

Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Zonas Urbanas

José Antonio Vásquez Medina



Lataea

Ibis 
Derechos, educación y desarrollo

1. Caracterización socio cultural de la zona urbana en el Perú: Las ciudades como escenarios asimétricos de prácticas interculturales

Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Zonas Urbanas

José Antonio Vásquez Medina



latea

Este estado del arte forma parte de los materiales del proyecto “Desarrollo de capacidades para una ciudadanía intercultural en contextos urbanos de escuelas públicas en Ayacucho”, auspiciado por IBIS de Dinamarca.

Autores: José Antonio Vásquez Medina.

Coordinadora de TAREA en Ayacucho: Nélica Céspedes Rossel.

Diseño e Impresión: Impresionarte Perú. Av. Arnaldo Márquez 1899, Jesús María, Lima.
Teléfonos: (51 1) 261 5621 • (51 1) 261 5624.

Primera edición: 1000 ejemplares.
Lima, octubre del 2010.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2010-13654.
I.S.B.N 978-9972-235-29-0.

De esta edición:

© TAREA Asociación de Publicaciones Educativas
Parque Osoros 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú.
Teléfono: (51 1) 424 0997 • Fax: (51 1) 332 7404.
Dirección electrónica: tarea@tarea.org.pe.
Página web: www.tarea.org.pe.
Oficina Ayacucho: Urbanización Mariscal Cáceres manzana “C” lote “19”, Huamanga (Ayacucho). Teléfono (51 66) 31 4642.

Se permite la copia o la transmisión de partes o de toda esta obra sin requerir permiso previo; basta con citar la fuente.

Las ideas y opiniones contenidas en esta obra son de responsabilidad de los autores y no comprometen ni reflejan necesariamente la posición institucional de las entidades auspiciadoras de esta edición:



Con el apoyo financiero del Gobierno de Canadá, a través de la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI)



Agence canadienne de
développement international

Canadian International
Development Agency

“Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expropian las cuevas de Ali Babá, pero quizá desencadenen la alegría de hacer, y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable”.

Eduardo Galeano

Índice

Presentación	7
1. Caracterización socio cultural de la zona urbana en el Perú: Las ciudades como escenarios asimétricos de prácticas interculturales	9
1.1. Aproximación a lo urbano en contextos de globalización	10
1.2. La identidad que forma la ciudad	11
1.3. Migraciones y actualidad del binomio campo-ciudad	16
1.4. La ciudad es el escenario principal de la interculturalidad	17
1.5. Ciudadanía intercultural urbana: bilingüismo y nuevas identidades	26
1.6. Consideraciones socio históricas planteadas por la CVR para comprender la configuración urbana de Huamanga - Ayacucho	31
2. Marco Normativo para promover la EIB en zonas urbanas	37
2.1. Normativa Internacional	37
2.2. Normativa Nacional	42
2.3. Normativa Regional a favor de la diversidad cultural	53
2.4. Algunas reflexiones sobre este marco normativo respecto de la EIB en zonas urbanas	56
2.5. Otros motivos igual de importantes	57
3. Mapeo de experiencias de EIB en zonas urbanas (EIB-ZU)	59
3.1. Experiencias Internacionales	59
3.2. Experiencias Nacionales	80
3.2.1. Sur andino	81
3.2.2. Gran Lima	84
3.2.3. Macro Norte	88
4. Principales lecciones aprendidas	93

5. Condiciones para implementar programas de EIB en zonas urbanas	95
5.1. Identificar características de las ciudades aprovechables para la EIB	95
5.2. Construir un enfoque intercultural propio	95
5.3. Tratamiento de la diversidad cultural en contextos urbanos	96
5.4. Tratamiento de la lengua originaria con estrategias de posicionamiento	97
5.5. Acciones para posicionar la EIB en el escenario local y político	98
5.6. Ampliar críticamente las aspiraciones educacionales en zonas urbanas (trabajo con padres de familia)	99
5.7. Modificar nuestra concepción eurocéntrica del saber	99
Conclusiones Finales	
Interculturalidad para Todos	101

Presentación

Tarea Asociación de Publicaciones Educativas, tiene una apuesta por la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Este compromiso tiene como base, que las políticas públicas continúan reproduciendo profundas brechas de inequidad social, homogenizan a los ciudadanos cuya característica es la diversidad cultural y lingüística, mantienen el centralismo y la desigualdad en el país, trabando el desarrollo de una sociedad plural, basada en el valor de las diferencias. Esta realidad incide negativamente en el sistema educativo, porque no permite el desarrollo de una propuesta educativa de integración ciudadana, intercultural, en el acceso al conocimiento, la justicia, la vida productiva, el desarrollo personal y colectivo.

Estas inequidades educativas afectan los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes de las zonas rurales, y también de aquellos que por diversos motivos han migrado a las ciudades. En tal sentido, asumimos el valor que tiene la Educación Intercultural Bilingüe tanto para zonas rurales como urbanas. Los aportes de la EIB se basan también, en un enfoque de derechos, ya que todos y todas tenemos derecho a gozar de la mejor educación, ser educados en nuestra propia lengua y cultura, lo que permite a su vez el fortalecimiento de la identidad, un diálogo fecundo entre nosotros y una apertura a otras culturas del país y el mundo.

La convicción de la EIB para zonas urbanas, nos ha llevado a desarrollar una rica experiencia en un distrito urbano de Huamanga, Jesús Nazareno, denominado, “Distrito Educador y Saludable”. En este espacio de vida, la mayoría de la población es migrante de comunidades que provienen del este de Ayacucho, Quinua, Compañía, Pacaycasa, Huamanguilla, así como de las provincias de Huanta, La Mar, Cangallo, Vilcashuamán y de la zona del Valle del río Apurímac. Los hijos de los migrantes, estudian en las escuelas y colegios de Jesús Nazareno, y se ha comprobado que la escuela no está dialogando con esta realidad, ha asumido la diversidad como problema, vulnerando así el derecho que tienen niños y niñas al desarrollo de su identidad porque está a espaldas de los conocimientos, valores, costumbres y lengua materna que tienen sus familias. Así también, la educación, no toma en cuenta la ciencia y la sabiduría de la cultura andina, como tampoco la recreación de la misma, ya que la cultura no es estática.

Desde Tarea, la EIB es un componente sustantivo de una educación liberadora, porque se enmarca en una propuesta de transformación de las personas y la realidad socio-cultural, económica y política de los pueblos. Para aportar a estos cambios, promueve el Proyecto: “Desarrollo de capacidades para una ciudadanía intercultural en contextos urbanos de escuelas públicas en el distrito de Jesús Nazareno”, que ha contado con el apoyo de IBIS de Dinamarca. Para su desarrollo, hemos contado con vientos a favor, porque en el distrito de Jesús Nazareno se cuenta con un Proyecto Educativo Local (PEL), soñado, definido, elaborado e implementado participativamente por el Equipo Técnico, conformado por valiosos y comprometidos docentes, padres de familia, autoridades municipales, e instituciones de la sociedad civil. El PEL ha señalado como primer objetivo, el tratamiento de la interculturalidad, que se enmarca en el Proyecto Educativo Regional de Ayacucho, y en la Ordenanza Regional N° 10, del 19-03-08, que reconoce la pluriculturalidad y el carácter multilingüe de la región ayacuchana, así como el idioma Castellano, Quechua y Asháninka como lenguas oficiales de esta región.

Para no iniciar desde cero nos preguntamos si en el país y/o en la región latinoamericana se desarrollan experiencias de EIB en contextos urbanos. Por ello nos planteamos la necesidad de realizar un Estado del Arte, es decir, un estudio que nos ayudará a “ir tras las huellas” de distintas experiencias que se han dado en torno al tratamiento de la EIB en zona urbana. Nos interesaba saber qué experiencias escolares se habían desarrollado, sus enfoques, objetivos, estrategias, metodologías, materiales, así como políticas que sustentan estas propuestas. Para esta sesuda tarea hemos contado con el valioso apoyo de José Antonio Vásquez Medina, responsable de la presente publicación, a él nuestros agradecimientos.

El Estado del Arte, nos ha ayudado a tener una fotografía de las experiencias exitosas de EIB, que se desarrollan en Cusco, Puno, Abancay, Andahuaylas, Iquitos, y últimamente en Pucallpa, Lima y Huaraz. Las experiencias Latinoamericanas recogidas son del Ecuador, Bolivia, Paraguay, Chile y Argentina.

Hay un dicho popular que dice: “ni estamos solos, ni somos los únicos”. Ser conscientes que hay otras experiencias que se realizan, no hace sino fortalecer la convicción de que existe un movimiento por la valoración de la EIB en general y en especial en la zona urbana. Por otro lado estas experiencias constituyen aportes para seguir perfilando propuestas y políticas educativas locales, regionales y nacionales que hagan realidad el derecho a una educación de calidad y con pertinencia cultural.

Los pueblos y las naciones sabias, se caracterizan por la manera como cuidan, preservan y desarrollan su capital cultural, que a su vez requiere del compromiso de sus ciudadanos. Es en definitiva, una gran cruzada. En un estudio exploratorio realizado en el distrito de Jesús Nazareno, se ha comprobado que el uso de la lengua quechua es más bien de uso doméstico, los pobladores sienten que no tiene estatus social. Sin embargo, ellos y ellas la reclaman, y los que la rechazan es porque la asocian a la discriminación.

En tal sentido, la educación cumple un rol fundamental en el desarrollo cultural. Tomemos como ejemplo las experiencias que se presentan en este Estado del Arte y que sirvan como ejemplos para desarrollar las nuestras. Tal como decía el autor del presente trabajo: Todo lo que se pueda hacer por la EIB en este país será poco por los cientos de años y días que hemos pasado sin hacer nada. Sin embargo nunca es tarde para comenzar. Por eso es importante la frase que abre este informe del siempre sugerente Galeano, para no sentir que lo que hacemos es poco. Pensemos que solo será el comienzo y esperemos un gran futuro para esta labor que podría cambiar el rostro del Perú en el mundo y sobre todo entre nosotros mismos, para que de una vez por todas nos dejemos de cholear.

Añadimos, y que en todos los espacios de la familia, escuela, comunidad y sociedad, sea realidad la Interculturalidad para todos.

Nélida Céspedes
Coordinadora de Tarea en Ayacucho



1. Caracterización socio cultural de la zona urbana en el Perú: Las ciudades como escenarios asimétricos de prácticas interculturales

Partimos de la premisa que somos seres contextuales, que nos adaptamos a un determinado medio, es decir nos apropiamos de los espacios, los hacemos nuestros y los transformamos. Toda ciudad tiene un diseño urbanístico que responde a formas de ver el mundo, de relacionarse. San Petesburgo (Lenigrado) fue la primera ciudad moderna a principios del siglo XIX porque su diseño propuso calles doblemente anchas y muchas plazas, cuando el modelo clásico de la época respondía mas bien a calles angostas para caballos y carruajes. Este diseño marcó una tendencia en Europa que luego se impondrá con la llegada de los automóviles. Brasilia, fue para los arquitectos de la década del 60 un modelo urbano futurista, de una ciudad centrada en los servicios.



Nuestras ciudades también tienen una lógica urbana, aunque no se planeen por el crecimiento acelerado, en su desorden mantienen una lógica. Lamentablemente hay pocos que lo pueden percibir.

El Perú tiene una larga tradición “urbanística” desde el imponente Caral, la enigmática Kuelap en el que encontramos un diseño urbanístico cuya lógica tenía que ver con la circularidad. También vemos en Chan Chan un manejo de los espacios y del aprovechamiento de los materiales locales muy particular. Sin embargo todos coinciden que fueron los maestros Chankas o Wari quienes realmente tuvieron un manejo del espacio y de la distribución que marcaron las ciudades andinas. Ellos usaron criterios para definir corredores, plazas, templos, casas, que marcan una forma de ver el mundo y de relacionarse con los demás. Los Incas recogieron muchos de estos saberes y sumados a una lógica de manejo vertical, dual y ritual, creación espacios “urbanos” que hoy maravillan al mundo por su articulación y adaptación con el medio.



Hoy las ciudades en el Perú son el resultado de grandes migraciones, y de una ausencia de planificación urbana por parte de las autoridades. La configuración física de las ciudades son un fiel reflejo del comportamiento de sus autoridades y de sus habitantes.

1.1. Aproximación a lo urbano en contextos de globalización

Hoy la población urbana supera en número a la población rural, lo cual representa que la vida social de la humanidad es más urbana. Por lo tanto debemos afirmar que la ciudad en la actualidad no es sólo un lugar de oportunidades económicas, sino es el espacio de la conformación de identidades.

Entre las principales características de las ciudades o megalópolis, encontramos que en ellas no pueden garantizarse los servicios básicos a la población. La tipología no planificada de la mayoría de las implantaciones urbanas se traduce en obstáculos físicos para el desarrollo de las infraestructuras, lo que tiende a aumentar los costes de inversión en las zonas pobres. Dada la limitación de recursos, las inversiones en estas zonas no se consideran una prioridad por su bajo nivel de rendimiento.

Las condiciones humanas inadecuadas en las ciudades tienen una incidencia directa sobre la salud de la población más precaria, donde los más expuestos son mujeres y niños. Del mismo modo, la población urbana está afectada de manera desproporcionada por la pandemia de VIH/ SIDA. En África, el impacto del SIDA podría incluso, en algunos lugares, provocar una disminución del crecimiento urbano.

Otra característica de estas nuevas zonas urbanas es la confusa situación jurídica de muchas viviendas. Suele carecerse de títulos de propiedad y la mayoría de las personas dependen de un mercado informal donde la especulación hace estragos. Esta situación aumenta la vulnerabilidad de los pobres, dificulta la planificación y no favorece las inversiones a largo plazo.

Para buscar soluciones duraderas no hay que olvidar que la mayoría de la población urbana, sobre todo los más pobres, recurren al sector informal para cubrir sus rentas, su alojamiento y otros servicios. La economía sumergida representa alrededor del 50 al 70% del total de los empleos en las ciudades de los países en desarrollo, siendo la mayor fuente de trabajo y renta particularmente para las mujeres pobres.

Finalmente, las ciudades son productoras de contaminación y consumidoras de recursos naturales a escala mundial. Estos esquemas de producción y consumo deben tenerse en cuenta si se quiere garantizar un desarrollo sostenible. La relación que existe entre pobreza y medio ambiente es compleja. Es falso creer que son los pobres quienes mayormente deterioran el medio ambiente. En cambio, es cierto que la pobreza tiende a forzar a las personas a utilizar los recursos de manera no sostenible.

Por desgracia, raramente suele ser escuchada la voz de los principales afectados, a quienes conciernen mayormente estos no pocos desafíos. Aunque los programas urbanos y nacionales tengan una incidencia en sus vidas, se desarrollan sin tener en cuenta la opinión de los supuestos beneficiarios. El desarrollo de modelos democráticos de gobernanza y gestión urbana, que implica a todas las capas sociales en función de las particularidades del contexto, es una condición necesaria para luchar contra la pobreza y para el desarrollo sostenible de las ciudades.

El crecimiento urbano acelerado de estas cinco últimas décadas ha hecho de la urbanización un fenómeno consustancial a los siglos XX y XXI. La urbanización y sus consecuencias en las sociedades no pueden ya ignorarse. El desarrollo urbano, considerado como una cuestión ineludible, ha sido abordado con interés

por los socios del desarrollo internacional. La Agenda 21, la Cumbre de la Tierra de Río de 1992 y la Agenda Hábitat de la Conferencia de las Naciones Unidas HÁBITAT II (Estambul, 1996), cuyas pautas han sido adoptadas por más de 160 países, han reconocido la planificación urbana y la sostenibilidad de las ciudades como objetivos globales. Estos objetivos jalonan una visión integrada llevada a cabo por los agentes locales. Desde el año 2000, los Objetivos del Milenio para el Desarrollo (OMD) constituyen la base de un compromiso internacional para el desarrollo sostenible, e ilustran hasta qué punto la reducción de la pobreza se ha convertido en una aspiración estratégica mayor. Las OMD contemplan, en particular, “la mejora significativa de la calidad de vida de al menos 100 millones de personas que viven en núcleos chabolistas” hasta 2020.¹



■ En síntesis:

- La ciudad es un conglomerado socio cultural y como tal una experiencia concreta de diversidad.
- La dinámica socio cultural de una ciudad combina los siguientes aspectos: acceso a mejores servicios, mayor exigencia “académica”, acceso a medios de comunicación, acceso a participar de la dinámica productiva como proveedor agrónomo, mercader, o proveedor de servicios, nuevo sentido del trabajo y del descanso.
- Pero también las siguientes re-conceptualizaciones: nueva estructura de familia, sobre-estima de lo privado por encima de lo público, mayor individualismo y progresivo descenso del valor del colectivismo. Rapidez y nueva valoración del tiempo, cambio en formas de hablar, y deteriorada relación con el medio ambiente.
- Todos los procesos actuales de socialización tienen que ver de algún modo con las ciudades y las formas de relación que en ellas se dan.

1.2. La identidad que forma la ciudad

Una gran interrogante en este escenario es ¿Qué tipo de identidad genera la ciudad? Encontramos en esta entrevista a Olivier Bailly, importante estudioso del fenómeno urbano, algunas pistas.

- *“¿Las ciudades no son vectores de uniformidad, de pérdida de identidad cultural? Hay tendencia a una determinada homogeneización, a causa de las grandes marcas, por ejemplo. Es verdad. Pero junto a ello, o solapado por ello, hay una localización, un mantenimiento de particularismos de la ciudad. Ambos están presentes. Para atraer a las personas, la ciudad también debe fomentar su patrimonio. Ahora bien, el patrimonio ha de ser propio, no ha de importarse de ninguna otra parte.*
- *¿Es posible que las ciudades del Sur carezcan de argumentos para proteger su patrimonio? Las ciudades de los países en desarrollo son tan grandes que incluyen varias ciudades. En Pekín, la ciudad prohibida se mantiene, atrae a muchos visitantes. Es decir, existe el Pekín antiguo y, junto a él, podemos ver esa vorágine de nuevos barrios. Ambos elementos van unidos. Esto es una realidad en todas las ciudades con alguna historia”.*²

¹ Las ciudades (f) factores de desarrollo. Cooperación Técnica Belga, 2008

² Entrevista a Olivier Bailly Director del centro de investigaciones urbanas COSMOPOLIS, Ville, Culture & Société (VUB) (Ciudad, Cultura y Sociedad).

Destacamos en estas apreciaciones dos aspectos:

- La ciudad no anula las identidades, pese a su tendencia homogenizadora
- La ciudad puede desarrollar diversas identidades con una política cultural definida.

Un claro ejemplo de la primera conclusión lo encontramos en el Ecuador. El BID está financiando un proyecto de centro comercial en Quito diseñado y pensado desde el paradigma de la “Etnoreingeniería” que plantea un modelo de presencia indígena en un contexto urbano considerando aspectos de la cultura originaria y las exigencias del mercado. La noción de etnoreingeniería supone añadir el elemento étnico y cultural a los procesos de reingeniería, que en términos generales supone una adecuación de un determinado servicio o proceso a condiciones sociales y demandas comerciales nuevas. La reingeniería supone pensar en nuevas estructuras sobre las que se construyen formas o conceptos que se quieren mantener. Por ejemplo la universidad actualmente vive un proceso de reingeniería o la misma escuela pública con la arrolladora presencia de tecnología de la información o comunicación. En este contexto el BID, realiza un esfuerzo por atender las demandas de los pueblos indígenas y ponerlos a tono con nuestros tiempos.

Este ejemplo nos muestra que es posible formar parte de una ciudad y de una “cultura” urbana sin perder las características culturales propias. La ciudad de por sí es un conglomerado y como tal una experiencia de diversidad. Mientras que en una comunidad las personas se conocen medianamente, en las ciudades pequeñas o más grandes los límites de las propiedades, y la diferencia entre lo público y lo privado son más marcadas. Las ciudades como tal responden a una lógica social que aglutina servicios para ofrecer calidad, sin embargo en este afán centralista y con una perspectiva de desarrollo exógeno, se descuidan aspectos centrales de la cultura.

En tal sentido como espacio de encuentro se convierte en el escenario ideal para hablar de identidad y de interculturalidad. El segundo aspecto que destacamos de la entrevista tiene que ver con una voluntad de afirmación de la diversidad que algunas ciudades proponen. Es el caso de Sao Paulo, Pekín y otras grandes ciudades, lo propio no ha perdido valor y encuentra espacios legítimos de expresión. Recordemos que las ciudades son resultado de olas migratorias.

En este contexto cabe destacar que el proceso de identificación cultural en una ciudad sufre o padece algunas situaciones complejas, veamos algunos casos:

“(A) Si algo define al espacio público como constitutivo de la ciudad, es que es escenario del anonimato que es la base de cualquier forma verdadera de integración social, en el sentido que nos libera de justificar nuestro origen, condición social, idiosincrasia, etc. y nos establece como iguales el uno con el otro. El espacio público se presenta a la vez como el punto donde esa igualdad basada en el anonimato es sistemáticamente confrontada con las relaciones de poder que condiciona la posibilidad de su uso equitativo. Dichas relaciones de poder se reflejan en disputas por el control de los espacios, conflictos de variada naturaleza e intensidad que se producen ya sea por las características de los individuos o grupo que los utilizan (inequidades de género o edad) o por la poca compatibilidad entre las dinámicas que en ellos se dan (del transitar y del estar, de lo comercial y de lo residencial, de lo deportivo y lo recreativo)”

“(B) El espacio público es espacio de historia, de identificación con el pasado de toda ciudad, que expresa identidades y orígenes comunes: tanto en sus monumentos como en sus accidentes. Pero a la vez a manera de un

“palimpsesto” es pasado y presente a la vez: las huellas e identidades del pasado se mezclan y contaminan las acciones presentes. A partir de dicha identidad con el pasado el espacio publico se convierte en espacio de relación social, de identificación simbólica, de expresión e integración cultural representando físicamente la idea de lo colectivo en el territorio de la ciudad como hecho del día a día.”³

En el caso A, notamos una debilidad cultural que se expresa en la búsqueda de anonimato. No siempre nuestro pasado es digno de recordarse o la lectura que hacemos de él por ello, migrar a las ciudades parece ser una oportunidad para volver a empezar, a nacer y a rehacer la vida. Por ello una Educación Intercultural Bilingüe en zonas urbanas que busque promover el tema de la MEMORIA, deberá primero sondear los motivos de la migración.

La expresión “identidad cultural” resulta bastante ambigua para explicar la complejidad de sentimientos y manifestaciones de un pueblo o de una región particular. Así mismo, los propios conceptos “región” y “cultura” son muy elusivos; la pluralidad de enfoques, definiciones y aproximaciones, obedece, precisamente, a la enorme variedad de actores y de grupos comprometidos en la construcción de una estructura social.

Existen muchas acepciones, contenidos y connotaciones respecto al concepto de región. La amplitud del término nos remite a múltiples esferas de la realidad física, del conocimiento o de la praxis humana; de manera más particular, la palabra se utiliza para designar e identificar un espacio dado de la geografía (con determinaciones no solamente naturales o territoriales, sino, más específicamente, humanas).

La región, al igual que la nación, en última instancia es una compleja realidad simbólica; se trata de elaboraciones teóricas, de imaginarios construidos por determinadas comunidades. Nociones abstractas de espacios o lugares, en donde se cumplen ciertos supuestos requisitos de homogeneidad y semejanza. Es obvio que hay una dimensión espacial en todo acontecer social: una específica formación socio-económica establece múltiples configuraciones que, por supuesto, se van produciendo en determinados territorios y en distintos momentos históricos, y los cuales reclaman una expresión teórica que los defina; para ello el concepto de “región”, resulta válido. La región no es, pues, algo dado naturalmente, sino una construcción histórica.

Además el concepto de región está emparentado con el de “comunidad”, pues, así tenga como fundamento principal un referente territorial, hay en la idea de región una identidad superior de carácter cultural y comunicacional.

La humanidad se ha desarrollado a través de múltiples formas económicas, sociales y culturales. No existe una forma superior homogenizante, ni una única cosmovisión uniformadora, ni un solo sentido de la evolución humana. La riqueza de la multiplicidad de determinaciones de lo real, explica la riqueza en las formas específicas de la cultura.

La diversidad y originalidad cultural de una específica región no se debe, como muchos pudiesen creer, a la insularidad o falta de contacto entre los distintos grupos humanos, las diferencias culturales no siempre son

³ TAKANO, Guillermo y Juan Tokeshi. espacio publico en la ciudad popular: reflexiones desde el sur. Estudios Urbanos, N° 3 DESCO Lima 2007 (pág. 19 -21)

resultado del distanciamiento geográfico, también existen diferencias surgidas por la proximidad, cuando un grupo humano se afirma sobre sí mismo para distinguirse en muchos aspectos frente a otros pueblos o etnias. Esta es una actitud presente en las mentalidades colectivas, en el inconsciente de las masas, que rechazan, repudian y discriminan las expresiones culturales que, por ser ajenas o distintas, son consideradas, entonces, espurias o inferiores.

El sustrato de todo etnocentrismo y de toda xenofobia, es el visceral rechazo a la diversidad cultural. Distintas teorías filosóficas (e incluso religiosas), históricamente se han pronunciado contra las imposiciones culturales. No obstante el pensamiento religioso ha sido el medio más eficaz en los procesos de segregación, aculturación e imposición ideológica y confesional; sobre todo en Latinoamérica, en donde por generaciones se ha educado bajo los lineamientos de una evangelización, que persiste en la intolerancia, enfatizando sectariamente en consideraciones como la de que “el que no está conmigo, está contra mí”.

Hoy podemos contemplar el renacer de nacionalismos y fundamentalismos nutridos, precisamente, por el irrespeto hacia las diferencias. Las nociones de regionalismo, nacionalismo o patriotismo, como lo anotara Fernando Savater, tienen poco de teoría y mucho de fanfarronería y convocan a unos terribles sentimientos de sacrificio y de martirologio: “solo quien nada vale por sí mismo puede creer que hay mérito en haber nacido en determinado lugar o bajo determinada bandera”.

Ahora bien, tenemos que entender que “cada vez es más difícil pensar y aceptar el concepto de región como una unidad autocontenida e independiente de los flujos globales contemporáneos”. Hoy se requiere comprender el concepto de región, tomando en cuenta el ámbito global de las relaciones de poder.

Contra la tendencia a la uniformidad y a la monotonía que quiere imponer la globalización, se requiere preservar la diversidad cultural. No es cierto que exista una especie de “destino manifiesto” hacia la homogeneidad cultural; el mundo continúa siendo plural. La creciente e imparable globalización, paradójicamente va acompañada de fuertes diferenciaciones culturales, que expresan una interesante situación de universalización de lo particular y de singularización de lo universal; esta compleja red de resignificaciones es lo que Orlando Fals Borda ha denominado como la glocalización⁴, es decir, la articulación de lo global y lo local.

Las tesis del determinismo historicista resultan muy convenientes y cómodas para los colonialistas; éstas se han esgrimido para fomentar, por ejemplo, la noción de “progreso”, en los términos de una corriente del racionalismo instrumental deshumanizante, lamentablemente hoy triunfante, que se caracteriza por impulsar una ciencia y una técnica fetichizadas, que amenazan seriamente la supervivencia de la humanidad, mediante la masificación y gregarización del hombre por el irracional consumismo, por la intimidación nuclear, la guerra y la barbarie ecológica.

La llamada Cultura Occidental, que se ha universalizado por el convencimiento o por la coacción misional, militar y empresarial, nos viene dejando sin opciones. Necesitamos una nueva reflexión sobre la cultura, que

4 Fals Borda, Orlando. **Globalización y segunda República**. En publicación: *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano* no. 7. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Publicado por Le Monde Diplomatique, España. Septiembre 2008.

logre desbordar todo etnocentrismo, toda visión desde las metrópolis, pero que no se reduzca solamente a consentir y halagar las tradiciones parroquiales. Se debe trabajar por el diálogo intercultural, por el encuentro de culturas, en especial en esta época de desterritorialización y de mundialización de la economía y de la política; cuando las invasiones e imposiciones militares y mercantilistas no han cesado y por el contrario se recrudecen, bajo la legitimación de una orgullosa teoría imperial, que proclama la derrota de toda alternativa revolucionaria, la muerte de las ideologías y el fin de la historia, con el supuestamente inobjetable triunfo del capitalismo.

Más allá de las definiciones imperiales y de los anhelos de homogeneidad transnacional, persiste la fragmentación del mundo, los diversos modos de pensar, de entender y de transformar la realidad y cada cultura particular o regional introduce al bagaje de la cultura universal sus singulares contribuciones, pero la cultura es un fenómeno creativo, dinámico, cambiante, constructivo, no es una sumatoria de variadas propuestas. El relativismo cultural, la interculturalidad, ha surgido de las distintas contribuciones que en la historia milenaria han hecho los pueblos. Voluntaria e involuntariamente las culturas se combinan, se cruzan, generando un mestizaje, un sincretismo cultural. Ninguna cultura está sola, se encuentra y se fusiona con otras, lo fecundo es este amalgamamiento, esta hibridación, para expresarlo en los términos de García Canclini. Hoy se da una clara convergencia y articulación entre los sistemas culturales considerados antiguos y tradicionales con los modernos; por ejemplo, existe una sabiduría primitiva en asuntos tan atractivos como la astronomía, la ecología, la medicina y las formas de convivencia social, que han empezado a ser tomados en cuenta por pensadores contemporáneos.

