encontramos que aquellas visibilizan de una manera totalmente marginal a la población indígena y afroecuatoriana. Apenas 12 ilustraciones (estos textos no utilizan fotografías) visibilizan a la población indígena y afrodescendiente, pero debido a su tamaño, la mayor parte de ellas pasan fácilmente desapercibidas. Más aun, se percibe una tendencia a representar a los indígenas y afroecuatorianos de una manera totalmente estereotipada: en el caso de los indígenas, por lo general, en ambientes rurales y dedicados a actividades típicas del medio rural: agricultura, pastoreo o actividades poco de poco prestigio como la

85 MEC, 1996, op.cit.: 35

albañilería; mientras que en el caso de los afroecuatorianos la tendencia es a representarlos ligados al baile, la música y al fútbol. No se encuentran imágenes que proyecten a los indígenas y afrodescendientes en contextos urbanos y desarrollando actividades intelectuales o que connoten prestigio.

Textos de Matemática:

Similar a lo que sucede con los textos de Lenguaje y Comunicación estos textos incluyen escasas referencias escritas sobre los temas de interculturalidad propuestos por la Reforma Curricular. En términos generales, los contenidos de estos textos se orientan a promover el aprendizaje de los conocimientos y destrezas de la Matemática y Geometría hegemónicas. No se encuentran contenidos que visibilicen los conocimientos matemáticos de los grupos culturales que habitan en el país, lo cual, es totalmente consecuente con las metas del Área de Matemáticas, pues, como vimos en la sección anterior, en esta área ninguno de los objetivos generales y específicos contempla la intencionalidad del eje transversal de interculturalidad.

Solo en una de las unidades del texto *Santillana Integral* de séptimo de básica, que tiene como tema central el *Sistema numérico*, se encuentra una breve alusión a los sistemas de numeración de los Mayas y de los Aztecas. Sin embargo, por la forma como se los presenta, aquellos terminan apareciendo como sistemas totalmente caducos: el apartado enumera los sistemas de numeración utilizados en los tiempos primitivos, en el viejo mundo, en el nuevo mundo y en los tiempos contemporáneos. Los sistemas numéricos de los Mayas y Aztecas aparecen como sistemas del nuevo mundo, mientras que para los tiempos contemporáneos se reconocen dos sistemas numéricos: el posicional decimal y el posicional binario.

Por otro lado, se evidencia que los ejercicios que los textos proponen para desarrollar y afianzar los conocimientos y destrezas matemáticas y de la geometría hacen alusión, por lo general, a problemáticas típicas de la vida urbana y de la población blanco-mestiza, Veamos un ejemplo: en el texto

Dejando Huellas de séptimo de básica se plantea el siguiente ejercicio en la unidad dedicada al estudio de las operaciones con decimales:

Para elaborar un trabajo en grupo, Diego aporta con \$2,50 para el alquiler del computador, Delia con \$ 1.8 para la impresión de hojas; Pablo con \$2.25 para marcadores y cartulina; Pamela con \$0.90 para una carpeta. ¿Cuánto dinero invirtieron para la elaboración del trabajo?⁸⁶

Respecto a las imágenes encontramos que aquellas visibilizan de manera marginal a los afrodescendientes e invisibilizan a la población indígena: en los cuatro textos analizados no se incluye una sola ilustración relacionada con la población indígena. En el caso de las imágenes de los afrodescendientes no se percibe ningún sesgo representacional.

Textos de Entorno Natural y Social:

La tendencia evidenciada en los textos anteriormente analizados se repite en los textos de Entorno Natural y Social. Apenas un apartado del texto de *Santillana Integral* trata, de una manera bastante superficial, el tema de la diversidad cultural en el Ecuador. El apartado inicia con un pequeño párrafo que plantea lo siguiente: “En cada localidad, las personas tienen una forma propia de vestir, de hablar, de convivir y de celebrar las fiestas. Esto demuestra que en nuestro país hay diversas costumbres, tradiciones y modos de vida”.⁸⁷ Luego se presenta una ilustración en donde aparecen niños de diferentes grupos culturales del Ecuador y se proponen dos preguntas: “¿En qué se diferencian los vestidos de estas personas? ¿En qué se parecen?”; y un ejercicio: “Dibuja una prenda de vestir, un plato típico y un objeto propio de tu localidad”.⁸⁸

Llama la atención no solo el nivel de simplicidad con el que se aborda el tema de la diversidad cultural en el Ecuador, sino también el hecho de que inmediatamente después de este apartado se presente el apartado

86 Luis H. Calderón, 2005 *Dejando Huellas # 7, Guía para el docente*, Grafitex, Quito. 224

87 Grupo Santillana, *Santillana Integral # 3. Nueva edición para el docente*, Editorial Santillana, s/l, s/a. 212

88 Idem.

Ecuador, una sola nación, el cual analiza las semejanzas culturales de los ecuatorianos.

Por otro lado, se evidencia que los temas en estos textos son tratados exclusivamente desde la perspectiva científica, descartando cualquier otra perspectiva interpretativa, y el punto de vista indígena y afro en particular. Veamos un ejemplo: uno de los apartados del texto *Santillana Integral* trabaja el tema de las enfermedades de los seres humanos. En él se explican las causas de las enfermedades y se presentan nombres de enfermedades que pueden prevenirse con vacunas. Tanto en la explicación de las enfermedades como en la lista de enfermedades se utiliza una perspectiva científica: se dice que las enfermedades son causadas por microbios y que existen tres tipos de microbios: bacterias, virus y hongos. De igual manera, se plantea que algunas de las enfermedades que se pueden prevenir con vacunas son los tétanos, la tuberculosis...⁸⁹

Otro aspecto a destacar sobre los contenidos de estos textos es que los ejemplos utilizados se refieren exclusivamente a la realidad urbana, de clase media y blanco-mestiza. Por ejemplo, en el apartado *El plano de tu casa* se presenta el plano de una casa típicamente urbana de la clase media blanco-mestiza y se pide que se señalen los nombres de las diferentes habitaciones.

Similar a lo que sucede con las imágenes de los textos de Lenguaje y Comunicación las imágenes de los textos de estos textos visibilizan de una manera marginal a los indígenas y afrodescendientes, y tienden, en el caso de los indígenas, a representarlos de una manera harto estereotipada: como individuos recluidos en el campo o la selva y dedicados a actividades poco relevantes desde el punto de vista de la racionalidad hegemónica: albañilería, pastoreo y agricultura.

Textos de Ciencias Naturales:

Similar a lo que sucede en los textos de Entorno Natural y Social, los contenidos de estos textos no visibilizan los conocimientos y prácticas

89 Op.cit.: 250

culturales de los indígenas y afroecuatorianos en materia de cuidado del medio ambiente, agricultura, ganadería, cuidado de la salud. Tan solo encontramos dos referencias mínimas sobre lo anterior. En el apartado titulado *Técnicas agrícolas*, el texto *Santillana Integral* incluye una pequeña sección destinada a la descripción de las técnicas agrícolas utilizadas por los indígenas en tiempos pasados:

Los pobladores de Ecuador, anteriores a los incas y a los españoles utilizaban técnicas agrícolas que no afectaban el suelo y que – además- aportaban a la productividad necesaria. Usaban el agua de los ríos el suelo fértil que los rodeaba. Cultivaban en gradas y en terrazas, y almacenaban el agua de lluvia. No se permitía el establecimiento de aldeas en tierras fértiles y estaba regulada la tala de bosques y la cacería. Asignaban épocas para la siembra y rotaban los suelos y cultivos...⁹⁰

Es interesante evidenciar como el texto trata los conocimientos y prácticas indígenas en materia de agricultura como una cuestión exclusivamente del pasado, desconociendo el hecho de que dichos conocimientos siguen teniendo vigencia en la actualidad y, lo que es más importante, que siguen siendo utilizados por la población indígena.

La segunda referencia la encontramos en el texto *Dejando Huellas*. En el apartado *Medicina natural y medicinas alternativas*, se resaltan las propiedades curativas de las plantas medicinales y se plantea que el conocimiento sobre ellas viene de la antigüedad “...cuando nuestros antepasados curaban sus dolencias con los elementos que les ofrecía la naturaleza”.⁹¹

De igual manera, la perspectiva que se utiliza para tratar los diferentes temas es la científica. Veamos un ejemplo: en uno de las unidades del texto *Santillana Integral* (que tiene como título *Las Plantas*) se trabaja el tema de las plantas sin semillas. Se plantea que las semillas se clasifican en briofitas y pteridófitas y que estas últimas se dividen en helechos,

90 Grupo Santillana, *Santillana Integral* # 7. Nueva edición para el docente, Editorial Santillana, s/l, s/a. 265

91 Luis H. Calderón, # 7, op.cit.: 388

equisetos, licopodios, selaginelas y isoetneas. Luego se realiza una descripción de cada uno de estos tipos de plantas. Es decir, el tratamiento del tema de las plantas se lo realiza desde la perspectiva de la Biología y en particular desde la perspectiva de la ciencia encargada del estudio del mundo vegetal: la Botánica. Lo mismo ocurre con el tratamiento de los demás temas: los animales, los aparatos del ser humano, la materia, la sexualidad y la salud, etc.

A nivel de las imágenes, la tendencia es la misma que en los textos anteriores: escasas referencias a los indígenas y afrodescendientes, y la tendencia a representarlos de una forma estereotipada sobre todo en el caso de los indígenas.

Textos de Ciencias Sociales:

Estos textos incluyen la mayor cantidad de referencias escritas sobre los temas de interculturalidad propuestos por la Reforma Curricular. En el texto *Santillana Integral* las referencias se concentran en las unidades que analizan la población del Ecuador, la población del continente americano y las grandes civilizaciones de América.

En la unidad que tiene como tema central *La población en Ecuador* se hace alusión, de una manera bastante breve e imprecisa, al carácter diverso de la población ecuatoriana. Se plantea que “La gran mayoría de la población ecuatoriana es mestiza, pero también encontramos grupos de personas de razas blanca, negra, amarilla e indígena”.⁹² Llama la atención, en primer lugar, el uso del término de *raza* para referirse a los grupos culturales, y en segundo lugar el hecho de que se considere a la *raza amarilla* como uno de los grupos que forman parte de la población ecuatoriana. No queda claro de dónde se extrajo la información puesto que en el Ecuador nunca se ha hablado de la existencia de una raza amarilla.

En la misma unidad encontramos un apartado titulado *Los grupos étnicos del Ecuador*. El apartado inicia con una breve explicación de lo que es un

92 Grupo Santillana, # 7, op.cit.: 291

“grupo étnico” y luego pasa a enumerar cada uno de los grupos étnicos del país por región geográfica. El apartado termina con un ejercicio en el que se pide a los estudiantes que ubiquen en el mapa algunos de los grupos étnicos listados en la parte superior.

En la unidad cuyo tema central es *la Población en América* se incluye un apartado titulado: *La diversidad étnica de América*. En él se plantea lo siguiente:

En América hay diversas razas: indígena, blanca, mestiza y negra. Cada grupo racial se subdivide en diferentes etnias: esquimal, guaraní y tsáchila, entre otros. Los grupos raciales indígena y mestizo predominan en Latinoamérica; el blanco en América del Norte y negro en el norte de Brasil y las Antillas. Entre los países que tienen una mayor diversidad étnica se encuentra México con 56 grupos. La lengua de las etnias originarias de América, sus costumbres y tradiciones forman parte de la cultura de los pueblos americanos.⁹³

El apartado concluye con dos ejercicios: en el primero se pide que se escriba los grupos raciales de 7 países de América y en el segundo se pide que se complete una ficha informativa sobre los Tsáchilas.

Por último, la unidad # 7 se dedica, en su totalidad, al análisis de las antiguas civilizaciones del Continente Americano, poniendo especial énfasis en los Incas, Aztecas y Mayas: su organización social, económica, tecnología, entre otros.

Si se realiza un balance de los apartados que abordan el tema diversidad cultural se puede concluir que el tratamiento es por demás superficial y, en ciertos puntos, distorsionado: se limitan a describir los grupos culturales que conviven en el país y el continente americano, pero en ningún momento se habla de su situación actual, de sus prácticas culturales, de su protagonismo en el desarrollo del país y el continente, etc. En el caso de la unidad sobre las grandes civilizaciones el tratamiento es un tanto más detallado aunque nada nuevo si lo comparamos con los textos escolares de Ciencias Sociales anteriores a la Reforma.

93 Op.cit.: 323

En el texto *Dejando Huellas* la cosa no cambia mucho. En el también encontramos referencias a los grupos étnicos del Ecuador y el continente americano pero con los mismos problemas detectados en el texto de Santillana.

Hasta aquí en lo que se refiere a los contenidos del texto. Pero ¿qué sucede con las imágenes que acompañan a las narraciones escritas de cada una de las unidades? Similar a lo que sucede en los textos anteriormente analizados, la tendencia en estos textos es a proyectar a los indígenas y afrodescendientes como individuos que están fuera de la vida moderna: recluidos en la selva y en las zonas rurales y dedicados a actividades poco relevantes para la racionalidad hegemónica: cultivando, cosechando, picando piedra, vendiendo alimentos.

IV. La interculturalidad en el aula: El día a día en las escuelas hispanas

La puesta en práctica del currículo se observa en el trabajo diario de aula. Por ello, este capítulo se adentra en el quehacer cotidiano del aula con el fin de constatar si el enfoque intercultural ha logrado filtrar esta esfera de acción y, de ser así, analizar las modalidades en las que se da dicha inserción.

Para el desarrollo de este capítulo se realizó investigación de campo en dos instituciones educativas hispanas de la ciudad de Quito: una pública y la otra privada. La recolección de información se realizó a través de la revisión de los planes institucionales de ambas instituciones, la aplicación de entrevistas a los directores y docentes; y la observación del trabajo diario de aula en dos niveles: tercero y séptimo de básica.⁹⁴

Se ha organizado la exposición en cuatro partes. En la primera se realiza una breve caracterización de las dos instituciones educativas seleccionadas para el estudio. Luego se analizan los instrumentos curriculares que guían el

⁹⁴ Entre los equipos que participamos en la investigación regional, se acordó para el desarrollo de este capítulo seleccionar dos instituciones educativas, una privada y otra pública. De igual manera, se acordó realizar observación de aula en dos grados: el tercero y el séptimo.

accionar educativo en cada institución. En la tercera se presenta la opinión de los directores y docentes sobre interculturalidad y educación intercultural. Y en la última se analiza la aplicación de la interculturalidad en el aula.

1. Las instituciones educativas

Para efectos del estudio se seleccionaron dos instituciones educativas: una de sostenimiento fiscal y la otra particular religiosa. La primera funciona en la tarde y la segunda en jornada matutina. Ambas pertenecen al nivel primario de la Jurisdicción Hispana, y se encuentran ubicadas en el sector urbano de Quito.

El plantel fiscal tiene 69 años de existencia, y la población infantil que allí se educa asciende a un total de 95 estudiantes, distribuidos entre el segundo y el séptimo año de básica. Si bien esta escuela no cuenta con el primero de básica, la mayoría de estudiantes que ingresan al segundo año han cursado el nivel preescolar en alguna de las instituciones del sector.

El nivel socio económico de los niños que allí se educan es bajo, pues la mayoría de ellos pertenecen a familias de escasos recursos económicos, dedicadas a ventas en los mercados, albañilería, etc. Se puede decir que es un establecimiento educativo de tipo popular, representativo de la mayor parte de la población de la ciudad. En cuanto a la pertenencia étnica de los estudiantes, es difícil establecer el número de indígenas por el desconocimiento cabal de este aspecto por parte de los docentes, y porque los mismos estudiantes y familiares lo niegan. Sin embargo, de lo observado se puede calcular que la presencia indígena, está entre un 8 ó 10%, de una segunda y tercera generación. La presencia afro es mínima, en toda la población claramente se distinguen cuatro personas mulatas. Los demás estudiantes pertenecen al grupo mestizo.

En cuanto al personal docente, existe un total de 10 maestros, 6 titulares de grado y 4 docentes para las áreas complementarias: Inglés, Cultura Física, Música, Computación y Cultura Estética. En el aspecto administrativo, la dirección del plantel está a cargo de una persona que se encarga exclusivamente de esta función, y como grupo de apoyo cuenta con el

Comité Central de Padres y Madres de Familia.

La institución particular, por su parte, cuenta con la sección preescolar y primaria, y acoge a un total de 555 estudiantes distribuidos en tres paralelos por cada año de básica, del primero al séptimo. La mayor parte de los estudiantes son de clase media y sus representantes son empleados públicos y privados. Étnicamente, la mayor parte de la población escolar de este plantel pertenece al grupo mestizo y tan solo se registra un estudiante de procedencia indígena (madre y padre otavaleños), y tres casos de estudiantes mulatos: dos hombres y una mujer.

La planta docente llega a 39 maestros, de los cuales 32 son para los grados y 7 profesores destinados a las áreas complementarias. Al igual que en el establecimiento fiscal, la persona que cumple con la función directiva no tiene a su cargo ningún grado o paralelo, es exclusivamente administrativo/pedagógico; y a nivel de representantes, también cuenta con un Comité Central de Madres y Padres de Familia.

2. Instrumentos curriculares e interculturalidad

Los planes institucionales

A nivel declarativo, los dos establecimientos educativos manejan el denominado Proyecto Educativo Institucional (PEI). Si bien el PEI implica la intervención activa y la corresponsabilidad de todos y cada uno de los participantes en su diseño y ejecución, se evidencia que la mayoría de los docentes de la escuela pública lo conocen superficialmente y cooperaron en su construcción de manera parcial. En el caso del plantel particular, los docentes participaron en su elaboración solamente en la etapa inicial, para luego pasarlo a manos de una comisión pedagógica que lo mentalizó y estructuró en todos sus componentes.

En ambos casos, el PEI parte desde la realidad presente en busca de una realidad deseada o futura, que tan solo será posible dentro del largo plazo, sin embargo, a pesar de que este plan podría ser un instrumento que direcciona una nueva forma de pensar y actuar en todos los ámbitos, incluyendo el cultural, no contempla ningún aspecto que aluda o tenga que

ver con la diversidad cultural del estudiantado o de la comunidad educativa. La única referencia específica al tema de interculturalidad se halla el momento de hacer mención a los tres ejes transversales que contempla la Reforma Curricular. No obstante, esta nominación se la hace de forma superficial y se limita a ser un listado más de aquello que “se debe hacer”, pero que se diluye en este nivel de planificación y en los subsiguientes.

Respecto al segundo grado de concreción, esto es el Plan Curricular Institucional (PCI), los docentes de cada año de básica son los responsables tanto de su diseño como de su ejecución, pues esta planificación contempla el trabajo que el maestro va a realizar durante todo el período lectivo en el año o curso a su cargo. Técnicamente el PCI debe guardar coherencia con el PEI, pues se entiende que constituye un nivel en el que las grandes directrices institucionales se vuelven objetivas y concretas, sin embargo, en este grado de planificación tampoco hay indicios de la inserción del eje de interculturalidad.

En los PCI de los años de básica que se tomaron como muestra se constata una virtual reproducción de los insumos que propone el documento de la Reforma Curricular en cuanto a objetivos de la educación básica, objetivos de área, contenidos y destrezas generales y específicas, por lo tanto, también se replican aquellos hallazgos que fueron motivo de análisis en el capítulo III y que en esta ocasión llevan a deducir que ni el eje de interculturalidad ni el tratamiento de la diversidad cultural se impregna en el PCI, pues cada elemento está estructurado independientemente de los llamados ejes transversales.

A pesar de esta evidencia, las dos instituciones mencionan el eje de valores como el componente que es trabajado por la mayor parte de los maestros por considerarlo como el de “mayor aplicabilidad y funcionalidad”, no obstante, también se reconoce que su tratamiento es coyuntural y también de carácter aditivo.

En el tercer nivel de concreción, esto es, las planificaciones de unidades didácticas, la institución pública lo hace para un tiempo estimado de tres o cuatro semanas cada una, de forma que, al finalizar el año lectivo, cada

docente habrá diseñado y ejecutado entre 8 y 9 unidades de trabajo. La verificación de su cumplimiento lo realiza la dirección de la escuela a medida que se avanza en el desarrollo de contenidos. La institución particular también planifica 8 ó 9 unidades de estudio con la variante de que todas se prevén al inicio del año escolar, quedando su avance y aplicación bajo el control de coordinadores de cada año de básica y de la subdirección del plantel.

Dentro de cada unidad didáctica el componente central continúan siendo los contenidos aunque la intención de la Reforma Curricular fue priorizar el desarrollo de destrezas, y si bien es cierto que algunos de esos contenidos aluden a cuestiones culturales, se lo hace a manera de referencias en torno a la diversidad étnica y cultural, mas no como el resultado de la transversalización del eje de interculturalidad en los temas de estudio, hecho que se demostró en el capítulo anterior al realizar el análisis del contenido de los textos escolares.

Los planes y programas de estudio

Es innegable que en los planes y programas de estudio no se hace ninguna referencia expresa o deliberada a la diversidad cultural ni tampoco se manifiesta la necesidad de formar a los estudiantes en una perspectiva intercultural que promueva el reconocimiento del otro. Esta realidad se explica desde diversas entradas:

Los planes y programas de estudio se convierten en documentos de “presentación obligada”, es decir, de cumplimiento forzado por parte de los docentes y autoridades de las instituciones educativas. En ningún caso son asumidos como instrumentos de guía o de orientación de los procesos educativos, de tal forma que, desde su origen, éstos están viciados de superficialidad y carentes de significación. Su ejecución, por lo tanto, es mecánica y rutinaria, en detrimento de una formación que incluya alguna perspectiva intercultural.

Los elementos que son parte de cada una de estas planificaciones responden a un modelo basado en contenidos y no en objetivos ni

destrezas. Al ser este el lineamiento prioritario, la preocupación central de docentes y autoridades es verificar cuánto se ha avanzado en temas de estudio y cómo se va dando su encadenamiento o secuencia, y no cuánto el estudiante ha logrado desarrollar sus destrezas.

En el aspecto cultural, el trabajo desde los contenidos es un limitante sustancial para el logro de resultados sostenidos, pues en ninguno de los planes educativos consta el tratamiento de la interculturalidad como finalidad, mucho menos como tema a ser abordado de forma constante a lo largo de los diez años de educación básica.

El criterio para la organización, distribución e integración de los contenidos gira en torno al alcance y profundidad que debe lograrse en cada una de las áreas de estudio fundamentales: Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales y Estudios Sociales, en correspondencia con el año de básica, y no en torno a una visión integral e integradora que incluya la visión intercultural.

Si se toman a las planificaciones curriculares como reflejo de las políticas y filosofía institucionales, se concluye que en los establecimientos de educación básica en cuestión el componente intercultural es un acápite vago y secundario, o un elemento omitido en el diseño y ejecución de las diversas propuestas, constatación que ratifica el divorcio que existe entre la dirección doctrinaria de la Reforma Curricular y las prácticas curriculares cotidianas.

3. La interculturalidad en la educación desde el punto de vista de directivos y docentes

Perspectiva de los directores

La comprensión de la interculturalidad y la posibilidad de una educación intercultural, desde la mirada de los directores de ambos planteles educativos no dista ni varía mayormente de la perspectiva y concepción que tienen los docentes.

A nivel de los directivos se evidencia una fuerte tendencia a homologar la interculturalidad con el hecho de valorar y apreciar las diversas manifestaciones artísticas de los grupos culturales (pintura, teatro, danza, música, tradiciones, etc.), y reproducir dichas expresiones en actos o eventos escolares internos o externos. Esta actitud se explica desde el interés por “rescatar” y “mantener” las raíces propias de los pueblos. Por lo tanto, todo aquello que se haga en esa dirección se asume como educación intercultural. Según de los directores de los planteles seleccionados la interculturalidad constituye:

“La participación activa de diferentes grupos culturales en las diferentes manifestaciones tanto artísticas, llámese habilidades en pintura, teatro, danza y todo lo que concierne a nuestras raíces con lo que trajeron otras razas”⁹⁵

“La participación netamente del estado en la formación de valores de acuerdo con nuestras raíces, con lo que fuimos y con lo que mantenemos hasta hoy como tradición”⁹⁶

Perspectiva de los docentes

Antes de abordar las concepciones y percepciones de los docentes acerca de la interculturalidad y de la educación intercultural, se describirá brevemente algunos aspectos básicos acerca de su trayectoria y formación académica.

Luego de entrevistar a los docentes se puede constatar que casi totalidad de los docentes de la institución pública como los de la escuela privada recibieron su formación docente en los Institutos Normales de Quito y/o en las Facultades de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador, con títulos de Profesores de Educación Primaria o de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Dentro de dicha instrucción, ninguno de los profesionales recibió información o alguna materia o asignatura relacionada a interculturalidad o a educación intercultural. Tan solo una maestra de la escuela privada señala que, a pesar

⁹⁵ Entrevista: director de la escuela privada.

⁹⁶ Entrevista: director de la escuela pública.

de no tener ningún contacto directo o expreso con estos temas, durante su formación universitaria recibió orientaciones sobre cómo manejar grupos étnicos diversos en cuanto a su lengua. Se aclara que esta breve alusión no se dio dentro del contexto de la educación intercultural, sino como una información adicional y estrictamente circunstancial.

Entre los profesores de los dos establecimientos, el promedio de años de servicio en el magisterio, sea fiscal o particular, e inclusive en ambas modalidades de forma simultánea es de 15 años. El docente que menos experiencia posee alcanza 5 años en el ejercicio profesional, y quien más años registra, llega a los 25 años. En el caso de los docentes de la escuela fiscal, su experiencia docente contempla exclusivamente el trabajo en el nivel primario (tercero y séptimo años de básica), mientras que los maestros de la escuela particular, poseen experiencia laboral en el nivel primario como en el secundario.

A pesar de que los docentes tienen a su favor un mínimo de 5 años de experiencia y todos fueron testigos de los cambios propuestos a partir de la Reforma Curricular Consensuada de 1996, la formación en interculturalidad y en educación intercultural está ausente de su ejercicio profesional. Si bien la capacitación sobre la Reforma Educativa auspiciada por el Ministerio de Educación fue masiva y dirigida preferentemente al sector fiscal, se focalizó en la difusión del enfoque constructivista y en la socialización de matrices para la planificación de objetivos, contenidos y destrezas, mas no en el análisis y estudio de los ejes transversales que teóricamente la iluminaban.

De otra parte, los organismos e instancias estatales o privadas, encargadas de impulsar el conocimiento de la Reforma Curricular y sus ejes transversales dieron un mayor impulso a la difusión del eje de valores por ser éste el de mejor comprensión, acogida y factibilidad de aplicación por parte de los docentes de todos los niveles, en menoscabo de los dos ejes restantes que finalmente pasan desapercibidos, pues a decir de los mismos maestros, poco o nada saben acerca de esos ejes y tampoco han recibido ningún tipo de capacitación.

Al ser interrogados los docentes sobre el eje de interculturalidad respondieron:

“Conozco muy poco sobre los ejes transversales”⁹⁷

“No hemos recibido ningún tipo de información sobre el tema y tampoco se han realizado eventos de formación por parte del estado”⁹⁸

“La interculturalidad es un eje transversal, pero no conozco mucho sobre el tema, al parecer las cosas se quedan en el papel”⁹⁹

En cuanto a experiencias adicionales, ninguno de los docentes acredita vivencias como profesor en Educación Intercultural Bilingüe, y la única alusión que uno de ellos hace con relación a este ámbito de acción, es la de un docente del establecimiento particular quien manifiesta haber compartido con grupos indígenas del Oriente ecuatoriano (shuaras) actividades educativas religiosas, de forma eventual, en calidad de misionero voluntario de la Comunidad Dominicana.

En el conjunto de maestros entrevistados se aprecian dos grupos con posiciones plenamente diferenciadas: el de los docentes que desconocen totalmente el tema de la interculturalidad, y el de aquellos que tienen una idea intuitiva de lo que ello podría significar. En el primer caso, la referencia de interculturalidad es una cuestión totalmente extraña y ajena a la práctica profesional, factor que explica su ausencia total en los planes y programas, así como en el trabajo en el aula. En cuanto al grupo de docentes que afirman tener alguna idea sobre el término interculturalidad, todos la asocian directamente al concepto “cultura”, entendido éste como sinónimo de razas o grupos étnicos, de la siguiente forma:

“Es lo referente al manejo de cada una de las razas que se presentan en un determinado nivel, sea educativo o no”¹⁰⁰

97 Entrevista: docente de 3 de básica, escuela fiscal.

98 Entrevista: docente de Lenguaje y Comunicación de 7 de básica, escuela privada.

99 Entrevista: docente de Matemática de 7 de básica, escuela privada.

100 Entrevista: docente de Ciencias Sociales de 7 de Básica, escuela privada.

“Es hacer conciencia en los niños de que nuestro país está formado por varias culturas...”¹⁰¹

“Es la diferencia de razas que existen en un determinado país...”¹⁰²

Aunque ésta sea la tendencia que define a los profesores de los niveles analizados no es arriesgado generalizar el hallazgo y afirmar que la mayoría de docentes se hallan dentro de estos dos sectores, pues vale anotar que tan solo se da un caso en el que el profesor manifiesta que la interculturalidad tiene que ver con la idea de respeto y no discriminación hacia el otro.

