

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

“Alma Mater del Magisterio Nacional”

ESCUELA DE POSGRADO



Tesis

**La Interculturalidad en la Escuela a partir de los Proyectos Educativos
Institucionales. Un Estudio Etnográfico – Evaluativo en Dos Instituciones
Educativas Públicas del Ámbito de la UGEL 02 en el Año 2014**

Presentada por

Lourdes ERAZO ESPINOZA

Asesor

Pablo VEGA PORRAS

Para optar al Grado Académico de
Maestro en Ciencias de la Educación
con mención en Tecnología Educativa

Lima – Perú

2021

**La Interculturalidad en la Escuela a partir de los Proyectos Educativos
Institucionales. Un Estudio Etnográfico – Evaluativo en Dos Instituciones
Educativas Públicas del Ámbito de la UGEL 02 en el Año 2014**

A los maestros del Perú, que a diario forjan el destino de las nuevas generaciones para un nuevo amanecer.

Reconocimientos

A mi hijo Gonzalo, la más grande inspiración en este desafiante y turbulento cambio de época, a mi esposo Marco, quien veló a diario para animarme en la infatigable tarea de leer más, al Doctor Pablo Vega, maestro y amigo, quien me vio crecer profesionalmente y continúa forjando a las nuevas generaciones de maestros.

Tabla de Contenidos

Titulo	ii
Dedicatoria	iii
Reconocimientos	iv
Tabla de Contenidos.....	v
Lista de Tablas	ix
Lista de Figuras	x
Resumen.....	xi
Abstract	xii
Introducción	xiii
Capítulo I. Planteamiento del Problema	1
1.1 Descripción de la Realidad Problemática	1
1.2 Formulación del Problema	3
1.2.1 Problema general.....	3
1.2.2 Problemas específicos.....	3
1.3 Objetivos	3
1.3.1 Objetivo general.....	4
1.3.2 Objetivos específicos.....	4
1.4 Justificación e Importancia de la Investigación	4
1.5 Limitaciones de la Investigación.....	5
Capítulo II. Marco Teórico	6
2.1 Antecedentes de la Investigación	6
2.1.1 Antecedentes nacionales.....	6
2.1.2 Antecedentes internacionales.....	7
2.2 Bases Teóricas.....	9

2.2.1 La interculturalidad.	9
2.2.1.1 Aproximación conceptual a la cultura.	9
2.2.1.2 La interculturalidad entre la modernidad y la postmodernidad.	26
2.2.1.3 La tragedia de la modernidad.	29
2.2.1.4 La interculturalidad y la diversidad cultural.	33
2.2.1.5 La interculturalidad como relación horizontal entre culturas.	41
2.2.1.6 La interculturalidad como proyecto político – ideológico.	45
2.2.1.7 La interculturalidad: el intercambio de saberes y experiencias culturales... 48	
2.2.1.8 La interculturalidad como escenario democrático.	51
2.2.1.9 La interculturalidad: más allá del etnocentrismo y relativismo cultural.....	55
2.2.1.10 La interculturalidad y su dinámica transversal.	61
2.2.2 Educación e interculturalidad.	62
2.2.2.1 Diversidad, diferencia y desigualdad.	62
2.2.2.2 El contexto sociopolítico de la Educación intercultural.	67
2.2.2.3 Diversidad cultural y éxito escolar.	70
2.2.2.4 La interculturalidad como propuesta metodológica.	73
2.2.2.5 La interculturalidad y el aprendizaje escolar.	76
2.2.2.6 La interculturalidad y el profesorado.	81
2.2.2.7 Construcción de realidades multiculturales en el aula.	85
2.2.2.8 Proyectos de Educación Intercultural Bilingüe en el Perú.	89
2.2.2.9 Proyectos en educación bilingüe y/o intercultural.	92
2.2.2.10 Proyectos de Educación Intercultural realizados por Instituciones Particulares.	97
2.2.3 El Proyecto Educativo Institucional.	104
2.2.3.1 Lineamientos teóricos del PEI.	104

2.2.3.2 Tipos de organizaciones educativas.....	105
2.2.3.3 Principios y propósitos del PEI.....	107
2.2.3.4 Estructura y características del PEI.	107
2.2.3.5 Paradigmas en los Proyectos Educativos Institucionales.	110
2.2.3.6 Errores frecuentes en la construcción del Proyecto Educativo Institucional.	118
2.2.3.7 El PEI y la interculturalidad.	123
2.2.3.8 Evaluación del Proyecto Educativo Institucional.	127
2.2.3.9 La valoración cualitativa del PEI.....	128
2.2.3.10 El Proyecto Educativo Institucional Intercultural: Una propuesta.	132
2.3 Definición de Categorías de Análisis.	148
Capítulo III. Hipótesis y Variables	150
3.1 Supuestos Hipotéticos o Hipótesis.....	150
3.1.1 Hipótesis general.	150
3.1.2 Hipótesis específicas.	150
3.2 Sistema y Categorías de Análisis.	150
Capítulo IV. Metodología	152
4.1 Enfoque de Investigación.....	152
4.2 Tipo de Investigación.....	152
4.3 Diseño de Investigación.	152
4.4 Acceso al Campo. Muestra o Participantes.....	153
4.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.	154
4.6 Técnicas de Análisis de Datos.....	154
4.7 Procedimiento.	154

Capítulo V. Resultados	155
5.1 Presentación y Análisis de los Resultados	155
5.2 Discusión de los Resultados	210
5.3 Triangulación	213
Conclusiones	216
Recomendaciones.....	219
Referencias	222
Apéndices	232
Apéndice A. Matriz de Consistencia.....	233
Apéndice B. Guía de Entrevista en Profundidad	234
Apéndice C. Cuestionario para el Estudio de la Interculturalidad	236
Apéndice D. Guía de Focus Group	239
Apéndice E. Matriz de Evaluación del Proyecto Educativo Institucional con respecto a la Interculturalidad	240
Apéndice F. Registros Fotográficos	242
Apéndice G. Estudiantes de las Escuelas 3024 y 2025	243
Apéndice H. Registros Fotográficos de I.E.E	244

Lista de Tablas

Tabla 1. Perú: Distribución absoluta y relativa de la población indígena y porcentaje sobre el total de la población, por región y departamento, 2007.....	34
Tabla 2. Perú: Distritos con mayor cantidad de población indígena 2007.....	35
Tabla 3. Las culturas y sus relaciones con el espacio, lo social y la naturaleza	40
Tabla 4. Recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación sobre interculturalidad	44
Tabla 5. Requisitos de una política pública intercultural.....	47
Tabla 6. Etapas del desarrollo de los DDHH, la ciudadanía y los valores asociados	55
Tabla 7. Diferencias para abordar la diversidad cultural	67
Tabla 8. La distinción entre las perspectivas biculturales e interculturales	81
Tabla 9. Tipos de organizaciones escolares	106
Tabla 10. El Paradigma Racionalista Instrumental y sus componentes.....	112
Tabla 11. El Paradigma Naturalista Crítico - Social y sus componentes.....	114
Tabla 12. El Paradigma Ecológico, Alternativo Transformador y sus componentes	116
Tabla 13. Matriz de evaluación del proyecto educativo institucional con respecto a la interculturalidad.....	131
Tabla 14. Definiciones de ciudadanía	135
Tabla 15. Derechos de la cuarta generación o derechos complejos.....	137
Tabla 16. Modelos de desarrollo curricular intercultural.....	140
Tabla 17. Matriz de categorización de las variables consideradas en el estudio	151
Tabla 18. Docentes y estudiantes de dos Instituciones Educativas Públicas	153
Tabla 19. Matriz de evaluación del proyecto educativo institucional con respecto a la interculturalidad, I.E. 2025 “Inmaculada Concepción”.....	197
Tabla 20. Matriz de evaluación del proyecto educativo institucional con respecto a la interculturalidad - I.E. 3024 “José Antonio encinas	207
Tabla 21. Variable: interculturalidad	214
Tabla 22. Variable: proyecto educativo institucional (Entrevista en profundidad)	215

Lista de Figuras

Figura 1. Normativa nacional sobre interculturalidad.....	97
Figura 2. Estructura de un Proyecto Educativo Institucional.....	108
Figura 3. El proceso de construcción del PEI	108
Figura 4. Esquema del Proyecto Educativo Institucional y sus elementos	109
Figura 5. Lenguas vigentes en el Perú	125
Figura 6. Lenguas extintas en el Perú	126
Figura 7. Competencias Interculturales.....	139

Resumen

La presente investigación indaga desde un enfoque cualitativo la presencia y desarrollo de la interculturalidad, entendida como horizonte pedagógico actual, al interior de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de dos escuelas públicas del distrito de Los Olivos y San Martín de Porres. Desde la perspectiva metodológica de la investigación, con un tratamiento etnográfico, se realiza una Entrevista en Profundidad a dos maestros, informantes clave de ambas escuelas, con el propósito de comprender desde sus percepciones, la presencia y viabilidad de la interculturalidad en la praxis pedagógica actual de cada escuela. Se realiza un Focus Group a estudiantes del 6to grado de primaria de ambas escuelas para indagar sobre sus conocimientos y percepciones sobre los procesos culturales e interculturales experimentados en dichas instituciones. Se evalúa cualitativamente, con una matriz diseñada por la investigadora, cada uno de los Proyectos Educativos Institucionales de las escuelas elegidas para indagar la presencia, importancia, factibilidad y viabilidad asignada a la interculturalidad, considerando para ello cuidadosamente la estructura lógica y elementos correspondientes que hay en estos documentos, considerados fundamentales para la organización e innovación institucional. La presente investigación ha pasado revista a documentos básicos y fundamentales de la literatura nacional e internacional como también el estado del arte sobre la interculturalidad, situación que ha permitido la construcción de un marco teórico sólido que represente lo mejor posible el actual escenario de este paradigma cuya importancia cruza todas las fronteras internacionales.

Palabras claves: Interculturalidad, Proyecto Educativo Institucional, evaluación etnográfica, currículum.

Abstract

The present research investigates from a qualitative approach the presence and development of interculturality, understood as a current pedagogical horizon, within the Institutional Educational Projects (PEI) of two public schools in the district of Los Olivos and San Martín de Porres. From the methodological perspective of the research, with an ethnographic treatment, an In-depth Interview is conducted with two teachers, key informants of both schools, with the purpose of understanding from their perceptions, the presence and viability of interculturality in the current pedagogical praxis of each school. A Focus Group is carried out for students in the 6th grade of both schools to inquire about their knowledge and perceptions about the cultural and intercultural processes experienced in these institutions. Qualitatively, with a matrix designed by the researcher, each of the Institutional Educational Projects of the schools chosen to investigate the presence, importance, feasibility and viability assigned to interculturality is evaluated, considering carefully the logical structure and corresponding elements that exist. in these documents, considered fundamental for the organization and institutional innovation. This research has reviewed basic and fundamental documents of national and international literature as well as the state of the art on interculturality, a situation that has allowed the construction of a solid theoretical framework that best represents the current scenario of this paradigm whose importance crosses all international borders.

Keywords: Interculturality, Institutional Educational Project, ethnographic evaluation, curriculum.

Introducción

Las actuales tendencias pedagógicas a nivel internacional consideran a la interculturalidad como una demanda fundamental que responde a las expectativas y necesidades de los pueblos del mundo y sus culturas, mucho más aún con el creciente proceso de globalización.

La actual política educativa en Latinoamérica ha incorporado la interculturalidad como un componente necesario que hace posible el desarrollo del ciudadano moderno en un contexto democrático que está rebasando actualmente la simple formalidad para su real desarrollo en un futuro mediano.

Hablar de políticas educativas implica necesariamente hablar de escuelas donde se aplican éstas y donde se ve la pertinencia y viabilidad de las mismas. Para este cotejo es necesario otro elemento dinamizador que se haya en cada institución educativa: El Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Un PEI es considerado la herramienta de gestión e innovación pedagógica más importante con que cuenta cada escuela, su desarrollo y aplicación supone una movilización de todos los agentes educativos en el marco de los ideales consensuados y convertidos en misión y visión institucional.

En la presente investigación se formula el siguiente problema ¿qué resultados se aprecian al evaluar el desarrollo de la interculturalidad a partir de los proyectos educativos institucionales en dos escuelas públicas del ámbito de la UGEL 02 en el año 2014? tal problemática vincula la correspondencia lógica entre dos variables que se han caracterizado por ser indispensables para la vida institucional de cada escuela, la Interculturalidad y el PEI.

Para dar respuesta a la problemática planteada se formula el siguiente objetivo general, “Evaluar el desarrollo de la interculturalidad a partir de los proyectos educativos

institucionales en dos escuelas públicas del ámbito de la UGEL 02 en el año 2014”. Este enunciado expresa el sentido y la trayectoria de la indagación realizada, considerando para ello el enfoque cualitativo de investigación derivado en la metodología etnográfica-evaluativa.

La presente investigación condensa una amplia bibliografía que muestra la evolución conceptual de ambas variables, así como las tendencias implícitas de las mismas, vinculándose con otras categorías de estudio como son: La convivencia democrática, la formación ciudadana, los derechos humanos de última generación y los paradigmas implícitos al interior del PEI.

Se evaluó desde una mirada etnográfica la presencia de la interculturalidad al interior del PEI de dos escuelas realizándose simultáneamente un Focus Group a una muestra de estudiantes, además de un cuestionario. También se recabó información valiosa que identificó las percepciones de dos docentes – uno de cada escuela- considerados informantes claves para los propósitos investigativos.

De acuerdo con el reglamento de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, el presente informe está organizado en cinco capítulos, a los cuales se añaden las conclusiones, recomendaciones, referencias y apéndices.