Como lo planteara Michael Foucault, hay una nueva “insurgencia de los conocimientos subyugados”⁵, de esos múltiples saberes, originales y particulares, que han venido siendo marginados, pero que sin embargo subsisten a pesar de la arrasadora corriente impositiva e imperial que nos ahoga, de ahí que no tenga sentido hablar de una “civilización mundial”. Claude Levi-Strauss ha dicho: “No hay ni puede haber una civilización mundial en el sentido absoluto que se da al término, puesto que civilización implica coexistencia de culturas que presentan entre sí el máximo de diversidad, y consiste incluso en esa coexistencia. La civilización mundial no podría ser otra cosa que la coalición a escala mundial, de culturas que preservan cada una su originalidad”.⁶



En síntesis

- ¿Hay una cultura urbana? ¿hay una identidad urbana?
- Primera tarea **de construir**: mecanismos de poder, formas de relacionarse (valores sociales), modos de asenso social, diversiones.
- Sin acciones de afirmación cultural (intraculturalidad) se producen procesos de interculturalidad asimétrica (diglosia cultural)
- ¿Es posible formar parte de una ciudad y de una “cultura” urbana sin perder las características culturales propias?- Etnoreingeniería

5 Michael Foucault. *Arqueología del Saber*. S XXI, Argentina 2004.

6 Claude Levi-Strauss. *Raza y Cultura*. Altaya, Madrid. 1999.

1.3. Migraciones y actualidad del binomio campo-ciudad

Ciudades son cruzamientos de cultura, donde diferentes grupos sociales tienen que aceptarse mutuamente y compartir un espacio “urbano” común. En los últimos cincuenta años, las ciudades han atraído personas de zonas rurales que tienen poca, o ninguna, experiencia de la vida urbana. Divisiones territoriales que acompañaban la era de independencia política tanto como la migración urbana a nivel nacional e internacional han dado lugar a una diversidad sin precedencia de culturas urbanas y sub-culturas. La noción misma de ciudad como entidad de producción y consumo, bien establecida en el discurso de hoy en día basado en la economía, se apoya en la división de la mano de obra y la creación de mercados con segmentación múltiple.

De todos modos, la planificación y la gestión urbana sigue mirando la ciudad como una entidad homogénea: todavía más, la modernización de la ciudad es generalmente vista como un impulso hacia el espacio homogéneo.

En los últimos años, la disparidad creciente resultando de la globalización entre las economías nacionales y también entre economías rurales y urbanas, juntos con la debilidad del estado, han resultado en la intensificación del flujo migratorio.

La diversidad cultural y social de las ciudades es potencialmente una fuente de vitalidad y creatividad, pero también de tensión social y fermentación política. Expresiones espaciales de diversidad cultural se ven muchas veces más como fuentes potenciales de desorden social y pérdida de identidad urbana común, que como oportunidad enriquecedora para el tejido social y la economía de la ciudad.

Con la globalización creciente de las economías y retirada del Estado, la mayoría de las ciudades en el sur van a enfrentar un flujo creciente de personas con diferentes antecedentes sociales y culturales, aumentando así la diversidad cultural. La migración internacional – particularmente en ciudades que se supone que ofrecen oportunidades de empleo va a aumentar el número de personas con ingresos bajos, por lo menos al principio, y su integración va a necesitar políticas específicas de planeamiento y gestión urbana.

- Las principales ciudades actuales son fruto de las migraciones campo-ciudad. Migraron las personas pero también sus conocimientos.
- A veces el tránsito campo ciudad supone negación, alienación y desestructuración cultural.
- La educación es un aspecto de la dinámica cultural de una ciudad, sin embargo en las IE se forman los parámetros del ejercicio ciudadano.

En 2007, por primera vez en la historia de la humanidad, la población urbana supera en número a la población rural. Más de 3 mil millones de personas viven hoy en ciudades o hábitats urbanos. Esta transformación, llamada urbanización, es un proceso complejo que tiene consecuencias significativas a escala social, económica, medioambiental y cultural para nuestras sociedades.

De una región a otra, los ritmos, las escalas y los niveles de urbanización difieren considerablemente. Según ONU-Habitat, América Latina es el continente más urbanizado, sometido a un crecimiento moderado

pero constante. África subsahariana posee los índices anuales de crecimiento urbano más elevados (4,58%), seguida del sudeste asiático (3,82%), el este de Asia (3,39%), el oeste de Asia (2,96%), el sur de Asia (2,89%) y el norte de África (2,48%). Asia y África liderarán el crecimiento urbano mundial hasta 2030.

Según las estimaciones, el crecimiento demográfico natural, las migraciones y cambios de fronteras y otras medidas administrativas son las principales causas del crecimiento urbano en los países en desarrollo (respectivamente 60%, 30% y 10%). Aunque cada ciudad tenga sus particularidades, el proceso de urbanización presenta características comunes en todo el planeta. Dicho proceso ilustra la urgencia de encontrar soluciones duraderas e innovadoras a los problemas crecientes de desigualdad social, degradación del medio ambiente, reestructuración económica, congestión de los transportes y, en suma, a los problemas originados por la vulnerabilidad de las poblaciones pobres.⁷

Actualidad del binomio urbano rural

Actualmente la movilización social y el impacto de los medios de comunicación masivos están acortando las distancias culturales entre la zona rural y la urbana, sin embargo podemos precisar algunas características que los diferencian:

- Primero esta la presencia del Estado y la atención de todos los servicios básicos, en zonas urbanas, hay presencia y atención de casi todos los servicios, mientras que en las zonas rurales aún hay dificultades para que el Estado atienda todas las necesidades básicas.
- La segunda característica tiene que ver con los niveles de concentración poblacional, en las ciudades la densidad demográfica es notoria, mientras que en zonas rurales la forma de vida para atender actividades productivas hace que la población se distribuya de diferente manera.
- Finalmente una tercera característica es la pluralidad, en las ciudades encontramos mas diferencias de todo tipo, socio- económicas, culturales, políticas religiosas, etc. En la zona rural estas diferencias existen pero prima un orden común.

1.4. La ciudad es el escenario principal de la interculturalidad

Una tendencia generalizada en el continente afirma que, si se quiere modificar los estereotipos negativos que desunen y hasta enfrentan a los ciudadanos, y generar una cultura del reconocimiento y de la participación democrática, es necesario extender la educación intercultural a TODOS los sectores y niveles de la educación.

Hoy la diversidad se vuelve el rasgo principal de esta nueva era, donde los medios de comunicación y las tecnologías de Información nos hacen tomar conciencia de lo que sucede en cualquier rincón del mundo y de que éste es uno. Por ejemplo, cuando vemos noticias del mundo chino, observamos sus ropas, sus conflictos, sus creencias y reconocemos nuestras diferencias culturales.

⁷ Las ciudades (f) factores de desarrollo. CTB 2008

En el seno de una pluralidad, es decir, reconociendo lo nuestro miramos nuevas culturas, nuevos idiomas, que nos hacen sentir que somos distintos, que pertenecemos a un mundo, a una región, a un país.

La cultura, como hemos estudiado, no es algo estático, sino más bien es un proceso que se encuentra en continuo movimiento, si bien son modos que se transmiten también se introducen nuevas prácticas frutos de los cambios tecnológicos que estamos viviendo. Las imágenes que recibimos de costumbres de otros países, los encuentros entre personas de distintas latitudes a través de Internet y la posibilidad de viajar virtualmente hacia nuevas tierras, son algunos de los factores que han ido introduciendo variaciones a las culturas.

Lo local/lo global: Las nuevas conexiones en red y las tecnologías se abren a flujos de información globalizada, aumentando la necesidad de incentivar las diferencias como un modo de fortalecerse en la propia identidad frente a un sistema global que iguala.

La idea de la globalidad lleva consigo el rescate de lo local como identidad. Sucede que al comprender que el mundo es grande, y que en él caben millones y millones de personas de diversas culturas se nos hace necesario comprender en primer lugar nuestra cultura, nuestras raíces y nuestras tradiciones, de modo de poder insertarnos como un ser diferente en un mar de identidades distintas.

Las nuevas interacciones nos van evidenciando contradicciones y similitudes no sólo entre países o naciones, sino fundamentalmente entre sus individuos y grupos sociales y culturales (grupos étnicos, de obreros, campesinos, grupos organizados de la sociedad civil, minorías sociales, mujeres.

Estas contradicciones y similitudes hacen inevitable e imprescindible rescatar tradiciones y costumbres de nuestros pueblos, y desde ahí establecer vínculos con otras expresiones culturales distintas a la nuestra.

Los individuos necesitamos sentir que somos parte de algo, Castells postula que cuando las redes de comunicación y de información disuelven el tiempo y el espacio, la gente se ancla en los lugares y recuerda su memoria histórica la relación que existe entre la cultura y el aprovechamiento adecuado del medio. Buscamos ejemplos emblemáticos que nos hacen sentir distintos a los otros. Este es el caso de lo que ha sucedido con el "Seviche" que se prepara en diferentes partes de la costa latinoamericana, es conocido internacionalmente como peruano y a nosotros nos llena de orgullo. Porque su éxito se debe a la combinación de ingredientes que ofrece nuestra biodiversidad y a la forma como se mezclan estos ingredientes, patrimonio inmaterial, legado del conocimientos de los sabores y texturas en la gastronomía peruana.

Esta tendencia de ir a las raíces, nos afirma la vuelta al reconocimiento de la identidad a nivel local. Se buscan símbolos compartidos por todos, que nos permitan sentirnos parte de una nación multicultural.

Se buscan símbolos compartidos por todos, que nos permitan unificarnos como parte de un territorio. Como hemos visto en el caso de las "lenguas sin frontera" o el caso de la música afro peruana que es parte de nuestro patrimonio multinacional y que comparte expresiones con otros países latinoamericanos con ascendencia africana como es el caso de Colombia, Ecuador, Brasil, Puerto Rico, Cuba y otros.

Interculturalidad, realidad y desafío

La tendencia, como ya hemos planteado es la redescubrir lo local, lo regional, lo vecinal, haciendo perceptible la coexistencia de culturas y la pluralidad de visiones de mundo, de tradiciones, y ubicando la interculturalidad como un derecho y posibilidad de todos los ciudadanos peruanos y del mundo.

Es nuestra responsabilidad hacer de la sociedad de la información una sociedad de acogida, que aproveche la revolución en las comunicaciones y los nuevos espacios de encuentro para construir el diálogo intercultural como ciudadanos del mundo, en que se reconozca la diversidad creativa cultural y lingüística como el recurso necesario e imprescindible del sistema de Vida del planeta Tierra. Y sea la praxis de la tolerancia la base que sustente el auto reconocimiento y el respeto por el otro, como los pilares fundantes de una democracia integradora.

“Considerando que el proceso de mundialización, facilitado por la rápida evolución de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pese a constituir un reto para la diversidad cultural crea las condiciones de un diálogo renovado entre las culturas y las civilizaciones” UNESCO.

La interculturalidad es por el momento el final de un camino del que es heredera. Como heredera de un proceso lo tiene fácil por un lado y complicado por otro. Fácil porque puede aprender de los errores y difícil porque las soluciones exigen cambios complicados.

¿Qué aspectos positivos podemos coger de los modelos anteriores? Fundamentalmente dos, el interés por hacer algo en favor de las minorías étnicas y en el caso del multiculturalismo, además, el respeto por la diferencia.

¿Qué errores se han cometido anteriormente?

- El asimilacionismo homogeneizaba. Vamos a no homogeneizar, es decir, vamos a atender a la diversidad cultural, y a valorar las culturas de los demás.
- El asimilacionismo destina su esfuerzo a las minorías. Hay que ampliar la perspectiva. No sólo trabajar para la minoría como colectivo en desventaja, sino destinar la mitad de los esfuerzos a la mayoría, que es igual de responsable o más, de que se produzca un verdadero encuentro.
- El multiculturalismo se quedaba en el respeto a la diversidad cultural. No quedarse sólo en un respeto ya que no asegura el contacto y además, evitar valorar únicamente lo cultural.
- Ni el asimilacionismo ni el multiculturalismo superan los estereotipos y la discriminación consecuente. Intentar superarlos para evitar la futura discriminación.

Para que quede más claro exponemos los objetivos de la Educación Intercultural:

1. Promover el encuentro y la comunicación entre personas de diferentes culturas. Al respeto se la añade el encuentro. Además cuando decimos diferentes culturas incluimos la nuestra. Como vemos falla el modelo «ensalada» porque el encuentro entre culturas implica más mezcla, más flujo de energía. Estamos ante una visión más interactuante de las culturas.

1. Caracterización socio cultural de la zona urbana en el Perú: Las ciudades como escenarios asimétricos de prácticas interculturales

2. Luchar activamente contra las visiones estereotipadas y las discriminaciones consiguientes. No sólo interesa la cultura, también las condiciones de vida. Este objetivo cuestiona los orígenes de los estereotipos, y el papel estelar que en este aspecto desempeñan los factores de socialización: escuela, familia, medios de comunicación.

3. Cuando hablamos de la superación de los estereotipos, se puede observar claramente la necesidad de no centrarse únicamente en las minorías sino sobretodo en las mayorías que son las que tienen más poder y por tanto más posibilidad de evitar el encuentro con estas visiones estereotipadas. Así mismo queremos haceros notar que este objetivo tiene un fuerte contenido de denuncia al referirse a la lucha contra todo tipo de discriminaciones, personales e institucionales.

4. Potenciar la diversidad cultural compatibilizándolo con el descubrimiento de valores culturales ajenos. Se trata de promover el orgullo por tu cultura (aquí no se trata de que nadie renuncie de sus raíces) y estar abiertos a lo que nos aporten las demás culturas. Algunos antropólogos hablan de actuar sobre un amplio espectro de bases culturales. Por ejemplo, tomar de algunas culturas que tienen más contacto con la naturaleza, como pueden ser los pigmeos, el respeto por los alimentos puede ayudarnos a aprender a consumir de forma más armoniosa y menos devastadora del medio ambiente.

5. Tomar conciencia de un mundo diferente y desigual y actuar de forma responsable ante esta realidad. Siempre nos ha llamado la atención un comentario que les oímos a unos amigos nuestros que trabajan en un colectivo de inmigrantes de Calella, la asociación Moussa Molo. Ellos planteaban que la primera aportación que los inmigrantes nos ofrecen con su presencia es que nos hacen más conscientes del mundo en el que vivimos, con su diversidad y su desigualdad. Se trata de no limitarse a los aspectos culturales, sino de trabajar sobre los aspectos económicos. Averiguar las causas de las migraciones, conocer las relaciones de interdependencia mutua que establecemos entre los diferentes países, incidir en las condiciones de vida de los inmigrantes, etc.

6. Aprender a afrontar los conflictos de forma positiva. Creemos que éste no es uno de los mayores, sino el mayor reto, que se nos plantea a la humanidad (...). conflicto es el motor de cambio y –lejos de evitarlo o buscar soluciones que solo sirven para mantener las diferencias de poder- la interculturalidad, como la Educación para la Paz y otros movimientos pedagógicos y sociales promueve aprender a regularlos de forma justa.

Queremos matizar más algunos aspectos de esta alternativa ante la diversidad cultural:

La interculturalidad tiene por destinatarios a las mayorías y a las minorías, es decir, todos y todas, ya que lo que estamos buscando es la interacción.

La ciudad requiere una interculturalidad con matices de acuerdo a la configuración social

El reconocimiento de las diferentes maneras de abordar las relaciones entre culturas nos lleva a reconocer que todos requieren formas de entendimiento y de aproximación que la ciudad hace inevitable. Sin embargo los acentos son diferentes: Digamos que la noción de interculturalidad difiere en función del contexto y experiencia de cada interlocutor. En algunos casos por intentar ser neutral que se maneja una noción funcional al sistema social que no aporta elementos para un cambio, se queda en mantener una relación de armónica sin profundizar en el origen de las asimetrías. Las actuales condiciones de inequidad, pobreza extrema y discriminación sistemática de las mayorías y minorías indígenas de nuestro país, y las diferentes expresiones de discriminación a personas mestizas con prácticas culturales híbridas nos obligan a replantear este concepto y el enfoque educativo que de él se desprende.

Esto nos lleva nuevamente a plantear una comprensión plural frente a este tema. No se trata de descalificar las diferentes miradas ya que cada perspectiva encuentra legitimidad en su contexto desde donde fue formulada. La pregunta es por cuál de ellas vamos a optar cuando tengamos en el aula una presencia significativa de alumnos y alumnas de diversos grupos culturales. En este sentido planteamos algunas de las más importantes maneras de concebir las relaciones entre culturas.

PRIMER CASO

- ***Interculturalidad desde la experiencia del que se siente “invadido”*** (o también interculturalidad in evitada): El multiculturalismo sigue siendo una opción válida en ciertos contextos para una gestión eficaz de la diversidad. Esta opción está marcada con políticas de discriminación positiva, es decir: generando espacios propios para cada cultura como formas legítimas de exclusión entre otras razones, para la preservación de las identidades culturales. Esta opción es la que promueven quienes comparten su cultura con otros que han llegado a ella. Está fundada en el reconocimiento y respeto a la diversidad, pero en un clima de respeto a un sistema mayor, macro con características no negociables (liberal) que antepone a la persona y sus aspiraciones individuales por encima y a veces en contra de su colectivo de referencia. Es claro que quien sigue esta vía, no descalifica ni evita el encuentro intercultural, que se da por sí solo como parte de la dinámica de todas las culturas, tampoco lo promueve ni mucho menos lo genera con acciones claramente encaminadas al encuentro y enriquecimiento mutuo. La llamamos interculturalidad (in) evitada ya que aunque no haya la intención de trabajar por el encuentro, sino más bien por el mantenimiento de las diferencias, igualmente se generan espacios de intercambio soterrado entre culturas, es decir se intenta evitar pero no se logra.

SEGUNDO CASO

- ***Interculturalidad con acento en la afirmación de la identidad:*** Para aquellos que viven marcados procesos de pérdida o desarraigo de la cultura propia. Se busca potenciar su identidad destacando el aporte en un mundo globalizado y con potencialidad de desarrollo en varios sectores.

TERCER CASO

- ***Interculturalidad de quien reconoce su identidad y esta como condición de legitimidad social:*** El segundo escenario para comprender esta diversidad de planteamientos sobre la interculturalidad es aquel donde una población, grupo o minoría socio cultural, desconocida y en muchos casos invisibilizada intenta salir a la luz en un contexto universal que le reconoce sus derechos. Esta es la realidad de millones de

pobladores americanos de los tres continentes llamados o autodenominados indígenas. Muchos de ellos, por no decir la mayoría, incluso los que ya forman parte del proceso de mestizaje o hibridación cultural, viven constantes situaciones de discriminación, desigualdad e inequidad. No tienen las condiciones mínimas para su desarrollo en su propia lengua ni las opciones político-jurídicas necesarias para su integración efectiva a los espacios políticos. Esta realidad ha hecho que las demandas justificadas por un derecho a su territorio y a su propiedad cultural material e inmaterial sean el principal factor al momento de plantear la interculturalidad. Esta es entendida como un espacio promovido por todas las instancias públicas para que con participación de todos y en igualdad de condiciones se formulen propuestas orientadas a la inclusión, la legitimidad social y el respeto y promoción de la diversidad como un recurso y aporte a la cultura universal. La interculturalidad en estos contextos tiene un claro acento político dado por las organizaciones indígenas que luchan porque se les reconozca con todos sus derechos. El caso que hemos visto tiene muchos acentos afines con esta descripción. Esta realidad propia de quien no ha perdido su identidad cultural y en un medio nuevo busca legitimarla.

CUARTO CASO

- Interculturalidad desde la experiencia del que acoge al inmigrante. El primer escenario desde donde se conciben algunas de las principales aproximaciones a la interculturalidad es el de las migraciones. Las brechas económicas entre el bloque de países en desarrollo y los denominados en vías de desarrollo, o de las zonas rurales y las más urbanas, sumadas a otros factores socio culturales como: violencia política, la interrelación del mundo a través de internet, las creencias y aspiraciones culturales, acceso a servicios, entre otras; han hecho que grandes grupos de personas se trasladen hacia esos focos de desarrollo económico y cultural. Este movimiento ha generado en diversas partes del mundo una creciente demanda por incorporar en planteles educativos y de desarrollo la perspectiva intercultural. Sin embargo hay que enfatizar que el tipo de encuentro promovido por muchos de estos discursos son generados desde **la perspectiva de quien acoge al diferente**. Basta asumir que las condiciones de vida de un local, frente a las condiciones de vida de un foráneo son diferentes, para llegar a la conclusión de que su mirada a las relaciones también estará mediatizada por esta realidad. En algunos casos esta precisión es abordada con sentido crítico y se llegan a planteamientos muy avanzados en materia de apertura a la diversidad, pero lo más común es tener una apertura con condiciones. Es decir, nos acercamos, dialogamos, reconocemos el valor de la cultura diferente, pero el contexto donde se dan esas relaciones no es neutral y hay condiciones propias que tienen que ver con el territorio, la cultura y las estructuras sociales a donde han llegado estas personas inmigrantes que deben ser respetadas y por lo tanto determinarán las relaciones, generando de partida una relación no de iguales. En discurso pueda que se postule así, pero la práctica es otra.

Partimos de la importancia de una aproximación plural a la interculturalidad tomando como punto de partida las experiencias históricas de cada sujeto. El breve trabajo de campo nos ha demostrado que en un mismo espacio conviven diferentes aspiraciones en lo que a relaciones interculturales se refiere. Aunque no los definan así, se percibe en sus discursos el deseo de ir mejorando sus relaciones desde quienes se sienten invadidos y desde los que se sienten excluidos.

El desafío es ahora cómo llevar estos discursos y prácticas al escenario educativo. Consideramos que una educación en contextos plurales podrá ser intercultural si se parte del reconocimiento de las diferentes

culturas y grupos étnicos que cohabitan en un espacio determinado, reconocimiento de sus derechos a la participación cívica, a los beneficios económicos y a la calidad de vida de las sociedades occidentales.

La sociedad que deseamos construir debería alejarse del uso de cualquier recurso coercitivo y responder creativamente a la oportunidad que la variedad aportada por los diferentes grupos culturales le ofrece para impulsar los ideales del pluralismo democrático: participación en las decisiones de gobierno y organización social, justicia social, igualdad de oportunidades y libertad.

Un caso para considerar: el reconocimiento y la asimilación de la diversidad cultural en Alemania.

“Los extranjeros que viven en Alemania impulsan fuertemente la economía de las grandes ciudades y potencian el crecimiento y la productividad del país. Así se constató en estudios realizados por el Instituto de Economía Mundial (HWWI) de Hamburgo. Pero los impulsos aumentan, cuando los inmigrantes se nacionalizan alemanes. Las nacionalizaciones tienen positivos efectos para el empleo, el ingreso y por ende para la economía en general, se concluye en los estudios basados en análisis al azar de un grupo de 60.000 personas, de las cuales el 16 por ciento adoptaron la nacionalidad alemana entre 1975 y el 2001.

La explicación, no por sencilla, deja de ser relevante: con el pasaporte alemán se eliminan muchas barreras funcionales y legales para acceder a empleos, sobre todo a los mejor remunerados. Los sueldos de los trabajadores nacionalizados aumentaron en el periodo indicado más rápidamente que los de los extranjeros sin pasaporte alemán. Y ello, dado un mismo nivel educativo, la misma experiencia profesional y un empleo de los encuestados en el mismo sector económico.

En otro estudio, basado en 60 entrevistas en profundidad, se analizó qué dimensiones concretas de la diversidad cultural son importantes y cómo son percibidas por los afectados. Las entrevistas demostraron que la importancia de la diversidad cultural continuará en ascenso en el futuro próximo. La inclusión de personas con trasfondo migratorio en la administración pública, el sector educativo, el de la salud y el transporte público, muchos servicios pueden ser suministrados mucho más orientados hacia el usuario.

De las cinco mayores ciudades alemanas, Múnich, Stuttgart y Fráncfort se encuentran a la cabeza en lo que a diversidad cultural se refiere, mientras que Berlín y Hamburgo quedan muy atrás. No obstante, básicamente, todas las grandes ciudades alemanas tienen un déficit a ese respecto, se constata en los estudios. Para realizar las comparaciones entre ciudades, no se analizó sólo la proporción de extranjeros en la población total y su actividad laboral, sino también la diversidad de naciones representadas en la ciudad.

En ese plano fueron detectadas grandes enormes diferencias. La proporción de extranjeros en el total de trabajadores de Stuttgart alcanza por ejemplo al 16,9 por ciento, mientras que en Berlín, una ciudad mucho más grande, sólo es del 7,9 por ciento. En Europa, la multiculturalidad es considerada con frecuencia como algo negativo. Aprovechar la diversidad cultural para lograr un mayor desarrollo económico es una de las principales tareas del futuro, advierte el HWWI. En Alemania, ello puede adquirir doble importancia, en tanto el país tiene un grave problema demográfico y una población cada vez mayor en promedio.”⁸

8 <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,3416368,00.html>

Por una educación intercultural para todos

La ley general de educación así como el reglamento de Educación Básica Regular consideran una educación intercultural para todos. Corresponde ahora implementarla en todos los sectores sociales del país, en el campo y la ciudad, entre los económicamente más estables y los que no tienen recursos sino para responder al “día a día”. Sin embargo, en las ciudades las heterogeneidades son mayores por lo tanto las acciones que permitan el desarrollo de una ciudadanía intercultural deben ser diversas y acordes con el grupo social y sus características culturales propias.

Esto significa que en el proceso de concretar políticas interculturales no basta fortalecer la identidad del discriminado; es necesario, al mismo tiempo, formar al discriminador y a las múltiples formas de diferenciación cultural. Esto implica impartir educación intercultural antidiscriminatoria en los sectores discriminadores de la sociedad que en su mayoría están en las ciudades.

Siguiendo este principio de discriminación positiva, la educación intercultural, para ser efectiva, no debe ser la misma para todos, pues debe responder a cada escenario de cada contexto debido a la presencia de mayor o menor diversidad así como de los niveles de reconocimiento. Por todo ello, la Educación Intercultural que se debe ofrecer a nivel nacional debe ser heterogénea en su forma de aplicación, porque son variados los protagonistas, pero similar en sus metas.

Un tratamiento especial tendrá la educación intercultural cuando se exprese en contextos bilingües o multilingües, ya tenemos algunos años de experiencia ganada en este tema que debemos reconocer. Sin embargo la educación bilingüe intercultural sigue siendo un desafío dentro de esta gama de matices que debe manejar la educación intercultural. Sólo si tomamos en cuenta estas diferencias estaremos garantizando resultados verificables y sustentables a mediano y largo plazo de una en la sociedad.

En este sentido no se puede ni se debe pretender aplicar un mismo tipo de educación intercultural en todo el sistema. Por ello veamos algunos escenarios posibles:

- a) La educación intercultural en contextos de mayor población indígena pondrá énfasis en la recuperación de la identidad y su riqueza cultural sobre todo allí donde está más amenazada y debilitada y las situaciones de exclusión o marginación que sufren cuando se desplazan a otros sectores sociales.
- b) En zonas monolingües del país pero con una clara tradición cultural propia, la educación intercultural partirá del reconocimiento y la afirmación de las particularidades culturales para desde ellas ser conscientes de los aportes que pueden dar en escenarios pluriculturales.
- c) Entre las comunidades y pueblos indígenas donde la lengua materna no es el castellano se tendría especial cuidado en el fortalecimiento de la lengua materna así como de los contenidos culturales que esta expresa. Así mismo generará las condiciones para aprender el castellano como segunda lengua.
- d) En la región andina la educación intercultural tendrá que abordar el difícil tema de la colonización y la recreación y mantenimiento de la cultura originaria en contacto con la cultura dominante. El tema de la normalización y socialización en lengua materna será otro tema.
- e) Existen comunidades campesinas en la costa que mantienen vivas algunas tradiciones de las culturas ancestrales que deberían entrar en esta dinámica.
- f) Los grupos afro peruanos, presentes a lo largo del país son otra minoría que en la construcción de su propuesta de educación intercultural tocará el tema de estereotipos y toda forma de discriminación.

- g) La educación intercultural en contextos no indígenas pondrá un acento en las formas de discriminación positiva o negativa con las que opera la cultura hegemónica.
- h) Otro grupo importante a atender es el de los migrantes andinos o amazónicos en espacios urbano-marginales, aquí es urgente aplicar una educación intercultural que los capacite para encarar las exigencias de la cultura citadina sin perder la riqueza de su cultura originaria.

La Educación Intercultural Bilingüe urbana tiene como ámbito de actuación la «ciudad educativa», es decir, todos los ámbitos educativos posibles:

- **En la escuela:** cuestiona los contenidos que se enseñan. Pretende que la escuela no sea un elemento de socialización en el sentido de agente que transmite una única cultura, sino que sea un instrumento que nos ayude a comprender el mundo y a poder enfrentarnos a sus desafíos. Para eso necesitamos que nos cuenten las cosas desde otro punto de vista no sólo desde nuestro etnocentrismo. La metodología, la forma de evaluar, el lenguaje que se utiliza, las relaciones sociales, la organización del centro, también es cuestionado por la Interculturalidad (...).
- **En programas de educación no formal:** en los que se cuestiona el asimilacionismo, evitando las discriminaciones y con un papel más activo en cuanto a la transformación social desde un proyecto comunitario o social más amplio.
- **Los medios de comunicación:** como transmisores de estereotipos y de valores suelen proponer una homogenización pasiva y solapada. Dejan de lado las expresiones lingüísticas de las minorías pues se mueven de acuerdo al mercado (se prioriza lo que es para todos) y este a su vez está dominado por las mayorías.
- **La familia:** a través de programas que vinculan y alimentan las relaciones familiares, programas de escuela para padres o a través del fortalecimiento de las asociaciones de barrio, asociaciones culturales y la revisión de las prácticas culturales comunes.
- **Las empresas:** En estas instituciones el lenguaje es el de resultados y el ritmo de trabajo parece ser ajeno a la diversidad cultural, sin embargo uno va a desear trabajar con el que mejor se entiende, si alguien no se sabe comunicar en Castellano lo discriminan.
- **Las instituciones públicas/privadas:** como Bancos, centros de Justicia, mercados, comercio, iglesias, se debiera promover el uso de las lenguas locales para darles mayor vigencia.



PARA REFLEXIONAR:

¿Por qué no funciona la Interculturalidad o la Educación Intercultural?

Porque la Educación Intercultural nos está planteando un cambio estructural, está luchando contra el sistema, está promoviendo una transformación social. Está hablando de poder y de toma de decisiones y de una forma de solucionar los conflictos en los que no haya perdedores, y de compartir y de muchas otras cosas. Ahora bien, cambiar las estructuras es un esfuerzo difícil, aunque no vano.

1.5. Ciudadanía intercultural urbana: bilingüismo y nuevas identidades

La ciudadanía debe ser repensada como el disfrute de un estatus, como el sentido de pertenencia a una comunidad y como el desarrollo de personas comprometidas en la búsqueda de un proyecto justo y abierto a la diferencia.