En cuanto al tema de la educación intercultural, los docentes fraccionan el concepto y se limitan a dar a cuenta del “deber ser” de la educación con el cuidado de no involucrarse o sentirse partícipes de esa responsabilidad. Priman las ideas generales y declarativas como: “en educación se debe procurar que todos tengan el mismo trato...”¹⁰³. Asimismo, se entrevisté que la tarea de la educación intercultural es una labor que está en manos de una dirección de educación específica que es la responsable de que esas otras culturas se den a conocer y se integren al mundo blanco-mestizo. No existe ni siquiera un indicio de que el quehacer de educar interculturalmente es misión y compromiso de todos los actores sociales y educativos, como se evidencia en los testimonios que siguen:

“Entiendo que para eso hay una dirección de educación, pero considero que ese tipo de educación debería ser para todos porque todos necesitamos saber más sobre nuestras culturas”¹⁰⁴

“...es otra forma de educar que tienen las culturas en el Ecuador..., sé que hay una dirección de educación y en esa educación ellos aprenden en su propia lengua y con cosas de su propia cultura...”¹⁰⁵

Aunque queda dicho que los maestros desconocen lo que implica la interculturalidad, todos admiten que es necesaria su inserción en el quehacer educativo cotidiano. Esta paradoja se explica desde tres aristas:

101 Entrevista: docente de tercero de básica, escuela privada

102 Entrevista: docente de Matemáticas de séptimo de básica, escuela privada.

103 Entrevista: docente de tercero de básica, escuela pública.

104 Entrevista: docente de séptimo de básica, escuela pública.

105 Entrevista: docente de tercero de básica, escuela pública.

a. Los docentes intuyen que a partir de la educación intercultural mejoraría la convivencia entre las diferentes culturas, y de esta forma se generaría un ambiente de respeto hacia aquellos grupos tradicionalmente excluidos;

“Es importante porque permite conocer más acerca de nuestra propia cultura, se respeta a los indígenas, se valore lo que ellos tienen...”¹⁰⁶

“...eso permitiría no burlarnos de lo que tenemos o de nuestros indígenas... conocer sobre las culturas y cómo viven, para respetar esas formas de vivir...” pu3

b. Consideran que se debe insertar el componente intercultural porque es un eje contenido en la Reforma Curricular, y por lo tanto resultaría difícil obviarlo si las autoridades de educación exigen o presionan su inclusión, pues hasta el momento su transversalidad se “queda en el papel”,

c. Plantean la necesidad de incluir la interculturalidad en el trabajo educativo por ser una corriente que cobra cada vez más fuerza debido a la evidente diversidad cultural de país y sobre todo por los logros alcanzados por los grupos no mestizos, en diferentes ámbitos, en especial por el sector indígena que “ahora participa en la política” del país.

Las tres argumentaciones carecen, en mayor o menor grado, de sustento y fundamento teórico como didáctico, no obstante, son las tendencias que se imponen en el ejercicio educativo, lamentablemente no solo para el caso de la interculturalidad, sino para los otros componentes del currículo.

Desde la perspectiva de los directores de las escuelas en cuestión, la necesidad de incluir la interculturalidad en el trabajo educativo es un criterio unánime y compartido con los docentes, con la salvedad de que en este caso, además de las razones expuestas, se añaden otras motivaciones:

“Es importante porque nuestras cosas propias no se pueden perder, es menester mantener nuestras propias raíces y no dejamos absorber por lo que viene de fuera”¹⁰⁷

106 Entrevista: docente de tercero de básica, escuela privada

107 Entrevista: docente de séptimo de básica, escuela pública.

“...es importante para aprender a valorar nuestro país como Patria y trabajar mancomunadamente por el engrandecimiento del país, pues tomo la interculturalidad como un valor que hay que desarrollarlo desde el conocimiento de lo nuestro”¹⁰⁸

Inclusión de la perspectiva intercultural en el trabajo educativo: ¿una necesidad, una corriente, o un formulismo?

Como es sabido, los actuales planes y programas de estudio se han diseñado como herramientas para orientar y guiar el trabajo de los docentes, desde el nivel macro hasta el nivel micro, es decir, hasta la fase en la que el profesor interactúa con los estudiantes. Estos modelos curriculares, suponen además la generación de un espacio significativo para la consecución de aprendizajes, sin embargo, como quedó demostrado, la inclusión de la interculturalidad en dichos instrumentos tan solo se da a nivel declarativo pues mientras más se aproximan al terreno del aula, menos efectividad tienen.

Si ya es preocupante que estos dispositivos resulten ineficientes a la hora de actuar dentro del aula, lo es aún más el constatar que los docentes no están preparados para atender ni tratar las diferencias culturales que se presentan en el aula, ni aquellas que se generan en las sociedades pluriculturales, como es el caso ecuatoriano. Este hecho se da por varios factores, entre ellos la preeminencia del pensamiento homogéneo que conduce a negar o a invisibilizar las diversidades y considerar a la realidad socio cultural como uniforme, singular y carente de matices. De otra parte, la nula capacitación de los docentes en aspectos básicos de la Reforma Curricular hace que no solo se desconozca la existencia del eje de interculturalidad, sino que se lo escinda del trabajo educativo cotidiano, aunque, paradójicamente, se declare tener interés y sensibilidad ante el tema en cuestión.

Nacen así nuevas contradicciones: se cataloga como necesaria la inclusión de la interculturalidad a pesar de que no se la conoce suficientemente o se ignora su contenido y propuesta; se dice trabajar con la perspectiva

108 Entrevista: docente de Ciencias Sociales de séptimo de básica, escuela privada.

intercultural (de forma parcial o eventual) pero al mismo tiempo se reconoce su falta de práctica; se afirma no trabajar desde los ejes transversales propuestos en el currículo oficial y simultáneamente se acepta la necesidad de educar en la diversidad. Falla por lo tanto un aspecto fundamental: no se ha podido interiorizar el eje de interculturalidad en el magisterio nacional ni se han diseñado estrategias lo suficientemente efectivas para lograr cambios a nivel conceptual, cambios que impliquen la comprensión de la sociedad como un complejo heterogéneo y diverso, y a partir de este hecho, lograr en los docentes un verdadero compromiso y toma de conciencia con la causa de la educación que transforma y libera.

Frente a este panorama, es lógico entender que el trabajo de aula se realiza, en el mejor de los casos, a la luz de un tecnicismo resultado de la rutina, y que este accionar en nada considera la perspectiva intercultural, sino que en su lugar, lo que se comparte es una serie de contenidos (algunos hasta hipotéticos), en su mayoría asociados a las Ciencias Sociales, a partir de los cuales se da por hecho un quehacer intercultural que finalmente resulta débil, o a su vez, se elaboran recetas aplicables a cualquier contexto, como las siguientes que tienen como muletilla el respeto al otro:

“...yo les enseño sobre las etnias, sobre las costumbres, tradiciones y prácticas... esto sirve para fomentar el respeto...”109

“...actualmente trabajo con un libro en el que se hace un poco de referencia a indígenas y grupos afros, y lo que hago es aprovechar para fomentar respeto a las etnias...”110

“En Entorno (Natural y Social) les hablaría sobre las culturas de nuestro país, enseñándoles a respetar para que no se burlen de los indígenas...”111

Con el personal directivo de las instituciones visitadas, la realidad descrita arriba no difiere en tanto no existe un conocimiento cabal de lo que la interculturalidad implica y cómo trabajarla en y desde las aulas escolares. Los directores están conscientes que el desconocimiento del tema es un

109 Entrevista: docente de tercero de básica, escuela privada.

110 Entrevista: docente de Matemáticas de séptimo de básica, escuela privada.

111 Entrevista: docente de tercero de básica, escuela pública.

gran limitante y que la interculturalidad es un componente que no se lo implementa formalmente en la institución fiscal y tampoco en la particular, sin embargo, mencionan que dentro de las actividades educativas hay espacios que permiten conocer y acercarse a otras manifestaciones culturales distintas a las blanco-mestizas. Dicho acercamiento consiste en reproducir manifestaciones folclóricas como: bailes, danzas, costumbres, etc. Al respecto se pronuncian así:

“...De alguna manera se viene trabajando en la interculturalidad cuando se retoman algunas costumbres y tradiciones, y éstas se hacen evidentes o concretas en fechas como el día de la madre, la navidad o en otras fechas en las que se retoman los bailes típicos y expresiones culturales nuestras, también se ve en la expresión artística...”¹¹²

“...nosotros tenemos los programas de navidad, y algunos otros programas, ahí tratamos de que también exista música y danza nuestra... así vamos a lograr incidir en nuestros alumnos para que acepten lo nuestro...”¹¹³

4. La interculturalidad en el trabajo diario de aula

La tarea de educar por sí misma es un hecho complejo, más aún si se desea educar en y desde otras visiones o se busca dar respuesta a las múltiples necesidades e interrogantes que trae consigo la diversidad étnica, lingüística y cultural del Ecuador. Al respecto, el accionar educativo de los docentes de las instituciones seleccionadas se ciñe a los lineamientos que la Reforma Curricular introdujo, específicamente en lo concerniente al plan de estudios, que a decir del propio documento oficial, se construyó sobre bases renovadas, integró las nuevas características sociales, entre ellas la diversidad, y contempló medidas de flexibilización del currículo para adaptarse a las necesidades locales.

A pesar de lo dicho, en el ejercicio cotidiano de los educadores aún se observa un cierto apego a los esquemas metodológicos y didácticos que tradicionalmente se emplearon en el ámbito educativo nacional desde

¹¹² Entrevista: director de la escuela privada.

¹¹³ Entrevista: director de la escuela fiscal.

antes de dicha Reforma, pues no basta con proponer un currículo nuevo sino que se hace fundamental trabajar en el cómo y con qué implementarlo exitosamente, situación que no ha sido evacuada por vías estatales, salvo esfuerzos aislados y coyunturales.

Una vez descrito este breve panorama, el análisis se centrará no solo en el cómo enseñar sino en lo que se enseña, asociados de forma indisoluble, pues en estos elementos se funda el tipo de sociedad que se construye.

En el caso de los docentes del establecimiento fiscal como particular, el cómo se centra en la aplicación del enfoque constructivista, que pretende que el alumno sea el constructor de su propio aprendizaje, tanto desde la experiencia como desde los conceptos que ya posee.

En lo concerniente al ámbito de la diversidad cultural, las experiencias que se generan dentro del aula son escasas o nulas y los conceptos que se imparten son sesgados, estereotipados o ambiguos, como lo demuestran las siguientes afirmaciones:

- “Es importante que los niños conozcan sobre los diferentes grupos culturales del país porque los indígenas también son personas como nosotros... son los que constituyen la cultura en nuestro país... además son gente pobre pero muy trabajadora...”¹¹⁴
- “... les hablo de cómo ellos -los indígenas- lucharon contra los españoles y defendieron nuestras tierras...”¹¹⁵
- “Al conocer a los grupos culturales conocemos los fundamentos de nuestra nacionalidad, conocer dónde están, cómo viven, qué hacen...”¹¹⁶
- “Yo les enseño algunas cosas generales, y en verdad solo desde el área de Entorno Natural...”¹¹⁷

Es evidente que lo que se hace en el aula es una mera repetición de lo ya escrito y legitimado en los textos escolares, de aquellas verdades que por

114 Entrevista: docente de tercero de básica, escuela pública.

115 Entrevista: docente de séptimo de básica, escuela pública.

116 Entrevista: docente de Ciencias Sociales de séptimo de básica, escuela privada.

117 Entrevista: docente de tercero de básica, escuela privada.

años se han interiorizado en la mente de educadores y alumnos, y que no dan verdadera cuenta de la diversidad cultural del país, de prácticas culturales distintas, de la situación actual de las culturas, de su historia, de sus conflictos o protagonismos.

Es menester también mencionar el otro polo, desde el cual nada se hace o dice acerca de la diversidad cultural por ser un tema considerado no afín a ciertas áreas o asignaturas de estudio, así:

“Es importante que conozcan la diversidad cultural..., pero eso no se lo hace en Matemática”¹¹⁸

En todas las oportunidades que se me presentan yo les digo que todos somos personas con los mismos deberes y derechos, pero algo específico hacia indios o afros, no lo aplico...”¹¹⁹

En estos casos, los maestros dirigen todos sus esfuerzos a desarrollar en sus estudiantes, casi exclusivamente, el aspecto cognitivo en desmedro de lo actitudinal (en el tema de la cultura) debido a la tradición educativa de privilegiar en ciertas esferas del saber tan solo lo conceptual, como es el caso de la Matemática y de las Ciencias Naturales, campos en los que difícilmente se consideran o admiten otro tipo de saberes.

Otro factor que no se puede dejar de mencionar es que mientras en la escuela fiscal un solo docente es el responsable de impartir las tres o cuatro áreas denominadas básicas en el grado asignado a su cargo, y a partir de ello es más factible reconocer ciertos rasgos o constantes en su forma de pensar, de decir y hacer, en el plantel particular se da una variante ya que en el sexto y séptimo años de educación básica cada una de las áreas es manejada por un docente distinto, lo que hace que cada maestro imprima un sello particular a la asignatura y la mediación pedagógica adquiera un sesgo mayor pues pasa por un filtro y una intencionalidad (motivación y guía) que si bien no se puede leer a ciencia cierta, revela algunas coincidencias:

118 Entrevista: docente de Matemática de séptimo de básica, escuela privada.

119 Entrevista: docente de Ciencias Naturales de séptimo de básica, escuela privada.

- A los(as) docentes les interesa más el cuánto enseñar que el cómo y el qué enseñar. Ese cuánto está representado por los temas o contenidos que se bosquejan en la Reforma Curricular y que se desagregan en los textos escolares, terreno donde verdaderamente se evidencia qué se dice y no se dice sobre la diversidad cultural.
- Los temas sobre diversidad cultural son asociados directamente a las Ciencias Sociales, convirtiéndose esta área en la depositaria de todo lo que se debe saber o decir acerca de dicha diversidad, preferentemente a través de la Historia y de la Geografía. Las demás áreas están exentas o justificadas de no hacerlo, de allí la natural actitud de los docentes al reconocer que en los demás sectores del conocimiento no se aborda nada sobre interculturalidad, o si lo hacen, es de forma casual o superficial, como bien se resume en esta líneas:

“Enseño sobre los diferentes grupos culturales por cultura general, para que sepan que hay otros grupos con otras costumbres...”¹²⁰

“En Matemática y Ciencias no se hace mucho con respecto a la interculturalidad porque los contenidos no se prestan mucho, a veces cuando se habla de la medicina natural, pero no más...”¹²¹

Han transcurrido diez años desde la implementación de la Reforma Curricular para la Educación Básica y una de sus intencionalidades: asumir al currículo como un instrumento flexible, acorde con las realidades locales y lograr que se trabaje con y desde contenidos renovados, se ha constituido en una aspiración que en muy pocos casos se transforma en certeza.

Las áreas de estudio son hasta el momento el espacio privilegiado para el desarrollo de contenidos básicos obligatorios que, si bien pueden ser los más adecuados y coherentes con los fundamentos pedagógicos, filosóficos, sociológicos, etc., en los que se apoya la Reforma, en muchos casos son tan solo la repetición de temas que se imparten desde varias décadas atrás, sin que hayan sufrido la menor adaptación, actualización o modificación, o

120 Entrevista: docente de tercero de básica, escuela fiscal.

121 Entrevista: docente de séptimo de básica, escuela fiscal.

se hayan impregnado de alguno de los ejes transversales que postula la Reforma.

Este panorama incluye el hecho de que la perspectiva intercultural, si antes era desconocida y descartada de los contenidos capitales, lo es también hoy, salvo algunos esfuerzos por impregnarla en el currículo, pero que lamentablemente se vuelven experiencias aisladas o dirigidas a sectores específicos de la población como indígenas o afro. De esta forma, la población blanco mestiza vuelve a ser el sector que no se ve afectado por una verdadera transformación curricular, menos aún por una transformación holística del sistema educativo, en ninguna de sus aristas, incluyendo el campo de la cultura.

Dentro de este marco, el área antes conocida como Idioma Nacional o Castellano, y hoy llamada Lenguaje y Comunicación no ha dejado de incluir en los textos de la comunicación oral y escrita mitos, leyendas, tradiciones y costumbres de las culturas ecuatorianas. La Matemática, aunque conserva su designación inicial tan solo ha variado en su subdivisión, pues si antes se la fraccionaba en cálculo, medida y forma, o aritmética, medida y geometría, respectivamente, y hoy abarque cuatro sistemas, en ninguno de ellos se aprecia coherencia alguna entre los contenidos y los criterios o referentes contemplados en el eje de interculturalidad. El único tema que hace alusión a otros saberes es el punto referente a los números romanos, sin que esto sea ni siquiera un indicio de interculturación del área.

En las Ciencias Naturales y Sociales, así como en de Entorno Natural y Social (para los primeros años de básica) sucede algo similar. Las subdivisiones de cada una de las áreas se han modificado a lo largo del tiempo, mas sus contenidos se conservan casi intactos. Temas como: la familia, la medicina o la alimentación, en el primer caso, o los alusivos a mayas, aztecas e incas en la sección de Historia, no se abordan desde visiones distintas a las tradicionales y de hecho, el tratamiento de dichos contenidos, se lo hace al margen de la diversidad cultural. Docentes y textos escolares replican esta mirada y el eje de interculturalidad una vez más se pierde a medida que se acerca al trabajo de aula.

De esta forma, no solo los ejes transversales pierden este carácter sino que las áreas de estudio y las asignaturas en que cada una de ellas se divide, se enredan en un círculo vicioso que inicia y termina en el “cuánto se ha enseñado”.

Si las áreas que podrían considerarse más “propicias” para desarrollar el pensamiento y las competencias interculturales no recuperan los puntos de vista de los diferentes grupos culturales, ni contribuyen a conocer y discutir sobre las diversidades existentes en el Ecuador, menos aún lo harán aquellas divisiones del conocimiento que se auto califican como exactas, científicas o lejanas a las Ciencias Sociales.

Y si en las Ciencias Sociales hay temas que son conexos con la perspectiva intercultural y a partir de los cuales se podría explotar la riqueza de conocimientos y saberes que surgen de las diversidades culturales, en el aula se continúa con un tratamiento “oficial” (lo que dicen los programas o los textos escolares), ambiguo, historicista y parcial:

“En Estudios Sociales que es mi área, obviamente sí incluyo la perspectiva intercultural porque en el programa de séptimo de básica se habla sobre grupos étnicos como los aztecas, los mayas, los incas que es lo que más nos concierne, y se habla sobre las costumbres que tenían antes y que hasta hoy se conservan, sobre lo que hacían nuestros antepasados y que nosotros como mestizos también las tenemos ahora. También se ven las tradiciones y la cultura en sí misma, las ciencias que desarrollaron, el tipo de escritura, el gobierno que tenían...”¹²²

“...a los niños les gusta que les cuente sobre las vírgenes del sol, los incas y cómo vivían en la antigüedad...cuando hay algún programa en la escuela a ellos les gusta participar, disfrazarse...”¹²³

Este enfoque y manera de entender la educación revela que no se la asume como un proceso continuo sino como un conjunto de programas o acciones puntuales que se van dando en el transcurso del tiempo y que afecta, en el mejor de los casos, tan solo al grupo blanco-mestizo. El interés y respeto

122 Entrevista: docente de Ciencias Sociales de séptimo de básica, escuela privada

123 Entrevista: docente de séptimo de básica, escuela fiscal.

por las llamadas minorías, el enfoque inclusivo así como el componente inter, trans y multidisciplinario, se quedan en enunciados. No se propicia ni el espacio para ejecutarlos ni se traducen en conductas concretas. Los docentes reconocen que:

“El enfoque intercultural en nuestro medio no tiene mucha trascendencia porque al menos en mi caso yo siempre he trabajado con mestizos y no he podido vivenciar cómo es trabajar con negros o con indígenas...más que la parte cultural e intercultural, lo que puede influenciar en educación es el nivel social...”¹²⁴

“...aunque no trabaje en coordinación con los demás compañeros, en lo posible aprovecho cualquier oportunidad para fomentar el respeto a las etnias... Yo respondo por mi área...”¹²⁵

Al respecto los educadores también admiten que cada área es asumida como independiente una de otra y que desde estos campos es mínimo lo que se hace por contribuir a que los estudiantes conozcan o discutan sobre los diferentes grupos culturales. El trabajo no es en equipo ni por procesos, sino en función de resultados. El parámetro predominante es “hacer lo que siempre se hizo”.

La cuestión didáctica no sale de esta esfera y el empleo de recursos o técnicas adicionales que conviertan a los temas de estudio en hechos dinámicos, interesantes o significativos, es eventual, no así en el terreno de la cultura y del conocimiento de la diversidad cultural, donde el uso de algún recurso, estrategia o táctica es inexistente. Para la mayoría de educadores el uso de la palabra y el uso de textos escolares (ilustraciones e información escrita), son los recursos más utilizados:

“...yo les enseño sobre las etnias, para ello trabajamos con los contenidos del libro de trabajo, vemos proyecciones y consultamos sobre las costumbres, tradiciones y prácticas... especialmente en el área de Estudios Sociales...”¹²⁶

124 Entrevista: docente de Matemática de séptimo de básica, escuela privada.

125 Entrevista: docente de Lenguaje y Comunicación de séptimo de básica, escuela privada.

126 Entrevista: docente de séptimo de básica, escuela fiscal.

...trabajo con un libro de matemática en el que se hace un poco de referencia a indígenas y afros porque trae ilustraciones de estos grupos, aprovecho las ilustraciones para visualizar un poco dónde habitan y fomentar el respeto..."¹²⁷

La interculturalidad en el día a día

De las observaciones de aula realizadas tanto en el establecimiento fiscal como particular, se desprende que el modelo de intervención en el aula parte, casi siempre de una breve motivación (en unos casos referente al tema de estudio y en otros no), para luego seguir con el esquema conceptual de partida, fase en la que salen a luz los conocimientos ya interiorizados por el estudiante. Luego de estos prerrequisitos se prosigue con la etapa de construcción y transferencia de conocimientos, y se cierra el proceso con alguna actividad evaluativa. Para todas las áreas y asignaturas el método que más se aplica es el inductivo-deductivo, ocasionalmente acorde con alguna técnica activa de aprendizaje o la introducción de algún recurso didáctico de tipo audiovisual. La forma de trabajo es mayormente individual, el trabajo grupal es esporádico.

Dentro de este proceso no se aprecia ninguna intención deliberada o planificada de abordar el tema de la cultura o algún esfuerzo significativo por tratar críticamente contenidos alusivos a los diferentes grupos culturales locales, nacionales o del entorno mediato. De las aproximadamente 90 horas clase observadas (tanto en la escuela pública como privada), tan solo en dos de ellas se advirtió referencias a los conocimientos y prácticas de otros grupos distintos al blanco-mestizo, y exclusivamente en la asignatura de Historia. La primera mención se da con relación a las ciencias mayas (establecimiento particular), y la segunda con relación a los grupos étnicos del Ecuador (establecimiento fiscal). Ambos temas son trabajados en el séptimo año de educación básica.

En el primer caso, el manejo del proceso didáctico es lineal, dirigido totalmente por el docente, con limitada participación de los alumnos – posiblemente por ser una clase de refuerzo- y apoyado, casi exclusivamente

127 Entrevista: docente de Matemática de séptimo de básica, escuela privada.

en la información del libro de texto que cada uno de los niños tiene sobre sus pupitres y que ya se había desarrollado en una clase anterior. Un fragmento de dicho proceso se describe a continuación:

Maestro: Ahora recordaremos sobre las ciencias mayas. ¿Cuáles son esas ciencias?

Alumno: La astronomía, la matemática, la medicina...

Maestro: ¿Qué pasó en la astronomía?

Alumno: Los Mayas conocían dos cosas básicas: la revolución de Venus y la revolución de la Luna.

Maestro: ¿y en Matemática?

Alumno: No conocieron el 0, usaron el sistema de numeración vigesimal, operaron con fracciones y conocieron los logaritmos.

Maestro: ... ahora en la medicina...

Alumno: Las trepanaciones craneanas y la preparación de infusiones de plantas medicinales.

Maestro: ¿y en las arquitectura?

Alumno: ...los grandes templos Mayas.

Maestro: ¿quién se acuerda algo sobre el calendario maya?

Alumno: ...además del maya también existe el calendario azteca que se dividía en calendario solar y calendario religioso...128

Luego de señalar pormenorizadamente las semejanzas y diferencias entre mayas y aztecas en cuanto a sus calendarios, el maestro concluye afirmando que "Los Aztecas fueron un pueblo religioso, mientras que los Mayas eran un pueblo guerrero, por eso ocupaban los 5 días complementarios de sus respectivos calendarios en planificar su defensa armada o en estrategias de guerra..."¹²⁹

128 Observación: clase de Ciencias Sociales del séptimo nivel, escuela privada. 13 de marzo de 2006

129 Idem.

La clase finaliza con la instrucción de copiar el mapa conceptual que se construyó durante la hora de clase, al que se le debe completar con los gráficos correspondientes. El maestro sugiere, además, revisar nuevamente el libro de Estudios Sociales y completar la información. Cabe señalar que no se empleó ningún recurso adicional a la palabra, sino tan solo la pizarra y los textos escolares.

En el caso de la clase con el tema: *Principales etnias del Ecuador*, no ocurre algo que rompa con el estilo tradicional de enseñanza, sin embargo, llama la atención que el uso del material audiovisual en nada aporte para la construcción de conocimientos desde nuevas visiones, pues aunque el docente haya procurado dar a su hora de clase algo de variedad a través del uso de un video, en éste se reproducen básicamente ideas folclóricas y simplistas sobre los grupos culturales, como las siguientes:

- Tsachilas: modernamente conocidos como indios colorados.
- Los colorados, pintados el cabello con pasta de achiote como visera, son practicantes de la medicina natural...observemos a este brujo en este ritual...
- Los caranquis o modernos otavalos.
- Raza negroide de Esmeraldas y del Valle del Chota (refiriéndose a los afro descendientes)
- Los huaoranis conocedores de la medicina natural, se los conoce como shamanes o brujos.
- ...en el Ecuador el 50% de la población es indígena...¹³⁰

Al terminar la presentación el docente insiste: "...estos son los principales grupos indígenas en el Ecuador"

En las demás horas de clase observadas se tratan temas como: sinónimos y antónimos, palabras agudas, graves y esdrújulas, modificadores del

130 Observación: clase de Ciencias Sociales de séptimo de básica, escuela fiscal.

predicado, etc., en el área de Lenguaje; clases de conjuntos, operaciones de suma y raíz cuadrada en el caso de Matemática, y clases de plantas, las bacterias y las algas, en Ciencias Naturales y/o en Entorno Natural y Social, por mencionar algunos tópicos.

Es menester señalar nuevamente que en estas áreas no existe ninguna presencia del eje de interculturalidad, por lo tanto los puntos de vista, los aportes y cualquier otra manifestación de los grupos culturales queda descartada. Se cumple de esta forma el inexorable “dejar hacer y dejar pasar”. Un hacer rutinario que año tras año es más reacio a la renovación (salvo excepciones) y un pasar de hechos educativos, algunos de ellos intrascendentes, que tampoco se ven influidos -en la práctica cotidiana- por las nuevas corrientes didácticas o pedagógicas.

V. La formación docente y la interculturalidad: El caso de los Institutos Pedagógicos

En el Ecuador, los docentes de la Educación Básica Hispana se forman en dos instancias: en los Institutos Pedagógicos y en los diferentes programas de educación que ofrecen las universidades públicas y privadas del país: Parvularia, Educación Básica, Pedagogía, entre otras.

Este capítulo analiza la propuesta formativa de los Institutos Pedagógicos¹³¹ con el objetivo de constatar si ellos están contribuyendo a desarrollar en los futuros docentes los conocimientos y habilidades necesarios para incluir un enfoque intercultural en su trabajo diario de aula o, en palabras de la Reforma Curricular, para transversalizar la interculturalidad en el proceso educativo. Sabemos que un análisis completo del proceso de

¹³¹ En este capítulo no vamos a analizar los programas de formación que ofrecen las diferentes universidades públicas y privadas del país. Con miras a realizar una comparación entre los cuatro países en materia de formación docente se decidió que todos los equipos de investigación (con excepción de Chile) analizáramos la formación impartida por los Institutos Pedagógicos. Vale, sin embargo, dejar constancia que en el 2004, 46 universidades públicas y privadas, de una total de 60 reconocidas por el Consejo Nacional de Educación Superior, contaban con facultades o escuelas de Educación y Pedagogía, y ofertaban 757 programas de pregrado y posgrado. Favara, Eduardo, *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela*, UNESCO y PROEDUCA-GTZ, 2004. www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos

formación docente debería contemplar un trabajo etnográfico de aula que incluya entrevistas a los directores, docentes y estudiantes de los IPED; pero por cuestiones de tiempo, focalizaremos la atención únicamente en la propuesta formativa.