El capítulo I, presenta la determinación del problema y se procedió a la formulación del problema general y problemas específicos. Se complementa el capítulo con la propuesta de los objetivos, la importancia y alcances y, finalmente, en este capítulo se reseñan las limitaciones de la Investigación.

En el capítulo II, se inicia con los antecedentes de la investigación, que se ha recogido a través de la exploración bibliográfica; luego se trata de las bases teóricas;

además se incluye la definición de los términos básicos utilizados en el contexto de la investigación.

El capítulo III, presenta el sistema de hipótesis y las variables, complementándose con la correspondiente operacionalización de las variables.

En el capítulo IV, se presenta, el enfoque, el tipo y el diseño de investigación, complementándose con la población y la muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, incluyendo el tratamiento estadístico con el procedimiento seguido durante la investigación.

En el capítulo V, se trata de la validación y confiabilidad de los instrumentos. Seguidamente se estudia la interpretación de cuadros y gráficos, Luego se procede a la discusión de los resultados.

A continuación, se muestra las conclusiones a las que se ha llegado en la investigación y se formulan las recomendaciones.

Finalmente, se muestra las referencias bibliográficas consultadas y se acompaña los apéndices que contienen el cuestionario aplicado a los estudiantes, los informes de los expertos que validan el instrumento de investigación, los documentos que acreditan la realización de la investigación.

La Autora.

Capítulo I. Planteamiento del Problema

1.1 Descripción de la Realidad Problemática

El actual escenario de la globalización está signado, como lo señala U. Beck (2005) por la precarización laboral, la incertidumbre del conocimiento y el derrumbe de la “sociedad del bienestar”. Añadiríamos a las palabras del sociólogo alemán que, además, el ritmo del desarrollo de las sociedades - que en el otrora siglo decimonónico diagnosticara Max Weber cuando nos hablaba del “desencantamiento” del mundo - está surcado por la irrupción de las culturas que exigen no solo ser escuchadas, sino, formar parte de la agenda cultural y política del nuevo milenio.

Frente a este escenario, la escuela ha pasado a ser una institución protagonista que tiene por función no solo reproducir y recrear los saberes locales y globales necesarios para la formación de los futuros profesionales cuya mano de obra calificada y tecnicada requiere el mercado, la escuela también se ve exigida a sentar las bases de un acercamiento crítico que posibilite rastrear y desmontar el andamiaje conceptual implícito en los procesos articuladores que, a través de un determinado enfoque curricular, operan en las aulas generando “ciertos aprendizajes” en desmedro de otros, conformantes del llamado por Jackson (1999) “currículum oculto”.

Uno de estos aprendizajes está referido a la interculturalidad. Algunos lo entendieron inicialmente como “lo mismo dicho de otra forma”, “vino viejo en odres nuevos”. Lo cierto es que se ha migrado de un empleo conceptual que - allá en los setenta y ochenta - adornaba los discursos académicos de quienes hacían turismo epistemológico - antropológico hacia una realidad en explosión que la observamos a diario, muy en particular en nuestro país por continuar lastrado por un predominante centralismo.

La interculturalidad no solo es un concepto, sino, simultáneamente una realidad que debe formar parte de los planes y programas curriculares previstos por el estado y las llamadas instituciones educativas.

Si se atiende los espacios de gestión de las escuelas – en particular las escuelas públicas del cono norte de Lima – se observa que en los últimos quince años el proceso de gestión se vio orientado por los aportes del planeamiento estratégico y su correspondiente herramienta de gestión, el proyecto educativo institucional (PEI).

Desde su aparición el PEI es formalmente la herramienta que hace posible la propuesta, desarrollo y articulación de proyectos de innovación a partir de las necesidades y anhelos de las comunidades, constituyéndose de esta forma en el vehículo pedagógico necesario e ineludible para la transformación de las escuelas.

En esta perspectiva, la interculturalidad, entendida como un escenario deseable y posible de plasmación tiene – o debería tener - en el PEI el andamio esperado para su desarrollo.

Esta situación es perfectamente natural en el ser humano y sus instituciones, entendiendo que, como nos lo recordara Francisco Miro quesada (1998), somos seres autotélicos, es decir, seres capaces de decidir y definir nuestro propio futuro; desde esta perspectiva es cuando, como institución, nos lanzamos a prohiar nuestros sueños – como es la interculturalidad - para su progresiva conversión en realidades de convivencia posibles, a través de los PEI, allende las expectativas y objetivos estratégicos de toda institución.

Las escuelas públicas tienen de oficio su PEI en donde delinean sus objetivos estratégicos institucionales en correspondencia con los objetivos del estado plasmados en el Proyecto Educativo Nacional (PEN). Este supuesto permite que se interroge sobre la

existencia de los distintos PEI y sus aportes en el desarrollo de la interculturalidad en las escuelas de la UGEL 02 de Lima.

Se indagó sobre la formulación y construcción de los PEI de dos escuelas del ámbito de la UGEL 02 y el desarrollo de la interculturalidad a partir de los mismos. Las escuelas donde se procedió a realizar la inmersión investigativa se ubican próximas espacialmente permitiendo que el radio de acción del presente trabajo se realice con pertinencia y oportunidad.

1.2 Formulación del Problema

1.2.1 Problema general.

P_G ¿Qué resultados se aprecian al evaluar el desarrollo de la interculturalidad a partir de los proyectos educativos institucionales en dos escuelas públicas del ámbito de la UGEL 02 en el año 2014?

1.2.2 Problemas específicos.

P_{E1} ¿Qué características tiene el diseño y construcción del PEI en dos escuelas públicas delimitadas en el ámbito de la UGEL 02?

P_{E2} ¿Qué significatividad tiene la interculturalidad en los PEI de dos escuelas públicas delimitadas en el ámbito de la UGEL 02?

P_{E3} ¿Qué percepción tienen los docentes sobre la interculturalidad en dos escuelas públicas delimitadas en el ámbito de la UGEL 02?

P_{E4} ¿Qué percepción tienen los estudiantes sobre la interculturalidad en dos escuelas públicas delimitadas en el ámbito de la UGEL 02?

1.3 Objetivos

Con la finalidad de orientar teleológicamente el curso de nuestra investigación hemos formulado los siguientes objetivos:

1.3.1 Objetivo general.

O_G Evaluar el desarrollo de la interculturalidad a partir de los proyectos educativos institucionales en dos escuelas públicas del ámbito de la UGEL 02 en el año 2014.

1.3.2 Objetivos específicos.

O_{E1} Identificar las características del diseño y construcción del PEI de dos escuelas públicas del ámbito de la UGEL 02.

O_{E2} Valorar la presencia y significatividad de la interculturalidad en los PEI de dos escuelas públicas del ámbito de la UGEL 02.

O_{E3} Comprender la percepción de los docentes sobre la interculturalidad en dos escuelas públicas del ámbito de la UGEL 02.

O_{E4} Comprender la percepción de los estudiantes sobre la interculturalidad en dos escuelas públicas del ámbito de la UGEL 02.

1.4 Justificación e Importancia de la Investigación

Con la finalidad de plantear el presente trabajo de investigación se ha considerado que la justificación e importancia se ajusta a las siguientes razones:

Se evidencia el estado de la interculturalidad en las escuelas identificando sus vinculaciones, correspondencias y relaciones con los proyectos educativos institucionales a partir de las percepciones y subjetividades indagadas en docentes y estudiantes desde una perspectiva cualitativa etnográfica.

Se indaga sobre el diseño, construcción, aplicación y pertinencia de los proyectos educativos institucionales para su evaluación desde una perspectiva intercultural que permita explicar el curso de la pertinencia pedagógica actual.

Se evalúa la presencia, desarrollo y tratamiento de la interculturalidad en las escuelas al ser uno de los componentes necesarios de la convivencia democrática, en

correspondencia con la política intercultural del estado en nuestro país y también las actuales tendencias en el contexto internacional.

1.5 Limitaciones de la Investigación

En el desarrollo de la presente investigación se presentaron algunas limitaciones que a continuación se detallan:

El escenario en donde se realizó el trabajo de campo se ha delimitado a dos escuelas de la UGEL 02 - una en el distrito de San Martín de Porres y la otra en Los Olivos – no pudiéndose ampliar la investigación a otras instituciones educativas debido a las dificultades de acceso a los docentes y los trámites para la autorización de los directivos, además de no encontrarse el documento PEI en las escuelas que inicialmente se previó para el presente trabajo.

El acceso a fuentes de información relativas a las variables de investigación supuso inconvenientes parciales y temporales debido a la poca existencia de la misma, dada la especificidad de la temática abordada; asimismo se resolvieron ciertas dificultades para acceder a bibliotecas especializadas, toda vez que para hacer el requerimiento de textos, las dificultades de tiempo, pasajes, apoyo logístico y otros complicaron parcialmente el inicio del trabajo, situaciones que se resolvieron progresivamente.

El financiamiento de la investigación supuso una inversión que se ha recalculado en varias ocasiones. Estos reajustes consideraron costos de diferentes necesidades, propias del trabajo, más aún cuando aparecieron situaciones contingentes e imprevistas, todo ello, por supuesto, fue cuidadosamente asumido y resuelto conforme se avanzaba con las tareas propias de los objetivos.

Capítulo II. Marco Teórico

2.1 Antecedentes de la Investigación

2.1.1 Antecedentes nacionales.

Bruno Wong (2015) en la tesis titulada: *Evaluación de la pertinencia curricular del diseño del Proyecto Curricular Institucional de una institución educativa primaria de Lima Metropolitana*, teniendo como objetivo establecer la pertinencia curricular del diseño del Proyecto Curricular Institucional para el III ciclo de Educación Básica Regular en las áreas de Comunicación y Matemática de una IE primaria de Lima Metropolitana. La metodología utilizada se basó en el enfoque cualitativo mediante el método del análisis documental bajo el nivel descriptivo. La unidad de análisis estuvo referida al PCI institucional. Se utilizó el tipo de investigación documental con el propósito de hallar información relevante para este estudio. La técnica empleada fue el análisis documental que permitió recoger evidencias mediante la aplicación de instrumentos de recojo y análisis de la información. Los indicios indican que el diseño del PCI analizado desde los componentes señalados para esta investigación resulta ser pertinente.

Ydrogo (2015) en la tesis titulada: *Participación de los líderes pedagógicos en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional*, se planteó como objetivo explicar cómo se desarrolla la participación de los directivos entendidos como líderes pedagógicos en la elaboración del Proyecto Curricular en tres instituciones educativas públicas de la UGEL N° 05 del distrito de San Juan de Lurigancho. El diseño metodológico que, desde un enfoque cualitativo, asume el nivel descriptivo y el tipo de investigación empírica. El método empleado fue el estudio de casos y la técnica de la entrevista semiestructurada, la cual utiliza como instrumento un guion de entrevista, el cual permitió recoger información de tres líderes pedagógicos. La información fue organizada, codificada y categorizada para su respectivo análisis en el que se identificaron patrones y relaciones. Finalmente, Se

identificó el modo de la participación de los líderes pedagógicos en la elaboración del Proyecto Curricular de tres instituciones educativas estudiadas.

Farfán (2015) en la investigación titulada: *Las estrategias de enseñanza para la promoción de la convivencia intercultural planificadas en las sesiones de aprendizaje de una I.E. de la selva de Satipo*, el objetivo principal de la investigación es, describir las estrategias de enseñanza que promueven la convivencia intercultural, planificadas por los docentes en sus sesiones de aprendizaje para los estudiantes del 5to grado del nivel secundario de una I.E. de Satipo. La investigación es cualitativa de nivel exploratorio, basada en el método de investigación documental y la técnica de análisis de documentos. Se realizó la selección de 11 sesiones de aprendizaje de las áreas de Formación Ciudadana y Cívica, Comunicación y Ciencia Tecnología y Ambiente del quinto grado de secundaria cuyas capacidades reflejaron aproximaciones directas con los contenidos de la convivencia intercultural, lo cual permitió su selección para el análisis de la planificación de las estrategias de enseñanza de los docentes. El resultado más importante de este estudio es que, en general, los docentes de las áreas de Formación Ciudadana y Cívica, Comunicación y Ciencia Tecnología y Ambiente del quinto grado de secundaria sí planifican los cinco tipos de estrategias de enseñanza sugeridas para la promoción de la convivencia intercultural en el aula, siendo las que más se programan aquellas que generan los conocimientos previos y las que facilitan la adquisición de los conocimientos conceptuales y procedimentales; mientras que las que menos se planifican son las que están orientadas a la resolución de conflictos; estas últimas sólo están programadas en el área de Formación Ciudadana y Cívica.

2.1.2 Antecedentes internacionales.

Castillo (2016) en la investigación titulada: *El Proyecto Educativo Institucional como eje integrador en la planeación estratégica. Experiencias de la Universidad de*

Ciencias Pedagógicas Frank País García, tuvo como objetivo: resaltar el rol que desempeña el Proyecto Educativo Institucional, como eje de integración en el proceso de planeación estratégica de las universidades formadoras de docentes, a partir de la socialización de los resultados de la ejecución del Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García de Santiago de Cuba, República de Cuba. Utilizó como estrategia de investigación la evaluación de impacto. Para el procedimiento metodológico específico se identificó quince momentos de construcción del PEI y la respectiva evaluación de impacto. Se valoró el documento PEI entendido como unidad de análisis estudiada. Sus resultados como Institución Certificada han favorecido no solo la elevación de la calidad educativa, sino también la revelación de una Universidad sustentable y sostenible, imperativo de estos tiempos.

