

UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO ANDINO

Anti hatun yachay wasi, iskay simi yachac hiypi umalliq

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Y BILINGÜE**



**TRABAJO DE SUFICIENCIA
PROFESIONAL**

**“La Pertinencia de la Diversidad Cultural en las Aulas de
Educación Primaria Lircay Huancavelica”**

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y BILINGÜE

PRESENTADO POR:

EDGAR CONDORI BUENDIA

ASESOR:

Lic. CRISOSTOMO POMA TAIPE

LIRCAY – ANGARAES – HUANCVELICA – PERÚ

2020

**LA PERTINENCIA DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN
LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA LIRCAY
HUANCAVELICA**



Autor

EDGAR CONDORI BUENDIA

Presentado para optar título de Licenciado en Educación Primaria y
Bilingüe

Asesor

Lic. CRISOSTOMO POMA TAIPE

UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO ANDINO

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL EDUCACIÓN PRIMARIA Y BILINGÜE

Lircay

2020

**LA PERTINENCIA DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN
LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA LIRCAY
HUANCAVELICA**

**La Pertinencia de la Diversidad Cultural en las Aulas de
Educación Primaria Lircay Huancavelica**

Edgar Condori Buendia

Universidad para el Desarrollo Andino

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Escuela Profesional de Educación Primaria y Bilingüe

Lircay – Angaraes – Huancavelica – Perú

Nota de Autor

Edgar Condori Buendia con DNI N° 23470459, Lic. Crisostomo Poma
Taipe con DNI N° 43678759, con código ORCID 0000-0001-9571-2243,

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad para el

Desarrollo Andino, Av. Ricardo Fernández N° 103, E-mail:

condorids@gmail.com

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DEL ASESOR

En mi condición de asesor del trabajo de suficiencia profesional titulado “**La Pertinencia de la Diversidad Cultural en las Aulas de Educación Primaria Lircay Huancavelica**” presentado por **Edgar Condori Buendia**, para optar el título profesional de Licenciado en Educación Primaria y Bilingüe, una vez revisado el contenido del trabajo de suficiencia profesional doy fe que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometidos a presentación y evaluación por parte del jurado examinador que se designe. La elaboración del trabajo de suficiencia profesional esta culminada en su plenitud, en tal sentido, declaro **APROBADO**.



Lic. Crisóstomo, POMA TAIPE
Asesor

**UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO ANDINO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y
BILINGÜE
TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL**

**LA PERTINENCIA DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN
LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA LIRCAY
HUANCAVELICA**

**PRESENTADA A LA DIRECCIÓN DE LA ESCUELA
PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y BILINGÜE
COMO REQUISITO PARCIAL PARA OPTAR EL TÍTULO
PROFESIONAL DE:**

LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y BILINGÜE

APROBADO POR:

PRESIDENTE:
Mg. MARTO CHAHUAYO QUISPE

SECRETARIO:
Mg. EDWIN HÉCTOR GUZMAN ZÚÑIGA

VOCAL :
Mg. AIDA LUZ CALERO ALVARADO

ASESOR :
Lic. CRISOSTOMO POMA TAIPE

DEDICATORIA

A mis padres y familiares por su apoyo incondicional, a mi esposa e hijo quienes son el motivo de mi vida y constante lucha por nuestra superación, en bien de mi hogar, la sociedad y la educación en Lircay.

AGRADECIMIENTOS

- Aprovecho este espacio para expresar mi agradecimiento a Dios, a mi familia, a quienes creen en mí, a quienes acompañan mi caminar, por apoyarme en cada emprendimiento y en este proyecto.

- Al personal docente de la Universidad para el Desarrollo Andino, por formarnos y brindarnos las herramientas necesarias durante toda la carrera para poder llegar a ser profesionales competentes para nuestra realidad.

- Y, por último, agradezco a todos aquellos que me alentaron en todo momento, por darme el ánimo y la fortaleza para haber llegado hasta aquí y poder seguir soñando, porque estoy seguro que con mi perseverancia llegaré a cumplir mis anhelos deseados.

ÍNDICE

DEDICATORIA	vi
AGRADECIMIENTOS	vii
RESUMEN.....	xi
ABSTRACT	xiii
INTRODUCCIÓN	3
OBJETIVOS	5
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	5
CAPÍTULO I.....	7
Situación socio cultural actual a nivel internacional.....	7
CAPÍTULO II	23
Situación socio cultural a nivel nacional.....	23
CAPÍTULO III.....	37
3.1 Aproximaciones conceptuales sobre cultura, cultura escolar e identidad nacional y local.....	37
3.1.1 ¿Qué es cultura?	37
3.1.2 Cultura nacional	40
3.1.3 Cultura local andina	41
3.1.4 Cultura escolar	42
3.2 La práctica pedagógica.....	43
3.3 ¿Qué significa la interculturalidad?	45
3.4 Antecedentes históricos y evolución conceptual de la interculturalidad	46
3.5 Relación entre culturas	48
3.6 Hacia una convivencia intercultural.....	50
3.7 La interculturalidad desde los niveles operativo educacionales	54
3.8 Los contenidos curriculares.....	56
3.8.1 Uso y aprendizaje de lenguas	58
3.8.2 Las matemáticas y la etnomatemática.....	60
3.9 Evaluación de aprendizajes en el marco de la interculturalidad	63
3.10 Demandas de los padres de familia y educandos a la escuela rural ..	65

3.10.1 La Educación Bilingüe Intercultural o Educación Intercultural Bilingüe	65
- Postulados y principios	66
- La interculturalidad en la práctica pedagógica.....	66
3.11 El mito del progreso	68
3.12 Relaciones escuela-comunidad-visitantes	69
3.12.1 Escuela - comunidad	69
3.13 El turismo en la comunidad y su repercusión en la escuela	70
3.14 Definición de términos básicos.	73
RECOMENDACIONES	78
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
ANEXOS	87
ANEXO A: VISTA PANORÁMICA DE LA CIUDAD DE LIRCAY – ANGARAES.	88
ANEXO B: ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO RURAL I.E. N° 36513 PAMPAHUASI- CARHUAPATA.	89
ANEXO C: ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO RURAL, PARTICIPANDO EN CICLISMO POR ANIVERSARIO DE LA I.E.....	90
ANEXO D: ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO RURAL, EN HORAS DE FORMACIÓN.....	91
ANEXO E: ESTUDIANTES DE NIVEL PRIMARIO RURAL, EN HORAS DE CLASE.	92
ANEXO F: ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO RURAL DE LA I.E. N° 36513 PAMPAHUASI – CARHUAPATA.	93
ANEXO G: ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO RURAL, PARTICIPANDO EN UN TEATRO.	94
ANEXO H: ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO RURAL, EXHIBIENDO SUS MASCOTAS.	95
ANEXO I: ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO RURAL, DE I.E. N° 36513 DE PAMPAHUASI HACIENDO LA PRESENTACIÓN ARTÍSTICA POR DÍA DEL MAESTRO.	96
ANEXO J: ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO RURAL, DE I.E. N° 36513 DE PAMPAHUASI PARTICIPANDO EN ESCENAS ARTÍSTICAS.....	97
ANEXO K: FICHA COMUNAL.	98
ANEXO L: FICHA ESCOLAR.	99

ANEXO M: GUÍA DE ENTREVISTA.	101
ANEXO N: GUÍA DE PREGUNTAS PARA LAS HISTORIAS DE VIDA. 102	
ANEXO Ñ: GUÍA DE ENTREVISTA.....	103
ANEXO O: GUÍA DE ENTREVISTA.....	105
ANEXO P: GUÍA DE OBSERVACIÓN DE SESIÓN DE CLASE.	107

RESUMEN

La presente investigación pretende develar la pertinencia de la diversidad cultural desarrolladas desde las prácticas pedagógicas en el centro educativo, en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe, teniendo como escenario de estudio un contexto intercultural.

En líneas generales, el presente estudio presenta en sus resultados tres grandes aspectos que se complementan guardando correspondencia entre sí, y en relación con los objetivos de la investigación.

En el primer aspecto, teniendo en cuenta la escuela como una institución oficial, se desglosa la configuración de una cultura escolar con características y matices propias de una escuela urbana que se encuentra en constantes conflictos frente a las características vivenciales dentro de un contexto comunal y andino.

Un segundo aspecto está relacionado con una intención pedagógica tendiente hacia un diálogo intercultural que se pretende plasmar desde la planificación y desarrollo curriculares. Si bien es cierto que se hace uso de las lenguas quechua y castellana en los procesos educativos como parte de la educación bilingüe, todavía es embrionario lo que se pretende alcanzar con una educación intercultural.

Finalmente, el tercer rubro está referido a los procesos de relacionamiento entre la escuela y la comunidad, donde se hacen visibles las tensiones y acuerdos entre lo que se pretende alcanzar desde la escuela, frente a lo que realmente desea la comunidad para sus hijos. Se complementa este rubro con un análisis de los cambios que experimenta la escuela respecto a la continua presencia del turismo en la zona.

De manera global, y basándonos en los aspectos mencionados, podemos señalar que las prácticas pedagógicas desarrolladas en la comunidad reflejan la cultura escolar propia de la sociedad hegemónica, dominante y occidentalizada que deja de lado los principios básicos de

una educación intercultural; esto, sin desmerecer algunos logros en lo que a educación bilingüe se refiere.

Palabras clave: Interculturalidad, Cultura, Cultura Escolar, Pertinencia, Relaciones Interculturales e Interpersonales.

ABSTRACT

This research aims to reveal the relevance of cultural diversity developed from pedagogical practices in the educational center, within the framework of Intercultural Bilingual Education, taking an intercultural context as the study setting.

In general terms, the present study presents in its results three main aspects that complement each other, keeping correspondence with each other, and in relation to the objectives of the research.

In the first aspect, taking into account the school as an official institution, the configuration of a school culture with characteristics and nuances typical of an urban school that is in constant conflict with the experiential characteristics within a communal and Andean context is broken down.

A second aspect is related to a pedagogical intention tending towards an intercultural dialogue that is intended to be reflected from the planning and curriculum development. Although it is true that the Quechua and Spanish languages are used in educational processes as part of bilingual education, what is intended to be achieved with an intercultural education is still embryonic.

Finally, the third item refers to the relationship processes between the school and the community, where tensions and agreements are made visible between what is intended to be achieved from school, compared to what the community really wants for its children. This item is complemented with an analysis of the changes experienced by the school regarding the continued presence of tourism in the area.

In a global way, and based on the aforementioned aspects, we can point out that the pedagogical practices developed in the community reflect the school culture of the hegemonic, dominant and westernized society that

leaves aside the basic principles of an intercultural education; this, without detracting from some achievements in bilingual education.

Keywords: Interculturality, Culture, School Culture, Relevance, Intercultural and Interpersonal Relations.

CHINTIY

Kay yachay maskaqa pertinencia de la diversidad cultural nisqanqa hawachiytan munan chay yachay wasipi llamkaykunamanta, ichaqa chay Marco de la educación intercultural bilingüe nisqanpi, ichaqa achka rimariykunapa kasq Yampim kay yachachikuyqa ruwasqa.

Hatun rimariypiqa kay yachachikuyqa riqsichin llusqiyinpiqa hatun kimsa yachaykunata, llapankun yanapanakunku allin kanampaq, hinaspa kay maskaypa munasqanwantaq.

Puntallataqa riqsichin yachay wasita huk institución ancha allinta hina, chaypin hawachikun huk cultura kikimpa yachayniyuqta hinaspa huk yachaykunapiwan ichaqa kikinkupan yachay wasi llaqtapi, sapa kutin allqinakuchkanku llapa uña utaq karupi kaq llaqtakunawan tuna simi rimaqkunawan.

Iskay kaq yachayqa kachkan maskaywanmi, hawan rimariykunawan chay intercultural nisqanmanta chaytan hawachiyta munan planificación hinaspa desarrollo curricular nisqanmanta. Ichaqa chiqapmi runa simi rimasqanku castellano procesos educativos nisqan hina ichaqa chay educación bilingüe ukunpi, ichaqa hallariyninraqmi kay rimariy haypayqa chay educación intercultural nisqampi.

Tukunapaqña kumsan kay rakiyqa kachkan hamutasqa chay procesos de relacionamiento yachay wasin llaqtapi, chaypin hawarinchik chay allin rimayta chay haypay munaywan yachay wasimantaraq, ichaqa ima munasqanwan llapallan llaqtapa churi wawankunapaq. Chaynallataqmi kay patachaypa yapasqa kachkan huk ancha hamutaywan chay tikraykuq pachapi, chayqa kachkan purikuykuna kasqan raykun chay llaqtapi.

Hatun rimaypiqa, hinaspa chay rimaykunaman hapinakuq, chaymi ninchikman chay prácticas pedagógicas nisqanqa llaqtapi ruwasqakunan, hawachinmi chay yachay wasipa yachayninta, hinaspa huk yachaykunawan taqusqata, qipaman saqirispas chay chuya yachachikuykunata educación

intercultural nisqanpata: mana hipaman saqirispá llapallan atipasqankuta chay educación bilingüe nisqanmanta.

Allin rimay: Interculturalidad, yachay warma, pertinencia, relaciones interculturales e interpersonales.

KAMACHIYKUNA

Kay yachay maskay patachaynimi “La Pertinencia de la Diversidad Cultural en las Aulas de la Educación primaria” kay yachayqa Lircay Ilaqpi ruwasqam provincia de Angaraes departamento wankawillkapi Piru suyupi.

Llapanpiqa, ninchikman hamuchkanmi programa curricular iskay simipi yachachiy nisqan yachachiykuna (EIB) chayqa plan nacional de capacitación nisqampa hamutasqanmi ministerio de educación ruwasqan Peru suyupi, chayqa urqupi yachay wasikunapaqmi chaynallataq runa simi rimaqkunapaq.

Kay yachaypiqa kay llamkayqa maskan, wakinkunata procesos socio educativos ruwaykunata, chay relaciones interpersonales nisqanta ancha yachaykunata ichaqa amawtakunata ñawpaqman churarispan, yachapakuqkunata, mama taytakunata hinaspa kamachikuq runakunata; mana hipaman churaspa chayamuq purikuqkunata hinaspa kaykunapi puriqkunata chaykunan hamunku sumaq kasqan rayku hinaspa yachayninkuna rayku.

Kay yachay maslaypa rimariyninqa kachlan kimsa patachayniyuqmi chaykunan kikinkupura yanapanakunku chaynallataqmi hk rimayllata rimanku. Llapallan patachayninmi kachkan ancha sumaq churasqa hinaspa rimakuykunata ñawpaqman churarispa:

HUK PATACHAY: kaypin yachachikun situación socio-cultural a escala internacional nisqanta.

ISKAY PATACHAY: kaypin yachachikun situación socio cultural a escala nacional yachaykunamanta.

KIMSA PATACHAY: kaypin hawachikun situación socio-cultural actual a nivel local, chaynallataq riqsichin Marco Teórico, bases teóricas definiciones chaynallataq términos básicos nisqankunata.

Tukupanapaqa, tukupay rimaypiqa llusqsimurqa ancha kamachikuy huk patachaypi chay ruway munasqaykuta. Kay ruway munayqa chiqaptan

allin ichirinman chay puririy interculturalización nisqanpi, chay programación curricular ukupi, hinaspa yachachiqa ruwayninpin, taqi maykaskanuñataqmi hawachin qillqaqkunapa sutinta chaynallataq riqsichiyninkunata chaykunas kay ruwaypa sapichaynin tukuqmanñataqmi kachakan llapallan hukllaykuna.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación denominada “La Pertinencia de la Diversidad Cultural en las Aulas de la Educación Primaria” es un estudio de caso realizado en el distrito de Lircay, provincia de Angaraes, departamento de Huancavelica, Perú.

De manera general, podemos señalar que, se viene aplicando el programa curricular de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) como parte del Plan Nacional de Capacitación Docente implementado por el Ministerio de Educación del Perú para las Instituciones Educativas de zonas rurales y quechua hablantes.

En este contexto, el presente trabajo pretende recoger algunos procesos socio- educativos reflejados fundamentalmente en las relaciones interculturales e interpersonales, teniendo en cuenta como actores centrales a los docentes, estudiantes, padres de familia y líderes comunales; sin dejar de lado la presencia de visitantes extranjeros y nacionales que acuden al lugar por su atractivo cultural y paisajista.

El contenido temático de la investigación plasmada en el presente trabajo, está organizado en tres capítulos que guardan relación y coherencia entre las mismas.

A nivel de capítulos está establecido de manera ordenada y considerando las recomendaciones académicas:

CAPÍTULO I Se aborda la situación socio-cultural actual a escala internacional.

CAPÍTULO II Se desarrolla la Situación socio - cultural a escala nacional.

CAPÍTULO III Se considera la situación socio-cultural actual a nivel local, se contempla el Marco Teórico que considera las bases teóricas definiciones y términos básicos.

Finalmente, en base a las conclusiones arribadas, surgió la necesidad de plantear un capítulo destinado a la propuesta. Esta propuesta consigna algunas bases iniciales que harían posible generar procesos de interculturización dentro de lo que es la programación curricular y su aplicación en las prácticas pedagógicas, la bibliografía muestra de manera

detallada los autores y publicaciones que son la base de la presente investigación, considerando finalmente los anexos.

OBJETIVOS

Objetivos:

General

- Describir la pertinencia de la diversidad cultural de los actores de la comunidad educativa (docentes, educandos y PP.FF.), a partir del discurso y la práctica pedagógicos que permitan comprender y construir la interculturalidad dentro y fuera del aula.

Específicos

- Describir algunas relaciones sociales e interpersonales entre docentes y estudiantes, así como entre estudiantes durante los procesos educativos formales dentro y fuera del aula.
- Analizar la pertinencia cultural de la planificación y desarrollo curricular, tomando en cuenta el uso de los materiales educativos.
- Comparar el discurso con la práctica sobre interculturalidad, de parte de los docentes, a partir de las relaciones interpersonales con los padres de familia y los turistas que visitan con frecuencia la I.E. y la comunidad.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Técnicas:

- Revisión bibliográfica
- Revisión virtual
- Fichaje

Instrumentos:

- Cuaderno de campo. - Utilizado para registrar datos de los diferentes eventos que sucedieron en los espacios educativos dentro y fuera del aula.
- Ficha comunal. - Sirvió para recabar información contextual de la comunidad.
- Ficha de centro educativo. - Nos ayudó a registrar los datos generales de la I.E.
- Guía de entrevistas. - Se utilizó una guía de entrevista por cada agente educativo (niños, docentes y padres de familia).
- Guía de observación. - Posibilitó registrar los sucesos durante las sesiones de clase, en aula y fuera de ella, teniendo como principales actores a los docentes y a los educandos.

CAPÍTULO I

Situación socio cultural actual a nivel internacional

En este primer capítulo, se realiza un análisis el tema desde la situación a nivel internacional de la educación primaria:

1.1 Tesis doctoral de Inés Gil Jaurena (2008), “El Enfoque Intercultural en la Educación Primaria: una Mirada a la Práctica Escolar”, Universidad Nacional de Educación a Distancia – Madrid.

Esta tesis pretende proponer medidas de mejora de la educación primaria a partir del análisis de la misma desde un enfoque intercultural. De forma específica se analiza la práctica escolar tal y como se ha podido observar en los centros educativos. Este informe de investigación encuentra su sentido teórico, académico y contextual en los términos que se detallan en los párrafos siguientes.

La opción de trabajar en la etapa de educación primaria se debe en primer lugar a su condición de obligatoriedad. La convicción social de que el sistema educativo formal (la institución escolar) es un elemento fundamental para el desarrollo personal y social, una garantía de éxito en el proceso de convertirse en ciudadanos/as o desarrollarse como tales, ha llevado a convertir el derecho a la educación en un deber del alumnado a estar escolarizado en una determinada época de su vida. Se reconoce la etapa infantil-adolescente como un período de aprendizaje y desarrollo, y se “protege” esta etapa convirtiendo la escolarización en un deber. A su vez, el logro social que supone la educación obligatoria implica el deber del sistema educativo de garantizar que todo el alumnado obtiene los beneficios que la escuela puede aportar. Es decir, el deber de estar escolarizado tiene como contraparte la responsabilidad, de la sociedad en general y del sistema educativo en particular, en cuanto al logro del máximo aprendizaje por parte de todo el alumnado en su paso por las instituciones educativas. Se demanda así una oferta educativa de calidad para todos y todas.

De ese modo, el paso obligatorio por el sistema educativo (Primaria y ESO en el caso español) exige que éste responda adecuadamente a todo su

alumnado, garantizando el logro de objetivos educativos valiosos por todos y cada uno de ellos, es decir, la excelencia académica y la equidad, en palabras de Bennett (1999: 15). No es moralmente justificable ni socialmente sostenible que cierto alumnado se vea excluido sistemáticamente por la escuela y exista el denominado “fracaso escolar”, es decir, alumnado que no consigue beneficiarse de su paso por esta institución. El carácter obligatorio e ineludible de la educación primaria en la sociedad actual tiene varias consecuencias:

- exige del sistema educativo una educación de calidad para todos/as.
- convierte la escolarización en un requisito previo ineludible para optar a una vida digna. Sin ser garantía de éxito vital, el ser “educado” (haber superado con éxito la etapa escolar obligatoria al menos) se considera y se convierte en el punto de partida mínimo para la vida en sociedad (Aguado, 1996).

Esta segunda afirmación puede entenderse de varias maneras:

- En un polo, una visión utilitarista y tecnocrática de la enseñanza obligatoria se centra en la transmisión de conocimientos valiosos para el futuro profesional que sean garantía de éxito social y económico.
- En el otro extremo, una visión más global conjuga el deber de educarse desde los 6 hasta los 16 años con el consiguiente derecho a una educación de calidad para todos y todas, que se centra en la formación de ciudadanos/as a través de un desarrollo integral, que incluye, pero va más allá de la formación académica, intelectual y profesional.