Todo ello nos lleva a afirmar que ejercer una ciudadanía intercultural requiere la implicación de los seres humanos en complejos procesos de aprendizaje y la necesidad de que el sistema educativo forme a ciudadanos activos, críticos, solidarios, abiertos al mundo, conscientes de sus derechos y de sus deberes. Las instituciones educativas se convierten, pues, en piezas claves puesto que son una de las fuentes de socialización más significativas junto al medio familiar.

Como ha señalado Gimeno (2003)⁹, en tanto en cuanto la educación se encarga de formar a los individuos y es fundamento de un orden social, el discurso sobre la ciudadanía tiene mucho que exigirle como se puede comprobar ante las siguientes cuestiones: qué modelo de ciudadano construir, qué condiciones de esa formación le facultan para ejercer sus derechos y concienciarle de sus obligaciones, qué capacidades, actitudes y comportamientos han de desarrollarse y cuáles no, seleccionar en qué imágenes de los demás han de fundamentarse y cuáles han de suprimirse, qué modos de vida son deseables en la sociedad y en las instituciones para defender mejor la ciudadanía, qué contenidos pedagógicos son más adecuados y, por último, cómo hacer que las escuelas se conviertan en órganos vivos de participación.

La educación para la ciudadanía reclama el desarrollo de las competencias, de las habilidades, de las actitudes, de los valores y de los conocimientos que permiten ejercer activamente el rol de ciudadano sensible, comprometido y solidario con su medio, que ponen de manifiesto que otro mundo y otra educación son posibles. Como indica Mayor Zaragoza (2003)¹⁰, educamos para formar ciudadanos del mundo capaces de reflexionar sobre grandes cuestiones externas y personales, y para actuar de forma consecuente sin dictados exteriores. Según Marco (2003)¹¹, las competencias necesarias para ello serían:

- la competencia crítica como desarrollo de la actitud y de la capacidad del sujeto para preguntarse y cuestionarse ante los hechos, las informaciones, explicaciones y valoraciones realizadas, analizándolas, aceptándolas o rechazándolas;
- la competencia emocional y afectiva que potencia el desarrollo emocional a la vez que el cognitivo;
- la competencia comunicativa, imprescindible ante el diálogo y la toma de decisiones;
- la resolución de problemas y la regulación de conflictos que ayudan a enfrentar situaciones problemáticas y conflictivas, y a la no violencia;
- y, por último, la competencia cibernética que alude al conjunto de conocimientos y habilidades en torno a las nuevas tecnologías de la información.

9 GIMENO, C., y HENRÍQUEZ, A. (2002): "Hacia una conceptualización de ciudadanía crítica y su formación", en: Educación en derechos humanos, ciudadanía y formación crítica de maestros y maestras. "Anuario pedagógico" 5. Santo Domingo: Centro Poveda.

10 Federico Mayor. En cinco ciudadanías para una nueva educación. Coordinador, Francisco Ibero. Grao Biblioteca de Aula. Madrid 2003.

11 Marco Berta Stiefel. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales. Narcea Ediciones, 2003.

Las lenguas en las escuelas urbanas y espacios públicos urbanos y sub urbanos

Un factor clave para el desarrollo de una ciudadanía intercultural es la superación de la discriminación. Este problema no es sólo urbano, pero se manifiesta de manera violenta, frecuente y con casos traumáticos en las urbes. Consideramos que es determinante hacer frente a la discriminación pues si queremos contar con ciudadanos que se acepten y reconozcan el valor de su cultura y propia identidad, será necesario dar las facilidades para que ésta se exprese libremente sin estereotipos lacerantes.

Un reciente estudio de la UNESCO sobre discriminación en la escuela nos da cuenta de la magnitud del problema tanto en la zona rural como en la zona urbana. A continuación algunos fragmentos que nos ayudan a considerar el tema y que además sitúa a la lengua como un factor central en actos de discriminación.

La discriminación en escuelas de contextos peri-urbanos¹²

En la escuela rural del Cusco, el idioma –quechua o castellano - sigue siendo el elemento central que define la conformación de los grupos. A la pertenencia territorial se añade el grado de dominio del castellano, como elemento característico de diferenciación. Los propios profesores entrenados en la educación bilingüe intercultural siguen hablando del “problema” que representan los niños quechua hablantes comparados con los niños “castellanizados”. Así, hablar quechua genera discriminación y marginalidad, buscándose y refugiándose entre ellos mismos.

“Los de Sayhuacalla vienen y los del pueblo la mayoría habla en castellano; aunque no estén hablando entre ellos, se van a un rinconcito y hablan su quechua. Mientras, los niños de la población se amontonan hablando en castellano y el resto de chicos, como Sayhuacalla, hablan en quechua incluso en el juego... Es un problema para nosotros mismos, niños del distrito son castellanizados, pero no así los de Sayhuacalla, que son quechua hablantes, con quienes hay que trabajar bastante, mientras que el resto de los alumnos, como son castellanizados, les cae también un poquito mal la lengua L2 [castellano], como nosotros la llamamos”.

El profesor cree estar trabajando en la perspectiva intercultural que le han enseñado, pero su lenguaje revela el carácter superficial de lo aprendido. La influencia del medio, que desprecia el quechua, sigue siendo muy fuerte sobre el maestro, pese a su buena voluntad. Ese medio no se manifiesta por la sola influencia de estereotipos; en el campo, marcar la diferencia se vincula a conflictos muy concretos, a menudo seculares, por tierras de cultivo. Y los niños no son ajenos en eso a los pleitos de sus padres. Pero tal vez la mayor diferencia se dé entre la gente que vive en el distrito y los de las comunidades.

Aunque no tengan mayores posibilidades de intervenir en estos líos, los docentes se sienten comprometidos con el intento de mantener la paz entre los alumnos, tarea vinculada a su deber como maestros, pero que también es condición para el éxito de la labor en la escuela. La respuesta es voluntarista y echa la culpa a las autoridades. Con esa sola actitud, sin mayores recursos técnicos sobre resolución de conflictos, difícilmente podrán convencer a los niños y menos aún a sus padres. Sin embargo, el profesor es consciente de la fuerza que tienen las diferencias sociales y los prejuicios derivados de ellas. Así, por ejemplo, tener zapatos marca

¹² Discriminación y pluralismo cultural en la escuela, Casos de Brasil, Colombia, Chile, México y Perú. OREAL UNESCO Santiago 2006 (317)

la diferencia con el campesino que anda con ojotas. Algunos maestros ven su tarea como un verdadero apostolado, un trabajo de convencimiento de largo aliento.

“Efectivamente hay marginación. Dicen ‘tú no tienes animales, en cambio nosotros tenemos. Y tú, ¿por qué vienes con ojota?, yo vengo con zapato’. Y éste ya le está pegando al que tiene ojotita... Todas esas cosas, nosotros tenemos que hacer comprender. Somos como buenos católicos hijos de Dios, para nosotros no hay raza ni color, si soy simpático, negrito, porque todos somos iguales con el mismo sentimiento. [...] No es fácil combatir, es un trabajo arduo, y ha de seguir de generación en generación”.

La afirmación de un profesor de que “para nosotros no hay raza ni color” es muy representativa. Deja sobreentendido que para otros sí importa el color de la piel y maní. Esta implícitamente la existencia del racismo como fuente de discriminación. El racismo está estrechamente vinculado con el estatus social y, en este contexto, un marcador de diferencia es la suciedad. En ocasiones, el profesor no toca derechamente el tema del color de la piel, pese a la pregunta directa, pero lo asocia de forma inmediata con la suciedad y la necesidad de aseo. Sobre esto, la misión “civilizadora” de la escuela es muy clara.

“Hay niños que vienen con zapatos y otros con uniforme, de repente vienen con la ropita de la casa que es multicolor; a ellos les dicen: ‘Éstos son pobres, no tienen plata, ¿con qué han de comprar?’. El que tiene plata se hace comprar uniforme y viene bien uniformadito; siempre hay eso entre ellos mismos: la marginación”.

Llama la atención el poco interés prestado por las ciencias sociales al tema de los baños, que generalmente se encuentran en muy mal estado en las escuelas públicas. Esto es paradójico porque también es común observar una obsesión de los profesores por “el aseo”. Ellos son conscientes de la dificultad cultural existente, si bien su explicación de que el mal uso de los servicios higiénicos se debe a que no los tienen en casa no convence del todo si comparamos con colegios de centros urbanos en los que los baños también están en pésimo estado. Aunque parezca prosaico, el tema de los baños tiene más importancia práctica y simbólica de lo que parece. La higiene no es de fácil resolución en una perspectiva auténticamente intercultural. Reconociendo su gran importancia en el control de enfermedades infecciosas, también hay que resaltar cómo el tema suele manejarse como una manera de descalificar simbólicamente a quienes practican hábitos tradicionales.

La “oferta” de la escuela (o de otras instituciones que buscan muchas veces –con un éxito muy limitado – instalar letrinas en el campo) no toma en cuenta la perspectiva de la “demanda”; esto es, de los propios actores. La higiene se asocia con lo limpio, lo no contaminado, lo puro, lo blanco, todo lo cual viene del mundo urbano moderno. La aparentemente neutral descripción sobre el uso de los baños no es inocente: en las oposiciones planteadas por los profesores, los niños aparecen como no limpios y contaminantes y, por tanto, ligados al mundo de lo impuro, de lo no blanco. El antirracismo declarado no parece lo suficientemente consecuente o profundo como para cuestionar un sentido común muy arraigado. La clara irritación de los docentes al referirse al tema indica el movimiento en un nivel puramente emotivo: aunque se den razones atendibles, lo más importante parece quedar oculto y responder más bien a una reacción no reflexiva. Los niños con características más urbanas utilizan, además, el tema para burlarse de los campesinos y agredir físicamente a quienes vienen sucios. En este caso, el profesor acepta implícitamente la actitud de agresión, pues su crítica se encamina exclusivamente contra quienes no respetan la norma de aseo.

“(En referencia a los baños de primaria) los mismos alumnos no les dan una buena utilidad; los niños se confunden porque están acostumbrados a hacer sus necesidades detrás de la casa bajo una peña o al pie de los árboles. Estos niños llevan piedras o plásticos para limpiarse y lo dejan ahí. Entonces atorán los servicios higiénicos, lo cual causa muchos problemas... no saben cómo usarlos, se suben encima y lo ensucian...”.

La base de la discriminación no es sólo el color de la piel, ni la lengua o el apellido. Asimismo lo es la diferencia económica. Aunque vistas desde el campo las diferencias parecen importantes, el “poder económico” de las familias pudientes no es tan grande. De cualquier forma, se insiste también en que los discriminados tienen sus recursos: su orgullo, su fortaleza, su capacidad de apoyarse mutuamente. Así, no son pocos los profesores que consideran que algunos niños con menores recursos económicos sobresalen por sobre los demás. Esto se atribuye, muchas veces, a que el deseo de surgir entre los menos favorecidos es significativo e impulsa la superación de la precariedad.

La discriminación en escuelas de contextos urbanos

La estigmatización como forma de discriminación puede ir de la mano con compadecerse de aquellos que tienen más dificultades y menos oportunidades. Cuando se insiste en el tema hay sensibilidad en los profesores. El problema es que difícilmente podrá ser consecuente con lo que dice en el ámbito de una educación que intenta adaptar al niño a la escuela, “insertarlo”, en lugar de buscar adaptar la escuela al niño partiendo de las ventajas comparativas que tiene cada uno de ellos. Por ejemplo, la suciedad es también motivo de marginación, lo mismo que la forma de vestir.

“A los niños quechuahablantes hay que darles una debida atención. Pienso que el hecho que unos niños que han vivido toda su vida en la comunidad y han tenido como lengua materna el quechua, de cierta manera es un choque demasiado terrible el hecho de encontrarse con otra gente que hablan un castellano fluido; yo pienso que ese niño, anímicamente, tiene mal psicológico y se siente menos. Creo que se debe dar una atención demasiado profunda y delicada y hacer que esos niños se inserten rápido sin prejuicios, contactarse con otros niños.”

“Ellos se escogen entre sí. Entonces, a un chiquito que viene sucio, las manos rajadas y su cara así [¿sucio o más bien oscura?], no se juntan, tampoco quieren agarrarle la mano; en cierta forma, se observa esas cosas en las dinámicas. O sea, cierto tipo de niños se juntan, se fijan quién está limpio, bien peinado; ellos saben el prototipo de niños para que se junten. Es curioso”.

La relación del profesor con el tema es compleja. Se observa una ventaja del niño rural en matemática, aunque, como es de esperarse en un quechua hablante, no es bueno en lenguaje. Esto se explicaría por su experiencia de trabajo principalmente en el campo. Sin embargo, no se ha incorporado la experiencia de vida del niño trabajador a la escuela, sólo se intenta explicar por qué el niño campesino es mejor en matemática. Por eso, cuando el mismo profesor habla del niño trabajador urbano, lo ve limitado por su falta de tiempo para dedicarse a las tareas escolares.

“... el niño del campo creo que tiene más predisposición para aprender lógica matemática; por eso –son niños que han convivido de manera directa con la naturaleza–, las matemáticas las han aprendido más rápido que los niños de la ciudad. Por el hecho que pasteaban sus ovejas, porque siembran, implícitamente aprenden numeración, lo que es suma y resta, cosa que al niño de la ciudad se le hace un poco difícil. En lo que respecta a la comunicación integral, ahí es su limitante”.

El quechua puede ser utilizado por el profesor o la profesora para ayudar a un niño campesino, pero esto genera risas entre los alumnos. Así, la relación con el quechua sigue siendo ambigua, negando incluso que haya niños quechua hablantes, pese a las claras evidencias. Esta negación podría estar vinculada a la concepción según la cual la familia es la responsable del rendimiento del niño en la escuela.

Frente a las diferencias, un profesor puede tener una propuesta interesante, pero ésta no necesariamente se encuentra enmarcada en los planteamientos del colegio. Los docentes tienden a negar cualquier discriminación con los alumnos, pero separan a los niños y niñas repitentes, que son también mayores, y en realidad no saben qué hacer con ellos. El discurso es insistente sobre el papel de los profesores contra la discriminación, mientras se siguen dando evidencias de la negación del problema al referirse al idioma. Hay una tendencia a negar la existencia de la discriminación de carácter étnico, pese a la evidente burla hacia el campesino y el quechua (o hacia el “dejo campesino”). Suelen destacarse mayormente las diferencias como de carácter socioeconómico.

“Felizmente no (hay discriminación entre los niños); tratamos de llevar las cosas en paz... No discriminamos ni a los que tengan o no tengan, ni a los que hablan bien o a los que hacen normalmente, todos tienen que participar; no escojo a los mejores alumnos, sino a los más calladitos que puedan leer, participar en el aula. [...] Siempre hay el dejito, lo que llamamos el mote; por eso es casualmente que no quieren abrir la boca para opinar, pero siempre les hago hablar y corrijo o lo podemos decir de una forma. No trato de hacerlos avergonzar, sino que les hago dar cuenta que eso no es correcto, se puede cambiar eso”.

Sin embargo, una profesora asume con orgullo su color de piel.

“Por el color de la piel siempre les discriminan. En mi clase toditos somos morenitos, empezando por mí; entonces, yo le digo que eso no es mayormente problema, porque a veces las personas de nuestra raza somos más inteligentes incluso que los rubiecitos, que los blanquitos, pero que todos ante Dios somos iguales, lo que debe primar es el respeto y el amor entre todos, y también la colaboración”.

San Juan de Lurigancho (lejano al centro urbano)

El profesor tiende a definir a sus alumnos en comparación y oposición con otros colegios. Por ejemplo, para un profesor del colegio de Lima más cercano al centro, se supone que los niños “de allá” (los que viven más lejos, por el cerro, y cuyas familias son de llegada más reciente) no están motivados como los de “acá” porque tienen que trabajar. Además, los de “acá” tendrían más control de sus padres. Estas observaciones no son del todo erradas, pero sí parciales: no recogen, entre otras cosas, el hecho de que la institución escolar no está hecha para los niños que trabajan. Y el estigma mismo, puesto sobre “esos” colegios y “esos” niños tienden, sin duda, a aumentar la diferencia.

“Yo me entiendo más con la gente de esta zona. [...] (Allá) los niños son más calladitos, difícil de concentrar. En cambio, acá los chiquitos están con la palomillada, son más ‘pilas’. [...] Yo pienso que como son zonas marginales el niño tiene que desempeñar muchas tareas, y esas cosas son las que llevan a los niños con cierta preocupación. Los niños que asisten a ese colegio no van motivados, más están pensando en: saliendo del colegio, ¿qué hacer? [...] Trabajar, vender; por allá, por esas zonas, es así... los chicos salen a vender el pollo, a reciclar. Por acá, la gran mayoría son más despiertos y además tienen más control de sus padres”.

En esa comparación se nota cierta simpatía por la actitud criolla, de viveza, de los chicos (sus “palomilladas”). Ser callado se atribuye a tener que trabajar, pero es también una forma generalizada de calificar a los serranos. Sin embargo, el mismo profesor valora la actitud de los provincianos al quejarse de las consecuencias de la actitud “despierta” de sus alumnos que se dejan “malograr” por los medios de comunicación y por la jerga. En efecto, hay un reconocimiento de que los alumnos más estudiosos son hijos de provincianos.

“Acá lo que malogra al chico es el medio de comunicación, la televisión, el periódico que está al alcance, en las esquinas, los periódicos chicha malogran. [...] En provincia, por ejemplo, los chicos no te hablan tanta jerga, pero acá sí. [...] Eso degenera el lenguaje, la misma comunicación”.

Como en el caso del Cusco, se niega a menudo la discriminación, aunque se dan ejemplos claros de su existencia. Pero los profesores no saben muy bien qué hacer frente a casos de burla por el deajo serrano de un alumno o su forma de vestir. La tendencia es reaccionar desde una postura del deber ser. Es muy dudoso que se pueda lograr esa igualdad a la fuerza, con el solo discurso, y hacer de los niños verdaderos “compañeros” entre sí sin una pedagogía clara y apropiada”.

Se señalan casos en que los alumnos se molestan por el deajo o el color de la piel, pero se tiende a soslayar la importancia de este tipo de discriminación, para destacar las diferencias de tipo socioeconómico y eventualmente apelar a la solidaridad de los niños hacia uno de sus compañeros.

“Hasta en el mismo cuaderno te das cuenta, hay chicos que vienen con su buena mochila, con su buena lonchera, y hay otros chicos que no. [...] Algunos vienen con su ropita bien presentable, ¿no? Cuando se hacen unas reuniones como esta en el aula, ahí vienen todos bien vestiditos. [...] Nosotros no podemos cambiar esa situación con los padres, pero en el salón tiene que darse la igualdad: el que tiene más tiene que juntarse con el que tiene menos; eso no importa, la cosa es que sean compañeros”.



■ En conclusión

Los fragmentos de este estudio demuestran que el tema de la discriminación debe ser abordado de modo frontal por cualquier iniciativa educativa que busca posicionar la pluralidad cultural y el fortalecimiento de las identidades.

1.6. Consideraciones socio históricas planteadas por la CVR para comprender la configuración urbana de Huamanga - Ayacucho

Aunque el conflicto armado se inició debido a las acciones emprendidas por Sendero Luminoso desde mayo de 1980, su rápido incremento y expansión fue posible, en gran medida, porque existió un contexto propicio para la multiplicación de la violencia. En gran medida, los miembros de Sendero Luminoso encontraron un terreno abonado para el desarrollo de su prédica y sus acciones; sobre todo en aquellos lugares de la sierra donde subsistían conflictos irresueltos que fueron reabiertos por la violencia, y a su vez la avivaron. Es el caso de los conflictos por poder y recursos que enfrentaron a campesinos y propietarios de tierras,

a comunidades contra comunidades, a comunidades contra empresas agropecuarias, a campesinos contra comerciantes, a grupos familiares entre sí, a pastores contra abigeos, etc. En una sociedad rural ubicada a medio camino entre la desaparición de un orden histórico tradicional y la modernización, estos conflictos significaron una fuente insospechada de violencia; más aún porque representaban la parte visible de otros problemas y conflictos más profundos irresueltos en el Perú de fines de los 70.

Sendero Luminoso actuó de manera hábil sobre los conflictos locales, atizándolos con la finalidad de generar enfrentamientos y obtener un contexto propicio a su actuación. De allí que en un primer momento, durante los primeros años del conflicto, logró encontrar una cierta audiencia dispuesta a escuchar su llamado a emprender la denominada «guerra popular». En las zonas rurales del departamento de Ayacucho -especialmente en las provincias de Huanta, Huamanga y Víctor Fajardo- la violencia se multiplicó rápidamente. En diversas localidades, la frágil presencia estatal, encarnada en los puestos policiales de la Guardia Civil, así como en autoridades como los alcaldes distritales, jueces de paz y tenientes gobernadores, colapsó rápidamente. Sendero Luminoso buscó desarrollar bases de apoyo eliminando la institucionalidad estatal y remplazándola por los comisarios de su «nuevo estado».

El trasfondo de estos sucesos iniciales de la guerra fue la crisis y desintegración de la sociedad andina tradicional. Esta forma de organización social y política, originada en las primeras décadas del siglo XIX y asentada durante toda la historia republicana, se basó en el control privado de la tierra, la mano de obra indígena y el poder local por parte de grupos reducidos de familias «notables» que extendieron su influencia mediante tupidas redes clientelares y de parentesco. La debilidad del estado central, así como el precario dinamismo económico -básicamente reducido a la producción agropecuaria terrateniente y al comercio- permitieron la institucionalización de este régimen, sobre todo en los departamentos del interior. De este modo, los grupos locales dominantes -compuestos sobre todo por propietarios de tierras y haciendas, comerciantes y funcionarios estatales- lograron mantener su presencia y poder de manera prolongada. Fue el caso de los departamentos serranos conocidos como la «mancha india».

Entre los mecanismos que cohesionaron dicho orden, figuran algunas formas de comportamientos bastante arraigadas, como el paternalismo, el autoritarismo, la servidumbre, el racismo y la discriminación étnica. La explotación tradicional de la población indígena por parte de los «mistis», fue ejercida gracias a estas conductas, así como a diversas formas de coerción y reciprocidad asimétrica, que aseguraron la posesión de la tierra y la permanencia de las formas de trabajo servil y semi-servil.

Ese mundo fue sacudido desde mediados del siglo XX por una serie de fenómenos que en pocas décadas transformaron el rostro del país. La industrialización, urbanización, migraciones, movimientos campesinos, reforma agraria, escolarización, expansión de los medios de comunicación, colonizaciones, etc., profundizaron la modernización de la economía y sociedad peruana, desmoronando las fuentes de reproducción de la sociedad andina tradicional. La evolución de la composición urbano/rural de la población peruana desde mediados del siglo XX, refleja con claridad este proceso acelerado de cambios: mientras que en 1940 el total de la población urbana correspondía al 35,4% de peruanos, en 1993 había aumentado al 70,1%. En contraste con ello, el total de población rural disminuyó en el mismo período del 64,6% al 29,9%.

A medida que estas transformaciones fueron erosionando las bases que desde el siglo XIX sustentaron a la sociedad tradicional, también se transformaron las fronteras étnicas que separaban y diferenciaban a

«mistis», «mestizos» e «indios», haciéndose cada vez más permeables. El fenómeno que refleja mejor este proceso es el de la migración de millares de campesinos indígenas a las ciudades, que de esa manera dejaban su condición de «indios» y se convertían en «mestizos» y «cholos».

Entre 1968 y 1975, el régimen velasquista, autodenominado como «gobierno revolucionario de las Fuerzas Armadas», intentó una avanzada final contra el orden tradicional. Desde el Estado, se impulsaron una serie de transformaciones estructurales, como la reforma agraria de 1969, que canceló definitivamente el régimen servil, convirtiendo a las antiguas haciendas en empresas agrarias de inspiración cooperativista. Estas empresas –como las SAIS, CAPS y ERPS- dinamizaron el escenario rural de la sierra, aunque no lograron resolver las demandas territoriales de los antiguos siervos de hacienda y de las comunidades campesinas.

El fracaso del régimen velasquista evidenció los límites del modelo de transformación estatista dirigido por las Fuerzas Armadas. Desde inicios de la década del 70, el país se precipitó en una grave crisis económica y social que mostró las carencias del proceso de modernización ocurrido durante las décadas previas. Frente a ese contexto de crisis económica nacional e internacional -acentuado entre 1973 y 1978- y ante el ascenso de las protestas sociales que confluyeron en el paro nacional de julio de 1977, las Fuerzas Armadas optaron por permitir el retorno democrático. Se convocó así a la Asamblea Constituyente de 1978, abriendo un período de transición a la democracia que debía ser afianzado en las elecciones presidenciales del 18 de mayo de 1980. La violencia se gestó en este escenario, donde Sendero Luminoso estuvo presente como una agrupación marginal de la izquierda radical, anunciando su rechazo a la vía electoral e iniciando su «lucha armada» el mismo día del retorno democrático.

Durante los 80, a la par que se agudizaba el proceso de violencia, fue haciéndose evidente que el fracaso del proceso de modernización de las décadas previas iba dejando variadas situaciones regionales. Estos escenarios regionales fueron moldeados por la diferente intensidad de la modernización ocurrida a lo largo del eje costero, en la sierra andina y en la amazonía. La violencia desatada por Sendero Luminoso, encontró en estos espacios de modernizaciones truncas que exhibieron una serie de conflictos irresueltos, un terreno abonado para echar raíces y multiplicarse. Ello ocurrió con mayor facilidad en las zonas que presentaban un contraste marcado entre el débil desarrollo de la modernización y el alto grado de expectativas que ésta despertó entre la población. Se generó así una situación social sumamente delicada, que fue graficada por un investigador mediante la imagen de una «trombosis».

La situación de aislamiento, postración y frustración de expectativas fue mayor entre aquellos sectores de la población que participaron –en mayor o menor grado- de los procesos modernizadores. Hubo una clara diferenciación regional. El caso más marcado fue el de los departamentos más pobres del interior, como Ayacucho, Apurímac y Huancavelica. Haber nacido en estos departamentos conllevaba, además, ser víctima de las percepciones discriminatorias y centralistas de los «limeños» respecto a lo «serrano», considerado como sinónimo de «indígena» e «inferior». El cruce de discriminación étnica y regional compuso, así, otro de los ingredientes del caldo de cultivo propicio a la violencia.

Pero la reproducción del conflicto necesitó también de una cierta base social dispuesta a asumir el proyecto senderista. Esta fue incubándose al interior de los nuevos grupos sociales surgidos con el proceso de modernización, tales como los sectores urbanos pobres de origen migrante, los trabajadores asalariados

industriales, o las nuevas franjas de clase media vinculadas a la expansión estatal y comercial –profesionales, burocracia estatal, negociantes– etc. Una capa socialmente difusa de jóvenes provincianos mestizos con altos niveles educativos, cuyas expectativas contrastaron con su pobreza cotidiana y su débil inserción social en las ciudades, fue el sector para el cual resultó atrayente la promesa senderista de alcanzar una «sociedad de la gran armonía». Es paradigmático el caso de muchos estudiantes universitarios y profesionales provincianos -sobre todo maestros de escuela-, que percibieron el abismo entre su alto nivel educativo -que supuestamente les debía permitir ascender socialmente- y su desarraigo económico y social. Al vivir una situación en la cual su nivel de expectativas no calzaba con su realidad cotidiana, hallaron una opción de sentido, así como una compensación, en el proyecto senderista, el cual les ofrecía reconocimiento y protagonismo: eran -como señala un documento senderista- los «elegidos», los llamados a ser artífices de una nueva sociedad.

De otro lado, la subsistencia de algunos elementos de la sociedad andina tradicional, tales como el autoritarismo, el paternalismo, la discriminación étnica y el racismo, brindó un contexto sociocultural que facilitó cierta aceptación de la convocatoria senderista entre el sector social de jóvenes de origen provinciano ilustrados y desarraigados. Sufrir la experiencia de la discriminación y el racismo, producto de una sociedad que a pesar de su modernización mantuvo rasgos tradicionales, generó entre muchos de estos jóvenes una fuerte conciencia de los agravios y la exclusión.

En este sentido debiéramos tratar de que los proyectos de EIB urbanos respondan a:

- a. ¿En un contexto de diversidad urbana que va aumentando y de disparidad económica creciente, cuáles son los procesos implicados en la creación de nuevas identidades sociales, culturales y políticas en la ciudad? ¿Cómo se manifiestan las relaciones sociales en el espacio social y geográfico de ciudades y sus alrededores?
- b. ¿Cómo evolucionan y se manifiestan las relaciones sociales y políticas en ciudades socialmente y culturalmente diversas?
- c. ¿Que tipo de acceso, si existe, tienen los grupos más pobres al proceso decisonal y qué medidas han adoptados los gobiernos locales para fomentar su participación en la gobernabilidad urbana, en particular en las áreas de planificación y gestión urbana?
- d. ¿Qué implicaciones más amplias tienen las relaciones políticas y sociales al nivel urbano para cambios nacionales de política y de sociedad?
- e. ¿Cómo son, a nivel urbano, las relaciones políticas y sociales en las ciudades meridionales unidas a la aparición de redes globales de la sociedad civil y al rol desempeñado por diásporas en el cambio económico y social?
- f. ¿Cómo se expresan las identidades sociales de ciudadanos para cambiar ambientes construidos y como mercados de tierras y condiciones de vida física influyen el proceso de elección de localización y formación de comunidad?

- g. ¿Qué lecciones se pueden extraer de procesos históricos y contemporáneos de la mixtura social y la formación de una identidad en las ciudades de Europa para construir ciudades habitables y comunidades en el Sur, y viceversa?
- h. Algunas proposiciones de políticas y gestión urbana han facilitado la cohesión social, utilizando el potencial creativo de la diversidad social y cultural y han incrementado la calidad de vida de las ciudades. Otras han fracasado al tratar de ocuparse de la injusticia, la rivalidad y la violencia, exacerbando las tensiones sociales. ¿Cómo se explican los puntos fuertes y débiles de diferentes políticas urbanas y proposiciones de gestión y cuáles son las alternativas?
- i. El patrimonio cultural, las condiciones del medio ambiente y diversidad social de ciudades pueden representar recursos económicos que se pueden usar para propósitos de desarrollo. De todos modos, en ciertas circunstancias prácticas de conservación de patrimonio y también políticas de medio ambiente pueden entrar en conflicto con la diversidad social y retener el desarrollo económico y social, empeorando la desigualdad. ¿En qué circunstancias han resultado en rivalidad económica, exclusión socio-económica y fragmentación espacial, y cuando han construido el capital social que se dice aumenta la prosperidad económica?
- j. El uso de espacio público por diferentes grupos sociales es una particularidad distintiva de la vida urbana. Plazas y calles siempre han proporcionado espacio donde personas de diversos orígenes sociales y culturales se encuentran y comparten experiencia de vida urbana. Con la diversidad social creciente de residentes urbanos y la pobreza urbana creciente, muchos espacios públicos de ciudad se están “privatizando” por grupos de origen social y cultural específico, o por bandas locales. ¿Qué medidas se han tomado, por quién, bajo cuál perspectiva de política, para restaurar la función urbana a los espacios públicos?