Tornel (2015) en la tesis titulada: *Formación docente del profesorado de educación primaria en diversidad cultural. Un elemento clave para la transformación y actualización de los centros educativos*, tuvo como objetivo: Identificar las características socioeducativas de los centros de Educación Primaria del municipio de Murcia inscritos en el programa de Educación Compensatoria, tuvo la estrategia de investigación desde un enfoque cualitativo la entrevista en profundidad y un cuestionario, para el proceder metodológico y técnico se empleó una primera fase en la que se utilizó el cuestionario para la recogida de datos y una segunda fase en la que se llevaron a cabo diferentes entrevistas en profundidad con informantes clave. Para el tratamiento de los datos recogidos se incluye información clarificadora sobre el proceso de análisis de datos, definiendo las categorías de análisis y los ejes principales tenidos en cuenta.

Patiño (2015) en la tesis titulada: *El Proyecto Educativo Institucional y el desarrollo administrativo del Instituto Superior Pedagógico Ricardo Márquez tapia en el período 2009 -2010*, teniendo como objetivo analizar la importancia del Proyecto

Educativo Institucional en el desarrollo administrativo del Instituto Superior Pedagógico Ricardo Márquez Tapia en el período 2009-2010”, el proyecto investigativo es predominante cualitativo y cuantitativo, se establecieron las técnicas e instrumentos idóneos para la obtención de la información. El análisis e interpretación de resultados para lo cual se clasificó y organizó la información, posibilitándose la explicación del fenómeno investigado fue con el análisis estadístico para el escenario cuantitativo y la interpretación categorial interpretativa para los hallazgos cualitativos.

2.2 Bases Teóricas.

2.2.1 La interculturalidad.

2.2.1.1 Aproximación conceptual a la cultura.

Desde los tiempos de la antigüedad clásica – en especial en el mundo grecorromano – ya se tenía un ideal cercano de lo que era cultura, aunque hay que precisar, como nos lo dice el helenista Werner Jaeger (1999), en esos tiempos se habla de Paideia, entendida como las actividades propias del ocio aristocrático del esclavismo (educativas, artísticas, morales, filosóficas, etc.) siendo recién con el filósofo romano Marco Tulio Cicerón que se empieza a hablar de “cultura” en estricto sentido como el acto de cultivar – entiéndase formar - en el espíritu humano las costumbres y valores de su época (Sobrevilla, 1992).

Diversos autores definen éste término orientándolo al estudio de sus respectivas especialidades o en todo caso al campo que están investigando: así tenemos miradas desde la antropología, sociología, comunicación, administración, filosofía, historia, pedagogía, etc.

Según el antropólogo Eduard B. Taylor (1994) define a la cultura como “aquél todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, leyes, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad”.

Asimismo, Rodrigo Montoya (1990) sostiene: “El concepto de cultura supone una matriz de pensamiento, de sentimientos, un modo determinado de vivir y entender el mundo”.

Del mismo modo el descollante filósofo peruano Augusto Salazar Bondy (1998) suscribe: “Entiendo la palabra cultura en el sentido neutral de la antropología, como el nombre de un sistema de valores, símbolos y actitudes que un grupo humano responde a las solicitaciones y conflictos que provienen del mundo y la existencia” (p.25).

Por otro lado, y desde la mirada pedagógica, Pérez Gómez (2000) nos dice: “Considero una cultura como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social que facilitan y ordenan limitan y potencian los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado” (p. 16).

Lawrence Stenhouse (1997) quien capitaneó una serie de proyectos de innovación pedagógica en Inglaterra desde un enfoque crítico – reflexivo (recordar para ello el Humanities curriculum Project) resalta la particularidad de las clases sociales en la creación y recreación cultural, y para ello menciona: “Es importante concebir la cultura como un medio de gran diversidad a través del cual se establece los contactos sociales, en vez de considerarla como propiedad de un grupo específico concreto”(p. 51).

Estas miradas conceptuales abonadas en distintas matrices disciplinares nos permiten tener una visión multifacética de la cultura ya que al resaltar o poner énfasis en determinados aspectos – lingüísticos, educativos, étnicos, sociales, etc. – se condensan finalmente en un aspecto medular que recepciona, filtra y afianza lo heredado culturalmente: la educación.

La educación - he allí su carácter dialéctico - siendo parte de la cultura, es el elemento dinamizador de la misma, así como la que asegura su consolidación y

continuidad social e histórica. Pero también, cumplido el papel que la sociedad le demanda, remolca los nuevos resortes de expresiones culturales que nuevas generaciones reclaman haciendo posible y viable lo que Habermas (1989) llama el “*novas aetas*” (la nueva época) y es entonces que la vieja herencia cultural es abandonada y, sobre sus escombros y resquicios, se construye una nueva cultura, acorde con los nuevos tiempos. Esta es, digamos, la dinámica cultural cuyo motor de desarrollo lo constituye, definitivamente, la educación.

Pero veamos simultáneamente como el estado, representante formal de una nación, formula sus intenciones pedagógicas y define la cultura. El Ministerio de educación del Perú, en el nuevo Marco curricular nacional (2014) define a la cultura afirmando que ésta “se entiende como universos culturales creencias, sentidos de persona/comunidad/nación, símbolos, tradiciones artísticas y religiosas, prácticas históricas y culturales compartidas por grupos humanos a través del tiempo” (p. 78).

Estas definiciones permiten rastrear la estructura conceptual de la cultura, allende los escenarios histórico – sociales, considerando claves dimensiones de tipo social político, ético, étnico, histórico, en donde los distintos actores sociales se constituyen en sujetos culturales desde el mismo momento del nacimiento hasta la muerte, que es, asimismo, el último acontecer cultural.

Cada cultura tiene un espacio y tiempo histórico definido y se desarrolla en una espiral de posibilidades, así como limitaciones. Cada pueblo construye su cultura en la medida en que se enfrenta a los desafíos y problemas de su época, dándole sentido de pertenencia y germinando lo que ulteriormente se designará como identidad cultural, esto es, la identificación con lo creado y validado por un pueblo en respuesta a un tiempo histórico, un momento particular de la historia, y en correlato necesario con las demandas

de sobrevivencia y/o desarrollo que se erigen en un “aquí y ahora” determinado. Es lo que los pueblos germanos designaron clásicamente como el “Zeitgeist”, el espíritu del tiempo.

Ahora bien, las culturas en cada topos o lugar donde germinan tienen desafíos diferenciados, sea por situaciones temporales, geográficas, sociales, o de otra índole, lo cierto es que cada construcción cultural es original por su génesis y, solo en situaciones críticas que la historia ha marcado en su almanaque, los pueblos se extravían o son empujados a asumir expresiones culturales que no son prolijadas en su vientre, no anidan en su seno, sino, son llamadas agónicas o cantos de sirena que por un momento distraen el proseguir de la construcción cultural; Octavio Paz (2006) nos lo recuerda cuando al hablarnos del “laberinto de la soledad” de los pueblos de América latina nos señala que nunca tuvimos una época de ilustración en el curso de nuestra independencia de Europa .

Las culturas pueden ser diferentes y hasta radicalmente diferentes, pero, aun así, podemos identificar en ellas características y rasgos de similitud que las caracterizan como tal.

Se coincide con Salazar Bondy (1998) cuando en sus reflexiones se deduce que las culturas se caracterizan por:

- Toda cultura es comunicable y por ello aprendida.
- La cultura es compartida.
- Se configura en determinados grupos sociales (clases sociales).
- Son abstracciones y conceptualizaciones validadas colectivamente.
- Son compartidas y apropiadas por las generaciones venideras.
- Son agotables en la medida en que responden a un tiempo histórico concreto.
- Son construidas en una permanente tensión entre lo dado y lo posible, es decir, entre lo que se experimenta, vive y valora y lo que se yergue como anhelo, sueño y futuro mejor.

- La interculturalidad como un nuevo horizonte paradigmático.

Desde la crisis de la llamada “concepción heredada” (desde el círculo de Viena hasta Popper) han surgido en el universo de la epistemología una serie interesante de constructos que han pretendido explicar y deconstruir las regularidades implícitas en los discursos de las ciencias (desde las formales como las llama Bunge hasta las naturales y sociales) siendo una de ellas, tal vez una de las más exitosas y conocidas, la creada por Tomas Kuhn en su monumental obra “La estructura de las revoluciones científicas” en donde por primera vez crea el constructo “paradigma” que en adelante será asumido por todos los intelectuales de todas las especialidades, más allá incluso de las duras críticas hechas en su tiempo.

Un paradigma es definido por Kuhn (1998) como el conjunto de supuestos teóricos asumidos por una comunidad científica en términos de “ciencia normal”, es decir, teorías, hipótesis, modelos teóricos, categorías, leyes, metodologías y otros elementos del quehacer científico que dan respuesta relativamente satisfactoria a los problemas propios de dichas comunidades de investigadores.

En rigor, todo paradigma al ser asumido por la comunidad de investigadores tiene necesariamente una vigencia en el tiempo ya que los investigadores se movilizan buscando nuevas y más eficaces respuestas frente a la emergente demanda de problemas científicos en cada disciplina. Esto tiene un significado profundo en la medida que es el “contexto histórico” (llamado también de descubrimiento) y no el “contexto de justificación” (la estructura lógica de los enunciados) lo que finalmente moviliza y otorga el dinamismo implícito en el desarrollo de la investigación científica en general y pedagógica en particular.

Desde esta perspectiva hay que señalar que el emergente paradigma intercultural aparece con un fuerte cuestionamiento y cambio de rumbo de los discursos monoculturales

(de vieja raíz occidental) que posibilitan un nuevo relato de la idea que tenemos del mundo.

Todos los metarelatos del logos occidental que han configurado el “sentido de la comprensión del mundo” iluminando múltiples interpretaciones de la vida, el trabajo, la educación, la sociedad, han mirado las múltiples voces de los marginados, olvidados, colonizados, expatriados, vencidos y recolonizados como la expresión de una inferioridad que se diluye con el tiempo y que debe a lo sumo entenderse como un sentir que, incorporado al discurso oficial, alimentaba el corpus de ésta, por la razón de ser diferentes al paradigma dominante y abarcador cuya matriz, anglófona o francófona - europea al fin y al cabo - resultan monoculturales y no consideran la “polifonía” de quienes hoy reclaman más que nunca un espacio para incorporarse a una agenda que, por fin, permita escuchar la voz de los tradicionalmente “sin voz”.

Los condenados de la tierra como los llamara Fanon se mueven en un “moderno sistema mundial” (Wallerstein, 2003) cuyo bienafiligranado tejido de poder ha impedido que las masas trabajadoras puedan comunicar sus sentimientos, deseos, necesidades y pensamientos. El sistema lo engulle todo y solo puede pasar los filtros que el mismo sistema plantea. La maquinaria de la dominación del nuevo sistema – mundo – capitalista se operativizó siglos atrás en dos grandes aspectos: una nueva división mundial del trabajo y un nuevo rol del estado burocrático.

Es pertinente recordar, asimismo, como lo señala Aldo Ferrer (2006) que el Primer Orden Económico Mundial, desarrollado entre los años 1500 hasta 1800 es de una enorme riqueza para la comprensión de los fenómenos globales actuales toda vez que en ese escenario se construyeron las vigas maestras que explican no solo los procesos económicos sino simultáneamente las estructuras de dominación que aún perviven bajo otras modalidades económicas y culturales.

Pero, también es cierto que las estructuras de dominación, al igual que los hombres, nacen, se desarrollan y mueren. Para ello hay que reconocer en que situación de la historia nos encontramos y, siguiendo nuevamente Wallerstein (2003) existen grandes líneas divisorias de la historia; dos de ellas son reconocidas de forma general: la revolución neolítica o agrícola y la creación del mundo moderno.

Pero sucede paradójicamente (de acuerdo con Salazar; 1972, Sobrevilla; 1988 y Zea; 1998), que no hemos tenido modernidad. Apenas si se ha copiado o desarrollado algún ejercicio intelectual momentáneo o intermitente que no ha desarrollado lo que en Europa aconteció por la sencilla razón que nuestra condición de colonizados por una fuerza invasora que trajo como filón cultural un tomismo decadente, una escolástica disecada y un ideal político atornillado a las voluntades del poder cristiano retrógrado y anti reformista, fue lo que nos trajeron y dejaron los colonos españoles. Es necesario para ello, a plena luz del nuevo milenio, comprender la urgencia de un nuevo horizonte cultural que permita un derrotero nuevo, inaugurando así una voz nueva para quienes han esperado por siglos ser no solo escuchados sino principalmente decisores de sus propias vidas.

Este espacio necesita de un nuevo paradigma cuya criticidad al establishment surja de las nuevas culturas y sus sentidos, así como el reconocimiento de una nueva construcción de la “verdad” desde la óptica de la marginación y la exclusión (Zea, 1998).

Cuando hablamos del “sentido” de estas culturas nos referimos al mismo en una situación histórica que se instala en un circuito ideológico que necesariamente pugna o cuestiona el poder establecido.

De acuerdo con Verón (1985) los fenómenos de sentido son aquellos que tienen, por un lado, la forma de investimentos en conglomerados de materias sensibles que por este hecho devienen en materias significantes, es decir, procesos discursivos en un espacio y tiempo determinado; por otro, remiten al funcionamiento de un sistema productivo. Estos

sistemas al operar en el entramado social son producidos, circulados y consumidos por los sujetos hasta que son reemplazados por otros discursos producidos por el “establishment”.

El sentido de un discurso y sus consecuencias sociales está en relación directa con las formas de apropiación que realizan los sujetos para fines de – en sentido aristotélico - una vida buena que les permita desarrollarse integralmente como personas.

Pero si los discursos existen para legitimar y “normalizar” formas de vida extrañas y hasta opuestas al desarrollo de los sujetos entonces el sentido de los mismos es solo para consolidar los mecanismos de dominación y oprobio que los sujetos “aceptan” como una suerte de circunstancia que no brinda felicidad, sino, infortunio y desdicha.