Se ha organizado la exposición en dos partes: en la primera se realiza una breve caracterización de los IPED, mientras que en la segunda se analiza su propuesta de formación.

1. Caracterización de los IPED

El origen de los IPED se remonta a la década de los 90, década en la que el Ministerio de Educación orienta sus esfuerzos al mejoramiento de la calidad de la educación. En 1991, los antiguos colegios normales fueron transformados en Institutos Pedagógicos con el propósito de que se constituyeran “en un elemento fundamental de la red institucional para llevar adelante el mejoramiento de la calidad de la educación básica”.¹³² Desde el punto de vista del Ministerio, el mejoramiento de la calidad de la educación demandaba no solo el rediseño del currículo de la Educación Básica sino también la formación de docentes con las competencias necesarias para implementar el nuevo currículo.

A los IPED se les asignó la formación inicial y la profesionalización/capacitación de los docentes en servicio de los niveles de preescolar y de la educación básica, pero también otras funciones consideradas de vital importancia para el mejoramiento de la calidad educativa: la investigación educativa, experimentación pedagógica, producción de recursos didácticos y extensión educativa para la comunidad.¹³³

A diferencia de los Colegios Normales, a los IPED se les dio la modalidad de institutos de post-bachillerato con tres años de duración (seis quinquimestres): los dos primeros destinados a la formación y el tercero a

¹³² Augusto Abendaño, 2004 *Procesos de formación de los docentes por parte de Universidades e Institutos Pedagógicos en Ecuador*, UNESCO. 13. www.iesalc.unesco.org.ve

¹³³ Idem.

la práctica pedagógica (servicio educativo rural). El plan y los programas de estudio fueron elaborados con la participación de los antiguos delegados de colegios normales y fueron expedidos en 1991, en el caso del plan de estudios, y en 1992 en el caso de los programas de cada una de las disciplinas¹³⁴.

Actualmente existen en el país 25 IPEDs, distribuidos en las siguientes provincias¹³⁵:

IPED	Provincia
1. Don Bosco	Esmeraldas
2. San Gabriel	Carchi
3. Misael Acosta	Tungurahua
4. Los Ríos	Los Ríos
5. Juan Montalvo	Pichincha
6. Manuela Cañizares	Pichincha
7. Manuel Stheeel	Pichincha
8. San Miguel	Bolívar
9. Alfredo Pérez	Imbabura
10. J. G. Vega	El Oro
11. Cariamanga	Loja
12. 23 de Octubre	Manabí
13. Eugenio Espejo	Manabí
14. Belisario Quevedo	Cotopaxi
15. Hermano Miguel	Napo
16. Leonidas García	Guayas
17. Juan Pablo II	Guayas
18. Rita Lecumberry	Guayas

134 Idem.

135 Idem.

19. Camilo Gallegos	Pastaza
20. Luis Cordero	Cañar
21. José Pintado	Morona Santiago
22. Ciudad de Loja	Loja
23. Marquez Tapia	Azuay
24. Chimborazo	Chimborazo
25. Jorge Mosquera	Zamora

El número de docentes que se forman en los IPED es reducido y se constata una tendencia a la baja en la última década. Revisemos el número de graduados de los últimos 10 años¹³⁶:

Año	Docentes graduados
1994-1995:	1.814
1995-1996:	1.635
1996-1997:	1.507
1997-1998:	1.335
1998-1999:	1.406
1999-2000:	1.413
2000-2001:	1.303
2001-2002:	1.111
2002-2003:	1.121
2003-2004:	1.197

Varias son las razones que explican la situación anterior, pero una de las principales tiene que ver con la titulación. En efecto, los docentes prefieren formarse en universidades para obtener un título de licenciatura que tiene más reconocimiento y ofrece mayores posibilidades laborales.

¹³⁶ Augusto Abendaño. Presentación preparada para el Seminario Regional sobre las Instituciones de Formación Docente en América Latina, realizado en Copán-Honduras, el 6 y 7 de septiembre de 2004.

Ahora bien, si tomamos como referencia el tipo de formación con la que cuentan los docentes que laboran en el sistema educativo, podemos constatar que un porcentaje grande de ellos se formaron en los antiguos colegios normales y los IPED: de 152.636 docentes que contaban en el año lectivo 2002-2003 con título de docente, 54.789 se formaron en los colegios normales y los IPED (el resto se formaron en universidades). Pero si revisamos únicamente las zonas rurales del país, encontramos que la mayoría de los docentes en ejercicio (53 %) se formaron en colegios normales e IPED: de un total de 48.424 profesores rurales que contaba en el 2002-2003 con título de docente, 6.037 se formaron en colegios normales, 19.640 en los IPED y 22.750 en universidades¹³⁷.

2. La propuesta de formación de los IPED

En lo que sigue analizamos la propuesta de formación de los IPED y en particular los tres elementos básicos de ella: objetivos, perfil profesional y plan de estudios. Para el efecto vamos a referirnos únicamente a la propuesta de formación vigente y que ha venido implementándose desde el 2000. Vale aclarar, sin embargo, que en el momento actual se está diseñando una nueva propuesta formativa, pero esta vez por competencias.

Antes de analizar del plan de estudios es necesario discutir brevemente cuáles deberían ser las competencias que un docente de la Educación Básica Hispana debería tener para desarrollar procesos educativos con un enfoque intercultural. Teniendo en cuenta las orientaciones que propone la Reforma Curricular en materia de interculturalidad así como las propuestas de varios autores que han reflexionado sobre el tema de la formación docente, podemos decir que un docente preparado para incluir un enfoque intercultural en su trabajo diario de aula debería contar, además de una sólida formación pedagógica y de la psicología educativa, con los siguientes conocimientos y habilidades:

137 Dirección Nacional de Planeamiento de la Educación - Equipo de Estadística. Sistema Nacional de Estadísticas y Censos (SINEC). www.mec.gov.ec

- Manejo teórico de los conceptos de cultura e interculturalidad
- Comprensión del carácter de la educación intercultural: especificidad, objetivos, modalidad de trabajo.
- Conocimiento profundo sobre cada una de las diferentes culturas que conviven en el país, así como sobre las múltiples y complejas interacciones que se desarrollan entre ellas.
- Habilidad para diseñar planificaciones microcurriculares de todas las asignaturas con un enfoque intercultural.
- Habilidad para incluir un enfoque intercultural en el proceso de enseñanza–aprendizaje en todas las asignaturas pero también en la evaluación.

Objetivos de formación de los IPED:

En el documento *La Formación Docente para el siglo XXI*¹³⁸, documento en el que se condensa la propuesta de formación vigente de los IPED, encontramos los siguientes objetivos formativos:

- a. Formar profesores con ética y psicológicamente sanos con preparación científica, técnica y artística para garantizar el mejoramiento de la calidad de la educación;
- b. Desarrollar en el futuro docente el cultivo de habilidades, destrezas y valores mediante un proceso crítico y reflexivo, de acuerdo a las necesidades de la sociedad actual;
- c. Vincular la preparación docente a las características y demandas de la comunidad local y nacional como recurso para formar ecuatorianos libres democráticos, solidarios, críticos, creativos y con autonomía para aprender;
- d. Operativizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje el modelo curricular interdisciplinar en un clima de entendimiento y comunicación

138 Ministerio de Educación y Cultura, *La formación docente para el siglo XXI*, 71-72

como fuente de innovación de trabajo participativo, indagativo, creador, crítico e integrado;

- e. Motivar en el docente, la necesidad y el compromiso de su formación permanente como recurso de actualización y de identificación profesional, que le convierta en un actor social sujeto de rendición de cuentas;
- f. Formar y desarrollar en el futuro docente competencias pedagógicas y de autogestión para ejecutar proyectos creativos en beneficio institucional y de la colectividad.

Sin desconocer la importancia y pertinencia de cada uno de los objetivos arriba anotados, podemos ver que ninguno de ellos hace alusión explícita a la diversidad cultural del país ni a la formación de los docentes preparados para incluir una perspectiva intercultural en su trabajo educativo. Esto se debe, en buena parte, al nivel de generalidad con el que están enunciados la mayor parte ellos. Así, por ejemplo, el objetivo # 2 plantea la necesidad de desarrollar en los docentes habilidades y valores de acuerdo a las necesidades de la sociedad actual, pero en ningún momento se evidencian cuáles son las necesidades de la sociedad ecuatoriana actual. Lo mismo sucede con el objetivo # 3 que propone vincular la preparación docente a las características y demandas de la comunidad local y nacional pero, al igual que en el caso anterior, no se plantea cuáles son dichas características y demandas.

En el mismo documento (en el apartado destinado a la discusión de los fundamentos sociológicos del proceso formativo de los IPED), encontramos una breve alusión a las demandas sociales a las que debería responder la educación ecuatoriana. Se plantean las siguientes:

- 1. Formación ética y nuevas competencias para una sociedad cambiante.
- 2. Igualdad de oportunidades en la educación como política de equidad.

3. La formación de la ciudadanía para la democracia.
4. Una formación de calidad para participar en el desarrollo económico y la competitividad del país en un mundo cada vez más globalizado.
5. Trabajo en equipo¹³⁹.

No encontramos tampoco en la definición de las demandas ninguna alusión explícita a la diversidad cultural ni a la situación asimétrica y conflictiva en la que conviven los diferentes grupos culturales en el Ecuador.

Perfil profesional:

En la propuesta de formación se plantea también el perfil del docente. Se divide al perfil en dos campos: las características personales de los docentes, por un lado, y sus capacidades profesionales, por otro. Las características personales se dividen, a su vez, en tres ámbitos:

- a. Características para consigo mismo: compromiso con su rol de mediador, autoestima, responsabilidad, apertura mental, reflexión, mentalidad globalizadora, honestidad, autonomía, cumplimiento del deber, puntualidad, entusiasta y equilibrio emocional.
- b. Características para con los otros: compromiso con la calidad del servicio, apertura mental, honestidad, mentalidad globalizadora, responsabilidad con la calidad de vida, tolerancia, participación, respetuoso, empatía, entusiasta y liderazgo.
- c. Características para con la comunidad: responsabilidad con el desarrollo auto sostenido, participación en la construcción del país, liderazgo, comunicador social y mentalidad holística.

Las capacidades profesionales también contemplan tres ámbitos:

- a. Las capacidades como guía en la construcción del aprendizaje: facilita la articulación de los conocimientos y actitudes preexistentes con el nuevo,

139 Op.cit.: 22

facilita la aplicación de paradigmas y modelos educativos vigentes en el proceso de enseñanza–aprendizaje, media la relación del estudiante con los contenidos de aprendizaje en un entorno específico, etc.

- b. Las capacidades como diseñador del microcurrículo: conoce los fundamentos que sustentan el paradigma y modelo educativo, desarrolla las operaciones intelectuales, conoce críticamente el currículo de la educación básica y domina sus contenidos, etc.
- c. Las capacidades como evaluador de procesos y logros: registra y procesa permanentemente los indicadores evaluativos, conoce procesos estadísticos para el tratamiento de datos y la toma de decisiones, reajusta los programas de aprendizaje, etc.

A primera vista muchas de las características personales arriba señaladas podrían ser consideradas como rasgos de personalidad claves para el desarrollo de una educación con enfoque intercultural: respeto, empatía, tolerancia, entre otras. Pero debido al nivel de generalidad con el que están formuladas no queda claro si, en efecto, dichas características están pensadas en clave intercultural. Así, por ejemplo, por “respeto” se puede entender muchas cosas (respeto a la autoridad, respeto al género opuesto, entre otras), pero no necesariamente aceptación del diferente en términos culturales.

Respecto a las capacidades profesionales, encontramos en el primero y segundo ámbitos apenas tres que se relacionan con la educación intercultural: en el primer ámbito se enuncia como una de las 17 capacidades la siguiente: “Valora las costumbres tradicionales, diferencias étnicas, de género, etc., de la comunidad donde trabaja”¹⁴⁰; mientras que en el segundo se anota la siguiente: “Valora la diversidad”¹⁴¹. En el ámbito de evaluación no encontramos ningún conocimiento, habilidad ni actitud relacionadas con la educación intercultural.

140 Op.cit.: 10

141 Op.cit.: 11

Es interesante constatar como en las capacidades no se hace referencia alguna a los conocimientos y habilidades claves para el desarrollo de procesos educativos con un enfoque intercultural como, por ejemplo: manejar conocimientos sobre las diferentes culturas o desarrollar procesos de enseñanza–aprendizaje con un enfoque intercultural. De poco le sirve a un docente valorar la diversidad cultural de una localidad determinada y del país si no tiene un conocimiento profundo de ella y, más aún, si no cuenta con las herramientas básicas para incluir conocimientos sobre las diferentes culturas en su trabajo diario de aula.

En resumidas cuentas vemos que, al igual que los objetivos, el perfil profesional no contempla ni las características personales ni las competencias profesionales necesarias para transversalizar la interculturalidad en el trabajo diario de aula.

Plan de estudios:

El plan de estudios de los IPED contempla dos áreas de formación: el área de formación básica y el área de formación de especialización. La primera se desarrolla en los dos primeros quinquemestres y discute los fundamentos teóricos del proceso educativo. Incluye las siguientes disciplinas:

- Investigación educativa
- Filosofía
- Psicología Evolutiva
- Desarrollo de la inteligencia
- Computación aplicada a la educación
- Filosofía de la educación
- Psicología Educativa
- Sociología de la Educación
- Pedagogía

El área de especialización, por su parte, se desarrolla en el tercero y cuarto quinquemestres y se orienta al desarrollo de los conocimientos y habilidades necesarios para el ejercicio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta área contempla las siguientes disciplinas:

- Diseño y desarrollo curricular I y II
- Didáctica General
- Didáctica del Lenguaje y Comunicación
- Didáctica de Matemática
- Didáctica de Ciencias Naturales
- Didáctica de Ciencias Sociales
- Didáctica de Cultura Física
- Didáctica de Cultura Estética
- Tecnología de Material Didáctico
- Administración Educativa

La propuesta formativa de los IPED también incluye un año de práctica pedagógica en las zonas rurales (servicio educativo rural) y se desarrolla en el quinto y sexto quinquemestres.

Luego de un análisis detallado de cada de las disciplinas¹⁴² podemos decir que el plan de estudios de los IPED no contempla los contenidos necesarios para desarrollar en los futuros docentes los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para incluir un enfoque intercultural en su trabajo diario de aula. Pasemos a revisar cada una de las áreas de formación.

El área de formación básica, como dijimos arriba, se orienta a la discusión de los fundamentos teóricos (filosóficos, psicológicos, sociológicos y

¹⁴² Para cada disciplina se plantean los siguientes elementos: conceptualización didáctica, objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y orientaciones para la evaluación.

pedagógicos) del proceso educativo y al desarrollo de destrezas investigativas e informáticas. En esta área no encontramos ningún contenido que discuta los conceptos de cultura, interculturalidad, educación intercultural y que analice la diversidad cultural ecuatoriana; elementos fundamentales para la implementación de una educación con enfoque intercultural. En este sentido, es interesante constatar la ausencia de una disciplina como Antropología, disciplina clave para la comprensión de las temáticas arriba señaladas y que debería estar ubicada en esta área de formación.

Una disciplina que merece un análisis particular es la de Pedagogía. Esta disciplina “Comprende el estudio de la educación y los elementos que intervienen en el proceso educativo, tales como los contenidos educativos y los demás elementos que integran la comunidad educativa y los modelos y principios que orientan el quehacer educativo...”¹⁴³ En ningún momento se analiza la educación intercultural ni los principios pedagógicos interculturales. Sólo en el bloque # 2 (*Elementos del sistema educativo*) se incluye un tema relacionado con los ejes transversales propuestos por la Reforma Curricular: *La tridimensionalidad de los contenidos como estrategia de tratamiento de los ejes transversales*. De poco le sirve a un docente conocer que los ejes transversales pueden ser tratados por medio del desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes; si no maneja elementos necesarios para ello: en el caso del eje de interculturalidad, el conocimiento de las diferentes culturas que conviven en el Ecuador y las múltiples y complejas interacciones que se desarrollan entre ellas.

Respecto al área de formación de especialización, tampoco encontramos disciplinas ni contenidos que contribuyan a desarrollar los conocimientos y habilidades necesarios para incluir una perspectiva intercultural en el trabajo diario de aula: planificación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza–aprendizaje. Revisemos rápidamente la intencionalidad y contenidos de cada una de las disciplinas:

La disciplina Diseño y Desarrollo Curricular apunta al desarrollo de los conocimientos y habilidades necesarias para el diseño curricular

143 Op.cit.: 52

institucional y de aula (unidades didácticas y lecciones). Considera 4 unidades didácticas: fundamentos teóricos del currículo, elementos del currículo, niveles del currículo y diseño curricular. No encontramos en estas unidades contenidos que contribuyan a preparar al docente para el diseño de currículos con una perspectiva intercultural.

La disciplina Didáctica General, por su parte, busca desarrollar en los docentes los conocimientos y habilidades necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza–aprendizaje, y se organiza en 8 unidades: fundamentos teóricos, fines y objetivos de la Educación Ecuatoriana, corrientes didácticas contemporáneas, contenidos de aprendizaje, estrategias metodológicas, técnicas de aprendizaje, evaluación del aprendizaje y ética profesional. Al igual que en caso de Diseño y Desarrollo Curricular, en esta disciplina no se discuten contenidos que traten el tema de la interculturalidad en el trabajo diario de aula, ni los contenidos necesarios para incluir una perspectiva intercultural en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Lo mismo sucede con las Didácticas Especializadas: Matemática, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Cultura Física y Cultura Estética. Estas se limitan a analizar los objetivos, destrezas, contenidos y estrategias metodológicas de cada una de las áreas de conocimiento contempladas en la Reforma Curricular y, como vimos en el capítulo III, dichas áreas no incluyen la intencionalidad del eje transversal de interculturalidad. Da la impresión que el momento de diseñar el área de formación de especialización de los IPED se partió del supuesto de que la interculturalidad ya estaba presente en currículo de la Educación Básica (lo cual, como vimos en el capítulo anterior, está lejos de la realidad), y que lo debía buscarse con esta área era enseñar a los docentes a simplemente implementar dicho currículo.

Conclusiones

En 1992, el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador inicia un nuevo proceso de reforma del currículo de la Educación Básica Hispana. Uno de los elementos novedosos de la reforma fue la propuesta de incorporar

la *interculturalidad* como uno de los ejes transversales de la educación nacional. La intención manifiesta era que el sistema educativo ecuatoriano contribuyera a desarrollar en los estudiantes esquemas de pensamiento no discriminatorios y actitudes de respeto hacia la diversidad cultural.

Luego de un análisis detallado del currículo, los textos escolares, el trabajo diario de aula, y los programas de formación docente, podemos concluir que la *interculturalidad* definitivamente no ha logrado permear la Educación Básica Hispana, y que como consecuencia de ello, este nivel de la educación continúa formando a las nuevas generaciones del grupo cultural hegemónico a espaldas de la diversidad cultural. Cuatro constataciones nos permiten sostener la tesis anterior:

1. La interculturalidad en el currículo de la Educación Básica se ha quedado como un simple enunciado. En efecto, todas las áreas de estudio contemplan objetivos que se alinean con la intencionalidad del eje transversal de interculturalidad, pero no consideran las destrezas, contenidos, ni orientaciones metodológicas necesarias para la consecución de aquellos.

El área de Ciencias Sociales merece un análisis particular pues, a diferencia de las demás áreas, ésta si incluye algunos contenidos de interculturalidad pero insuficientes para la consecución de los objetivos que se persiguen. Es imposible llegar a comprender y valorar la diversidad cultural del país con tan solo conocer los nombres de los diferentes grupos culturales que habitan actualmente en el país, y ciertos rasgos de los grupos indígenas que habitaron antes de la época republicana. Desde nuestro punto de vista, el elemento más importante de esta área se ubica en el nivel de las orientaciones metodológicas, pues una manera de promover en los estudiantes el reconocimiento de la diversidad cultural es continuamente haciendo alusión a dicha diversidad el momento de trabajar en el aula los diferentes temas contemplados en el programa de estudios.

2. A nivel de los textos escolares la situación arriba descrita no cambia mucho. De manera general, aquellos no incorporan información escrita ni gráfica necesaria para promover en los estudiantes una comprensión profunda

sobre la diversidad cultural en el Ecuador, ni sobre la población indígena y afrodescendiente en particular: su situación actual, conocimientos, formas de organización, concepciones y prácticas culturales, etc.

A lo anterior se suma que la escasa información que los textos presentan sobre la población indígena y afroecuatoriana, la mayor parte de veces contiene graves errores, o tiende a reproducir la visión estereotipada que ha primado sobre aquella, a saber, la visión de colectividades estancadas en el tiempo (cuando no del pasado), dedicadas a actividades poco relevantes, y sin ningún tipo de protagonismo en el país.

3. Los docentes de las Educación Básica Hispana desconocen la intencionalidad del eje transversal de interculturalidad, e inclusive, algunos sostienen que el abordaje de la interculturalidad es un área de interés para quienes trabajan con indígenas y afroecuatorianos, mientras que otros la consideran como un aspecto cuyo tratamiento y reflexión dentro del aula o a través de la cátedra, no es necesario ni indispensable.

Como consecuencia de lo anterior, en las escuelas de la Jurisdicción Hispana no se incluye un enfoque intercultural en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Las pocas veces que los docentes incluyen temas relacionados con la diversidad cultural (y esto vale únicamente para los docentes de Ciencia Sociales, pues en las demás áreas no existe ningún indicio de ello), se limitan a reproducir los contenidos definidos en el currículo y los textos escolares, contenidos que, como dijimos antes, se encuentran cargados de estereotipos o atravesados por un enfoque folclórico que poco ayuda para desarrollar en los estudiantes una comprensión profunda y crítica sobre la diversidad cultural en el Ecuador.

4. Los Institutos Pedagógicos no están contribuyendo a desarrollar en los futuros docentes de la Educación Básica los conocimientos y habilidades necesarios para transversalizar la interculturalidad en el trabajo diario de aula. La diversidad cultural, la interculturalidad y su manejo en el aula, continúan siendo temas ausentes en la formación de los docentes.

Lo anteriormente dicho plantea la necesidad de que el Ministerio de Educación y Cultura asuma con seriedad el tema de la interculturalidad, y diseñe e implemente estrategias para transversalizarla en la Educación Básica Hispana. No basta con que la interculturalidad se reconozca a nivel oficial como uno de los ejes transversales de la educación (lo que de por sí constituye un gran avance). Es necesario que aquella se impregne en el currículo, los textos escolares; pero sobre todo que llegue al aula y reoriente el proceso cotidiano de enseñanza–aprendizaje de las escuelas y colegios hispanos.

En esta línea de acción, consideramos que un ámbito fundamental en el que se debe trabajar es el de la formación de los docentes, pues son los docentes los que median el currículo y los textos escolares, así como los responsables de lo que, en última instancia, ocurre o no dentro del aula. De poco sirve reformular el currículo y los textos escolares si no se replantea de manera radical la formación de los docentes. Y en esto, la responsabilidad recae no solo en los Institutos Pedagógicos, sino también en todas aquellas universidades del país (públicas y privadas) que actualmente ofertan programas de docencia.

BIBLIOGRAFÍA

Abendaño, Augusto

- 2004 **Procesos de formación de los docentes por parte de Universidades e Institutos Pedagógicos en Ecuador.** UNESCO www.iesalc.unesco.org.ve

Abendaño, Augusto.

- 2004 Presentación preparada para el Seminario Regional sobre las Instituciones de Formación Docente en América Latina, realizado en Copán-Honduras, el 6 y 7 de septiembre de 2004.

Almeida, Ileana y otros

- 2005 **Autonomía indígena frente al Estado nación y a la globalización.** Quito: Abya-Yala.

Antón, John

- 2004 “Diagnóstico de la problemática afroecuatoriana y propuesta de acciones prioritarias”. Documento de trabajo preparado para el BID.

Ayala, Enrique

- 2004 **Ecuador. Patria de Todos.** Quito: UASB–Corporación Editora Nacional.

Banco Mundial

- 2005 **Resumen del Informe de la situación de los pueblos indígenas de América Latina.**

Baselú, Javier

s/a **Educación cultural y educación.** Madrid: Editorial Síntesis.

Centro de Asesoría Laboral del Perú

s/a **Derechos Indígenas y Humanos: El Convenio 169 de la OIT. Vigilancia y Exigibilidad.** Lima: CEDAL, AECI, PIDHDD.

Cevallos, Luis H

2005 **Dejando Huellas # 3. Guía para el docente.** Quito: Grafitex.

Cevallos, Luis H

2005 **Dejando Huellas # 7. Guía para el docente.** Quito: Grafitex.

CODENPE

2004 **Sistema de Indicadores de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador.** CD-Room.

Consejo Regional de Palenques

1999 **Propuesta para la creación de una comarca territorial de negros en la provincia de Esmeraldas.** s/e.

Constitución Política de la República del Ecuador de 1998.

De la Torre, Carlos

1996 **El racismo en el Ecuador. Experiencias de los indios de clase media.** Quito: CAAP.

De la Torre, Carlos

2004 **Afroquiteños, ciudadanía y racismo.** Quito: CAAP.

Dirección Nacional de Planeamiento de la Educación - Equipo de Estadística. Sistema Nacional de Estadísticas y Censos (SINEC). www.mec.gov.ec

BIBLIOGRAFÍA

Encalada, Eduardo y otros

1999 “La participación de los pueblos indígenas y negros en el desarrollo del Ecuador” Documento de trabajo preparado para el BID.

Espinosa, Manuel

2000 **Los mestizos ecuatorianos y las señas de identidad cultural.** Quito: Trama Social.

Favara, Eduardo

2004 **Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela.** Lima: UNESCO y PROEDUCA-GTZ. www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos

Garcés, Fernando

2004 “Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador” en Luis Enrique López y Carlos Rojas (eds.) **La EIB en América Latina bajo examen.** La Paz: BM, PROEIB Andes, Plural editores.

Grupo Santillana

s/a **Santillana Integral # 3. Nueva edición para el docente.** s/l: Editorial Santillana.

Grupo Santillana

s/a **Santillana Integral # 7, Nueva edición para el docente.** s/l: Editorial Santillana.

Guerrero, Andrés

1993 “De sujetos indios ciudadanos étnicos: de la manifestación de 1961 al levantamiento de 1990” en Instituto Francés de Estudios Andinos e Instituto de Estudios Peruanos (ed.) **Democracia, etnicidad y violencia política en los países andinos.** Lima: IEP.

Herrera, Alejandro y Miguel Sánchez

- 2003 “Análisis de planes y programas de estudio en tres subsectores de aprendizaje de Nb1 y Nb2, y de textos escolares utilizados para la enseñanza de alumnos mapuche en las comunas de Cañete, Contulmo y Tirúa, Provincia de Arauco, VIII Región, Chile”. DED, <http://www.estudiosindigenas.cl/>

León, Mauricio

- 2003 “Etnicidad y exclusión en Ecuador: una mirada a partir del censo de población de 2001”. **Revista Iconos**, 17. Quito. 116-132.

López, Luis Enrique

- 2001 “La cuestión de la interculturalidad y la educación en Latinoamérica” en López, Luis Enrique y Carlos Giménez (ed.) **Educación Intercultural**. Vol. 5 de Cuadernos Pedagógicos. Guatemala: MINEDUC.

Macas, Luis

- 1991 **El levantamiento indígena visto por sus protagonistas**. Quito: Instituto Científico de Culturas Indígenas.

Maloney, Gerardo

- 1995 “El negro y la cuestión nacional” en Enrique Ayala (ed.) **Nueva Historia del Ecuador** Vol. 13, Quito: Corporación Editora Nacional, Grijalva. 87-88.

Ministerio de Bienestar Social–Frente Social

- 2004 Sistema de Indicadores Sociales del Ecuador**, Versión CD-Rom.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes del Ecuador

- 1994 **Fundamentos**. Quito: MEC.

BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Educación y Cultural del Ecuador

1998 **Fundamentos para la formación de profesores (as)**. Quito: MEC.

Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador

2002 **La formación docente para el siglo XXI**. Quito: MEC.

Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador

1996 **Reforma Curricular para la Educación Básica**. Quito: MEC.

Moreno, Segundo y José Figueroa

1992 **El levantamiento indígena del inti raymi de 1990**. Quito: Abya-Yala, FESO.

Moya, Ruth

1998 "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina". **Revista Iberoamericana de Educación**. No. 17. 105-187.