2. Marco Normativo para promover la EIB en zonas urbanas:

2.1. Normativa Internacional

Se está considerando los siguientes documentos:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos
- Convención Internacional sobre Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial
- Declaración Universal sobre la DIVERSIDAD CULTURAL – UNESCO
- Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas
- Convenio 169 de la OIT
- Normativa Europea para la preservación de las lenguas

En ellos se destaca la importancia del tratamiento de la diversidad cultural, el valor y aporte de los pueblos indígenas en cualquier contexto (incluido el urbano) y la relevancia de la promoción de la diversidad lingüística. Cabe destacar que no hay muchos artículos referidos exclusivamente al tratamiento de las lenguas en contextos urbanos, sin embargo todos los documentos dejan ver su alcance a estas poblaciones dados los flujos migratorios. Destacan entre este marco normativo los documentos de la Diversidad Cultural, la Convención contra la discriminación y la reciente declaración de los derechos de los pueblos indígenas de la ONU.

A continuación presentamos una selección de artículos que consideramos relevantes para justificar la EIB en zonas urbanas.

a) Declaración Universal de Derechos Humanos:

Artículo 1.- Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. [...]

Artículo 26.- 2º La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

b) Convención Internacional sobre Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial

Parte I

Artículo 1.- 1º En la presente Convención la expresión "discriminación racial" denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico, que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones

de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida política.

Artículo 4.- Los Estados partes condenan toda la propaganda y todas las organizaciones que se inspiren en ideas o teorías basadas en la superioridad de una raza o de un grupo de personas de un determinado color u origen étnico, o que pretenden justificar o promover el odio racial y la discriminación racial, cualquiera que sea su forma, y se comprometen a tomar medidas inmediatas y positivas destinadas a eliminar toda incitación a tal discriminación o actos de tal discriminación y, con ese fin, teniendo debidamente en cuenta los principios incorporados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, así como los derechos expresamente enunciados en el artículo 5 de la presente Convención, tomarán, entre otras, las siguientes medidas:

- a. Declararán como acto punible conforme a la ley toda difusión de ideas basadas en la superioridad o en el odio racial, toda incitación a la discriminación racial así como todo acto de violencia o toda incitación a cometer tal efecto, contra cualquier raza o grupo de personas de otro color u origen étnico, y toda asistencia a las actividades racistas, incluida su financiación;
- b. Declararán ilegales y prohibirán las organizaciones, así como las actividades organizadas de propaganda y toda otra actividad de propaganda, que promuevan a la discriminación racial e inciten a ella, y reconocerán que la participación en tales organizaciones o en tales actividades constituye un delito penado por la ley;
- c. No permitirán que las autoridades ni las instituciones públicas nacionales o locales promuevan la discriminación racial o inciten a ella.

Artículo 7.- Los Estados partes se comprometen a tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos, así como para propagar los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas, de la Declaración Universal de Derechos Humanos, de la Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial y de la presente Convención.

c) Declaración Universal sobre la DIVERSIDAD CULTURAL – UNESCO

Artículo 1 – La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad: La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

Artículo 2 – De la diversidad cultural al pluralismo cultural: En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la integración y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad

de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio para los intercambios culturales y el desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública.

Artículo 3 – La diversidad cultural, factor de desarrollo: La diversidad cultural amplía las posibilidades de elección que se brindan a todos; es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria.¹³

d) Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas

La Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas (ONU) aprobó el jueves por abrumadora mayoría, y luego de 20 años de negociaciones, la Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas, que establece su derecho a la autodeterminación, al control de sus tierras y recursos naturales, y a la preservación de su cultura y tradiciones.

Los representantes originarios han reclamado sin éxito en muchos casos que se respeten las Constituciones nacionales que los defienden y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que refiere a los derechos de los pueblos indígenas.

La Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas se transforma en un nuevo documento oficial e internacional que las comunidades originarias tendrán a su favor para hacer valer sus derechos, y esperan mayor éxito a partir de ahora.

La declaración fue adoptada por 143 países de los 192 que integran la ONU. Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda se opusieron abiertamente al documento, a pesar de que en esos países viven pueblos indígenas que reclaman que se respete su derecho a vivir en sus territorios, con sus recursos naturales. En tanto, las naciones que ni respaldaron ni objetaron la declaración fueron Azerbaiján, Bangladesh, Bhután, Burundi, Colombia, Georgia, Kenia, Nigeria, Rusia, Samoa y Ucrania. Colombia, donde existe diversidad de pueblos indígenas, agrupados en la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), fue el único estado iberoamericano que no votó a favor de la declaración.

Artículo 12

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a manifestar, practicar, desarrollar y enseñar sus tradiciones, costumbres y ceremonias espirituales y religiosas; a mantener y proteger sus lugares religiosos y culturales y a acceder a ellos privadamente; a utilizar y controlar sus objetos de culto, y a obtener la repatriación de sus restos humanos.
2. Los Estados procurarán facilitar el acceso y/o la repatriación de objetos de culto y de restos humanos que posean mediante mecanismos justos, transparentes y eficaces establecidos conjuntamente con los pueblos indígenas interesados.

13 portal.unesco.org/es/ev

Artículo 13

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas y mantenerlos.
2. Los Estados adoptarán medidas eficaces para garantizar la protección de ese derecho y también para asegurar que los pueblos indígenas puedan entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, jurídicas y administrativas, proporcionando para ello, cuando sea necesario, servicios de interpretación u otros medios adecuados.

Artículo 33

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a determinar su propia identidad o pertenencia conforme a sus costumbres y tradiciones. Ello no menoscaba el derecho de las personas indígenas a obtener la ciudadanía de los Estados en que viven.
2. Los pueblos indígenas tienen derecho a determinar las estructuras y a elegir la composición de sus instituciones de conformidad con sus propios procedimientos.

e) Convenio 169 de la OIT

Artículo 26: Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

Artículo 27

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.
2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.
3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

Artículo 28

1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.
2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.
3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

Artículo 29: Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.

Artículo 30

1. Los gobiernos deberán adoptar medidas acordes a las tradiciones y culturas de los pueblos interesados, a fin de darles a conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en lo que atañe al trabajo, a las posibilidades económicas, a las cuestiones de educación y salud, a los servicios sociales y a los derechos dimanantes del presente Convenio.
2. A tal fin, deberá recurrirse, si fuere necesario, a traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación de masas en las lenguas de dichos pueblos.

CABE DESTACAR:

Artículo 31: Deberán adoptarse 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 culturas de los pueblos interesados.

f) REFERENCIA SIGNIFICATIVA: Normativa de la UE referida a la diversidad de lenguas

La Comisión Europea acaba de adoptar una comunicación sobre multilingüismo. En ella se indica que la UE debe optimizar al máximo programas e iniciativas europeas actuales en los terrenos de educación, medios de comunicación, investigación, inclusión social y competitividad.

El Comisario Europeo para el multilingüismo, M. Leonard Orban, ha declarado que *“la coexistencia armoniosa de numerosas lenguas en Europa es un símbolo poderoso de la aspiración de la Unión Europea a la unidad en la diversidad. A través de esta comunicación incitamos a los Estados miembros, autoridades locales y partenaires sociales a conjugar sus esfuerzos y a actuar. Nuestro método global tiene en cuenta el valor y las ventajas de la diversidad lingüística en Europa, así como de la necesidad mas individual de aprender idioma para una comunicación eficaz”*.

La UE debe optimizar al máximo programas e iniciativas europeas actuales en los terrenos de educación, medios de comunicación, investigación, inclusión social y competitividad. Para ello, el Comisario Orban ha anunciado la creación de una plataforma permanente para el intercambio de buenas prácticas en políticas lingüísticas entre gobiernos, empresas, sindicatos y universidades.

La comunicación ha querido poner en valor las oportunidades que ofrece la diversidad lingüística de la UE y animar a la supresión de las barreras con el diálogo intercultural. El texto aboga por el aprendizaje de al menos dos lenguas extranjeras por las ciudadanas y ciudadanos de Europa.

2.2. Normativa Nacional

2.2.1. La Constitución Política del Perú

Encontramos varias referencias sobre todo en el TÍTULO referido “LA PERSONA Y LA SOCIEDAD” al repasar sus derechos fundamentales y también en el capítulo sobre los Derechos Sociales y Económicos. Algunos extractos:

Artículo 19. (Derechos fundamentales) A su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete. Los extranjeros tienen este mismo derecho cuando son citados por cualquier autoridad.

Artículo 17. La educación inicial, primaria y secundaria son obligatorias. En las instituciones del Estado, la educación es gratuita. En las universidades públicas el Estado garantiza el derecho a educarse gratuitamente a los alumnos que mantengan un rendimiento satisfactorio y no cuenten con los recursos económicos necesarios para cubrir los costos de educación.

Con el fin de garantizar la mayor pluralidad de la oferta educativa, y en favor de quienes no puedan sufragar su educación, la ley fija el modo de subvencionar la educación privada en cualquiera de sus modalidades, incluyendo la comunal y la cooperativa.

El Estado promueve la creación de centros de educación donde la población los requiera.

El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo. Asimismo 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.

2.2.2. Ley General de Educación N° 28044 (2003)

Artículo 3. La educación como derecho.

La educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad. El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la educación básica. La sociedad tiene la responsabilidad de contribuir a la educación y el derecho a participar en su desarrollo.

Artículo 8. Principios de la educación

- b) La equidad, que garantiza a todos iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad.
- c) La inclusión, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades. [...]
- f) La interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y

encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo.

Artículo 9. Fines de la Educación

- b) Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística.

Capítulo IV. La equidad en la educación

Artículo 18. Medidas de Equidad

Con el fin de garantizar la equidad en la educación, las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias: (selección)

- a) Ejecutan políticas compensatorias de acción positiva para compensar las desigualdades de aquellos sectores de la población que lo necesiten.
- b) Elaboran y ejecutan proyectos educativos que incluyan objetivos, estrategias, acciones y recursos tendientes a revertir situaciones de desigualdad y/o inequidad por motivo de origen, étnicas, género, idioma, religión, opinión, condición económica, edad o de cualquier otra índole.
- j) Desarrollan programas de bienestar y apoyo técnico con el fin de fomentar la permanencia de los maestros que prestan servicios en las zonas rurales, en las de menor desarrollo relativo y en aquellas socialmente vulnerables. Tales programas incluyen, donde sea pertinente, incentivos salariales, de vivienda y otros.

Artículo 19. Educación de los Pueblos Indígenas

De conformidad con lo establecido en los tratados internacionales sobre la materia, la Constitución Política y la presente ley, el Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Para ello establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente.

Artículo 20. Educación Bilingüe Intercultural

La Educación Bilingüe intercultural se ofrece en todo el sistema educativo:

- a) Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras.
- b) Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas.
- c) Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras.
- d) Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano.
- e) Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica.

Título III. La estructura del sistema educativo.

Capítulo II. La educación básica

Artículo 33. Currículo de la Educación Básica.

El currículo de la educación básica es abierto, flexible, integrador y diversificado. Se sustenta en los principios y fines de la educación peruana.

El Ministerio de Educación es responsable de diseñar los currículos básicos nacionales. En la instancia regional y local se diversifican a fin de responder a las características de los estudiantes y del entorno; en ese marco, cada Institución Educativa construye su propuesta curricular, que tiene valor oficial.

Las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa desarrollan metodologías, sistemas de evaluación, formas de gestión, organización escolar y horarios diferenciados según las características del medio y de la población atendida, siguiendo las normas básicas emanadas del Ministerio de Educación.

Artículo 34. Características del currículo

[...] El proceso de formulación del currículo es participativo y se construye por la comunidad educativa y otros actores de la sociedad; por tanto, está abierto a enriquecerse permanentemente y respeta la pluralidad metodológica.

Artículo 38°. Alfabetización [...] La alfabetización se desarrolla según los requerimientos de cada lugar, en todas las lenguas originarias del país. En los casos en que estas lenguas originarias sean predominantes, deberá enseñarse el castellano como segunda lengua.

Capítulo III. La Educación Técnico-productiva / Artículo 44. Currículo y evaluación.

Cada centro de educación técnico-productiva elabora su proyecto institucional y define los currículos de las diferentes especialidades considerando los requerimientos laborales de su ámbito de acción; los cambios en el entorno; los ritmos de obsolescencia de la tecnología; el desarrollo del conocimiento y las características de los estudiantes.

Capítulo IV. La Educación comunitaria / Artículo 46. Concepto y finalidad

La educación comunitaria se desarrolla desde las organizaciones de la sociedad, se orienta al enriquecimiento y despliegue de las capacidades personales, al desarrollo de sus aprendizajes para el ejercicio pleno de la ciudadanía y a la promoción del desarrollo humano. Complementa y amplía los conocimientos, habilidades y destrezas de las personas y contribuye a su formación permanente e integral. Su acción se realiza fuera de las instituciones educativas.

Artículo 66. Definición y finalidad: La institución educativa como comunidad de aprendizaje, es la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo descentralizado.

Artículo 68. Funciones (selección): c) Diversificar y complementar el currículo básico, realizar acciones tutoriales y seleccionar los libros de texto y materiales educativos. i) Promover el desarrollo educativo, cultural y deportivo de su comunidad.

Capítulo III. La Unidad de Gestión Educativa Local

Artículo 74. Funciones

- j) Promover y ejecutar estrategias y programas efectivos de alfabetización, de acuerdo con las características socioculturales y lingüísticas de cada localidad.
- n) Promover y apoyar la diversificación de los currículos de las instituciones educativas de su jurisdicción.

2.2.3. REGLAMENTO DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR: DECRETO SUPREMO N°013-2004 – ED

Título Segundo. Universalización con calidad y equidad de la Educación Básica Regular / Artículo 3. Diagnóstico

La Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) debe elaborar el Diagnóstico con opinión y apoyo del Consejo Participativo Local...

El diagnóstico debe identificar también las experiencias innovadoras de la localidad, tomando en cuenta las características y necesidades de la población estudiantil y su entorno socio-cultural, económico-productivo y educativo.

Artículo 5. Situaciones de desigualdad.

La UGEL determina, en su respectiva jurisdicción, las situaciones de desigualdad que afectan el derecho de las personas a educarse.

- a) Pobreza, aislamiento y marginalidad.
- c) Discriminación de género, étnica, racial, social, económica, lingüística, intelectual.

Título Cuarto / Capítulo 2. Diseño curricular

Artículo 21. Contenidos del diseño curricular nacional.

El DCN de la EBR es elaborado por el Ministerio de Educación. Contiene principalmente, los aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes al concluir cada nivel, así como la forma de evaluarlos. Estos aprendizajes deben ser una especificación de los objetivos de la EBR, estar fundamentados en un diagnóstico de la realidad social, multilingüe y pluricultural de la infancia y la adolescencia, tener un sustento pedagógico y guardar coherencia con los principios y fines de la educación peruana, establecidos en la LGE.

Artículo 23. Lineamientos generales de diversificación curricular

El Ministerio de Educación establece los lineamientos para la diversificación curricular a nivel regional e institucional para que, basados en el DCN de la EBR, se construyan currículos pertinentes a las características específicas, necesidades y demandas de los estudiantes en función de sus entornos socioculturales, lingüísticos y económico-productivos.

Para lograr que la diversificación curricular contribuya a la pertinencia de la educación, debe ir acompañada de enfoques flexibles, contextualizados y relevantes de la enseñanza y el aprendizaje y de la gestión educativa.

La diversificación curricular a nivel regional es conducida por la DRE en coordinación con las UGEL. El diseño que formule debe tener opinión de los Consejos Participativos Regionales y Locales. Donde corresponda opinan las organizaciones de pueblos indígenas y comunidades campesinas.

Artículo 24. Propuesta curricular de la Institución Educativa

La construcción de la propuestas curricular de la Institución Educativa, que se formula en el marco del DCN de la EBR y se orienta por el diseño regional, tiene valor oficial. Se realiza a través de un proceso de diversificación curricular conducido por el Director con participación de toda la comunidad educativa y forma parte del Proyecto Educativo de la Institución Educativa.

Capítulo III. Procesos pedagógicos

Artículo 27. Interculturalidad en procesos pedagógicos.

En coherencia con el principio de interculturalidad, un referente principal de todos los procesos pedagógicos son las experiencias socioculturales de los estudiantes que dialogan con nuevos aprendizajes así como con otras experiencias socioculturales distintas para enriquecer su propia cultura. Estas experiencias aluden al quehacer de los estudiantes en los distintos entornos en los que participan ya sean sociales, naturales, productivos, simbólicos o religiosos.

El aprendizaje de por lo menos una lengua extranjera se realizará con la finalidad de ampliar el acceso a la información, facilitar la comunicación, el conocimiento, la valoración de otras culturas y saberes, el acceso a las demás tecnologías, así como desarrollar un rol activo en la globalización.

Sección Segunda. Disposiciones específicas para los niveles de la EBR.

Título I. Educación inicial. Capítulo 4.

Artículo 55. Educación Intercultural Bilingüe

En contextos bilingües los servicios de Educación inicial aseguran el desarrollo de la lengua materna como medio de expresión de los niños y especialmente las niñas. En los niños de 3 años hasta 5 años se propicia la familiarización con el castellano oral y acercamiento al mundo escrito. Las personas que estén a cargo de niños en estos contextos deben dominar ambas lenguas, conocer la cultura local y darle un tratamiento pedagógico con enfoque intercultural.

Capítulo 3. Universalización del nivel de Primaria con calidad y equidad

Artículo 72. Educación Intercultural Bilingüe.

En educación primaria, la educación intercultural bilingüe garantiza, en contextos bilingües lengua nativa-castellano, el desarrollo del dominio oral de la lengua originaria, el aprendizaje de la lecto-escritura en dicha lengua y el aprendizaje del castellano con metodología de segunda lengua, en el marco de la cultura local y regional y en diálogo con otras culturas y lenguas del país y del mundo. Con este propósito se trabaja en consulta con la Comisión Intersectorial de Educación de la Niñas y Adolescentes Rurales y con las organizaciones representativas de los pueblos indígenas y comunidades, para la construcción conjunta de sus proyectos educativos.

Los profesores de las instituciones Educativas de contexto intercultural bilingüe deben cumplir los siguientes requisitos:

- a) Dominar la lengua indígena de la comunidad donde se ubica la institución Educativa así como el castellano.
- b) Conocer la cultura local y darle a ésta un tratamiento pedagógico con enfoque intercultural.

Título Tercero. Educación Secundaria.

Capítulo 3. Universalización del nivel Secundaria con calidad y equidad.

Artículo 82. Educación intercultural bilingüe y educación intercultural

La Educación Secundaria garantiza, en contextos bilingües lengua nativa- castellano, la continuidad de la educación intercultural bilingüe, consolidando el desarrollo oral y escrito de la lengua originaria materna, y del castellano con un enfoque de segunda lengua, en el marco de la cultura local y regional. La educación intercultural se da en diálogo con otras culturas y lenguas del país y del mundo.

2.2.4. OTROS DISPOSITIVOS LEGALES

REGLAMENTO DE LA LEY DE NOMBRAMIENTO DE PROFESORES PARA SU INGRESO A LA CARRERA PÚBLICA DEL PROFESORADO (DECRETO SUPREMO 017-2001-ED)

Artículo 15° Toca el tema de la calidad del profesor que enseñará en centro de educación bilingüe, detallando que este profesional debe contar con título en Educación Bilingüe Intercultural o acreditar capacitación en dicha especialidad y deberá ser hablante de la lengua materna de los niños de la zona y del idioma castellano. El docente deberá tener dominio oral y escrito de la lengua vernácula de la comunidad en que se ubica el centro educativo.

CREACIÓN DE LA DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL (DS 018-2001-ED)

Función específica de la DINEBI: diseñar la Política Nacional de Educación Bilingüe, así como normar y orientar la aplicación de dicha política. Esta función tiene relación directa con la participación de la comunidad en general, para normar el uso educativo de las lenguas indígenas en coordinación con investigadores, usuarios y organismos de la sociedad civil.

Promueve la participación de la sociedad civil y usuarios directos mediante las orientaciones de un Comité Consultivo Nacional y Consejos Educativos por grupos étnicos, pueblos o lenguas.

LEY DE FOMENTO DE LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS Y ADOLESCENTES RURALES N° 27558 (2001)

Busca promover condiciones de equidad entre niños y niñas y adolescentes en áreas rurales para lo cual deben formular políticas educativas que respondan a las necesidades de ese sector, poniendo hincapié en las niñas y adolescentes rurales. Son niñas y adolescentes rurales los que residen habitualmente en centros poblados menores, comunidades no urbanizadas, comunidades campesinas y nativas que se dedican predominantemente a actividades agrícolas, ganaderas y/o forestales. Esta norma garantiza la diversificación curricular educativa de acuerdo con la realidad sociocultural. Se debe contar con programas de educación bilingüe intercultural de calidad que ofrezcan la oportunidad de comunicarse en dos lenguas, apropiarse de los aspectos más valiosos de cada cultura y enriquecer la identidad personal, prestando atención a los factores que discriminan a las niñas y adolescentes rurales.

LEY PARA LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL N°27818

Reconoce la diversidad cultural peruana como un valor y fomenta la educación bilingüe intercultural en las regiones donde habitan los pueblos indígenas. El Ministerio de Educación diseñará el Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural para todos los niveles y modalidades de la educación nacional con la

participación efectiva de los pueblos indígenas en lo que les corresponda. Se renueva la necesidad de contar con docentes que dominen la lengua originaria de la zona donde laboran, así como el castellano.

2.2.5. PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL 2006

Propuesta del Consejo Nacional de Educación

Vamos a presentar dos resultados con sus respectivos objetivos y acciones, ambos tienen que ver con la EIB urbana.

SOBRE LA EIB Y LA EDUCACIÓN CON PERTINENCIA CULTURAL

REALIDAD:

Al 2004, el 27% de la población bilingüe en edad escolar y que vive en zonas rurales, estaba atendida por el sistema formal de Educación Bilingüe (123 380 estudiantes de educación primaria, en 4 591 instituciones educativas). Un 73% de esta población no participa de programas bilingües o no están en el sistema educativo. Además, su tasa de conclusión escolar es muy baja. Al 2004, sólo el 55% de la población escolar indígena entre 11 y 13 años concluía la primaria, y el 83,2% entre los 14 y 16 años. Hay que tener en cuenta que la tasa de conclusión de la primaria en el 2003 fue del 73% para los estudiantes entre 11 a 13 años. En cambio, era del 91% para los estudiantes entre los 14 y 16 años.

POLÍTICAS

ESTABLECER UN MARCO CURRICULAR NACIONAL COMPARTIDO QUE SEA INTERCULTURAL, INCLUSIVO E INTEGRADOR Y QUE PERMITA TENER CURRÍCULOS REGIONALES

Esta política busca promover una ciudadanía inclusiva e informada que conozca, respete y valore las diferencias socioculturales y ambientales y que aporte al desarrollo y la cohesión social. Para esto propone un marco curricular nacional y la elaboración de currículos regionales pertinentes a cada realidad particular y en diálogo con el contexto global. Comprende las siguientes políticas específicas:

Establecer un marco curricular nacional orientado a objetivos nacionales compartidos, unificadores y cuyos ejes incluyan la interculturalidad y la formación de ciudadanos.

Con esta política se busca otorgar perspectiva intercultural a la enseñanza en todos los niveles educativos a fin de posibilitar una ciudadanía inclusiva e intercultural que conozca, respete y valore las diferencias socioculturales y ambientales, y rechace toda forma de racismo y discriminación. Esto debe facilitar la generación de redes de intercambio, solidaridad y complementariedad, así como la consolidación de las identidades individuales y de los diversos grupos sociales.

PRINCIPALES MEDIDAS

(A) Elaboración de un marco curricular nacional intercultural que incluya aprendizajes referidos tanto al hacer y conocer como al ser y el convivir, que resulten consistentes con la necesidad de desempeñarnos eficaz, creativa y responsablemente como personas, habitantes de una región, ciudadanos y agentes productivos en diversos contextos socioculturales y en un mundo globalizado. Deben tenerse en cuenta los aprendizajes que contemplan:

- Disciplinas académicas fundamentales que favorezcan el desarrollo del pensamiento lógico y abstracto, la comprensión de la naturaleza y la sociedad y, especialmente, la capacidad de comunicarse, por diversos medios, con distintas audiencias y lenguas nacionales, empezando por la materna, y lenguas extranjeras.
- Derechos humanos que enfatizan el respeto, aceptación y reconocimiento de la diversidad, así como la cooperación, solidaridad, pensamiento crítico, justicia social y ética, formando de ese modo ciudadanos independientes, tolerantes, responsables y con sentido de identidad nacional.
- Demandas de la realidad productiva y en general de las necesidades del desarrollo humano de cada región, lo que incluye la valoración y experiencia en todo tipo de trabajo, incluyendo el manual, el técnico y la investigación.
- La realidad ambiental nacional, regional y local, que forme conciencia del uso razonable de recursos a favor del desarrollo, así como de la conservación, promoción e investigación de los patrimonios cultural y ambiental del país y sus regiones.
- El conocimiento de sí mismo y el cuidado del cuerpo, así como del derecho de su disfrute y desarrollo continuo a través de la actividad psicomotriz, la educación física, el deporte y la introspección.

SOBRE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL Y LA INTERCULTURALIDAD

POLÍTICA

LOS MUNICIPIOS ASUMEN UN ROL EDUCADOR Y FORMADOR DE CIUDADANÍA GOBERNANDO DEMOCRÁTICAMENTE Y CUMPLIENDO SUS OBLIGACIONES, CON RESPETO, PROTECCIÓN Y PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS DE TODOS Y FOMENTO DE SUS DEBERES CÍVICOS, APOYADOS EN FAMILIAS NÚCLEO DE LA SOCIEDAD EDUCADORA QUE APOYAN EL APRENDIZAJE Y LA INSERCIÓN EN LA COMUNIDAD.

MUNICIPIOS FOMENTAN LA IDENTIDAD LOCAL Y LA COHESIÓN SOCIAL

Estas políticas se proponen intervenciones permanentes de los gobiernos locales para fomentar la identificación de los ciudadanos con su comunidad local y posibilitar su integración y la cooperación mutua entre vecinos.

Fomentar la identificación de los vecinos con su comunidad

Esta política tiene como finalidad el propiciar y fortalecer la construcción de identidades locales destacando y fortaleciendo los valores cívicos e identidades existentes y propiciando que surjan desde los municipios nuevas simbologías ciudadanas, así como también sinergias y convergencias a favor del desarrollo humano de la localidad.

PRINCIPALES MEDIDAS

- a. Realización de censos y diagnósticos periódicos por parte de los gobiernos locales, que revelen la situación y necesidades de los habitantes y propicien su identificación con la localidad.
- b. Programa de promoción de la responsabilidad ciudadana que fomente y estimule prácticas cívicas que beneficien la calidad de vida familiar y vecinal, incluyendo el cuidado del ambiente y de los bienes públicos,

2. Marco Normativo para promover la EIB en zonas urbanas:

la preservación del orden y la limpieza, la protección a los niños y otras prácticas del mismo signo.

- c. Programa de difusión y promoción de los valores más destacados de las culturas locales que fomente, con fondos públicos y privados y en convenio con medios de comunicación locales, el intercambio con culturas de otras localidades de la región, acogiendo y vinculando más a los vecinos inmigrantes en la comunidad.
- d. Aplicación de medidas punitivas municipales contra instituciones y personas que practiquen la segregación basada en raza, sexo, religión, género o cualquier otra característica.
- e. Programas dirigidos a aumentar el conocimiento de los ciudadanos sobre su comunidad a través de rutas turísticas, museos de sitio, casas de cultura, certámenes de gastronomía local y otros, fomentados en las diversas instituciones locales, con participación de voluntarios formados como guías de la ciudad.
- f. Promoción de la participación de las organizaciones estudiantiles de la localidad en la evaluación de sus respectivos centros educativos y, en general, en la vida ciudadana.

Generar espacios y oportunidades permanentes de integración social

Esta política se propone fortalecer la integración social en las comunidades con miras a la gestación y la promoción de una conciencia del bienestar común. Con ese fin, esta política se orienta a la generación de espacios, actividades y oportunidades de encuentro y colaboración entre vecinos de diferentes sectores sociales, organizaciones comunales, zonas, edades y culturas. Estos encuentros apuntan a convertir las comunidades en espacios que posibiliten la convivencia entre diferentes. En los casos en que exista población migrante se dará especial importancia al aliento de mecanismos que posibiliten su integración.

PRINCIPALES MEDIDAS

- a. Programas de recuperación de la historia local en cada distrito con participación de los adultos mayores de la comunidad y de jóvenes voluntarios en el diseño y ejecución de sus diversas estrategias.
- b. Formación de brigadas de jóvenes y adolescentes para el cuidado del patrimonio cultural y natural, así como para ofrecer buen trato al visitante y contribuir a la seguridad ciudadana en alianza con instituciones locales.
- c. Promoción de una buena atención al usuario de parte del funcionario público en las diversas dependencias estatales y comunitarias presentes en la comunidad.
- d. Mecanismos institucionalizados de consulta a los niños y niñas de la comunidad, destinados a recoger periódicamente sus demandas sobre la gestión local y la vida de la comunidad en general.
- e. Programa municipal de educación ciudadana dirigido a eliminar toda forma de discriminación en la comunidad. Promoción de espacios de integración en la misma comunidad tales como cine clubes, ferias, festivales de danza y canto, exposiciones de arte, concursos gastronómicos.
- f. Diseño urbano de la comunidad que privilegia espacios físicos que posibiliten la integración e interacción entre vecinos, el desplazamiento seguro de peatones y ciclistas, sobre todo de los niños, de los adultos mayores y de personas con discapacidad. Esto incluye una señalización en las lenguas de los habitantes.