Para ello, efectivamente, se tiene que zanjar con los discursos “intelectualistas” (desde el arielismo del novecientos hasta el actual “pensamiento único” neoliberal) que oficializaron los relatos discriminadores y excluyentes del Perú oficial cuyas clases dominantes, como lo señala Obando (2003) no fueron capaces de vincularse con las aspiraciones y perspectivas de las clases marginales en ascenso para la construcción de un ideal de nación moderna.

Pero, además, siguiendo al autor anterior, estas clases en su condición oligárquica al crear un paradigma intelectualista de interpretación del Perú no auto - comprendieron su propia condición, no entendieron su rol histórico para crear una ruta de ascenso que permitiese convocar a las clases populares para la forja de un pensar que legitime un ideal moderno.

Las estructuras de la dominación que en nuestro país han configurado un pensar oficial “occidental, monocultural y europeizante” no habiendo roto los gruesos lazos de tal dominación, han acoplado a su caudal conceptos que inicialmente fueron críticos y opuestos a su hegemonía para ser finamente parte del sistema que garantiza la existencia de tales desigualdades.

Estas estructuras de pensamiento se han internalizado a fondo en la personalidad de los sujetos que al extremo que mantenerse al margen de ellas era algo “anormal, inmoral, ilegal” llegando incluso a ser los más claros vehículos de oposición contra aquello que se veía como oposición o crítica del tal “vigencia”.

Cuando los europeos realizaron la empresa de la conquista, concebida como un proceso militar, práctico y violento esta, siguiendo a Dussel (1994) incluye dialécticamente al otro como “lo mismo”. El otro en su distinción, es negado como otro y es obligado, subsumido, alienado a incorporarse a la totalidad dominadora como cosa, como instrumento como oprimido, como “encomendado”, finalmente, como asalariado.

El tiempo parece haberse encapsulado en un solo discurrir, en un solo sentido: es aquí en donde opera con relativa permanencia la “desmemoria” del “nuevo tiempo” que, en su empeño de aniquilar los relatos antiguos, ancestrales, terrenales, prohijados en alianza con la tierra y el cielo, así como con todos los seres que habitan el terruño, no lo logra del todo. La desmemoria (léase el logocentrismo de la dominación) “insiste” en sembrar la oscuridad del olvido y el riesgo de volver a vivir el horror de los asimismo llamados “civilizados”. Pero el tiempo alimenta la sed de conocer que se vuelve historia y esta nos permite conocer las claves de la iniquidad que se traducen como dominación (Pereira, 1997).

Sucede que el “espíritu del tiempo” (Zeit Geist) obra de formas muy peculiares y con el transcurrir de nuestras vidas vamos viendo cómo se agrietan los discursos hegemónicos no por simple decadencia o “muerte natural” sino porque en la arena de la epistemología también de libran batallas donde unos paradigmas son reemplazados por otros. Estos cambios no son simples modificaciones o modas que se instalan en las cabezas de algunos “doctos” para ser presentada en algún olimpo académico: son también el reflejo

de las grandes hazañas y trastornos socioculturales que sacuden “tanto la tierra como el cielo”.

Tales relatos oficiales son en un tiempo desenmascarados y denunciados como una “cultura de la dominación” (Salazar; 1978) expresión hecha desde un pensar riguroso (no europeo) que vislumbra y atalaya nuestra condición de calco y copia de las metrópolis, un pensar desde “la marginación y la barbarie” en donde solo repetimos a un Platón, Aristóteles, Descartes, Kant y Heidegger. Solo apuramos en nuestro “pensar colonizado” las categoremas prohijados por los pensadores del saber “único”: la anamnesis, la res cogitans, el noúmeno o el ser – en – el – mundo. No reparamos siquiera en los avanzados estudios de la sabiduría de nuestros ancestros y su legado ocultado, escondido, ninguneado, marginado.

Como lo argumentara claramente Montoya (2005) todavía seguimos escuchando en los foros y cenáculos universitarios (con un lenguaje diferenciado y nuevos constructos) a los discípulos de Ginés de Sepúlveda en su afán ya no de legitimar la epopeya ultramontana y ultramarina del colonizador europeo, ahora hay que legitimar los acuerdos, convenios, compromisos, y demás útiles del nuevo orden globalizador neoliberal. Para enfrentar ello ya no es correcto apelar a Francisco de Vitoria y sus discípulos de Salamanca, ahora tenemos que girar la mirada hacia la herencia de nuestra Pachamama, repensar desde su vórtice ancestral y comprender las voces de quienes han reclamado por siglos ser no solo escuchados sino principalmente participes de su historia y por ende de su cultura.

Abierto el horizonte de estudio de las diversas culturas es correcto sopesar que tanto el ascenso y reconocimiento de las culturas subalternas dominadas, principalmente quechuas, aimaras y etnias amazónicas, van a encontrarse en pugna constante con la cultura hegemónica - dominante - occidental (Sobrevilla; 2012).

Sin embargo, también es necesario considerar que desde la llegada de los europeos hasta la actualidad (más de 525 años) han sucedido una serie de fenómenos culturales que deben ser comprendidos mínimamente para postular vías nuevas de solución a estos problemas.

Siguiendo los planteamientos de Sobrevilla (2012) se considera que desde la multietnicidad o llegada de diferentes culturas a nuestro país (inmigración pacífica o forzada) en donde progresivamente se forman niveles culturales (alta cultura de elites y cultura popular) hasta la aparición con los medios de comunicación de la cultura de masas. Esto por supuesto no se ha desarrollado pacíficamente ni en armonía, todo lo contrario, se ha realizado de forma abrupta y hasta confrontacional generando simultáneamente lo que se viene a llamar “mestizaje cultural” o “síntesis viviente” que se observa a diario en diferentes escenarios de la vida cotidiana.

Pero el llamado “mestizaje” es solo una metáfora construida por los discursos dominadores o legitimadores de tal dominio (particularizado en la generación del 900, desde Belaunde hasta Riva Agüero) que entendieron la cultura salida de la colonización como resultado de un conflicto que debía superarse para garantizar el dominio de las nuevas castas aristocráticas (Montoya. 2010).

Otro de los constructos a ser considerados es el llamado “sincretismo” entendido como el proceso por el cual dos culturas tiene un prolongado contacto produciéndose un nuevo sistema cultural cuyos resultados y creaciones son la síntesis dialéctica de las dos culturas en sus diferentes niveles.

Las resistencias frente a los mestizajes y sincretismos ha sido el “etnocentrismo”, actitud que consiste en sobrevalorar los usos y elementos de la cultura propia frente a las “otras culturas” considerándolas incluso como inferiores o no desarrolladas.

De acuerdo con Ramírez (2009) estas resistencias se transforman y extravían en rechazos a la “cultura de los otros” cuyas más álgidas muestras son la discriminación (el trato desigual), la xenofobia (odio al extranjero) y el racismo (rechazo a los grupos étnicos principalmente no occidentales).

Actualmente se ha creado un nuevo constructo que alimenta una visión mucho más precisa de la singularidad de la cultura en los países latinos y en particular la nuestra: las culturas híbridas (García Canclini, 2008).

En nuestro país están muy afianzadas las tradiciones populares con todo su mosaico de hábitos, rituales, costumbres, ceremonias y formas de vida que no se abandonan fácilmente y que, por el contrario, conviven con los nuevos ejercicios de manejo de las tecnologías virtuales. Esta convivencia hace que se formule la pregunta ¿Cómo entender las tradiciones que no se van con la modernidad que nunca termina de llegar? Esta supuesta aporía se explica con una nueva visión de la cultura en el tercer mundo, cultura que expresa la mezcla de lo tradicional con lo moderno, dando un horizonte de posibilidades de explicación de las distintas “mezclas interculturales” (García Canclini, 2008).

Desde esta perspectiva la interculturalidad es aquí planteada como una propuesta que haga posible, más allá de los sincretismos, disyunciones e hibridaciones que son hoy realidades y puntos de partida a considerar en cualquier estudio que pretenda acercarse mejor a la comprensión de los actuales y complejos problemas de la cultura en nuestro país (Montoya, 2010).

El punto de partida para la plasmación de la interculturalidad como nuevo horizonte pedagógico es, siguiendo a Tubino (2001) la radicalización de los derechos humanos. Este planteamiento supone de forma categórica la afirmación de los sujetos, sin exclusiones ni

diferencias, considerando los mismos derechos para todos, pero no solo de jure, sino, principalmente, de facto.

Para ello hay que recordar lo que sabiamente formulara Levi Strauss (2007) quien afirmara que indagar en la acción de los hombres es indagar en la muy especial red cultural que los rodea para poder descifrar y finalmente comprender las leyes que rigen la gramática implícita de sus acciones para así reconstruir las estructuras que se tejen en su diario obrar humano.

Para ello, si reconocemos que lo intercultural es consecuencia de los conocimientos que tenemos de las culturas, es clave que veamos los esfuerzos de los estudios culturales a lo largo de la historia y sus respectivos paradigmas.

De acuerdo con Azcona (1991) los estudios antropológicos - culturales han pasado por una serie de paradigmas interpretativos. Hasta mediados de los cincuenta el paradigma dominante en los estudios culturales es el empírico – comparativo consistente en el arreglo ordenado de un cuerpo de datos empíricos, al cual se arriba tras un enjundioso análisis de los datos mismos. Los resultados son evidentes de estas investigaciones: clasificaciones, tipologías, ordenaciones causales, interpretaciones cosmológicas y generalizaciones o leyes antropológicas.

Después de los años cincuenta se comienza a desarrollar un paradigma distinto al anterior: el teórico – comparativo. Este consiste en la utilización de un cuerpo sistemático de conceptos destinado a explicar un conjunto de fenómenos socioculturales. Estas entidades teóricas no son extraídas de los datos, sino que se superponen a ellos. A diferencia de la anterior comparación empírica, las leyes y principios de la comparación se extraen de las relaciones o articulación de la propia elaboración conceptual.

El paradigma empleado en las últimas décadas con mayor frecuencia es denominado genético – fenomenológico – comparativo. Desde este paradigma se entiende

que los fenómenos socioculturales al tener una historia y por consiguiente un origen y evolución denotan un mecanismo y procesos particulares de desarrollo que hay que estudiarlos como tales. Las afirmaciones universales y generales se extraen de la comparación de tales procesos evolutivos y sus correspondientes mecanismos. Aquí es donde cobra amplia relevancia los contenidos de la conciencia, así como los condicionamientos sociales que articulan de forma especial un fenómeno cultural teniendo que ser abordado en estos términos.

En los actuales tiempos de globalización se debe abordar el estudio de las culturas en su proceso de interrelación permanente con otras, lo cual deriva necesariamente una perspectiva intercultural para su estudio ya no solamente analítico sino más bien comprensivo y holístico.

Si la interculturalidad se formula como un nuevo horizonte paradigmático se debe considerar ciertos supuestos que, de acuerdo con Fernet – Betancourt (2001) deben partir del de la contextualidad de los pueblos y sus distintas polifonías (múltiples voces) que han engendrado en las múltiples batallas de la historia la “lucha del reconocimiento” de las culturas subalternas y sus respectivas memorias para, por fin, ser incorporadas en la agenda del nuevo milenio.

El mismo autor (Fernet – Betancourt, 2001) hace un a precisión ineludible para la forja de este paradigma apuntando para ello siete ejes de trabajo que posibiliten el discurso intercultural en general y, el pedagógico en particular.

La interculturalidad de brotar de lo inédito, es decir su discurso debe ser original y fundante en la medida que sea la voz de quienes por más de medio milenio no la han tenido. No es una radicalización teórica más ni un nuevo replanteamiento de los discursos heredados por occidente.

Es nueva la interculturalidad ya que superando los esquemas de pensamientos tradicionales apunta a la construcción de un proceso abierto que convoca a todos y plantea la convivencia armónica de la humanidad toda. Es decir, es un proceso eminentemente polifónico donde se pretende la sintonía y armonía de las diversas voces en un continuo ejercicio de reconocimiento del otro, aprendiendo todo de todos.

La interculturalidad tiene un fundamental componente de actitud hermenéutica cuya misión consiste en des – sacralizar nuestras culturas (etnocentrismo) partiendo del supuesto de la finitud humana y de nuestra precariedad y límites históricos para intercambiar, contrastar y aprender del otro, del que tradicionalmente se ha visto como inferior.

Pero lo intercultural también asume un papel crítico con los reduccionismos hermenéuticos, es decir, no se puede interpretar las culturas ni sus agentes desde un solo modelo teórico - conceptual que se tenga como una suerte de “ojo de dios”. Las interpretaciones surgen en la medida que los mismos actores y sus culturas realizan una búsqueda creadora que brota como resultado y aceptación tanto de lo propio y lo otro, una interpelación mutua, común, percibida por todos como una posibilidad fructífera.

La interculturalidad se aleja de todo espacio de reflexión que se presente como hegemónico o dominante. Es su antípoda. No solamente es anti - eurocéntrica, es anticentrista, es decir, no está atada a ninguna tendencia del momento, solo pretende ser, partiendo de la revaloración de la propia cultura subalterna, un puente o tránsito para el diálogo y la intercomunicación de las otras orillas culturales.

La interculturalidad procura ser el espacio reflexivo “interdiscursivo” donde sea posible la mayor y cabal comprensión de la problemática de la identidad cultural. Para ello se aparta de los viejos discursos metafísicos, abstractos y estáticos, propios del pensar de raíz parmenidea que todavía pululan en los cenáculos académicos y cuyos ejes de reflexión

siempre han actuado desde las aporías y limitaciones de un pensar que, de acuerdo con Rivera Palomino (2012), dicotomizaba la realidad llegando a dividirlo todo, (lo rural y lo urbano, lo andino y lo amazónico, civilización y barbarie, etc.) creando grandes y nefastas consecuencias para el saber, alejándonos del “entendimiento holístico” del mundo y su devenir histórico.