Plantear la educación obligatoria bajo estos supuestos, principios y fines globales, nos sitúa en la tesitura de optar por enfoques educativos que compartan esa visión. Uno de ellos es la educación intercultural.

Además del carácter obligatorio de la educación primaria como justificación de la tesis, hay otro elemento que incide en la oportunidad de este trabajo. Se trata de la creciente visibilidad de la diversidad en el sistema educativo, que a su vez deriva en una creciente demanda de ideas y recursos para atender a la misma en la institución escolar. La existencia de una sociedad multicultural (Bennett, 1999: 17) es otro de los motivos que apoyan el trabajo en esta línea.

En los últimos años se han incorporado o han adquirido presencia y relevancia en los discursos pedagógico y político términos como diversidad cultural, multiculturalidad o interculturalidad, asociados a ideas de inclusión, equidad, Nuevas o retomadas necesidades y demandas están pidiendo marcos teóricos y prácticos que ayuden a manejar situaciones que se perciben diferentes a las que el profesorado, las escuelas y la sociedad encontraban previamente. Se puede afirmar que uno de los focos de la educación se sitúa, actualmente, en la atención a la diversidad. Y precisamente la educación intercultural tiene esa misma preocupación.

Así, la apuesta por la educación intercultural en esta tesis se justifica en dos sentidos:

- la coincidencia en los principios y fines de calidad y equidad entre el enfoque intercultural y lo que debe esperarse de la educación obligatoria
- la respuesta de la educación intercultural a una demanda social sobre atención a la diversidad en educación.

Siguiendo en esta línea justificativa de la tesis, y para ahondar en por qué la educación intercultural es un enfoque a tener en cuenta en la educación obligatoria, se argumentan a continuación tres tipos de motivos, relacionados con las dos ideas anteriores:

a) por una parte, los mismos motivos axiológicos que exigen que todo el alumnado obtenga beneficios educativos de su paso por la escuela, exigen también que la educación atienda a la diversidad cultural de una determinada manera: desde el respeto a las personas y a su diversidad, el fomento de la convivencia solidaria, la consideración de valores como libertad, igualdad, justicia social, (Bennett, 1999: 19). En el momento en que la escuela como transmisora y/o productora de cultura puede generar desigualdad social y/o educativa, la atención a la diversidad cultural que no se realice desde una perspectiva basada en el respeto y el reconocimiento de la diversidad no es justificable éticamente.

b) Por otra parte, la educación intercultural supera la visión utilitarista del proceso educativo que lo limita a la preparación profesional o a la adquisición de conocimientos básicos para desenvolverse en sociedad. El enfoque intercultural concibe la escuela como un espacio privilegiado para

el desarrollo integral de las personas, el aprendizaje de la convivencia y la libertad solidaria, y la transformación social según principios de justicia social (Gorski, 2000a; Nieto, 1992).

c) Por último, la educación intercultural resulta un modelo válido para conseguir una educación de calidad para todos/as. Como se expone más adelante (capítulo 6), educación intercultural y eficacia escolar son dos movimientos educativos interrelacionados (Gil Jaurena, 2005a). Partiendo de un concepto amplio de calidad y eficacia (ver apartado 6.3 en el capítulo 6) y de una propuesta de educación intercultural determinada (ver capítulo 4), se plantea cómo la escolarización puede resultar un proceso inclusivo y eficaz para todo el alumnado.

Para los futuros trabajos nos propone lo siguiente:

A lo largo del informe se han ido apuntando ideas que dejan abiertas nuevas vías de investigación. Algunas derivan directamente de aquellas cuestiones que esta tesis no alcanza a responder; otras complementan los resultados obtenidos en este trabajo, matizando aspectos más particulares; otras surgen al hilo de lo analizado en este proceso de investigación aunque no tengan una relación directa con éste.

Se apuntan a continuación estas sugerencias de trabajo futuro; algunas confío en desarrollarlas en algún momento, otras espero que motiven a otros investigadores/as a profundizar en ellas.

A) Un aspecto recurrente a lo largo del trabajo es el choque entre lo que el profesorado quiere hacer y lo que efectivamente puede, en relación a los condicionantes de la práctica. Es posible aventurar acerca de aspectos que no han sido foco de esta tesis pero que se pueden considerar elementos estructurales que condicionan la práctica escolar desarrollada por el profesorado, favoreciendo o dificultando la realización de ésta desde un enfoque intercultural. Estas dimensiones se han observado durante el desarrollo de la tesis, pero no de manera sistemática y por tanto se apuntan aquí como hipótesis de trabajo futuro, aspectos sobre los que seguir indagando o a considerar en posteriores investigaciones.

Son elementos que pueden actuar como condicionantes externos o estructurales de la práctica escolar (sin determinar en qué grado) los siguientes:

Aspectos contextuales externos al profesorado como individuo y al propio centro, como son la formación del profesorado, los criterios de acceso a la labor docente y continuidad en la misma o los criterios de adscripción a los centros educativos. Elementos de organización del sistema educativo a nivel estatal y/o autonómico, tales como la autonomía de los centros, la configuración estatal y autonómica del currículo (los mínimos establecidos), la dotación de recursos para educación primaria (nacional y autonómica), la inspección educativa, requisitos burocráticos al profesorado y a los centros, el propio tamaño de los centros, etc. configuran un marco legal o normativo que estructura las posibilidades de funcionamiento de los centros escolares.

Aspectos estructurales de los centros educativos. Otro elemento destacable que condiciona la labor del profesorado y su posibilidad de trabajar desde un enfoque intercultural es la propia estructura del centro educativo. Que se hable constantemente del profesorado en el aula no significa que se le considere como una entidad que trabaja individualmente. Más bien al contrario, desde una perspectiva intercultural resulta relevante la labor de la comunidad educativa en su conjunto y el trabajo coordinado del profesorado. La constitución de redes de apoyo, intercambio y formación-aprendizaje permanente, ya sea dentro del propio centro o también con otros centros educativos, es un aspecto a promover para favorecer la consolidación de la educación intercultural.

B) En relación también al tema de los condicionantes, se comentaba en la introducción (cuadro 1) y en el punto 2.1. Que las creencias que el profesorado maneja acerca de la diversidad de su alumnado, del proceso educativo, de los logros escolares y las explicaciones que da al fracaso/éxito escolar condicionan diversos aspectos de su práctica profesional: su manera de aproximarse a la diversidad, sus expectativas acerca de los estudiantes, su sentido de responsabilidad y compromiso con los logros escolares, las actividades que desarrolla en el aula, etc. A la luz de los resultados obtenidos en la investigación acerca de las percepciones del

profesorado sobre la diversidad y el proceso educativo, se plantea como prioridad profundizar en la comprensión y explicación de la vinculación entre las dimensiones conceptuales o creencias y los aspectos pedagógicos de la práctica educativa. Enfocar la explicitación de las creencias y su vinculación con las prácticas desde procesos de formación del profesorado puede ser una opción al respecto.

C) Como quedaba apuntado en otro momento (apartado 12.6.), puede resultar interesante profundizar en el análisis de los ítems que han pasado más desapercibidos en este trabajo (los de frecuencia intermedia). Se sugiere para futuros trabajos analizar estas prácticas e indagar acerca de su desarrollo, utilizando instrumentos complementarios que ayuden a discriminar el grado en que se dan o no, dado que las escalas de observación no han aportado más información que permita explicar por qué determinadas prácticas se dan de manera más o menos frecuente (en ocasiones, a veces), al parecer sin mucho cuestionamiento pero también sin un propósito claro.

D) De cara a plantear investigaciones con una aplicación más clara o un carácter formativo y/o transformador mayor que el de esta tesis, se sugiere diseñar y desarrollar procesos de investigación de carácter colaborativo con centros escolares. En esta línea, como continuación del I+D que enmarca esta tesis (Aguado et al., 2007a) se está trabajando actualmente en el Grupo INTER en otro I+D sobre “Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria”. En este proyecto se está realizando una búsqueda dirigida de centros con prácticas “interculturales” para sistematizar o documentar dichas prácticas y ponerlas a disposición de la comunidad. Siguiendo la línea apuntada en el capítulo 6 acerca de la confluencia entre el enfoque intercultural y el movimiento de mejora de la eficacia escolar, este proyecto de I+D aúna ambas perspectivas. Plantea este proyecto sobre “buenas prácticas” la inquietud por devolver de alguna manera a la comunidad educativa los conocimientos surgidos o explicitados a partir de las investigaciones que se realizan. La propuesta de realizar en un futuro otro tipo de trabajos colaborativos redundaría en esta línea, y se sugieren, entre otros, proyectos de investigación acción colaborativa entre centros

educativos y universidad, autoevaluación de centros para la mejora de la práctica con asesoramiento externo, o creación de redes de centros que reflexionen e intercambien sobre la práctica desde el enfoque intercultural.

E) Como tema de investigación, resulta de interés la idea de empoderamiento del profesorado y de la escuela como concepto en el que profundizar, explicitando el componente político del mismo. Igualmente la idea de empoderamiento del alumnado, y el análisis de cómo actúan los componentes “control”, “poder”, “autoridad” en los contextos de aula y centro educativo se apuntan como temas a considerar en futuros trabajos.

F) Queda anotado también, en relación a la ambigüedad terminológica comentada en el apartado 12.1., si no resultaría más apropiado en futuros trabajos utilizar otra denominación alternativa a “intercultural” que ahorre el esfuerzo que se ha de invertir en especificar en qué consiste este enfoque, o simplemente evitar adjetivar la educación. Optar por asumir que la educación, tal y como la concebimos, o es intercultural o no es educación.

1.2 Artículo científico escrito por Aspitia, Marlene y Balderrama, Celeste, titulado “Experiencia de Investigación en la Práctica: Diversidad Cultural en la Escuela Primaria” del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nro. 81.

En el presente trabajo partimos de que la cultura se vive doblemente, por un lado la cultura escolar y por otro la social o también conocida como la popular. Esta división plantea notables inconvenientes, los niños, ni siquiera los mismos docentes son capaces de dejar afuera de la escuela sus culturas sociales. Se torna imposible porque esa cultura forma parte de su personalidad y conforma su subjetividad construida desde los primeros momentos de vida.

El ojo de la cuestión se centra en los alumnos, son cuestionados y hasta juzgados por sus formas culturales, y es mal visto que ellos lleven consigo su cultura. Se vislumbra de esta forma, a la educación positivista donde la escuela no era un lugar de encuentro de culturas, personalidades, formas de vida, etc. sino un lugar donde todo eso queda afuera.

La convivencia escolar, como objeto de estudio, es un fenómeno complejo puesto que son múltiples los factores, agentes y situaciones implicadas. Las aulas constituyen un entorno de desarrollo personal y social en el que niños, jóvenes y adultos conviven compartiendo espacios y un periodo temporal que poseen una estructura previamente establecida (Ramírez y Justicia, 2006).

En un publicado en el Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe, UNESCO, se toma como indiscutible que es la escuela uno de los lugares claves en el proceso de formación de las personas tanto en las actitudes, como en las capacidades necesarias para convivir en una sociedad caracterizada por su creciente pluralidad, complejidad y en continua evolución y conflicto. Sin embargo todavía existen en el mundo muchas personas excluidas de la educación desde tempranas edades o que incluso accediendo al sistema educativo, reciben una educación de menor calidad. La rigidez del sistema tradicional de enseñanza, la certificación de estudios, la imposición de modelos poco adecuados a la realidad de los países, la homogeneidad en los planteamientos curriculares, son fuente constante de segregación y exclusión. Difícilmente se aprenda a respetar las diferencias si no se convive con ellas, si las diferencias de cualquier tipo se obvian y se excluyen. Una cultura en la que se respeten toda la variedad tiene que ver con la equidad, justicia e igualdad.

Por eso en el presente trabajo se describe una investigación, de naturaleza cualitativa, llevada a cabo para analizar concepciones de diversidad cultural, y si ésta es aceptada o rechazada en situaciones escolares utilizando como base la opinión de los diferentes miembros que integran la comunidad escolar.

CONCLUSIÓN:

Notamos que los docentes son conscientes de la diversidad que hay en la escuela, todos tienen concepciones diferentes, válidas todas ya que cada concepción se ajusta al contexto y características de la escuela.

A la hora de desarrollar una definición los docentes presentan concepciones muy diferentes y utilizan términos como chicos de otros países, chinitos, españoles, bolivianos, etc. Pero a la hora de desarrollar lo que opinan notamos un entendimiento más amplio del concepto refiriéndose al contexto socio cultural en que viven, barrio, formas de pensar, etc.

En cada una de las escuelas visitadas, hemos podido observar que se trabaja la diversidad de diferentes formas, ya sea propuestas de la docente en el aula, talleres propuestos desde grupo pedagógico, etc.

1.3 Artículo científico escrito por María Consuelo Velarde Sánchez, titulado “Actitudes del Profesorado y Educación Intercultural en las Aulas de Educación Primaria” de la Universidad de Extremadura, España.

Con este artículo pretendemos profundizar en el fenómeno de la interculturalidad especialmente desde el ámbito docente y más concretamente conocer, qué piensan los maestros/as de educación primaria acerca de la integración del alumnado culturalmente diverso en los colegios públicos de la ciudad de Badajoz. Procuramos poner de relieve las actitudes que los docentes de primaria tienen respecto al fenómeno intercultural y la manera de afrontar el proceso educativo en un contexto de diversidad cultural. Es hora de plantearse la educación intercultural no sólo por tener alumnos inmigrantes en nuestras aulas, sino porque la escuela, al igual que la sociedad, es plural, diversa y enriquece a todos/as. Para ello, apostamos por fortalecer la formación inicial de un lado, desarrollando un conjunto de habilidades, estrategias y actitudes que capaciten al profesorado para poder hacer frente a las nuevas demandas sociales; y, de otro lado, la educación permanente con la actualización de los conocimientos, a fin de dar respuestas educativas lo más acorde posibles al momento histórico actual que estamos viviendo.

España, en los últimos años, ha pasado de ser un país de emigrantes a convertirse en un país que ampara a este colectivo. La convivencia de distintas culturas en un mismo espacio geográfico es ya una realidad en nuestra región. En Extremadura, residen un total de 35.315 Ciudadanos extranjeros, lo que supone el 3,2% de la población, de los cuales 21.569

(61%) residen en la provincia de Badajoz y 13.746 (39%) en la provincia de Cáceres, según datos de la revisión del padrón del año 2008 del Instituto Nacional de Estadística y de la Consejería de Igualdad y Empleo de la Junta de Extremadura para el desarrollo del II Plan para la Integración Social de los Inmigrantes en Extremadura (2008-2011). Esta población procede principalmente de África, Latinoamérica y Rumanía.

La Institución escolar se enfrenta actualmente, al reto de responder a esta realidad. El interculturalismo, como un proyecto y no como un problema a resolver, da por hecho la existencia de interacciones, relaciones entre distintos grupos, individuos e identidades. No es sólo un lugar de formación. Supone además una zona de encuentro entre culturas y de intercambio de valores y actitudes. Un espacio donde se rompan los prejuicios y se desarrollen grupos de convivencia. La escuela ha de favorecer un entorno democrático y solidario porque reconoce la existencia de los “otros” como sujetos poseedores de una sabiduría diferente. Este proceso de interacción no debe limitarse a un intercambio de culturas. El desarrollo de la cultura de la diversidad y el compromiso del profesorado es el motor de arranque, la clave para tomar como referente pedagógico (Leiva, 2008).

Los objetivos primarios propuestos por la Consejería de Igualdad y Empleo de la Junta de Extremadura (2008-2011), que han de llevar a cabo los miembros de la comunidad educativa se centran en: promover la escolarización del alumnado inmigrante en las etapas escolares no obligatorias; potenciar la interculturalidad en sus centros; garantizar el acceso y la integración; fomentar el control y seguimiento del absentismo escolar e implicar a los padres y madres en el proceso educativo de sus hijos/as. Para ello, las medidas de actuación irán orientadas: al desarrollo de programas de acogida; acciones dirigidas al mantenimiento de la lengua y la cultura del país de origen; el desarrollo de materiales pedagógicos específicos en diferentes idiomas; el desarrollo de programas de refuerzo educativo y el aprendizaje de la lengua de la sociedad de acogida, entre las más destacadas.

Del mismo modo, somos conscientes del significativo papel que atribuimos al profesorado, en los procesos de enseñanza y aprendizaje por su importante labor social, formar a los futuros/as ciudadano/as. Creemos que la formación permanente del profesorado en estos ámbitos es fundamental y prioritaria para poder llevar a cabo una educación en competencias interculturales. Es más, el éxito de su integración no sólo depende del cumplimiento de unas normas, dependerá también de otras variables tales como las actitudes de los miembros de la comunidad educativa y/o la disponibilidad de recursos personales y/o materiales.

En esta línea vamos a apoyar nuestra investigación. Los objetivos que planteamos en la misma son:

1. Conocer las concepciones y actitudes de los docentes de Educación Primaria acerca de la integración del alumnado culturalmente diverso.

2. Conocer las opiniones referentes a la formación que presenta el Profesorado de Educación Primaria en cuestiones de Educación Intercultural.

3. Conocer en qué medida, el profesorado es consciente de la necesidad de que los contenidos curriculares estén impregnados desde la perspectiva intercultural y no son sólo atendidos desde el contexto o realidad concreta.

Si uno de los retos que debe afrontar el centro educativo es generalizar una verdadera educación intercultural, este reto no sólo consiste en aumentar la tolerancia ante la diversidad, sino en dejar de utilizar dicha diversidad como legitimación de la exclusión escolar y social (Carbonell, 2003). Educar en la convicción de que somos más iguales que diferentes, debe ser nuestro objetivo.

Desarrollo

Para realizar este estudio utilizamos una muestra compuesta por 97 docentes de educación primaria, entre los cuales hay 32 maestros y 64 maestras. Todos/as pertenecen a centros educativos públicos de la ciudad de Badajoz. Hemos visitado 23 colegios de educación infantil y primaria (CEIPs). La edad de los maestros/as participantes se extiende

desde, menores de 30 años hasta mayores de 61 años, con una participación superior de profesorado entre 41-50 años (40,2%) y entre 51-60 años de edad (37,1%). La experiencia docente varía desde un año hasta más de 30, siendo la media entre los 21-30 años.

El instrumento de recogida de información utilizado es el cuestionario tipo Likert²³. Ofrecía 31 ítems agrupados en dos categorías temáticas: A) datos personales y profesionales, B) datos sobre el alumnado culturalmente diverso; y en tres dimensiones bien diferenciadas: 1. “Actitudes del Profesorado ante la diversidad” (ítems 1-18), 2. “Formación del Profesorado de Educación Primaria” (ítems 19-26), y 3. “El Currículum y la Educación Intercultural” (ítems 27-31). Todos se responden puntuando en una escala de uno a cinco. Simultáneamente elaboramos e incluimos al final del mismo tres cuestiones o preguntas abiertas relacionadas con los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales (cuestión 1 y 2), y con el refuerzo educativo a nivel de lenguaje (cuestión 3). La finalidad es ofrecer a los sujetos de la muestra la posibilidad de responder de modo que reflejaran razonablemente su pensamiento.

Al mismo tiempo y con el fin de facilitar el posterior análisis de los datos, tenemos establecido para la primera dimensión o dimensión más amplia (“Actitudes del Profesorado ante la diversidad”), diferentes categorías: a) Opiniones sobre la educación intercultural (ítems 6 y 8); b) Opiniones sobre los recursos/apoyos educativos y la función de la escuela en atención a la diversidad cultural (ítems 11, 12, 14, 15, 16 y 18); c) Estereotipos y prejuicios del profesorado (ítems 4, 9 y 13), y d) Opiniones e inquietudes del profesorado en relación a situaciones de la convivencia escolar (ítems 1, 2, 3, 5, 7, 10 y 17).

Para calcular la fiabilidad del cuestionario, se ha utilizado el método de consistencia interna. La consistencia interna del cuestionario medida a través índice de Cronbach es de 0,86. El estudio de la validez de nuestro instrumento se ha realizado mediante la evaluación de expertos²⁴.

En el presente trabajo hemos apostado por la complementariedad de la metodología cualitativa (llevada a cabo mediante la utilización de la

técnica del análisis del contenido referente a las tres preguntas realizadas e incluidas al final del test), y la metodología cuantitativa (cuestionario). Los análisis estadísticos efectuados son de carácter descriptivo²⁵. El procedimiento estadístico de los datos se obtuvo con el SPSS 17.0 (Statistical Package Social Sciences).

CONCLUSIONES:

En nuestra ciudad, no domina la presencia del alumnado culturalmente diverso. Su existencia no provoca ningún tipo de conflictos extraños que no sean habituales en la práctica educativa cotidiana. Es más, la existencia de algún tipo de problema en las aulas no son justificadas por pertenecer a grupos étnicos minoritarios, más bien, podemos argumentarlo por otras causas tales como el hecho de vivir en una u otra barriada de la ciudad de Badajoz. La mayoría del alumnado culturalmente diverso predominante en nuestros centros educativos pertenece al colectivo gitano y al colectivo marroquí, admitiendo que, el porcentaje de este tipo de alumnado es menor de un 10% del total. Destacamos la gran diversidad de minorías étnicas que abundan en los mismos.