2.2.6. PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS 2005 – 2015, PERÚ: HACIA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD CON EQUIDAD

Objetivo 2:

Velar porque antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

Capítulo 2

Marco Estratégico: Política E.

Ofrece en las áreas rurales una educación acorde a las diferencias lingüísticas de las comunidades con lenguas originarias.

Objetivo E1: Expandir y desarrollar una educación bilingüe intercultural de calidad en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria.

Objetivo E2: Reducir significativamente la repetición, el retiro, la deserción escolar y la extraedad en los niveles de educación primaria y secundaria en zonas de población de lenguas originarias.

Objetivo E3: Mejorar los niveles de logro de competencias básicas de comunicación integral y lógico matemática de los estudiantes de primaria en zonas de población de lenguas originarias.

Objetivo E4: Fortalecer la formación docente para una educación bilingüe intercultural de calidad prioritariamente en zonas de población de lenguas originarias.

2.2.7. OTRAS NORMAS NACIONALES SOPORTE DE LA EIB

- a) LEY DE LENGUAS: LEY DE RECONOCIMIENTO, PRESERVACIÓN, FOMENTO Y DIFUSIÓN DE LAS LENGUAS ABORÍGENES (Ley N° 28106)

El 21 de noviembre pasado, se promulgó la Ley de Reconocimiento, Preservación, Fomento y Difusión de las Lenguas Aborígenes (Ley N° 28106) que reconoce como idiomas oficiales, en las zonas donde predominen, además del castellano, el quechua y el aimara, las lenguas aborígenes consideradas en el Mapa del “Patrimonio Lingüístico y Cultural del Perú, Familias Lingüísticas y Lenguas Peruanas”. También declara de interés nacional la preservación, fomento y difusión de las mencionadas lenguas. Asimismo, ordena preservar las denominaciones en lenguas aborígenes que evoquen costumbres, hechos históricos, mitos, dioses tutelares andinos y amazónicos, valores culturales y héroes para designar eventos, edificaciones, centros educativos, centros poblados y otros lugares públicos.

El Dr. Enrique Bernal, en su libro La Constitución de 1993, Análisis Comparado, al comentar el Art. 48° de la Constitución, sostiene que “para que haya un idioma oficial tiene que haber una lengua nacional que predomine en cuanto a su uso sobre otras, aunque estas últimas concurren en determinadas regiones. Por lo tanto, el idioma oficial será también aquel en el que las personas tienen derecho a expresarse y a entender.

2. Marco Normativo para promover la EIB en zonas urbanas:

El castellano se utiliza en todo el Perú, pero coexisten con él otros idiomas. Esto quiere decir, por ejemplo, que en una zona de habla quechua, las personas tienen el derecho de exigir que las actuaciones oficiales y aún los escritos sean hechos en la lengua aborigen del lugar. Cuando sea el caso, habrá de proveerse de intérprete para reconocer este derecho”. Añade que “reconocer a otras lenguas que no son el castellano el carácter de lenguas oficiales, contribuye al mutuo respeto que se deben las personas y las culturas que coexisten de la pluriculturalidad del Perú. La norma está estrechamente emparentada con el derecho a la identidad cultural y también con el de utilizar el propio idioma”.

Aunque no se posee datos exactos, se estima que la ley beneficiará a casi la tercera parte de los peruanos, debido a que aproximadamente cuatro millones hablan el quechua, 500 mil el aimara y poco más de 300 mil las lenguas amazónicas. Sobre lo último, se conoce que existen 65 grupos étnicos que pertenecen a 14 familias lingüísticas. La norma indica que el Instituto Geográfico Nacional debe mantener aquellas denominaciones toponímicas de lenguas aborígenes en los mapas oficiales.

b) LEY N° 28945 CREACIÓN DEL INSTITUTO NACIONAL DE DESARROLLO DE PUEBLOS ANDINOS, AMAZÓNICOS Y AFROPERUANO

El INDEPA es el organismo rector de las políticas nacionales encargado de proponer y supervisar el cumplimiento de las políticas nacionales así como de coordinar con los Gobiernos Regionales la ejecución de los proyectos y programas dirigidos a la promoción, defensa, investigación y afirmación de los derechos y desarrollo con identidad de los pueblos Andinos, Amazónicos y Afro-peruanos. Entre sus objetivos encontramos:

- Estudiar usos y costumbres de los pueblos andinos, amazónicos y afro-peruano como fuente de derecho buscando su reconocimiento formal.

c) RESOLUCIÓN LEGISLATIVA Nro. 28835: Protección y promoción de la diversidad de expresiones culturales

Aprueba el cumplimiento de la Declaración de la UNESCO sobre diversidad de expresiones culturales.

d) INFORME DE LA COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN

RECOMENDACIONES SOBRE EDUCACIÓN ¹⁴

- Recomendación 1: Poner énfasis en políticas educativas destinadas a la transformación de la escuela en un lugar donde se respete la condición humana del alumnado y se contribuya al desarrollo integral de su personalidad. Lograr una conciencia de paz y afirmar la educación como su instrumento.
- Recomendación 2: Establecer un plan de estudios que estimule el conocimiento y oriente el saber hacia el bienestar para lograr una formación integral y alejamiento de la proclividad a la violencia. Reformulación de visiones simplistas y distorsionadas de la historia y realidad peruana.
- Recomendación 3: Promoción de una educación en el respeto de las diferencias étnicas y culturales. Adaptar la escuela en todos sus aspectos a la diversidad étnico-lingüística, cultural y geográfica del país.

¹⁴ Informe Final CVR. Tomo IX, pág. 141.

- Recomendación 4: Reforzar instancias de participación y democratización de la escuela.
- Recomendación 6: Atención urgente a la población más vulnerable: empezar por los más pequeños en las zonas más necesitadas.
- Recomendación 7: Impulsar un plan de alfabetización con prioridad para la mujer adolescente y adulta de las zonas rurales.
- Recomendación 8: Redefinir la educación en cuanto a contenidos, metodologías y cobertura, en función a las capacidades de acceso al mercado laboral, poniendo énfasis en la población rural.
- Recomendación 9: Devolver la dignidad y dar calidad a la escuela rural.

2.3. Normativa Regional a favor de la diversidad cultural

2.3.1 ORDENANZAS REGIONALES

GOBIERNO REGIONAL DE CUSCO

CONSEJO REGIONAL

ORDENANZA REGIONAL 025-2007-CRIGRC.CUSCO

30 de diciembre 2007

Artículo Segundo. Establézcase el idioma Quechua como curso de enseñanza obligatorio en todos los niveles y modalidades de educación de la Región, e invitar a la educación universitaria que considere en su currículo.

Artículo Tercero. Encárguese bajo responsabilidad a la Gerencia Regional de Desarrollo Social, Dirección Regional de Educación y Unidades de Gestión Educativa la implementación de la presente Ordenanza en el ámbito regional a partir de año 2008.

La Gerencia Regional de Desarrollo Social informara al pleno del Consejo cada mes de diciembre sobre el cumplimiento de la presente Ordenanza Regional, el Plan Curricular de Implementación de la asignatura denominada Idioma Quechua o Runa Simi; así como del avance, logros, dificultades y recomendaciones de su implementación.

Artículo Cuarto. En adelante toda Autoridad y servidor público en la Región deberá saber un Quechua Básico, porque va administrar y servir a un pueblo en su mayoría quechua hablante.

GOBIERNO REGIONAL DE AYACUCHO

ORDENANZA REGIONAL No 010 - 2008 - GRAICR

Ayacucho. 19 MAR. 2008

Artículo Primero. RECONOCER la Pluriculturalidad y el carácter Multilingüe de la sociedad que compone la Región Ayacucho

Artículo Segundo. RECONOCER al idioma Castellano, Quechua y Asháninka como lenguas oficiales de la Región Ayacucho.

Artículo Tercero. ENCARGAR a la Gerencia Regional de Desarrollo Social en coordinación con la Dirección Regional de Educación y en el término de noventa (90) días calendario, la elaboración de un Plan de Capacitación Progresiva para los funcionarios Públicos del Gobierno Regional, para que reconozcan, respeten y promuevan los valores, reconocimientos y culturas de nuestros pueblos indígenas y el Plan de Acción Progresiva que plantee como requisito indispensable el conocimiento del quechua y el asháninka para los Funcionarios Públicos del Gobierno Regional que desempeñen labores en zonas con predominancia de dichos idiomas.

Artículo Sexto. CONFORMAR la Comisión Multisectorial de promoción de los idiomas - indígenas de Ayacucho, que deberá tener redes de niveles distritales, provinciales y regionales; y una comisión y tratamiento especial en el Valle del Río Apurímac, encargar a la Gerencia Regional de Desarrollo Social que en un plazo de 30 días realice la implementación.

Artículo Séptimo. Implementar el Proyecto Educativo Regional PER - Ayacucho, en la educación básica en Instituciones Educativas Públicas y Privadas, incorporando obligatoriamente cursos de Quechua y Ashaninka desde el Primer grado de Educación Primaria hasta el Quinto año de Educación Secundaria, encargando a la Dirección Regional de Educación Ayacucho - DREA la implementación y ejecución de la presente Ordenanza Regional en el Plan Educativo Regional.

2.3.2 PROYECTOS EDUCATIVOS REGIONALES

PER - CUSCO

VISIÓN DE DESARROLLO REGIONAL AL 2012

Somos una región autónoma y descentralizada, articulada competitivamente con el entorno nacional e internacional, que ha logrado forjar su identidad integrando sus diversas culturas; aprovechar en forma sostenible sus potencialidades: el patrimonio cultural y natural, los recursos mineros y energéticos, y la biodiversidad agraria; y generar una economía dinámica y solidaria. Una región donde la población accede en forma equitativa a un empleo adecuado, servicios básicos, desarrolla sus capacidades y ejerce plenamente sus deberes y derechos ciudadanos.

Objetivo 5.5.2: Una educación que afirma y desarrolla las identidades culturales andinas y amazónicas, enriqueciéndolas con una práctica intercultural.

Política 1: *Institucionalización y fortalecimiento concertado del desarrollo de las lenguas originarias, desde la investigación y producción de conocimientos.* Necesitamos estimular la investigación cultural y lingüística en la Región, para mostrar al mundo la sabiduría de las poblaciones locales. Fondos concursables y fomento de la investigación cultural. Promoción de la unidad estratégica de las poblaciones implicadas, sus intelectuales, políticos y aliados.

Política 2: *Promover la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas.*

Para esta política requerimos realizar un censo cultural y lingüístico de la Región. Promoción del uso de las lenguas locales en establecimientos públicos y privados. Difusión de saberes culturales como riqueza regional. Desarrollar el conocimiento de los derechos culturales de los pueblos indígenas andinos y amazónicos con la intención de generar un diálogo eficaz entre Estado y sociedad.

Política 3: *Construcción de lineamientos curriculares, metodológicos y pedagógicos para una educación intercultural desde la cosmovisión andina y amazónica, conjugando expectativas y demandas de la población local.*

Diseñar de manera concertada currículos interculturales que tomen en cuenta la diversidad regional. Estimular y difundir los logros pedagógicos y metodológicos de experiencias exitosas que tengan en cuenta el enfoque intercultural. Sensibilización de los actores educativos sobre su riqueza cultural y necesidad de potenciarlas. Formación docente con afirmación cultural e intercultural. Construir propuestas educativas interculturales que incorporen la historia de los pueblos, sus saberes, su religiosidad, su ciencia, tecnologías, sistema de valores (socioestima), filosofía y aspiraciones sociales y económicas con la participación de los sabios comunales.

PER - AYACUCHO

1. Visión de la educación regional al 2021

Todos los ciudadanos y ciudadanas de la región Ayacucho, empoderados en sus valores históricos y culturales andinos, ejercen su derecho a una educación gratuita, integral y de calidad, pertinente en términos de diversidad cultural, lingüística y ambiental, que responde a las demandas y necesidades de los contextos de cambio social y desarrollo humano. Una educación articulada en las etapas, niveles, programas y otras formas alternativas de educación que responde a las demandas y potencialidades para formar hombres y mujeres fortalecidos en valores éticos, críticos, creativos, innovadores, constructores de una sociedad democrática para la paz y el desarrollo.

Políticas:

1. Una educación intercultural y bilingüe para Ayacucho

- 1.1. Promover una educación intercultural y bilingüe en las instituciones educativas urbanas, urbano populares y rurales de la región.
- 1.3. Asegurar una formación docente intercultural y bilingüe que responda a las necesidades de desarrollo de capacidades y logro de aprendizajes de niños, niñas y jóvenes.
- 1.6. Elaborar un diseño curricular regional que permita desarrollar procesos de propuestas pedagógicas de calidad, pertinentes frente a las demandas y al contexto social, cultural y lingüístico de las localidades.

2. Marco Normativo para promover la EIB en zonas urbanas:

- 1.7. Diseñar e implementar en todos los espacios educativos, materiales, estrategias metodológicas, un sistema de evaluación integral y permanente que garantice el logro de aprendizajes y promueva: el mantenimiento de la lengua quechua y asháninka, la revaloración de la cosmovisión andina y amazónica de la región, el uso de los recursos didácticos de cada entorno a fin de responder a las necesidades de la educación escolarizada y no escolarizada de menores y adultos; poniendo énfasis en la primera infancia –particularmente de 0 a 3 años-, en la educación Inicial, Secundaria, Básica Alternativa y comunitaria, rural y urbano popular.
- 1.9. Crear programas en los medios de comunicación masiva y promover bibliotecas, exposiciones literarias, artísticas y afines, para promover los valores e identidad culturales y poner en valor sus potencialidades para el desarrollo regional.
- 1.10. Establecer, creativamente, mecanismos y estrategias de comunicación en lengua quechua, como signo de respeto a la diversidad y a los derechos ciudadanos, en el quehacer de las instituciones, organizaciones, asociaciones, sindicatos, medios de comunicación y espacios públicos de atención a la ciudadanía.
- 1.11. Promover una comunidad letrada en quechua y estimular a los escritores regionales para que publiquen sus obras literarias y textos de diversa índole, en idioma quechua.

2.4 Algunas reflexiones sobre este marco normativo respecto de la EIB en zonas urbanas

- a) Existen una serie de recursos legales par justificar la intervención, sin embargo pocas apuntan directamente al posicionamiento de las lenguas y culturas en contexto urbano.
- b) Al respecto llama la atención que durante este tiempo entre el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de los derechos indígenas de la ONU no se aprecia un desarrollo considerable, hay un avance en ciertos temas pero básicamente se sigue percibiendo a los pueblos indígenas en su medio original, cuando ya las sociedades han cambiado. Por ello aún el tema de la EIB en zonas urbanas tendrá que ser una voluntad política.
- c) Llama la atención la madurez regional en temas de apropiación de la diversidad y la valoración de la misma. Consideramos que no se trata solamente de una generalización de la lengua sino de un reconocimiento de una cultura.
- d) Finalmente destacar el carácter determinante de la declaración de la ONU sobre pueblos indígenas y la visión de desarrollo desde la diversidad que propone la UNESCO.

2.5. Otros Motivos igual de importantes

PORQUE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN UNA CIUDADES

- **Dinámica social urbana: de inmigrantes invasores a aliados para el desarrollo:** La configuración social de las ciudades es plural, la diversidad está por todas partes. Esta nueva configuración no está siendo capitalizada por la educación, es más existe un modelo que tiende a la homogenización que deja pocos espacios para la expresión de la diversidad y la originalidad.
- **La discriminación, ¿velada o reconocida?:** Hay una instalada práctica discriminatoria propia del modelo colonial reforzada por algunos medios. Por ellos es necesario una educación intercultural bilingüe para contrarrestar la evidente condición discriminatoria y excluyente de la diversidad que está en todos los sectores: salud, justicia, policía, economía, medios, etc.
- **Nuestra diversidad es nuestro mayor potencial:** Es necesario desarrollar EIB urbana para hacer una gestión pedagógica de la diversidad cultural, que considere todas las expresiones culturales. Para ellos los programas curriculares y los docentes como agentes centrales en la concreción del currículo deben hacer un balance creativo y audaz de esta realidad que considere lo nuestro en sus expresiones más vanguardistas como en las más originarias, ambas tensiones de lo cultural permitirá a los estudiantes hacer síntesis creativas que renueven el escenario cultural de las aulas y de todos los espacios públicos.
- **Los resultados de aprendizaje:** Aunque se trata de un tema no estudiado aún, hay indicios fiables de que parte del fracaso educativo se explique por esta negación o exclusión de la diversidad de las propuestas curriculares, se aprende mejor lo que se quiere y lo que tiene que ver con mi contexto (ZDP).



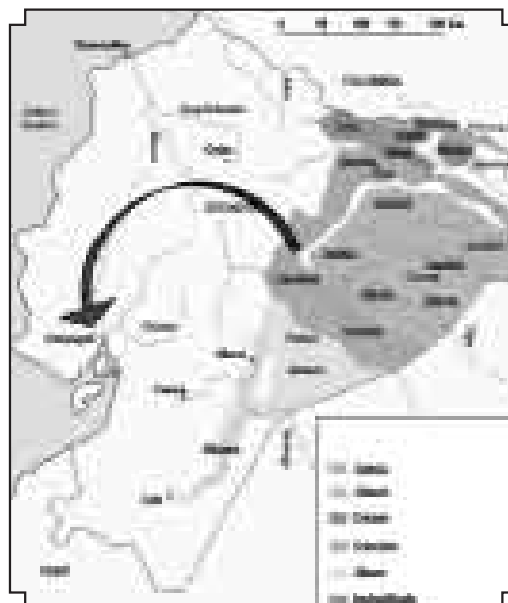
3. Mapeo de experiencias de EIB en zonas urbanas (EIB-ZU)

3.1. Experiencias Internacionales

a) EIB Urbana en Guayaquil

DATOS GENERALES DE LA EXPERIENCIA

- PROVINCIA / REGIÓN: Guayaquil
- DEPARTAMENTO: Guayaquil
- INSTITUCIÓN:
- INSTITUCIÓN ENCARGADA DE LA EXPERIENCIA:
- ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN: Kichwa
- TIPO DE GESTIÓN P/E: Estatal
- LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL: Urbana
- LENGUA / VARIEDAD DIALECTAL: castellano y Kichwa



ORIGEN DE LA EXPERIENCIA

El Movimiento Indígena del Pueblo Kichwa de la Costa Ecuatoriana (MOPKICE), es una organización que ha trabajado por el rescate, la revalorización, y el desarrollo sostenido de la identidad cultural de la población Kichwa asentada en la costa ecuatoriana. Este movimiento tomó la iniciativa de abrir Centros Educativos Interculturales Bilingües ubicados en barrios urbanos y peri-urbanos de Guayaquil, donde se concentra la población Kichwa, originaria de la Región Andina y la nueva generación de Kichwas de la costa.

En este marco se crea la Dirección de Educación Intercultural Kichwa de la Costa y Galápagos (DEIKCYG), mediante acuerdo No. 366-DINEIB del 28 de Noviembre del 2003, razón por el cual en coherencia con el proceso educativo, coordina y está vigilante las actividades educativas y la relación de los actores sociales (padres/madres de familia, comunidad y organización).

En los últimos meses, y después de discusiones mantenidas en asambleas de organizaciones locales, regionales y nacionales se ha logrado que el tema educativo vaya recuperando el sitio de importancia que tenía hace unos años en la agenda de las organizaciones. De hecho, se ha constatado la participación de las instancias educativas en actividades organizativas y, de otro lado, el involucramiento de las organizaciones en momentos claves del quehacer educativo, como la rendición de cuentas de las autoridades de EIB o el cambio de un/a director/a provincial o de una nacionalidad. En la coyuntura de la Asamblea Nacional Constituyente, tanto organizaciones del Movimiento Indígena como instancias administrativas, directores y docentes de EIB se han movilizado frente a la defensa de los espacios ganados en el marco institucional.

SITUACIÓN DE LAS LENGUAS INDÍGENAS EN CONTEXTOS URBANOS EN EL ECUADOR

El carácter político de la EIB, aparte del desarrollo de la lengua originaria y el fortalecimiento de la identidad cultural, viene dado por el aporte que el sistema educativo intercultural bilingüe puede dar al proyecto de construcción de una sociedad plurinacional, donde se puedan ejercer los derechos colectivos de las distintas nacionalidades y pueblos. La formación de niños, niñas y jóvenes con una conciencia de la plurinacionalidad es un elemento idóneo en la generación de nuevos líderes y lideresas. Como consecuencia de una educación monolingüe y monocultural, la capacidad de participación y de auto representación de los grupos indígenas se reduce a mínimos espacios, evidenciando el carácter unilateral de la toma de decisiones y de las instancias de participación democrática.

A nivel familiar e individual, el permanente ocultamiento de la identidad indígena tiene efectos incuestionablemente negativos, abonando a la legitimación de un sistema hegemónico unicultural, basado en la explotación de las culturas originarias, la discriminación, la exclusión y el menosprecio. Sin embargo, el sistema educativo monolingüe, desarrollado dentro de un esquema de pensamiento neocolonial, por su misma decadencia y por las posibilidades que la EIB ha abierto en los últimos años, no es un aparato inmutable ajeno a alternativas planteadas desde el movimiento indígena y la misma diversidad lingüístico-cultural. De hecho, la complejidad de la tarea de provocar cambios estructurales es de tal magnitud que requiere de un esfuerzo muy grande y coordinado entre los distintos sujetos involucrados en el tema educativo.

Entonces, es clave la conformación de una verdadera comunidad educativa donde los líderes comunitarios, las organizaciones, las familias y los/as educadores y educandos elaboren propuestas que respondan a sus derechos como pueblos, con su propia identidad para la construcción de una nueva institucionalidad. Es importante que conozcan las ventajas del desarrollo del bilingüismo y el fortalecimiento de la identidad cultural de niños, niñas y de sus familias.

LA PROPUESTA DE EIB URBANA EN GUAYAQUIL

En el contexto de educación bilingüe, las propuestas van desde la inmersión total temprana hasta la enseñanza de la lengua indígena como asignatura. En la literatura producida en el campo de la EIB se percibe casi siempre como la única vía legítima de desarrollo del bilingüismo, una postura drástica, difícil de concretizarse, por eso se ha generado una especie de desconfianza a una propuesta gradual, calificándola de tibia y modesta. Sin embargo, cuando hay claridad en el proceso, el abordaje metodológico puede permitir un comienzo aparentemente modesto, pero que permite abrir el camino y de ganar la aceptación de docentes, niños/as y familias. Luego, se puede lograr romper el esquema monocultural con medidas oportunas y manejables.

La propuesta consiste en:

- Continuar con las acciones empezadas en coordinación con las organizaciones sociales.
- Abordar nuevos espacios que refuercen la propuesta (alcance político).
- Reformular la capacitación permanente de los/as docentes en aspectos lingüísticos y pedagógicos.
- Promover la elaboración de materiales de uso de niños/as.
- Desarrollar currículos culturalmente pertinentes que garanticen procesos de calidad.

b) EIB urbana Quito¹⁵

DATOS GENERALES DE LA EXPERIENCIA

- PROVINCIA / REGIÓN: *Guayaquil*
- DEPARTAMENTO: *Guayaquil*
- INSTITUCIÓN: *Unidad Educativa Experimental “Tránsito Amaguaña”*
- INSTITUCIÓN ENCARGADA DE LA EXPERIENCIA:
- ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN: Kichwa
- TIPO DE GESTIÓN P/E: Estatal
- LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL: Urbana
- LENGUA / VARIEDAD DIALECTAL: castellano y Kichwa



ORIGEN DE LA EXPERIENCIA

Fundada en la década del 80 lleva el nombre de una líder indígena con una importante trayectoria de lucha social. Tránsito Amaguaña nació en Pesillo, Cantón Cayambe, Provincia de Pichincha, en 1909. Actualmente tiene 94 años. Durante toda su vida ha luchado por la defensa de los derechos humanos de los indígenas. Creció junto a sus padres quienes fueron trabajadores de hacienda, por lo que conoció la explotación a los indígenas huasipungueros. Se casó muy joven pero su matrimonio tuvo muy poco tiempo debido a que su esposo no participaba de la lucha indígena. Tuvo un hijo y trabajó como empleada doméstica. Por iniciativa propia y sin apoyo del gobierno, en 1945 inició las escuelas campesinas, fundando, en el área de Cayambe, cuatro escuelas bilingües (quichua-español). Cuando tenía 91 años recibió en Cayambe una placa por su labor con las comunidades indígenas y al tomar la palabra, dijo: que caminó hasta Quito nueve veces para protestar, y que la fuerza y el valor para ello lo había aprendido de Dolores Cacuango.

CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA

Planteó serios cuestionamientos al modelo EIB del Estado y propone un modelo más político. En la actualidad cuenta con 140 estudiantes en educación básica, 60 en secundaria y 8 docentes. En 2006 ganó el premio a mejor experiencia EIB del Ecuador en concurso organizado por una Universidad local.

La Unidad Educativa Tránsito Amaguaña desarrolla un modelo de afirmación cultural contra corriente pues de los 15 centros oficialmente EIB en Quito, sólo 3 realmente hacen EIB y la Unidad que vamos a reseñar es la más exitosa.

Lo fundamental de esta propuesta es:

- El desarrollo de la oralidad.
- Fortalecimiento del liderazgo indígena.
- Atención a las dificultades para la escritura.



¹⁵ Avances y desafíos de la EIB en Bolivia, Ecuador y Perú.

c) EIB urbana en Cochabamba – Bolivia (PRO-EIB Andes)

“Los indígenas bolivianos en general son bilingües, han hecho el esfuerzo por aprender el castellano 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)

DATOS GENERALES DE LA EXPERIENCIA

- PROVINCIA / REGIÓN: Cochabamba
- DEPARTAMENTO: Cochabamba
- INSTITUCIÓN: San Agustín y CENDI (particulares)
- INSTITUCIÓN ENCARGADA DE LA EXPERIENCIA: La investigación fue realizada por un equipo del PRO-EIB Andes
- ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN: Quechuas
- TIPO DE GESTIÓN P/E: Privada
- LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL: Urbana
- LENGUA / VARIEDAD DIALECTAL: castellano y quechua

ANTECEDENTES DE LA EIB URBANA EN COCHABAMBA

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.

FOCALIZACIÓN DEL ESTUDIO SOBRE EIB URBANA

El estudio busca principalmente rastrear los avances de la política educativa en la interculturalización de alumnos de sectores criollo/mestizos hegemónicos en la ciudad de Cochabamba.

Se encaró una investigación el año 2004 en cursos del último ciclo de la primaria (6to a 8vo curso) de los colegios particulares San Agustín y CENDI 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.

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.

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.

PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Los respectivos directores de los dos colegios particulares investigados 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 y 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.

ALGUNAS CONCLUSIONES SUGERENTES

La Ruralidad del Quechua: 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 comunicada. 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.

Por ello el estudio se pregunta: ¿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? 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.

La exclusión de la lengua indígena en las ciudades, “letra muerta”: Un desafío importante de la educación intercultural para todos es superar el dicho y pasar al hecho. La modalidad bilingüe, 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.

d) EIB urbana en Sucre – Bolivia

DATOS GENERALES DE LA EXPERIENCIA

- PROVINCIA / REGIÓN: Sucre
- DEPARTAMENTO: Sucre
- INSTITUCIÓN: Cinco unidades escolares de la Red 7 de la Dirección Distrital de Educación de Sucre.
- INSTITUCIÓN ENCARGADA DE LA EXPERIENCIA: Acción Andina de Educación. (AAE)
- ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN: Quechuas y Aymaras
- TIPO DE GESTIÓN P/E:
- LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL:
- LENGUA / VARIEDAD DIALECTAL: Castellano y quechua

RAZONES PARA INICIAR LA EXPERIENCIA

Presencia de poblaciones quechua – hablantes emigrantes del campo a las urbes de la ciudad de Sucre, con atenciones sociales y educativos inadecuadas, impertinentes y descontextualizadas que no responden a las características culturales, sociales ni lingüísticas de los niños y niñas que asisten a las escuelas denominadas “urbanas”.

- Niños y niñas de los Niveles Inicial y Nivel Primario, cuyos padres y madres son migrantes del campo a la ciudad.
- Directores, maestros y maestras de las unidades educativas de contextos periurbanos.
- Padres y madres de familia de alumnos de las unidades educativas involucradas en el Proyecto.

3. Mapeo de experiencias de EIB en zonas urbanas (EIB-ZU)

- Autoridades, docentes y estudiantes de los últimos semestres de la especialidad polivalente de la Universidad Pedagógica Nacional “M. Sucre”.

OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA

- **Político:** Reorientar operativamente las políticas educativas del Municipio de Sucre, tomando en cuenta la enorme diversidad cultural y lingüística de los niños y niñas emigrantes de origen indígena quechua, que asisten a las unidades educativas urbanas.
- **Pedagógico:** Ejecutar un enfoque y una estrategia educativa pertinente, contextualizada y significativa tomando en cuenta las características culturales y lingüísticas de los estudiantes emigrantes que asisten a las unidades educativas periféricas del Municipio de Sucre, en coordinación con la Universidad Pedagógica Nacional “Msc. Sucre” (UPNMS), las autoridades educativas y organizaciones sociales.

RESULTADOS ESPERADOS

1. Se cuenta con un enfoque de EIB, una estrategia metodológica de L1 y L2 y procesos de interculturalidad adecuados al programa de enseñanza y aprendizaje en dos redes escolares (10 unidades educativas) del municipio de Sucre en el marco de la diversidad cultural y lingüística.
2. Se está implementado el enfoque bilingüe castellano quechua, con estrategias metodológicas de L1 y L2 en la Universidad Pedagógica Nacional “Msc. Sucre”.
3. Se cuenta con una red de seguimiento y apropiación del enfoque de EIB en el Municipio de Sucre, con el apoyo y seguimiento de la UPNMS y el compromiso de las autoridades educativas y organizaciones sociales de Chuquisaca.