La interculturalidad propone la búsqueda de la universalidad (todos los hombres, sus culturas, sus voces) desligada de la figura del “manipulado” concepto de unidad que, como muestra la historia, lo que ha traído es sojuzgamiento y desdicha para las mayorías de hombres y sus culturas por parte de quienes, en nombre de la unidad, han aplastado a los “demás”, a sus culturas, sus tradiciones, sus voces, sus cosmovisiones, sus naciones (Cabe recordar que, en nombre de Dios, el rey, la patria, el partido, el líder, se han cometido grandes crímenes y abusos contra La humanidad).

Estos siete soportes conceptuales obran como vasos comunicantes que permiten el desarrollo del paradigma intercultural en el ancho y amplio horizonte de la formación humana entendida de forma práctica como proceso educativo.

De otro lado, sostenía Husserl en 1934 que la gran tragedia de la ciencia es haber inventado aparatos y técnicas tan sofisticados para observar el mundo objetivo pero que, simultáneamente, éramos aun incapaces de conocernos a nosotros mismos. Esta suerte de “agujero negro” en la ciencia está hoy más presente que nunca (Romero: 2004).

Reconectar a la ciencia con las grandes problemáticas del mundo no un asunto de mera y antigua “metafísica” sino una real situación que compete a quienes nos ofrecen la extraordinaria posibilidad de, al ofrecernos poder conocer mejor nuestro mundo, poder también vivir mejor en él.

Es reciente la importancia que se venido dando a la interculturalidad como eje de trabajo para el desarrollo de políticas de estado y en particular de políticas educativas que reorienten los rumbos de una sociedad cada vez más integrada.

Cuando hablamos de un cambio o transformación conceptual en las comunidades de investigadores, en donde las columnas categoriales y metodológicas así como los instrumentos y técnicas empleados por los científicos no responden a las exigencias y demandas en una determinada área o esfera del saber, es porque se ha reemplazado un paradigma y asumido otro producto del envejecimiento de las respuestas ofrecidas por un tipo de racionalidad científica; esta falta de un nuevo discurso para enfrentar los nuevos problemas suscitados al interior de una determinada disciplina científica es el combustible fundamental para que se convierta en la antesala de lo que sería una inminente revolución científica (Kuhn. 1992).

La interculturalidad ha surgido producto de un número determinado de transformaciones epistemológicas en las ciencias sociales convirtiéndose actualmente para las comunidades de investigadores en un nuevo paradigma científico que responde a los requerimientos conceptuales de las ciencias.

Galindo (2007) sostiene: “La comunidad científica concibe la interculturalidad como interrelación de saberes de las culturas originarias con los saberes de las culturas universales. Esta acepción nos remite a los conocimientos de las culturas originarias de cada continente y sus aportes al conocimiento científico y tecnológico universal y al bienestar de la humanidad” (p.108).

Es por ello que su presencia en los discursos académicos, así como en las distintas políticas de estado responden a un nuevo enfoque que viene asumiéndose con posibilidades cada vez mayores y mejores en el marco de una sociedad que apuesta por la convivencia social guiada por los avances de la ciencia.

2.2.1.2 La interculturalidad entre la modernidad y la postmodernidad.

El llamado siglo de las luces trajo consigo un conjunto de ideas de aceptación universal y de claro contenido revolucionario en comparación al orden medieval en descomposición: surgieron las ideas de libertad, igualdad, fraternidad, justicia, paz, dignidad y educación. El sentido de esta nueva época era un “bien común universal” cuyos códigos fueron entendidos como una especie de síntesis armónica de todos los seres humanos. Ninguno de ellos fue concebido como una forma peculiar o particular de un grupo humano o de un momento histórico. Lo correcto era, en ese entonces, concebir la universalidad del ser humano y no su particularidad (Camps, 1997).

En efecto, los llamados “grandes relatos históricos universales” han dado sentido a la historia de los pueblos, a su desarrollo, a su identidad, pero simultáneamente han ocultado y hasta cierto sentido negado, el derecho a las diferencias, a las disrupciones, a las naturales particularidades sociales que hoy vemos de forma cotidiana. Este aparecer de lo particular, de lo diferente va paralelo a la construcción de un nuevo discurso sociocultural que quiere ofrecer una base para una nueva agenda planetaria: la interculturalidad.

La interculturalidad es el día de hoy política de estado en casi todos los países del mundo dada la fundamental importancia que se concede a la convivencia armoniosa entre hombres y mujeres de diferentes culturas, desterrando experiencias de siglos atrás que incluían desde separación y discriminación a la persona por su lengua y tradiciones hasta guerras con carácter de etnocidios que han derramado sangre en casi todos los rincones de nuestro planeta. Lo sintomático es que antiguamente se hacía en nombre de la “pax romana” ahora, en tiempo de globalización neoliberal, se hace en nombre de la “american peace”.

En efecto, la historia de la humanidad en general y la nuestra en particular ha estado marcada por el abuso y autoritarismo – en muchos casos de un abierto genocidio –

que configuraron el rostro étnico de nuestro país por varios siglos. La llegada de los europeos a nuestro territorio en el siglo XV inició el doloroso proceso de colonización española y la progresiva destrucción de todo nuestro pasado milenario, cuya forma de vida y racionalidad era radicalmente diferente a la colonizadora.

Los españoles trajeron sus costumbres, sus rituales, su lengua, sus tradiciones, y todo aquello que los caracterizaba como europeos peninsulares. Pero no trajeron todo lo que Europa estaba experimentando en ese entonces. España no era igual al resto de Europa. No llegó a nuestro país la Reforma protestante a la oficial iglesia católica; tampoco llegó el renacimiento cultural del mundo clásico greco latino; a lo largo del proceso de la colonia no hubo eco de la naciente ilustración primero francesa y luego continental-europea.

Los hombres del mundo andino prehispánico tenían peculiares relaciones de parentesco, asociaciones por Ayllus en la comunidad local, cosmogonías religiosas que manaban del mismo suelo, aire y agua que los rodeaba, en un ambiente de seguridad de la persona como parte integrante de un grupo social. El tiempo se percibe como “circular” dando la tradicional impresión de la continuidad en un horizonte de sentido. El hombre occidental y su sociedad moderna experimentan un “desencantamiento del mundo”. Predomina la razón instrumental, la secularización y la burocratización. La seguridad de las sociedades tradicionales andinas es reemplazada por otras relaciones (la amistad, la intimidad sexual) además de que las previsiones son hechas no por los hombres de experiencia sino por el discurso de la ciencia y la tecnología. Como dice Tubino (2001) El tiempo pierde el carácter circular y se entenderá en la nueva racionalidad como lineal y expresable en coordenadas matemáticas.

De acuerdo con Mariátegui (1968) y Sobrevilla (1988) los vientos intelectuales europeos de reforma inspirados en el proceso revolucionario del Iluminismo nunca pasaron de ser solo una moda pasajera o un estilo de vida de los señores que frecuentaban Paris y

Londres. Nunca formaron parte ni en la colonia ni en los inicios de la república de alma intelectual de nuestros pensadores, solo se convertían en meras discusiones de gabinete hablar de Montesquieu, el barón de Holbach o Voltaire. Esto se debió al carácter estrictamente colonial, pasadista, metafísico, feudal existente en las clases dominantes nacionales.

Se deduce de ello que la construcción de nuestra propia independencia fue una empresa con fines y propósitos de afianzamiento de lo viejo-colonial en el nuevo entramado socio cultural que nacía en el Perú. En otras palabras, era un cuerpo aparentemente nuevo con un alma vieja y decadente que afirmaría la continuidad de lo colonial en la república.

De la misma forma nunca llegó a nuestras costas los ideales de la modernidad como un ejercicio intelectual de apropiación y divulgación social ya que ello no se engarzaba en absoluto con las estructuras coloniales supérstites de la naciente república. Solo se crearon instituciones como calco y copia de lo occidental - europeo, pero nunca fueron creación heroica.

El ideal de la modernidad llegó con más de un siglo de retraso y cobró cierto vigor en la primera mitad del siglo XX y su despliegue posterior ha ido constituyéndose de forma tímida en la medida que las viejas estructuras coloniales todavía anclan la vida social.

Lo moderno debe entenderse entonces en nuestro país como un proceso lento que se injerta en un principio como moda europea para luego pasar a convertirse en un horizonte de promesas de la mano de los descubrimientos científicos y tecnológicos.

Un espíritu moderno, siguiendo a Axelos (1993), afirma con seguridad y aplomo, con energía y perspectiva, con brillo argumental, la necesidad del No. Debe entenderse ello, más allá de la implícita y superficial negatividad, como un mandato espiritual que

supone el constante itinerario de un sujeto libre cuya consciencia – siempre dúctil y atenta a los vahos y estertores de la fosilización del pensar – lo acompaña para la vigilia celosa de su camino recto, coherente, atento al devenir, escrupuloso para argumentar, advirtiéndole sobre las nebulosas grises de quienes solo reptan mentalmente repitiendo lo que “el otro” ordena, manda, impone.

La modernidad siempre supone el desvelo del espíritu que se cuida del acecho del mal pensar o el pensar irreflexivo o también el poder pensar.

2.2.1.3 La tragedia de la modernidad.

Metafóricamente hablando, la modernidad es el vuelo de la lechuza de la diosa Atenea para encumbrarse hacia nuevos horizontes, dejando atrás tiempos de oscuridad y creencias ciegas en supuestas trascendencias, allende las necesidades de una mejor vida en el ser humano. Pero la lechuza puede desear amenguar el viaje, acortar distancias, cambiar de rumbo, o viajar sin mostrarse como lechuza. Si lo hace, entonces el vuelo ya no será lo mismo.

El mito homérico de Odiseo perfila de forma metafórica y con extraordinario sentido ético el horizonte de la controversia de la lustración, partera de la modernidad (Adorno. 2000).

El héroe griego se somete a los designios de los dioses (vagar durante años por del Egeo) pero, asimismo, motivado por su capacidad reflexiva, sucumbe a la tentación de pasar por el mar de las sirenas deseando escuchar su voz, su canto. Aquí es donde Adorno nos invita a otear cuidadosamente la implícita contradicción; la razón no siempre es racional, es imperfecta, ya que al ser tentada por la pasión desea saberlo todo, saber incluso lo que puede destruir el saber, saber incluso cómo se puede destruir el saber, saber cómo es el fruto prohibido. El héroe, lanzándose a vencer al mar y sus suplicios, anhela

simultáneamente el “disfrutar” de sus lamentos, prohibiciones, locuras, hechizos: es la razón que ha sido tentada por la sinrazón.

Esta es la tragedia de la modernidad. Anunciada por estruendosas trompetas para poner fin al ocaso de los tiempos del mito, de la fábula, de la leyenda, de los dioses, se vuelve ella misma un mito que no se cumple del todo y cuya crisis oscila entre el abandono de sus metarelatos (Lyotard.1987) o la reconstrucción de su camino (Habermas.1989).

La modernidad, siendo el triunfo de la razón en su lucha permanente contra el mito, se expresa en dos manifestaciones distintivas de ella: la ciencia y la tecnología.

Nuestros tiempos de ciencia y tecnología no han traído la “paz perpetua” que soñara Kant, menos aún la convivencia armónica y respetuosa entre los países y sus culturas. La modernidad no nos ha traído el soñado futuro, sino, la pesadilla del presente.

¿Qué hacer? ¿Hay que abandonar el discurso de la modernidad o, por el contrario, reconstruir su camino? Para tener una respuesta mucho más nutrida es necesario preguntarse de inicio que es la modernidad y, principalmente, cuál es su estructura lógica.

El investigador portugués De Souza Santos (1998) señala que, dados los tres principios de la modernidad, estos poco a poco fueron absorbidos por el principio del mercado y se conectó con la racionalidad científico-tecnológica invadiéndola y dándole un carácter mercantil y privado.

En este contexto el principio de la comunidad, fracturado, fue colonizado por los estertores del mercado y su “mano invisible” creándose una sociedad segmentada y dividida en clases sociales que marchan al compás de las necesidades del mercado.

Pero las contradicciones de la modernidad hacen que ésta se metamorfosee convirtiéndose en lo que no es: un discurso hegemónico que, al abarcarlo todo, siembra en los sujetos un ideal de vida distinto del cual inicialmente se construyó.

El canto de sirena de la modernidad está dirigido contra sí misma en la medida que resquebraja los cimientos que ella construyó, principalmente cuando vemos el abandono del eje de la emancipación, aquel que prometió librarnos de las prisiones de hierro de La Bastilla hasta aquellas de orden mental como las fabulaciones religiosas.

Es muy importante que al atisbar la crisis de la modernidad se entienda no solo su estructura conceptual sino también su destino, su futuro como proyecto humano. Es aquí en donde hay dos respuestas: sentenciar su fin, su caducidad, su acabose y, con ello el fin de los metarelatos que durante años dieron sentido al curso de la vida; este es el discurso post moderno. Pero hay quienes sostienen que, dada la incuestionable crisis de la modernidad, ésta debe ser replanteada, renovada, revitalizada, conectando el mundo de la vida con el sistema social (Habermas. 1989).

Es aquí también fundamental identificar que la crisis de la modernidad ha hecho posible la aparición del paradigma intercultural para su correcta ubicación como un discurso que rescata la emancipación desde la praxis de las culturas subalternas.

Una cultura debe ser estudiada desde la óptica de la geocultura del pensamiento. Es decir, la contextualización de todos los eslabones de la existencia humana en su incesante rol de subsistencia.