Quijano, Aníbal

1999 "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina" en Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán (eds.) **Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial**. Bogotá: Universidad Javeriana. 137-148.

Radcliffe, Sara y Westwood, Sallie

1999 **Rehaciendo la Nación. Lugar, identidad y política en América Latina**. Quito: Abya-Yala.

Wade, Peter

2000 **Raza y etnicidad en Latinoamérica**. Quito: Abya-Yala.

Walsh, Catherine

- 1999 “La interculturalidad en el Ecuador: visión, principio y estrategia indígena para un nuevo país”. **Revista Identidades**, 20. Quito. 133-142.

Zavala, Virginia y otros

- 2005 **Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate**. Lima: PROEDUCA-GTZ.

Logros y retos de la educación intercultural para todos en el Perú

Elsa Vílchez, Modesto Gálvez, José Antonio Vásquez, Jairo Valqui y Sandro Saettone

Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA), Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Introducción

En los últimos años los países de América Latina, especialmente aquellos que se ubican en el área andina, han introducido cambios en sus sistemas educativos, recogiendo las demandas de los pueblos indígenas y afro descendientes sobre la necesidad de una atención diferenciada de las especificidades culturales y lingüísticas. La asunción de tales demandas ha sido en respuesta a las movilizaciones reivindicativas de los pueblos indígenas sobre todo en Bolivia y en el Ecuador. En el caso del Perú, si bien la preocupación por una educación que atienda la especificidad cultural tiene antecedentes de larga data, dichas preocupaciones no han sido, sin embargo, la respuesta a movilizaciones populares amplias, sino a propuestas de intelectuales o instituciones directamente relacionados con la necesidad de promover una educación diferenciada que atienda especialmente la singularidad de los educandos quechuas y aimaras de la zona andina. En el lado amazónico, la educación de los pueblos indígenas considerando la diversidad lingüística se inicia con la presencia del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) hacia la década de 1950. La práctica del ILV, sin embargo, debe ser caracterizada por el objetivo fundamental de dicha institución de evangelizar y castellanizar a los miembros de los grupos étnicos entre los cuales actuaba.

El giro en la educación para tomar en cuenta la interculturalidad comienza más como preocupación intelectual, en vista de las limitaciones evidentes de la llamada educación bilingüe del ILV, pues aproximadamente desde el año 1970 se empieza la socialización de la interculturalidad como

concepto y como posibilidad en la práctica educativa. Vista la difusión que ha alcanzado y su desarrollo sorprendente, aunque lamentablemente más como discurso que como práctica. Hoy la asunción de la estrategia de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), o de la Educación Intercultural a secas (EI), tiene el soporte oficial en la mayor parte de los países latinoamericanos, incluyendo al Perú. El interés de esta investigación es precisamente tomar el pulso de los logros, las dificultades y los retos de la EI en el Perú

Nuestra propuesta de investigación marcó distancia de aquellas restringidas a la EIB, usualmente constreñida a la educación para las poblaciones indígenas. En este caso, el objetivo ha sido ver el desarrollo de la educación intercultural; es decir, plantearse una perspectiva que no asume fronteras étnicas, sino precisamente mira el alcance del desenvolvimiento de la oferta de interculturalidad más allá de estos linderos étnicos al interior del país, en otros términos, esta investigación tiene como ámbito de pesquisa la interculturalidad para todos.

Los resultados de este estudio se presentan en cuatro capítulos: situación sociocultural, marco legal, la interculturalidad en el diseño curricular nacional y la interculturalidad en el aula.

Se trata de un estudio de casos que nos permite una visión con relativo detalle de los logros en apropiación y desarrollo de la interculturalidad en cuatro escuelas urbanas peruanas, una privada y otra pública de Lima; una pública de Pucallpa en la selva amazónica y una privada ubicada en la ciudad del Cusco en los Andes. Estas instituciones fueron elegidas porque en cada una de ellas había una práctica educativa que contemplaba, formal o informalmente, la inclusión de la interculturalidad.

Los resultados muestran que los logros son aún bastante limitados, de modo que el balance se inclina por señalar el mayor peso en los retos. Se nota que el avance es difícil, que las barreras son múltiples y en muchos casos mayúsculos. Parte de la explicación de las dificultades se relacionan obviamente con las características del país en el que la colonialidad, el racismo y la discriminación étnica aparecen fuertemente

vigentes como conductas que se aprenden como parte del proceso de socialización de los peruanos. Debe sumarse a estos factores generales el desconocimiento por el común de las personas de nuestra diversidad de pueblos y de lenguas y de la importancia que ella tiene para el país como recurso y de la complejidad que dicha realidad implica en el proceso educativo, especialmente cuando se espera que la educación sea una respuesta adecuada a las características del Perú.

La interculturalidad es vista, entonces, como la manifestación de bagajes culturales de las personas representados por las comidas, música, bailes, artesanías, etc., las cuales pueden compartirse. Se ve por los datos que la diversidad cultural es una dificultad a la hora de las clases en el aula, y que la propensión a homogeneizar es una posibilidad constante en el trabajo de los profesores. Por ello, la emergencia de una conducta diferente, auspiciosa, parece luchar contracorriente, pero los indicios dicen que esa conducta está comenzando a ocupar su lugar entre los profesores y entre los alumnos de ciertas escuelas, no solo en la ciudad de Lima, sino también fuera de ella.

Situación sociocultural del Perú

El Perú es un país con población predominantemente urbana, pues el 74,3% de peruanos vive en zonas urbanas mientras que el 25,7% en zonas rurales. El 43,5% de la población urbana del Perú se encuentra concentrada en la capital del país, Lima. Por otro lado, en la región costera vive el 51.5% de la población, en la sierra el 36% y en la selva el 12.5%.

La predominante concentración poblacional en zonas urbanas se debe a masivas migraciones andinas, que comenzaron en la década de 1940, siendo sus principales destinos las ciudades de la región costera y, específicamente, la ciudad de Lima.

Las relaciones entre Estado y ciudadanía son complejas y en muchos casos han sido caracterizadas por el conflicto. Muestra de ello son los problemas entre el poder político y los campesinos cocaleros que colonizan la selva. En la historia de la república peruana la exclusión de los indígenas andino-

amazónicas, y la constante negación de sus derechos como habitantes del territorio nacional fue una práctica común hasta hace pocas décadas, que perduran hasta la actualidad bajo nuevas y sutiles formas.

Durante las primeras décadas de la República, el poder político y económico de la oligarquía y los terratenientes fue la causa principal de la exclusión que el Estado ejercía sobre la mayoría de la población. Tradicionalmente, el poder de la oligarquía y de los terratenientes se consolidó en alianza con la Iglesia Católica.

En las décadas de 1930 a 1960, el poder militar se encargó de resguardar la posición política de la oligarquía en el Perú, razón por la cual se tuvo muchos gobiernos militares y golpes de Estado, con la consiguiente represión de las continuas y emergentes movilizaciones sociales. Frente a la imposición del poder de las fuerzas armadas y la oligarquía, una serie de movilizaciones sociales emergían con el propósito de lograr reivindicaciones de sus demandas y derechos. Las varias revueltas campesinas, las movilizaciones populares de las clases medias y pobres, las de los trabajadores obreros organizados en sindicatos y de algunos partidos políticos son muestras de las reacciones populares.

Alrededor de la mitad del siglo XX, el régimen oligárquico se debilita y paralelamente a ello se inician masivas migraciones andinas hacia la costa. El Perú como país con abundantes recursos naturales acoge la inversión del capital extranjero, lo que genera el aumento de las exportaciones y crecimiento de los ingresos fiscales. Esto contribuyó a una mayor presencia del Estado en el interior del país, propiciando cambios sociales que debilitaron la exclusión social y la política sostenidas por el poder oligárquico y terrateniente (Cotler, 1999).

El gobierno militar del general Manuel Odría aprovechó la coyuntura para distanciarse de sus aliados oligarcas e invertir en el gasto público. Esto contribuyó a desgastar la débil integración de la oligarquía, debido a que se dividieron los intereses de exportadores, industriales y terratenientes. Esta división propició que los últimos perdieran su poder regional, situación que junto a los continuos enfrentamientos con sus “siervos” indígenas, con las

comunidades andinas y los emergentes movimientos campesinos, generara que los latifundistas perdieran el control sobre las masas indígenas (Ibid.).

Debido a la liberación de la población andina de sus ataduras serviles, aumenta la migración del campo a la ciudad. Junto a estos hechos comienza una vertiginosa explosión demográfica.

La crisis terminal de la agricultura tradicional andina y la explosión demográfica contribuyeron a que las masas indígenas se liberaran de la esclavitud en las haciendas. A la vez, estos procesos también propiciaron el debilitamiento de las restricciones tradicionales de las comunidades indígenas y la organización en movimientos campesinos, permitiendo condiciones propicias para una masiva migración del campo a la ciudad (Ibid.).

Entre las principales causas de la migración están las expectativas de los andinos por cambiar sus condiciones de vida en el medio rural, a través del acceso a servicios tales como educación, salud y vivienda. Entre otros motivos, están las oportunidades laborales en el sector de servicios, la ampliación de los aparatos públicos y la oferta de trabajo creada por las políticas de fomento industrial.

Los migrantes tenían la visión de alcanzar el ideal de progreso y de satisfacer sus demandas en ciudades costeñas como Lima. Constantes oleadas de migrantes ocuparon terrenos baldíos con precarias viviendas que formaron las barriadas o pueblos jóvenes. La movilización de las poblaciones andinas es parte de la formación de un nuevo panorama político, social y cultural de la sociedad nacional; en el cual surgen organizaciones autónomas que luchan por la satisfacción de demandas y por el reconocimiento de sus derechos.

Esta dinámica procede de la movilización espontánea de los sectores populares, que, cuestionando la autoridad del Estado y recurriendo a múltiples estrategias y mecanismos paralelos, están alterando las reglas del juego establecidas y cambiando el rostro del Perú. (Matos, 2004: 19)

El Estado responde expandiendo su presencia en el interior, hecho que ocurre entre conflictos sociales y crisis de gobernabilidad. En la década de 1960, junto a la crisis política ocurría una crisis económica, que propició un golpe de Estado, y la toma del poder por el ejército, invocando consignas de gobierno revolucionario. Las reformas radicales del gobierno militar terminaron de socavar el debilitado poder oligárquico en el Perú. Sin embargo, el gobierno militar no fue capaz de contener la demanda popular y volvieron a suceder crisis económicas y de gobernabilidad.

Es así que en los veinte años que van de la década del sesenta al ochenta, creció la presencia estatal en la sociedad; pero, por las condiciones y la forma en que se efectuó, la administración pública no cumplió las funciones que se le adjudicaron ni alcanzó los fines previstos. El resultado de estas situaciones fue que la mayoría mostrara su hostilidad al Estado, lo desatara, y por último, hasta que determinados actores radicales procuraran destruirlo mediante el recurso de la violencia. (Cotler, op. cit.: 103)

Las proclamas de revolución y cambio social encendieron las expectativas de la población. La reforma agraria de entonces no aminoró los problemas de las poblaciones indígenas.

Sin embargo, así como las migraciones rurales, las movilizaciones campesinas y la reforma agraria contribuyeron a liberar a las masas campesinas de las rígidas estructuras patrimoniales de la hacienda y a quebrar los mecanismos de dominación tradicionales, la sustitución de importaciones y la emergencia de organizaciones políticas reformistas contribuyeron de manera accidentada al crecimiento urbano y al de la participación social, a la expansión de la educación y de la comunicación; es decir esos factores y sus respectivas consecuencias alteraron desigualmente los procesos de “individuación” y “modernización” del país. (Ibid.: 105)

Tales fenómenos contribuyeron al desarraigo de la población andina y a la conformación de un nuevo grupo social -el de los “cholos”- como consecuencia de la “desindianización” ocurrida en el país debido a los procesos de modernización y cambio social ya explicados (Quijano....). Así, el “cholo” viene a ser el migrante poseedor de una nueva identidad en el contexto urbano, que asume nuevas formas de trabajo y producción, con posibilidades de acceso a la educación escolar y otros servicios sociales.

Luego de de la caída del gobierno militar en 1979, en el Perú se da un pluralismo partidario centrípeto, el cual en una década genera el desmoronamiento y la crisis de los partidos políticos, que se debió, según Cotler (op.cit.:111), a la ineptitud del Estado y los partidos para atender las demandas populares.

El resultado fue que durante las décadas pasada, los sectores populares [...] establecieron una relación ambigua con el régimen político y parecieron atender los dictados de la autoridad, sólo en tanto éstos respondían a sus demandas distributivas. Pero, en la medida que aquellas defraudaron las expectativas populares, el electorado las abandonó y sus representantes impulsaron intensas luchas sociales, sin medir las consecuencias; en tanto que una vez que dichas luchas también se mostraron ineficaces para alcanzar sus objetivos y, al contrario, exacerbaron los problemas, la ciudadanía también desertó de los partidos gubernamentales y, más aún, perdió la confianza en la acción política.

Durante estos años resurge la violencia política en el país con los movimientos antisistémicos “Sendero Luminoso” (SL) y “Movimiento Revolucionario Túpac Amaru” (MRTA), quienes le declaran la guerra al Estado peruano, con la consecuencia de crisis económica, pobreza y desborde popular que generan una situación de anomia en la sociedad peruana. En esta situación de anomia, donde el Estado se muestra ineficaz para atender las demandas populares, los migrantes construyen su inclusión en el espacio social de Lima bajo los ideales del paradigmático progreso, para lo cual despliegan múltiples estrategias donde el rasgo común es la informalidad.

Al finalizar el gobierno aprista de 1985-1990, el desmoronamiento de los partidos políticos era evidente, dando paso en la política peruana al crecimiento de los independientes como actores políticos claves.

El gobierno de Alberto Fujimori, tuvo todas las características de un régimen autoritario, combinado hábilmente con aspectos democráticos; teniendo a los medios de comunicación como nexo entre el gobierno y la ciudadanía, especialmente con las clases populares. Durante la década de 1990 se da un apaciguamiento del Perú, pues la convulsión social a raíz de la violencia política es contenida mediante una guerra donde prima la violación de los

derechos humanos por parte de las fuerzas armadas y los movimientos subversivos. Con la captura del líder de Sendero Luminoso, se logra que las columnas senderistas que operaban en más de la mitad del territorio nacional se replieguen. Los contingentes senderistas y del MRTA replegados se dirigen hacia la selva central y nororiental, afianzando su poder en las llamadas “zonas liberadas” donde ejercerían el control de las mismas en alianza con los carteles narcotraficantes. Debemos agregar que a pesar de que en las “zonas liberadas” los grupos subversivos fueron derrotados militarmente, su presencia continúa hasta la actualidad.

Entre tanto, la situación económica del país durante el gobierno de la década de los 90 es de ajustes económicos que dan como resultado que entre 1993 y 1995 la producción interna crezca hasta en un 30% y la inflación de los precios baje considerablemente. Otro hecho importante fue el retorno del capital extranjero a través de la inversión y privatización de empresas estatales, situación que fue cuestionada porque mediante la privatización el estado se desprendía de su responsabilidad de dotar los servicios sociales básicos. Es así que junto a la privatización se da el consiguiente ingreso de las condiciones y ajustes neoliberales. También se da una flexibilidad laboral que le da libertades a las empresas para despedir a trabajadores y realizar la contratación temporal.

El crecimiento demográfico del siglo XX puso a disposición de las empresas una gran fuerza de trabajo, millones de personas entran a la economía de mercado sin la necesidad de las empresas de realizar fuertes inversiones. Pero la falta de protección legal del Estado y las libertades concedidas a las empresas generan una condición laboral incierta, donde es mínima la población que depende de salarios constantes, así como también lo es la que tiene el derecho de trabajar en planilla. Como consecuencia de los ajustes laborales los sindicatos y movimientos de trabajadores son perjudicados y se debilitan (Contreras y Cueto, op.cit.).

El crecimiento económico, la inversión extranjera, la relativa expansión de la educación y la salud, amén de la movilidad social plasmada en una emergente clase media y alta de origen migrante, no mitigaron la

marginación y la pobreza de la población popular urbana, ni los problemas propios de las poblaciones nativas de los Andes y de la Amazonía.

El régimen de Fujimori se caracterizó por la corrupción de la política y la prensa. Después de 10 años, cae al difundirse hechos de corrupción en los medios de comunicación. En gran parte de la población peruana crece el desencanto ante las figuras políticas, especialmente por la masiva difusión de actos de corrupción de funcionarios políticos durante el régimen fujimorista.

Pero el retorno a la democracia con el Gobierno de Alejandro Toledo, otro político independiente como Fujimori, estaría acompañado de revueltas y movilizaciones populares que muestran el rechazo ante decisiones políticas y económicas. Los conflictos con los agricultores cocaleros de la selva central y nororiental, el levantamiento de los pobladores aimaras de llave en la frontera con Bolivia, las protestas de los habitantes indígenas amazónicos contra la acción de las empresas de hidrocarburos son eventos ante los cuales, en muchos casos, el gobierno tuvo que ceder o asumir soluciones de corto plazo que profundizan el “divorcio entre Estado y sociedad civil”, desgastando y erosionando al régimen.

Con los gobiernos de Alan García y Ollanta Humala, el país continúa un periodo de bonanza de las exportaciones (con nuevos productos como el gas, la madera, el oro, etc.), que evidencia un proceso de crecimiento sostenido de la economía peruana, por sobre el promedio del crecimiento latinoamericano. Sin embargo, esto no significa beneficios económicos y laborales para los distintos sectores de la sociedad peruana, mas sí para las empresas transnacionales que explotan estos recursos. En este contexto, las disputas entre Estado y población indígena se han vuelto recurrentes, sobre todo por el incremento significativo de la industria minera e hidrocarburífera en territorios que los indígenas consideran suyos.

La desigualdad y la exclusión social son problemas estructurales en la sociedad peruana. La pobreza en que viven las poblaciones urbano-marginales, así como las condiciones de pobreza que afectan a los grupos indígenas amazónicos y andinos son evidencias de profundas

desigualdades en la sociedad peruana. La economía, entendida desde el modelo capitalista liberal, ubica a la mayoría, si no a todos los pueblos y comunidades indígenas, en el grupo de extrema pobreza. Sin embargo, en algunos casos éstos no se identifican ni se sienten en situación de pobreza porque es más bien por el contacto con el orden económico hegemónico, que impone sus prioridades y clasificaciones, que surgen estas lecturas. Según el INEI, para el año 2002 los índices de pobres y extremadamente pobres eran 54% y 24%, respectivamente, con los últimos ubicados principalmente en la sierra rural. “Lo que nos señala que una cuarta parte de la población está definitivamente fuera de la economía de mercado, y que la mitad está en verdad, muy débilmente integrada a ella” (Contreras y Cueto, op. cit.: 402).

Al igual que la pobreza, la discriminación es otro problema que afecta a las poblaciones indígenas del Perú; ambos problemas parecen patentizarse mutuamente con respecto a los indígenas. El 18% del Perú se identifica con un pueblo indígena y tiene como lengua materna un idioma nativo, sin embargo se calcula que más del 77% de la población indígena es pobre; por ejemplo el 42% de los que hablan quechua y aimara se encuentra en situación de pobreza extrema. En los pueblos indígenas amazónicos se calcula que el 70% de niños sufre desnutrición¹.

Entre los pueblos indígenas, tenemos que la población andina es mayoritaria. A pesar de los procesos de transformación cultural y de asimilación, generados con la migración, los idiomas andinos son aún vitales en términos cuantitativos: el 17% de la población habla el quechua y el 2% aimara. En total, casi cuatro millones de peruanos son hablantes de quechua y aimara.

En la región amazónica, coexisten 42 pueblos indígenas con una población estimada de 299.218, aunque con dudas respecto a la confiabilidad de esta información. La organización indígena AIDSESP afirma que son 350.000 los indígenas amazónicos (Trapnell, 2006: 261)

¹ Datos dados por ENNIV, en www.cepes.org.pe

Aproximación sociolingüística

El Perú se caracteriza por ser un espacio geográfico étnicamente diverso, con lenguas y culturas diferentes. Restringiendo la mirada a lo lingüístico, podemos decir que se trata de un país multilingüe, pues cuenta con 44 lenguas (Pozzi-Escot, 1998), de las cuales 43 son amerindias, de las cuales 3 son andinas y las demás son idiomas hablados en la Amazonía.

El castellano, que es la lengua más hablada en el Perú (por 79,8% de la población), es seguida por el quechua, y luego en menor medida por las lenguas aimara y los idiomas asháninka y awajún de la Amazonía. El castellano no es una lengua homogénea, ella presenta variedades dialectales de nivel social y regional; por ejemplo, el castellano hablado en el departamento de Piura, en la Amazonía, o en los Andes, que son relativamente diferentes al hablado en Lima.

La situación sociolingüística peruana deviene más compleja cuando consideramos las lenguas y culturas extranjeras, algunas con una vigencia bastante antigua, tal como la población de origen chino, japonés o alemán; otras de vigencia menos antigua, tal como las representadas por las colonias judía, árabe, italiana, etc. Tanto por la antigüedad de su presencia en el Perú, así como por su influencia en los procesos de mestizaje social y cultural, la población china es la que más ha impactado en la configuración sociocultural del país.

Aproximación sociocultural

El Perú, como salta a la vista, es un territorio donde han surgido muchas culturas que se han influido entre sí y han dado origen a importantes civilizaciones. Esta variada riqueza cultural está ligada a los ambientes naturales y pisos ecológicos generados por la presencia de la cordillera de los Andes, la extensa llanura amazónica y una costa desértica con un mar muy rico en especies y presencia de corrientes marinas que han dado a este territorio una variedad climática. El Perú es una de las cinco regiones más diversas, lo que ha generado diferentes formas de ver el mundo, espiritualidad, lenguas, construcciones, cultivos y patrones de crianza, y manifestaciones artísticas vinculadas a todas estas prácticas.

La emergente clase de inmigrantes de las principales ciudades del país demuestran el desarrollo de capacidades que van más allá de las previstas por el sistema educativo y que marcan los cambios en los últimos 40 años. Es evidente que todos no tienen las mismas oportunidades para acceder a los servicios y bienes que el Estado ofrece y que ciertamente la mayoría de pueblos ha quedado en una situación de marginación, despojada de sus territorios originales y sujeta a un cúmulo de arbitrariedades impuestas por políticas y leyes que se dictan sin su participación ni consulta, y por ello, incluso por las que pretenden favorecerlos muchas veces resultan contraproducentes.

La situación socioeconómica y política de la diversidad cultural es incierta porque los niveles de participación que se han dado hasta el momento no garantizan una real intervención y beneficios para ellos. Amplios sectores de la sociedad peruana aún considera a las poblaciones indígenas bajo estereotipos denigrantes, como grupos exóticos, como recurso turístico o como seres que todavía están en proceso de ser “civilizados”. Este problema de reconocimiento y valoración de la diversidad hacen del Perú un país con importantes fisuras y fragmentaciones que el vigente informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación denuncia.

La velada y frecuentemente evidente condición discriminatoria de nuestra sociedad tiene características de escándalo, y está muy diferenciada de acuerdo a los niveles de proximidad con la diferencia y tiene múltiples explicaciones, por ejemplo una que tiene mucha lógica es la que plantea Nelson Manrique cuando afirma que “el racismo peruano es, en esencia, un racismo colonial. Se construyó a partir de las categorías mentales que portaban los conquistadores, forjadas en los conflictos que enfrentaron a los cristianos contra los musulmanes y los judíos en España en el crucial momento de su constitución como nación. El fundamento de la identidad española, una cuestión problemática, dada la enorme diversidad de los habitantes de sus reinos, terminó siendo la condición de cristiano viejo” (Manrique, 1998: ...) Sin embargo nuestra herencia colonial no sólo es fuente de racismo sino parte de esta dinámica compleja de exclusiones e interacciones. Cuando nos aproximamos al tema de la discriminación es imposible no reconocer

sus expresiones en todos los niveles sociales y campos de la vida humana. El fondo de la actitud discriminatoria no es la afirmación de una manera de ver, sentir, creer o conocer, sino asumir que esa es la única o la mejor manera de ver, sentir, creer o conocer. Entonces el problema no es la afirmación de la diferencia sino la negación de la pluralidad. Esta situación se refleja e incluso se institucionaliza desde la escuela. En un reciente trabajo elaborado por la UNESCO (2006) a nivel de América Latina sobre discriminación en la escuela, encontramos testimonios escalofriantes de las expresiones de discriminación, y violencia física o simbólica que viven niños, niñas adolescentes o jóvenes en su proceso de formación. Conductas que son reforzadas o por el propio maestro o por su indiferencia. Una docencia intercultural es necesaria para mostrar esta realidad, construir conciencia positiva de nuestra diversidad y generar capacidades en los estudiantes para aceptar y convivir con la diversidad sin llegar a chauvinismos divisionistas, pero sin caer en la homogenización frustrante.

La Constitución Política de 1993, en el artículo 2, inciso 19 reconoce el derecho de las personas a su identidad étnica y cultural; reconoce también la pluralidad étnica y cultural de la nación. Con respecto a los idiomas del Perú el artículo 48 dictamina “son idiomas oficiales el castellano y en las zonas donde predominen, también lo son el quechua y el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley.”

A lo largo de la historia republicana, la relación entre Estado y poblaciones indígenas se caracterizó por la exclusión. Una evidencia muy relevante de esta afirmación es el proceso de colonización y ocupación de la Selva Central impulsado por el Estado, que generó consecuencias negativas para los pueblos originarios de esta región, tal como la expropiación de territorios de los pueblos indígenas, el fraccionamiento de sus espacios vitales o su desplazamiento hacia áreas marginales y la negación de los derechos de los pobladores originarios (Barclay, 2006).

En la actualidad, el Estado peruano, que históricamente excluyó y negó los derechos de las poblaciones indígenas, ha decretado una serie de leyes de reconocimiento, por ejemplo tenemos:

- La Ley N° 27811: “Régimen de Protección de los Conocimientos Colectivos de los Pueblos Indígenas vinculados a los Recursos Biológicos”.
- El artículo 20° sobre Educación Bilingüe Intercultural.
- La ley 260505 sobre tierras de comunidades nativas y campesinas.

Sin embargo, muchas leyes sólo son válidas en el ámbito formal, pues en la práctica se cumplen ineficientemente. Ejemplo de ello es la poca o nula atención dada al cumplimiento de la ley sobre EIB.

La ley 26505 sobre tierras de comunidades nativas y campesinas, no es una ley que garantice la integridad de los territorios indígenas, pues tiene el propósito de incentivar la inversión privada en estas tierras, por lo que los derechos territoriales indígenas se ven frecuentemente confrontados con las demandas de la industria forestal y de hidrocarburos.

Organizaciones campesinas e indígenas

En el Perú son muchas las organizaciones campesinas; ellas tienen sus orígenes en la movilización de la población campesina frente a los abusos de los hacendados y gamonales. En la actualidad, la Central Nacional Agraria (CNA) lidera la mayoría de organizaciones campesinas que son de carácter étnico y regional. Durante los últimos años el movimiento cocalero es una nueva expresión del movimiento campesino y también es expresión de las rupturas entre el estado y el nuevo rostro que se genera a raíz de la transformación y la movilización de las sociedades andinas.

Durante las últimas tres décadas ha habido una evidente emergencia del movimiento indígena, concretizada en federaciones indígenas que representan a diferentes pueblos amazónicos. Principalmente, éstas buscan la reivindicación de demandas y derechos de los pueblos a los que representan, así como negociaciones más justas en cuanto a la toma de decisiones por el estado en sus territorios, principalmente en lo referente a las actividades de la empresa privada.

Al suscribir el Perú el Convenio 169 de la OIT en 1993, se ve en la obligación de reconocer a las federaciones indígenas como entes representativos de los pueblos indígenas. Según el artículo 6 del convenio 169, el Estado debe consultar a los pueblos interesados mediante procedimientos apropiados y, en particular, a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente. Sin embargo los casos en que las instituciones estatales y empresas privadas toman decisiones con respecto al patrimonio indígena, sin consulta previa y pasando por alto sus organizaciones, comunidades y territorios, son numerosos.

Las organizaciones indígenas del Perú tienen una estructura moderna y como principal reivindicación la autoafirmación de la identidad, además de la búsqueda de una mayor participación e inclusión en un estado que históricamente no ha favorecido a las poblaciones indígenas. La emergencia de los movimientos indígenas tiene que ver con el surgimiento de líderes indígenas que habiendo pasado por un proceso de educación escolar, tenían las mejores habilidades para poder negociar las demandas de sus pueblos ante las instituciones.