PRINCIPALES ACCIONES

La aplicación de la experiencia: “La EIB en contextos urbanos de Sucre” en la gestión 2007, ha significado un gran avance en la reorientación de las acciones educativas, incursionando la lengua quechua como L2 y valores culturales originarios quechuas en los procesos educativos en las cinco unidades escolares de la Red 7 de la Dirección Distrital de Educación de Sucre, donde se han desarrollado las siguientes actividades:

- Talleres de desarrollo oral y escrito de la lengua quechua, organizando un grupo de monolingües y otro de bilingües.
- Elaboración y aplicación de estrategias metodológicas de L1 y L2 (fichas lingüísticas con diferentes temas, juegos lingüísticos, vocabulario básico en quechua y otros).
- Seguimiento y acompañamiento en aula, apoyando a los maestros y maestras en el desarrollo de la EIB en el aula, en la aplicación de las estrategias metodológicas de L1 y L2.
- Adquisición, clasificación y distribución de materiales educativos tanto a docentes como a estudiantes de las cinco unidades educativas para la elaboración de cuadros didácticos y diferentes tipos de textos en castellano como L1 y quechua como L2.
- Desarrollo de una “Feria Intercultural” con la exposición de diferentes textos elaborados en L1 y L2, ofrecimiento de comidas tradicionales, danzas, música y otros, donde han participado docentes, estudiantes y padres de familia de las cinco unidades educativas involucradas en el Proyecto.

- Estimulación a la participación de los docentes en las diferentes actividades desarrolladas, con la otorgación anual de certificados de Práctica Docente de EIB y el ofrecimiento de refrigerios en los talleres ejecutados.

PRINCIPALES LECCIONES APRENDIDAS

Esta primera experiencia pedagógica de EIB desarrollada en el primer año (2007), requiere de una consolidación y fortalecimiento en su segundo año (2008) para que, por una parte, las autoridades educativas de Sucre y directores de las unidades educativas asuman responsabilidades en la gestión pedagógica en EIB y por otra parte, los docentes, estudiantes y padres de familia lo institucionalicen y lo consoliden la EIB en el aula y en la unidad educativa.

Por las características educativas en los contextos urbanos, donde aún predominan las intensiones homogeneizantes a favor de la lengua castellana, la aplicación de la EIB, con la incursión de la lengua quechua como L2 en una unidad educativa por dos gestiones escolares, es suficiente; que permitirá aceptar, sensibilizar e institucionalizar el manejo de la lengua castellana como L1 y quechua como L2 y la concretización de la interculturalidad en el aula y la unidad educativa, en base a las experiencias pedagógicas, los talleres y apoyos que se han ejecutado.

e) EIB Urbana en Quito - Ecuador

DATOS GENERALES DE LA EXPERIENCIA

- PROVINCIA / REGIÓN:
- DEPARTAMENTO:
- INSTITUCIÓN:
- AUTOR/ES:
- ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN: TIPO DE GESTIÓN P/E:
- LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL:
- LENGUA / VARIEDAD DIALECTAL: castellano y el QUECHWA

La educación intercultural bilingüe es un derecho reconocido por el Estado desde 1988, año en que se crea la DINEIB (Dirección Nacional de EIB), entidad encargada de ejecutar el sistema en una jurisdicción autónoma dentro del Ministerio de Educación. Más adelante, en la Constitución Política de la República, en el Art. 84, referente a los Derechos Colectivos, numeral 11, se establece el derecho a una educación de calidad y a contar con el sistema de EIB.

A pesar de contar con una institucionalidad consolidada, el sistema intercultural bilingüe no ha llegado a garantizar que la población indígena residente en las ciudades pueda ejercer su derecho a una educación de calidad que respete su diversidad lingüística y cultural. Es por esto que familias y organizaciones indígenas establecidas en las ciudades han iniciado experiencias educativas espontáneas, sostenidas básicamente por padres de familia, dirigentes y colaboradores voluntarios, en condiciones generalmente precarias.

3. Mapeo de experiencias de EIB en zonas urbanas (EIB-ZU)

En el caso de Quito, la EIB urbana está administrada por la Coordinación de la Zona Quito, parte de la Dirección Provincial de EIB de Pichincha. Aquí se atiende a 19 centros educativos cuyos niños y niñas son mayoritariamente indígenas kichwas. El grupo destinatario en esta Zona es de 2.630 niños y niñas.

Como es natural, estos centros educativos suscriben el MOSEIB, Modelo del Sistema de EIB, instrumento que pone de manifiesto el enfoque de esta modalidad educativa y da pautas para la organización curricular, desde 1993. Sin embargo, en la práctica, la gestión de estos establecimientos de la Zona Quito es notoriamente diversa en cuanto al desarrollo de un esquema educativo que sea intercultural y bilingüe. En muchos casos, las actividades escolares no se diferencian de las de una escuela monolingüe hispanohablante donde está ausente la vivencia y la aspiración de los pueblos indígenas establecidos en las ciudades.

En este contexto, en la Zona Quito se han llevado a cabo varias actividades dirigidas a directivos, docentes y niños y niñas de los centros educativos de EIB urbana. A continuación, una síntesis de las principales actividades realizadas desde 2006:

- Talleres sobre pertinencia de la EIB en las ciudades
- Elaboración de Currículo de EIB para la Zona Quito
- Inserción del idioma kichwa en los CECIBs:
 - Cursos de kichwa para docentes
 - Curso de didáctica de kichwa como L2
 - Cancionero infantil kichwa, Kawsay Taki
- Mejoramiento de la gestión docente
 - Curso de didáctica de castellano como L1
 - Taller de metodología para el uso de material didáctico en kichwa
- Intercambio Quito-Guayaquil: Visita de directores y dirigentes de cada una de las dos ciudades.

La E.I.B urbana y las organizaciones indígenas

- En Quito ha habido algunos intentos de conformación orgánica de la población indígena residente en la ciudad; sin embargo organizaciones como el MOIQ, Movimiento de Organizaciones Indígenas de Quito y Jatun Ayllu han tenido corta duración y limitada cobertura, debido sobre todo, a la complejidad del tejido social indígena en la ciudad. Aún así, en las jornadas de movilización nacional, las diversas organizaciones de indígenas urbanos están presentes, junto con los centros educativos, sus docentes y niños/as.
- Se ha logrado que el tema educativo vaya recuperando el sitio de importancia que tenía hace unos años en la agenda de las organizaciones. De hecho, se ha constatado la participación de las instancias educativas en actividades organizativas y, de otro lado, el involucramiento de las organizaciones en momentos claves del quehacer educativo. Tanto organizaciones del Movimiento Indígena como instancias administrativas, directores y docentes de EIB se han movilizado frente a la defensa de los espacios ganados en el marco institucional.
- La EIB urbana se complejiza aún más, o mejor dicho, se simplifica, optándose sencillamente por el camino de la educación monolingüe en castellano, más aún cuando se ha constatado que este es el idioma materno en gran parte de niñas y niños aún en hogares de raigambre cultural kichwa. En este contexto, los niños y niñas indígenas son más proclives a la influencia preponderante de la cultura occidental urbana e hispanohablante, sus valores, estilos de vida e imaginarios individuales y colectivos.

- La familia, madres y padres, ignoran las ventajas del bilingüismo, desde el plano cognitivo hasta el psicosocial; las personas bilingües o multilingües tienen mentes más flexibles y una capacidad de pensamiento más amplia y más rápida.
- El desarrollo del bilingüismo depende de un trabajo en diferentes frentes que incluye también la ampliación de los ámbitos de uso de las lenguas indígenas en nichos ocupados tradicionalmente por el castellano: rotulación pública, medios de comunicación, instituciones de educación media y superior, el contexto legislativo, instancias de justicia, etc. Es decir, todas las acciones deberían ser parte de un esfuerzo global para revitalizar las lenguas y las culturas.
- El desarrollo de las lenguas minorizadas va de la mano con la afirmación cultural, notoriamente debilitada en el contexto urbano. Es necesario, por lo tanto, fortalecer los principios culturales fundamentales y profundizar en los conocimientos producidos por las generaciones anteriores desde hace cientos de años. Habrá entonces que llegar a diseñar un currículo culturalmente pertinente que incluya elementos importantes de la sabiduría de las culturas ancestrales.

De la identidad fortalecida a la conformación de un sujeto político

El carácter político de la EIB, aparte del desarrollo de la lengua originaria y el fortalecimiento de la identidad cultural, viene dado por el aporte que el sistema educativo intercultural bilingüe puede dar al proyecto de construcción de una sociedad plurinacional, donde se puedan ejercer los derechos colectivos de las distintas nacionalidades y pueblos. La formación de niños, niñas y jóvenes con una conciencia de la plurinacionalidad es un elemento idóneo en la generación de nuevos líderes y lideresas.

A nivel familiar e individual, el permanente ocultamiento de la identidad indígena tiene efectos incuestionablemente negativos, abonando a la legitimación de un sistema hegemónico unicultural, basado en la explotación de las culturas originarias, la discriminación, la exclusión y el menosprecio.

Sin embargo, el sistema educativo monolingüe, desarrollado dentro de un esquema de pensamiento neocolonial, por su misma decadencia y por las posibilidades que la EIB ha abierto en los últimos años, no es un aparato inmutable ajeno a alternativas planteadas desde el movimiento indígena y la misma diversidad lingüístico-cultural. De hecho, la complejidad de la tarea de provocar cambios estructurales es de tal magnitud que requiere de un esfuerzo muy grande y coordinado entre los distintos sujetos involucrados en el tema educativo. En efecto, en el caso de Quito, donde viven permanentemente alrededor de 250.000 kichwa-hablantes, encontramos centros educativos cuyos docentes son kichwas en un 50% y hasta en un 90% y cuya población escolar de esta nacionalidad supera también el 50%¹⁶.

Entonces, es clave la conformación de una verdadera comunidad educativa donde los líderes comunitarios, las organizaciones, las familias y los/as educadores y educandos elaboren propuestas que respondan a sus derechos como pueblos, con su propia identidad para la construcción de una nueva institucionalidad. Es importante que conozcan las ventajas del desarrollo del bilingüismo y el fortalecimiento de la identidad cultural de niños y niñas y de sus familias.

16 En los primeros meses de 2006 Ibis Dinamarca realizó un Diagnóstico de los CECIBs de la Zona Urbana de Quito.

La propuesta de EIB para los centros educativos bilingües de Quito

En el contexto de educación bilingüe, las propuestas van desde la inmersión total temprana hasta la enseñanza de la lengua indígena como asignatura. En la literatura producida en el campo de la EIB se percibe casi siempre como la única vía legítima de desarrollo del bilingüismo, una postura drástica, difícil de concretizarse. Por otro lado, se ha generado una especie de desconfianza a una propuesta gradual, calificándola de tibia y modesta. Sin embargo, cuando hay claridad en el proceso, el abordaje metodológico puede permitir un comienzo modesto que abra el camino y se gane la aceptación de docentes, niños/as y familias. Luego, se puede ir ganando terreno a la monoculturalidad con medidas oportunas y manejables. En la ciudad de Quito, se han dado ya algunos pasos que han posibilitado la reflexión de la problemática bilingüe e intercultural, con respuestas francamente alentadoras, en el espacio de los y las docentes de las escuelas de esta jurisdicción. Después de varios talleres, los 110 docentes de la Zona Quito han elaborado un nuevo perfil de salida de los educandos hasta el nivel de bachillerato.

Por iniciativa de los mismos profesores, se han tomado medidas para el aprendizaje y/o perfeccionamiento del idioma kichwa. El éxito de esta primera experiencia motivó a la Dirección Nacional a disponer que se siga esta iniciativa en las distintas provincias de habla kichwa del país y en las Direcciones de EIB de las nacionalidades.

Luego se continuó con la capacitación a los/las docentes en Didáctica del Kichwa como Segunda Lengua, habiendo recibido el respaldo de una notable cantidad de padres y madres de familia de estos centros educativos, quienes han comprendido el beneficio de una educación que posibilite el desarrollo de la interculturalidad, abierta a los aportes de la tecnología, pero asentada en el conocimiento y la aceptación del ancestro cultural.

Se ha elaborado una producción musical en kichwa, dirigida a niños y niñas de primero a cuarto nivel, a partir de la creatividad de los mismos docentes de EIB de la zona urbana; se han apoyado varias manifestaciones culturales públicas en los lugares más importantes de la ciudad de Quito.

Por otra parte, se han hecho los primeros contactos con la Dirección de EIB de la Costa y Galápagos en la perspectiva de consolidar un movimiento de EIB urbana de dimensión nacional, con la participación de una comunidad educativa fortalecida y en consonancia con los postulados de un Estado plurinacional e intercultural.

La propuesta es, por lo tanto, continuar con las acciones empezadas y abordar nuevos espacios que lo refuercen, como el de la capacitación permanente de los/as docentes en aspectos lingüísticos y pedagógicos y la elaboración de materiales de uso de niños/as. Todo esto enmarcado en currículos culturalmente pertinentes que garanticen procesos de calidad.

f) EIB urbana en Arica – Chile

DATOS GENERALES DE LA EXPERIENCIA

- PROVINCIA / REGIÓN: *Arica Parinacota y Tarapaca*
- DEPARTAMENTO: *Comunas de Lagos y Arica*
- INSTITUCIÓN: *3 Rurales y 4 urbanas*

- AUTOR/ES:
- ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN: *Aymaras y estudiantes urbanos de la costa*
- TIPO DE GESTIÓN P/E: *estatal provincial*
- LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL: *urbano*
- LENGUA / VARIEDAD DIALECTAL: *castellano y el aimara*

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Desde el 2007 se inició un proyecto de interculturalidad en colegios urbanos de Arica y Parinacota dada la diversidad cultural existente en esta región. Se cuenta con una escuela piloto interculturalidad con el compromiso de CONADI y MINEDUC para seguir avanzando en el rescate y fortalecimiento de la lengua aimara en esta zona principalmente por su ubicación geográfica y por la concentración de población indígena urbana y rural.



PRINCIPALES ACTIVIDADES

Se han realizado actividades y experiencias de diálogo entre docentes y apoderados que se han sumado a esta tarea cultural. Se hizo un encuentro de escuelas focalizadas por el programa ORÍGENES del MINEDUC que se mencionan a continuación:

RURALES	URBANAS
Márquez de Tícnamar Liceo de granaderos de Putre Escuela Internado de Visviri	Liceo agrícola del Valle de Codpa América Tucapel República de Argentina

En este encuentro se compartió y rescató la importancia de conocer y vivir de acuerdo a su propia cultura. Luego se trabajó en la interculturalidad como forma de vida, en esta etapa se discutió sobre la globalización y su implicancia en los tiempos actuales para el país, la región y la escuela. Acuerdan que este fenómeno entrega información, conocimiento, conectividad, mejor convivencia y discriminación. Sobre este ultimo se trabajará en forma conjunta para lograr que entre pares haya respeto, aceptación y complementariedad.

El proyecto se planteó priorizar algunas acciones en las escuelas como:

- Realización de talleres sobre cultura propia,
- Viajes culturales y de estudios en la zona rurales,
- Contrato de docentes especializados en cultura y lengua aimara,
- Encuentro anuales de interculturalidad
- Fomento de las tradiciones aimaras en los distintos actos de los colegios.

Así mismo se decidió incorporar en la currícula conocimientos ancestrales, leyendas y cuentos de abuelos, agricultura típica, folklore andino, gastronomía y vestimenta andina entre otros, medicina tradicional.

Este programa piloto permitió compartir experiencias y conocimientos que ha logrado enriquecer a los jóvenes sobre la diversidad cultural existente en la zona y el rescate cultural. Para muchos docentes el programa debía abarcar mas centros y con mayor tiempo ya que más del tercio de la población es de ascendencia indígena.

g) EIB urbana para migrantes en Buenos Aires

DATOS GENERALES DE LA EXPERIENCIA

- PROVINCIA: Buenos Aires
- DEPARTAMENTO: Partido de la Matanza
- LOCALIDAD: Ciudad Evita
- INSTITUCIÓN: EGB N° 150 “Alejandro Petion”
- AUTOR/ES: Marcela Fabiana Lucas
- ETNIAS / GRUPO DE ORIGEN: Guaraní, Quechua, Aymara y descendientes de inmigrantes europeos
- TIPO DE GESTIÓN P/E: estatal provincial
- LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL: urbano
- LENGUA / VARIEDAD DIALECTAL: castellano con indicio de contacto con el guaraní, el quechua y el aymara



CARACTERÍSTICAS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

La EGB Nro. 150, de Ciudad Evita (Partido de La Matanza), está en un sector residencial llamado “Pelusita”. Un escaso porcentaje de la población escolar proviene de él. El resto, su mayoría, llega de barrios marginales: Villegas, Tablada, 22 de Enero, El Tambo, La Floresta... o de localidades vecinas (Gregorio de Laferrere, González Catán, Isidro Casanova). “Marginales” porque están en los límites de la Ciudad -en los márgenes-, porque sus habitantes viven en situaciones permanentes de riesgo socioeconómico-viviendas precarias, subocupación y desocupación, mala alimentación, drogadicción...-, porque los tradicionales habitantes de Ciudad Evita no los reconocen como pertenecientes a ella.

IMPORTANCIA Y ACCIONES REALIZADAS

Se considera que el proyecto logra un nivel de importancia significativo porque:

- Se genera un proyecto institucional que busca trabajar con la rica diversidad cultural y lingüística de nuestras aulas.
- Es importante que del mismo participen los padres.
- Se busca abordar las pautas y conocimientos culturales del alumno y su familia para lograr al enriquecimiento mutuo.

Dice la docente responsable del proyecto: “Valorar nuestra población escolar es valorarnos a nosotros mismos”.

Entre las principales acciones encontramos:

- Se han realizado con octavo y noveno, una selección de leyendas y creencias populares, a la que le hemos dado forma de libro.
- Con octavo se hizo libros de chistes, colmos, refranes, grafitis y frases célebres.
- Se concretó un libro con producciones de cuentos fantásticos y policiales
- Finalmente se han recopilado instrucciones de juegos tradicionales.
- Estamos elaborando recetarios de comidas típicas,
- Se han trabajado autobiografías y biografías de personas-modelos, y si es posible –y a ellos los motiva– con un diccionario de remedios caseros.
- En el mes de octubre tengo previsto realizar un mate cocido literario, con el fin de compartir sus producciones con los padres, otros compañeros y algunos docentes.
- Con el alumno que sabe escribir en guaraní y tiene un basto conocimiento metalingüístico, eso nos permite hacer reflexiones respecto de la lengua guaraní y el castellano simultáneamente.
- Con la otra alumna que habla quechua, pero presenta más resistencia para hablar de ella a sus compañeros, siento vergüenza (poco a poco trataremos de que participe y dé a conocer cosas de su lengua y su cultura).

En este sentido, el relevamiento de desvíos de la norma aquí descrito, que estamos extendiendo a los hablantes (pasivos o activos) de quichua/quechua y aimara, considero que nos sirve en tanto nos permite traer al aula la reflexión metalingüística sobre el castellano, el guaraní, u otra lengua en contacto. Si el alumno reflexiona sobre sus lenguas y las particularidades de ellas, podrá adquirir más competencia en ambas. Este es un aspecto que es imperioso abordar en forma conjunta con los padres. Aceptar el manejo de otra lengua, fomentarlo, le proporcionará al alumno mayor capacidad cognitiva, además de una reafirmación de su identidad.

CONCLUSIONES desde la narración de la experiencia

- En el ámbito escolar la situación de contacto de lenguas es desconocida o negada, no se tiene en cuenta porque se concibe nuestro país como comunidad monolingüe. Este concepto de monolingüismo es desafortunado ya que olvida los cruces de lenguas tan comunes en el conurbano bonaerense como los que se producen a partir del contacto entre el castellano y el guaraní, el quechua, el quichua y el aimará, y -por supuesto- la diversidad cultural. A esto se suma que las lenguas mencionadas no cuentan con el prestigio o el reconocimiento de la sociedad.
- Este desmerecimiento provoca que muchos adolescentes que provienen de familias bilingües no valoren el dominio de diferentes lenguas y, por ende, su etnia.
- Es función de la escuela revalorizar el conocimiento de cualquier lengua, desde las más reconocidas culturalmente hasta las menos, ya que todas cumplen un rol comunicativo, pero fundamentalmente encierran un patrimonio cultural que debemos respetar y tratar de conservar. Además, la escuela debe mejorar la calidad comunicativa de estos alumnos, porque el castellano estándar es usado por algunos de ellos de manera deficitaria (como sucede -por supuesto- con muchísimos alumnos sin contacto de lenguas).

3. Mapeo de experiencias de EIB en zonas urbanas (EIB-ZU)

- Entiendo que los “desvíos” de la norma generan estrategias lingüísticas diferentes con un fin comunicativo. En ellos se pone en juego la “creatividad” del lenguaje concebida en términos de la habilidad para otorgar nuevos mensajes en respuesta a necesidades comunicativas, y no meramente en términos de la habilidad de generar re combinaciones mecánicas. La creatividad de los individuos con contacto de lenguas adapta el código a contextos continuamente variables. En dicha adaptación se ponen en juego estrategias comunicativas de ambas lenguas: del guaraní y del castellano.
- El estudio sistemático de casos donde los escritos de los alumnos con contactos de lenguas transgreden, con cierta frecuencia, la norma gramatical, (desvíos diferentes, básicamente en cuanto a su frecuencia, de los del grupo de control) nos suministra a nosotros, como docentes, herramientas para promover un trabajo conjunto con los alumnos, que nos conduzca a la reflexión para elaborar estrategias didácticas conscientes, con el fin de resolver dificultades.
- Las descripciones hechas en estos tres años, sobre el porcentaje de alumnos que presenta contacto de lenguas no sólo fue sorprendente para mí (que antes lo ignoraba), sino para las autoridades y los docentes de la escuela a la que pertenecen los alumnos, muchos de los cuales desconocían (desconocen) la realidad aquí reflejada.
- Es función de la escuela revalorizar el conocimiento de cualquier lengua, desde las más reconocidas culturalmente hasta las menos, ya que todas cumplen un rol comunicativo, pero fundamentalmente encierran un patrimonio cultural que debemos respetar y tratar de conservar.
- Sabemos que un alumno tiene una historia de relación con su lengua o sus lenguas: como oyente, hablante, lector y escritor. Sobre esta historia y esta relación, nosotros, como docentes, debemos seguir construyendo.
- Entiendo que la educación tendría que emprender un modelo que se sustente en los patrones culturales y discursivos de los diferentes grupos, para darles un sostén coherente a la enseñanza de habilidades cognitivas básicas (lecto-escritura y matemática).
- Debe haber una política y planificación educativa que no vea en la diversidad un problema, que encare una perspectiva pluricultural, para que se reconozca la diferencia como derecho de los grupos e individuos, y como un recurso que enriquece al Estado y al conjunto de la Nación.
- Este es un camino para que el alumno se adueñe de la palabra propia, de su/s lengua/s, de la palabra de los otros; con ello no solo logrará concretar actos de imaginación sino actos que le permitan afirmar su propia autonomía, reconocer su identidad.

h) Educación Intercultural Bilingüe Urbana Zona Argentina Mapuche

DATOS GENERALES DE LA EXPERIENCIA MAPUCHE

- PROVINCIA: *Neuquén*
- DEPARTAMENTO: *Confluencia*
- LOCALIDAD: *Ciudad Capital*
- INSTITUCIÓN: *Centro Educativo "Norgybamtuleayñ" – Newen Mapu Coordinación de Organizaciones Mapuche*
- AUTOR/ES: *María Piciñan, Noemí Sanchez, Rosa Nahuel, Kajfvraven Kalfinahuel, Mijaray Paillalef, Relmu Ñanku*
- ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: *Mapuche*
- LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL: *urbano*
- LENGUA/VARIEDAD DIALECTAL: *mapuzungun, castellano*

CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN MAPUCHE

La Educación Mapuche se basa en el NOR MOGEN, que es el ordenamiento del IXOFIJ MOGEN, la diversidad biológica. El mapuche ve la vida como una totalidad, donde todo está interrelacionado. Porque cada una de las fuerzas de la naturaleza cumple un rol, donde el Ce (el ser humano) es el responsable de mantener el equilibrio y la armonía del WAJ MAPU (territorio). Es por eso que desde la concepción de la persona, la familia y la comunidad comienzan el proceso de educación que continuará aún después de la muerte.



Hoy hablamos de recuperar nuestro ordenamiento de vida, “NORGVBAMTULEAYIÑ”. Para darle a nuestra educación una continuidad que ha permanecido en la sabiduría del Pueblo Mapuche. En base a la organización comunitaria donde existen relaciones sociales y relaciones naturales que se mantienen en equilibrio y donde la familia es el núcleo básico.

Los módulos que componen el contenido educativo de nuestro Centro reflejan este proceso, que sistematizado, será el recurso pedagógico que aportaremos a la educación intercultural que pretendemos se aplique desde la educación formal.

Hoy una gran parte de nuestro Pueblo está radicado en las ciudades. Los elementos sustanciales que nos identifican como Pueblo se encuentran en la vida comunitaria y en la vida familiar. Pero al estar insertos en un sistema de vida urbana, esos lazos esenciales corren riesgo de perderse; por eso es urgente retomar nuestra propia forma de educación, en medio de esta ciudad, para no perder nuestra identidad.

Pero esto no puede quedar en un proceso interno, ya que nuestros hijos concurren a la escuela estatal como corresponde a todo ciudadano de este país. Es en esa escuela que pretendemos que nuestros contenidos pedagógicos y metodológicos sean reconocidos como aporte útil para el desarrollo de ambas culturas; en una nueva sociedad que se asume pluricultural y pluriétnica.

Objetivos

- Desarrollar una educación donde se forme y fortalezca la identidad del niño.
- Recuperar la memoria histórica cultural del pueblo mapuche.
- Formar un sujeto intercultural dispuesto a producir transformaciones que le permitan un desarrollo social, cultural, político y económico en el medio donde vive.
- Proporcionar una formación basada en los principios de la educación intercultural que prepare al alumno a partir del fortalecimiento de su propia identidad cultural.

Evaluación de la experiencia

En el desarrollo de la experiencia se valora:

- Tener una identidad definida y fortalecida.
- Romper con el fantasma de que el mapuche vive en zona rural, y que la sociedad comience a interiorizarse de que el pueblo mapuche vive en la ciudad.
- Fortalecer el sistema educativo mapuche.

3. Mapeo de experiencias de EIB en zonas urbanas (EIB-ZU)

- Recuperar nuestras instituciones como base de nuestra organización.
- Elaborar de una propuesta para implementar un nuevo plan educativo que beneficie al pueblo mapuche y a la sociedad no mapuche. Llamado "Educación Intercultural para la Provincia de Neuquén".
- Trabajar en conjunto con diferentes sectores sociales que ven viable y necesario un cambio en la educación a través de la propuesta de Educación intercultural, entendiendo la interculturalidad como un derecho de ambas sociedades.

El pueblo mapuche también es víctima de la política de ajuste del gobierno, a través del sometimiento de Argentina librado a las decisiones político- económica de los países del primer mundo. Sin recursos los proyectos para el desarrollo de la identidad y su fortalecimiento, pueden quedar muy bien escritos en la teoría sin pensar algún día llevarlos a la práctica. Pero lo que aquí se agrava no es solamente la extinción del pueblo mapuche, sino que se pierde la posibilidad de compartir la diversidad cultural a través de los conocimientos que los mapuches hemos desarrollado milenariamente.

La negación a la diversidad cultural tanto del Estado Nacional y Provincial hoy imposibilitan no solo al pueblo mapuche, sino que niegan ese derecho a la sociedad no mapuche, queriendo complacernos con la globalización y falso discurso de igualdad, que lo único que logra es mayor dispersión y conflicto entre ambas sociedades, quitándose la responsabilidad de su sometimiento y opresión.

Aspectos positivos y negativos

Positivos

- Recuperación y fortalecimiento de la identidad mapuche en la ciudad.
- Los niños se van fortaleciendo en su identidad, debiendo enfrentar la discriminación generada en distintos ámbitos de la ciudad.
- Desarrollo de la educación mapuche en los hogares.
- Creación de espacios interculturales en la otra sociedad.
- Intercambio de conocimientos con la otra sociedad, aportando los principios y valores filosóficos del pueblo Mapuche.

Negativos

No se observan aspectos negativos en el desarrollo de la experiencia pero sí factores limitantes que frenan mejores logros y alcances de la misma. Por ejemplo:

- Falta de recursos económicos que impiden llegar a la distintas comunidades (30 Km la más cercana y 500 Km la más lejana).
- Un año de apoyo económico representa una pequeñísima parte en el proceso de fortalecimiento de la educación mapuche y menos aún cuando de esto depende también el pensar un nuevo sistema educativo de base intercultural.
- La aplicación de la educación intercultural no puede ser frenada, porque cada vez se torna mas necesario un cambio educativo, además si éste es entendido como el derecho a la diversidad cultural siendo reclamado no sólo por el pueblo mapuche sino también por la sociedad no mapuche.
- Las encargadas de llevar adelante el centro educativo debemos trabajar fuera de la organización para sostener los hogares impidiendo dedicar tiempo completo al trabajo en la experiencia.

¿Qué aporta la Educación Mapuche a un nuevo sistema educativo?

Hoy más que nunca debemos revisar el rumbo como sociedad. La cultura occidental que hemos “mamado” desde hace más de 500 años, experimenta un franco deterioro y decadencia. La muestra más clara de esta decadencia tiene que ver, fundamentalmente con las prioridades de valores que promueve. La violencia, por ejemplo es una de esas prioridades. Cuando nos damos cuenta que el principal gasto económico que hace la civilización occidental es en armamentos, es claro que dentro de sus prioridades valóricas, la violencia es prioridad uno.

La valoración de dinero, está también dentro de la más alta prioridad. Tiene que ver con la forma en que se articula la sociedad alrededor de patrones de consumo que no está definido por las necesidades básicas de las personas, sino por la sobreoferta de mercancías que buscan su realización en el mercado.

"No es casualidad que el sistema desarrolle los negocios más lucrativos del mundo actual: la venta de armas y el tráfico de drogas. Las armas, productos del miedo de morir; y las drogas, producto del miedo de vivir", dice un conocido pensador.



Ante estos dos máximos valores que la civilización occidental pregona, la posibilidad de construir un orden intercultural, está fuera de los intereses del actual sistema. Una de las causas que explica este estado de decadencia, es la obsesión egocéntrica de este sistema.

Todo está en función de y para el hombre, estableciendo distancia con la naturaleza ó manipulando su entorno natural. De dueño y señor de la historia, el hombre se convirtió en dictador. Y cuando decimos hombre, enfatizamos también la particular relación de dominación de éstos sobre la mujer.