Aquí es fundamental reconocer que la crisis de la modernidad ha desencadenado dos respuestas: su continuidad y reconexión con los fundamentos iniciales de emancipación y su abandono para dar inicio a la era postmoderna.

Cabe la pregunta: ¿La interculturalidad es parte del discurso moderno o postmoderno? Se ve que para ello hay diferentes respuestas en la comunidad académica.

Dussel (1994) sostiene que la modernidad tiene en su estructura un concepto emancipador racional pero simultáneamente desarrolla un mito irracional justificador de la violencia. Frente a ello el abandono pregonado por los postmodernos se limita al abandono

de la razón como si esta prolijara la irracionalidad. Lo que se debe es criticar y superar los resortes irracionales que se han vuelto un mito enmascarador en nuestro tiempo.

De acuerdo con Habermas (1989) el proyecto de la modernidad empezado por los ilustrados del siglo XIX debe ser asimilado críticamente por nuestra matriz cultural dejando constatación de que cuando llegaron los europeos a América no se realizó un “descubrimiento del otro” sino más bien el “encubrimiento del otro”, dando inicio a el relanzamiento y reacoplamiento de la modernidad interrumpida desde las vivencias y las voces de los que nunca tuvieron presencia en los discursos oficiales ni los currículos contruidos en el escenario de la educación latinoamericana en general y peruana en particular.

Parece que a pesar de lo interesante y bien argumentado que resulta el discurso (anti discurso) postmoderno, en particular el expresado por Boaventura de Souza Santos, quien afirma que hay dos vertientes postmodernas, la “celebratoria” (coludida con los estertores del neoliberalismo y la globalización) y la “crítica emancipadora” que dicho autor asume, se ve limitada y atenazada por sus orígenes conservadores y hasta reaccionarios.

Lo intercultural debe expresarse entonces como un reformular, replantear, reconectar, reencauzar, el espíritu clásico emancipador de los sujetos para que sean ellos mismos los dueños de su educación, de su destino, de su futuro.

En nuestro país el proyecto moderno iniciado con la construcción de un estado que formalmente representa a todos los ciudadanos a inicios de la república ha significado un progresivo alejamiento y divorcio de las mayorías nacionales con respecto al estado nacional creado; no se reconocen en él, no hay correspondencia entre las expectativas de desarrollo de los pueblos andinos y amazónicos con el estado. El informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación es el más claro ejemplo de ello (Castro. 2008).

Este problema en la actualidad se ha agudizado tremendamente hasta alcanzar niveles de emergencia no solo comunal sino hasta regional. Si en la década de los 80 y 90 fue la guerra interna entre el estado y la subversión hoy lo es entre el inoperante y elefantiásico estado y las necesidades regionales del Perú profundo.

Basta recordar para ello los acontecimientos suscitados en Puno, provincia del Collao año 2004, en donde la población enardecida y cansada de la inacción de las autoridades frente a los clamorosos problemas de la región capturaron al alcalde y en presencia – se podría hasta decir, con aprobación – de la población, quemaron viva a dicha autoridad. Esto se puede traducir como el hartazgo de la población de la obsolescencia y decrepitud del estado (Pajuelo. 2009).

Esta crisis debe ser entendida como el agotamiento de las instituciones estatales creadas por una modernidad huérfana desde el inicio de representatividad de las mayorías nacionales y por ende de legitimidad, en otras palabras, se constata el agotamiento del estado – nación nacido espuriamente en nuestro medio (Fuenzalida. 2009).

2.2.1.4 La interculturalidad y la diversidad cultural.

Nuestro país tiene un frondoso mosaico cultural a todo lo largo de la costa, sierra y selva. Las últimas estadísticas nos dicen que la población peruana ha variado mucho en cuanto se refiere a su composición étnica, así como su ubicación y distribución. Hay que recordar que luego de la llegada de los españoles conquistadores a nuestras tierras se llevó a cabo una política de exterminio de la población indígena que tuvo su heroica contraparte en gestas de resistencia.

El día de hoy la composición de la población indígena ha tenido un viraje en cuanto a su cantidad y distribución en nuestro país. Si en otrora la población indígena se encontraba principalmente en la sierra y selva, hoy su distribución ha tenido un cambio significativo fundamentalmente desde la segunda mitad del siglo XX debido

principalmente a la ola migratoria desde los andes y la amazonia hacia las ciudades costeras, principalmente la capital de Lima.

El siguiente cuadro presenta la distribución de la población indígena actualmente en el país.

Tabla 1.

Perú: Distribución absoluta y relativa de la población indígena y porcentaje sobre el total de la población, por región y departamento, 2007.

Región/Departamento	Población indígena	Porcentaje sobre el total indígena	Porcentaje sobre el total departamental
Costa	1 675 336	25,8%	11,2%
Callao	101 495	1,6%	11,7%
Ica	72 497	1,1%	10,4%
La libertad	9 020	0,1%	0,6%
Lambayeque	32 757	0,5%	3,0%
Lima	1 293 432	19,9%	15,5%
Moquegua	53 222	0,8%	34,0%
Piura	6 219	0,1%	0,4%
Tacna	105 955	1,6%	37,3%
Tumbes	739	0,0%	0,4%
Selva	266 287	4,1%	10,7%
Amazonas	59 568	0,9%	16,0%
Loreto	80 328	1,2%	9,2%
Madre de Dios	36 316	0,6%	35,4%
San Martín	21 992	0,3%	3,1%
Ucayali	68 083	1,0%	16,1%
Sierra	4 547 486	70,1%	47,2%
Ancash	428 559	6,6%	40,9%
Apurímac	344 607	5,3%	86,2%
Arequipa	363 483	5,6%	32,1%
Ayacucho	489 662	7,5%	81,1%
Cajamarca	11 004	0,2%	0,8%
Cuzco	359 884	12,8%	72,4%
Huancavelica	359 884	5,5%	80,3%
Huánuco	321 058	4,9%	42,6%
Junín	299 546	4,6%	24,8%
Pasco	52 488	0,8%	19,3%
Puno	1 046 521	16,1%	83,7%
Total	6 489 109	100%	24%

Fuente: Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas del Perú. CEPAL, 2011.

Esta realidad muestra el galopante proceso de movilidad física y social que ha sucedido en todo el territorio en donde se observa que la población indígena ha migrado masivamente hacia las ciudades, principalmente de la costa. Lima se ha convertido según

lo observado en el destino de los hombres y mujeres de todos los grupos étnicos del Perú. Esta situación no ha menguado y continúa en la medida que no se ha solucionado el problema del centralismo.

Otro dato importante es el hallado en los distritos que tienen la mayor presencia indígena en el Perú. El siguiente cuadro ofrece datos muy peculiares sobre este aspecto.

Tabla 2.

Perú: Distritos con mayor cantidad de población indígena 2007

Perú: Distritos con mayor cantidad de población indígena 2007	
San Juan de Lurigancho (Lima)	200 000 mil (aprox.)
Juliaca (Puno)	150 000 mil (aprox.)
San Juan de Miraflores (Lima)	100 000 mil (aprox.)
Ate (Lima)	95 000 mil (aprox.)
Villa María del Triunfo (Lima)	90 000 mil (aprox.)
Villa el Salvador (Lima)	80 000 mil (aprox.)
San Martín de Porres (Lima)	75 000 mil (aprox.)
Comas (Lima)	70 000 mil (aprox.)
Puno (Puno)	60 000 mil (aprox.)
Ayacucho (Ayacucho)	55 000 mil (aprox.)

Fuente: CEPAL, 2011.

La migración como proceso social, cultural, económico y político en nuestro país de la mano de un centralismo histórico de varios siglos se evidencia en el cuadro anterior. La población de los andes y la amazonia ha migrado masivamente durante décadas siendo su principal objetivo llegar a la capital.

Los conos territoriales de Lima están el día de hoy abarrotados por compatriotas del todo el Perú pugnando por tener un destino mínimamente digno que creen encontrar en la gran ciudad. La complejidad de tal desplazamiento ha hecho que distritos como San Juan de Lurigancho, Villa María del Triunfo y Comas (conos este, sur y norte) sean actualmente los más poblados por hombres y mujeres de todos los rincones del Perú, pero principalmente por poblaciones de origen indígena.

Una mirada histórica a esta realidad nos permite comprender que desde la conquista española hasta la actualidad las políticas de estado han estado siempre de espaldas a las mayorías originarias de nuestro país.

Desde una perspectiva histórica desde el siglo XVI los pueblos de nuestro país, así como sus respectivas culturas y lenguas han sido siempre sometidos por el poder colonial, su cultura y su lengua. Al respecto Montoya (1990) nos recuerda el trayecto de nuestro pasado afirmando: “Cuando se produjo la invasión europea en 1532 habría habido (...) cerca de un centenar de culturas y lenguas (...) desaparecieron porque no pudieron resistir (...) etnocidio de occidente (...) En casi cinco siglos (...) la tendencia de los grupos étnicos disminuyen. Esta (...) se detendría solo si se produjera un viraje fundamental en la política peruana” (p.22).

Cuando las culturas entran en contacto (en particular luego de la égida ultramontana y colonialista europea sobre América precolombina) es cuando las mismas pasan por los momentos históricos más críticos ya que al encontrarse y ser luego comparadas por miradas acostumbradas a lo mismo, es decir, sopesadas por un juez cuyos “lentes” tienen un único referente o patrón de comparación “verse reflejados ellos mismos”, es donde, el otro, el no yo, el diferente, es tratado sin respeto a su cultura, su tradición, su historia, surgiendo una época que la historia llamó de distintas formas pero con el mismo sentido clasificatorio; es la época de la “otredad” (Levinas: 2000).

Lejanos ya están los debates de un Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de las Casas sobre la condición de humanidad de los indígenas de América, o de un solitario catedrático de Salamanca, Francisco de Vitoria, quien denunció con brillantez jurídica inusitada el atropello invasor europeo, pero cercanos continúan aun los atropellos hacia los pueblos marginados por los avatares de la globalización neoliberal que se ha impuesto como receta única para el tercer mundo, corroborándose a diario su fracaso, en particular en la esfera

educativa, situación que coloca en la agenda del día o, como lo llamara el filósofo español Ortega y Gasset, el tema de nuestro tiempo, a un concepto – batalla que por su propia naturaleza es simultáneamente ideológico y político, y que representa el espacio ganado por los marginados, soterrados y trasterrados: la interculturalidad.

Precisemos conceptualmente la interculturalidad con el fin de hilvanar progresivamente el hilo conductor que nos permitirá sentar las bases de su práctica educativa y su consiguiente carácter emancipador y transformador.

Según Margarita Bartolomé, citado por Soriano (2001) sostiene que: “la interculturalidad remite siempre a la interdependencia, reciprocidad y simetría de las culturas. Supone una actitud abierta ante la diversidad cultural (...) Implica el diálogo, la comunicación entre los que son diferentes, personas y grupos” (p.76).

Pero si la interculturalidad supone en un primer instante respeto y luego tolerancia, también existen los riesgos de la imposición o hegemonía de una cultura sobre otra, lo que también puede ocasionar el abandono de una cultura por otra o, como lo llaman los antropólogos, aculturación, las asimilaciones y recepciones interculturales en tiempos de virtualidad, donde el nativo tecnológico – del que nos hablara Castells – es el ciudadano a formar, han recreado las formas de apropiación cultural o como nos lo recordara Henry Trueba, citado por Soriano (2001) “...las nuevas generaciones de inmigrantes no ven ningún conflicto en mantener sus identidades étnicas y al mismo tiempo aprender la cultura de los países anfitriones y llegar a dominar los nuevos idiomas” (p.20).

Esta distinción de biubicuidad cultural, o sería lo mismo decir, la condición de práctica simultánea de dos o más culturas, es consustancial a las nuevas generaciones ya que al interactuar con otros grupos se asocian, interactúan y comparten sus códigos y referentes y están más conscientes de pertenecer a más de un grupo étnico, al mismo

tiempo consideran que es una ventaja utilizar múltiples códigos lingüísticos para sus actividades consuetudinarias.

Es aquí en donde se afirma una primera situación propia o inherente a la interculturalidad: el reconocimiento y respeto del otro, de aquel sujeto que expresa una cultura diferente a la nuestra y con ello otra forma de pensar, de ver el mundo: otra racionalidad.

Se ha querido universalizar la existencia de una razón universal sin más. Esta, como lo señala certeramente Peña (2005) comete la falacia recurrente de la supuesta coherencia entre medios y fines, es decir todo acto humano y sus útiles son guiados por un sentido teleológico que cruza a todos los hombres en todas las culturas.

Pero aquí se cae en un prejuicio logocéntrico ya que el “modelo” de tal razón universal lo constituye necesariamente el pensar típico del mundo occidental que en su esplendor industrial fue llamado razón instrumental y su aplicación más específica la vemos en la investigación científica (Horkheimer. 2002).

La cultura entendida desde una racionalidad diferente a la occidental, la racionalidad andina, bebe de los manantiales ofrecidos por el contexto natural – terrenal donde la naturaleza en sus formas peculiares de manifestación pide a los hombres “vivir con ella”, “entender el cauce de sus ríos”, “reconocer el vuelo del cóndor”, “respetar las heladas”, “ascender a las montañas para hablar con los Jirkas”, “recoger las semillas de la tierra saludando su dadivosa entrega”. Una cultura se construye en un largo proceso de herencias generacionales que son fruto de tipo de racionalidad, en este caso se habla de la racionalidad que convive respetuosamente con la naturaleza en una suerte de equilibrio ecológico: es la racionalidad andina.