Marco legal de la Educación intercultural en el Perú

Desde los años setenta, el sistema educativo peruano ha intentado responder a la diversidad lingüística del país con la denominada Educación Bilingüe (EB). Esta nueva etapa en el sistema educativo peruano se debió en parte a la Mesa redonda sobre el monolingüismo quechua y aymara y la educación en el Perú convocada por Arguedas en 1963² que trajo como consecuencia, durante el gobierno del General Juan Velasco Alvarado, la Ley de Reforma Educativa 19326 del 21 de marzo de 1972 donde se incorporó la EB al sistema educativo estatal:

²Anterior a este periodo, el estado peruano había encomendado al ILV la tarea de "castellanizar y civilizar" a las poblaciones amazónicas. Las escuelas bilingües empezaron a funcionar desde 1953 y EB de ese entonces era de transición, en la que la lengua materna se usaba como puente hacia la segunda lengua. Se puede mencionar también al proyecto de EB propuesto por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en 1962, que se desarrolló en Quinua (Ayacucho). (Montoya, 1990)

La educación considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medio de comunicación y expresión de cultura y velará por su preservación y desarrollo. La castellanización de toda la población se hará respetando la personalidad cultural de los diversos grupos que conforman la sociedad nacional utilizando sus lenguas como vehículos de educación. (Art.12, énfasis nuestro)

Posteriormente, se creó la primera Dirección de Educación Bilingüe en el Ministerio de Educación en el gobierno de Alan García (1985-1990) y, aunque años más tarde, en el primer gobierno de Alberto Fujimori, ésta fue eliminada, se llegó a publicar una política de educación bilingüe intercultural (EBI) en la que se pondría en el “tapete” de la EB el aspecto intercultural, de allí que se denominara en los documentos oficiales como Educación Bilingüe Intercultural (EBI).

La interculturalidad propiciará al fortalecimiento de la propia identidad cultural, autoestima, respeto y comprensión de culturas distintas... Para las poblaciones indígenas y campesinas cuya lengua sea vernácula, la educación será bilingüe además de intercultural.

En estos últimos años, la EBI ha pasado por un proceso de enriquecimiento conceptual, político y social en el Perú que ha ido ganando espacios que se reflejan en el marco legal. Así, por ejemplo, la Constitución de 1993 en su artículo 17 del capítulo II señala que el Estado “fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional”. Y, en el nivel legal más específico, en el documento de Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación (marzo de 2002), de la Dirección de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) del MINEDU, se señala que la EIB debe llegar a todos los ámbitos de la educación peruana. En dicha perspectiva, sus objetivos son los siguientes:

1. Mejorar la calidad educativa de todos los educandos peruanos, desde una perspectiva de respeto y aceptación positiva y creativa de la diversidad cultural y lingüística del país, como base para contribuir a una relación igualitaria y de intercambio equitativo entre los diferentes pueblos y comunidades que habitan el territorio peruano.

2. Promover, tanto en el nivel oral como escrito, el desarrollo y aprendizaje de las lenguas vernáculas y el aprendizaje del castellano y de lenguas extranjeras.
3. Contribuir al conocimiento, registro, utilización y desarrollo de los diversos saberes, conocimientos, valores y prácticas de los pueblos y comunidades indígenas y afroperuanos y su relación con saberes, provenientes de otros horizontes, a fin de desencadenar procesos cognitivos y sociales de carácter intercultural.

En la vigente Ley General de la Educación 28044 de julio del 2003, se reconoce la interculturalidad como uno de los principios y fines de la educación peruana (artículos 8 y 9); y como criterio para alcanzar la universalización, la calidad y equidad educativa: “el enfoque intercultural” (artículo 10).

La interculturalidad en el diseño curricular nacional

Los últimos años de la gestión gubernamental del periodo 1985-1990 coincidieron con un movimiento educativo en América Latina, en pos de la inclusión y la calidad. En este proceso, las referencias a la diversidad cultural o al tratamiento intercultural de la riqueza cultural del país se han expresado de manera genérica y declarativa.

El hecho de que se afirme que la interculturalidad (o pluriculturalidad peruana) sea un contenido transversal de la estructura curricular básica no hace del currículo nacional un currículo intercultural. La interculturalidad, al igual que los otros “contenidos transversales” no son hoy en día sino declaraciones discursivas sin evidencias prácticas. No hay ni metodologías, ni estrategias ni recursos suficientes para incorporarla. En el marco de la actual estructura curricular básica no hay manera de implementarla y, finalmente, de “aterrizarla” en el aula. (Tubino 2005)

Si analizamos la presencia de la interculturalidad en el currículo oficial por áreas, vemos que:

En el área de comunicación integral

Las referencias a la cultura local u originaria son más evidentes que en las demás. Ello ocurre desde el nivel inicial, donde ya se empieza a incluir la lengua materna, como lo revelan los carteles del área concernientes a

la lengua materna y al castellano como segunda lengua. Por otro lado, se señala que el proceso de desarrollo de competencias en el alumnado se caracteriza por la influencia de los estímulos culturales y condiciones externas provenientes de los agentes educativos. Esta afirmación podría conducir a sostener que el currículo es intercultural, sin embargo, al analizar los logros por niveles y por ciclos, se observa que no enfatizan el desarrollo de la comunicación en el marco de la cultura propia.

El II y III ciclo corresponden a niños de 3 a 5 años del nivel inicial y a los dos primeros grados de primaria, en ambos ciclos es oportuna la estimulación de la lectura. En el DCN se observa una estimulación limitada a los textos lingüísticos, no se toma en cuenta la escasa literalidad en las zonas rurales andina y amazónica, que hace que los niños de tales áreas se inicien en la lectura al margen de textos lingüísticos, interpretando las señales de la naturaleza y otros mensajes propios de su ámbito y de su cultura.

En la secundaria, se plantea el aprendizaje de un idioma extranjero y se propone, asimismo, el estudio optativo de una lengua originaria. En este nivel, los jóvenes cuya lengua materna sea la originaria y pudieran tener la necesidad del aprendizaje del castellano como segunda lengua quedan invisibilizados.

A tenor de lo expuesto, podemos concluir que existe una primera voluntad e interés por la diversidad, aún tímida y quizá en proceso de construcción de referentes pedagógicos. La DINEBI en estos años viene consolidando su propuesta pedagógica y espera posicionar paulatinamente sus aportes en esta área curricular.

En el área de Lógico Matemática

La interculturalidad no está presente más que en ejemplos de contextualización. La denominada *etnomatemática*, disciplina que pretende incorporar racionalidades distintas a la occidental para cuantificar los elementos y medir el espacio, no se ha desarrollado en el país de manera sistemática. En lo que toca a este respecto, coincidimos con Villavicencio (2003) y Pilares (2003) sobre lo que falta para que ésta se pueda construir como ciencia.

En algunas regiones se ha procedido a hacer algunas adaptaciones a partir de “traducir” términos matemáticos a las lenguas originarias, desatando serias complicaciones. Citamos una que sugiere Villavicencio (2003): “buscar equivalentes léxicos para las unidades del sistema decimal occidental, si dicho sistema no existe en una determinada cultura, no es sino construir una traducción de un sistema extranjero y, en ese sentido, reflexionar sobre cómo se debe traducir dichas unidades no significa rescatar un sistema numeral perdido sino, por el contrario, crear uno nuevo, artificial, que, además, carece de funcionalidad y reconocimiento social”. El reconocimiento social sólo se construirá a partir de consensos y consultas democráticas que serían altamente costosas y carecerían de sentido, sobre todo cuando la mayoría de pueblos carece de sistemas numéricos decimales.

Por lo tanto el uso de la lengua materna, para la comprensión y el aprendizaje de los contenidos lógico-matemáticos, puede llevar a serias contradicciones. Aunque esta recomendación da la impresión de fomentar la “diglosia”, determinando el uso de distintas lenguas para unos y otros temas, podría tener más sentido y abrir derroteros para la EBI, la misma que muchas veces ha tratado de traducir todo de una lengua a otra, no siempre con buenos resultados y sin conseguir que los propios hablantes sientan como propios los términos acuñados en su lengua, los mismos que terminan siendo más ajenos que su equivalente castellano.

En el área de Ciencia y ambiente (Ciencia, tecnología y ambiente)

Según la Estructura Curricular Básica el Área de Ciencia y Ambiente está orientada “a desarrollar en los educandos capacidades intelectuales y fortalecimiento de sus valores para el logro de su personalidad, con el despliegue de su inteligencia y madurez, en el uso consciente de sus posibilidades, cuidando su salud y la transformación del medio ambiente” (MED: 2000). Esta cita refleja claramente un enfoque que prioriza el acercamiento científico e ignora la existencia de otras formas de aproximación a la relación con el entorno. A continuación veamos las principales debilidades de la ECB (2000) que la hacen incoherente con un enfoque intercultural:

- Asume una sola forma de acercarse a la realidad y construir conocimiento. No incorpora los enfoques y saberes de los pueblos que co-existen en el país; no toma en cuenta los procedimientos que éstos tienen para producir conocimiento igualmente prácticos y útiles para la vida de su sociedad.
- Esta mirada monocular es muestra del ejercicio de poder reflejada en la valoración y reconocimiento de un solo tipo de conocimiento en la educación dejando de lado todo lo que tienen los pueblos indígenas a nivel cultural. En la reciente articulación de la DCN se apuesta por un cienticismo tecnológico notorio y sólo en los grados finales de la Primaria observamos una apertura a los saberes y tecnologías locales que podría ser la ventana para un trabajo intercultural.
- Los contenidos y capacidades del currículo del área no se abren a las distintas formas de conocer y menos aún asumen la existencia de una lógica diferente a la de las ciencias occidentales que podría orientar las relaciones entre la persona y su entorno. Consideramos con Godenzzi (2005) que es responsabilidad de la educación, ordenar y orientar esta desigualdad en el tratamiento del conocimiento y la cultura que tiene que ver con las prácticas sociales. Para ello es importante concebir a los “otros” como poseedores de historia, lengua, formas de organización, técnicas, saberes y valores que pueden ser similares o diferentes a los nuestros pero que son una oportunidad para enriquecer los propios. Por ejemplo, el pueblo Kukama - Kukamiria ha desarrollado una técnica para conservar la yuca para abastecerse con este producto durante la época de escasez. Algo similar encontramos entre los Aimara quienes procesan la papa para convertirla en chuño para variados usos.
- La ECB o la DCN no propician el respeto a las diversas maneras de comprender la naturaleza y a las estrategias que emplean los diversos pueblos para conseguir una vida saludable. Los enfoques indígenas se reflejan en el respeto a la naturaleza como elemento regulador en las relaciones que se establecen con ella. Tanto es así que nos enseña a no tomar más de lo que se necesita, a no matar animales innecesariamente,

no tirar los granos ni la comida, tratar con cuidado a las semillas, dar energía y vitalidad a los instrumentos de caza y pesca, pedir permiso para tomar algo del entorno, etc.

- De la misma manera, la ECB ignora las concepciones que cada sociedad tiene respecto a la persona, salud y alimentación como parte de la formación integral del individuo. En este mismo sentido, podemos decir que la ECB no considera los sistemas de clasificación y categorías de interpretación que usan los pueblos para comprender y ordenar los procesos de desarrollo humano y comprender la realidad que les rodea.

En el área de Personal Social:

El área de Personal Social, según la ECB del año 2000, se estructura en tres componentes que apuntan, a su vez, al trabajo de tres competencias fundamentales vinculadas con: historia, geografía y ciudadanía. En el nuevo Diseño Curricular Nacional (DCN) articulado para los tres niveles de la Educación Básica, que entrará en vigencia desde el año 2006, esta área tiene dos componentes: Identidad y convivencia democrática y Orientación y comprensión espacio temporal. Si comparamos estas dos estructuras encontraremos que se ha dado un paso importante en este segundo diseño al superar la marcada escisión entre tiempo, espacio y persona, propia de una visión clásica del currículo. Hoy en día, en el nuevo paradigma de la interdisciplinariedad, es preciso dar una visión más integral de la experiencia social que se articula bajo la temática de la identidad y la orientación los ejes temáticos de la antigua ECB. En este sentido, el nuevo DCN muestra un primer acierto en la concepción de la persona y su énfasis en la orientación.

A nivel de capacidades del área, éstas se han reestructurado. La primera, en un sentido más social de la identidad y con perspectiva socio política. La segunda, con el desarrollo de una concepción dinámica del espacio, donde es la persona el centro del quehacer pedagógico. Sin embargo, cuando revisamos los carteles donde se proponen el desarrollo de las capacidades, con sus respectivos indicadores, no se encuentran referencias a la diversidad cultural.

Los contenidos, tanto de las capacidades como de los temas que se proponen para cada ciclo, dejan abierta la posibilidad de un trabajo con la cultura local, sobre todo en los primeros ciclos. Sin embargo, esta tendencia se va dejando de lado en los ciclos V de Primaria y más aún en la secundaria. La mirada crítica sobre la situación de exclusión e inequidad social de miles de comuneros e indígenas no es tema del área, aun cuando se propone como una capacidad democrática. Estas ausencias que podemos justificar por una omisión nuestra pero no por una mala intención, nos plantea el desafío de seguir acondicionando las escuelas a las reales demandas de la población pluricultural y multilingüe de nuestro país.

La diversificación como estrategia para el tratamiento de la diversidad en el currículo:³

El DCN plantea con claridad el tema de la diversificación en la propuesta general. Sin embargo, esta propuesta se diluye a lo largo del desarrollo de cada nivel. En el nivel inicial (II Ciclo) se propone articular el currículo con el calendario comunal; en el nivel de Primaria sólo se propone un proceso de contextualización y en secundaria esto se reduce a un ejercicio de selección de capacidades en función de las prioridades institucionales. Tal situación nos lleva a plantear interrogantes como ¿es posible diversificar con un enfoque intercultural una propuesta que no ha sido concebida interculturalmente? ¿Cuánto cambiaría la propuesta oficial en este proceso? ¿Se puede llamar diversificación curricular a un proceso que altera significativamente la propuesta?

Ante este problema, analicemos algunas alternativas que Tubino (2005) nos plantea para profundizar en el tema.

Para que la Educación Básica Regular sea intercultural debe disponer de un currículo intercultural “abierto, flexible, integrador y diversificado” (Art. 33). Si el currículo no es intercultural en su concepción, construcción e implementación, la interculturalidad se convierte en una declaración retórica sin implicancias prácticas. La educación

³ Fragmento del análisis de los procesos de diversificación presentados como parte de las orientaciones para la Diversificación curricular del área de Personal Social con perspectiva intercultural presentada por José Antonio Vásquez.

intercultural debe, pues, diferenciarse en contenidos y metodologías de acuerdo a las características específicas de los usuarios. Solo así se pueden garantizar resultados verificables y sustentables a mediano y largo plazo. Pero se debe partir de una concepción unitaria de interculturalidad que integre las diversas concepciones existentes en los diversos discursos que se encuentran circulando dentro y fuera del magisterio nacional (...y que asegure la unidad en la diversidad). Entonces, resulta evidente que la realización de un currículo adecuado a un país como el nuestro supone la elaboración de una estructura de mínimos que puedan ser contextualizados de acuerdo a la realidad de las localidades y como parte del proceso de regionalización en implementación. El reconocimiento de la importancia del contexto social y cultural de los niños permitirá el diseño de estructuras curriculares más significativas para cada realidad. (Los énfasis son nuestros.)

Tubino nos plantea tres temas centrales, primero la necesidad de un trabajo curricular para pasar de una Interculturalidad declarativa a una propositiva, pues es en el trabajo curricular se hace operativa, propuesta y desafío; y de ser éste el camino, también es preciso reconocer la existencia de limitaciones propias del proceso de diseño curricular que se tendrán que ir salvando poco a poco. Entre las limitantes más importantes tenemos que señalar:

- a) La mirada monocultural de los maestros frente a los conocimientos profesionales y su desconocimiento y falta de valoración de la diversidad. Esta limitación de fondo impide muchas veces iniciar un proceso Intercultural de diversificación ya que se parte de un supuesto dialógico donde una de las partes no está presente.
- b) La poca producción “sistematizada”⁴ u organizada de los saberes de las culturas realizadas por los protagonistas de la diversidad. Cabe mencionar que las comillas a la palabra sistematización revela el sesgo o mirada occidental que necesariamente tenemos que incluir en este proceso de socialización de la cultura.

⁴ Es importante reconocer el rechazo de muchos pueblos o comunidades a poner por escrito su cultura.

- c) La falta de consenso entre investigadores de la cultura o científicos sociales sobre temas centrales que hace lento el proceso de difusión de sus aportes. Este problema para algunos sería de carácter político, pues en muchos casos el consenso es promovido por una institución que apoya, orienta y valida cierta aproximación a temas culturales o lingüísticos.

Un segundo tema que nos plantea Tubino es la necesidad de un consenso sobre la comprensión de la Interculturalidad, que pueda orientar los procesos de diversificación. Al respecto, el Ministerio de Educación ha hecho un esfuerzo por aproximarse al tema de manera ecléctica y se han logrado acuerdos significativos. Es necesario también decir aquí que nunca una propuesta de consenso va a dejar totalmente satisfechas a las partes, pues construir la unidad implica renunciar a cierta particularidad; sin embargo, el desafío es recoger todo lo que se pueda de las miradas que vienen desde diferentes frentes. Otro aspecto importante, en la anhelada concepción unitaria de la Interculturalidad en educación, es reconocer que el sector educativo es uno y sólo uno de los muchos sectores involucrados en el complejo proceso de visibilización de la diversidad y de su inclusión respetuosa y valorativa. La educación no agota el trabajo de la diversidad, lo plantea, lo posibilita y lo potencia pero no depende de ella que se consolide en la sociedad, esto dependerá de las instituciones y de otras mediaciones

En otra parte de este análisis, Tubino sugiere distinguir entre diversificar el currículo e interculturalizarlo.

La interculturalización del currículo no es lo mismo que su diversificación. Podemos diversificar tanto un currículo intercultural como un currículo monocultural. La diversificación es el proceso mediante el cual adaptamos el currículo a la realidad concreta. Así, para interculturalizar el currículo sin menoscabo de la unidad nacional se debe:

- *Reajustar la estructura básica curricular; es decir, simplificarla al máximo, con la intención de que se limite a asegurar ciertos mínimos de logros de aprendizajes que deben estar contemplados en todos y cada uno de los currículos regionales.*

- *El currículo debe interculturalizarse a nivel regional, a partir de esa estructura curricular básica construida a partir de mínimos de aprendizaje.*
- *Finalmente, este currículo regional intercultural puede y debe diversificarse de acuerdo a la realidad de las distintas zonas de una misma región.*

Además, el diseño curricular nacional debe estar en concordancia con los fines y principios de la educación nacional (Art. 22 del Reglamento de la EBR). Uno de esos principios es la interculturalidad. Esto quiere decir que el diseño curricular nacional debería ser intercultural en su concepción y en su aplicación.

Finalmente, la propuesta de organizar el currículo en torno a mínimos es una tendencia que tomará tiempo en darse; sin embargo, el progresivo fortalecimiento de las regiones y la aparición de propuestas locales más sólidas serán un aspecto decisivo en la simplificación del currículo nacional. El currículo por competencias también es otra expresión de este camino largo hacia la simplificación del mismo. Lo que sí tenemos que aprovechar de esta propuesta es que en el proceso de diversificación de un currículo complejo como el oficial es preciso priorizar capacidades, contenidos y procesos que conjuguen los intereses nacionales con los locales.

La interculturalidad en el aula

1. Selección de las instituciones educativas en Lima y provincias

Para el análisis de la “Interculturalidad en el aula” en zonas urbanas del Perú, se seleccionaron dos instituciones educativas del departamento de Lima y dos de provincias, en los departamentos de Cusco y Ucayali. Esto con el fin de observar cómo se implementa la EI en zonas urbanas costeñas, andinas y amazónicas del país.

Tuvimos en Lima una escuela estatal y urbano-marginal que implementaba la interculturalidad por medio del trabajo de una ONG y, por el otro lado, teníamos una escuela privada y urbana que implementaba la interculturalidad a través de una red civil. En ambos casos se observaron aulas del 4° Grado de Primaria entre fines de octubre y fines de noviembre del año 2005. Para el

caso de las escuelas de provincia, tuvimos una institución educativa andina que implementaba la interculturalidad a través del trabajo de una ONG y una institución educativa amazónica que implementaba la interculturalidad desde la perspectiva estatal.

Instituciones educativas de Lima

La escuela estatal está ubicada en un asentamiento humano del distrito de Ventanilla, a una hora y media del cercado de Lima. Al momento de la observación, atendía a una población escolar de 713 alumnos provenientes del mismo asentamiento humano y alrededores; en el aula de la etnografía, una docente trabajaba todas las asignaturas con 30 alumnos (16 niños y 14 niñas).

Por otra parte, la escuela privada se ubica en el distrito de Magdalena, a cuarenta minutos del cercado de Lima. Atendía a una población de 500 alumnos provenientes de distintos distritos de Lima; en el aula de la etnografía, varios docentes trabajaban en distintas asignaturas con 16 alumnos (5 niños y 11 niñas).

La escuela estatal empezó a funcionar desde el año de 1998 por gestiones de la junta directiva del asentamiento humano –asentamiento fundado cuatro años antes– y contaba con una plana docente de 23 profesores (19 mujeres y 4 varones). La escuela privada fue fundada en el año de 1968 y contaba con una plana docente de 24 profesores (16 mujeres y 8 hombres).

Instituciones educativas de provincias

La Institución Educativa Privada (IEP) de Cusco fue fundada en 1988 con el objetivo de responder a la diversidad socioeconómica y cultural de la población urbana de la ciudad del Cusco. En la actualidad, atiende a 750 alumnos entre mujeres y varones cuyas edades oscilan entre 4 y 17 años, cuenta con más de 100 personas que laboran en la institución, entre profesionales de la educación, personal administrativo y de servicio.

La institución educativa estatal (IEE) de Ucayali fue creada en 1966 como respuesta a la demanda de la población de Yarinacocha. Fue la misma

comunidad (padres de familia) quien financió su construcción. Es una escuela polidocente que cuenta con 45 profesores, 32 mujeres y 13 varones, y atiende a 1280 alumnos en dos turnos (mañana y tarde).

Características socioculturales de las instituciones educativas de Lima

La población escolar de la escuela estatal ha nacido en el Callao y representa la primera generación de ascendencia provincial en Lima. Los padres de familia no cuentan con un trabajo seguro que les permita tener una economía estable, muchos están desempleados y algunos se ocupan como obreros, comerciantes o empleadas(os) del hogar por lo que sus hijos ayudan en los quehaceres de la casa, las niñas cocinan y los niños hacen limpieza.

La población escolar de la escuela privada ha nacido en diferentes distritos de Lima y representa la segunda o tercera generación de ascendencia provincial en la capital. Sus padres conforman parte de la actual clase media mestiza de Lima⁵ y gran parte de ellos labora en instituciones públicas, ONGs y empresas privadas por lo que la mayoría de las familias tienen personas que se encargan de los quehaceres del hogar, pudiendo los niños dedicarse a otras labores en casa como las propias actividades de la escuela o actividades de diversión, esparcimiento, etc.

Características socioculturales de las instituciones educativas de provincias

La población escolar de la IEP de Cusco está conformada por un número significativo de alumnos que provienen de zonas rurales nativo hablantes del quechua y alumnos provenientes de zonas urbanas de la misma ciudad, de Lima y del extranjero. Los padres de familia de los niños que provienen de zonas rurales se dedican a la agricultura y ganadería de subsistencia, por lo que sólo pagan una cuota mínima mensual al colegio.

⁵ Un indicador de que los padres pertenecen a la clase media es el pago mensual que realizan en esta escuela particular cuyo monto asciende a 470 soles, teniendo en cuenta que el suelo mínimo en el Perú es de 500 nuevos soles.

La población escolar de la IEE de Ucayali está conformada por 1280 alumnos, de los cuales 150 son indígenas hablantes del idioma shipibo provenientes de comunidades nativas del Alto Ucayali. Los no indígenas amazónicos de la zona, hablantes de castellano, provienen de ciudades como Huancayo, Huánuco, Amazonas y del mismo distrito de Yarinacocha. Como se puede observar, la mayoría de los padres de familia son migrantes que se han asentado en lugares de invasión o asentamientos humanos y su ocupación radica en actividades productivas como la agricultura, ganadería, pesca artesanal y comercio.

2. La interculturalidad en los planes educativos institucionales

Si entendemos que uno de los primeros pasos para abordar el tema de la interculturalidad es empezar por un reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de los distintos contextos sociales, tenemos que anotar que en los Planes Educativos Institucionales (PEI) de todas las instituciones educativas tanto de Lima y de provincias se trata de abordar la interculturalidad, pero desde distintas entradas conceptuales.

Por un lado, las IEEs de Lima y de Ucayali abordan el tema desde una entrada local y particular, circunscribiéndose al contexto socioeconómico y sociocultural de los padres de familia, cuyos hijos asisten a las escuelas. Así, por ejemplo, el PEI de la escuela estatal de Lima describe que la gran parte de los padres de familia de esta institución educativa son migrantes de distintas zonas del país en los que resaltan los de procedencia amazónica con casi las tres cuartas partes de la población total y los de procedencia andina con un 20% del total. La mayoría de los padres de familia son monolingües castellanohablantes y sólo el 1% es bilingüe quechua-castellano. Según la actividad económica, dos quintas partes de esta población está desempleada y la restante proporción realiza distintas labores económicas desde obreros, comerciantes, o empleados(as) del hogar.

Así, también, en la escuela estatal de Ucayali se describe la procedencia de los padres de familia; en su caso en particular, el 10% de padres de familia

pertenece a los pueblos indígenas shipibo, awajún⁶ y quechua y el 90% son hispanohablantes, en su mayoría migrantes. Muchos niños son de condición humilde, de bajos recursos económicos, viven en asentamientos humanos e invasiones.

Frente a ello, el PEI de estas instituciones educativas no presenta explícitamente un programa que les permita atender su diagnóstico cultural y lingüístico que sería el siguiente paso para abordar la interculturalidad en la escuela. Sin embargo, para el caso de la IEE de Lima, podemos notar ciertos aspectos que toman en cuenta el reconocimiento y el respeto por la diversidad cultural en la búsqueda o construcción de una sociedad más justa y democrática mediante la formación de alumnos que reconozcan como legítimas las diferencias culturales sin discriminación por raza, género, religión o condición sociocultural o socioeconómica. Lo anterior se evidencia en el objetivo general y la concepción del alumno ideal de esta institución educativa:

Objetivo general

Contribuir [a] la formación integral de los educandos promoviendo la práctica de valores [como] el respeto a los Derechos Humanos en pro de una sociedad más justa, solidaria y democrática.

El alumno ideal

Actúa demostrando valores, rechazando los actos de corrupción, exclusión y violencia, en su medio familiar, escolar y comunitario. **Acepta las diferencias entre las personas, reconociéndolas como legítimas sin discriminarlas, por su género, edad, raza, condición socioeconómica, religión, origen étnico y cultural.** (PEI, IE-Estatal, 2005)

Por el otro lado, las IEPs abordan el tema desde una entrada más global y general, reconociendo la diversidad cultural y lingüística en el contexto nacional del Perú y la problemática de identidad social de los

⁶ La presencia de alumnos awajún en Ucayali se justifica por la migración a Yarinacocha de familias awajún procedente del departamento de Amazonas.

peruanos. Así, por ejemplo, el PEI de la escuela privada de Lima aborda la diversidad sociocultural desde una problemática nacional donde están presentes los temas de la identidad y la violencia social del país. Esta institución educativa entiende que todo proceso de aprendizaje debe partir desde el protagonismo de los alumnos en relación a la historia y realidad del Perú, en ese sentido, concibe que la problemática educativa esté relacionada al sustrato cultural que se refleja en los problemas de identidad de los peruanos. De esta manera se entiende que encuentra en la diversidad cultural uno de los problemas de la educación en el Perú. Para contrarrestarla, uno de sus objetivos es encontrar la armonía entre la tradición y la modernidad, sin embargo, no profundiza en las concepciones acerca de lo tradicional y lo moderno:⁷

Existe una problemática educativa que está relacionada con el sustrato cultural y que se refleja en los problemas de identidad del país. Entre los objetivos está la búsqueda de la armonía entre tradición y modernidad.