La actual civilización tiene que ver con eso, con la soberbia y la idolatría de lo humano-tecnológico sin ética sobre lo natural y que ha llevado a romper con los múltiples sentidos que tiene la naturaleza.

Entonces, cuando hablamos de crear una nueva cultura a nivel educativo, estamos hablando de ejercer una mirada crítica de esa civilización y a partir de ahí, sentar las bases para una civilización intercultural. Partimos del optimismo y la convicción que esto es posible. Es posible vivir de una manera diferente, en un estado superior, porque después de todo, está dentro de nuestras posibilidades la superación ó la búsqueda de situaciones más igualitarias en muchos campos de la vida social y con la naturaleza.

Ahora, ¿quiénes pueden hacerlo? Creemos que no esta generación, sino las futuras. Pero hay gérmenes (siempre los hubo) que al menos disputan las bases desde una concepción intercultural basada en la igualdad de derechos para ser diferentes. Es desde esas bases que podemos romper la lógica de la civilización occidental con sus patrones de producción, acumulación y consumo, y las relaciones de depredación y

contaminación creciente con el medio ambiente o ixofijmogen, del cual somos parte.

Introducir en la educación una nueva cosmovisión que refleje una relación más equilibrada, más simbiótica entre sociedad y naturaleza. Aquí es donde el Pueblo mapuche quiere aportar sus planteos, conocimientos y sus prácticas para una nueva educación, una educación intercultural.

Promover en la educación su vinculación a la vida misma, al entorno natural y a la vida familiar y comunitaria; vida que se gesta en el núcleo familiar y que se socializa en comunidad.

En el caso de la cultura mapuche, el niño toma contacto con este sistema desde que está dentro del vientre de su madre. Cuando la pareja se conforma se unen los pensamientos, el TUWVN, el KVPALME, el origen, la descendencia, y continúa aún después de la desaparición física del ce a través del PEWMA, de los sueños. El PEWMA es la comunicación que mantenemos más allá de lo que hoy se denomina “muerte” con las diversas fuerzas NEWEN. También este conocimiento perdura y continúa viviendo a través de la enseñanza que dejamos en vida.

Es por eso que nuestra educación no tiene grados, ciclos ni profesores, y el espacio físico es el WAJ MAPU, es el contacto con la naturaleza y no las cuatro paredes de un aula. En cada ceremonia filosófica, en cada GVBAMTUWVN que el Pueblo mapuche hace, está presente nuestra educación.

i) Jornadas Regionales de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Tucumán Argentina:

DATOS GENERALES DE LA EXPERIENCIA MAPUCHE

- PROVINCIA: *Tucumán*
- DEPARTAMENTO: *Tucumán*
- LOCALIDADES: *Amaicha de el Valle, El Mollar, San Pedro De Colalao y Capital.*
- INSTITUCIÓN: *Red de docentes*
- RESPONSABLE: *Prof. Gabriela Cruz, Referente Modalidad EIB / Ministerio de Educación*
- ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: *Quichua*
- LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL: *Urbano*
- LENGUA/VARIEDAD DIALECTAL: *Quichua y castellano*

BREVE DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El objetivo de estas jornadas fue fortalecer, acompañar y asistir a directivos y docentes de escuelas rurales que llevan o llevaron a cabo proyectos pedagógicos institucionales en EIB o experiencias pedagógicas en EIB.

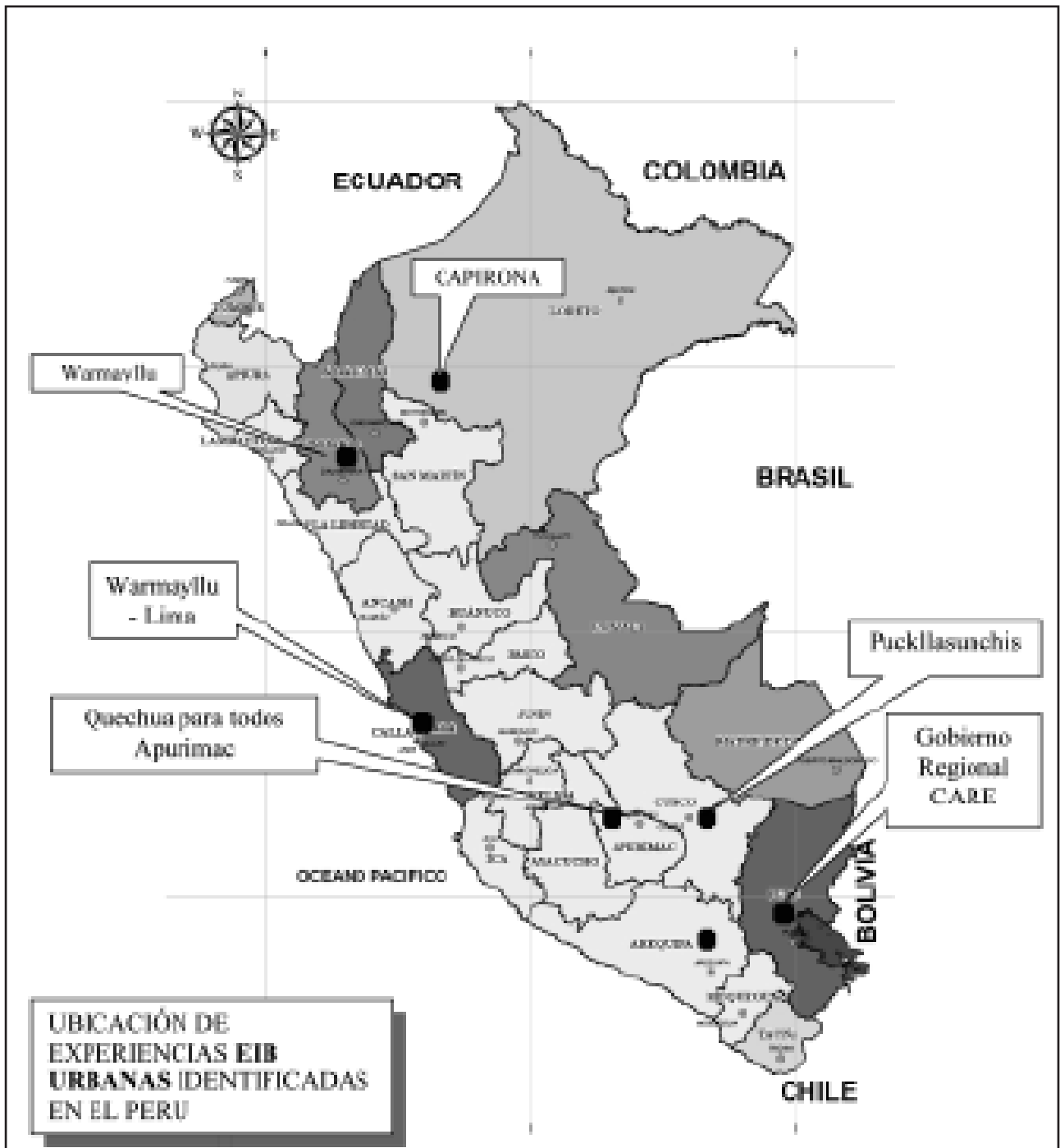
Instalar la Modalidad de EIB en el sistema educativo significa, fundamentalmente, promover estrategias educativas que garanticen a los alumnos indígenas y no indígenas -de todos los niveles y modalidades del sistema- los derechos constitucionalmente reconocidos a recibir una educación de calidad que respete y contribuya a la preservación de sus pautas culturales, lingüísticas, de cosmovisión e identidad étnica.

Esta capacitación estuvo destinada a equipos docentes por escuela, conformados por el supervisor, director y los responsables de áreas, proyectos y/o experiencias, con el objeto de que puedan adquirir las herramientas necesarias para relatar, narrar y escribir sus experiencias pedagógicas, y de este modo lograr la producción de material didáctico en EIB.

Estas jornadas fueron el cierre de una serie de encuentros regionales que fueron llevados a cabo en cinco localidades donde se instó a los docentes a narrar y escribir sus experiencias pedagógicas.



3.2. Experiencias Nacionales



3.2.1. SUR ANDINO:

Se tienen referencias de experiencias EIB en Arequipa, Cusco, Puno y Apurímac sin embargo las distancias y la falta de práctica en el uso de tecnologías de informática no nos han permitido recoger mayor información al respecto. A continuación presentamos las más significativas:

a) EIB urbana Pukllasunchis – Cusco:¹⁷

Es la experiencia más emblemática y mejor constituida en el sur andino en cuanto a EIB urbana, con sendos materiales de trabajo. Esta institución se define como:

“Un colegio de la ciudad del Cusco, en Perú, que pretende formar, en cada uno de nuestros niños, niñas y adolescentes, aprendizajes para la vida y valores que busquen preservarla. Un centro educativo que propicia un ambiente de alegría y afecto, donde el trabajo, el esfuerzo y la imaginación constituyen la base para formar un ser humano feliz, más crítico y responsable consigo mismo, con su comunidad y su futuro.”

INTERCULTURALIDAD COMO PRINCIPIO PEDAGÓGICO

Como el primer aspecto de su propuesta pedagógica tiene la INTERCULTURALIDAD y la plantean de la siguiente manera:

- “Buscamos desarrollar la sensibilidad hacia las diferencias físicas, sociales y culturales, la criticidad hacia todo aquello que atente contra la vida, y la capacidad para comprender y enriquecerse a partir de las distintas formas de ver el mundo.”
- “Buscamos fortalecer la identidad personal a través de una educación que parta de reconocernos, aceptarnos y valorarnos como personas, distintas del otro pero con los mismos derechos y deberes como ciudadanos.
- “Queremos que en Pukllasunchis se aprenda a convivir con equidad, buscando superar prejuicios y todo tipo de marginación y discriminación. Que nuestros niños, niñas y adolescentes aprendan a reconocerse como parte de un grupo y de una cultura, a valorar la idiosincrasia andina, a interesarse por el mundo y los demás, a interesarse por aportar al bien común y a valorar las diferencias como fuente enriquecedora de nuestra propia vida.

LA ENSEÑANZA DEL QUECHUA Y DE OTROS LENGUAJES

Se enseña Quechua desde inicial hasta 5º. de secundaria, porque es quizá la puerta más grande para aprender a valorar una cultura que es parte nuestra y que ha sido excluida, desvalorada y desprestigiada por años. Estamos convencidos de que el aprendizaje de la lengua madre de nuestra cultura nos acerca más a nuestra identidad de cusqueños y de peruanos, a valorar las diversas expresiones culturales del país y aportará a la vigencia de la lengua a través del tiempo.

Se han editado métodos de enseñanza de Quechua para primaria y secundaria (libro de texto, cuadernos de trabajo, CDs de audio para cada método y guías metodológicas para el maestro), hemos elaborado diverso

¹⁷ Información tomado de su página web institucional: <http://www.pukllasunchis.org/piloto> y de las entrevistas realizadas a sus promotores.

material didáctico complementario (juegos, fichas gramaticales, entre otros) y un pequeño compendio de poesía en quechua para los más pequeños.

A partir de 6º grado, iniciamos la enseñanza de Inglés y Computación, reconociendo la importancia y utilidad de ambos en el mundo actual. En estos casos se trabaja en dos grupos diferenciados, de máximo 15 alumnos y alumnas cada uno, lo cual permite una mayor eficiencia en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Pretendemos que al egresar del colegio, nuestros chicos y chicas tengan un manejo básico de Inglés y, en Computación, que tengan la capacidad de operar diversos programas.

LA CULTURA LOCAL EN LOS TALLERES PRODUCTIVOS

Una actividad significativa en la propuesta, desde la que se busca promover la cultura local son los talleres productivos. El objetivo de estas actividades es que los estudiantes desarrollen capacidades técnicas y artísticas que les permitan desenvolverse en el mercado laboral, motivando en ellos el gusto por producir, así como actitudes valorativas de independencia, seguridad y respeto por los oficios.

Desarrollamos habilidades técnicas básicas para adquirir destrezas en: electricidad, gasfitería, carpintería, cocina, medicina natural, cerámica, joyería, talabartería, técnicas de reciclado, entre otros, con la finalidad de tener una alternativa productiva a los estudios académicos formales. Todos los productos son expuestos periódicamente al público cusqueño en nuestros llamados “Cierre de Talleres”. Estos suelen realizarse en la Plaza Túpac Amaru, en horas de la mañana y cuentan también con la participación de los niños, niñas y adolescentes en la exposición y venta de sus trabajos.



EN SÍNTESIS

- Se tiene un programa de quechua como L2 para todos los grados.
- Los estudiantes no llegan a hablar fluidamente el quechua pero sí entienden cuando escuchan y producen textos en quechua.
- Componente intercultural aún limitado, mucha contextualización.
- Se promueven intercambios con estudiantes rurales.

b) EIB urbana nocturna- CUSCO

PROGRAMA DE FORMACIÓN: EN INTERCULTURALIDAD Y FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES COMUNICATIVAS EN QUECHUA Y CASTELLANO EN COLEGIOS NOCTURNOS (E.B.A.)

Objetivo: Fortalecer el conocimiento, manejo, y uso de la lengua originaria quechua y del castellano como segunda lengua de niños, niñas y jóvenes de educación básica alternativa (modalidad nocturna) en un

enfoque intercultural que enriquezca su competencia cognitiva y comunicativa y mejore sus aprendizajes e integración cultural a la urbe.

Objetivos específicos:

- a) Reconocer y valorar los elementos culturales propios en una perspectiva de reforzamiento de su identidad cultural.
- b) Reflexionar sobre los conflictos culturales que vivencia y partir de los mismos proponer relaciones dialógicas sin discriminación.
- c) Desarrollar estrategias de aprendizaje que mejoren sus desempeños educativos.
- d) Recopilar, sistematizar y difundir sus expresiones culturales referidas a la tradición oral que cuentan como material escrito para implementar pequeñas bibliotecas de aula.
- e) Desarrollar la investigación como estrategia de aprendizaje permanente.
- f) Promover la tradición oral como fuente de escritura a través de relatos contados de padres, abuelo a hijos

Fundamentación:

La población estudiantil de los colegios nocturnos es proveniente de comunidades campesinas a la vez son jóvenes, niños y niñas trabajadoras quienes sustentan sus estudios. Dicha población migrante de zonas rurales trae consigo un bagaje cultural y en su mayoría son quechua hablantes. Esta realidad educativa no es atendida desde el sistema educativo nacional ni analizada desde nuestra realidad educativa regional. En esta medida un programa Educativo que parta de su realidad educativa es sustancial para promover capacidades de aprendizaje validas para dicha población escolar.

La necesidad de asumir esta problemática y formar personas y colectivos conscientes de sus raíces y con actitud de respeto, tolerancia en una perspectiva de desarrollo mutuo es básica para responder a situaciones de marginalidad y discriminación.

COLEGIO PRIVADO JOSÉ MARÍA ARGUEDAS, ASOCIACIÓN EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO “YACHAMUSUNCHIS” - CUSCO:

- Se incluyeron los contenidos propuestos en el currículo local.
- En zona urbana se trabajó un Taller de Quechua desde una perspectiva intercultural.

c) EIB urbana en Chivay – Arequipa

Chivay es la capital de la provincia de Caylloma en Arequipa y es además el centro turístico por excelencia para todo el Cañón del Colca.

En los últimos 15 años ha sufrido importantes transformaciones y ha pasado de ser un pueblo andino a una ciudad turística con gran afluencia, movimiento nocturno, hoteles y servicios propios de una ciudad.



3. Mapeo de experiencias de EIB en zonas urbanas (EIB-ZU)

A nivel poblacional y de servicios, los pobladores siguen refiriéndose a Arequipa capital para sus actividades, sin embargo la ciudad de Chivay ha adquirido mucho protagonismo en la recepción de turistas nacionales y extranjeros que los jóvenes y niños de las localidades del corredor han ido aprovechando.

d) Otras experiencias EIB urbanas en el Sur Andino por reseñar:

- En la ciudad de Abancay capital de la Región Apurímac, se viene aplicando la ordenanza quechua para todos con diversos resultados.
- En la ciudad de Puno capital de la Región hay iniciativas para desarrollar EIB urbana promovido por la Universidad y algunas ONGs.
- En la ciudad de Urubamba capital del Valle Sagrado funciona una IE alternativa con quechua en todos los niveles.
- En la ciudad de Andahuaylas con apoyo de Warmayllu se viene realizando la experiencia de EIB en zona urbana.

3.2.2. LA GRAN LIMA

a) Educación, Arte y Diversidad Cultural: Ventanilla, San Juan de Miraflores y Comas. WARMAYLLU



DATOS GENERALES DE LA EXPERIENCIA

- PROVINCIA: *Lima, Distritos de Ventanilla, Comas y SJ Miraflores.*
- DEPARTAMENTO: *Lima*
- INSTITUCIÓN: *ONG Warmayllu - MED*
- RESPONSABLE: *Lorena Best Urday redearteducacion@yahoo.es*
- ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: *Pluricultural*
- LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL: *urbano*
- LENGUA/VARIEDAD DIALECTAL: *Multilingüe*

SÍNTESIS DE LA EXPERIENCIA

Este proyecto le da continuidad al Proyecto “Valorando Nuestra Herencia Indígena y Diversidad Cultural: un nuevo currículum para el área de educación por el arte”. Como su nombre lo dice, en este proyecto se realizó una investigación a nivel nacional con la meta de construir de manera participativa una propuesta curricular para el área de educación por el arte con enfoque intercultural junto a una serie de materiales educativos (guía metodológicas para 6 lenguajes artísticos, cd warmayllu takin, dvd videos, láminas para lectura visual y manual de historia oral en la escuela). Durante este proyecto se continuó el trabajo de difusión de nuestro trabajo y de formación de docentes en servicio en escuelas rurales y urbanas de las cuatro zonas en las que trabajamos: Cajamarca, Andahuaylas, Lima y San Martín. Nuestro proyecto actual: “Formándonos en nuestras Artes” se propone la difusión e incidencia a partir de la propuesta ya publicada y el desarrollo de un plan de formación docente en la propuesta **ArtePerú: Educación por el arte con enfoque intercultural**. Como notan trabajamos en esa intersección entre educación, arte e interculturalidad, porque consideramos que el arte puede favorecer actitudes interculturales.

Alcance: actores involucrados por niveles

Trabajamos con docentes de primaria, estudiantes de pedagógicos, estudiantes de escuelas de formación artística. Partimos del área de arte para proponer una educación integradora de áreas y una formación humana integral. En Ventanilla trabajamos actualmente con docentes de la I.E 5129 y con la I.E 5117.



Objetivos:

Desarrollar y evaluar un programa de formación docente inicial y continua en Educación por el Arte con Enfoque Intercultural para docentes de primaria en colaboración con institutos pedagógicos, universidades o escuelas de arte de Cajamarca, San Martín; Apurímac, Cusco y Lima- Callao.

Crear y mantener un portal virtual de soporte al programa de formación docente creado y mantenido que permita profundizar y actualizar los aprendizajes, así como intercambiar experiencias en torno al trabajo pedagógico con las artes locales y el patrimonio natural histórico cultural.

Ejes de la propuesta:

- Educación por el arte: trabajo con 6 lenguajes artísticos (danza, música, arte dramático, artes manuales plásticas, audiovisuales, ambiente construido).
- Educación intercultural: integración escuela comunidad, trabajo con padres y madres de familia.
- Educación en la sociedad: sensibilizar a la sociedad en nuestra propuesta a partir de estrategias de difusión, de eventos culturales, de espacios en los medios, etc.

REFLEXIONES DESDE LA EXPERIENCIA

Principales LOGROS

- Consolidación de un grupo de docentes promotoras de ArtePerú en Lima. Docentes que trabajan con los padres y en la comunidad (en especial en el tema del rescate de nuestro patrimonio arqueológico y de la identidad local) y lo hacen desarrollando el arte en la educación en distintos lenguajes.
- Consolidación de eventos interculturales regionales como la semana de la leyenda y el cuento. Trabajo con la tradición e historia oral.

- El abrir caminos para sacar de la marginalidad (entiéndase, al margen de...) a la educación por el arte y la educación intercultural. Aportamos dando una visión más amplia de lo intercultural, más allá del enfoque de lenguas y de cultura. Nos ubicamos más bien en un enfoque de dinámicas y transformaciones culturales y sociales.

Principales DIFICULTADES

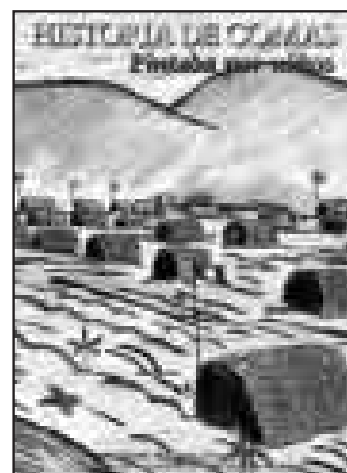
- Rigidez de las autoridades educativas (UGEL y directores de escuelas) para realizar un trabajo conjunto con este proyecto.
- La cultura escolar plagada de eventos y formas rígidas, así como los estereotipos que la escuela repite, dificultando la emergencia de docentes con propuestas innovadoras.
- La falta de unión en las escuelas, que no logran consolidar la comunidad educativa.
- La resistencia de ciertas autoridades educativas para reconocer el trabajo de la institución.

Importancia del uso y promoción de la lengua originaria en contexto urbano.

Primero reconocer la riqueza artística, cultural, la vigencia de nuestras culturas indígenas, de esa nuestra raíz ligada a la tierra y a lo indígena. Primero sentir lo indígena presente, contemporáneo, distinto y similar, en constante cambio, como pueblos creativos y cercanos.

Una parte importante es el trabajo con los orígenes, también con el reconocimiento y valorización de la migración y la diversidad (reconocer sus aportes concretos), el asumírnos diversos en nosotros mismos, el tener curiosidad por el otro, más allá de nuestros prejuicios.

Se trata de una apertura de alma y de mente y esto pasa por el afecto, por el amor, la esperanza y una persistencia preñada de creatividad. Y en el arte encontramos todo esto. No un arte lejano, sino en los lenguajes del arte que todos conocemos y podemos desarrollar. Este proceso se puede realizar en distintas lenguas de manera pertinente y gradual.



Referentes para la construcción de la propuesta: (personas, lecturas, testimonios, alianzas, etc.)

Principales aliados en la implementación del proyecto o experiencia

Varios, los sabios de las comunidades, la vivencia de las fiestas y de las celebraciones, el cotidiano de los barrios y las comunidades, las conversaciones con los maestros en el camino a las escuelas, el jugar con los niños y niñas, los caminos y sus lagunas, mares, árboles, ríos, piedras, cerros, casitas pintadas, recónditos recovecos, las cruces en los caminos. Escuchar mucha música, danzar todas las danzas –sobre todo las que no sabemos-, atreverte con los colores y las formas, ver muchas películas, tomar fotos de aquello que quieres mostrar, que las calles, plazas, valles, quebradas, huacas no te sean indiferentes, mirar, mirar, mirar. Los encuentros con colegas que trabajan en el arte y la educación. El educar nuestras miradas, el trabajo con imágenes, el trabajo con el cine. Muchos poetas de todo tipo.

Algunos aportes de la experiencia de Warmayllu

- Experiencia de EIB centrada en un área curricular desde la que reorganizan todas las áreas.
- Tratamiento lingüístico limitado (Andahuaylas y Cajamarca).

- Énfasis en la recuperación de las expresiones culturales y de su significado y valor actual.
- Desarrollo importante de la tradición oral (cultura oral).
- Comprensión crítica de las ciudades y del lugar de la EIB en este contexto (lectura).
- Articulación con la tradición familiar y comunitaria en las nuevas redes sociales urbanas.
- Desarrollo de la dimensión productiva de la cultura para responder a demandas económicas.

b) Huaycán: Creación de una Red para la formulación de políticas educativas culturalmente inclusivas

DATOS GENERALES DE LA EXPERIENCIA

- PROVINCIA: *Lima, Distritos de ATE*
- DEPARTAMENTO: *Lima*
- INSTITUCIÓN: *DIPECUD MED - UNMSM*
- RESPONSABLE: *Mercedes Giesecke (vilgie@speedy.com.pe)*
- ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: *Pluricultural*
- LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL: *urbano*
- LENGUA/VARIEDAD DIALECTAL: *Multilingüe*

DENOMINACIÓN DE LA EXPERIENCIA

“Proyecto piloto para la formación de la identidad cultural local en el proceso pedagógico en Huaycán: Creación de una Red para la formulación de políticas educativas culturalmente inclusivas”

OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA

- Crear una red que permitirá formular políticas educativas culturalmente inclusivas para su aplicación en las IIEE locales, que permitan el intercambio de experiencias exitosas por áreas entre las IIEE involucradas.
- Establecer los vínculos entre el sistema educativo y las demandas de la sociedad civil del entorno local, enriqueciendo de esta manera los Proyectos Educativos Institucionales.
- Institucionalizar un diálogo entre los saberes étnico vernaculares y los procesos pedagógicos para el desarrollo de una política educativa culturalmente inclusiva, expresada en una normatividad para la diversificación curricular.
- Generar mejores condiciones de autoaceptación cultural, mayores exigencias en la calidad educativa y una mayor demanda al Estado por la revaloración de la cultura de los pueblos culturalmente discriminados.

PRINCIPALES LOGROS

- “Creación de la Red de “Formación de identidad cultural local en el proceso pedagógico, en Huaycán”
- Talleres de capacitación docente para la formación de la red de formación en políticas culturales.
- Concurso de Innovación pedagógica sobre la formación de identidad cultural en el proceso pedagógico y celebración de los museos.
- Publicación, difusión en los medios y promoción de la capacitación indirecta sobre los resultados del presente proyecto.

3.2.3. MACRO NORTE:

a) Elaboración de texto de Lengua Quechua para Castellano Hablantes en Lambayeque

DATOS GENERALES DE LA EXPERIENCIA

- PROVINCIA: *Ferreñafe y Lambayeque*
- DEPARTAMENTO: *Lambayeque*
- INSTITUCIÓN: *Universidad Pedro Ruiz Gallo*
- RESPONSABLE: *Victor Vilcabana*
- ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: *Quechuas Kañaris*
- LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL: *Urbano*
- LENGUA/VARIEDAD DIALECTAL: *Castellano y Quechua Kañaris*

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

En el tercer año de curso quechua dictada en esta oportunidad por mi persona en la universidad nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, por la Dirección del Centro de Educación Intercultural Bilingüe, a los participantes monolingües castellano hablantes, entre ellos profesores, enfermeras, policías, abogados y estudiantes, nos vimos en la necesidad de contar con una bibliografía, pero no había; los mismos alumnos sugirieron elaborar un diccionario o un pequeño texto de frases útiles, o sea con términos más usuales, con ello tendrían un apoyo para seguir haciendo sus trabajos, incrementar su vocabulario, etc.

Esta inquietud de inmediato la hicimos proyecto, todos los estudiantes recopilaron palabras, buscaron significados y viajamos a Inkawasi a contrastar información, después de ello se solicitó revisión a los señores del ILV Inkawasi y personas que manejan la gramática quechua de Lambayeque, quiénes hicieron sus aportes, lo mismo que se solicitó a los señores del ILV financiamiento para publicarla con 3 000 tirajes, lo mismo que serviría a los docentes que laboran en Inkawasi y Kañaris y otros usuarios, así como para ellos mismos. Esto fue aceptado y después de un año de revisión en todo los aspectos fue publicado y ahora esta en venta a un precio de costo para devolver a la inversión hecha por los señores del ILV.

BALANCE DE LOGROS Y DIFICULTADES

LOGROS:

- Estimular el interés de aprender la lengua originaria de Lambayeque a los alumnos del curso quechua.
- El trabajo de campo no sólo se recogió términos proto quechua sino que surgieron nuevas ideas para trabajar plantas, costumbres de la zona y otros.
- Encontrar el financiamiento para publicar el texto.

DIFICULTADES

- No se encontró rápido el apoyo para financiar la publicación del texto.
- No contábamos con fuente inmediata para realizar consultas de vocabulario y otros.

LECCIONES APRENDIDAS

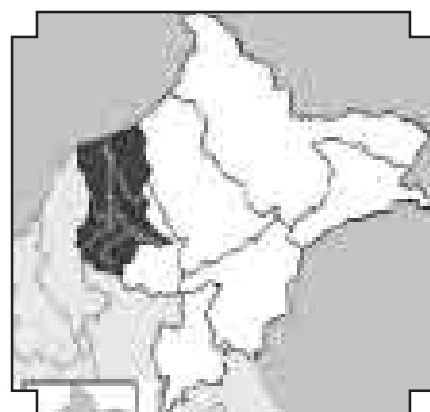
- Elaborar un plan de trabajo factible y organizar comisiones de trabajo.
- Buscar estrategias adecuadas para convencer entidades o grupos organizados de personas para su financiamiento del trabajo.

- Motivar actitud de predisposición de trabajo al equipo de alumnos.
- Una gran oportunidad para castellano hablantes.
- Oportunidad de trabajo para profesionales castellano hablantes y desempeño laboral de calidad (abogados y jueces que atienden a zonas quechuas, docentes u otros profesionales que se desempeñan en las zonas o atienden a personas que viven en zonas urbanas).
- Reconocimiento de su lengua originaria como sociocultural e identidad regional, y nacional.

b) Proyecto Red de Educación Secundaria Agropecuaria para la Selva Baja – San Lorenzo (Daten del Marañon)

DATOS GENERALES DE LA EXPERIENCIA

- PROVINCIA: *DATEM DEL MARAÑON*
- DEPARTAMENTO: *Loreto*
- LOCALIDAD: *San Lorenzo*
- INSTITUCIÓN APOYO: *CAPIRONA*
- RESPONSABLE:
- ETNIAS/GRUPO DE ORIGEN: *Varios*
- LOCALIZACIÓN URBANO/RURAL: *peri urbano*
- LENGUA/VARIEDAD DIALECTAL: *Castellano y Lenguas amazónicas*



DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El proyecto se diseñó para crear una red educativa en el ámbito de la Unidad de Gestión Educativa Local de San Lorenzo del Marañón (provincia de Datem del Marañón), con cinco colegios secundarios de variante agropecuaria y un Instituto Superior Pedagógico que ofrece la carrera de docente de nivel secundaria con especialidad agropecuaria. Estas instituciones trabajaban de manera aislada con un currículo orientado a la formación humanística y desvinculada del entorno productivo y cultural de la zona.