En efecto, siguiendo a Estermann (1998) la racionalidad andina posee las siguientes características:

La racionalidad andina es simbólica:

El hombre andino no realiza la dicotomía sujeto cognoscente – objeto de estudio, no escinde la realidad más bien la integra. Su proximidad a la naturaleza es ceremonial – celebratoria – vivencial. Mientras que el hombre occidental conoce el mundo analíticamente el hombre del ande conoce vivencialmente.

La racionalidad andina es relacional:

Mientras el pensamiento occidental es sustancialista el pensar andino es relacional. Ontológicamente y socialmente esto explica como el hombre occidental tiende a ver la relación como algo casual y contingente, el andino por el contrario afirma como esencial la relación con sus congéneres. Se deduce fácilmente el típico individualismo y egoísmo occidental a diferencia del colectivismo y la solidaridad andina.

La racionalidad andina es afectiva:

El hombre occidental, recordando a Goethe, es visual. Privilegia la observación como fuente del saber y con ello se explica la escritura convencional como su forma privilegiada de comunicación. El hombre andino privilegia el tacto, el olfato, el oído, (de allí la presencia del quipu, la yupana, la taptana como herramientas básicas de comunicación). El runa construyó un sistema de comunicación y memoria básicamente auditivo y táctil, el runa siente a la tierra, convive con ella y la celebra en su manifestarse, el occidental eleva la mirada para tener más tierras, conquistarlas, más allá incluso de su mirada.

La racionalidad andina es integradora (holística):

El ideal científicista (encarnado como ideología occidental dominante que trata de minusvalorar y derribar otras formas de saber cómo el mito, el arte y la religión) es característico del hombre occidental que percibe a la ciencia como un proceder autosuficiente y de un certero pragmatismo. Frente a este imperial modo de entender la

ciencia se afirma la sabiduría andina en su manifestación científica y tecnológica. Un aspecto relevante de la sabiduría andina y la transmisión de tal saber científico es el principio de autoridad (los hombres antiguos – *yayaqkuna* – como portadores de saber), el principio de antigüedad (el peso de la tradición) el principio de frecuencia (el peso de la costumbre) y de coherencia (el peso del orden).

Llevada al plano de la cotidianidad, las culturas en nuestro país se manifiestan con diferentes expresiones a lo largo y ancho del territorio. La cultura como expresión de nuestra forma de vivir y convivir con los demás muestra también su cercanía o lejanía con los choques culturales violentos que hace más de quinientos años se impusieron en nuestro país.

Lo andino, lo amazónico y lo occidental conviven asimétricamente en la actualidad y se expresan en un sinnúmero de acepciones que – a diario – matizan la comunicación de las personas, así como sus estilos de vida.

La siguiente tabla sintetiza ciertas características de las culturas en el Perú.

Tabla 3.

Las culturas y sus relaciones con el espacio, lo social y la naturaleza

Culturas	Relaciones tiempo – espacio	Relaciones de parentesco/ social	Relaciones con la naturaleza
Andinas y amazónicas	El tiempo y el espacio son seres animados, vivos, tienen cualidades géneros y signos. La tierra tiene vida y es depositaria de una connotación religiosa.	Familia como eje de la sociedad. La solidaridad. La reciprocidad. Hermandad con seres que conviven.	Animista e integral. Hermandad con seres que conviven. Respeto.
Occidental	El tiempo y el espacio son dimensiones relativas y tienen un valor social, económico y político. La tierra es un bien comerciable y explotable.	Individualismo – reciprocidad; lo primero funciona con los otros, lo segundo con los suyos (familia, grupo de amigos o de colegas, etc.) Competencia sin ética.	Extraccionistas. Suelo, agua, animales y demás seres de la naturaleza son objetos manipulables y recursos económicos comerciables.

Fuente: Lozano Vallejo, Ruth (2005).

2.2.1.5 La interculturalidad como relación horizontal entre culturas.

Una primera aproximación al concepto de cultura nos remite de inmediato a su fuente primigenia de carácter eminentemente occidental – europea. El concepto es un término de origen europeo y su modelo o referente es, por supuesto, la misma civilización europea: el Imperio Romano, el Imperio Carolingio, la Florencia de los Medicis, la Viena del siglo XIX, París o Nueva York en el siglo XX. Los “otros” pueblos, antes llamados los bárbaros, ahora los del tercer mundo, solo les queda adoptar la “cultura” del Yo occidental y dejar de lado la suya (Rojas: 2001).

Nuestros países latinoamericanos nacieron como republicas importando la cultura occidental y menospreciando las culturas aborígenes y originarias en un proceso que oficializó y naturalizó lo foráneo como supuestamente nuestro y lo nuestro como ajeno.

Si la interculturalidad es vista como un horizonte de posibilidades de los pueblos históricamente marginados y colonizados a lo largo de la historia – de la historia escrita por ellos mismos, los detentadores de la hegemonía planetaria, entendida con las categorías cognitivo – instrumentales de la racionalidad occidental – entonces es históricamente trascendental y hasta socialmente revolucionario el tránsito hacia una nueva época en donde el acento en lo intercultural cobre hoy más que nunca vigencia y carta de ciudadanía en el llamado tercer milenio.

La cultura ha sido tradicionalmente un campo de batalla en donde se determinaba no solo un nuevo universo mental, una nueva cosmópolis, que reordenaría los idearios y visiones del mundo que, como lo señala acertadamente el maestro brasileño Paulo Freire (1971) “...La invasión cultural consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a estos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión”.(p. 198- 199).

El hecho de cerciorarnos sobre diferentes experiencias históricas en donde diferentes pueblos y sus culturas vivieron siglos de vasallaje y hasta esclavitud y que ahora sea tratados y reconocidos como “iguales” (culturalmente hablando) es otro referente más que abona a favor de la interculturalidad; en este sentido se puede decir también que la interculturalidad se expresa en la medida que se aprecia en el horizonte ancho de la historia un trato igualitario y, por ello, con justicia.

Desde esta perspectiva el mismo concepto de democracia tendría que estar asociado en adelante con la inclusión de las culturas como escenarios imprescindibles de la ciudadanía intercultural.

Los ejercicios de interculturalidad por ello tienen como fuente necesaria e ineludible las lenguas, costumbres, valores, biografías, tradiciones, religión, de todos los pueblos sin excepción, más aún en aquellos que durante siglos fueron obligados a abandonar toda su cultura ya que en reemplazo de ello el colonizador accidental les impuso la suya a punta del látigo y férula, además de la tortura y la muerte. Ejemplo sustentado en sendas investigaciones es lo que se conoce como “extirpación de idolatrías” y que fueron el denominador común en todas las haciendas (mitas y obrajes) del colonizador donde se inculcaba el nuevo dios, la nueva palabra, los evangelios, la nueva doctrina (Depaz, 2015, Taylor, 2003).

De la misma forma hay que entender que la interculturalidad para su desarrollo y ejercicio cotidiano debe ser enfocada como la plasmación de los derechos humanos. En efecto, Un ser humano que conforma un colectivo y comparte su cultura, tradiciones, costumbres, rituales, lengua, cosmovisión, tiene la necesidad de compartir los mismos con sus congéneres allí donde las circunstancias lo lleven, no puede ser prohibido de mostrar su saber heredado por quienes le enseñaron que de esta forma tiene que vivir. La prohibición o limitación de su forma de vivir, sea está abierta o disimulada, explícita o implícita, es ya

un atentado con los derechos humanos, en particular los derechos culturales que son el pivote o eje de la convivencia democrática en cualquier sociedad (Zylberman; 2008).

El mayor índice de atentado y vulneración contra los derechos humanos (y con ellos los culturales) lo informa la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) que reporta más de 70,000 mil muertos y desaparecidos entre los años 1980 y 2000. El hecho de que más del 75% de las víctimas sean hombres y mujeres andinos y amazónicos habitantes de zonas rurales revela que las consecuencias de esta guerra han tenido claros patrones de discriminación (Zylberman. 2008).

La CVR ha ofrecido una información bastante completa y pormenorizada sobre lo acontecido en nuestro país (la guerra interna entre el estado y la subversión) brindando una base de datos fundamental que en grueso nos dice que estamos aún lejos del desarrollo de una sólida política intercultural que posibilite la consolidación de los derechos humanos de los hombres y mujeres principalmente andinos y amazónicos.

Uno de los aspectos que cabe resaltar para los propósitos investigativos aquí planteados es el referido a las recomendaciones de dicho informe con respecto a la interculturalidad.

Tabla 4.*Recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación sobre interculturalidad***Recomendaciones de la comisión de la verdad y reconciliación**

A.10. Reconocimiento e integración de los derechos de los pueblos indígenas y sus comunidades en el marco jurídico nacional indígenas y sus comunidades en el marco jurídico nacional.

Uno de los sectores más duramente golpeados por la violencia y el abandono son los pueblos indígenas. Es recomendable que el Estado promueva el reconocimiento y fortalecimiento de los derechos específicos de los pueblos indígenas y comunidades en el marco jurídico nacional, e incluirlos de manera importante en el proceso de reforma constitucional, con la finalidad de brindarles una protección jurídica justa y legítima como 97 sujetos de derechos, y reafirmar la diversidad y pluralidad de la nación peruana.

Algunas propuestas en este sentido son:

- Inclusión de derechos individuales y colectivos en el texto constitucional.
- Definición del Estado peruano como un Estado multinacional, pluricultural, multilingüe y multiconfesional.
- Interculturalidad como política de Estado. En función de ello debe quedar establecida la oficialización de los idiomas indígenas y la obligatoriedad de su conocimiento por parte de los funcionarios públicos en las regiones correspondientes.

Asimismo, el desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural, con capacitación de maestros, currículos y materiales de enseñanza. Finalmente, la promoción de la Salud intercultural que implica formación de personal adecuado, así como implica que sea participativa y descentralizada con prevención de enfermedades y ampliación de los servicios básicos a toda la población indígena.

- Existencia legal y personalidad jurídica como pueblos y asimismo de sus formas de organización comunal.
- Tierras y territorios tradicionales inalienables, imprescriptibles, inembargables e inexpropiables.
- Derecho y administración de justicia indígena de acuerdo a los derechos humanos y acceso a la justicia ordinaria con juzgados especializados en materia indígena.
- Reconocimiento de mecanismos tradicionales de justicia alternativa.

A.11. Creación de una institución u órgano estatal de política en materia indígena y étnica.

Es necesario que el Estado peruano, en cumplimiento de un conjunto de obligaciones internacionales, desarrolle y fortalezca un sistema institucional apropiado para la atención y promoción del desarrollo de los pueblos indígenas, afroperuanos y sus comunidades. Sufrieron especialmente la acción de los grupos subversivos y el abandono del Estado. Debería explorarse la creación de un órgano con suficiente fuerza y autonomía técnica, administrativa, económica y financiera, que aglutine las atribuciones, programas y proyectos de los diversos sectores públicos, con competencias para normar, dirigir y ejecutar políticas, planes y programas de desarrollo. Particularmente crítica 98 es la situación de las comunidades nativas de la selva central, que sufrieron especialmente la acción de un órgano con suficiente fuerza y autonomía técnica, administrativa, económica y financiera, que aglutine las atribuciones, programas y proyectos de los diversos sectores públicos, con competencias para normar, dirigir y ejecutar políticas, planes y programas de desarrollo.

Fuente: Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (Recomendaciones).

2.2.1.6 La interculturalidad como proyecto político – ideológico.

Los seres humanos, nos dice el maestro Francisco Miro Quesada Cantuarias (1991) son seres autotélicos y autopoyéticos. A diferencia de las demás especies somos capaces de germinar nuestro propio destino – nuestro telos o fin – por la sencilla razón de que al estar en el mundo nos sentimos inconformes con lo dado y vivido y nos revelamos frente a la marcha del presente para inaugurar centellas de ilusión sobre lo posible, lo utópico, lo futuro. He allí la autotelia.

Pero además de esta situación de autoconstrucción prometeica, nos preocupamos en cada instante de lo vivido para que sea realizado poéticamente, es decir, cada momento de praxis humana estampamos creativamente nuevas formas de construirnos, de inventarnos, de perfilar con el cincel de nuestros deseos y pasiones un nuevo hombre que responda a los avatares de su tiempo; es allí en donde lo prometeico sede su paso a lo apolíneo, lo heroico del hacerse humano es a la vez lo bello y estético de cada peldaño hecho en el horizonte de nuestro finito estar – en – el – mundo.

Entonces lo humano está necesariamente transido de efeméride y belleza, de historia y poesía, pero ello se entiende mejor cuando se habla de política.

Los griegos de la época clásica denominaban política al gobierno y administración de las polis, situación que era de oficio en el llamado ciudadano. Entonces esta actividad fue la fuente necesaria e irrenunciable de todas las demás actividades, desde las domésticas hasta las filosóficas, siendo por ello canónico asumir lo político como indisociable de la misma condición humana, sino recordemos cuando Platón hablaba del hombre como un “zoom politicon”. Pero las formas peculiares de expresar lo político en cada ciudad, cada aldea, cada pueblo, nos remite a la cultura.

La cultura cuando es entendida políticamente nos remite necesariamente a las clases sociales que las crean y recrean, muchas veces en situaciones de conflicto y otras en

escenarios de colaboración, lo cierto es que cada grupo o clase social tiene y expresa un ideal político que se expresa luego en interés político, interés por afirmar su ideal y convertirlo en hegemónico y dominante.

La interculturalidad postula para ello la necesaria explicación primero y constatación después, de la situación en que se encuentran los grupos humanos y sus culturas identificando como los contextos políticos que le dan curso y sentido se orientando pasó a intereses que son construidos por las clases sociales en contextos concretos. Es por ello necesario que en tales circunstancias se busquen consensos para el diálogo que pueda abonar en un proceso de integración cultural; para ello un concepto clave es necesario: democracia.