La crisis y la violencia que está afrontando actualmente la sociedad peruana está ligada a un profundo quiebre de la identidad nacional, en la cual existe una incapacidad de proyección histórica y, por tanto, de una propia recomposición nacional a través de un futuro colectivo mejor de integración cultural y social. (PEI, IE-Privada, 2005)

Desde un punto de vista crítico, el PEI asume que *“la educación oficial aún no logra establecer relaciones de equidad que se proyecten socialmente. Y como respuesta, esta institución educativa pretende que no sólo se resuelvan problemas de justicia, sino “impulsar el protagonismo de los oprimidos que tienen un enorme potencial histórico en el Perú”.*

De esta manera, aborda su diagnóstico del problema del sustrato cultural en la sociedad peruana proponiendo un espacio donde se recomponga el sentido de identidad, pertenencia y compromiso nacional, más allá de las identidades

⁷ Cabe mencionar que la coordinadora de estudios de esta institución hace la distinción entre comunidades tradicionales y comunidades con progreso. Con respecto a las comunidades tradicionales, ella se refiere a *“comunidades muy pobres, menesterosas, que realmente requieren nuestra ayuda, inclusive económica”.* (Entrevista a la coordinadora)

o pertenencias locales. En esta tarea busca diseñar estrategias pedagógicas que les permitan contrarrestar las exclusiones y discriminaciones de raza y lengua. Entre sus objetivos están:

- a. Abrir un espacio de intervención en torno a la recomposición del sentido de identidad, pertenencia y compromiso nacional.
- b. Diseñar estrategias pedagógicas que en mano de los docentes permitan contrarrestar las exclusiones y discriminaciones de raza y lenguaje. (*Ibid.*)

Dentro de estos objetivos se espera que el alumno adquiera actitudes de pertenencia, integración y participación. Asimismo, se forme en actitudes democráticas en las cuales “*su desarrollo moral esté guiado por una moral autónoma sustentada en principios éticos universales de justicia, igualdad, derechos humanos, democracia y solidaridad*”. Espera lograr que los alumnos reflejen una fuerte identidad con los valores e ideales personales, que logren distintas formas de expresión y que sean capaces de comprender y valorar la otredad y que “*las relaciones interpersonales se den democráticamente a través de la interacción horizontal entre profesores, alumnos y miembros de la Institución*”.

Así pues, el alumno ideal debe ser un “*agente de cambio*” que participe y sea líder de los procesos de transformación de la sociedad. En la concepción de *agentes de cambio* vemos que se aspira a diferenciar al alumno del resto de la sociedad. Se postula que la educación de esta institución otorga una capacidad liberadora y ubica al alumno como un agente cualitativamente más capacitado para comprender y desenvolverse en la realidad y en su transformación, aunque no se especifica en los documentos en qué consiste esta transformación:

Los alumnos deben tener la capacidad de conocer la realidad, para poder participar en el cambio y la transformación de nuestra sociedad, partimos de la idea de que a través de la educación los alumnos deben ser agentes de cambio en nuestra sociedad. (*Ibid.*)

3. La interculturalidad en los planes curriculares de las instituciones (PCC)

Los Planes Curriculares del Centro (PCC) de las instituciones educativas de Lima⁸ no evidencian un tratamiento de la interculturalidad como eje central en los contenidos educativos que imparten en sus asignaturas. Sin embargo, en ambos planes curriculares, existen ciertos espacios que pueden tener como consecuencia un tratamiento de la interculturalidad en las labores pedagógicas de aula.

El PCC de la escuela estatal posee dos áreas educativas que pueden conducir a una práctica intercultural y un área que entra en contradicción con el respeto a la diversidad de creencias religiosas. En el primer caso, algunos contenidos del área de Personal Social pueden ayudar a atender la diversidad cultural local que se describe en el PEI; sin embargo, no parece que estén respondiendo a su diagnóstico sino al currículo propuesto por el Estado. El área de Personal Social, por ejemplo, especifica con respecto a las capacidades y actitudes de los alumnos el hecho de **que este** respete las diferentes manifestaciones culturales de otros pueblos indagando y registrando información sobre costumbres, creencias y lengua materna:

Personal Social

[El alumno] indaga y registra información sobre las manifestaciones culturales de otros pueblos (costumbres, creencias, lengua materna). Respeta sus diferencias y promueve su difusión. (PCC, IE-Estatal, 2005)

También el área de Educación por el Arte presenta capacidades y actitudes que pueden permitir un tratamiento intercultural tomando en cuenta la diversa ascendencia cultural de los alumnos. Por ejemplo, el alumno de esta institución educativa reconoce las diversas expresiones artísticas de la cultura local, reproduce su tradición cultural que lo rodea haciendo uso de la música:

⁸ Al momento del recojo de información de los PCC de las instituciones educativas de provincias, no se logró ubicar estos documentos por lo que no aparecen en el análisis de este punto.

Educación por el Arte

- Aprecia y reconoce diversas expresiones artísticas de la cultura local, regional y nacional y conversa sobre las emociones que le suscitó.
- Escucha diversas melodías de la cultura local, regional, nacional y universal expresando libremente sus impresiones.
- Reproduce la tradición cultural y folclórica y las recrea haciendo uso de diversas melodías. (PCC, IE-Estatal, 2005)

En el segundo caso, los contenidos del área de Formación Religiosa están formulados exclusivamente desde la religión católica y entran en contradicción con los objetivos de esta institución educativa que busca el respeto por las diferentes creencias religiosas de sus alumnos. Debemos anotar que el “Diseño Curricular Nacional de Primaria” del Perú aborda el área de Formación Religiosa sólo desde la perspectiva católica y, por lo tanto, el PCC no hace más que seguir esta línea. Así el alumno de esta escuela acepta la religión católica como la única posible:

Formación Religiosa

Acepta que Jesús nos da a conocer a su Padre, revelándonos su Plan de Salvación a través de la Pasión, Muerte y Resurrección. Comprende que Jesús nos incorpora a la Iglesia por el Bautismo y nos da a conocer a María, su Madre. (PCC, IE-Estatal, 2005)

En conclusión, el programa curricular tiene ciertos contenidos que pueden permitir el trabajo de la diversidad cultural de los alumnos desde una postura de respeto y de igualdad, sin discriminación; sin embargo, lo anterior no se puede generalizar a todas las áreas pedagógicas menos aún al área de Formación Religiosa pues ésta asume a la religión católica como la única de todos los alumnos, desconociendo la posibilidad de otras creencias religiosas.

Por su parte, el PCC de la escuela privada presenta dos actividades específicas para que los alumnos se acerquen y conozcan realidades distintas a las suyas como, por ejemplo, “las actividades de investigación” y

“el viaje de intercambio cultural”. Estas actividades deben “permitir acceder a conocer otras culturas a través de la experiencia real y el intercambio de ideas”. En este sentido, desde la perspectiva de la red civil⁹, es importante que el estudiante genere conocimiento sobre la realidad de su país, por lo cual ha propuesto el desarrollo de actividades que desarrollen estos objetivos.

Las **Actividades de Investigación** comienzan desde el cuarto grado de primaria y tienen por finalidad reforzar algunos conocimientos aprendidos en clase mediante la búsqueda de información para una investigación. Se supone que el alumno, al escoger un tema de su interés, asume un mayor compromiso con la investigación y consigo mismo, logrará un aprendizaje significativo. Mediante la investigación *“los alumnos deben aprender a partir de la realidad para regresar a ella, reformarla y actuar”*; sin embargo, la tendencia en las investigaciones es observar espacios internacionales muy alejados de la realidad peruana que también podría ser abordada. Así, evidenciamos que en el cuarto grado de primaria, los temas de investigación son sobre tecnologías de última generación, contaminación ambiental y terrorismo mundial.

En sexto grado existe una actividad denominada **“el viaje de intercambio intercultural”**, en el cual el grupo viaja con dos profesores a conocer a niños de una comunidad culturalmente distinta al mundo de la vida de los alumnos. De esta manera, esta institución educativa busca contactarse con una comunidad que sea pujante o en desarrollo, sea por iniciativa propia o por la participación de una institución externa. Para que el intercambio no sea tan impactante se busca cierta ideología del progreso en estas comunidades o, en todo caso, se busca comunidades influenciadas por

⁹ Debemos indicar que el proyecto curricular se caracteriza por ser un programa “no estatal” elaborado por la red civil, entidad encargada de promover el proyecto. Esta red civil se creó con el objetivo de poder contribuir con el desarrollo de propuestas educativas desde la sociedad civil. «El proyecto se origina en el año 82 y hay un grupo de padres interesados en que sus hijos participen en una experiencia escolar que se adapte a los niños y no que los niños tengan que adaptarse al colegio y que les ofrezca oportunidades interesantes y significativas para que ellos puedan aprender y participar de manera divertida, pero exigente». (Entrevista con la coordinadora de la escuela).

procesos de modernización como acceso por carreteras, etc., por lo que el impacto entre ambas partes no es tan fuerte. Se busca que, en el primer contacto, los niños y niñas conozcan las prácticas de los otros y experimenten sus estilos de vida.

Esta actividad se realiza en sexto grado porque se desea que su paso al siguiente nivel sea significativo, buscando la reflexión sobre realidades distintas, clasificando al otro con los “conocimientos y actitudes” que han adquirido en el proceso de enseñanza. Esta actividad ha comenzado desde hace unos años, como producto de haber ganado un concurso de danzas en el despacho de la Primera Dama del gobierno del Perú. El viaje del año 2004 fue a la Selva Central, a una comunidad nativa ashaninka y en el 2005 se visitó una comunidad campesina de la zona andina de Huancavelica.

El PEI (Proyecto Educativo Institucional) de la escuela estatal amazónica fue elaborado con la participación del personal directivo, docentes, alumnos y padres de familia. El mismo que tiene como eje transversal la diversidad cultural y lingüística, por tal motivo toma en cuenta la procedencia de los padres de familia. El 10% de padres de familia pertenecen a los pueblos indígenas (shipibo, awajún y quechua) y el 90% son hispanohablantes; en su mayoría inmigrantes. Muchos niños son de condición humilde, de bajos recursos económicos, viven en asentamientos humanos e invasiones.

Frente a esta realidad, el PEI no presenta ningún programa de Educación Intercultural Bilingüe que atienda la diversidad cultural y lingüística de esta institución. Sólo folclorizan el tema indígena, preparando concursos de danzas, comida, vestimenta, etc.

A pesar, de ello; el director de la institución, afirma que:

Sí, se incorpora capacidades para el tratamiento de lenguas en contextos bilingües. Sí, se incorpora capacidades para atender la diversidad cultural. Sí, se incorpora capacidades para evitar la discriminación.”

La propuesta educativa de la IE privada andina se fundamenta en planteamientos de trabajo intercultural en el colegio, este aspecto está claramente definido en el documento que representa el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

La Asociación privada del Cusco (Perú) trabaja desde 1981 en el campo de la educación, promoviendo el respeto a la diversidad y la convivencia social basada en la reciprocidad y en el enriquecimiento mutuo entre personas y grupos.

Como se advierte, esta institución toma en cuenta, aunque no está del todo definido, el aspecto cultural y lingüístico de sus alumnos. Y ello queda demostrado en el siguiente comentario:

Al plantearnos como fin “educar para actuar en la diversidad” sin duda, conferíamos ya a nuestro proyecto una nueva dimensión, una más ligada a nuestra realidad como país pluricultural y plurilingüe ... es así que nos aventuramos a proponer ... una educación diferenciada y dialógica.

Actualmente no existe un documento que exprese textualmente el PCC en la IE privada provinciana, esto debido al carácter mutable y flexible en la aplicación de las distintas propuestas trabajadas por los docentes; sin embargo este aspecto está claramente definido entre quienes llevan adelante los distintos lineamientos curriculares para la IE, es por esto que se afirma que éste está sustentado como un programa planteado entre los miembros de la IE, de forma oral.

Se presenta a continuación el enfoque resumido de la propuesta educativa de la Asociación privada.

Educar en y para una práctica democrática

Desde este punto de vista, lograr este fin implica conferir a nuestra práctica pedagógica determinadas características: significa generar no solo formas de organización escolar que generen la participación y promuevan la cogestión, entre otros aspectos, sino también pensar sobre la forma en que se accede, distribuye y genera conocimientos. La forma en que se administra el proceso de enseñanza-aprendizaje. Educar “en y para una práctica democrática” no significa solo considerar la democracia como un sistema de gobierno válida para la convivencia humana, sino como una forma de vida, como un estilo

de convivencia social que ayuda a construir una sociedad basada en el respeto, la responsabilidad, la justicia y el derecho de participar como diversos en el devenir de nuestra historia.

En estos términos, al considerar la democracia como un fin estamos pensando en la necesidad de construir en nuestra escuela una cultura diferente, donde la democracia no sea un contenido abstracto ni la transferencia de una dinámica de organización política, sino una opción de vida, una forma de establecer relaciones equitativas basadas en el derecho a la diversidad.

La formación de prácticas democráticas parte no sólo de reconocemos como personas valiosas y aportantes al grupo, sino de reconocer el derecho que tenemos todos de pensar y concebir el mundo desde distintos referentes, universos culturales”.

La reflexión sobre la viabilidad de este discurso en nuestra práctica educativa ha sido sin duda clave. No es fácil formar “en y para una práctica democrática” en un espacio escolar que convoca a niños y familias de diversos universos socio-culturales. No es fácil destapar todos nuestros prejuicios y trabajar sobre las irracionalidades que han justificado por años el mantenimiento de una sociedad caracterizada por establecer relaciones asimétricas, donde el derecho se concibe como un privilegio y no como una condición básica del ser humano.

Una educación para actuar en la diversidad

En nuestros inicios nos parecía por ejemplo, sumamente importante, que nuestro proyecto tomara en consideración la lengua quechua y la cultura andina. Esto no sólo por la presencia e importancia que tiene el quechua y la cultura andina en la región, sino por el tipo de población que atendemos en el Centro Piloto (niños de diversos sectores sociales y universo cultural).

(...) hablábamos de la necesidad de que los niños y niñas se identificaran con su cultura y valoraran las diversas expresiones culturales del país. Esta intención nos permitió conferir a nuestro currículum un tinte particular. Por un lado, propusimos la enseñanza del quechua en el colegio y por otro, diseñamos actividades destinadas a imbuir a los niños en el contexto cultural (apreciar las danzas, las costumbres en los eventos sociales y religiosos, las comidas y algunas prácticas propias de las familias y comunidad cusqueña). Sin embargo, poco a poco, por el tipo de relaciones que establecíamos maestros-niños-padres de distintos sectores y universos culturales, nos

dimos cuenta que existía un “contenido” mucho más profundo para el término “interculturalidad” que ya habíamos empezado a utilizar, quizás no con mucha propiedad en ese momento. Es así que nos permitimos formular otro hito en nuestra experiencia educativa:

Educar para actuar en la diversidad.

Es interesante observar cómo nosotros, maestros, pasamos por las aulas sin muchas veces percibir que el tipo de relaciones que se establecen en ella reflejan una vivencia “histórica” que el Perú no ha logrado resolver.

Observábamos que los niños y niñas de los distintos sectores sociales, por el tipo de relaciones que establecían, ingresaban en un “práctica democrática” bajo determinados modos de actuación que no correspondían en su totalidad al ideal, pero sí a las formas de relación que se establecen en la sociedad. Sin que sea una norma, observábamos por ejemplo que, en reuniones (y se nota más a nivel de padres), aquellos que acaparan la palabra y lideran discusiones son más de sector medio o alto que de sector popular. Observábamos que incluso, nosotros, maestros, a pesar de ser conscientes de las diferencias, terminamos muchas veces, sin saber por qué, dando más crédito a la opinión de unos que a la de otros...

¿Cuáles son los prejuicios que nos dificultan en nuestro intento por desarrollar prácticas democráticas?

Nuestra reflexión al respecto dio lugar a que pusiéramos mayor cuidado a la consideración de lo socio-cultural en la práctica pedagógica.

Pensamos que formar “en y para una práctica democrática” supone desarrollar la conciencia de la diversidad cultural como una condición básica. La consideración de que “somos distintos”, de que nos enriquece el otro porque “no todos pensamos de la misma manera” es la piedra angular sobre la cual se sostiene la “práctica democrática” sin embargo, en el recorrido, no basta con esto.

Son muchos los años que nos han marcado y muchas las situaciones cotidianas que nos recuerdan permanentemente “quiénes somos” y “a qué

podemos aspirar”. No es fácil que un niño o adulto quechua hablante sienta que su palabra vale tanto como la de un castellano hablante. No es fácil que un castellano hablante ciudadano considere la diversidad cultural en su “proyecto” de progreso o desarrollo nacional.

En este sentido, planteamos como fin “educar para actuar en la diversidad” significa contextualizar la educación y nuestros ideales. Ubicarnos en el meollo de nuestra realidad, que es diversa y conflictiva, a fin de alcanzar un fin esencial de toda actividad educativa: aprender a convivir aceptando a los otros con equidad, desenmascarando los prejuicios y los actos de exclusión”.

Como se lee líneas arriba los docentes han tenido que reflexionar sobre su práctica misma y los contenidos que desarrollan para llegar a la interculturalidad, y no fosilizarse en términos de apreciación del folclore, sino como una práctica misma para la convivencia.

Una educación diferenciada y dialógica

“Al planteamos como fin “educar para actuar en la diversidad” sin duda conferíamos ya a nuestro proyecto una nueva dimensión, una más ligada a nuestra realidad como país pluricultural y plurilingüe, sin embargo, en términos pedagógicos, nos faltaba uno que delineara el modo en que pensábamos abordarlo; es así que nos aventuramos a proponer **una educación diferenciada y dialógica**”, señala la escuela privada andina.

Por su parte en el PCC de la escuela estatal se aprecia que el trabajo se realiza por REDES, conformadas por varias instituciones educativas con la participación directa de la DREU (Dirección Regional de Educación-Ucayali), con el objetivo de mejorar el nivel de rendimiento de los niños. De igual forma en el PCC se señala la importancia de trabajar las áreas con la temática de cuidar y conservar el medio ambiente; que es desarrollada desde una perspectiva occidental, sin recoger la sabiduría de los pueblos indígenas.

Las estrategias metodológicas no toman en cuenta la diversidad cultural y no promueven la educación intercultural pese a que la institución se encuentra en una zona donde cada vez más los padres de familia son de

las comunidades indígenas que van poblando el distrito de Yarinacocha. Y los docentes, en las entrevistas formuladas, afirman haber asistido a charlas sobre EIB (Educación Intercultural Bilingüe); y que ello les ha permitido darle importancia a la lengua vernácula de los alumnos *“Sí, importancia a los niños que tienen otra lengua. Cantar en su propia lengua. Sí, les doy el realce a los niños”*. A pesar de no conocer ninguna propuesta de Educación Intercultural.

De igual forma manifiestan que en su aula no se presenta ningún problema en cuanto al uso del castellano como vehículo de transmisión y construcción de conocimiento porque los niños lo entienden: *“No tienen ningún problema”, “no tengo ningún alumno”*.

En las respuestas de los docentes, se aprecia que si bien es cierto valoran la cultura indígena, no la utilizan en el desarrollo de capacidades, además que ellos dan por sentado que los niños son bilingües coordinados.

4. Concepciones de interculturalidad en los docentes

En las instituciones educativas de Lima y de provincias, los docentes entienden que la interculturalidad posee una carga conceptual más práctica que teórica. Esta practicidad del concepto intercultural demanda una actitud conciente por parte del docente en su intento por recobrar o revalorar las costumbres y tradiciones de las culturas que se encuentran desfavorecidas históricamente en el Perú. Entienden que la convivencia y el contacto social es lo que permite aprender a valorar a los otros.

Por ejemplo, los docentes de la escuela estatal de Lima entienden por interculturalidad, la práctica expresiva y revalorativa de las tradiciones, costumbres y experiencias de cada cultura. Con respecto a su tratamiento en el aula, ellos manifiestan que en esta interrelación es necesario partir de lo propio, de lo identitario, para mostrarse a los demás y poder intercambiar en el aprendizaje; en este proceso, existe una actitud conciente del docente sobre el desequilibrio sociocultural en el cual vive y en el que se intenta valorar o recuperar las diferentes cosmovisiones de sus alumnos.

E: ¿Qué entiende sobre interculturalidad?

D1: Para mí, identificarse con uno mismo, intercambiar ideas, costumbres, vivencias. Es una interrelación con provincia, departamentos. Yo lo entiendo así un intercambio.

E: ¿Qué entiende por interculturalidad o educación intercultural?

D2: En la diversidad de este país, donde todos somos de diferentes culturas **se intenta valorar cada una de ellas, se quiere recuperar lo que se está perdiendo. Es la labor grande que debe hacer el docente.** (Docentes, IE-Estatal, 2005)

Sobre la diversidad cultural en el trabajo de aula, algunos de los docentes piensan que lo ideal sería unificar los distintos conocimientos de las diferentes regiones del país, ya que de esta manera podrían cumplir con los objetivos propuestos en el aula. De esta manera se hace evidente la necesidad, según ellos, de “homogenizar” las distintas tradiciones de cada alumno para lograr consensos en el aula. No se aprecia la diversidad como una fortaleza sino como una dificultad:

E: ¿Cómo trabajaría con alumnos de diferentes culturas?

D: Trataría de adaptar, en lo posible, de que todas estas ideas de diferentes regiones se unifiquen en uno solo, porque si no tendría que hacer veinte clases distintas, tendría que tratar de unificar porque de lo contrario no voy a poder lograr lo que ellos deseen. (Docentes, IE-Estatal, 2005)

Estos docentes asocian la interculturalidad y la diversidad con la expresión cultural, y consideran al arte como el mejor medio para trabajar con la expresividad y como un medio óptimo para trabajar con la diversidad, el rescate de la cultura de los padres, la identificación de los alumnos, etc. Su discurso tiene como eje central el “arte” como mecanismo por el cual los alumnos pueden expresarse mejor. Así, por ejemplo, mediante los dibujos se pueden rescatar conocimientos previos, se pueden producir textos e ir introduciendo áreas como Comunicación Integral en la lectura y la expresión oral:

...por ejemplo, en mi caso también inserto mucho el arte, porque **a través del arte los chicos pueden expresarse mejor. Ahorita, por ejemplo,**

puedes estar observando, ves? Con esos textos y eso, estos dibujos, se rescatan un montón de conocimientos, mejor dicho saberes previos, y eso nos permite poco a poco hacer más cosas como producción de textos, a que lo lean, a que lo expongan, a que lo sustenten, en fin a muchas cosas.

Para la producción de textos, por ejemplo, **lo que aprendí de [la ONG], o sea, a través del arte, es toda una metodología prácticamente. Contar historias con dactilo-pintura, a través de dinámicas, de canciones, del diálogo.** De lo que ellos conversan, salen cosas muy bonitas. (Docente, IE-Estatal, 2005)

Con métodos como la dactilo-pintura, con los cuales se pueden contar historias, los padres y madres de los alumnos se convierten en soportes importantes para rescatar tradiciones, historias y experiencias:

“Por ejemplo, es un recurso humano las mamás, ellas vienen le cuentan historias, de ahí hacemos textos, y hacemos talleres con ellas, entonces, de esa manera ya saben apoyarlos en casa...” (Docente, IE-Estatal, 2005)

Por otra parte, los profesores de la escuela particular de Lima tratan de llevar el discurso intercultural más allá del floclorismo, para ellos la interculturalidad es el desarrollo de actitudes para relacionarse con la diferencia. La interculturalidad debe ser un medio de acción para promover la integración, siendo las diferencias constitutivas la identidad y los orígenes. La convivencia y el contacto social es lo que permite aprender a valorar a los otros.

“..interculturalidad justamente es la relación de las diversas maneras de vivir, donde (...) están en comunión, están respetadas, valoradas(...) **A mí me da mucha preocupación a veces cuando creen que el libro, cuando te dicen que hagas un libro que sea intercultural, que lleve la línea de la interculturalidad y creen que está en el asunto de que en vez de que pongas un carro, pongas un tractor y que hayan llamas en el libro y que hayan este... montañas. El libro puede llevar ochenta montañas y no necesariamente es un libro que promueva la interculturalidad o**

que es respetuoso de eso, ¿no? Entonces creo que esa convivencia, ese contacto real es el que te permite aprender a valorar a los otros, ¿no?” (Docente, IE-Privada, 2005)

En las entrevistas realizadas se desprende que los docentes de la escuela privada entienden que las relaciones entre lo indígena y lo no indígena son dificultosas. En ese sentido, para desarrollar el trabajo educativo, el personal debe ser eficientemente preparado y capacitado:

“Me imagino, te refieres a lo que es el quechua, lo que es integrar todo lo que es la parte... indígena por decirlo así... a todo lo que es educación general... siento que los maestros tienen que estar muy bien preparados para esto... ¿no?... como todo proyecto, como todo método, siento que tienen que prepararlo muy bien, saber el por qué se hace, saber que no se trata de occidentalizar, se trata al contrario, de nosotros acercarnos más a nuestras raíces... bueno, digo nuestras porque ya me siento peruana ¿no?... es al revés, a veces nos acercamos así a la selva y queremos occidentalizarlos... yo creo que este proyecto es todo lo contrario; es que el occidental, el gringo, la persona que se ha alejado, se acerque mucho más a los orígenes, y a partir de los orígenes conocer nuestra historia... a mí me encanta... y considero que toda población, toda nación, todo ser humano si no sabe de dónde viene, no sabe a dónde va... lo tengo clarísimo...” (Docente, IE-Privada, 2005)

Observamos que los docentes dominan el discurso teórico de la interculturalidad, pero al parecer este conocimiento no va más allá de lo discursivo, dado que los testimonios de la mayoría de profesores afirman que ellos conocen poco o casi nada de la heterogénea realidad sociocultural peruana. Esta característica muestra un evidente desconocimiento de la diversidad cultural y social que está más allá del ámbito de la clase social y lugar de origen del personal de las escuelas.

Los docentes de provincia conciben la idea de la interculturalidad, así como se da como consecuencia del planteamiento explícito de la IE privada. A continuación se presenta el concepto, la experiencia y la opinión sobre esta propuesta educativa que manejan los docentes:

¿Qué entiende por interculturalidad o educación intercultural?

“Lo que sí hay muchas corrientes, ¿no? Yo creo que interculturalidad, mi concepto es, que es reconocer las diferentes culturas que existen en nuestro país, donde hay muchos países ¿no es cierto? Reconocerlas y valorarlas, valorarlas con todo su potencial; valorarlas con todas sus costumbres, con todos sus errores, etcétera, como en cualquier sociedad y tratar de rescatar lo mejor de cada una como riqueza, como insumo, ¿no? Para cada quién, yo creo que esa variedad debería enriquecernos como país y no dividirnos, ¿no?”

¿Tiene alguna experiencia como profesor en EBI?

(...) “no, bueno bilingüe no, intercultural sí, porque es un poco la propuesta del colegio, ¿no? Entonces tratamos de organizar cosas que abarquen a todo, la misma organización del colegio lo que pretende es que vengan chicos de todas las culturas posibles, de todos los estratos (...) y da preferencia a la atención popular pero no es exclusiva, ¿no? Sino se trata de equilibrar..”

¿Qué puede decir acerca de esta propuesta?

(...) “lo que es la propuesta del colegio y algunos otros conceptos de interculturalidad sobre lo cual hay un debate amplio, ¿no? Ahorita se cuestiona mucho el concepto de interculturalidad, ¿no? Y se habla hasta de interculturalidad muy ligera muy “light”, de más formal y no de algo que trabaje la identidad, ¿no? Además creo que el tema de identidad es un tema nacional, ¿no? No es algo que esté zanjado ni muy claro, conozco varias versiones, varias propuestas; pero intento que dentro del colegio sea una atención igualitaria, sea una atención preferente en algunos casos, ¿no? De “reincorporación” o de “marginalidad”, me interesa (...) que haya conocimiento y valoración de las identidades diversas que existen, y no solamente como identidad sino como persona, ¿no? Sujeta a derechos y obligaciones, a posibilidades y también a obligaciones también, ¿no?”

Así como los docentes conciben la interculturalidad, la ponen en práctica:

¿Cómo trabaja o cómo trabajaría si en su clase encuentra alumnos procedentes de diferentes culturas?

“Me valiera de otras culturas, teniendo el mismo trato con todos.”

Mientras tanto los docentes de la escuela estatal conciben la interculturalidad como:

“intercambios en forma recíproca, venidos de otro lugar. Dar a conocer lo propio en conocimiento e impartir la cultura de los diferentes pueblos.”

“Es una verificación de distintas lenguas.”

5. Concepciones sobre la interculturalidad en los padres de familia

Los padres de familia de la escuela privada limeña sí conocen el término “interculturalidad”, mientras que los padres de la escuela estatal no. Los padres de familia de la escuela estatal no han conceptualizado el término “interculturalidad” y cuando se les pregunta sobre la interculturalidad, responden “culturas, ¡No!, ahora tengo toda la mente en mis hijos...”. Todo indica que el término “interculturalidad” no es un término muy cotidiano en la vida de los padres de familia de esta institución educativa, no es un término que se lo escuche por la radio, en los mercados, incluso en la escuela. En cambio, los padres de la escuela urbana sí han conceptualizado el término; ellos entienden por interculturalidad a la capacidad para relacionarse sin problemas con gente de otras culturas, de tal manera que se pueda interactuar con ellos con normalidad, también entienden que se debe tener en cuenta que los aspectos culturales en nuestra sociedad no deben ser motivo de discriminaciones:

“La capacidad para relacionarse sin problemas con gente de otras culturas, de tal manera que pueda interactuar con ellos con normalidad, también se debe tener en cuenta que los aspectos culturales en nuestras sociedades no deben ser motivo de discriminaciones, entendiendo que hay igualdad para todos sobre todo en la educación.” (Padre de familia, IE-Privada, 2005)

A estas afirmaciones se añade la de los padres de familias de las escuelas de provincias:

“Que están dando importancia a la educación intercultural donde se ve la participación de diferentes culturas.”