En este contexto, nuestro proyecto busca desarrollar e implementar un nuevo currículo con una propuesta de educación técnico-productiva que se adapte a las condiciones socioculturales, productivas y económicas de la provincia de Datem del Marañón.

COMPONENTES DEL PROYECTO

1er. Componente: Innovación curricular: El objetivo específico de este componente es: Aplicar un currículo adecuado al entorno productivo y sociocultural de la zona, para las instituciones de educación secundaria agropecuaria de la Unidad de Gestión Educativa Local de San Lorenzo del Marañón; así como para el Instituto Superior Pedagógico.



2do. Componente Sistema de Red: Establecer un sistema de red de instituciones de educación secundaria agropecuaria en el ámbito jurisdiccional de la Unidad de Gestión Educativa Local - San Lorenzo – Loreto (UGEL).

3er. Componente Formación agropecuaria: Este componente responde al objetivo específico: Desarrollar capacidades técnico-productivas y de gestión en los estudiantes para facilitar su inserción al mercado laboral.

4to. Componente Interculturalidad: Este componente tiene como objetivo específico: Desarrollar capacidades de tolerancia y respeto mutuo frente a las diferencias individuales. En los colegios que integran la Red, las diferencias más sentidas son las diferencias culturales, tanto entre los diferentes grupos étnicos como entre pobladores ribereños y urbanos (en San Lorenzo).

La interculturalidad es un eje transversal al currículo de formación de los estudiantes de la red. Antes de empezar el proyecto, el tema no había sido trabajado con profundidad. No existen muchas experiencias exitosas en el Perú, y para entrar a la temática, se realizó del 8 al 10 de diciembre de 2005 en San Lorenzo un taller para todos los docentes en vista de poder insertar la interculturalidad en las actividades escolares.



Después de analizar y apropiarse los conceptos de cultura, lengua e interculturalidad, y después de analizar los textos escolares distribuidos por el Ministerio de Educación para ver en qué medida se reproduce el tema intercultural y cómo adaptarlo a la realidad de la zona, se elaboraron lineamientos para una educación intercultural en la Red y las instituciones educativas de la Red elaboraron compromisos para el 2005 y 2006 a fin de hacer operativo los lineamientos de la educación intercultural.

5TO Componente Incidencia en políticas educativas: Para asegurar la sostenibilidad de los logros del proyecto se debe implicar los diferentes niveles de decisión en las actividades y buscar su respectivo reconocimiento. Por eso, el objetivo específico para este componente es: Sistematizar la experiencia innovadora para su validación y aplicación como política educativa.

LOGROS SIGNIFICATIVOS

- Apropiación de la propuesta de educación secundaria técnica en red por parte de los directores y docentes de los colegios. Tienen una mayor predisposición para coordinar entre ellos y se sienten parte de una misma dinámica.
- Mayor identificación y participación de los padres de familia con la institución educativa y el proyecto. Participan en la construcción de infraestructura productiva, con mano de obra y algunos materiales de la zona.
- Definición de la formación agropecuaria e intercultural como ejes de formación de los estudiantes de educación secundaria.
- Apoyo por parte de las municipalidades en el caso de dos colegios.
- Reconocimiento por parte de la UGEL de la Red Educativa y del currículo diseñado por el proyecto.

PUNTOS CRÍTICOS Y DESAFÍOS

- En la elaboración de la propuesta curricular, hasta la fecha, han participado poco los alumnos, los padres de familia u otros miembros de las comunidades. A partir del año 2006, el coordinador pedagógico de CAPIRONA acompañará el proceso de implementación del nuevo currículo para velar que haya una mayor participación de alumnos, padres de familia y miembros de la comunidad.
- La Unidad de Gestión Educativa Local, como institución rectora de la educación en la zona, se implicó recién al final del año 2005 en las acciones del proyecto. En 2006 debemos buscar el reconocimiento del currículo y de la Red por parte de la Dirección Regional de Educación y del Ministerio de Educación a nivel nacional.
- La inestabilidad laboral de los docentes, por su condición de contratados, pone en riesgo la continuidad en el proyecto de los actores iniciales. Sin embargo, hemos logrado obtener la promesa de la UGEL que los docentes que participan en el proyecto serán nuevamente contratados en 2006.
- A pedido de la UGEL incluiremos en la Red, a partir del año 2006, al colegio de San Antonio. Es un pequeño colegio nuevo que se ubica en el río Marañón camino a Puerto Industrial. En diciembre, el coordinador de CAPIRONA visitó el colegio y la comunidad educativa tiene muchas expectativas frente a la Red y al proyecto. Desde el comienzo del año escolar 2006, el coordinador de CAPIRONA acompañará de cerca este colegio.
- El componente interculturalidad debe ser considerado bajo aspectos más diversos: diferencias étnicas, diferencias entre rurales y urbanos, diferencias de género. Es un tema que debe ser incluido con más elementos al plan operativo 2006.
- El aspecto de género no ha sido incluido en el marco lógico del proyecto y no figuró en el plan operativo 2005. Para el año 2006, el tema tendrá que ser considerado como eje transversal a todos los componentes del proyecto.
- El Instituto Superior Pedagógico de San Lorenzo es una institución que forma a docentes con la especialidad agropecuaria, pero no se pudo despertar el interés por el proyecto. Participaron muy poco en los diferentes eventos de capacitación, sin embargo, se firmó un convenio en el mes de diciembre de 2005. En este convenio, el Instituto Pedagógico se compromete a modificar su currículo para la especialidad de Agropecuaria y adaptarlo según la propuesta curricular que ha sido elaborada por el proyecto. También se compromete a apoyar más las actividades del proyecto. La coordinación de CAPIRONA en San Lorenzo tendrá que seguir este proceso de muy cerca durante el año 2006.
- La evaluación, el seguimiento y el monitoreo del proyecto previstos en el plan operativo 2005 no han sido realizados con la frecuencia necesaria. Visto las grandes distancias geográficas, la dirección de CAPIRONA tomó la decisión de intensificar este aspecto y prevé dedicar mayor tiempo para esta tarea.





4. Principales lecciones aprendidas

- Sobre el origen: la EIB urbana promovida como un modelo teórico y fundamentado pedagógicamente frente a una EIB urbana promovida por los mismos actores (movimientos sociales).
- Sobre los contenidos: Se aprecia un claro acento lingüístico casi en todas las experiencias que no trabaja a fondo el tema de la cultura ni de las matrices culturales. La lengua es expresión de una cultura y debe trabajarse así, incluso con la dificultad que implica definir la cultura urbana.
- La lengua originaria como L2 pese incluso a ser estudiantes de lengua materna originaria, implica hacer un trabajo político adicional para posicionar la lengua en un contexto hostil como es la ciudad y cargado de estereotipos.
- El tratamiento de la cultura originaria en contextos urbanos debe abrir paso a una recreación cultural a partir de las nuevas condiciones de vida.
- Vincular cultura y producción parece ser un modelo viable para recuperar el valor de lo propio en un contexto donde lo económico adquiere mayor centralidad.
- Sobre los actores: Ponerse en el lugar del estudiante y docente migrante que está en la ciudad por motivos personales muy diversos y con diferentes grados de complejidad (violencia).
- El tratamiento de la cultura originaria en contextos urbanos debe abrir paso al desarrollo de varios niveles de identidad: originaria, local, regional, nacional, género, generación, etc.

“Sería difícil de justificar la burda suposición que todas las personas pertenecen a un grupo y solo a un grupo. Esta muy claro que cada uno de nosotros pertenece a muchos grupos. Sin embargo esta visión tampoco puede justificarse tan fácilmente afirmando que a pesar de la pluralidad de los grupos a los que toda persona pertenece, existe en cada situación algún grupo que naturalmente es la colectividad preeminente para ella y que la persona no puede decidir sobre la importancia relativa de sus diferentes categorías de pertenencia”

Amartya Sen

Identidad y violencia: la ilusión del destino

Sobre la perspectiva intercultural:

- La experiencia de la migración a partir del intercambio o visitas interculturales a diferentes zonas del país. Estas visitas pueden ser reales o virtuales.
- La EIB urbana abre un horizonte de relaciones con un espectro muy amplio de culturas, algunas más definidas que otras, todas debieran tener un espacio en el currículo.
- Pese a no contar con una comunidad “uniforme” de referencia, los docentes de las instituciones de EIB urbana deben buscar reconstituir las redes sociales originarios a través del contacto con los referentes culturales (ancianos, artistas, etc) y presentarlos en su diversidad.

- La EIB urbana debe proponerse refundar las identidades y aportar a la identidad del contexto de referencia (Huaycán)
- EIB y educación ambiental en las ciudades debe convertirse en un binomio complementario dadas las condiciones que afectan considerablemente al mantenimiento de recursos.
- La investigación de la cultura con una perspectiva propia (epistemologías) debe formar parte del proceso de diversificación curricular en todas las áreas.
- Sobre los materiales: Deben ser graduales y apropiados a vivencias urbanas de migración y de relaciones interculturales asimétricas.
- La gestión de la EIB urbana debe estar respaldada por una RED de aliados (autoridades educativas, organizaciones, empresas, líderes de opinión, medios y políticos) que permitan constituir una ciudadanía intercultural.

5. Condiciones para implementar programa de EIB en zonas urbanas

5.1. Identificar condiciones para la EIB en las ciudades

- Analizar que espacios en las ciudades son inclusivos y amables con la diversidad.
- Destacar aspectos de la gestión urbana que favorece la organización de clubes, asociaciones culturales, y espacios donde los ciudadanos se encuentran y conviven.
- Tratamiento de la lengua originaria en espacios urbanos ajenos a la educación para incluir de manera orgánica a quienes hablan otra lengua, tienen otras prácticas socio culturales, como las culinarias y de vestido y tienen otras creencias.
- Integrar y ampliar las formas y espacios de expresión de la diversidad que ha generado la ciudad como son los clubes, las fiestas patronales, los usos lingüísticos propios. Deben ser legitimados en la escuela y ella misma debe ser una aliada en el fortalecimiento y desarrollo de estas identidades plurales en el contexto urbano.
- Visualizar en las IE la diversidad de acuerdo con los grupos socio económicos que comparten el mismo espacio ciudadano. Esta demarcación permitirá comprender la cultura urbana como una síntesis cultural y como un mosaico cultural.

5.2. Construir un enfoque intercultural propio

- Ampliar el enfoque etnocéntrico de la interculturalidad de los movimientos indígenas con la visión de los no indígenas que quieren establecer relaciones de intercambio.
- Fortalecer las identidades pero en una comprensión dinámica de las mismas, es decir tomando en cuenta los niveles de identidad.
- Considerar las asimetrías que se dan en las ciudades para fomentar un sentido crítico frente a lo que se denomina “cultura”.
- Visibilizar los estereotipos culturales que denigran las expresiones culturales originarias o impiden ver otras dimensiones de la cultura.
- Trabajar el tratamiento de lenguas con visión global y articulada a una demanda social y política.
- Promover un clima de respeto frente a quienes no participan y prefieren reconfigurar su cultura a partir de los parámetros urbanos.

“El reconocimiento de las diferentes maneras de abordar las relaciones entre culturas nos lleva a reconocer que todos requieren formas de entendimiento y de aproximación que la ciudad hace inevitable. La noción de interculturalidad o los acentos difiere en función del contexto y experiencia de cada interlocutor. En algunos casos por intentar ser neutral que se maneja una noción funcional al sistema social que no aporta elementos para un cambio, se queda en mantener una relación de armonía sin profundizar en el origen de las asimetrías. Las actuales condiciones de inequidad,



pobreza extrema y discriminación sistemática de las mayorías y minorías indígenas de nuestro país, y las diferentes expresiones de discriminación a personas mestizas con prácticas culturales híbridas nos obligan a replantear este concepto y el enfoque educativo que de él se desprende.”

- **Interculturalidad desde la experiencia del que se siente “invadido”** (o también interculturalidad in evitada): Es aquella que busca llevar a las personas de un multiculturalismo funcional a una interculturalidad equitativa basada en una gestión eficaz de la diversidad. Esta opción válida para quienes comparten su cultura con otros que han llegado a ella. Está fundada en el reconocimiento a la diversidad, pero en un clima de respeto a un sistema mayor de reglas y condiciones que ponen a la cultura local por encima y a veces en contra del colectivo de referencia del migrante.
- **Interculturalidad con acento en la afirmación de la identidad:** Para aquellos que viven marcados procesos de pérdida o desarraigo de la cultura propia. Se busca potenciar su identidad destacando el aporte en un mundo globalizado y con potencialidad de desarrollo en varios sectores.
- **Interculturalidad de quien reconoce su identidad y está como condición de legitimidad social:** Este planteamiento está dirigido a una población, grupo o minoría socio cultural con identidad, pero invisibilizada que intenta salir a la luz en un contexto universal que le reconoce sus derechos. Son grupos que forman parte del proceso de mestizaje, viven constantes situaciones de discriminación, desigualdad e inequidad. No tienen todas las condiciones mínimas para su desarrollo en su propia lengua ni las opciones político-jurídicas necesarias para su integración efectiva a los espacios políticos.
- **Interculturalidad desde la experiencia del que acoge al inmigrante.** El fenómeno de la migración pone en evidencia las brechas económicas entre el bloque de países en desarrollo y los denominados en vías de desarrollo. Este movimiento ha generado una creciente demanda por incorporar en planes educativos y de desarrollo la perspectiva intercultural. Estas orientaciones son desde la perspectiva de quien acoge al diferente, es decir es positiva, consciente pero condicional.

5.3. Tratamiento de la diversidad cultural en contextos urbanos

- De construir mecanismos de poder, formas de relacionarse (valores sociales), modos de asenso social y estatus, formas de diversión, de violencia real y simbólica.
- Sin acciones de afirmación cultural (intraculturalidad) se producen procesos de interculturalidad asimétrica (diglosia cultural).
- Visibilizar el pensamiento colonizante que se evidencia en el trato diferente a la diversidad local y la diversidad internacional, esto muestra las formas desiguales y discriminatorias que se dan en la aceptación de la diversidad. Es preciso desmontar esta distinción en sus aspectos socio políticos y socio económicos y además, para permitir que los estudiantes evidencien estas diferencias para evaluar y contrarrestar el paradigma cultural homogenizante que imponen algunas ciudades.
- Investigar con recursos propios de la cultura originaria y con aportes de la ciencias modernas y de conocimientos de otras latitudes las diversas expresiones de la cultura originaria (andina o amazónica)

5.4. Tratamiento de la lengua originaria con estrategias de posicionamiento

- **Contrarrestar el fenómeno de diglosia en las ciudades:** Es muy evidente por lo que se requiere un tratamiento no sólo lingüístico sino socio lingüístico para garantizar resultados. Esto implica varias acciones entre las que se destacan el desarrollo de diagnóstico socio lingüístico de la localidad y del aula, actividad que debe ser actualizada año a año. Además se considera importante promover talleres o actividades con padres de familia pues muchas veces son ellos quienes posicionan la sub valoración de la lengua. Por ello la participación de los padres en actividades de fortalecimiento de la oralidad y en eventos culturales son cruciales.
- **Trabajar el bilingüismo como un derecho ciudadano:** Se concibe la enseñanza de L2, desde una perspectiva de derechos. Sociolingüísticamente la educación intercultural bilingüe es una conquista de los pueblos originarios para proyectarse como individuos, con lengua y educación propia. La educación en dos lenguas se considera como una estrategia en el mejoramiento y pertinencia de la calidad educativa. Desde la perspectiva del educando originario, la educación intercultural bilingüe le permite ejercer su derecho natural de aprender en la lengua de su grupo étnico cultural y a través de ella, relacionarse con los fundamentos, la filosofía e historia de su grupo de pertenencia. Al mismo tiempo, aprender la lengua nacional que le ha de servir para conocer y utilizar los códigos de la sociedad nacional y global posibilitando su interactuar en ellas con eficacia. Esta situación de lealtad lingüística, sumada a la lealtad étnica, es a la cual queremos y aspiramos llegar, situando a las lenguas originarias en un contexto mucho más institucionalizado como es la escuela.
- **Proponer la lengua nativa como recurso didáctico e instrumento de aprendizaje:** En contextos bilingües se debe considerar la lengua originaria como recurso para mejorar los aprendizajes ya que los problemas de interferencia lingüística tienen raíces más socioculturales que educativas. Los docentes de secundaria han mostrado poca iniciativa para trabajar a partir de las habilidades comunicativas en lengua materna de los alumnos pues es frecuente ignorar esta realidad y exigirles directamente el manejo del castellano. Esto implica definir el tiempo, los criterios y aquellas capacidades que se van a lograr mejor con uso de la lengua materna por áreas. Sin embargo no se debe perder de vista que la intención de la EBI en secundaria es consolidar la lengua materna, desarrollar la cultura propia y el castellano como segunda lengua.
- **Desarrollar una visión crítica sobre las lenguas en contextos urbanos:** para ello será necesario abordar en diversas áreas del currículo aspectos semánticos y semióticos de la lengua que enriquezcan en tratamiento de la L2. Así mismo se debería mostrar críticamente los usos estereotipados de las lenguas originarias y promover su uso público.
- **Desarrollar el enfoque intercultural del área de comunicación** para desarrollar las capacidades teniendo en cuenta el aporte de la diversidad lingüística, sus interferencias y la situación de diglosia en la que se encuentran las lenguas nativas en el país. Para ello algunos criterios debería ser:
 - Relievar las producciones orales y escritas de la localidad.
 - Desarrollar glosarios de términos locales para rescatar el vocabulario de nuestra diversidad lingüística.

- Otorgar medios y materiales para enseñar lengua I en todas las áreas.
 - Se implementará una política de recuperación, implementación del quechua en su forma oral y proyectarla a la estandarización escrita.
 - Los docentes reconocen valoran y promueven la diversidad lingüística del aula en el contexto local y nacional.
 - Se promueve la ampliación de temas con contenidos de las diferentes áreas a partir de la lengua materna.
- **Estrategia de diseño y elaboración de materiales para diferentes áreas:** Proponer materiales que visibilicen las relaciones y préstamos lingüísticos y que fomenten un uso cotidiano de la lengua originaria y no sólo una voluntad de mantenimiento. Los materiales educativos no sólo deben promover la lengua, sino desmontar los mitos que existen sobre las lenguas originarias y el valor de una lengua nacional.
 - **Articular iniciativas del aula con las de la sociedad civil:** Una lengua no se fortalece sólo con la educación, es preciso crear una red social que permita posicionar la lengua en todos los escenarios posibles. Para ello es importante desarrollar alianzas con medios de comunicación urbanos para fortalecer acciones de masificación, promover actividades públicas como narraciones en plazas, eventos artísticos o culturales, acciones de sensibilización en plazas y lugares públicos, eventos masivos, vincularse con líderes de opinión para convertirlos en aliados de la lengua originaria, etc.

5.5. Acciones para posicionar la EIB en el escenario local y político

- Se deben promover alianzas con organizaciones indígenas o campesinas para recibir apoyo y garantizar un respaldo social a la EIB.
- Trabajar con las autoridades regionales para implementar ordenanzas proyectos y acciones para fortalecer las identidades culturales urbanas.
- Las IE deben hacer incidencia para que en la agenda pública de la ciudad el tema de gestión de la diversidad cultural y del impacto de las migraciones estén en el desarrollo local. La educación debe ser un espacio de reflexión sobre este fenómeno.
- Proponer actividades educativas para formar en los estudiantes liderazgo cultural a partir del fortalecimiento de la identidad originaria en contextos de globalización (ciudadanía).
- Utilizar el potencial creativo de la diversidad social y cultural para facilitar las proposiciones de políticas y gestión urbanas sobre diversidad, la cohesión social y la calidad de vida de las ciudades.
- Trabajar el valor del patrimonio cultural en todas sus expresiones (natural, material, inmaterial, etc), las condiciones de medio ambiente y diversidad social de ciudades pueden representar recursos económicos que se pueden usar para propósitos de desarrollo. Considerar que en ciertas circunstancias las prácticas de conservación de patrimonio y también políticas de medio ambiente pueden entrar en conflicto con la diversidad social y retener el desarrollo económico y social, empeorando la desigualdad.
- Promover un uso del espacio público a favor de la diversidad: El uso de espacio público por diferentes grupos sociales es una particularidad distintiva de la vida urbana. Plazas y calles siempre han proporcionado espacio donde personas de diversos orígenes sociales y culturales se encuentran y

comparten experiencia de vida urbana. Con la diversidad social creciente de residentes urbanos y la pobreza urbana creciente, muchos espacios públicos de ciudad se están “privatizando” por grupos de origen social y cultural específico, o por bandas locales. ¿Qué medidas se han tomado, por quién, bajo cuál perspectiva de política, para restaurar la función urbana a los espacios públicos?

5.6. Ampliar críticamente las aspiraciones educacionales en zonas urbanas (trabajo con padres de familia)

- Muchas familias envían a sus hijos e hijas a la ciudad a estudiar porque allí la enseñanza es **mejor**. ¿Esto es cierto? ¿qué se está entendiendo por mejor? La educación en una ciudad puede garantizar seguramente ciertos aprendizajes que además son reforzados por la misma estructura urbana, pero desconoce y deja de lado una serie de aspectos formativos que se garantizan en contextos no urbanos. Así como **la escuela forma, la ciudad también forma** y muchas veces esta formación no es consecuente con la impartida en las aulas.
- Visibilizar aquellas conductas que se refuerzan en contextos urbanos frente a tradiciones propias de la vida comunitaria para procurar un tránsito sin cortes sino evolutivo (qala pato)
- Promover la participación de los PPF en las decisiones sobre el currículo y las actividades que permitirán un enfoque intercultural.

5.7. Modificar nuestra concepción eurocéntrica del saber

- Mientras que el mundo occidental tiene una tradición epistemológica que ha desarrollado un modelo social basado en la “verdad”, El conocimiento basado en la verdad tiene mucho que ver con lógicas de demostración empírica y deductiva.
- Existen en el mundo otras epistemologías (lógicas de conocer) que han privilegiado otros valores como el “bienestar” o la belleza.
- Desarrollar en todas las áreas del currículo el paradigma del mundo andino: la armonía, la integralidad del saber, “kawsay” y la crianza. Otras culturas en el mundo han desarrollado saberes con una lógica explicativa basada en creencias y en relaciones extra-sensoriales.

Conclusiones Finales

Interculturalidad Para Todos

Repasando entre los artículos que tuve que revisar para elaborar este estudio me topé con este de *Jorge Gasché*. Hay mucho que decir sobre interculturalidad para todos pero suscribo algunas de las afirmaciones que Jorge, desde su experiencia y agudeza señala:

- Esta expresión significa, en el espíritu de sus promotores, que han empezado a aparecer a finales de los años 1990, que la educación intercultural debe extenderse a todas las escuelas del país y, en primer lugar, a las escuelas de la ciudad. Estas escuelas hasta ahora han sido los lugares donde se transmitían a las nuevas generaciones los valores sociales urbanos y los prejuicios hacia las sociedades rurales e indígenas. Con la EI para todos se espera que se equiparen estas inequidades.
- La educación indígena ignora la relación de dominación entre la sociedad urbana y la rural y opera con una noción esencialista de cultura, según la cual basta con que los alumnos aprendan y conozcan las “cosas”, los fenómenos, de las otras culturas, para que adopten una actitud tolerante, respetuosa e igualitaria frente a los miembros de las sociedades dominadas. Por ello, la EI debe visibilizar estas asimetrías.
- Tratar en una clase las costumbres raras y pintorescas de los pueblos indígenas del país, describir y hacer dibujar sus enseres culturales, sus vestidos y viviendas, aún cuando el maestro los evoca positivamente estimulando la curiosidad y el interés de los alumnos, procura a los alumnos conocimientos, mas el significado de las cosas dentro de una lógica de vida subjetiva distinta de la urbana no se aclara ni se hace comprender con la simple adquisición de estos conocimientos folklóricos. Para que haya educación intercultural para todos, no es suficiente que los temarios escolares se amplíen e incluyan a las sociedades indígenas. Es eso sólo un primer paso, que reconoce “oficialmente” la existencia de la diversidad socio-cultural al interior de un país pluricultural.
- Pero reconocer que los pueblos indígenas existen y dedicar un tiempo escolar a su descripción para que los alumnos conozcan diferentes formas de vida no impide juicios negativos y etnosuficientes, cuando los alumnos comparan estas culturas y sociedades con el universo urbano que acapara todas sus motivaciones de consumo y bienestar, sus deseos y sueños, y que, forzosamente – desde el punto de vista material que enfoca el método descriptivo de las clases –, les parecerá “superior” al mundo indígena. Saber de las sociedades y culturas indígenas no arranca la raíz personal de la superioridad, de la dominación y de la etnosuficiencia.
- Para combatir en los jóvenes sujetos urbanos el juicio etnosuficiente sobre la diversidad humana, la convicción que su civilización es superior a todas las otras existentes o pasadas, para atacar la certeza que sus valores y criterios de apreciación son universales, para no decir “naturales”, y para demoler la evidencia que su “sentido común” es el sentido único posible, la educación intercultural en la ciudad debe **no sólo ilustrar la diversidad humana, sino, además, inducir una comprensión de las alteridades socio-culturales que cuestione los valores, juicios y el sentido común dominantes, urbanos.** La educación



intercultural urbana se vuelve entonces un instrumento de evaluación crítica de la sociedad dominante, del sistema económico liberal, de la globalización sometida a los intereses del capital internacional y de las empresas multinacionales.

- La educación intercultural urbana se convierte entonces en un instrumento de examen crítico de las consecuencias del liberalismo desenfrenado sobre un modo de vida cada día más enajenante y esclavizante, donde la fuerza de trabajo humano sólo es costo de producción y debe ser reducida sin respeto por el derecho al trabajo, donde hasta las condiciones naturales de la vida (agua, aire, ambiente) se vuelven mercancías y deben ser pagadas sin reconocer el derecho a un ambiente y recursos naturales sanos y accesibles para todos, donde se premia el interés egoísta y la acumulación de riqueza ante la solidaridad, la generosidad y el compartir, donde el tiempo es dinero y la convivencia social y placentera un lujo limitado a un tiempo de ocio que merma continuamente por la disminución salarial y las exigencias laborales crecientes y, finalmente, donde el cuerpo humano – nuestra motricidad – está totalmente constreñido por una disciplina laboral que organiza y ritma sus movimientos y gestos con criterios exclusivos de rentabilidad financiera.
- La educación intercultural para todos, es decir, para el medio urbano y dominante, a través de tal evaluación crítica de la sociedad dominante en contraste con las sociedades indígenas y rurales, prosigue, de esta manera, su objetivo principal que es el de *relativizar* el modelo civilizatorio urbano, el modelo de la sociedad liberal y capitalista, haciendo comprender no sólo que otras formas de sociedad existen, sino que estas formas son capaces de satisfacer las necesidades humanas en un sentido más amplio y completo que la sociedad urbana, aun cuando su universo de bienes materiales y avances tecnológicos es menos abundante, más “pobre”. En este sentido, entendemos el proyecto de la educación intercultural para todos como la oportunidad de diseñar una nueva educación humanista que desmistifica las satisfacciones y la felicidad atribuidas al consumo de bienes materiales – el consumismo como motivación predominante del actor urbano – y que, reconociendo al ser humano un potencial más amplio de dar forma a su vida que el que realiza en la sociedad urbana, evidencia la libertad personal de opción, la libertad de escoger entre diferentes alternativas de vida social, – de las que testimonian precisamente las sociedades indígenas.
- La educación intercultural para todos enseñará que muchas de nuestras convicciones y, dizque, “verdades” son simples creencias, que estas creencias son nuestra prisión porque limitan nuestras posibilidades de vivir, mientras que el descubrimiento de otras lógicas de vida nos sugerirá alternativas posibles y, por ende, *ampliará nuestra capacidad de acción*, para terminar mi exposición con este concepto medular de la psicología crítica fundada por Karl Holzkamp.¹⁸

18 De la educación intercultural indígena a la educación intercultural para todos en América Latina Por: Jorge Gasché, IIAP-Iquitos, CNRS-París

Bibliografía

- Las ciudades (f) factores de desarrollo. Cooperación Técnica Belga, 2008.
- Entrevista a Olivier Bailly Director del centro de investigaciones urbanas COSMOPOLIS, Ville, Culture & Société (VUB) (Ciudad, Cultura y Sociedad).
- TAKANO, Guillermo y Juan Tokeshi. espacio publico en la ciudad popular: reflexiones desde el sur. Estudios Urbanos, N° 3 DESCO Lima 2007 (pág. 19 -21).
- Fals Borda, Orlando. Globalización y segunda República. En publicación: Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano no. 7. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Publicado por Le Monde Diplomatique, España. Septiembre 2008.
- Michael Foucault. Arqueología del Saber. S XXI, Argentina 2004.
- Claude Levi-Strauss. Raza y Cultura. Altaya, Madrid. 1999.
- Las ciudades (f) factores de desarrollo. CTB 2008.
- <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,3416368,00.html>.
- GIMENO, C., y HENRÍQUEZ, A. (2002): "Hacia una conceptualización de ciudadanía crítica y su formación", en: Educación en derechos humanos, ciudadanía y formación crítica de maestros y maestras. "Anuario pedagógico" 5. Santo Domingo: Centro Poveda.
- Federico Mayor. En cinco ciudadanía para una nueva educación. Coordinador, Francisco Iberrón. Grao Biblioteca de Aula. Madrid 2003 .
- Marco Berta Stiefel. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales. Narcea Ediciones, 2003.
- Discriminación y pluralismo cultural en la escuela, Casos de Brasil, Colombia, Chile, México y Perú. OREAL UNESCO Santiago 2006 (317).
- [Portal.unesco.org/es/ev](http://portal.unesco.org/es/ev).
- Avances y desafíos de la EIB en Bolivia, Ecuador y Perú.
- En los primeros meses de 2006 Ibis Dinamarca realizó un Diagnóstico de los CECIBs de la Zona Urbana de Quito.
- Información tomado de su página web institucional: <http://www.pukllasunchis.org/piloto> y de las entrevistas realizadas a sus promotores.
- De la educación intercultural indígena a la educación intercultural para todos en América Latina Por: Jorge Gasché, IIAP-Iquitos, CNRS-París.

Impreso en los talleres gráficos de
Impresionarte Perú S.A.C
Lima, octubre del 2010.