A lo largo de esta investigación se han observado ciertas ambivalencias en las actitudes del profesorado. Se ha podido comprobar que la interculturalidad se configura como una idea importante dentro del pensamiento de los docentes a la hora de ejercer su profesión. Sin embargo, existe gran parte del profesorado que orienta sus actitudes hacia la educación intercultural como un vehículo para el conocimiento de otras culturas diferentes a la de la mayoría. Podemos afirmar que los docentes de la etapa de educación primaria se encuentran comprometidos al considerar la educación intercultural una cuestión de ayuda hacia el alumnado de grupos étnicos minoritarios para resolver sus problemas sociales y conseguir la integración dentro de la colectividad, aunque muchos de esos mismos profesionales, con mayor cantidad de años de experiencia, crean además que sigue siendo un problema exclusivo de aquellos centros que acogen a alumnado de otras culturas (Merino y Ruiz, 2005). Algunos/as muestran indiferencia ante la

satisfacción y/o insatisfacción que les puede causar el hecho de trabajar en contextos étnicamente heterogéneos.

El profesorado que mayor incompatibilidad presenta en sus respuestas se sitúa entre los 11-20 años de experiencia docente. Atendiendo al sexo, las actitudes de las maestras frente a esta realidad escolar son diferentes a la de sus compañeros. Ante esta realidad podemos afirmar que los estereotipos y prejuicios del profesorado influyen y pueden perjudicar el tratamiento por igual que debemos compensar en el aula.

Entender la interculturalidad desde una dimensión más abierta y comprometida supone creer en la escuela como una de las instituciones que puede subsanar los posibles déficit con que acceden a nuestro Sistema Educativo estos colectivos, favoreciendo su adaptación a nuestras escuelas siempre desde el respeto a su cultura de origen la cual, se cultivará en el seno familiar pero nunca en la escuela porque la mayoría opina que este tipo de alumnado presente en las aulas, debe adaptarse a nuestra cultura porque se han instalado en esta sociedad. Además, consideran el apoyo de las familias importante para conseguir el éxito o el fracaso escolar de estos grupos minoritarios.

Por otro lado, la gran mayoría de los docentes, independientemente de la edad y años de experiencia docente, creen que su presencia hace disminuir el nivel de la clase y ralentiza el ritmo de aprendizaje en el aula, reconociendo que rendirían mejor si fuesen atendidos en clases especiales porque se les ofrece una atención más individualizada. Conclusiones acordes a otra investigación llevada a cabo por la Universidad de Oviedo que también pretendían conocer qué piensan los maestros de educación primaria acerca de la integración en las escuelas de alumnos/as inmigrantes (Campo et al. 2005).

En este sentido, hay una demanda de formación inicial y permanente por parte de los docentes de educación primaria presentes en este trabajo que coincide con otras investigaciones llevadas a cabo en esta misma línea (Leiva, 2008). Los maestros/as son conscientes de las nuevas exigencias que la sociedad actual plantea al sistema educativo. Ello supone una nueva concepción del trabajo del profesorado. Por esto,

hacemos hincapié en la necesidad de reformar la formación inicial que reciben nuestros docentes, de tal modo que cuenten con las herramientas necesarias y/o estrategias didácticas para poder afrontar la diversidad que van a encontrar en las aulas que confirma la multiculturalidad de nuestro alumnado. Una realidad que ha ido incrementándose de forma acelerada en los últimos años. El reto fundamental es la creación de un profesor reflexivo en el que reina una combinación idónea entre el saber teórico y el práctico; desarrollar de manera efectiva la formación intercultural del profesorado, a fin de que pueda tener las herramientas y recursos teórico-prácticos adecuados para que pueda desarrollar su práctica educativa con carácter intercultural. En nuestra opinión, se requiere un nuevo modelo de formación del profesorado.

Hemos abordado del mismo modo el tema del currículum intercultural. Éste ha de caracterizarse: por llevar a cabo una educación para todos y no solamente para los culturalmente diferentes; por contenidos que muestren los problemas sociales, el conocimiento y el desarrollo de los valores; por contenidos procedimentales y actitudinales con la misma jerarquía que los conceptuales.

En definitiva, los resultados reflejan que, las actitudes del profesorado ante la educación intercultural difieren atendiendo a los años de experiencia y al sexo de los encuestados, aunque por regla general, son buenas y optimistas. Hemos de ser conscientes que al hablar de interculturalidad, estamos hablando de una realidad que no sólo es competencia de la escuela, sino de otros sectores sociales que también tendrán que afrontar su papel llegado el momento. El ámbito educativo es el marco por excelencia para abordar la diversidad cultural, pero por sí sólo, es bastante cuestionable que pueda resolver los problemas que este hecho genera. Queremos pensar que las actitudes están cambiando, pero creemos que aún queda mucho por aplicar en nuestra práctica diaria. El proyecto de educación intercultural, como bien apunta Rodríguez (2004), tiene que ser un proyecto global que debe implicar a toda la escuela, desde los aspectos organizativos, curriculares, metodológicos y formativos.

Hay muchos caminos para llegar a estos fines, y nosotros pretendemos que una de las vías a transitar sea la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCSS). La enseñanza de las Ciencias Sociales no puede ser ajena a los cambios que se están produciendo en la sociedad actual: fenómenos como la globalización, diversidad cultural, inmigración, equilibrio ecológico, conflictos territoriales, explotación laboral, discriminación femenina, el problema del agua, etc., deben ocupar un lugar relevante en la enseñanza y el aprendizaje de nuestra área (Galindo, 2004). La configuración de una enseñanza basada sólo en la transmisión de valores, no es suficiente para hacer frente a los fenómenos racistas y xenófobos. De ahí que creamos conveniente para la formación del ciudadano/a que, en la enseñanza de las Ciencias Sociales sea necesario provocar el desarrollo crítico en el alumnado introduciendo la realidad en el aula. En las clases de Ciencias Sociales, se debería hacer referencia a la identidad de origen del alumnado inmigrante e incorporarla como una riqueza cultural más de las explicaciones académicas. La identidad es un valor que, además de aumentar la autoestima, ayuda a despertar la curiosidad por el otro en el alumnado autóctono. Con ello, todo el alumnado adquiere y desarrolla una competencia social, ciudadana y también cultural con las correspondientes intervenciones educativas del profesorado (Deusdad, 2010).

En definitiva, apostar por una educación intercultural implica el desarrollo de una serie de programas complementarios entre sí que, dependiendo del centro en cuestión, se desarrollarán en mayor o menor intensidad (Rodríguez, 2004). Destacamos: el proceso de acogida y adaptación de los nuevos alumnos al centro (incluye actividades de presentación y comunicación, ayuda para desenvolverse por el espacio escolar...), programa de educación en valores y formación de actitudes (se pueden realizar asambleas, entrenamiento de habilidades sociales, resolución de problemas, juegos cooperativos, salidas de convivencia...), programa de centros de interés interculturales (pretender fomentar la implicación familiar, realización de convivencias...), programas de inmersión en el currículo (desarrollan modelos de integración que buscan la coordinación entre el profesorado y los especialistas, el apoyo en el aula ordinaria,...), cuidar la

selección de los libros de texto, (libres de sesgos, estereotipos, prejuicios), favorecer metodologías activas, desarrollar hábitos de análisis y debate..., y fundamental el hecho de atender las distintas líneas formativas del profesorado.

CAPÍTULO II

Situación socio cultural a nivel nacional

Teniendo en cuenta el tema de investigación en el ámbito nacional, tenemos las siguientes investigaciones:

2.1 Artículo científico escrito por Nora Cépeda García; Dina Castro Burgos; Pilar Lamas Basurto de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2019), con el título “Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú” (Educación vol.28 no.54 Lima mar. 2019, <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.004>).

El Perú es un país de gran diversidad cultural, étnica, lingüística, geográfica y ecológica, alberga numerosos pueblos originarios andinos y amazónicos, además de mestizos, afrodescendientes e inmigrantes. El Ministerio de Cultura (2016) señala que los pueblos originarios suman 55 en el territorio nacional, donde se hablan 47 lenguas distintas al castellano y anteriores a los procesos de colonización europea de América. Uno de estos pueblos es el shipibo, uno de los más numerosos de la Amazonía peruana (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2009).

Durante el inicio de la república, las «formas de colonización interna estuvieron caracterizadas por la exclusión y denigración de lenguas, culturas y credos no ibéricos» (Valdiviezo y Valdiviezo, 2008). No es sino hasta 1972 que la Reforma Educativa del gobierno militar del general Juan Velasco Alvarado emite la primera Política Nacional de Educación Bilingüe destinada a los pueblos indígenas, en la que declara al quechua como lengua oficial del Perú junto al castellano. En 1989, se agrega el componente intercultural, denominándose Educación Bilingüe Intercultural. Por su parte, las organizaciones de pueblos indígenas, respaldadas por el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, firmado por el Perú en 1994 (OIT, 1989) demandan cada vez más al Estado su derecho a una educación que respete sus lenguas y culturas. Es así, que la actual Constitución Política del Perú (1993) establece que es obligación del Estado fomentar la Educación Bilingüe Intercultural, la que desde el año 2000 se denomina Educación Intercultural Bilingüe. Más recientemente, la Ley General de Educación 28044 (2003) asume la interculturalidad como un principio de la educación nacional, y en el 2016, se aprueba el Reglamento de la Ley 29735, que regula

el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú.

En este contexto el Ministerio de Educación (Minedu, 2016) y en particular, la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural, generó el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a 20212 que expresa una creciente conciencia de la necesidad de una educación intercultural para todos, no solo para pueblos indígenas, que contribuya a erradicar de la sociedad peruana prejuicios, estereotipos, discriminación y exclusión, a favor de una convivencia democrática y del desarrollo del país.

Ante estas políticas de educación intercultural bilingüe, el Ministerio de Educación (2016), en el Currículo Nacional, indica procesos de diversificación curricular a nivel regional, local, institucional y de aula desde un enfoque de interculturalidad. También se han elaborado diversos materiales didácticos destinados a diferentes pueblos indígenas en sus lenguas originarias. En relación al presente estudio, cabe señalar que la Región Ucayali, desde 2013, cuenta con un Diseño Curricular Regional de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas de su jurisdicción.

CONCLUSIONES

Consideramos que este estudio cumplió el propósito de recoger las concepciones de los docentes sobre interculturalidad y describir el modo como se refleja en su práctica educativa cotidiana y la programación curricular de aula. A continuación, presentamos nuestras conclusiones:

Tanto en Lima como en Ucayali, las y los docentes reconocen que una condición fundamental para el intercambio entre culturas es la afirmación de la cultura propia, sobre la cual se construyen relaciones interculturales. En las observaciones y en el análisis de las unidades de aprendizaje, se encontraron elementos de afirmación cultural y alta valoración de la cultura shipiba, especialmente la preservación de la lengua. Esta afirmación cultural se da en diferentes formas e intensidades en cada escuela, que puede explicarse por los ámbitos geográficos y socio culturales diferentes, así como por la presencia de docentes shipibos y no shipibos, en cada caso.

Así como las y los docentes expresan convicción sobre la necesidad de la afirmación de la cultura propia, también entienden que la interculturalidad abarca el intercambio entre pueblos amazónicos y andinos, con la cultura nacional y con otras culturas del mundo. Señalan, así mismo, la importancia de aprender otras lenguas para facilitar la comunicación.

Se identificó que las y los docentes tienen un entendimiento y una actitud positiva hacia la interculturalidad que tratan de incluir en su práctica en aula; sin embargo, aún no llegan a reflejar consistentemente los alcances expresados en sus concepciones. Manifestaron que necesitan ampliar su conocimiento y contar con herramientas pedagógicas para enseñar la primera y la segunda lengua, cómo hacer dialogar las diferentes culturas en cada área curricular y cómo trabajar la interculturalidad transversalmente (Escarbajal y Leiva, 2017).

Si bien, en las concepciones de las y los docentes participantes en la investigación, se reconoce el predominio de una perspectiva normativa de la interculturalidad orientada a describir cómo debe ser la interculturalidad, otorgándole un carácter utópico, se puede reconocer las relaciones de inequidad entre grupos étnicos y sus culturas, lo que impiden las relaciones interculturales. Esto indica la presencia de algunos elementos críticos en las concepciones de los docentes. Por ello, consideramos que las políticas educativas, elaboradas en diálogo con las concepciones de los docentes, podrían contribuir a que docentes y estudiantes profundicen y consoliden concepciones y prácticas desde una perspectiva de interculturalidad crítica.

2.2 Tesis presentada por Arévalo Guerrero, Hermes titulada “La Educación Intercultural y el Aprendizaje de los Estudiantes: Estudio de Caso en la Institución Educativa de Nivel Primaria N° 10032 “Julio Armas Loyola”, de la Comunidad de Lagunas, Chiclayo, Lambayeque” (2017), Universidad César Vallejo.

El mundo actual se encuentra en medio de una profunda transformación donde todo se va innovando para lograr los cambios de que la sociedad exige por lo que a través del presente trabajo de investigación tengo el propósito de ser una fuente de referencia para investigadores, maestros y

jóvenes que aborden la interculturalidad con la finalidad de afianzar la práctica educativa basada en la diversidad, justificando la cimentación de nuevos espacios para el aprendizaje tanto académico, social y político considerando la realidad sociocultural que inicia a ser reconocida por el estado peruano.

La interculturalidad y su reciprocidad con la educación despierta interés por el beneficio en la educación, en países como el Perú reconocido por su variada diversidad cultural, evidenciándose disparidad social, problemas de exclusión, carencia de acceso a una educación de calidad que responda a los intereses y necesidades de los estudiantes que no han sido satisfechas.

Motivo que me llevó a investigar para conocer las implicancias de la aplicación de la educación intercultural en el aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 10032”Julio Armas Loyola Lagunas- Chiclayo, 2016 en proporción con la cuestionable problemática educativa y en especial con la formación de los docentes para que logren apoderarse de estrategias pedagógicas para trabajar en una educación intercultural, donde se reconoce y valora el entorno social y cultural en el que se está sumergido el estudiante, enfrascándose de la universalización que caracteriza al mundo de hoy.

Debido a la utilidad e importancia de la educación intercultural exteriorizo algunas reflexiones sobre los desafíos pedagógicos y los fundamentos teóricos de la educación intercultural. Donde la sociedad en que vivimos involucra afrontar desafíos de distinto precepto, que es construir una educación capaz de formar a la persona para desempeñarse en la complicada y semejante sociedad actual. Entendiéndose que en la actualidad se necesita de una educación que no simplemente se concentre en la transferencia de nuevos conocimientos y en el desarrollo de destrezas y habilidades tecnológicas, si no en una educación cimentada en el reconocimiento de la diversidad sociocultural y su ambiente social.

Aplicar un aprendizaje que reconozca las desigualdades y diversidades sociales de distinto tipo, pueda desarrollar y favorecer en las personas una serie de competencias de naturaleza axiológica, reflexivas y

críticas, que le admita no solo el auto afirmación sino la satisfacción y valoración del otro como diferente dentro de un contexto de respeto y desigualdad. Lo que significa pensar en una educación más allá de la edificación de conocimientos que se puedan brindar a un niño a lo largo de su escolarización y de alineación profesional para alcanzar una educación fundamentada en valores, lo cual resulta vital para el desarrollo humano.

Trabajar en una educación cimentada en la diversidad cultural es necesario instruir a los docentes para interactuar con los niños en la cimentación de conocimientos y valores necesarios para desempeñarse en la sociedad.

Mediante la aplicación de la educación intercultural “se impulsa la paridad de resultados escolares entre individuos y grupos, respeto y tolerancia entre los grupos y finalmente, igualdad de recursos, status, poder y acceso entre los distintos grupos culturales y étnicos de la sociedad.

Con este proyecto, se trata de considerar la ineludible necesidad de cimentar una escuela que se dirija en la búsqueda de la existencia del otro como un sujeto distinto no solo desde su condición étnica o racial si no desde su actuar, pensar, opinar, a partir sus imaginarios y representaciones sociales.

Una enseñanza intercultural promueve la reflexión en el progreso de la autoconciencia, cultural, mejora e incremento de la comunicación con las personas de otras culturas.

Cualquier acción educativa basada en concepciones multiculturales, requiere de alguna forma considerar todos los elementos que hacen parte del mundo diario de la cultura y la sociedad, la cimentación de conocimientos en lo educativo y multicultural admite generar en los estudiantes una conciencia de cómo el conocimiento es el resultado de una innovación colectiva.

Una visión interculturalidad se concentra en el interés de los estudiantes ya que ambos hallan en la educación el vehículo o mecanismo para instrumentalizarlo, tomando en cuenta las normas y valores culturales, el desafío de educar desde la perspectiva intercultural hace que replanteemos las estrategias a partir de un diagnóstico sociocultural, lo cual significa una nueva forma de presentar y entender las variadas vivencias de la reciprocidad

entre culturas, por lo que el docente debe promover la utilización de espacios interculturales, para el logro de aprendizajes significativos.

La educación intercultural no solo se refiere a interrogantes, lenguas, superioridad de una cultura en relación a otra, sino a un cambio aleccionador entre las personas de culturas distintas que buscan fortalecer en los estudiantes su patrimonio cultural convirtiendo a la escuela en un espacio de inter-aprendizaje que garantice la formación de ciudadanos para una sociedad intercultural.

CONCLUSIONES

Lagunas es un pueblo constituido por familias de situación económicamente pobre dedicados a la pesca, agricultura, ganadería y algunos casos al comercio, con bajo nivel de instrucción que desconocen las ventajas que les puede ofrecer su cultura para el aprovechamiento pedagógico, tal como sustenta la Teoría sociocultural de Vygotsky, quien afirma: que el rol que asume la cultura en el crecimiento de las personas es considerable ya que se desempeña al interior de ella. Las personas, al nacer, poseen funciones intelectuales que posteriormente padecen transformaciones a causa de las diferentes culturas.

Los estudiantes participan y conocen las actividades productivas locales como agricultura, comercio, pesca, ganadería y artesanía; también las fiestas de carácter religioso: la fiesta de San Pedro y el nacimiento del niño Jesús pero tienen dificultad para el logro de aprendizajes porque los docentes utilizan estrategias que no tienen en cuenta sus conocimientos locales teniendo relación con la Teoría de la adaptación transcultural de Yung, quien afirma que la adecuación transcultural se describe al proceso de transformación a lo largo del periodo que se realiza en sujetos que han emprendido su desarrollo de socialización en una cultura y luego estiman un contacto de primera mano constante y duradera con otra cultura nueva y extraña.

Se hace necesario que el docente previo a su labor didáctica realice la caracterización socio cultural de manera que le permita conocer las dificultades y potencialidades de la comunidad, las necesidades y

expectativas de los estudiantes y las demandas educativas de los padres de familia. El estudiante es habido a la valoración de su cultura, de sus juegos, de sus creencias, de sus fiestas y prácticas religiosas, reclaman la participación del docente en estas actividades por lo que, sin duda, si la actividad pedagógica se realizara teniendo en cuenta ello se elevaría el nivel de logro y los aprendizajes resultarían más significativos.

Los docentes no conocen las estrategias de educación intercultural ni la utilidad que tiene para el logro de aprendizajes por lo que no es de su interés, desaprovechando la comunicación de las comunidades rurales que es una contribución a la interculturalidad y a la eficacia de una variedad de costumbres culturales que fortalezcan su cultura, relatos orales, percepción de la comunidad y el medio ambiente. Ante las cuatro últimas afirmaciones se hace necesario considerar la teoría cognitiva de Vygotsky, que señala que en los seres humanos se estiman una aptitud intercultural mayor cuando poseen un elevado nivel de auto-conocimiento cultural. Esto compromete que, primero se debe poseer conocimiento de nuestras propias manifestaciones culturales y de nuestro desarrollo expresivo, en esta perspectiva el intercambio intercultural es de gran provecho, en segundo lugar es necesario entender a las otras culturas y sus formas de comunicación

Diferentes autores remarcan la trascendencia e importancia de la socialización y el interés de la cultura en que se desarrolla se refiere a esta como cultura de origen, donde el sujeto logre afianzar su sentido de identidad y pertenencia al dar cohesión a un cúmulo de conocimientos, creencias y prácticas cimentadas y compartidas por su grupo. La educación intercultural ayuda significativamente a cimentar una comunidad más democrática, siempre que el contexto político y social afirme condiciones de igualdad para todos, el respeto a las diversidades culturales, el derecho a la propia cultura de las poblaciones en el contexto de la globalización.

SUGERENCIAS

Concientizar a los padres de familia y miembros de la comunidad de la importancia que tiene valorar sus actividades, costumbres, creencias,

formas de vida en la formación de la personalidad de los estudiantes y la construcción de su identidad personal y comunal, así como también el aprovechamiento que debemos darle para facilitar que sus hijos aprendan.

Fomentar la capacitación docente mediante jornadas de trabajo, jornadas de inter aprendizaje, talleres de planificación curricular para aprovechar didácticamente la aplicación de la caracterización sociocultural y de estrategias didácticas de educación intercultural.

Fortalecer las competencias y capacidades docentes en el manejo de estrategias didácticas que permitan aprovechar el conocimiento que tienen los estudiantes respecto a la cultura local para el logro de aprendizajes.

Los maestros deben considerar la vivenciación como un momento del proceso pedagógico para el logro de aprendizajes en el que se aprovecha otros espacios además del aula y otros actores como sabios, ancianos y líderes

Capacitar a los maestros que no son del lugar sobre la cultura local a fin de pueda realizar la caracterización sociocultural de la comunidad local para utilizar como insumo en planificación curricular de manera diversificada.

Participar en las actividades de vivenciación con respeto a las creencias y prácticas de la comunidad, realizar las actividades que promuevan los docentes a fin de facilitar los aprendizajes en atención a lo que todos ellos proponen de realizar primero lo que ya conocen para luego aprender lo desconocido.