“Son los cambios de ideas, lenguas e idioma.”

“Intercambio de las diferentes culturas.”

“Son las formas de relacionarse con las demás culturas.”

En conclusión, los docentes conciben la interculturalidad como una forma de intercambio, pero ajena a ellos; sólo de los pueblos indígenas. Mientras que los padres de familia, la conciben como un modo de vida, de convivencia donde se respeta las ideas de todos.

Como se observa, son respuestas muy vagas, que lo único que dan a conocer y a reafirmar es que los docentes desconocen la forma de aplicar y desarrollar la Educación Intercultural.

Algunos padres de familia de Yarinacocha no aceptan la educación intercultural porque piensan *“que sus hijos necesitan aprender el castellano e ir a la capital a estudiar para ser grandes profesionales”* y les prohíben hablar la lengua indígena; mientras que un grupo reducido se muestra respetuoso y reconoce su identidad cultural y la de los demás.

Los padres del colegio privado de Cusco opinan que es positivo que los alumnos se eduquen en la diversidad, porque de ese modo conocerán y aprenderán a respetar a sus compañeros que provienen de comunidades indígenas.

¿Qué piensa usted sobre la educación que recibe su hijo e hija?

(...) “yo estoy contenta, por eso para mí es la mejor alternativa acá en el Cusco, ¿no? que tengo para mis hijos; es una propuesta muy, muy interesante y sobre todo efectiva, ¿no? (...) yo veo que la propuesta es efectiva (...) pero si no hay apoyo de los papás la propuesta no funciona”.

¿Ha pensado que puede haber niños o niñas con los cuales su hijo no debe juntarse?

“No, no, sí hay chicos que tienen comportamientos que no son los esperados los deseables por todos los papás; pero hay que enseñarles a los chicos a manejar esto, ¿no? Uno no los puede tener apartados en una celda, ¿no? La vida es así, de todo hay, tiene que aprender a alternar con las diferencias de otras personas”.

¿Qué tipos de diferencias por ejemplo?

“Por ejemplo diferencias intelectuales, diferencias de comportamiento, diferencias (...) sociales también, ¿no? Porque nosotros, yo vengo de Lima, mi esposo bueno, es cusqueño; pero hay personas que, hay chicos acá en este colegio que vienen de comunidades, que vienen de aldeas, que tienen una vivencia totalmente diferente a la de mis hijos por ejemplo y me parece muy interesante muy rico que ellos intercambien este tipo de experiencias”

¿Esto le parece positivo, educarse en la diversidad?

“Sí, sí, me parece muy importante porque él aprende a valorar el esfuerzo que hacen esos chicos, ¿no? Y aprende a valorar cómo ellos viven en una situación muy diferente a la de ellos y él también aprende a valorar su misma situación, yo creo que es muy importante este tipo de intercambio entre los chicos.

¿Ha notado una actitud positiva en su hijo hacia los otros chicos culturalmente distintos?

“Sí, bastante, bastante, por ejemplo hay momentos en que hay chicos que ¿no? que dicen hay que mira que, como quisiera tener esto, entonces muchas veces me ha dicho “mamá, que te parece si se lo regalo” “si a ti no te hace problema regálasele” le digo ¿no? “O trata de invitarlos, de compartir”, porque los chicos muy difícilmente se fijan en la cuestión económica yo creo ¿no? Se fijan más en el compartir, en las afinidades que tienen con estos chicos ¿no? Las actividades deportivas, que también se entiende, o sea a él no le interesa si el chico vive en una aldea, si el

chico vive en un palacio, como digo lo importante es que comparte y que se entiende con él, ¿no?”.

6. Educación efectiva. Los resultados observados

Interrelación docentes-alumnos

La interrelación que se establece entre docente y alumnado en el caso de la escuela estatal de la costa es marcada por el rol que desempeña el primero sobre los segundos. Lingüísticamente se marca por la forma en que los alumnos se dirigen a la docente, ellos utilizan palabras como “profesora” o “señorita”, nunca la llaman por su nombre; en cambio, ella se dirige a los alumnos por su nombre o por frases afectivas como “hijitos” “mis amores”, por ejemplo.

P: Bueno, hijitos ¿quién investigó sobre las clases de suelo? Recuerden que quedamos en averiguar sobre eso la semana pasada.

Andrés: ¡yo, yo, yo, profesora!

P: ¡muy bien Andrés!, siempre tan cumplidor. A ver ¿otro aparte de Andrés? (Pocos levantan la mano) ¿Nadie más? A ver, un punto al grupo que me diga las clases de suelo.

Durante las clases, la docente da un amplio margen de participación a los alumnos. Aunque muchos de ellos perciben que ella, a veces, se dirige sólo a un grupo de ellos, por ejemplo, al policía escolar del aula. Esta situación puede generar sentimientos de discriminación como en el caso en el que uno de los alumnos discernió que escogían a Kelvin porque era “gringo”:

Jueves 27 de octubre

Cuando la profesora se dirigió al alumno Kelvin para que salga a la pizarra, uno de sus compañeros dijo “ah, ya se por qué lo escogieron a él, porque es gringo”.

Por momentos, el aula se torna “insoporable” por las conversaciones y juegos entre los niños. Allí, la docente expresa su enojo elevando la voz, imponiendo “castigos” a los alumnos como, por ejemplo: bailando frente a todos, se quedan sin recreo, etc.:

P: ¿Quién golpea? (...) tu papá, díganme la verdad, con regla, con palo, con correa, con chabelito.

a1: Mi papá me golpeaba antes.

P: Miren, ¡ah!, parece que eso es efectivo. Joel no me hace caso, Antoni tampoco, Rivera tampoco, ni Luis tampoco; los que me hacen más laberinto son aquellos que no les pegan ¿qué quiere decir eso? que necesitan correa, bajen la mano. ¿Necesitan correa?, estoy preguntando.

As: ¡Nooo!

En el colegio particular, las relaciones entre docentes y alumnos son horizontales, hay un amplio margen de participación del alumno durante las clases. Por momentos, en las aulas, las conversaciones y juegos de los alumnos son predominantes. Cabe indicar que muchos profesores no están preparados para este tipo de interacción, tornándoseles complicado su trabajo:

P: Hablaré con la tutora, el día jueves voy a sacrificar mi recreo, voy a recuperar la media hora perdida por su desorden.

As: ¡Nos es justo!

A1: No todos, no... Hemos trabajado.

P: Levanten la mano los que dicen que no es justo.

A1: Yo te voy a decir que es injusto, la tutora nos ha dicho que el recreo es para divertirnos.

P: Seguimos perdiendo el tiempo porque sigue el desorden.

A2: Tú eres profesora de música, ni siquiera eres la tutora.

A3: Todos tenemos derecho al refrigerio.

P: Todo el mundo habla y no nos entendemos, no hay respeto para nada, todos hacen lo que quieren, les llega, no escuchan, no les importa nada; entonces sí hemos perdido tiempo debemos recuperarlo.

A4: Sí, tenemos que hacer deberes para tener derechos. Nosotros hemos trabajado contigo casi todo el tiempo. Ya cumplimos contigo, nuestro derecho es el recreo.

P: Ustedes no siguen escuchando, la clase es solo una vez por semana, y estamos retrasados por que ustedes siguen hablando.

A1: No es justo, yo quiero hablar.

A5: Ignacio quiere hablar y no lo deja.

P: No se puede recuperar clases otro día, lamentablemente.

En el caso de la escuela estatal de provincia, la interrelación entre docentes y alumnos está marcada por el rol que desempeña el docente sobre el alumno. Siendo la mayoría de profesores mayores de 30 años, se comunican a través del castellano, a pesar de que tienen alumnos que manejan su lengua materna.

Algunos docentes son amables y alegres, mientras que otros son serios y callados porque manifiestan estar muy ocupados.

En el aula, el docente pretende dar participación a todos, sin embargo se contenta con la participación de los voluntarios y no de los niños tímidos. El docente no logra la participación de todos los niños y posiblemente se le hace imposible estar pendiente de cada niño.

Probablemente por no tener mayor información de la diversidad cultural y lingüística de sus alumnos, además del desconocimiento de la interculturalidad, devino en no considerar la necesidad de formar grupos con los niños de la costa, de la sierra y de la selva, a fin de que puedan ayudar a sus compañeros que no son del lugar. Después de una actividad el docente no dio la orientación necesaria para evitar los resentimientos entre los niños.

En una clase de comprensión y producción de textos en comunicación, la profesora les dice:

“Escojan un tema cualquiera para leer y comprender.....” los niños, recibida la orientación, empiezan a ejecutar. Algunos niños se concentran bien en la lectura, hay otros que interrumpen, se molestan y no dejan que

los otros hagan su trabajo....la profesora les dice que de uno en uno le vayan explicando lo que han entendido. Hay niños que explican bien, otros sólo dicen palabras y luego dicen que no han entendido y la profesora les dice que les va a poner cero por no haber entendido y hay una niña que empezó a lagrimear por lo que dijo la profesora. En todas las acciones sólo tres niños salieron a explicar muy bien, pero los demás no lo podían explicar; había niños que estaban asustados.

La profesora no se percata de la situación particular de cada niño, ni cómo es su problemática familiar.

Si bien la profesora trabajó por áreas, al final no integró las áreas.

En la escuela privada de Cusco los docentes que, al mismo tiempo, son tutores ejercen mayor influencia sobre los alumnos. Pero como señalan los docentes, la interrelación es muy horizontal, más amical, menos formal, se tratan por sus nombres.

Sobre el rendimiento de sus alumnos, los docentes consideran que la educación no es lo mismo que la calificación. Como dice uno de ellos:

“Yo creo que los chicos están en proceso, que los chicos van avanzando, que no todos son iguales por lo tanto no puede haber una norma estándar de calificación”.

Sobre el desenvolvimiento de los alumnos, uno de los docentes dice:

“Hay chicos que tienen carencias, porque no todos son iguales, no todos vienen con el mismo repertorio, no todos están desde el inicio; lo ideal sería que estén desde inicial, por ejemplo....Pero también por cuestiones de prerrequisito, o sea chicos que tienen más carencias numéricas de cálculo; hay chicos que tienen más carencias de comprensión o...aunque hay un ritmo de lectura sostenido. Todas las mañanas nosotros tenemos nuestro tiempo de lectura por placer, creo que está mejorando. Pero en realidad creo que falta sostener más los hábitos, el esfuerzo. Hay mucha creatividad pero falta sostener la fuerza de voluntad en nuestras cosas. La constancia, yo creo que por ahí va la cosa”.

En relación al comportamiento, uno de los docentes dice:

“Son chicos que están entrando en la adolescencia, yo no siento que haya problemas de disciplina sino de organización y acá se plantea que la disciplina salga de ellos. Se plantea más un autocontrol, se plantea una organización más en función de acuerdos. Se plantea brigadas para hacer que el salón funciones en base a sus necesidades. Pero funciona por ellos, y se evalúan, se discute, y se toma acuerdo, y se comunica; es finalmente aprender a convivir en armonía”.

El docente considera que las experiencias que traen los alumnos favorecen el trabajo de aula por lo que tratan de rescatar costumbres, experiencias que los alumnos han vivido en la comunidad en la que han estado. Se procura que sea un enriquecimiento. Asimismo tratan de rescatar cosas que se discriminan socialmente como el quechua.

Ante niños de diferentes culturas procuran que las actividades sean para todos, tratan de rescatar las experiencias de todos los niños. El caso particular de un docente, manifiesta que trata de atender a cada uno de los niños en sus dificultades, en su manera de ser:

“Me ayuda un poco la otra carrera que tengo de psicólogo. Trato de potenciarlos y valorarlos como personas, que se sientan bien en el espacio. Es difícil pero se intenta”.

Los docentes manifiestan que cada vez perciben menos forma de discriminación entre los alumnos. Los pequeños conflictos que perciben, consideran que no son por cuestiones culturales.

Señalan, los docentes, que obtienen mejores resultados a través del trato horizontal, creen que en afecto es un recurso importante para trabajar cualquier aprendizaje. Hacen uso de los juegos, ya que cuando juegan el humor les ayuda mucho a comunicarse con los niños.

Interrelación entre alumnos

La discriminación entre los alumnos de la escuela estatal limeña no ha podido ser combatida, pese a que es uno de sus objetivos presentados en

su PEI. Se han registrado actitudes discriminadoras como, por ejemplo, con relación a la procedencia de uno de los alumnos, quien es de la zona amazónica del Perú y para molestarlo le dicen “charapa”¹⁰:

Jueves 3 de noviembre

11: 40 h

Smith está “molestando” a David diciendo que éste último es charapa “hola, charapa”. Smith se pone a hablar distintas frases imitando la entonación peculiar de los oriundos de la selva del Perú. Por su parte, David se muestra tranquilo ante estas frases, incluso afirma que es “charapa”.

En la entrevista que realizáramos a un alumno afroperuano, éste refirió que en algunas ocasiones sus amigos le decían “negro” por lo que él se sentía mal, se sentía marginado. Comúnmente, la sociedad limeña utiliza la palabra “negro” al referirse de manera despectiva a los descendientes afroperuanos:

“¿Y algunas veces has sido discriminado o marginado?”

A: Sí, porque me dicen negro, me siento mal”.

Por otra parte, los alumnos conceptualizan a los indígenas como personas que tienen problemas de aprendizaje y asocian “lo indígena” con “lo amazónico” con “lo ignorante”. Por ejemplo, una alumna nos cuenta que una de sus amigas es un “poco indígena” porque presenta problemas de aprendizaje:

E: Y tienes amigos que sean indígenas, sabes?

A: Sí.

E: ¿Quiénes, por ejemplo?

A: Del colegio

¹⁰ En el Perú se registra el término “charapa” para hacer referencia despectiva a las personas oriundas de la zona amazónica. El DRAE registra “charapa” [charapa] con dos acepciones: **1.** Especie de tortuga acuática pequeña, de la región amazónica. Su carne, así como sus huevos, son comestibles. **2. com.** Persona natural del Oriente peruano. U. t. c. adj.

E: Pero es indígena?

A: Sí, un poco

E: ¿Qué es indígena para ti?

A: Presenta dificultades [de aprendizaje]

Por otra parte, en el otro ejemplo, el alumno afroperuano relaciona a los indígenas con las personas de la Amazonía y manifiesta que tienen “buena raza”. Esta última frase en alusión al fenotipo de Kelvin quien es de tez blanca y cabello castaño.

E: ¿Y...sabes si tienes amigos indígenas?

A: Sí, tengo dos, Kelvin y Juan porque son de la selva

E: Y tú como te consideras

A: Yo soy de acá de Ventanilla

E: Y ¿qué piensas de los indígenas?

A: Tienen buena raza

De esta manera, se percibe distintos grados de discriminación entre los alumnos. En el caso de Andrés por ser afroperuano se siente discriminado, como él refiere se siente “mal” cuando sus amigos le dicen “negro”. Por otra parte, una de las alumnas asocia lo indígena con dificultades de aprendizaje, asocia “lo indígena” con “lo ignorante”; relación presente, frecuentemente, en frases que utiliza la sociedad limeña. Un caso aparte es la discriminación que aprecia Andrés para el caso de sus amigos de la Amazonía, pues indica que ellos tienen buena raza, se percibe pues un tipo de discriminación positiva; pero habría que observar la relación que establece Andrés con respecto a sus amigos, pues él es afroperuano, lo molestan como la palabra “negro”, mientras que Kelvin es de la Amazonía, de tez blanca y de cabello castaño, afirmando a estas características propias del arquetipo de buena raza que tiene la sociedad nacional.

Por otra parte, en la escuela privada se ha evidenciado actitudes de discriminación producidas durante juegos. Durante estos momentos de

esparcimiento, algunos alumnos, al sentirse inconformes con los resultados en un juego, marginan de estas actividades a otros compañeros que no han rendido en la actividad lúdica. Las habilidades para los juegos son medidas por los niños y cuando éstas son deficientes, el niño es marginado del juego, situación que afecta emotivamente al alumno.

Ignacio: ¡No me dejan jugar!

Esther: Hay que cambiar a Mariano y a Joaquín por los que no han jugado. ¡Mariano, cámbiate por Ignacio!

Mariano parece no querer salir del juego, pero luego de un momento de presión grupal sale y entra a jugar Ignacio. Después de ver la poca habilidad del juego, los niños varones presionan a Ignacio para que Mariano vuelva a entrar al juego

Mariano: ¡ese no marca bien!, ¡no marca nada! ¡Sáquenlo, cámbienlo por mí!

E: Ignacio cede ante la presión grupal y regresa consternado a esperar un turno.

No se observa discriminaciones de tipo racial entre los alumnos, pero sí se ha observado discriminación al momento de clasificar espacios rurales; lo diferente es calificado desde el espacio social y económico propio, que otorga una serie de principios y disposiciones para calificar estilos de vida desde el punto de vista de la clase social a la que se pertenece.

E: Los ashaninkas son un pueblo indígena que vive en la selva.
¿Qué entienden ustedes por indígena?

A: Son personas que viven como primitivos.

E: ¿Por qué?

A: Pues porque viven apartados de la ciudad.

En el colegio privado del Cusco no existe una discriminación frontal que pueda asociarse a un aspecto de carácter cultural; sin embargo, sí existen diversos tratos negativos representados en:

- Una varianza en el trato recíproco entre alumnos del aula con respecto al género.

El trato entre alumnos es mucho más democrático y de respeto por la otra persona.

Entre las niñas existe un trato, producto del cumplimiento de ciertas reglas presentes entre niñas, de la edad previa a la adolescencia; así mismo se hacen mucho más evidentes entre ellas las brechas de carácter socio-económico expresadas en distintas formas de vestir, la manera común de entender el marco de vanidad como factor determinante en la socialización de las alumnas; este aspecto se expresa entre las alumnas provenientes de la misma ciudad, entre las que se pueden encontrar más acentuadas las diferencias mencionadas.

- Los alumnos se reconocen como parte de la cultura propia de la región, no reconocen expresamente la presencia de un compañero “diferente” culturalmente.
- Un afán de destacar académicamente en el aula produce entre los alumnos (aún más entre las alumnas) una disposición a establecer vínculos más cercanos con los alumnos que cuentan con las herramientas que facilitan un mejor desempeño en las actividades de responsabilidad estudiantil (internet, disposición del lugar adecuado para realizar la labor, impresoras o el medio económico) y ocurre lo contrario con los alumnos de condición económica menos favorable.

La naturaleza menos sociable de los alumnos provenientes de hogares menos favorecidos económicamente, se refleja en las dificultades que tienen para establecer vínculos más confiables entre los alumnos.

Con respecto a la escuela estatal de Yarinacocha se observa que hay respeto entre estudiantes y profesores porque en el aula tienen sus normas de convivencia. La profesora los trata con amabilidad y cariño, es por ello que los niños también lo practican, son muy respetuosos, puntuales y solidarios. Este hecho se percibe en algunas aulas, pues en otra se aprecia que sí hay discriminación entre niños y profesores: los niños sólo respetan

a sus amigos; si no los son, no lo respetan; peor si son de algún pueblo indígena porque los insultan.

Por este motivo los niños indígenas sienten vergüenza de identificarse con su pueblo e idioma, y para no ser víctimas de insultos sólo hablan castellano, pero en sus casas hablan su lengua materna (shipibo, awajún) y los profesores desconocen esta realidad. O si lo conocen no hacen nada para tomarla en cuenta en el desarrollo de actividades en el aula. Frente a este grupo de niños discriminados por su procedencia cultural, otros sí mencionan tener amigos indígenas; un grupo de alumnos que valora la parte económica menciona: *“yo no quiero tener amigos indígenas porque ellos son muy pobres”*. Como si ser indígena fuera sinónimo de pobreza.

7. Desarrollo de las propuestas interculturales en las clases

En ambas instituciones educativas limeñas, los docentes no desarrollan las asignaturas teniendo en cuenta el eje de la interculturalidad. Todos se preocupan por exponer los contenidos de las asignaturas sin incluir aspectos culturales de la realidad peruana en ellas. En ese sentido, la escuela no es un espacio de reflexión sobre el contexto social en que vive el alumno, a veces es todo lo contrario pues la reflexión se aborda desde afuera en lo referente a los idiomas, fenómenos sociales y tecnológicos de los países occidentales y hasta orientales, del Perú muy poco.

En la escuela estatal no se ha podido registrar la inclusión de la propuesta intercultural a través del arte cuando la docente aborda alguna asignatura en particular; sin embargo, existen algunos trabajos pegados en las paredes del aula que pueden evidenciar aspectos culturales trabajados anteriormente. Por ejemplo, en el área “Nuestros padres y sus saberes” aparecen tres dibujos con textos breves que describen tres lugares del Perú que hacen referencia a la procedencia de los padres de familia. Estos dibujos son: “La iglesia de San Francisco en Lima”, “El puerto de Huacho” y “La Selva”. En el primer caso es un dibujo que representa a dicha iglesia; en el segundo, el dibujo representa a un pescador y, en el último caso, el dibujo representa una vivienda típica de la Amazonía peruana con una señora y un niño.

Un día de clases en el aula del cuarto grado empieza con la oración del Padre Nuestro. Los lunes y viernes de cada semana la oración se realiza a nivel de todo el plantel escolar durante la formación del alumnado:

Inicia la formación. En esta oportunidad está a cargo de los profesores de 4° Grado A y B. El profesor del 4° Grado B empieza la formación:

P: “Niños, empezamos la formación dando gracias al Señor. Señor, ayúdanos a ser buenos alumnos, para ser ejemplos de nuestros padres, ayúdanos en este último mes, danos inteligencia. En nombre del Padre, del hijo, del Espíritu Santo, amén”.

El desarrollo de las asignaturas sigue el currículo oficial sin evidenciar trabajo alguno de aspectos culturales de los alumnos. Así, por ejemplo, en una clase de Ciencia y Ambiente sobre el tema de “La atmósfera”, la docente busca integrar lo aprendido haciendo preguntas sobre las características del agua, del aire, del suelo y del calor, vinculándolos con la vida de los alumnos. Para ello hace referencia a un hecho internacional y a una película animada que posiblemente la hayan visto en una canal de televisión de señal abierta; en el primer caso, hace referencia al huracán Katrina y los estragos que causó en un poblado de Estados Unidos; en el segundo caso, a la película animada “La era de hielo”. En otra clase como la de los “Derechos del niño”, la docente empieza contando una historia que sucedió en un lugar lejano. En ese relato, los niños logran escapar de los abusos a los cuales eran sometidos por personas adultas y llegan a un lugar donde los adoptan y viven felices, y con el transcurrir de los años se convierten en hombres y mujeres de “bien” como “médicos, enfermeras, abogados, etc.”. La clase deja entrever que pueden ser personas de “mal” aquellas que no son médicos, enfermeras o abogados, es decir, aquellas personas que no han tenido la oportunidad de realizar estudios superiores. Lo anterior puede ser una visión bastante occidental de ser una persona de “bien”, una persona letrada, una persona con estudios:

P: Entonces, por más que buscaron esta gente, (aplaude para que los niños presten atención) no los encontraron. ¿Después de cuántos días?

As: 3 días

P: Lograron llegar a otro sitio. En este lugar, había mucha gente...

As: Buena

P: Buena. Había muchas personas que no tenían hijos. Al ver a estos chicos cansados, tristes, estos señores que eran muy buenos, les dieron comida y los adoptaron. Y de allí en adelante, ¿cómo vivieron?

As: Felices

P: Después de un tiempo, estos adolescentes se hicieron...

As: Hombres

P: Primero jóvenes, después a...

As: Adultos

P: Mujeres y hombres de bien. ¿Qué podrían ser?

As: Médicos, enfermeras, abogados...

P: Entonces hicieron una campaña en beneficio de los qué ..?

As: De los niños

P: Porque esta gente mala que se había quedado en el otro territorio seguía haciendo lo mismo con otros niños y entonces los adultos, que ya eran ¿qué no iban a permitir?

As: Que sigan maltratando

P: Que otros niños sigan pasando lo que ellos habían pasado. Y qué creen, ¿lograron resolver esos problemas?

As: Sí

P: ¿Cómo?, haber...

As: (ininteligible)

P: ¿Cómo?, ¿cómo?

A: (ininteligible)

P: ¿Cómo se conoce ese derecho?

A: (ininteligible)

P: Eso, mi amor

P: Los derechos en este caso ¿de quiénes?

As: Del niño.

En una clase de Comunicación Integral, la docente entrega diccionarios a cada grupo de alumnos para que encuentren el significado de palabras nuevas que habían quedado pendientes en la clase anterior. Dicha clase sólo consistió en buscar palabras del castellano en los diccionarios:

P: Bueno, para eso he traído los diccionarios, para saber el significado de las palabras ¿saben usarlos, verdad?

As. Sí...

P: ¿Cuál creen que será el título del tema que haremos hoy?

Kelvin: Aprendemos palabras nuevas en el diccionario

Miguel: Buscamos palabras nuevas en el diccionario

Wendy: Busquemos palabras nuevas

Andrés: Fundamentemos nuevas palabras

Las clases de Lógico Matemático son las que mejor reflejan el seguimiento del currículo oficial sin imaginar siquiera la posibilidad de otra racionalidad para cuantificar su realidad circundante. En la clase de “Los números mixtos”, la docente empieza interactuando con los alumnos con una dinámica que consiste en visualizar la diferencia de tamaño entre los alumnos para representar en la pizarra a un número mixto; es decir, un entero (número más grande) y una fracción (números más pequeños y superpuestos):

E: Inicio de actividades. La docente llama a tres alumnos a la pizarra. Kelvin es el más alto, Jesús el mediano y Juan es el más bajo en estatura.

P: Bien, chicos; ahora, vamos a empezar. Presten bastante atención, lo de hoy día necesita mucha atención. El que preste atención va a poder aprender algo muy bonito y nuevo que voy a enseñarles hoy día. A ver, mis amores, no les escucho. A ver, Kelvin, viene Lucho.

As: (algunos levantando la mano) Yo, yo señorita.

P: ...viene Juan. Primero, vamos a ver a este grupo de niños, para esto necesito total silencio, manos sobre la carpeta, mirada a sus compañeros, quién capta la idea, olvidense va a salir muy bonito lo que ustedes van a ver hoy día.

¿Cuántos niños tenemos?

As: Tres

P: Cierto ¿Cuál es el más alto?

As: Kelvin

P: Entonces Kelvin viene hacia delante. Luego, Juan va a ir aquí y va a cargar a nuestro amigo Luchito.

Luchito: Señorita, no... (mueve la cabeza).

As: Ya, ya, yo, yo

P: Luchito...si no quiere, no quiere. No le vamos a rogar. Mira como se mueren tus amiguitos por salir.

E: Otro alumno

P: Ven, ahí no más.

P: A ver. Han visto esta posición ¿Qué habremos hecho?

A: Grande (ininteligible)

P: Ya, hay algo grande.

A: Mediano

P: Muy, hay algo grande ¿Quién es el más grande?

As: Kelvin

P: Kelvin. Será como este palito.

As: Sí...

En las entrevistas que se realizaron a los alumnos, se puso de manifiesto que ellos conocen de otras culturas del Perú; pero desde un tratamiento, tal vez "folclorizado" del proceso educativo que intenta ver la diversidad cultural. Así, por ejemplo, se relaciona a espacios culturales con comidas

“olluquito con charqui” de la sierra, “tacacho” de la selva y “cau-cau” de la costa”, posiblemente producto de una festividad o concurso de platos típicos con los que comúnmente se está tratando de abordar la diversidad cultural en la escuela. Otras veces se muestra alguna peculiaridad impactante de una cultura vista desde una posición occidental del suceso, llevando quizás a generar falsas proposiciones como “algunas culturas son salvajes”; en las entrevistas, un alumno recuerda de una “cultura que embolsan a las personas en las bolsas y los dejan así para que mueran”.

En la escuela privada de Lima se proponen ejes alternativos a los del currículo oficial, ellos deben insertarse en las diferentes áreas educativas que ofrece la escuela. Sobre este punto, el PCC plantea que los temas educativos deben tener contenidos sobre “Desarrollo sustentable” cuyos objetivos plantean una propuesta educativa que incentive relaciones armoniosas entre el medio natural y el social, propiciando la conciencia ecológica con el fin de incentivar actitudes conservacionistas en los alumnos.

En el PCC también se plantea como eje “el conocimiento e intervención en la realidad”, objetivo relacionado con los lineamientos del PEI que buscan la proyección del alumno en su sociedad, para ello se proponen actividades de aprendizaje como visitas, entrevistas, viajes de intercambio, investigación de noticias y temas elegidos por los alumnos. Otro lineamiento del PCC es el referido a la democracia como aprendizaje que propone formas de convivencia que propician la participación, la organización y los niveles de decisión.