Fomentar la práctica de actividades culturales: fuentes de trabajo, vestimenta, ritos, mitos, habla, platos típicos, creencias, viviendas ancestrales y recuperar aquellas que están en vías de extinción; como formas de vida que han propiciado, a través de los tiempos, vivir en armonía con la naturaleza y con la sociedad, prácticas que deben ser motivo de satisfacción y orgullo de todo miembro de la comunidad por cuanto propician la identidad y autonomía de los estudiantes

2.3 Tesis presentada por Elizabeth Antonieta Pérez Pucuhuayla, titulada “Interculturalidad y Bilingüismo en Estudiantes de la Institución Educativa N° 30939 de Acostambo – Huancavelica” (2017).

En la Constitución Política del Perú (1993), centrados en los tres incisos del artículo 2 correspondiente a los derechos fundamentales de la persona, nos refieren que, los seres humanos compartimos una serie de deberes y derechos inherentes a nuestra condición. Sin embargo, alrededor del mundo en diversas culturas y creencias, se van marcando claras y por momentos preocupantes diferencias entre hombres, mujeres, niños y niñas o inclusive, entre poblaciones y grupos humanos completos. Para los peruanos, los deberes y derechos se encuentran en la Entonces, conviene reflexionar acerca de lo que implica para nuestro país el aceptar que existen diversas identidades, diversas creencias y diversas maneras de concebir el mundo y el ambiente en el cual las poblaciones crecen y se desarrollan.

Domínguez (2008), durante el estudio del curso identidad cultural, desarrollo personal y liderazgo, sostiene que la educación sigue siendo el instrumento más potente y eficaz para favorecer el desarrollo y la cohesión social, tanto a nivel personal como colectivo. La disparidad de necesidades y grupos destinatarios (razas, creencias, lengua, origen, nivel social y cultural, etc.) están generando la imposibilidad de la que las organizaciones puedan responder por sí solas.

En esa medida, consideramos que no habrá una verdadera educación intercultural si no se cuenta con profesores preparados específicamente para estas funciones ni estudiantes prestos a adecuarse al modelo. Sin profesores y resto de actores educativos preparados interculturalmente o reciclados, “la Educación Intercultural será una utopía”.

Es urgente, una nueva manera de concebir la formación inicial de los docentes y la profesionalidad permanente del maestro, entendida como la formación de una nueva conciencia en cuanto a su misión formativa y funciones, instructiva, desarrolladora y educadora, así como al sentido de pertinencia y unidad con su realidad, la misma que está obligada a transformarla, a impulsar su desarrollo, evolución en unidad, total armonía con la naturaleza y la sociedad; es decir, la formación de una conciencia trascendental base de una conciencia intercultural.

Ansión (2008), sostiene que desarrollar una gestión educativa culturalmente pertinente es un reto difícil ya que los requisitos de gestión

parecen imponerse por razones técnicas o por su propia racionalidad sin que importen en ello las diferencias culturales. De ahí, que nos interrogamos: ¿hasta qué punto la gestión admite formas culturales diferentes? ¿Hay una posibilidad de volver pertinente la gestión con la cultura? Las respuestas que demos a estas interrogantes nos abrirán el camino a pensar qué es lo que necesita cada una de nuestras organizaciones educativas para lograr una igualdad.

Es por ello que en nuestro país se hace imprescindible hablar de un conjunto de culturas que de manera particular cohabitan un determinado espacio, conciben el mundo de una manera que puede ser similar o distinta y eventualmente no tienen relación entre ellas, pero no por ello pueden ser calificadas como mejores o peores, modernas o atrasadas, civilizadas o no civilizadas. La comprensión de este concepto sienta sus bases en la interculturalidad.

El MINEDU (2013), a través de sus cartillas para promover la interculturalidad en la escuela, sostiene que ésta debe definirse como:

- “... una apuesta por el respeto a la pluralidad de racionalidades (formas de pensar y de construir “lógicamente el mundo”) y la heterogeneidad de formas de vida”. (Tomado de Heise, Tubino y Ardito, 1992).
- Un esfuerzo por romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y de esa forma, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. (Adaptado de Walsh, 1998).
- Un desafío de diálogo, comprensión y respeto entre los individuos de diferentes culturas.

Asimismo, en la misma dirección, el lenguaje es parte integrante de la cultura. Toda cultura está compuesta por múltiples elementos: organización social, creencias valores, comportamientos, música, etc. El lenguaje es un componente más de la cultura. Sin embargo, el lenguaje tiene una particularidad muy especial, porque además de constituir un elemento de la cultura, unifica los demás aspectos de ella y los expresa. Por medio del lenguaje podemos hablar de nuestra organización social, de nuestras creencias

y de nuestros valores; podemos describir nuestros comportamientos e interpretar nuestra música. Hablar sobre nuestra cultura nos permite también reflexionar sobre ella, tomar conciencia de las similitudes y diferencias que existen entre nuestra cultura y otras.

El lenguaje es el medio a través del cual descubrimos, interpretamos y organizamos nuestra realidad. Esto es, el lenguaje nos permite construir nuestra realidad. De esta manera encontramos significado en el mundo. Y es que mediante el lenguaje tenemos acceso a los demás componentes de la cultura y logramos una identificación con los otros miembros de nuestro grupo social.

En tal dimensión, el factor comunicacional –como factores problemático y de entendimiento- en la interrelación personal para el efecto comprensión y entendimiento humano a la actualidad deviene de miles años antes de Cristo. Es así, que sus implicancias positivas y negativas se traslucen hasta nuestros días. Su punto de partida se construye en el pasado, y lo hace no sólo desafiando y refutando las doctrinas tradicionales, sino también desarrollándolas y formulándolas de nuevo para que el hombre pueda utilizarla.

Sánchez (2005), nos refiere en el sentido de que, todas las sociedades, humanas y animales, funcionan gracias a la comunicación o conjunto de actos mediante los cuales los individuos que las componen establecen contactos para transmitir todo tipo de informaciones; en tal razón, vemos que la comunicación es un fenómeno inherente a la relación que los seres vivos mantienen cuando se encuentran en grupo o en pares, esto es, la manifestación y trasmisión de sus diversos estados de ánimo; entonces, a través de la comunicación las personas o animales obtienen información respecto a su entorno y pueden compartirla con el resto.

Al parecer de Hibels & Weaver (1976), las comunicaciones más cruciales para nuestras vidas ocurren en situaciones tan comunes que con frecuencia ni siquiera pensamos que en ellas se involucren habilidades para la comunicación, y muy raramente hacemos un análisis para poder comprender todas las razones por las que una persona ha fracasado en comunicarse en una situación interpersonal,

Tal así, diremos que no existe sociedad o grupo humano cuyos miembros no se comuniquen de una u otra forma. Entre las personas, la comunicación en sus variadas formas establece y mantiene las relaciones sociales, controla los comportamientos de individuos y grupos, alimenta y transfiere la cultura, esto es: para la supervivencia, la reproducción, la alimentación, la defensa, el aprendizaje, para toda actividad la comunicación es un medio imprescindible.

El trabajo se divide en cuatro capítulos: El primer capítulo, comprende al problema. Nos permitió identificar, determinar y formular el problema; plantear los objetivos y justificar la investigación. El segundo capítulo, comprende al marco teórico, en esta se abordó básicamente dos aspectos importantes: los antecedentes y las bases teóricas científicas de la investigación. En el tercer capítulo se abordó el aspecto metodológico de la investigación; finalmente, en el cuarto capítulo, con el título de presentación de resultados se abordó los resultados en sí por variables, la contratación de las hipótesis y su discusión considerando los trabajos previos del tema de investigación.

Finalmente, consideramos que tales dimensiones (identidad cultural y comunicación) representan los ejes centrales para los proceso de interrelación humana, por ende del desarrollo de la interculturalidad de las sociedades.

CONCLUSIONES:

1. Se determina que existe una correlación significativa entre interculturalidad y bilingüismo en los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 30939 de Acostambo – Huancavelica, puesto que el coeficiente de correlación de Pearson ($r = 0,72$) y lo que se ratificó con la prueba de hipótesis de significación de correlación, puesto que t calculada es mayor que t teórica ($7,2 > 1,7$) lo demuestran, para un nivel de significancia del 0,01, es decir el 5%; por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0) y aceptamos la hipótesis alterna (H_a); es decir, existe relación significativa entre interculturalidad y bilingüismo.
2. Se determina que existe una correlación moderada entre interculturalidad y bilingüismo con la dimensión lengua en los estudiantes del

sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 30939 de Acostambo – Huancavelica, puesto que el coeficiente de correlación de Pearson ($r = 0,55$) y lo que se ratificó con la prueba de hipótesis de significación de correlación, puesto que t calculada es mayor que t teórica ($3,14 > 2,49$), lo demuestran, para un nivel de significancia del 0,01, es decir el 5%; por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0) y aceptamos la hipótesis alterna (H_a); es decir, existe una correlación moderada entre interculturalidad y bilingüismo

3. Se determina que existe una correlación moderada entre interculturalidad y bilingüismo con la dimensión comunicación en los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 30939 de Acostambo – Huancavelica, puesto que el coeficiente de correlación de Pearson ($r = 0,68$) y lo que se ratificó con la prueba de hipótesis de significación de correlación, puesto que t calculada es mayor que t teórica ($3,14 > 2,49$), lo demuestran, para un nivel de significancia del 0,01, es decir el 5%; en consecuencia se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_a); es decir, existe una correlación moderada entre interculturalidad y bilingüismo

RECOMENDACIONES:

1. Por el grado de efectividad del estudio a través del juicio de expertos y prueba de campo, sugerimos a los docentes de los diferentes niveles educativos utilizarlos y profundizar su estudio para mejorar y poder consolidar sus aprendizajes y práctica en cuanto se refiere a interculturalidad y bilingüismo dado el alto grado de incidencia en las relaciones interpersonales y socio culturales.

2. A los profesionales que se encuentran estudiando la maestría y el doctorado en las diferentes universidades, implementar, profundizar y consolidar la investigación en el área y demás áreas educativa puesto que su estudio resulta muy importantísimo de conocer y aplicar en la tarea educativa y fuera de ella.

3. A las autoridades descentralizadas del Ministerio de Educación (DREJ y UGELs) organizar, planificar y ejecutar jornadas de sensibilización y

talleres de fortalecimiento en los factores interculturalidad y bilingüismo en las instituciones educativas de su ámbito a todo nivel educativo.

4. A través de las direcciones institucionales, en eventos de sensibilización se considere a los padres de familia para que puedan tomar conciencia que parte de la educación de nuestros hijos es el fortalecimiento de la interculturalidad y el bilingüismo.

CAPÍTULO III

Situación socio cultural actual a nivel local

En nuestra realidad no hemos encontrado ninguna investigación con respecto a mi tema de estudios.

Marco Teórico

3.1 Aproximaciones conceptuales sobre cultura, cultura escolar e identidad nacional y local

3.1.1 ¿Qué es cultura?

Históricamente, el concepto de cultura ha ido evolucionando y se fue definiendo de diferentes maneras por diversos investigadores. Hasta hace un tiempo atrás, hablar de cultura era sinónimo de una categoría relacionada al cultivo de la capacidad intelectual, algo culto, patrón o modelo de vida; de no ser así, no era cultura, como dice las letras de un ritmo vallenato colombiano: “Qué cultura va tener Lorenzo Morales, si nació en los pajonales”. Desde un punto de vista un tanto fundamentalista, nacer en los pajonales, no significa tener cultura. Sin embargo, desde otro punto de vista, será perfectamente un tipo de cultura.

Estas complejas concepciones hacen que no se pueda tener una conceptualización tan rígida y definida, puesto que de manera un tanto general, una de las definiciones daba cuenta que por cultura se entendía “como complejos esquemas concretos de conducta, costumbres, usanzas, tradiciones y conjunto de hábitos” (Geertz citado en Austin, 2000) de un determinado grupo social. Sin embargo, el mismo Geertz reformula el

concepto de cultura basándose en una conjunción entre la antropología y la semiología que:

...según la cual las ideologías, las cosmovisiones, se constituyen a partir de los sistemas culturales. La cultura aparece como una construcción en la que participan los distintos individuos de un conjunto humano localizado territorialmente, que comunican sus 'fuentes de iluminación simbólica' (la estructura simbólica) a las generaciones que les suceden. (Infoamérica.org 2004)

En este entender, cada grupo social o étnico está conformado por una compleja y dinámica confluencia de encuentros, rechazos, pugnas o cruces de diversas manifestaciones culturales. En este sentido, Geertz prefiere hablar de un "relativismo cultural" antes que de una cultura definida a secas (Dietz 2003), teniendo como actores centrales a los propios individuos; por ello, difícilmente se pueden establecer líneas demarcatorias bien definidas. Bajo estas consideraciones generales, no se puede definir de manera estática la noción de "cultura". Como señala López:

(...) no se puede hablar de cultura uno y cultura dos... En un contexto multicultural de coexistencia e intercambio cultural permanente, estamos más bien ante un proceso dinámico de convivencia, de conflictos, de resolución de problemas cotidianos, de adaptación al medio. (2000: 185)

En este complejo entramado o red social, el mismo autor (López) recomienda "referirse a la cultura, como una suerte de un continuo", toda vez que el tiempo y las circunstancias adversas o benéficas hacen posible que las sociedades vayan cambiando y transformándose de manera lenta o acelerada en sus diversos rasgos o elementos culturales. En términos de Zavaleta (Tapia 2001), diríamos que estos cambios y transformaciones dan lugar a una "formación social abigarrada".

Por su parte, si tomamos en cuenta lo que definen las diferentes disciplinas sociales, éstas van adoptando nociones referidas a la cultura,

ajustándolas a sus propias características y exigencias. Es que existen diferentes puntos de vista al respecto; así por ejemplo, para la antropología, la cultura indica una forma particular de vida, de gente, de un periodo, o de un grupo humano; mientras que para la sociología es un concepto abstracto que describe procesos de desarrollo intelectual, espiritual y estético del hombre en general, de las colectividades y de la humanidad (Austin 2000).

Podemos seguir refiriéndonos a las definiciones que adoptan otras disciplinas, pero siguiendo la línea de Max Weber y Clifford Geertz, consideramos importante hacer mención a uno de los conceptos más actuales sobre cultura como un concepto semiótico en el sentido de que la cultura es “un entramado de significados vividos y actuados dentro de una comunidad determinada”.

Es evidente que, en este entramado o red de significados, los grupos sociales se influyen unos a otros en determinados aspectos culturales y sociales (religión, tecnología, gastronomía, etc.). “Las culturas no existen por sí solas, sino que son creadas, vividas y transformadas por los pueblos respectivos. Son los grupos humanos los que se relacionan mediante sus culturas” (Muñoz Sedano 1998). En esta dimensión es que Ansión y Zúñiga prefieren entender por cultura, y de manera operativa, “los modos de vivir o los modos de ser compartidos por seres humanos”; sin embargo, si bien no existen líneas demarcatorias que distingan diametralmente unas culturas de otras; tampoco se quita la posibilidad de percibir que ciertos grupos sociales poseen algunos rasgos culturales bastante distintivos y distinguibles que sobresalen con relación a otros.

Ya centrandó nuestro trabajo en un contexto mucho más concreto, haremos mención a Lircay que es uno de los distritos de la Provincia de Angaraes y en el cual se encuentran habitantes de centros poblados, zonas urbanas y zonas rurales. En la capital distrital y las comunidades, se dan diferentes manifestaciones culturales que coexisten y se entrecruzan mutuamente, en tanto los moradores de Lircay mantienen el *Ayni* como un trabajo recíproco, la mayoría de las mujeres dan a luz con ayuda de parteras, hombres y varones de toda edad visten ropa tradicional (poncho y pollera), mientras que en el centro poblado (zona urbana), todo trabajo por muy

pequeño que sea es remunerado, las mujeres dan a luz en hospitales o centros de salud, hombres y mujeres visten con ropa de confección industrial, etc. Eso les hace culturalmente distintos, aunque la realidad nos muestra previsiblemente que con el tiempo y la modernidad uno logre asimilar al otro paulatinamente; porque en la actualidad, los propios pobladores de Lircay, a pesar de que sienten que tienen sus modos de vivir; sin embargo, su cultura comunal y andina todavía se ve subordinada por los modos de vivir de los grupos sociales urbanos y dominantes; esa es la realidad. Por ello, se han dado algunos casos de migraciones hacia la capital.

3.1.2 Cultura nacional

Después de haberse constituido y consolidado las repúblicas en América Latina, los diferentes países fueron desarrollando una especie de conciencia nacional, expresado en los términos de “patria o país” con lo que los habitantes fueron identificándose. Es decir, una cultura nacional “constituida por una creencia compartida y un compromiso mutuo que se extiende en la historia matizada por una cultura de identidad y activa ligada a un territorio particular distintivo [distinguible] de otras por una cultura pública” (Miller 1997). Sin embargo, esta cultura nacional o mayor no constituye una cultura homogénea, sino que al interior conviven o subyacen otras culturas e identidades menores, a las que por lo general se denominan culturas e identidades regionales o locales que no necesariamente comparten los mismos ideales unos de otros; por ello, algunos estudiosos señalan que:

Las [culturas] e identidades nacionales, locales o de grupo son “mitos” continuamente desmentidos por la diversidad cultural, y que más bien su sentido es fundamentar ideológicamente un principio de homogeneidad en un país caracterizado por desigualdades sociales evidentes (Ramírez y Nivón Bolán 1995)

Estos mitos, a los que hemos hecho referencia en la cita, muestran el interés nacional de los pobladores por distinguirse de otros grupos sociales, a través de símbolos, límites y fronteras territoriales. De esta manera, como Estado o nación se hacen esfuerzos por establecer vínculos colectivos basados

en un imaginario común, vínculos que sirvan de hilos conductores y conducentes entre los grupos sociales, a los que a su vez, sus pobladores deberán aferrarse como individuos pertenecientes a una época, un grupo humano y en un determinado territorio. En este entendido, la cultura nacional.

Procede de la construcción de un imaginario colectivo basado en signos y símbolos organizados para promover la legitimidad de instituciones o políticas. Desde esta perspectiva la [cultura] o identidad nacional se sustenta en un imaginario promovido por la lógica de poder, en la cual el indio ha sido una de las figuras a las que con mayor frecuencia se ha apelado para fundamentarla.

Como es de esperar, en este entramado social en el que se entretajan ideales e imaginarios, está presente la diversidad de grupos sociales; pero esta diversidad es opacada por los grupos de poder político y económico, asentados en su mayoría en las grandes urbes, con una base cultural criolla. Por tanto, la diversidad cultural, muchas veces, se encuentra postergada por los grupos hegemónicos y de poder, cuando estas diversidades culturales, ubicadas a lo largo y ancho del país, deberían servir para fortalecer y conformar una sociedad multiétnica y pluricultural, con una real equidad y participación social.

3.1.3 Cultura local andina

Con el avance de la globalización o mundialización, el mundo actual en que vivimos es mucho más amplio, en términos tecnológicos y virtuales, de lo que nuestras capacidades físicas pueden alcanzar. Sin embargo, también es evidente que, a la par con la mundialización, se va reforzando el reconocimiento mucho más marcado de la diversidad. En esta dimensión, consideramos importante distinguir la cultura local y más específicamente andina, dentro de un mundo mucho más amplio y global. Hablar de lo andino es hablar del “ethos” que significa:

... estar en relación a la forma peculiar que tuvieron y tienen nuestros pueblos andinos de habitar la tierra, de hacerla útil, de relacionarse con ella, con los demás hombres y con Dios y de recrearse simbólicamente por

el discurso mítico. (Capella y Ojeda 1990)

Si nos enmarcamos en un contexto rural, con características socio-culturales basadas en la tradición cultural de los Andes, al cual estamos haciendo referencia, podemos entender que la cultura local se rige sobre la base del conocimiento local, como diría Geertz. Este *conocimiento local*,

... se expresa a través de las prácticas agropecuarias, las formas cooperativas de trabajo, los rituales que se celebran a la tierra, las plantas y los animales, la memoria cultural relativa a la estética de la tierra, etc. Conocimiento basado en la tradición oral y a la vez altamente contextualizada. (Maurial 1999)

Estas formas de vida o prácticas sociales son propias de la comunidad de Lircay, al igual que otras tantas, que se encuentran diseminadas en la región de Huancavelica, por ejemplo. Estas manifestaciones y formas cotidianas constituyen la cosmovisión del mundo andino resumida en una cultura mucho más local, con características bastante peculiares que en resumidas cuentas constituye, al igual que otras comunidades, esas diversas identidades comunitarias.

Dentro de la cultura local andina, las “expresiones de la tecnología simbólica andina son los rituales de producción que siempre acompañan y orientan las actividades económicas del hombre andino” (Kessel 1992). Esta razón de existencia comunal o andina configura las actividades productivas del hombre del Ande, no como una actividad económica al estilo del libre mercado, sino más bien de mutua correspondencia y mutua colaboración basados en el *ayni* y la *minka*, enlazados por las prácticas rituales y manifestaciones simbólicas propias de la comunidad.

3.1.4 Cultura escolar

Se entiende la cultura escolar como “el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar” (Pérez 2000), puesto que las diferentes acciones personales y grupales generadas por los docentes

adquieren un sentido muy peculiar que se van reforzando en los diferentes espacios y escenarios dentro y fuera del aula. En ese sentido, la cultura escolar está referida al quehacer educativo durante los procesos que implican desarrollar la práctica pedagógica, dentro y fuera del salón de clases.

En un nivel operativo, esto toma diversos matices, en el sentido que algunas veces puede que la cultura escolar responda a las expectativas y demandas escolares de las familias y pobladores que moran en una determinada comunidad. Sin embargo, otras veces, puede ser que la escuela se desenvuelva de manera aislada y desconectada de la problemática comunal, a pesar de estar inmersa en ella. De ser así, la escuela estaría poniendo las reglas de juego de manera unilateral; es decir, donde los usuarios educativos (estudiantes y padres de familia) quizá tienen voz, mas no el voto ni la oportunidad de tomar parte en las decisiones a nivel de comunidad educativa. Es decir, que la acción pedagógica se estaría convirtiendo en “una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron 1996).

Con estas características pedagógicas, la educación impartida en la escuela se estaría convirtiendo en una educación reproductiva, donde la transmisión de lo que el profesor piensa, de lo que otros han pensado, tiene que ser repetido por los estudiantes (Barylko 2002).

A esta forma de configuración institucional, entendida como las maneras de actuar en la escuela, la hemos denominado cultura escolar, en la medida en que constituye el *modus vivendi* y *modus operandi* de la institución escolar. A decir de nuestras comunidades, no estamos tan lejos de que las escuelas estén estableciendo las normas y reglas de juego, impuestas desde la concepción del docente como parte integrante de un sistema educativo.

3.2 La práctica pedagógica

Teniendo como base la cultura escolar como una configuración del quehacer educativo en un centro escolar, podemos decir que la práctica pedagógica experimentada por los docentes, se refiere a la intervención pedagógica en el aula, donde se desarrolla temas o contenidos planteados por el docente con el propósito de generar aprendizajes en los estudiantes.

Podemos decir que se trata de un método determinado, con estrategias adecuadas, con un rigor secuencial suficiente, con un posicionamiento claro sobre lo que se va a trabajar, con un sentido de construirle un significado a algo que se da a conocer a los estudiantes (Abella 2004)

Esta práctica pedagógica expresada también en lo que vendría a ser la práctica docente; es el docente quien planifica los contenidos a desarrollar, prevé los materiales educativos pertinentes, toma en cuenta el tiempo que demandará la intervención pedagógica en aula. Esto implica estar en permanente preparación para desarrollar las sesiones de aprendizaje acordes con los cambios y avances que se viene experimentando en la práctica pedagógica; por ello, se observa entre los docentes una preocupación porque “se exigen [cambios] en sus competencias y saberes debido a los desafíos y complejidades que la globalización de la cultura trae consigo y a las responsabilidades que se espera asuman en la meta de educación básica para todos.” (Palacios 2000)

Analizando el quehacer educativo, a través de la práctica pedagógica en aula, se descubre que esta última no es solamente una acción técnica y académica, sino que tiene significados e implicancias que pueden entenderse como significados que se construyen, no solamente desde las autopercepciones o intenciones de los docentes, sino desde las interpretaciones que construyen los estudiantes o los padres de familia. A decir de Gimeno Sacristán (citado por Palacios), la práctica pedagógica, expresada como el quehacer pedagógico:

Es un hacer guiado por motivos queridos que tiene que ver con sistemas de valores colectivos. Nuestro hacer pedagógico requiere pues de un saber de carácter ético, de compromisos con proyectos que orientan la educación y de una capacidad para el diálogo y la convocatoria a otros alrededor de esos compromisos afectivos defendibles desde un punto de vista ético.

Como podemos advertir, la práctica pedagógica se cierne en el marco de una serie de concepciones e intenciones enmarcadas en una realidad concreta, lo cual exige una pedagogía a través de metodologías didácticas

especializadas, capaces de entender la realidad y amoldarse hacia un contexto cultural específico.

3.3 ¿Qué significa la interculturalidad?

Así como es complejo hablar de cultura, la interculturalidad es un campo vasto, sobre el que es improbable tener una sola definición o un único concepto; más aún, teniendo en cuenta que este concepto está en pleno proceso de discusión y desarrollo. En ese entender, podemos considerar una variedad de concepciones y afirmaciones que van desde las posturas más “ideales”, de relaciones respetuosas entre uno o más grupos sociales en contacto, hasta las más controvertidas y confrontativas.

Estas posturas convergentes y divergentes hacen de la interculturalidad un tema complejo y diverso, pero al mismo tiempo rico y provocador. Esta variedad y complejidad, por sí misma, ya constituye una interculturalidad de pensamientos que se tornan interesantes, y al mismo tiempo permiten contrastar diferentes planteamientos y posiciones. Así se puede considerar algunos puntos de vista, como por ejemplo, la RIPC señala que:

El interculturalismo es la interacción entre culturas, el intercambio y la comunicación, en que el individuo reconoce y acepta la reciprocidad de la cultura del otro. El prefijo 'inter' denota la idea de interactuar, compartir la existencia de complementariedades, el reconocimiento de la cultura del otro...
(2002)

Como podemos apreciar, ésta es una posición ideal que, en teoría, reconoce la interacción, el intercambio, inclusive la reciprocidad entre las culturas; es decir, se estaría hablando de una relación horizontal y respetuosa en la que los pueblos o grupos sociales convergen en un contacto saludable y aparentemente armonioso. Sin embargo, en la práctica estos ideales no siempre se dan como se espera.

Esta misma organización internacional, a pesar del notorio optimismo, advierte que “la interculturalidad *puede considerarse* como una forma de ser, una visión del mundo y de otras personas, una clase de relación igualitaria

entre los seres humanos y los pueblos”. Semánticamente, la proposición “puede considerarse” (subrayada por nosotros), denota una buena intención, lo deseable y lo que se espera, pero que se da y no se da, en la realidad cotidiana. En ese entender, realmente ¿será que se pueda dar una relación intercultural entre los diferentes grupos sociales?, o simplemente se estará procediendo una relación entre culturas? Por ello, será necesario revisar algunas concepciones y posturas que nos puedan aclarar y ampliar la visión.

3.4 Antecedentes históricos y evolución conceptual de la interculturalidad

La interculturalidad ha tenido como tránsito varias posturas por parte de quienes la han ido categorizando como tal. Surge de ideas y definiciones primigenias como la multiculturalidad, pluriculturalidad, pluriethnicidad, multilingüismo. En todo caso, se fue construyendo en base a los intentos de hacer partícipe, a los agentes sociales, de la construcción del tejido socio-cultural constituido por personas humanas de diversas lenguas, raíces, costumbres y tradiciones que, con el correr de los tiempos, se fueron entrecruzando en un proceso cada vez más complejo de encuentros y desencuentros de “todas la sangres” como diría el escritor peruano José María Arguedas.

Este proceso tan complejo se fue dinamizando en la sociedad bajo ciertas tensiones y pugnas muy duras, hasta sangrientas en algunos casos. Fue atravesando por fases o etapas de luchas y reconciliaciones buscando por momentos concesiones y ciertos entendimientos que iban dando lugar a una relativa pero compleja convivencia bajo las diferencias. Es así que anteceden al proceso de la interculturalidad ciertas posturas que a veces demandan referirse a una multiculturalidad o pluriculturalidad. Sin embargo, llega un momento en que esta idea de lo ‘multi` o pluricultural se torna en una especie de dos grandes bolsones con características algo diferenciables, como son la lengua y los rasgos distintivos que diferencian a unos de otros. Entonces, se empieza a hacer una diferencia entre los indígenas y los “blancos” (mestizos, criollos, ciudadanos) que se encuentran en una confrontación existencial; por

tanto, habría que pensar en una postura teórica que permitiera de alguna manera tender un puente de “entendimiento” entre estos grupos sociales. Así se empieza a hablar de biculturalidad, como una opción mediadora.

También, es menester recordar que esta posición de biculturalidad, tomada desde una corriente mucho más lingüística que sociológica o antropológica, se referiría al uso de las lenguas. Al respecto, Moya nos recuerda lo siguiente:

En una rápida visión histórica diría que el concepto de ‘biculturalidad’ precedió al de ‘interculturalidad’. La biculturalidad es al bilingüismo lo que el haz al envés, y se empleó en los contextos de las primeras etapas de la educación bilingüe transicional o asimilacionista (algunos también la llaman ‘asimilista’ porque servía para asimilar o integrar al indígena en la llamada ‘sociedad mayor’). A menudo este concepto partía de la aceptación de que si era posible adquirir dos sistemas lingüísticos, era igualmente posible adquirir dos sistemas culturales. El matiz importante era que si la lengua materna se usaba como ‘puente’ para pasar a la lengua mayoritaria, también la cultura propia permitiría el tránsito a la cultura mayor. (1998)

Algo que nos caracteriza a los pueblos y sociedades latinoamericanos es la variedad de culturas y lenguas vernaculares incluyendo al castellano; sin embargo, al margen de la lengua, somos sociedades multiétnicas y multiculturales que no pueden ser divididas en sólo dos grupos diferenciados, sino que al interior de cada grupo existen todavía variedades cada vez más pequeñas que, al mismo tiempo, casi siempre están en disputa por la hegemonía de grupo entremezclándose cada vez de una manera más compleja. Aquí se plantea y se propone una relación interpersonal e intercultural.

Centrando un poco más el punto de discusión en el plano educativo, la interculturalidad se empezó a concebir como una especie de fórmula mágica de regulación y establecimiento de un orden mucho más respetuoso y tolerante entre los diferentes grupos sociales. Pero este tema surge paralelo a

la preocupación de una educación más democrática y respetuosa de las diferencias étnicas. Luis E. López nos recuerda que:

La cuestión de la interculturalidad en nuestra región está estrechamente relacionada con la problemática indígena latinoamericana, pues fue a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas que la noción de interculturalidad y su derivada de la educación intercultural emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas hace casi tres décadas. (2001)

Como se puede apreciar, la interculturalidad es una construcción teórica que se asocia a la problemática indígena de los Estados-Nación y que intenta encontrar niveles de diálogo y acercamiento entre indígenas y no indígenas. En circunstancias como ésta, por ejemplo, en Venezuela la noción de interculturalidad “surgió en el contexto de un proyecto educativo desarrollado con una población indígena”. Del mismo modo, en los contextos socioculturales de nuestra región, se vienen realizando esfuerzos por encontrar niveles de co-existencia entre los grupos sociales y estructuras institucionales; por tanto, es un proceso en construcción.

3.5 Relación entre culturas

Hablar de relaciones entre culturas o grupos culturales diversos no es lo mismo que referirse a una relación intercultural. En una relación entre culturas, los contactos o encuentros pueden ser amistosos o conflictivos, de asimilación o de integración, de dominación de un grupo de poder frente al otro u otros, o de complementariedad entre las mismas. Si en una relación entre culturas se producen fenómenos de integración donde, por ejemplo, una “cultura indígena integra elementos foráneos sin perder sus características originales, más bien organizando estos elementos según los modelos y valores autóctonos” (Heise, Tubino y Ardito 1994), entonces estaremos más cerca de una integración en el marco de una relación intercultural; pero, si la “adopción de los elementos foráneos va acompañada de la eliminación de los valores fundamentales de las tradiciones propias dejándose absorber el grupo por los modelos y valores de la sociedad dominante”, indefectiblemente estaremos

frente a una asimilación, donde un grupo social anula al otro.

En el ámbito mundial, por ejemplo, tomando en cuenta los planteamientos de Toynbee, se han experimentado contactos y conflictos culturales que, a través de los tiempos, dieron lugar al surgimiento de teorías denominadas “choque de culturas” o “choque de civilizaciones”, cuando no es posible una relación respetuosa e intercultural, como es el caso del predominio de occidente sobre el resto del mundo en el siglo XX y XXI; es decir, una contraposición conflictiva frente a oriente y otras realidades culturales, a quienes se les subordinó con el poder de la tecnología y militar, primando, de esta manera, la ley del más fuerte. Arnold Toynbee diría la sumisión y subordinación de los “zelotas” por los “herodianos”. Toynbee “estableció una regla de dicho enfrentamiento y destaca la radical y profunda huella de lo religioso en cada pueblo.” (Ojeda y García 2003)

Este mismo caso, en distintas épocas y con características y matices específicos, se da en la mayoría de las comunidades indígenas o campesinas. Las relaciones de estos pueblos con los demás grupos sociales se dan de manera conflictiva y muchas veces de subordinación, ya que los pueblos ubicados en las zonas urbanas o en la metrópoli, con respaldo del Estado, son los que predeterminan la organización social y política de las comunidades, incorporados en relaciones de pertenencia y dependencia geográfica y administrativa a una jerarquía jurisdiccional, comprendidos en una capital distrital, provincial, departamental y nacional.

Sabiendo que la educación está inmersa en la dinámica social de las comunidades y pueblos con características multiétnicas, principalmente en Latinoamérica:

La diversidad cultural no suele ser por sí misma objeto de atención en las políticas educativas, excepto cuando grupos particulares disponen de capacidad económica y respaldo político, como ocurre en la educación privada (Serrano Ruiz 1998).

En este tipo de relación y dependencia, también la mayoría de los agentes que son responsables de los aspectos educativos, trasladan, aplican y

muchas veces imponen en las comunidades los modelos y formas de vivir de las sociedades hegemónicas.

3.6 Hacia una convivencia intercultural

Como ya veníamos adelantando, en realidad existen posiciones coincidentes y contradictorias frente a la interculturalidad. Por ello, consideramos importante revisar y contrastar diversas concepciones y posturas con miras a aproximarse hacia un diálogo intercultural; lo que a su vez, pueda ayudar a comprender e interpretar nuestro tema de investigación, que a pesar de estar ubicado en una comunidad indígena, no deja de estar inmerso en este contacto y conflicto intercultural en relación a la presencia de agentes externos (visitantes y turistas) que se dan cita a la comunidad con frecuencia.

Algunos autores afirman que la interculturalidad es un tema puesto en boga en los últimos tiempos. Al respecto, la profesora Millán Dena, señala:

El concepto “interculturalidad” se ha puesto de moda y con ello corre el peligro de perder significado a medida que se escucha con mayor frecuencia, además de que se encuentra en un nivel suficientemente abstracto para no poder llegar a concretarlo por lo que se queda en un discurso con buenas intenciones. (Millán Dena 2002)

Indudablemente, el tratar de encontrar caminos hacia un diálogo intercultural, es un tema que está en tapete y en toda mesa de discusión relacionada con las interacciones y relaciones sociales; por tanto, no es un tema nuevo, pero sí cotidiano, del cual se demanda una aplicación cada vez más práctica. Por ahí que Millán advierte el peligro de perder el valor del significado; en ese sentido, no pasaría de ser una buena intención. Se trata entonces, de convertir la interculturalidad en verbo más que en sustantivo.

Patzi conceptúa la interculturalidad como una simple ilusión colectiva que esconde un mecanismo de asimilación de los diversos grupos sociales, principalmente de los grupos étnicos y originarios, al corte y medida de la vida civil de Estado, bajo ciertos patrones culturales implantados por los

grupos de poder:

... Es en esta transmutación de la interculturalidad como demanda social hacia la institucionalización estatizada, donde la pluriculturalidad se convierte en una arbitrariedad cultural ya que no es la creación del propio actor, sino que éste es despojado de sus demandas convertidas en propuestas del Estado y, como tal, se le impone en tanto voluntad colectiva desgajada de su propia voluntad. De ahí que la interculturalidad se constituya en violencia simbólica al imponerse como algo legítimo, reglamentado para ser cumplido por todos los grupos culturalmente diversos. (Patzí 2000)

El autor nos da a entender que la interculturalidad sería una especie de mecanismo legitimado por el Estado que veladamente contribuye a que los grupos de poder se impongan ante los demás que tienen menores posibilidades. Puede darse el caso de que una persona defensora de la interculturalidad, paradójicamente, en la práctica no siempre demuestre actitudes interculturales; puesto que las consideraciones de lo intercultural no son neutras, “existe hegemonía en las relaciones. Entre grupos sociales el más poderoso tiende a imponer valores, actitudes y, en muchos casos decisiones.” (Serrano Ruiz 1998). En concordancia con esta afirmación, la Confederación mapuche Neuquina – Newén Mapu va mucho más allá todavía en señalar que:

Hoy el estado nos invita a ser parte de un nuevo concepto: Interculturalidad. Nos explica que es una invitación al reconocimiento de la diversidad cultural y a tener una relación de respeto mutuo. Creemos que es una forma modernizada de continuar asimilando culturalmente a los pueblos originarios dentro de la llamada cultura nacional (1998)

Somos conscientes que encontrar niveles de comunicación y entendimiento mutuo de manera individual y colectiva no es tan fácil; demanda ciertas condiciones de diálogo y tener conciencia de no caer en una mera idealización como sostiene la confederación mapuche. Por tanto, será necesario revisar los conceptos y principalmente las actitudes, y en esa línea

Albó señala que es menester saber distinguir dos niveles o categorías de interculturalidad, que lo presenta en los términos siguientes:

Interculturalidad *negativa*, que tiene a su vez cierta gradación:

- Una actitud y relaciones que llevan a la destrucción de una de las partes.
- Una actitud y relaciones que llevan a la disminución de una de las partes, por subyugarla o por crear dependencias que impiden el crecimiento.
- Una actitud que lleva a limitar las relaciones, por prescindencia y distanciamiento.

Interculturalidad *positiva*, también con su propia gradación:

- Una actitud y relaciones de simple tolerancia. Ambas partes se aguantan sin perjudicarse, pero no hay aún una mutua aceptación.
- Una actitud de mutuo entendimiento e intercambio, que lleva al enriquecimiento cultural de las partes”. (2000)

Si reflexionamos de una manera mucho más realista y cercana a nuestro contexto, en alguna medida, se dan ambas categorías de interculturalidad. En ese entender, lo que se pretende es fortalecer y operacionalizar la segunda categoría, con miras a alcanzar la gradación más alta de la interculturalidad positiva, teniendo en mente que requiere de un proceso personal y colectivo largo que permita aproximarse a un ideal intercultural de mutuo respeto.

Algunas otras posturas, a nuestro juicio, son todavía más “exquisitas” en el tema de la interculturalidad, como podemos percibir en el siguiente párrafo:

Muchas personas dan a la interculturalidad un sentido restringido. Comprenden ésta como el encuentro entre criaturas de orígenes, procedencias y culturas diferentes, encuentro con personas extranjeras. Para mí, el sentido de la interculturalidad tiene que ver con el encuentro y el contacto con todo lo que no soy yo, que es básicamente la realidad toda y en ella, la humana realidad. (Uribe 2002)

La autora, en la primera parte del párrafo, critica las posiciones que le

dan un sentido restringido a la interculturalidad y seguramente no le falta razón para afirmar lo que señala, pero su acotación en la segunda parte de este mismo párrafo es todavía más exigente conceptualmente; para ella, todo lo que está alejado del “yo” como individuo bastaría para ser considerado como lo “otro” y el contacto con todo lo que no es el “yo”, se consideraría una relación intercultural. Sin embargo, este encuentro o contacto al que hace mención Uribe obvia que dichas relaciones y contactos son bastante conflictivos e incluso destructivos en algunos casos, aunque contrariamente en otros, pueden ser de entendimiento mutuo.

Entre tanto, después de un lento y largo proceso de discusiones y reflexiones, la interculturalidad se empezó a manejar como un mecanismo ideal para encontrar niveles de entendimiento de una manera respetuosa y tolerante entre los diferentes grupos sociales. A este respecto, Luis E. López nos recuerda que la cuestión de interculturalidad, en América Latina, surge a raíz de la problemática indígena, derivándose posteriormente en una educación intercultural emergida desde las ciencias sociales (2001). En ese entender, la interculturalidad sigue siendo una categoría en pleno proceso de construcción.

Es evidente que, por el lado educativo, se viene haciendo los esfuerzos por encontrar niveles de estructuración flexibles y diversos para los distintos sectores culturales. No obstante, no se trata tampoco de encarar esta problemática solamente desde el campo educativo y académico. Se necesita también asumir posiciones mucho más ideológicas y hacer de la interculturalidad un desafío de la praxis. Precisamente, la concepción de Klaus Zimmermann (1997) se presenta como un planteamiento más político y estratégico; puesto que para él, el problema de interculturalidad se pretende abordar solamente desde el lado educativo. Lo que se debe plantear es el abordaje desde lo pedagógico, pero también desde lo político. En tal sentido, dicho autor distingue dos dimensiones conceptuales: una denominada “descriptivo-crítica” y otra “político-pedagógica”.

El sentido descriptivo-crítico tiene como objetivo principal analizar lo que sucede en un encuentro o enfrentamiento entre grupos interétnicos o

culturales, así como mostrar los análisis críticos, como resultado de las denuncias sobre procesos discriminatorios que llevan a situaciones conflictivas entre los interactuantes. Lo segundo se define como el conjunto de actividades destinadas a erradicar drásticamente los aspectos y resultados negativos de las relaciones interculturales conflictivas, contribuyendo al establecimiento de relaciones más justas, de mutuo entendimiento, con tolerancia, y lo más importante, con una autodeterminación cultural (Zimmermann 1997).

Por su parte, Albó nos recuerda que: “En medio de indudables altibajos y deformaciones” (2001), podemos encontrar situaciones viables tendientes hacia niveles de participación compartida y de manera equitativa en cuanto a las decisiones políticas de la sociedad.

3.7 La interculturalidad desde los niveles operativo educacionales

La interculturalidad en el sistema educativo se desencadena a partir de los años ochenta (Dietz 2003), pero sus bases epistemológicas, se remiten al multiculturalismo que surge como un movimiento social que ha ido generando sus propios espacios de academización y teorización, constituyendo, de por sí, un esfuerzo hacia el reconocimiento de las diferencias o diversidades.