La autonomía como eje del aprendizaje busca el desarrollo del pensamiento lógico formal y de actividades favorables al aprendizaje. El conocimiento aprendido en la escuela se entiende como la capacidad de lograr acciones competentes donde el alumno es un actor activo. En las áreas educativas del aula de cuarto grado, vemos que los lineamientos curriculares tienen mayor presencia en aspectos sociales, en comunicación y en las actividades de investigación.

En las Actividades de Investigación donde el objetivo es que *“los alumnos deben aprender a partir de la realidad para regresar a ella, reformarla y*

actuar”, se observa que los temas de investigación se refieren a cuestiones internacionales antes que del interior del país.

Actividad: Trabajos de investigación.

E: Para iniciar esta actividad los encargados entregan los fólderes de investigación a los alumnos. Algunos alumnos se van del salón por encontrarse en fases diferentes de sus proyectos de investigación. Un grupo se queda haciendo papelógrafos, otro grupo se va a la biblioteca y también hay un grupo que está en la sala de cómputo. Se han dividido en 7 grupos, de 3 y dos personas cada uno. Los temas son: submarinos, terrorismo, trasbordador espacial, volcanes, calentamiento global, incendios y minería. Esta actividad está pensada en un plazo más o menos largo, y lo dan de acuerdo a una serie de pasos coordinados por la profesora (recojo de información guiados por una separata; ordenamiento de la información, elaboración de papelógrafos, elaboración de informes, elaboración de preguntas para el público, exposición y entrega del ensayo).

En el área de sociales se realizaban actividades que requerían de la participación e iniciativa del alumno. La actividad *línea de tiempo familiar* ocupaba la mayor parte de tiempo de la clase de sociales, en ella se trabajaban los objetivos del PEI vinculados con el rol protagónico del alumno en el proceso de enseñanza:

El objetivo de esta actividad es que los niños establezcan el orden cronológico de sus vivencias a través de sus recuerdos familiares. Ese día, la tutora les pidió traer las cajas de recuerdos, elaboradas por los alumnos en clases anteriores. En estas cajas han traído recuerdos sobre sus vidas que deben socializar con sus compañeros. Al principio, la tutora le pide que cada uno enseñe su caja, pero no todos desean hacerlo. Una niña comienza y enseña juguetes, recuerdos y fotos. Luego la profesora pide que entre todos socialicen sus recuerdos y los niños comienzan a hacerlo. Finalmente, la tutora registra el momento con fotos.

Al finalizar la actividad, la tutora les pregunta si les gustó haber mostrado sus recuerdos. Algunos dijeron que sí, pero otros dijeron que no estaban muy seguros. En los últimos minutos, la profesora reitera que el miércoles es la presentación de la *línea de tiempo* y que el que desee, saldrá a

exponer. Hay algunos niños que no quisieran exponerla, debido a que consisten en recuerdos personales.

En el área de ciencias naturales, observamos que el manejo de clase sigue un modelo clásico al estar guiado por el profesor, pero sin desatender la participación de los alumnos:

La tutora: Chicos, les cuento que desde hace rato Gonzalo está levantando la mano porque quiere decirles algo... Aarón, vota ese papel, Mariano, guarda la caja de leche que no es hora, ya pasó el refrigerio... Sí, Gonzalo...

Gonzalo: ¿Vamos a pintar?

La tutora: Por ahora no Gonzalo, vamos a leer, pero antes... ¿Qué tipo de animal es el murciélago?

Alumno 1: Yo sé... vivíparo...no, es reptil...

Alumno 2: Mamífero...

La tutora: Bien Aarón, lo vimos en la clase pasada, Ignacio.

Alumno 3: No sé por qué dije vivíparo...

Alumna: ¿Porque no lo sabías? (sarcásticamente)

La tutora: ¿Qué pasa, Victoria?

Alumna 2: No, es que lo que pasa es que Mariano dice que yo me voy a copiar y yo no me voy a copiar...

La tutora: no te vas a copiar, así que no le hagas caso.

Empieza una clase de lectura sobre las aves. La tutora designa a un alumno distinto para cada párrafo. Son 5 caras y los chicos están un poco cansados. Conforme pasan el tema, la tutora pregunta sobre el mismo tema para reforzarlo, buscando ejemplos en las aves que conocen. Hay un momento en que los chicos están sumamente aburridos.

A raíz de la observación de aula, concluimos que no todos los ejes del PEI son trabajados. Los referidos al protagonismo y participación del alumno en el proceso educativo se hacen efectivos en las actividades de clase y

con la constante participación de los alumnos en el aula. Por otro lado, hay lineamientos de la propuesta que al parecer no son efectivos en las clases del aula observada, como lo son aquellos que plantean la formación de alumnos conocedores de la realidad de su país. Observamos que ante la diversidad cultural e histórica existe un desconocimiento generalizado en los profesores y alumnos del aula, debido a la falta de información acerca de las distintas realidades sociales y culturales que tienen vigencia en el Perú. Esta situación nos parece sumamente problemática para el desarrollo de una propuesta intercultural en la institución.

Estas conclusiones las sustentamos por los resultados que obtuvimos durante una prueba de sensibilización que elaboramos en el aula, la cual consistió en transmitir un documental sobre la realidad de los indígenas amazónicos, para posteriormente repartir una encuesta. De esta prueba concluimos:

- Lo indígena es contemplado como inferior, subdesarrollado y diferente.
- Ante el desconocimiento existe preocupación por conocer realidades diversas del Perú.
- En las clases no se toca el tema de la diversidad cultural.

En la escuela estatal de Yarinacocha no hay perspectiva de la interculturalidad, tienen un desconocimiento total por lo que el enfoque intercultural no ha sido incluido en el trabajo diario de aula. Trabajan sin tener en cuenta la diversidad cultural, a pesar de la existencia de niños de diferentes contextos, sociocultural y lingüístico, ya que en la institución hay niños del pueblo indígena shipibo-conibo, awajún y quechua. Mientras que los profesores sólo hablan el castellano, los materiales que utilizan son estructurados indebidamente y hay materiales de los cuales los niños desconocen su aplicabilidad. Poco o nada hablan de nuestra diversidad cultural de la región y del país.

En la escuela privada del Cusco los docentes esperan poner en práctica la interculturalidad. Saben que es una propuesta del colegio y que se

manejan varios conceptos sobre los cuales hay un debate amplio. Como manifiesta uno de los docentes:

Los docentes saben de la procedencia de sus alumnos y de acuerdo a ello tienen una idea del universo escolar. Como las actividades son generales para todos, mezclan a los niños. Hacen grupos de trabajo, equipos; de los cuales esperan que fluya la integración. Tanto en los campamentos, en los viajes, se forman comisiones y no por elección propia de los niños. Inclusive en los salones de clase los van modificando de lugar, se busca que sean grupos mixtos y diferentes.

Sin embargo los docentes reconocen que a pesar de que se aprovecha de las experiencias de los mismos niños, todavía les falta implementar algunos temas como la cosmovisión andina, el manejo de las ciencias, la cantidad numérica, la tecnología andina. Como ellos lo reconocen:

Nuestra enseñanza es, todavía, muy occidental.

Algunos manifestaban que les iría mucho mejor si ellos, como docentes, tuvieran el dominio del quechua; consideran que es una carencia social y personal.

Las áreas educativas en la escuela estatal de Yarinacocha, en su estructura general, se corresponden con lo que está señalado para todas las escuelas estatales, no considera la diversidad cultural y lingüística de sus alumnos.

Los contenidos académicos son:

- Comunicación Integral
- Razonamiento Verbal
- Ciencia y Ambiente
- Educación Física
- Personal Social

- Formación Religiosa
- Lógico Matemática

En una clase de Ciencia y Ambiente se observó un desarrollo bastante tradicional, sin innovaciones creativas por parte del docente. Por ejemplo, así transcurre una clase:

El docente da indicaciones a los alumnos para que por grupos mencionen y dibujen los animales de la costa, sierra y selva. Hay muchos niños que no conocían los animales de la costa, dijeron que en la costa no había animales y por lo tanto no los pueden dibujar. Todos trabajan cooperativamente con la intención de presentar un buen trabajo; luego de haber hecho los trabajos en papelote, los niños presentan los trabajos y los pegan en la pizarra. La profesora los felicita a cada grupo y los invita a hacer el sorteo para la exposición.. Empiezan por la sierra, todos los niños escuchan atentamente. Terminada la exposición todos los niños hacen un comentario. Algunos manifestaron que no conocían algunos animales de la sierra y la costa, pero ahora sí. La profesora complementó con la explicación sobre los animales de la costa, la sierra y la selva.

La observación que se hizo hacía notar que el docente no tuvo en cuenta la diversidad cultural de los alumnos al formar los grupos. Asimismo, la necesidad de apoyar a los niños que no eran de las zonas que les tocó trabajar.

Una clase de Educación Física, que no está a cargo del mismo docente, transcurre así:

Los alumnos se ubican en una media luna en la loza deportiva para hacer los trabajos respectivos. El docente les formula una pregunta ¿Cuáles son los órganos respiratorios?. Participan más los niños con sus opiniones. Luego el docente les explica y los niños quedaron contentos al conocer el órgano respiratorio y su importancia. Luego les dice que formen dos grupos, uno de mujeres y otro de varones.

Posteriormente hace referencia sobre los movimientos de los cuerpos, los hombros, los brazos, los pies, la columna. Los niños realizaron coordinadamente todos los movimientos, además de salto largo. Los niños toman interés para la realización y dan puntuación a su grupo, por lo que los niños hábiles resultan ganadores. El docente los premia con las calificaciones.

La escuela privada de Cusco, ligada a una asociación particular que desde 1981 trabaja en el campo de la educación, como ellos mismos señalan, desarrolla “ propuestas educativas alternativas que responden a la diversidad socioeconómica y cultural de la ciudad y que pueden ser implementadas en otros colegios del Cusco.”

Si bien no existe un documento que presente textualmente el PCC, debido al carácter mutable y flexible en la aplicación de las distintas propuestas trabajadas por los docentes, las áreas giran en torno a los siguientes cursos:

C Y Q = Computación y Quechua

KHIPU = Matemáticas

COMU = Comunicación

CCSS = Ciencias Sociales

CCNN = Ciencias Naturales

J Y M = Juego y movimiento

RIMA = Rimanakuy

Los alumnos al llegar al colegio pasan directamente a sus aulas, de esta forma se evitan las formaciones, comunes en otros centros educativos de la ciudad. Por este mismo hecho y por razones expuestas en las políticas de educación para este centro educativo, la enseñanza de “religión” no se encuentra entre las asignaturas de su plan educativo. Así se evita también las “oraciones” o “rezos”, comunes también en otros centros educativos

de la región, acto que se realiza comúnmente antes de que los alumnos realicen su ingreso a las aulas.

Asimismo, el canto del Himno Nacional sólo se realiza con motivos muy especiales (conmemoración del Día de la Independencia, o alguna otra actividad).

Algunos profesores toman el tiempo de un curso determinado para tratar temas de otra materia, como sucede con las materias de uno de los docentes, quien cada día empieza las clases con Tutoría, Lectura y Producción, sin embargo también dicta Khipu (Matemáticas) así como CCNN. Esto sucede también con los cursos que dicta otro docente, quien tiene a su cargo las áreas de Comunicación y CCSS.

El curso de Juego y Movimiento está a cargo de cinco profesores, cada uno responsable de las distintas disciplinas deportivas. El curso de Inglés se realiza en cuatro niveles, cada nivel en base al progreso del alumno. Hay un docente para cada nivel.

Los salones lucen gran parte del tiempo limpios, gracias a las brigadas de “ecología” (Las brigadas son grupos de alumnos dedicados, según sea el caso, a determinadas responsabilidades dentro del salón o fuera de él. La brigada de ecología está compuesto por cuatro o cinco alumnos que van cambiando de responsabilidad cada dos semanas).

En la actualidad vienen trabajando con las guías elaboradas desde el 2º Grado de Educación Primaria hasta el 2º Grado de Educación Secundaria. El aprendizaje se desarrolla de acuerdo con las unidades o temas, según el currículo del grado.

Los docentes procuran que sus clases sean dinámicas, divertidas y vinculadas a actividades actuales. Es así que el profesor de Ciencias Sociales planteó un proyecto de museos.

Entre sus áreas innovadoras se tiene el Rimanakuy, que permite una participación libre y democrática de todos los alumnos.

Entre sus actividades se tienen los “Campamentos” anuales para viajar a alguna comunidad. En el marco de su propuesta educativa conocen y se interrelacionan con sus pobladores. Las experiencias ganadas las socializan en su aula.

Las incorporaciones innovadoras son varias y son del agrado de los estudiantes; pues disfrutaban de una clase de Khipu, como de Juego y Movimiento o Huerto.

Pero así como disfrutaban del Cine, Arte, Creación Literaria, también cumplen gustosamente con sus tareas como Brigada Ecológica.

Conclusiones

1. Si entendemos que un primer paso para abordar una educación intercultural es empezar por un reconocimiento de la diversidad cultural de los actores socioeducativos envueltos en dicho proceso, debemos decir que en los Planes Educativos Institucionales de las escuelas limeñas observadas sí se reconoce esta diversidad cultural, pero desde dos perspectivas distintas. En la escuela estatal, el reconocimiento de la diversidad es abordado desde una perspectiva local que se circunscribe a un diagnóstico sociocultural de los padres de familia y, en cambio, en la escuela particular, dicho reconocimiento es abordado desde una perspectiva nacional que asume que uno de los problemas educativos está vinculado con el sustrato cultural de los peruanos. En ambos casos se persigue la construcción de una sociedad nacional justa y democrática con la formación de alumnos que sean capaces de reconocer y legitimar su diversidad cultural con actitudes que no discriminen por origen social, cultural o religioso.
2. Con relación a las particularidades de la escuela estatal de Yarinacocha y la escuela privada de Cusco, debemos señalar que en el Plan Educativo Institucional del centro educativo estatal de Yarinacocha no existe ninguna propuesta de educación intercultural, solamente abordan el tema de la diversidad en torno a la parte cultural mas no lingüística. Reconocen textualmente: *“sí existen comunidades indígenas”*, a pesar de ello, no

hay programas, ni proyectos que difundan, promuevan y reconozcan el respeto por la diversidad cultural y lingüística y la educación intercultural. No tienen en cuenta la cosmovisión de los pueblos indígenas, ni los saberes de ellos. Tampoco incorporan en trabajos pedagógicos las actividades comunales porque las desconocen. No se observa que los docentes intenten proponer innovaciones, pues no investigan y piensan que la educación intercultural es para las comunidades, y que educación de la zona urbana debe estar acorde al avance de la ciencia y la tecnología de los países “desarrollados”, ya que piensan que: *“la educación intercultural es un atraso para nuestra región y país”*.

Frente a la realidad de la escuela estatal de Yarinacocha, en el Cusco la Asociación privada a través de su colegio privado apuesta por una propuesta basada en la interculturalidad. Esta propuesta se reafirma en los siguientes aspectos:

Se enseña el idioma quechua como segunda lengua.

Se genera propuestas educativas transformadoras dentro del sistema de Educación Pública que benefician directamente a la población urbano-marginal de la ciudad del Cusco.

Desde la práctica pedagógica, como desde procesos de capacitación docente se establece el desarrollo de un proceso educativo pertinente y relevante para la población de la región.

Se acoge a niños y niñas de diversos sectores socioculturales, con el objetivo de desarrollar propuestas educativas alternativas que pudieran ser implementadas en otros centros educativos urbanos y urbano-marginales de la región.

Se cuenta con personal docente comprometido con la educación bilingüe intercultural, mostrando responsabilidad, coherencia, respeto y puntualidad a la hora de trabajar.

3. Ninguno de los planes curriculares de las escuelas limeñas evidencia un tratamiento de la interculturalidad en el aula como un eje transversal.

A lo mucho, podríamos advertir de ciertos espacios en áreas como Arte y Personal Social, en el caso de la escuela estatal; y espacios únicos como “el viaje de intercambio intercultural” de la escuela privada donde se pueden trabajar aspectos socioculturales con los alumnos. Cabe indicar que en el caso de la escuela estatal el área de Formación Religiosa tiene contenidos de la religión católica, la cual parece imponerse como única válida o legítima, desvirtuando la posibilidad del tratamiento de otro tipo de creencias religiosas, tales como las distintas iglesias cristianas que existen en los barrios urbano marginales, o las manifestaciones espirituales de los pueblos indígenas peruanos. Así, en lo referente a la diversidad cultural, las múltiples cosmovisiones y creencias propias de diferentes grupos socioculturales del Perú quedan al margen.

4. Si para el tratamiento de la interculturalidad se requiere incorporar este concepto como un eje transversal en el currículo de las escuelas, en la escuela estatal de Yarinacocha no es evidente su incorporación en el Plan Curricular, lo que resulta muy contradictorio dado el universo estudiantil y docente diverso cultural y lingüísticamente. En cambio, en la escuela privada procuran incorporar el tratamiento de la interculturalidad a través de cursos y actividades innovadoras como el Rimanakuy, que permite trabajar aspectos socioculturales de los alumnos. Sus actividades como los Campamentos les permiten enriquecerse en experiencias y reconocer la realidad de los otros. Incidentalmente, cabe anotar que la escuela privada del Cusco dejó fuera del currículo el curso de Formación Religiosa.
5. Los docentes de las escuelas de Lima sí conocen el discurso de la interculturalidad, pero según lo constatado no lo llevan a la práctica pedagógica. Los docentes de ambas instituciones educativas reconocen que la interculturalidad tiene una carga conceptual más aplicativa que teórica, reconocen que la interculturalidad busca que las interrelaciones sociales sean igualitarias, que se respete y valore la diferencia. En el caso de la docente de la escuela estatal, incluso maneja el discurso en el tratamiento de la interculturalidad a través del arte; sin embargo, en

la práctica sólo presentan la diversidad cultural desde expresiones ya folclorizadas como las comidas, los bailes, canciones, etc. y no como conocimientos o prácticas necesarias que enriquezcan a las sociedades peruanas.

6. Hay cierta diferencia entre los docentes de la escuela estatal de Yarinacocha y de la escuela privada del Cusco, pues el docente de la escuela cuzqueña sí responde a las exigencias conceptuales y prácticas sobre el tratamiento de la interculturalidad en el aula.

Los docentes de la escuela estatal, en su mayoría, son personas mayores y si bien manifiestan haber recibido capacitaciones, reconocen no entender cómo llevarlo a la práctica. Sólo lo asumen como arte, danza, folclore.

En la escuela privada, los docentes a pesar de los logros obtenidos, reconocen que todavía la educación es muy occidental, que les falta incorporar algunos temas como el de la cosmovisión andina, y aprender el quechua. Todos no lo manejan.

7. Lo observado en las aulas limeñas evidencia que la escuela sigue reproduciendo la discriminación social y cultural vigente en el país. Por una parte, el alumnado no reconoce la diversidad sociocultural del Perú más allá de expresiones folclorizadas ya mencionadas anteriormente; y, por otra parte, los alumnos siguen asociando lo “indígena” con lo inferior, lo pobre y lo ignorante: la discriminación hacia lo indígena está latente en los casos observados.

8. Las observaciones de aula en Yarinacocha y Cusco demuestran las diferencias entre los escolares de la escuela estatal y de la privada. Los escolares de la escuela estatal sólo tienen la posibilidad de comprobar la diversidad cultural como diferencias en el folclore, en el arte y la comida cuando se hacen ferias o actividades culturales. En cambio, en la escuela privada, los escolares sí reconocen la diversidad cultural de sus compañeros, pues reconocen que sus colegas andinos son más “tímidos”, que proceden de comunidades andinas, que sus padres no son pudientes; en fin, tienen la oportunidad de comprobar la diversidad cultural.

9. En suma, la incorporación de la interculturalidad en el proceso educativo no ha sido asumida operativamente como eje articulador en la enseñanza en las escuelas urbanas observadas de Lima. La tendencia en el tratamiento de la interculturalidad en la educación va por tratarla como un tema de los planes curriculares que se pueden incluir en el área de Arte, o como una actividad que busca presentar al “otro” en el “viaje de intercambio intercultural”, en el caso de la escuela privada. En ese sentido, esta tendencia es limitada, pues olvida incorporar otros aspectos de la realidad histórica y cultural de otras sociedades, ensanchando el enorme desconocimiento que existe en muchos ciudadanos urbanos sobre la diversa realidad del Perú.
10. Por lo anotado anteriormente podemos señalar que en la escuela estatal urbana de Yarinacocha, la interculturalidad no ha sido asumida como eje articulador en el proceso educativo. Mientras que en la escuela privada del Cusco se da un ejemplo de una propuesta educativa que maneja como eje articulador la interculturalidad.

Es conveniente señalar los orígenes distintos de estas escuelas, las motivaciones de sus impulsores, el acompañamiento de entidades externas, la visión y misión de sus mentores y el apoyo externo.

Los docentes de la escuela privada han tenido oportunidad de realizar estudios universitarios, de tener otra profesión, de tener experiencias previas que les han permitido el desarrollo de su propuesta educativa. Aplicar la interculturalidad en las escuelas exige más preparación. Los docentes estatales todavía no están preparados para incorporar el tratamiento de la interculturalidad como eje articulador en las escuelas. La ausencia de interacciones entre instituciones públicas y privadas resta posibilidad de desarrollo a las entidades estatales para responder a su contexto sociocultural

Retos

en ambos contextos analizados, la población docente conoce la propuesta intercultural, y según los planes curriculares que hemos revisado, hay espacios que pueden permitir el trabajo de la interculturalidad en el

aula; pero, a pesar de ello, en la práctica no se ha llegado a concretizar la propuesta educativa intercultural. Sin la pretensión de abordar todas las causas sobre el por qué de esta situación, y sustentándonos en las investigaciones realizadas en las escuelas, encontramos las siguientes tendencias relacionadas con la efectividad de la interculturalidad en el campo de la educación escolar y proponemos los retos que deben asumirse por una educación intercultural:

1. Si por definición la educación intercultural busca el respeto de todas las formas de conocimiento de las sociedades, no se llega a entender por qué este tipo de educación sólo se “desarrolla” y se “construye” para las poblaciones indígenas del país. Como se sabe, la propuesta de la interculturalidad en la educación sólo se desarrolla en los contextos indígenas o bilingües del Perú, haciendo evidente que hay una cultura dominante que se impone sobre las otras. Siendo así, se comprueba que la educación con un eje intercultural para sociedades monolingües como en el caso de Lima es inexistente. En ese sentido, el reto está en incorporar “realmente” la propuesta de la educación intercultural para las poblaciones monolingües como aquellas de las instituciones educativas limeñas.

Para el caso excepcional de la escuela privada del Cusco, como ellos mismos lo manifiestan, les queda por responder a retos como la incorporación de temas pertinentes del mundo andino tal como la cosmovisión, el conocimiento de la lengua quechua; procurando que la educación sea cada vez menos occidental.

2. Cuando se quiere llevar a la práctica lo conceptualizado en la educación intercultural, lo que se obtiene es un tratamiento de la diversidad vista como “expresión de costumbres” regionales del tipo de danzas, vestimentas y comidas. Esta tendencia es problemática porque olvida incorporar otros aspectos de la realidad histórica y cultural de los pueblos indígenas del país, más aún cuando no se incluye su conocimiento sobre el mundo como válidos para la escuela. Si como respuesta se dice que hay un “desconocimiento” de las “historias” o “ciencias” de otros pueblos en el

Perú, no es porque no haya investigaciones o investigadores que hayan trabajado estos aspectos; sino porque la estructura social, muy a pesar de toda la conceptualización de la interculturalidad y las prácticas educativas de ella, no legitima otras formas de conocimiento que no sean los de la “ciencia moderna”. En este razonamiento, el reto está en “concientizar” y “difundir” entre toda la población urbana sobre lo que se ha discutido en el mundo académico y publicado en numerosos libros sobre la educación intercultural. La discusión debe pasar a la práctica diaria de los pobladores urbanos mediante una verdadera incorporación en el currículo educativo de las escuelas.

3. Si no existen realmente relaciones equitativas entre las diferentes sociedades, entendidas estas relaciones a niveles políticos, económicos y socioculturales, es imposible que se pueda promover un tipo de educación intercultural en el contexto peruano ni en ningún contexto mundial. La educación intercultural y todo lo que se denomine “intercultural” enfrenta las verdaderas relaciones socioculturales en las que vivimos actualmente. Un mundo donde se han impuesto unas cuantas culturas como válidas y legítimas en todos los niveles sociales. El reto de la propuesta educativa intercultural va de la mano con las decisiones políticas del estado y la sociedad peruana en la búsqueda de un mundo mejor en todos los niveles sociales, no solo educativos.

Si reconocemos que la educación intercultural exige mayor preparación de los docentes, la política del Estado peruano tiene que asumir las prioridades en salud y educación para que se brinde un servicio educativo de calidad con equidad para todos.

4. Si queremos avanzar en la práctica de la educación intercultural, se debe asumir el reto de incorporar esta temática en los textos escolares. El estudiante debe tener información de la situación sociocultural del país, así como de la situación económica, de salud, etc. No es suficiente que reconozcan la diversidad lingüística, sino que también reconozcan la riqueza cultural y la diversidad lingüística de los otros pobladores andinos y amazónicos. El estudiante y el poblador en general deben tener la

oportunidad de reconocerse como observadores que reflexionan, analizan y opinan sobre su entorno sociocultural y lingüístico.

Se invierte publicando textos para la difusión de esta temática entre los indígenas, pero ellos manifiestan: “siempre hemos sido interculturales”. Los que requieren de estas publicaciones son los no indígenas.

5. Incorporar esta temática en los medios de comunicación es un reto que deberá encararse para llegar a la mayoría de la población. Es imperativo generar situaciones auspiciosas para que los diferentes pueblos se conozcan y se reconozcan en sus especificidades. La escuela es un espacio propicio, pero no es el único.
6. Es evidente cierto avance de aquellas escuelas privadas que han tenido la iniciativa de desarrollar sus propuestas educativas interculturalistas; por lo mismo, sería deseable que los centros estatales también tengan la posibilidad de tener un currículo abierto y flexible, en la condición de pilotos o experimentales.

BIBLIOGRAFÍA

Barclay, Frederica

2006 “La ocupación de la amazonía central. Un proceso continuo de negociación de derechos y ocupación de territorio” en Margarita Benavides (ed.) **Atlas de comunidades nativas de la selva central**. Lima: IBC.

Burga, Elena

2006 “Propuesta para la formación de profesores en Educación Intercultural Bilingüe”. Documento de Trabajo DEIB-MED.

Contreras, Carlos y Cueto, Marcos

2004 **Historia del Perú contemporáneo**. Lima: IEP.

Cotler, Julio

1999 **Drogas y política en el Perú, la conexión norteamericana**. Lima: IEP.

Chirinos Rivera, Andrés

2001 **Atlas Lingüístico del Perú**. Lima: Ministerio de Educación, Centro Bartolomé de Las Casas.

Ermenec, Klara

2005 “Limits of the effectiveness of intercultural education and the conceptualisation of school knowledge”. **Intercultural Education**, Vol. 16, Nr. 1, University of Ljubljana, Ljubljana. 41-55.

Hvalkof, Soren y Hanna Veber

2005 **Guía etnográfica de la alta amazonía**. Vol. V. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos.

López, Sinesio

- 2004 “¿Desborde o incursión democratizadora?” en José Matos Mar
Desborde popular y crisis del estado: veinte años después.
Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú. 195-220.

Matos Mar, José

- 2004 **El desborde popular y crisis del estado, veinte años después.**
Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

Ministerio de Educación

- 2005 **Diseño curricular nacional para la EBR.** Lima.

Montoya, Rodrigo

- 1990 **Por una educación bilingüe en el Perú: Ensayos sobre cultura y socialismo.** Lima: Mosca Azul Editores.

OREAL –UNESCO

- 2006 **Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Colombia, Chile, México y Perú.** Santiago de Chile.

Pozzi-Escot, Inés

- 1998 **El Multilingüismo en el Perú.** Cusco: Centro Bartolomé de Las Casas, PROEIB Andes.

Quijano, Aníbal

- 1985 **Imperialismo clases sociales y estado en el Perú 1890-1930.**
Lima: Mosca Azul Editores

Solís Fonseca, Gustavo

- 2002 **Lenguas en la Amazonía Peruana.** Lima: Ministerio de Educación, FORTE-PE.

BIBLIOGRAFÍA

Trapnell, Lucy y Eloy Neira

2006 “La EIB en el Perú” en Luis Enrique López y Carlos Rojas (eds.)
La EIB en América Latina bajo examen. La Paz: BM, PROEIB
Andes, Plural editores. 253-366.

Páginas Web:

www.inei.gob.pe

www.care.org

www.cepes.org.pe

www.aidesep.org.pe