Al margen de las posturas y enfoques que se le otorga a la interculturalidad, la educación intercultural constituye una alternativa que abre posibilidades para las relaciones equilibradas de afirmación de las identidades y de la interculturalidad, pero, al mismo tiempo, todavía se enfrenta con grandes dificultades. Entre las dificultades que impiden un adecuado desarrollo de la educación intercultural se pueden mencionar las siguientes:

- Contexto adverso derivado del proceso de dominación cultural y lingüística no permite desplegar toda su potencialidad, la matriz colonial de la cultura peruana.
- La hipocresía estructural de los Estados y de los gobiernos.
- La oposición de las clases y grupos dominantes regionales y locales.

- La interiorización de la dominación por los mismos indígenas.
- La débil y mala preparación de los profesores no les permite comprender los problemas que la multiculturalidad produce, ni un manejo pedagógico adecuado de los programas específicos de educación bilingüe...

No obstante, varios trabajos se refieren a resultados positivos conseguidos por la Educación Bilingüe Intercultural en las poblaciones indígenas de las zonas andinas y amazónicas del país como:

- La valorización de los grupos étnicos y la afirmación de la identidad étnica de los pueblos indígenas.
- La confianza y mejores condiciones psicológicas, como la autoestima, para que los niños aprendan.
- La importante producción de textos pedagógicos.
- El progreso para aprender el castellano con facilidad. (Morillo 2003)

Está claramente definido que una relación intercultural, desde un plano más operacional, puede ser expresada adecuadamente desde la escuela, por constituir una institución enmarcada en un determinado contexto y realidad concreta. Es ahí donde se operacionalizan los lineamientos de políticas educativas, donde se concretiza la concepción del tipo de hombres que se quiere formar en la edad escolar. Una adecuada educación intercultural no solamente procurará encontrar y desarrollar una convivencia de respeto y de legitimidad entre las diversas culturas, sino también proyectos educativos y sociales de desarrollo y cambio con derecho ciudadano en el marco de la democracia.

En estos tiempos donde la globalización y mundialización se vienen dando a todo nivel, surge la necesidad de afrontar los nuevos retos de la vida desde la diversidad. Mercedes Giesecke pone hincapié en la necesidad de dar un giro hacia el diálogo intercultural en los términos siguientes:

Es sustancial esforzarnos en lograr la integración de toda la sociedad a una realidad culturalmente pluralista, en base a diálogos interculturales diversos, para articular la cohesión social sobre una base comunitaria diversa que lucha contra toda forma de exclusión. La idea de integración es vista

como un proceso de aprendizaje mutuo y construcción de nuevas relaciones interculturales. (Giesecke Sara-Lafosse 2003)

En este marco, se torna importante tomar en cuenta los antecedentes teórico- prácticos sobre educación intercultural, la misma que se viene desarrollando en el campo de la pedagogía. Sin embargo, cabe enfatizar que la educación intercultural deberá “consistir no solo en tematizar la heterogeneidad existente en el aula, sino incluso en aprovecharla para generar entre los educandos mecanismos intragrupal de formulación, negociación y resolución de conflictos” (Dietz 2003). En este entender, pedagógicamente hablando, la educación intercultural se torna más pretenciosa en el sentido que se propone o se plantea como opción apropiada para todos los centros escolares, incluso para la educación no formal (Muñoz Sedano 1998).

3.8 Los contenidos curriculares

Tomando en cuenta la percepción de los pobladores y padres de familia de la mayoría de las comunidades rurales, en el sentido que a los educandos se les proporcione los conocimientos básicos coherentes con la problemática comunal, para que luego puedan afrontar asertivamente la problemática social y económica, encontrando estrategias creativas para salir, muchas veces, la situación de postergación social en la que se encuentran considerables comunidades del Ande, no reciben una atención como debiera.

Se trata pues, de crear y proveer a los educandos de herramientas que contribuyan a que la sociedad andina se reproduzca y crezca sobre principios arraigados en su tradición y pensamiento propios, como en el caso de los guambianos de Colombia. (Dagua, Aranda y Vasco 1998)

En el marco de la diversificación curricular peruana, los contenidos curriculares nacionales constituyen un gran referente educacional como una unidad del sistema educativo en toda la República. Sin embargo, la propia Estructura Curricular Básica Nacional sugiere que, en los niveles regionales y locales, estos contenidos deben ser contextualizados y flexibilizados de acuerdo a las características socio culturales de cada realidad concreta, con el

propósito de permitir la adecuación de las capacidades y competencias, así como la incorporación de contenidos locales.

Para tener una mejor visión, haremos mención a los niveles de concreción del currículo. A nivel nacional y con carácter normativo, se encuentra la formulación de la Estructura Curricular Básica (ECB) en términos de competencias, capacidades y aptitudes organizadas por ciclos y por áreas de estudio (Encinas 2000). Este documento base debe ser diversificado a través de la formulación de los Proyectos Curriculares de Centro Educativo, pasando previamente por una instancia de política regional de diversificación curricular.

El Proyecto curricular de centro educativo (PCCE) constituye el nivel operativo donde se construye el programa curricular que servirá de guía para orientar el trabajo concreto del centro educativo. A partir de este proyecto curricular de centro educativo se desprenderá la programación curricular al nivel de aula, que es, a fin de cuentas, lo que nos interesa en esta tarea de investigación.

En este nivel de programación curricular es que cada uno de los docentes debe planificar las acciones educativas concretas a ser desarrolladas en las sesiones de clase con sus estudiantes. Pero este nivel todavía requiere de dos momentos de planificación: una programación anual y otra programación de corto plazo.

Por un lado, en la programación anual, se toman en cuenta los elementos y rasgos generales como: las competencias del currículo, el tiempo de escolaridad, el calendario nacional y comunal, fundamentalmente. Por otro lado, en la programación de corto plazo se organizan y desarrollan las actividades educativas a ser ejecutadas durante la práctica pedagógica en aula y que deben ser previstas con anticipación.

En los dos niveles de programación curricular es el docente quien debe mediar para que se pueda incorporar los conocimientos y saberes locales, pero lamentablemente hasta el momento los conocimientos escolares u “oficiales” son los que tienen un mayor peso académico y privilegiado por el profesor por medio de los mecanismos y sistemas evaluativos, ya que dichos

conocimientos están legitimados por el currículum nacional.

Con la aplicación del nuevo currículum por competencias, lo que se pretende en las escuelas es integrar las diversas áreas, a través de las actividades y estrategias metodológicas integradoras; es así que se pueden integrar las áreas de comunicación integral con el de ciencia y ambiente, personal social o lógico-matemática; ya que, si se está investigando las causas de la contaminación del medio ambiente, esta temática tiene una fuerte relación con el área de ciencia y ambiente, pero para conocer y entender las causas de la contaminación, será necesario saber consultar información bibliográfica; por tanto, estaremos integrando el área de comunicación integral. Si se quiere establecer la cantidad de basura que se produce y los efectos que ocasionan en el medio ambiente, se podrá integrar las áreas de lógico-matemática y ciencia y ambiente. Sin embargo, seguidamente y por razones metodológicas, a manera de ejemplo, nos referiremos a dos de las principales áreas de desarrollo educativo.

3.8.1 Uso y aprendizaje de lenguas

Quizá una de las mayores debilidades que se viene confrontando en la actualidad es que la educación bilingüe intercultural se sigue pensando que está reservada exclusivamente para los educandos de los contextos indígenas o denominadas poblaciones de minorías étnicas:

De nada servirá que las minorías se eduquen en este enfoque y estrategia si las mayorías castellano hablantes no lo asumen; el problema de dominación y exclusión se mantendrá, aunque con variantes. La interculturalidad debe ser vista como un diálogo equitativo entre todas las culturas; sólo así estaremos afirmando la identidad nacional a partir de la diversidad. (Morillo 2003)

A la luz de la interculturalidad, el sistema educativo peruano toma en cuenta el uso y tratamiento de las lenguas dentro de los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje. El castellano es considerado como L2 o segunda

lengua, mientras que las lenguas vernaculares son consideradas como L1 o primera lengua, de acuerdo a las regiones (quechua, aymara, machiguenga, shipibo, etc.).

Aun estando centrada la EIB en darle énfasis al tratamiento de las lenguas, para el caso del castellano como segunda lengua, en comunidades quechua hablantes, por ejemplo, se hace necesario tomar en cuenta la propuesta de Krashen (citado en Baker), quien hace una distinción entre adquisición y aprendizaje:

La adquisición es un proceso inconsciente que resulta de la comunicación informal y natural entre personas en que la lengua es un medio y no un fin natural en sí mismo. El aprendizaje ocurre en una situación más formal en que se enseñan las propiedades manifiestas de una lengua. (Baker 1993)

Esto ayudaría al docente a utilizar estrategias más eficaces en cuanto al aprendizaje del castellano como segunda lengua en sus estudiantes, toda vez de que es una demanda de los padres de familia que sus hijos aprendan el castellano y sepan leer y escribir en esta lengua, además del quechua. En este sentido, cabe remarcar que:

La enseñanza en la lengua materna indígena en las comunidades donde esa lengua es el cimiento de su identidad cultural, no significa que no se debe enseñar también el castellano. El no hacerlo implicaría cerrar las posibilidades de comunicación y entendimiento de esas comunidades con todas las demás con las que no comparte su idioma. (Zúñiga 2003)

En la misma nueva ley general de educación del Perú, Ley N° 28044, en su artículo 20, incisos b) y c) señala lo siguiente: “Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras; determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano.”

A pesar de que la ley señala que se debe trabajar en las dos lenguas y

generar aprendizajes significativos en los educandos, la práctica, por lo general, demuestra resultados adversos, puesto que los educandos que aprenden a leer en castellano, las palabras que leen, las pronuncian sin entender su significado; y como no llegan al contenido de lo que leen, porque en verdad no leen, sino que solo interpretan alfabéticamente una serie de palabras extrañas para ellos, pierden definitivamente toda ilusión, todo gusto por la lectura y reingresan nuevamente a la inmensa multitud de analfabetos, en el mundo de los ciegos (*ñawsa*)... como ellos denominan a los que no saben leer. (Fragmentos de Arguedas en Boletín UNEBI 1998).

Con el propósito de revertir algunas de estas frustraciones de auto percepción como “disminuidos”, es que en la década de los 90, el Instituto Superior Pedagógico y Tecnológico “La Salle” de Urubamba aplicó un programa de profesionalización docente a través de un proyecto denominado CRAM I en convenio con las Universidades Mc Gill de Canadá y la Universidad Católica del Perú, donde se pone especial interés y énfasis en que los docentes en servicio deben ser capaces de “manejar técnicas e instrumentos pedagógicos con sustentación teórico-científica” (Capella y Ojeda 1990). Este hecho se plasmaría en el manejo adecuado de “los principios y estrategias metodológicas de enseñanza del quechua y del castellano como segunda lengua, para desarrollar en el niño la capacidad de uso oral, escrito o instrumental de ambas lenguas”, en el marco de una educación bilingüe intercultural.

Quizá ésta fue una de las razones por las que la EBI, en su aplicación curricular, ya a nivel de la práctica docente en aula, se haya tomado y se está tomando todavía como una práctica pedagógica más en el plano lingüístico, faltando trabajar con mayor énfasis el componente cultural e intercultural.

3.8.2 Las matemáticas y la etnomatemática

Para hablar de las matemáticas en un contexto intercultural como el que estamos abordando, cabe señalar que en muchas escuelas de comunidades andinas existe un esfuerzo por realizar esta área educacional tomando en cuenta distintos conocimientos matemáticos “universales”, acompañado de

materiales concretos usados tanto por el conocimiento occidental como por las actividades racionales comunitarias.

Tomando en cuenta las reflexiones sobre la práctica pedagógica, en las escuelas rurales y andinas se ha venido iniciando un proceso de recuperación de los conocimientos andinos. Se fue incorporando, por ejemplo, materiales como la *yupana* (tablero de cálculos matemáticos), el uso de semillas y recursos locales; superando así la utilización solamente del ábaco y los sistemas numéricos, que se usaban de manera abstracta hace más de una década atrás.

Sin dejar de reconocer muchos avances en el campo de esta nueva manera de desarrollar la actividad educativa en concordancia con la interculturalidad, es menester centrar la atención en lo que se refiere a la etnomatemática (que todavía muy poco se conoce hasta la fecha, al menos en la región) como una alternativa educacional mucho más apropiada para las escuelas rurales y del mundo andino. Sin embargo, es una realidad en la práctica docente de las escuelas rurales que:

Se conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática bajo un modelo *in vitro*, es decir, sin integrar sus contenidos teóricos con el contexto cercano al niño; más por el contrario se ejemplifican con mensajes culturales que le son ajenos a su realidad o con situaciones que corresponden a realidades ficticias. (Hilares y Luna 1994)

Frente a lo manifestado, surge la necesidad de tomar en cuenta, en la selección de los contenidos curriculares, los contenidos de la “cultura matemática andina o etnomatemática”. De esta manera rescatar, revaloración y desarrollar una educación matemática del niño quechuahablante desde su propia cosmovisión andina.

En ese entender, Ubiratan D’Ambrosio (1999) en su propuesta “Las ideas fundamentales de soporte al programa de Etnomatemática” en el marco de la naturaleza de la matemática y las metas de la educación, señala que la naturaleza de la conducta matemática no se entiende todavía claramente, debido a que la sociedad entera se ha venido rigiendo por una concepción

universal de la ciencia y la matemática, que descalificó y aún viene descalificando otras formas de pensamiento, distinto al pensamiento occidental y razonamiento matemático concebido y desarrollado desde la ciencia de la Grecia clásica. Por tanto, el surgimiento de la etnomatemática posibilita un abordaje desde la dimensión político-cultural, en la cual los estudiantes no acepten ciegamente las reglas y códigos que violan la dignidad humana y la ética de la diversidad.

En ese entendido, la etnomatemática está siendo reconocida, cada vez más, como sistemas de conocimientos que permiten una relación más favorable y armoniosa en la conducta humana en relación con la naturaleza (D' Ambrosio 1999).

En esta dimensión, se espera reflexionar y plantear, desde las comunidades, nuevas estrategias metodológicas en la práctica docente que ayuden realmente a fortalecer las potencialidades estudiantiles y la creatividad tendientes a levantar sus capacidades cognitivas e intelectuales, donde se desarrolla un pensamiento complejo y no un pensamiento fragmentario (Morín 2003). No se trata de anular en los educandos del ande o zonas rurales el acceso a las matemáticas universales, sino que lo hagan de manera crítica, sabiendo que hay otras formas de razonamiento matemático. Es decir, que dichas matemáticas “universales” sean una forma más de pensamiento, que en gran medida, son aplicadas y aplicables a la vida práctica de las comunidades, pero que en la escuela no constituyan un trauma psicológico y cognitivo para los estudiantes, que en lugar de ayudar a desarrollar el pensamiento, anule las capacidades estudiantiles haciéndoles ver como individuos poco inteligentes y torpes para la matemática.

Como ya hemos señalado, reconocemos los avances de la EBI o EIB en el campo de la educación formal (aunque todavía escasos), ya que se está replanteando el uso de materiales y contenidos curriculares de manera más contextualizada. Esto es un paso, pero ahora cabe la necesidad de replantear, no solamente los contenidos curriculares, sino la propia estrategia metodológica de los docentes y su correspondiente entrenamiento para su aplicación.

3.9 Evaluación de aprendizajes en el marco de la interculturalidad

El concepto de evaluación es bastante complejo y diverso, pero que va evolucionando de acuerdo a los nuevos enfoques y paradigmas pedagógicos. “En una evaluación no sólo es importante lo que se está evaluando y los instrumentos que se usa para ello, sino también cuál es el tipo de interacción comunicativa que se construye cuando se evalúa.” (Sime Poma 1999), más todavía cuando se está inmerso en el marco de la educación intercultural; por ello, no podrá ser un mero calificar o tomar pruebas. Evaluar es valorar a la persona como tal. (Delgado Santa Gadea 1999)

De acuerdo a algunos autores, la evaluación se define como un proceso que denota diversas connotaciones. En el campo de la educación, es considerada como una práctica académica aplicada a los educandos con el propósito de conocer y comprobar su progreso en el aprendizaje de conocimientos.

De manera general, la evaluación se define como un proceso continuo, integral y participativo que orienta y reorienta el aprendizaje de los educandos. En esta línea, la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Venezuela define la evaluación como:

Un proceso continuo, integral y cooperativo. Es continuo porque se realiza a lo largo del proceso de aprendizaje, a fin de reorientar y retroalimentar. Es integral porque se toman en cuenta los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje (conocimientos, habilidades, actitudes, valores). Es cooperativo porque contempla la participación de los actores del proceso. (UNESR 1980)

En tanto que la evaluación es considerada como un proceso continuo e integral en el plano educativo y operativo, muchas veces está enmarcada en una práctica puramente técnica y académica que se centra en la constatación de los logros y avances educacionales, más no de la dimensión social; ya que, a pesar de ser la educación un proceso social, se deja de lado la parte subjetiva

que está en toda persona humana.

La evaluación, tomada desde una perspectiva más social e intercultural, rescata más bien las relaciones interpersonales, en las que uno aprende a resolver y vencer dificultades con ayuda de otros que le proveen de los instrumentos y mecanismos necesarios para hacerlo.

En ese entender, concordamos con lo manifestado por Roeders, que se refiere a la evaluación más como un apoyo social en los términos siguientes:

Un sistema de apoyo social consta de personas quienes resuelven tareas y buscan alcanzar objetivos en conjunto y proveen al otro de los medios necesarios (medios, materiales, información, habilidades, consejos, etc.) para que aprendan a manejar y vencer situaciones que causan estrés movilizandando las propias reservas psíquicas. (Roeders 1997)

Consideramos de gran valía, recoger la opinión de Roeders, puesto que los aprendizajes experimentados por los educandos implican poner de manifiesto muchas estrategias, recursos materiales y el apoyo de otras personas de su entorno educativo. En ese sentido, no habrá una sola manera de evaluar los aprendizajes; ya que en muchos casos se puede evidenciar con suma claridad que existen dos formas de evaluación: una que es considerada explícita, cuando el docente o responsable de la educación del educando, programa de manera anunciada o no, la verificación de los aprendizajes. Sin embargo, este tipo de evaluación muchas veces genera tensión y estrés en los educandos, ya que no se respeta las lógicas socio-culturales y de pensamiento de cada realidad.

En tanto, hay otra evaluación, considerada implícita, que no necesariamente es programada como una actividad específica, sino que, conforme se va desarrollando las actividades educativas, el docente, o quien está encargado de la conducción de los estudiantes, está atento al progreso y evolución de los aprendizajes que ellos experimentan y refuerza proporcionando lo que les sea necesario.

Esta segunda forma de evaluación suele ser mucho más natural y

espontánea, puesto que no altera el filtro afectivo (Krashen citado en Baker 1993) del estudiante y, al mismo tiempo, le permite aprender de sus errores sin tener que sentir frustración por sus fracasos. Sin embargo, esta forma natural y espontánea de evaluación de los aprendizajes que toma en cuenta el progreso académico del niño, en contraposición a la postura evaluativa de calificación o descalificación, no es registrada como logros que puedan estimular a los estudiantes, sino que se anuncia como una amenaza que en muchos casos ya de manera antelada les bloquea.

3.10 Demandas de los padres de familia y educandos a la escuela rural

3.10.1 La Educación Bilingüe Intercultural o Educación Intercultural Bilingüe

La educación intercultural bilingüe surge como una propuesta alternativa con la finalidad de atender las demandas y expectativas de los niños/as de toda condición, raza, cultura, grupo étnico originario y no originario. Es decir, como una:

(...) propuesta pedagógica intercultural que permita afirmar la identidad cultural, que promueva el desarrollo y cambio integral, el derecho a ser diferente y establecer una relación dialógica y democrática con las demás culturas; requiere por lo menos de dos condiciones: a) asumir como referencia fundamental las características culturales de la localidad y/o región y b) un enfoque educativo innovador. (Morillo 1999)

Estas propuestas pedagógicas de ir incorporando planteamientos de atención igualitaria en materia de “atención escolar” de todo educando, como un derecho de acceder al sistema educativo sin distinción o discriminación alguna, responde a los principios elementales de recibir una educación pertinente a la edad y contexto de los sujetos. Por tanto, la educación promovida de acuerdo a las características de cada región va tomando fuerza cada vez más:

...basándose en la universalidad de

necesidades básicas compartidas por todos y que son fundamentales para la vida humana. De aquí se llega a la afirmación de la universalidad de los derechos, iguales para todos, en toda cultura y para todo individuo. (Heise 2000)

- Postulados y principios

En los diferentes países de América Latina se han adoptado diversas posturas sobre la educación intercultural, pero todas apuntan hacia la atención de los educandos de distintas regiones en aras de brindar una educación de acuerdo al contexto cultural, étnico y lingüístico de cada realidad. Es decir que:

La educación intercultural es considerada como un proceso planificado que se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad sociocultural y que aspira a contribuir al desarrollo de la identidad cultural y a la construcción de sociedades dialógicas respetuosas de dicha diversidad. (Trapnell 2000)

Por tanto, será necesario enfatizar en una educación que no sea hegemónica y/o hegemonzante, con docentes que “enfrasquen” a los educandos en moldes pre- establecidos, con maneras únicas de ver el mundo, sino que pueda ser una educación más amplia e integral en su concepción y que recoja las otras y diversas formas de acceder a los conocimientos.

En cuanto al currículum, será imperante enfatizar en aspectos ético-culturales con la cosmovisión y conocimientos propios de cada grupo étnico.

- La interculturalidad en la práctica pedagógica

Los postulados y principios establecidos y fundamentados en la teoría se van operativizando en la práctica pedagógica a partir de los planes y programas curriculares. Dentro de la propuesta de interculturalidad para todos, Luis E. López recomienda lo siguiente:

-La recuperación para los currículos nacionales de las historias no-oficiales que tienen que ver con la presencia indígena y con la de otras poblaciones culturalmente

diferenciadas, como la afroamericana y la resultante de otros procesos migratorios de la región;

- La incorporación a los currículos de conocimientos y saberes indígenas y de las contribuciones que las sociedades indígenas han hecho al patrimonio universal y, en segundo término, también las contribuciones de otras colectividades étnica y culturalmente diferenciadas;

- La recuperación y la sistematización de la tradición oral local y su transformación en material educativo, ya sea escrito o audiovisual;

- El ejercicio de actividades de simulación de roles, de manejo y resolución de conflictos y de búsqueda de consensos;

- La transformación de las prácticas de aprendizaje, con base en el aprendizaje cooperativo;

- La incorporación de los padres y madres de familia y de expertos comunitarios al proceso educativo.

Es conocido que este tipo de propuestas, en algunos países como Colombia, está bastante avanzado; otros están todavía en proceso de desarrollar estos puntos en mención. Pero, para poder alcanzar estas metas, no sólo bastan las buenas intenciones, sino una preparación y entrenamientos sistemáticos de los docentes quienes, a fin de cuentas, son los que llevan a la práctica pedagógica toda propuesta de innovación.

Por un lado, hacer sentir a los profesores parte fundamental de este gran proyecto educativo, a través del reconocimiento y estímulo a sus contribuciones, iniciativas y experiencias de trabajo pedagógico. Por otro lado, adecuar el proceso educativo y el calendario escolar al calendario comunal.

Se debe tomar en cuenta los calendarios comunales y regionales, los niveles decisorios de la comunidad que son manejados, en muchos casos, por las organizaciones indígenas y campesinas. De lo contrario, no será posible una educación intercultural “si no se otorga a estas organizaciones la autonomía de gestión de sus sistemas educativos” (Arratia 2001).

Si no son los padres de familia y la comunidad en pleno quienes tomen parte en las decisiones en cuanto a: selección del personal docente, negociación de los planes y contenidos curriculares, de participación en la programación del período escolar, se seguirá implementando y cumpliendo con un modelo educativo pensado para los pueblos indígenas, y no desde los propios indígenas.

En última instancia, las organizaciones comunales y los propios pobladores deberían sugerir el tipo de educación que desean para sus hijos. De no ser así, la interculturalidad será frágil, cayéndose en los problemas de siempre, de pensar propuestas desde la academia para los pueblos indígenas y no desde ellos y con ellos. Se trata pues, de “que la EIB les ofrezca las herramientas necesarias para poder hacer efectivo su derecho a la autodeterminación” (Trapnell 2000).

3.11 El mito del progreso

Uno de los deseos más ansiados que tienen los pobladores de zonas rurales y principalmente del Ande es que puedan alcanzar niveles de superación acordes con las nuevas exigencias y formas de vida que se viene experimentando en los últimos tiempos.

Los padres de familia manifiestan que, a través de la escuela, sus hijos podrán alcanzar el anhelo de ser mejores que sus progenitores. Es que la sociedad urbana y modernizada ha hecho creer a los pobladores rurales que son personas analfabetas y carentes de creatividad, sin tomar en cuenta que las lógicas de pensamiento y de vida son diversas y valederas.

En ese entender, los progenitores no dudan en afirmar que “mi hijo tiene que ser mejor que yo, que ya no sufra como yo”, etc. construyendo de manera consciente o inconsciente el mito del progreso o la superación. Así,

Para el campesino, la noción de progreso no significa solamente salir del campo de manera individual dentro de la estrategia de supervivencia de cada familia. La construcción de una carretera o una escuela son posibles porque de acuerdo con la

antigua tradición andina se unen los esfuerzos de todos para beneficiar con ese progreso a todas las familias e individuos. El respaldo de la iniciativa individual- familiar por la comunidad representa un potencial enorme para la transformación del campo.”
(Ansión 1989)

Los pobladores de comunidades y zonas rurales ven que la mejor vía para alcanzar esta anhelada superación o progreso es la escuela; por tanto, contrariamente a lo que se percibía antes, no sólo se ven estimulados de enviar a sus hijos a la escuela, sino que sienten que, si no lo hacen, probablemente alguno de sus hijos no llegue a ser por lo menos un directivo, ni mucho menos un líder comunal. En la actualidad, si tomamos como referencia la zona de nuestro estudio, podemos señalar que casi ya no existen dirigentes iletrados; mínimamente saben firmar y leer. Los que no cuentan con este requisito es poco probable que sean elegidos como dirigentes, a excepción de los cargos dirigenciales ancestrales como el “Varayuq”, donde no tienen que ser necesariamente alfabetizados.

3.12 Relaciones escuela-comunidad-visitantes

3.12.1 Escuela - comunidad

Después de haber graficado un poco la vida escolar como una institución formal, podemos decir que ésta se encuentra inmersa dentro de la comunidad; una comunidad que le ha dado importancia a su existencia, aunque su cumplimiento no necesariamente refleje sus funciones en las condiciones óptimas y aceptables, como quisieran sus propios pobladores (Serrano Ruiz 1998). Sin embargo, en esta relación de la escuela con la comunidad, también se dan una serie de relaciones personales y sociales que van configurando los grados y matices de interacción, desde lo más agradable y de mutuo respeto hasta lo más hostil, propiciadas de manera consciente e inconsciente. Así, la escuela:

...como una institución social del Estado se caracteriza por ser oficial y nacional, por poseer un personal especializado para su ejecución en un lugar específico y con

horarios definidos para ello; por un funcionamiento organizado en niveles y grados de estudio, y por una estructura organizativa y administrativa que define y programa los contenidos y objetivos de la misma. (Alonso 1987)

Es decir que la comunidad, a través de los padres de familia, participa muy poco en la definición de los contenidos y programas a desarrollarse con los alumnos. En estas relaciones, la palabra del profesor es irrefutable y se debe cumplir sin cuestionamientos.

Teniendo este cuadro de la realidad social y comunal en la que se desenvuelve la escuela, es imperante el trabajo de construir caminos dialógicos y de escucha a las necesidades y demandas de los mismos actores sociales que han dado su respaldo e importancia a la escuela como una institución capaz de generar discusiones nuevas y hacerle frente a las problemáticas, no sólo educativas, sino socio-culturales (Serrano Ruiz 1998). En esta línea, entre la escuela y la comunidad, a través de los padres de familia, existen tensiones y distensiones que pocas veces se abordan de manera amplia y profunda.

3.13 El turismo en la comunidad y su repercusión en la escuela

En los últimos tiempos, se ha puesto en boga el ecoturismo o turismo vivencial, como quiera llamarse; lo que pasa es que esta movilidad turística viene ingresando con fuerza en las comunidades indígenas y algunas localidades que sin duda ofrecen un nuevo estilo de hacer turismo, porque a través de los viajes y recorridos permiten conocer nuevas y diversas culturas, costumbres, tradiciones y vivencias. No obstante, cuando se masifica esta actividad turística, trae consigo indudablemente beneficios, por un lado, y problemas por el otro. Algunos críticos señalan que el turismo es, sin duda, una de las mayores industrias con un continuo crecimiento y que genera millones y millones de dólares; pero al mismo tiempo estos críticos sostienen que,

... los parajes naturales del mundo también

están siendo destruidos a un ritmo alarmante, la industria del turismo se está instalando en áreas más remotas y biológicamente diversas, hogar de pueblos indígenas, amenazando nuestro entorno y forma de vida. (Perea y McLaren 2003)

Lo que ocurre con el turismo es que genera ingresos económicos y ofrece empleo, pero a la par también se está alterando la organización social, los modos de producción en la actividad productiva hacia un mundo del libre mercado donde prima la competencia y la competitividad; es decir, la acumulación de la riqueza individual, centrada en el egocentrismo, que va en contraposición a una productividad colectiva como la que se mantiene en vigencia en la vida comunal. Con la economía de libre mercado, se ingresa en una lógica filosófica de menor costo y máximo beneficio, “jugando con las fluctuaciones de la oferta y la demanda” (Gottret 2003).

La economía del libre mercado y la competencia comercial del mundo globalizado no encaja con la filosofía andina en los modos de producción, porque no corresponde a su lógica de pensamiento. Por tanto, ¿debe frenarse la presencia turística en las comunidades?; la respuesta es no, ya que, en este mundo globalizado, sin querer estamos involucrados todos y no hay forma de escapar; pero, lo que sí se puede hacer, es tomar las previsiones del caso y que las comunidades tengan un fortalecimiento en su identidad y de los valores socio-culturales que rigen su vida comunal. “El hecho de que el turista busque algo “auténtico”, muchas veces conduce a una prostitución de la cultura local, con tal de cumplir los deseos y disfrute del turista” (Perea y McLaren 2003). Será imprescindible que los dirigentes y líderes comunales asuman su papel de manera real e inteligente; pero, para ello, no sólo bastará que los líderes comunales tomen sus propias precauciones, sino que desde la sociedad organizada, y los propios promotores de la industria del turismo reflexionen sobre su actuar y tengan presente el respeto y la protección hacia las comunidades; de lo contrario, ellos mismos estarán contribuyendo al debilitamiento de la actividad turística.

Por su parte, la escuela tampoco se encuentra exenta de esta problemática. Como una institución educativa presente al interior de una

determinada comunidad, también está inmersa en ella y en contacto con los visitantes y el mundo externo; por tanto, habrá que establecer los mejores criterios que conlleven a un mejor aprovechamiento de las visitas turísticas, canalizando las relaciones interétnicas de una manera mucho más creativa y constructiva. Quizá la escuela sea un estamento que coadyuve con información básica sobre los derechos de los pueblos indígenas para que la propia comunidad tome sus propias decisiones. Una vez más, Perea y McLaren nos recuerdan que:

Debe existir un acuerdo previo en calidad de protocolo reglamentario para cualquier proyecto turístico. Según Roy Taylor del Proyecto Norteamericano de Pueblos Indígenas y Biodiversidad, un acuerdo previo incluye las decisiones tomadas sobre la base del conocimiento de los pro y de los contra de tales proyectos (Perea y McLaren 2003)

En ese entendido, no se trata de oponerse por oponerse a la actividad turística, que como toda actividad económica y laboral tiene su respaldo legal; pero sí debemos dejar en claro que se cuide en establecer los canales más saludables y de un real respeto a las comunidades.

3.14 Definición de términos básicos.

- **Actitudes:** Reacción frente a estímulos externos.
- **Aptitudes:** Es el talento, la habilidad o la destreza que tiene una persona para lograr algo
- **Aprendizaje:** a partir del cual se fortalecen en el ser humano ciertas condiciones como: habilidades, destrezas, conocimientos, conductas, y valores, como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento, y la observación.
- **Aprendizaje basado en problemas:** Es un método de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante para mejorar su situación real.
- **Aprendizaje basado en el descubrimiento:** Es una metodología de aprendizaje donde la persona recibe estímulos (contenido) lo reordena mentalmente y lo hace parte de sí mismo.
- **Aprendizaje colaborativo:** Genera acciones colectivas, donde el docente promueve desempeños colectivos, considerando habilidades de buen entendimiento.
- **Bilingüe:** Del latín *bilinguis*, compuesto por el prefijo *bi-* de “dos” y *linguis* que significa “lengua” dominio de dos idiomas.
- **Cultura:** Características de una sociedad que comparte estilos de vida.
- **Destrezas:** Condición que se adquiere de acuerdo a la influencia y vida cotidiana con el entorno social, cultural y educativo.
- **Enseñanza:** Es la acción de instruir, adoctrinar con reglas o preceptos.
- **Estrategias:** Es lo que se proyecta a cumplir previo un objetivo.

- **Interculturalidad:** Proceso de interacción entre diversos actores educativos, que tienen identidad, lengua, preceptos culturales, donde se busca la igualdad de convivencia.
- **Métodos:** Acción educativa que genera o influye mediante conocimientos a nivel sistemático.
- **Social:** Nace de la condición social, está directamente relacionado al tejido social.

CONCLUSIONES

Después de haber concluido la investigación “La Pertinencia de la Diversidad Cultural en las Aulas de la Educación Primaria” es pertinente establecer las siguientes conclusiones:

1. A pesar de que la I.E. funcionaliza la cultura local andina hacia los patrones culturales de la cultura criolla, occidentalizada y dominante, en los espacios y momentos en que se da lugar a la participación espontánea y menos formal de los estudiantes, afloran en ellos una gran riqueza de conocimientos basados en la cosmovisión y los valores andinos, como cuando, por ejemplo, durante las actividades cívicas, un niño pasa al frente de sus compañeros y les hace una adivinanza, desde una visión andina, en relación al agua.

El estudiante manifestaba que el agua es como un ser humano que empieza a recorrer por un surco de suelo, en cuanto se le abre los ojos. Esta explicación se puede entender desde la relación hombre–naturaleza, así como cuando, por ejemplo, una madre de familia solicita permiso para su hijo y, como muestra de cariño y reciprocidad, le ofrece al profesor una porción de productos alimenticios (papa, haba, maíz, etc.), no como una condición, sino como retribución y muestra de respeto al docente.

Existen varios casos de expresión de pertinencia con los valores andinos demostrados por los estudiantes en diferentes situaciones; por ejemplo, la aplicación de un control social, en caso de que uno de los miembros de la comunidad educativa (estudiantes) se exceda en su comportamiento frente al grupo. Es decir, cuando en el grupo se ve que una persona se comporta de manera personalista y en desmedro de los demás, el grupo se encarga de ejercer una especie de regulación de actitudes en las relaciones interpersonales. Así mismo, hay una pertinencia en los miembros del grupo que llevan consigo las prácticas de trabajo colectivo, el aprendizaje con apoyo y orientación de otro miembro del grupo, como una forma de aprendizaje

teórico-práctico y comunal. Sin embargo, en el ámbito escolar, cuando un compañero trata de enseñar y ayudar a otro compañero, varias veces es coartado por la cultura escolar donde se enfatiza el aprendizaje individual, obviando que el trabajo con apoyo de los pares se puede realizar de manera más gratificante para el estudiante.

2. Se tornan interesantes algunas prácticas pedagógicas que imprimen los docentes en el esfuerzo de aproximarse hacia un diálogo intercultural incorporando el uso de la lengua originaria (quechua) en el proceso pedagógico, por ejemplo, para rendirle homenaje a las madres. En efecto, pese a que en el calendario cívico escolar se pretende un reconocimiento a las madres desde la cultura urbana, la celebración a la madre andina se expresa en versos y canciones desde la lengua propia.

3. En cuanto al uso y aprendizaje de las lenguas, los docentes, por propia iniciativa, han establecido un horario lingüístico de manera compartida para el uso de las lenguas en el desarrollo de las actividades pedagógicas. Sin embargo, este horario sustancialmente varía, ya que se da mayor peso al uso del quechua y muy poco al del castellano.

Las razones para este desbalance lingüístico se deben a que a los profesores les resulta más funcional el uso del quechua, puesto que casi todos los docentes son bilingües, con un dominio fluido (en el habla) del quechua y, como los niños y la comunidad son quechua hablantes, los actos comunicativos se dan en lengua originaria. Este hecho ha generado una demanda de los padres de familia a la escuela, en el sentido que a sus hijos se les enseñe el castellano con mayor o igual intensidad que el quechua.

4. En cuanto a la enseñanza de las matemáticas, es notorio el interés que ponen los estudiantes en esta área, puesto que las matemáticas están en relación de alguna manera con los estudiantes, quienes desde pequeños tienen en cuenta la cantidad de animales que poseen, qué hacer para acrecentar el rebaño, qué cantidad de alimentos se necesitará y en qué extensión y tipo de terreno podrán criar sus ganados, etc. Es decir, también sería interesante hacer una matemática que les ayude a entender de mejor manera la complejidad e integralidad de su realidad. En ese entender, se torna de vital importancia

tomar en cuenta que no existe solo una matemática, sino otras formas y lógicas de hacer matemáticas.

Frente a esta realidad, incorporando en los procesos educativos algunos elementos de etnomatemática en este contexto socio-cultural, se lograría ampliar una visión más intercultural de la práctica pedagógica en contextos comunales, respetando y rescatando los saberes y conocimientos de la cultura local andina, sin que esto signifique dejar de lado el conocimiento “universal”, al cual también tienen derecho los educandos.

5. En la práctica pedagógica de los docentes que trabajan en la comunidad, la evaluación de aprendizajes se incorpora como un aspecto formativo, recurrente e implícito, plasmado en el reforzamiento de los aprendizajes de manera reiterativa. Es decir, los docentes, durante el periodo del trabajo, toman la evaluación, no necesariamente como un mecanismo de calificación y verificación de aprendizajes para separar los aprobados y desaprobados, sino con el interés de garantizar que los educandos estén captando las ideas y contenidos desarrollados.

6. Por otro lado, en este rubro también se hicieron notorias diversas demandas de los padres de familia sobre lo que realmente quieren que la escuela enseñe a sus hijos. Para ello, se ha agrupado estas demandas en dos puntos concretos:

Un primer punto está relacionado con los conocimientos teóricos y básicos que debe brindar la escuela a los estudiantes; de manera enfática, los padres de familia señalan que la escuela (y por consiguiente los profesores) deben enseñar bien a los estudiantes a leer y escribir, hablar el castellano fundamentalmente, sin que esto represente no estar de acuerdo con la EBI; al contrario, más bien los padres de familia están de acuerdo con una educación bilingüe, pero una educación bilingüe balanceada tanto en el plano oral como en el escrito.

Un segundo punto está referido a la aplicación de la EBI o EIB y que, como ya hemos adelantado, los padres de familia, así como también los estudiantes, están de acuerdo con la enseñanza en las dos lenguas; inclusive los propios estudiantes manifiestan que aprenden y comprenden mejor las lecciones en quechua, mientras que en castellano tienen todavía limitaciones.

De lo que sí están claros, es que un miembro de la comunidad sin escuela no podrá llegar a ser, por lo menos, un buen líder comunal, y letrado. Los padres de familia señalan: Hoy en día, en la comunidad, los que son leídos (letrados), son los que con preferencia son elegidos como dirigentes y directivos.

RECOMENDACIONES

A la conclusión del trabajo realizado sobre “La Pertinencia de la Diversidad Cultural en las Aulas de la Educación Primaria” a continuación se presenta las recomendaciones.

- La siguiente propuesta está dirigida fundamentalmente a los docentes de las I.E. de Lircay que, a su vez, se encuentra dentro de la UGEL ANGARAES, conjuntamente con otras Instituciones Educativas. Por consiguiente, serán usuarios de la presente propuesta los mismos estudiantes, padres de familia, líderes comunales y organizaciones locales. Los Docentes del nivel de primaria del área rural, deberían utilizar estrategias didácticas acorde con la realidad del entorno inmediato, a fin de mejorar el trabajo de aprendizaje de los estudiantes y no se tenga una educación monótona.
- La propuesta es básicamente de tipo reflexivo-metodológico; es decir, para trabajar un conjunto de talleres de reflexión y propuestas curriculares a ser tomados en cuenta por los docentes, para ser aplicados durante las prácticas pedagógicas en aula. Por parte del docente, velar su continuo fortalecimiento de competencias profesionales, para ampliar su visión de educador, con el apoyo de las instancias del sector educativo considerando las estrategias didácticas.
- Consideramos importante tener presente algunos temas centrales de análisis y reflexión que sirvan de referencia para el desarrollo de las clases en el aula, los temas o ideas centrales a ser abordados serían los siguientes:
 - La pertinencia en la educación bilingüe como parte importante de la educación intercultural.
 - Aprendizaje y adquisición de una segunda lengua en contextos quechua hablantes.
 - Las relaciones interculturales e interpersonales, de la teoría a la práctica (a nivel de docentes – estudiantes – comunidad).
 - La pluriculturalidad, fuente de riqueza para la unidad desde la diversidad.

- Prácticas de contrastación entre los contenidos curriculares, locales y nacionales, pertinentes para la diversificación curricular.
- Los relacionamientos sociales en la convivencia de la escuela dentro de la comunidad.
- ¿Cómo abordar la globalización desde la comunidad local andina?
- Es importante que los padres de los educandos y docentes converjan en criterios y esfuerzos para establecer un equilibrio educativo a nivel didáctico e intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abella Herrera, William (2004) “Currículo y práctica pedagógica”. Consulta del 21 de abril 2019, en <http://www.unicauca.edu.co/contactenos.php?userid=1>

Albó, Xavier (2000) “Iguales aunque diferentes: Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA

Alonso Marrufo, Emma Rosa (1987) Comunidad, escuela y cambio cultural: Un estudio de caso en Pencuyut, Yucatán. Consulta del 12 de septiembre 2003, en Http://www.uady.mx/sitios/sociales/coleccion/informes/11987_01.html

Andrade, Felipe (2017). “Los espacios escolares como medio de desarrollo Rural” Cajamarca, Perú.

Ansión, Juan (1989) Escuela e ideología del progreso en comunidades de la sierra peruana. Consulta del 17 de septiembre 2019. En <http://www.reduc.cl/educa/educa.nsf...c973a004256a2300757a4b?OpenDocument>

Ansión, Juan y Madeleine Zúñiga (1996) Interculturalidad y educación en el Perú (Documento de trabajo). Lima: Foro Educativo.

Aquise, Alberto (2018). “Perfil Profesional y Perfil Didáctico de los Docentes del Nivel Primaria de Educación Básica Regular en las I.E públicas del ámbito Rural del distrito de San Juan Salinas, provincia de Azángaro, Región Puno, Año 2018”. Universidad Católica los Angeles de Chimbote. Perú.

Asociación Peruana de Turismo de Aventura y Ecoturismo (2003) “Misión y objetivos de APTAE”. Consulta del 20 de Septiembre de 2019. En <http://www.ilatintravel.com/aptae/aptae.htm>

Arratia, Marina (2001) Wata muyuy: Ciclos de vida en culturas agrocéntricas y tiempos de la escuela. Una aproximación sobre gestión educativa e interculturalidad en un distrito quechua de Bolivia. Buenos Aires: UNESCO: IIPE.

Austin Millán, Tomás R. (2000) Para comprender el concepto de cultura. Consulta del 17 de septiembre 2019. En <http://members.lycos.co.uk/tomaustin/ant/cultura.htm> Baker

Barceló, Raquel (1995) “Rigoberta Menchú Tum: Defendiendo la identidad”. En Raquel Barceló, María Ana Portal y Martha Judith Sánchez Diversidad

étnica y conflicto en América Latina: El indio como metáfora en la identidad nacional. Vol. II. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Plaza y Valdés Editores, S.A. 229- 254.

Barylko, Jaime (2000) La revolución educativa. Buenos Aires: Editorial Sudamericana S.A. Bertely Busquets, María 2000 Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México, D.F.: Mestros y enseñanza Paidós, S.A.

Bonfil Batalla, Guillermo (1995) Obras escogidas. Tomo 3. México, D.F.: ISBN, Instituto Nacional Indigenista.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1996) La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México D.F.: Colección Fontamara, S.A. 2da. Edición.

Briones, Guillermo (1998) La investigación de la comunidad. Formación de docentes en investigación educativa 3. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Bustamante, Martha (2001) “La construcción de relaciones interculturales en un contexto socio-culturalmente heterogéneo: El caso de la comunidad de Montecillo (Tiquipaya)”. Tesis de Maestría EIB, Cochabamba, PROEIB-Andes – UMSS.

Capella Riera, Jorge y Ludolfo Ojeda y Ojeda (1990) Una alternativa andina de profesionalización docente. Lima: Editorial LABRUSA S.A

Carafa, Yara (1996) “Una aproximación a la construcción de género en el mundo rural andino”. En Patricio Guerrero (comp.). Antropología Aplicada. Quito: UPS. 211-238. Consulta del 18 de octubre de 2019. En <http://www.latinculture.com/cd-rom/fichasbibliograficas/414-417.htm>

Castillo, Ronald (2002) “Percepciones y posturas de los agentes educativos frente a la aplicación de la EBI en la comunidad de Huilloc, Distrito de Ollantaytambo-Cusco, Perú (Informe de trabajo de campo)”. Cochabamba, Bolivia: PROEIB-Andes, UMSS.

Castro, Vanesa y Magdalena Rivarola (1998) Manual de capacitación para el taller de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa (Mimeo). s/f. Convenio MEC-CIID.

Dietz Gunther (2003) Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica. Granada: Universidad de Granada.

DINEBI – Ministerio de Educación del Perú (2018) Política de lenguas y culturas en la educación, plan estratégico EBI. Boletín DINEBI N° 5. 5-37. Lima.

Elorrieta Salazar, Fernando / Edgar. (2003) Cusco y el Valle Sagrado de los Incas. Lima: Ausonia S.A. El Peruano, Diario oficial del Perú

Encinas, Blanca (2000) “Perú: propuesta curricular de educación primaria”. Tarea. Educación primaria al final de la década: Políticas curriculares en el Perú y los países andinos. 164-175.

Enriquez, Enriquez Deivid y Edgar (2017). “Resolución de problemas de matemática, planteados en Quechua y Castellano, en estudiantes Bilingües de segundo grado de secundaria de Chopcca-Huancavelica-2017”. UNH. P.37.

Espinoza Soriano, Waldemar (1997) Los Incas: Economía, Sociedad y Estado en la Era del Tahuantinsuyo. Lima: Amaru Editores.

Ferreiro, Emilia (2003) Lectoescritura: Niveles de escritura. Consulta del 29 de agosto 2019, en [wysiwyg://5/http://www.surlink.com.nicial/literaria/lectoescritura.asp](http://www.surlink.com.nicial/literaria/lectoescritura.asp)

Foucault, Michel (1980) “Curso del 14 de enero de 1976” en su Microfísica del poder. Madrid: La Piqueta. 139-152.

García, Lizeth (2014). “Competencias y Estrategias Educativas en el nivel Primaria” Villa el Salvador, Perú.p.32.

Giesecke Sara-Lafosse, Mercedes (2003) “Globalización e interculturalidad, proyectos con opción al diálogo.” Palabra de Maestro 39 / 12. Educación e interculturalidad ¡Hay hermanos, muchísimo que hacer! 36-38. Lima

Gleich, Utta von (1989) Educación primaria bilingüe intercultural. Rosdorf-R.F. Alemania: GTZ. Gottret, Gustavo

Heise, María (1999) “Reflexiones sobre interculturalidad”. Boletín UNEBI 4. Lima: Ministerio de Educación 4-5.

Heise, María; Fidel Tubino y Wilfredo Ardito (1994) Interculturalidad un desafío. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica CAAAP.

Hernández, Roberto; Carlos Fernández y Pilar Baptista (1998) Metodología de la investigación. México, D.F: Mc Graw Hill.

Hilares Cárdenas, Celso y Cristóbal Luna Soto (1994) “Matemática, etnomatemática andina. Segunda unidad”. En Cosmovisión andina,

módulo curricular N° 9 del Programa de profesionalización docente CRAM. Urubamba-Cusco: ISTEP-Urubamba. 117-133.

Infoamérica.org (2004) Pensar en la comunicación. El pensamiento / Clifford Geertz. Consulta del 21 de abril de 2019, en <http://www.INFOAMÉRICA - Clifford Geertz.htm>

Instituto Nacional de Estadística e Informática Censo (2017). Con reajuste al 2018. Perú, 2018.

Kessel, Juan van (1992) “El pago a la Tierra: porque el desarrollo lo exige”. Allpanchis. El poder de lo sagrado. 201-217. Cusco.

Las cordilleras.com (2004) “Cusco historia”. Consulta del 21 de abril de 2019, en <http://www.Cuzco historia Hanan Hurin.htm>

López, Luis E. (2000) “Interculturalidad y educación en América Latina”. Tarea. Educación primaria al final de la década: Políticas curriculares en el Perú y los países andinos. 179-190. Lima.

Martínez-Otero, Valentín (2004) La cultura escolar. Consulta del 27 de abril de 2019, en <http://comunidad- escolar.pntic.mec.es/727/tribuna.html>

Maurial, Mahia (1999) “Visiones del ambiente en niños del ande rural. Un estudio cualitativo”. Tesis para optar el título de Doctora en Teorías y Políticas Educativas. Pennsylvania State University.

Méndez Santamaría, Manuel (2003) Racismo y xenofobia: el conflicto de la interculturalidad. Orientaciones. Consulta del 11 de agosto de 2019, en <http://www.cnice.mecd.es/recursos/paralapaz/entrecul.htm>

Millán Dena, Guadalupe (2002) Interculturalidad y educación. UPN UNIDAD AJUSCO. En <http://reddereds.upn.mx/2areunion/lupemillan.htm>

Miller, David (1997) Sobre la nacionalidad: Autodeterminación y pluralismo cultural. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

Ministerio de Educación del Perú Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (2018). MED. Lima.

Morillo Miranda, Emilio (1999) “Pedagogía intercultural, estudio de campo”. Maestros 11 / 5. Educación y comunicación: Encuentros y desencuentros. Lima. 49-50.

Morin, Edgar (2003) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa. Sexta edición.

Moya, Ruth (1998) “Reformas educativas e interculturalidad en América Latina”. OEI Revista Iberoamericana de Educación 17. 105-187.

Muñoz Sedano, Antonio (1998) Educación intercultural: Teoría y práctica. Madrid. Editorial Escuela Española.

Ojeda y Ojeda, Ludolfo y Fernando García (2003) Una alternativa amazónica de formación docente. Consultado el 21 de abril de 2019. En <http://www.foroeducativo.org.pe/congreso/Formacion-maestros.doc>.

Palacios, María Amelia (2000) “El poder para cambiar nuestra práctica docente”. En I.S. P. La Salle, Urubamba- Cusco. Libro de Ponencias: I Congreso internacional de formación de formadores, III Congreso nacional de Institutos superiores pedagógicos. Lima: Industrial gráfica S.A. 23-33.

Pardo, Néstor Antonio (2003) El estar listo para la lecto- escritura: Una aproximación desde la terapia del lenguaje, fonoaudiología o logopedia. Consulta del 29 de agosto 2019, en <http://www.gratisweb.com/sptl/comunico.html>

Patzi, Félix (2000) “Etnofagia estatal: Modernas formas de violencia simbólica (Una aproximación al análisis de la Reforma Educativa)”. En Hugo José Suárez y otros (Eds.) Bourdieu leído desde el sur. La Paz: Plural. 147-180.

Perea, Lee y Deborah McLaren (2003) Globalización, turismo y pueblos indígenas: Lo que debemos saber acerca de la “industria” más grande del mundo. Consulta del 11 de septiembre, 2019, en <http://www.tourism-watch.de/esp/3esp/3esp.indigenas/>

Pérez Gómez, Ángel I. (2000) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Tercera Edición. Madrid: Morata.

Portocarrero, Gonzalo (2018). “Discriminación social y racismo en el Perú de hoy”. En 500 años después... ¿El fin de la historia? Eds. Nelson Manrique.

Proyecto Educativo Regional (2019). “PER Hacia el Desarrollo de la Educación Huancavelicana”. Gobierno Regional de Huancavelica. Perú.

Red Internacional de Políticas Culturales (2002) El concepto de “interculturalidad”: Definición de Interculturalismo http://206.191.7.19/meetings/2002/newissues_s.shtml Consultado, 20-1-2019.

Quijano, Anibal (2017). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales.

Perspectivas latinoamericanas. Comp. Edgardo Lander. Buenos Aires: CLACSO.

Rengifo, Grimaldo (2000) Niños y aprendizaje en los Andes. Macará-Huaráz (Perú): Asociación Urpichallay.

Roeders, Paul (1997) Aprendiendo juntos: Un diseño del aprendizaje activo. Lima: Valkiria.

Serrano Ruiz, Javier (1998) “El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe”. OEI Revista Iberoamericana de Educación 17. 1-11.

Soto Cornejo, Isabel (2001) “Aportaciones a la discusión sobre la enseñanza de las matemáticas a partir de la didáctica y la etnomatemática”. En Alfonso E. Lizaraburu y Gustavo Zapata Soto (Comps.). Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina: Experiencias y desafíos. Madrid: Ediciones Morata. PROEIB Andes y DSE. 215-233.

Tapia, Luis (2001) “Tiempo, historia y sociedad abigarrada en René Zavaleta Mercado”. Tinkazos. La Paz. 119-138.

Trapnell, Lucy A. (2000) “Identidad e interculturalidad en los procesos de reforma curricular de educación primaria”. Tarea. Educación primaria al final de la década: Políticas curriculares en el Perú y los países andinos. 191-195. Lima.

Uribe, Elizabeth (2002) ¿Qué sentido tiene la interculturalidad?, ¿Qué significa?

<http://www.concienciasinfronteras.com/PGINAS/CONCIENCIA/intercultural.html> Consultado, 09-11-2019.

Zimmermann, Klaus (1997) “Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala”. OEI Revista Iberoamericana de educación 13. 113-127. Madrid.

Zúñiga Castillo, Madeleine (2003) “Interculturalidad, multilingüismo y educación”. Palabra de Maestro 39 / 12. Educación e interculturalidad ¡Hay hermanos, muchísimo que hacer! 30-32. Lima.

ANEXOS

**ANEXO A: VISTA PANORÁMICA DE LA CIUDAD DE LIRCAY –
ANGARAES.**



**ANEXO B: ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO RURAL I.E. N°
36513 PAMPAHUASI- CARHUAPATA.**



**ANEXO C: ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO RURAL,
PARTICIPANDO EN CICLISMO POR ANIVERSARIO DE LA I.E.**



ANEXO D: ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO RURAL, EN HORAS DE FORMACIÓN.



ANEXO E: ESTUDIANTES DE NIVEL PRIMARIO RURAL, EN HORAS DE CLASE.



**ANEXO F: ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO RURAL DE LA
I.E. N° 36513 PAMPAHUASI – CARHUAPATA.**



**ANEXO G: ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO RURAL,
PARTICIPANDO EN UN TEATRO.**



**ANEXO H: ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO RURAL,
EXHIBIENDO SUS MASCOTAS.**



**ANEXO I: ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO RURAL, DE I.E.
N° 36513 DE PAMPAHUASI HACIENDO LA PRESENTACIÓN
ARTÍSTICA POR DÍA DEL MAESTRO.**



ANEXO J: ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIO RURAL, DE I.E. N° 36513 DE PAMPAHUASI PARTICIPANDO EN ESCENAS ARTÍSTICAS.



ANEXO K: FICHA COMUNAL.

1. DATOS GENERALES:

Comunidad.....

Departamento..... Provincia.....

Distrito.....

Población

aproximada..... Varones:..... Mujeres:..... Niños:.....

Fecha:

2. HISTORIA (Antecedentes y memoria colectiva)

.....
.....

3. FORMAS DE ORGANIZACIÓN

.....
.....

4. ACTIVIDADES PRODUCTIVAS

.....
.....

5. SERVICIOS

➤ Salud.....

➤ Agua y desagüe.....

➤ Energía eléctrica.....

➤ Otros:.....

6. COMUNICACIÓN

➤ Radio..... teléfono..... correo.....

TV.....Internet.....

➤ Vías de
comunicación.....

.....

7. INSTITUCIONES

Políticas.....

Culturales.....

Educativas.....

Otras.....

ANEXO L: FICHA ESCOLAR.

1. DATOS GENERALES:

Centro Educativo

N°.....Comunidad.....

Departamento.....Provincia.....Distrito.....
.....

Población escolar total: Niños:.....Niñas:.....

Docentes: Varones..... Mujeres.....

Número de grados:

Ciclos.....

Fecha de registro:

.....

2. HISTORIA (Antecedentes documentarios y memoria colectiva)

.....
.....

3. Sistema de organización interna

.....
.....

4. Formas de relación entre la escuela, padres de familia y la comunidad

.....
.....

5. Coordinación con Instituciones estatales, privadas y ONGs.

.....
.....

6. Infraestructura educativa

➤ Aulas.....

➤ Mobiliario.....

➤ Agua y desagüe.....

➤ Energía eléctrica.....

➤ Patio y sistema de
seguridad:.....

7. Sistema y vías de comunicación

- Radio..... teléfono.....
correo.....Internet.....

- Vías de
acceso.....

ANEXO M: GUÍA DE ENTREVISTA.

(Niños y niñas)

1. DATOS GENERALES

Lugar.....Fe

cha.....

Grado y ciclo de estudios:

.....N
ños / as

Fecha:Hora de

inicio.....Final.....

2. ÁMBITO: Escolar y comunal

- a) ¿Te gusta asistir a la escuela?, ¿Por qué?
- b) ¿Te gusta el aula o salón de clases donde estudias?, Explica ¿por qué?
- c) ¿Qué cosas aprendes en la escuela?
- d) ¿En qué lengua o idioma enseñan los profesores?
- e) ¿Qué piensas de tus compañeros / as, y cómo te tratan?
- f) ¿Cómo se relacionan entre compañeros?
- g) ¿Estás contento/a con tu profesor / ra?, ¿Cómo te trata?
- h) ¿Cómo te gustaría que te traten: tu profesor / ra, tus compañeros / ras?
- i) ¿En la escuela aprendes las mismas cosas que has aprendido en tu casa o la comunidad?
- j) ¿Las cosas que aprendes en la escuela, te sirven en tu casa y en la comunidad?
- k) ¿Qué cosas realmente te gustaría aprender en la escuela?

ANEXO N: GUÍA DE PREGUNTAS PARA LAS HISTORIAS DE VIDA.

(DOCENTES)

1. DATOS GENERALES:

Nombre o pseudónimo:

.....

Edad:

.....

Lugar, Fecha y Hora:

.....

2. RELATOS DE VIDA

- ¿Dónde nació?
- ¿Qué número de hijo /a es Ud. en la familia?
- ¿Con quiénes vivió durante su infancia?
- ¿Cuál es el recuerdo más agradable que tiene de su infancia? Y ¿ha tenido algunos desagradables?
- ¿Dónde hizo sus estudios primarios y en qué tipo de escuela?
- ¿Dónde hizo sus estudios secundarios y en qué tipo de colegio?
- ¿Dónde y en qué tipo de Centro Superior estudió para ser docente?
- ¿Siempre quiso estudiar para ser docente o le gustaba otra carrera?
- ¿Estudió alguna otra carrera a más del magisterio?, ¿Cuál?
- ¿Ejerce alguna otra profesión o actividad fuera del magisterio?
- ¿Tiene familia?, ¿Cuántos hijos?
- ¿Qué es lo que más le agrada de su familia? y ¿lo que menos le agrada?

ANEXO Ñ: GUÍA DE ENTREVISTA.

(Profesores)

1. DATOS GENERALES

Lugar.....

Fecha.....

Entrevistado:.....
.....

Años de servicio:Nivel Magisterial.....

Grado o ciclo a su cargo.....Número de niños/as a su cargo:.....

Fecha:.....

2. ÁMBITO: Escolar y extra escolar

- a) ¿Me puede decir, qué es para Ud. la Educación Bilingüe Intercultural?
- b) ¿Qué se busca o pretende desarrollar en los niños con la EBI?
- c) ¿Cómo entendemos la interculturalidad?, ¿Cómo debería ser en la práctica la interculturalidad?
- d) ¿Qué elementos propios o comunales se aprovechan en el aula?
- e) ¿Cómo se podría aprovechar y complementar los elementos originarios y exógenos de la comunidad en la práctica pedagógica?
- f) ¿Qué piensa y cómo serían las relaciones sociales más adecuadas entre los actores educativos (docentes, niños /as, PP.FF. y comunidad)?
- g) ¿De qué manera participan los padres de familia a nivel de escuela y de aula?
- h) ¿Qué elementos culturales o conocimientos locales incorpora en su práctica pedagógica?
- i) ¿Alguna vez ha invitado a un curandero, dirigente, tejedoras o tejedores de la comunidad a su aula?
- j) Si lo hizo, ¿cómo reaccionaron los estudiantes y el propio comunero/a invitado?
- k) ¿Qué comentaron los demás miembros de la

comunidad?, ¿Comentaron algo al respecto?

l) ¿Qué comentarios se suscitaron en los docentes?

m) ¿Repetiría la experiencia y la profundizaría?, ¿Qué rescataría de ella?

ANEXO O: GUÍA DE ENTREVISTA.

(Padres de Familia)

1. DATOS GENERALES

Lugar.....

Fecha.....

Entrevistado:

.....

Cargo dirigencial en comunidad/escuela:

.....

2. ÁMBITOS: COMUNAL Y FAMILIAR

- a) ¿Con quiénes vive en casa y a qué se dedican durante el año?
- b) ¿Cuántos hijos / as tiene y de qué edades?
- c) ¿Tiene hijos /as en la escuela?, ¿Cuántos y en qué grados?
- d) ¿Qué piensa de la escuela de Lircay?
- e) ¿Por qué envía a sus hijos /as a la escuela?
- f) ¿Está satisfecho con la enseñanza que dan los profesores a sus hijos /as?
- g) ¿Qué pasaría si no hubiera escuela en la comunidad?
- h) ¿Qué cree usted que debe enseñar la escuela y qué deberían aprender sus hijos /as?
- i) ¿Qué lenguas o idiomas utiliza el profesor/ra con los estudiantes, y de qué manera cree usted que se debería enseñar?
- j) ¿Qué opinión tiene sobre la lengua quechua?, y ¿Qué piensa del castellano?
- k) ¿En qué lengua o lenguas, cree Ud. deberían aprender sus hijos?, ¿Por qué?
- l) ¿Cuándo cree usted que fue mejor la escuela: antes o ahora?, ¿Por qué?
- m) ¿Qué saberes de los padres o abuelos aplica usted en su vida cotidiana y la de su familia?, ¿De qué manera se aprovechan estos saberes

en los trabajos comunales, faenas o *minkas* en la actualidad?

- n) ¿Cree que sus hijos deberían mantener las tradiciones y costumbres de la comunidad?, ¿Cuáles? y ¿Por qué?

ANEXO P: GUÍA DE OBSERVACIÓN DE SESIÓN DE CLASE.

I. DATOS GENERALES:

I.E.:

.....

Docente observado:

.....

Grado y ciclo:

Nº de estudiantes:Niños: Niñas:

.....

II. ACTIVIDADES:

A	PROGRAMACIÓN CURRICULAR	TIENE		DESCRIPCIÓN
		SI	NO	
1	Incorpora en su programación aspectos culturales y/o conocimientos locales, ¿de qué manera?			
B	CONDUCCIÓN PROCESO E y A			
3	¿Propicia la participación de todos los educandos?			
4	¿Respeto la equidad de género en la participación de los estudiantes?			
5	¿De qué manera se da la relación Docente-Estudiantes?			
6	¿Cómo es la participación de los niños en el aula?			
7	¿Cómo es la participación de las niñas?			
8	¿Cómo es la relación entre estudiantes?			
9	¿De qué manera se dan las relaciones entre niños y niñas?			
10	El Docente, ¿de qué manera relaciona los conocimientos o saberes locales con los contenidos que presenta el programa curricular?			
11	¿De qué elementos culturales propios y exógenos se vale para desarrollar las sesiones de clase?			