La interculturalidad puede ser concebida, así como un proceso dinámico que apunta a la instauración de relaciones democráticas, a la apertura total y a la igualdad de condiciones entre los actores de una sociedad en donde sus culturas se desarrollen en escenarios de mutua aceptación y respeto.

Si lo realizado hasta la fecha por el estado en términos de políticas educativas (entendiendo que esta es una expresión clara de orientación ideológica) debe haber dado algunos resultados datables y constatables en la educación peruana particularizada en la atención a las comunidades andino – amazónicas que pueblan nuestro territorio entonces son totalmente válidas las preguntas que se hace Montoya(1990) cuando se interroga por lo hecho por el estado: “¿Cómo introducir el Perú en la llamada educación peruana?...¿Merecen los niños de los 58 grupos étnicos del país la educación oficial que el estado les impone? ¿Qué ha hecho el estado por la educación de los grupos dominados del país?”.(p.26).

En términos político – ideológicos el estado ha desarrollado una educación de espaldas a las necesidades e intereses históricos de las comunidades originarias de nuestro

país, ha privilegiado la educación que, en otrora, fue de las elites coloniales ultramontanas y hoy es la clase dominante que detenta el poder económico, político social y cultural que necesita de la educación para la reproducción de tal hegemonía.

Esta situación es fácilmente constatable en los diferentes currículos impuesto desde las frías y lejanas oficinas del MINEDU que tratan siempre de “homogenizar el saber” a enseñar, aunque incluyendo algunas pinceladas de tipo intercultural para cumplir formalmente con los convenios y tratados internacionales, situación que habla por sí misma de la endeble prioridad de la interculturalidad como política de estado en el Perú.

Cuando el estado tiene la intención política de realizar cambios en un sector de la sociedad lo primero que se pone de manifiesto es lo que se viene a llamar la política pública. Poner en práctica una política pública que obre en dirección a la población en general y las poblaciones indígenas en particular más aun cuando se plantea desde el paradigma de la interculturalidad supone una serie de criterios y requisitos que permitan su viabilidad como política de estado en favor de las mayorías.

La siguiente tabla esquematiza los requisitos de una política pública orientada por la interculturalidad.

Tabla 5.

Requisitos de una política pública intercultural

Requisito	Orientación
Integralidad	Aprender y reconocer la universalidad de la experiencia humana en sus diversas manifestaciones y estados de goce o vulneración de derechos.
Transversalidad	Desarrollar mecanismos que reflejen las diversas formas de entendimiento y relacionamiento entre las culturas.
Institucionalidad	Desarrollar una perspectiva de funcionamiento de la gestión pública con mayor apertura y respeto a las diferencias culturales.
Reconocimiento	Promover los derechos y la vigencia de las múltiples identidades culturales.
Igualdad	Impulsar la vigencia de la igualdad política como base para la construcción de ciudadanía intercultural efectivamente democrática.

Fuente: Ministerio de Cultura. 2014.

2.2.1.7 La interculturalidad: el intercambio de saberes y experiencias culturales.

Los pueblos de América Latina en general y el Perú en particular sufren desde hace décadas un proceso de inmigración hacia adentro y hacia afuera. Hacia adentro, buscan las grandes ciudades para poder migrar e instalarse en ellas en un proceso que golpea hace mucho y es conocido como el centralismo. Hacia afuera, grandes masas de hombres y mujeres de diferentes generaciones abandonan su país de origen y viajan a otros (del llamado 1er o 2do mundo) para tentar una mejor calidad de vida.

Esto, que es una constatación frecuente, tiene también una explicación socio epistemológica muy clara: los saberes y conocimientos viajan y sobreviven. Las migraciones son una extraordinaria situación y ocasión para la reconfiguración de los saberes, tradiciones y culturas, que en su movilidad social circulan, se adaptan, se reorganizan y florecen manteniendo generalmente lo esencial y nuclear de sus tradiciones originarias (Hernández. 2011).

Si la migración es una constante en el hombre y la mujer tanto del ande como de la amazonia, lo es también en los migrantes que deciden destinos muy alejados, llevando con ellos todo un enjambre de riqueza cultural.

Pero el enriquecimiento cultural, si bien es totalmente dinámico, se estaciona en los momentos en donde las culturas se cruzan y dialogan para convivir.

De acuerdo con Gustavo Solís Fonseca (2001) quien afirma que “el enriquecimiento para la interculturalidad es conocer la propia cultura y conocer las otras, para construir identidades desde las cuales nos relacionamos los unos con los otros” (p.101).

Por otro lado Soriano (2001) menciona:” (...) el dominio de varios idiomas, la capacidad de cruzar las fronteras raciales y étnicas, y una facultad de recuperación general

asociada con el poder de soportar privaciones y superar dificultades, se reconocerá claramente como un nuevo capital cultural y no como una discapacidad” (p.37).

Efectivamente, los intercambios culturales cuando más fluidos y permanentes se manifiestan transforman la personalidad produciendo sujetos con una ancha base de tolerancia, aceptación, respeto, convivencia y otras habilidades sociales consustanciales a la interculturalidad.

Esta praxis de mutua y permanente alimentación cultural es manifiesta en las aulas de las grandes ciudades cuando, por supuesto, se orientan de forma idónea desde las escuelas, en donde el bullir cultural es el mejor reflejo de la llamada desde hace un tiempo por la UNESCO, ciudad educativa.

Se sabe que desde hace décadas la llegada de “los nuevos caballos de Troya de los invasores” (Golte), hombres y mujeres provenientes del Perú profundo, de todas las sangres (Arguedas), el Perú real, multilingüe y pluricultural (Mariátegui), el Perú de los vencidos (Watchell), El Perú “al pie del orbe” (Vallejo), El Perú “jodido” (Vargas Llosa), el Perú que reconfiguró para siempre el rostro limeño- colonial, invadió Lima en oleadas interminables de hombres del ande y la amazonía con el deseo simple y clamoroso de forjarse una nueva vida que posibilite ya no una “Tempestad en los Andes” (Valcárcel) sino un trabajo, un oficio, una profesión, que mejore la calidad de vida de nuestros hermanos y sus familias.

La llegada de los peruanos del “Perú real” invadiendo los dominios del “Perú oficial” a jaqueado al sistema. Pero simultáneamente ha permitido que el contexto donde se movilizaba la cultura hispanófila sea hoy un mosaico maravilloso de expresiones culturales de todo el Perú sintetizado en cada uno de los distritos de la gran Lima; antes la ciudad jardín de los virreyes, luego ciudad tradicional de reposo de los varones del algodón y el azúcar, hoy ciudad síntesis del Perú real.

Frente al nuevo mosaico de culturas que se aprecia a diario en la gran Lima, lo multicultural se muestra en cada distrito, cada barrio, cada conversación escolar y cada disputa política. Este tejido social – cultural – lingüístico – educativo diario entre los distintos sujetos se articula a diario como “convivencias” dando un rostro nuevo que debe convertirse en una extraordinaria oportunidad de construcción de saberes nacidos en el mismo escenario de la cotidianeidad de los hombres y mujeres de nuestro país.

De acuerdo con Urteaga (2006) las producciones de la convivencia intercultural las encontramos regadas en toda la ciudad capital mostrándonos sus detalles y contornos peculiares. Es relativamente fácil encontrar trajes y potajes de Huancayo, Ayacucho, Puno o Amazonas solamente en el distrito de San Juan de Lurigancho, por ejemplo (encontramos desde festividades religiosas, festividades por aniversarios, ferias gastronómicas, ferias por regiones, exhibiciones de danzas, etc.).

Se encuentra en toda la ciudad de Lima diversas actividades culturales de nuestro universo andino y amazónico como:

- Producciones culturales amazónicas.
- Preparación del masato.
- Horticultura.
- Elaboración de chancaca.
- Producción de miel de abeja.
- Confección de tejidos.
- Elaboración de cerámica.
- Tejido de canastas.
- Elaboración de collares.
- Alimentación tradicional.
- Medicina tradicional.

- Ferias gastronómicas tradicionales.
- Vestimenta y adornos corporales.
- Fiestas tradicionales religiosas (San Juan).
- Producciones culturales andinas.
- Preparación del pan.
- Preparación del queso.
- Crianza de cuyes.
- Tejido artesanal.
- Técnicas el teñido.
- Confección de sombreros.
- Ferias agropecuarias.
- Fiestas tradicionales religiosas (Señor cautivo, Candelaria, etc.,)

2.2.1.8 La interculturalidad como escenario democrático.

La construcción de nuestra identidad como peruanos es uno de los temas más polémicos en la esfera de las ciencias sociales, pero si tenemos la obligación histórica de continuar la construcción de nuestro país es reconociendo que existen clamorosas desigualdades sociales, culturales, económicas, políticas, pedagógicas y de otra índole, en donde los más desfavorecidos han sido siempre las clases sociales marginadas, los hombres y mujeres del Perú profundo, de los andes y la amazonía, quienes han sido siempre vistos tratados como los yanaconas, los siervos, los coolies, los cholos, los serranos, los negros, los andinos, los charapas, en fin, términos que solo denotan el desprecio por el Perú real que nunca sintió el proceso de la independencia como obra suya sino de los hijos de los españoles y europeos que, paradójicamente, son los “nuevos dueños del Perú” (Malpica. 1989, Duran. 2004).

Por ello es que resulta impostergable el reconocimiento de la multiculturalidad y multilingüismo de nuestro país para dar su paso a un proceso integrador intercultural, de carácter crítico – emancipador, que posibilite la refundación de una nueva república sobre la base de los marginados, desplazados, explotados, humillados, durante los siglos de dominio colonial español y luego de dominio económico político inglés y norteamericano.

Es imprescindible que las políticas de estado tengan que, en un momento de la historia, ser el resultado de un cambio de rumbo que pueda por fin reconectar la voz de los nunca tuvieron voz, para desde sus necesidades históricamente postergadas, puedan volverse el nuevo discurso democrático e intercultural el articulador de un nuevo escenario de convivencia de todos sin distinción.

El ejercicio de la interculturalidad, no como simple discurso académico sino como praxis vertebradora de la necesaria convivencia entre culturas, se debe realizar en un contexto donde fluya con toda su amplitud la democracia real y no el remedo “democrático” burgués (llamado democracia representativa) que desde el inicio de la república hasta hoy dirige los destinos del país.

Las sociedades donde vivimos han recogido desde hace mucho, el ideal de la convivencia democrática como el mejor de los escenarios posibles.

Esta constatación, de acuerdo con Held (2001) ha sufrido diferentes cambios que el día de hoy se plasma en diferentes modelos democráticos; desde la democracia, ateniense clásica, la democracia republicana, la democracia liberal y la democracia participativa.

Estos modelos democráticos están en relación directa con la mayor o menor participación e involucramiento de los ciudadanos en términos reales de iniciativas políticas para la convivencia cotidiana.

Convivir supone aceptar el encuentro y valoración de las experiencias culturales ajenas a la propia sin caer en los extremos etnocéntricos que terminan afirmando lo propio como lo supuestamente mejor.

Para ello el ejercicio de la convivencia democrática se presenta no solo como deseable sino como un reto entendido que la larga tradición de regímenes autoritarios, caudillescos, militaristas, etc., han marcado la vida y el imaginario social habiéndose consolidado relativamente “culturas de la obediencia” que afirmaron estos regímenes como formas de convivencia supuestamente importantes para el desarrollo de los pueblos. Tales ideales están en franco retroceso en nuestros países, aunque todavía falta mucho que recorrer.

Interculturalidad y democracia son conceptos no solo cercanos sino deducibles, interdependientes el uno del otro; no se puede concebir una sociedad democrática sin procesos interculturales maduros, de la misma forma es impensable la interculturalidad sin un clima democrático manifiesto.

La interculturalidad debe construirse como un proyecto de ancha base con la participación de los actores sociales de las organizaciones populares.

Esto garantiza que su plataforma de acción este fortalecida y profundamente vinculada a las actuales demandas de inclusión social de todos los pueblos de nuestro país.

Proyecto político que, en nuestro país en particular, está pasando por avances en espiral – con adelantos y retrocesos – y que está costando consolidar debido a los fuertes remanentes autoritarios anclados aun en el universo mental de los ciudadanos.

Asimismo, Pérez (2000) dice: “La democracia es un esquema formal, en permanente construcción de procedimientos para afrontar mediante el diálogo, la información compartida, el debate y la decisión mayoritaria, los inevitables conflictos,

desacuerdos y discrepancias que aparecen en la organización de los intercambios en el mundo de la vida”.

El mismo autor sostiene que “La construcción de la democracia tiene que ver directamente con la interculturalidad en tanto ideal deseado; y esto es particularmente válido para las sociedades multiculturales” (p.57)

No puede haber interculturalidad fuera o al margen de una sociedad democrática; una incluye a la otra, son consustanciales en la medida que la naturaleza ciudadana de una se explica por la participación activa de los ciudadanos y sus culturas en la otra. Aquí es clave el eje tanto de la democracia como de la interculturalidad: el ciudadano.

En efecto, si la democracia es el gobierno de los ciudadanos y para ser denominados como tales es necesario que conozcan y practiquen sus derechos, la interculturalidad se explica entonces como la radicalización de la democracia, la ciudadanía y los derechos humanos.

Efectivamente, ser un ciudadano implica necesariamente aceptar la convivencia armoniosa con quienes como yo tienen todo el derecho de afirmar sus formas de vida, de manifestar sus costumbres e idiosincrasia, lo cual constituye el respeto por el otro, por su cultura.

En este sentido, la íntima relación entre democracia, ciudadanía, derechos humanos e interculturalidad, resultan ser términos que se unifican, se incluyen, se relacionan, se suponen en un necesario e imprescindible horizonte de convivencia humana.

Es muy importante para columbrar el desarrollo de la interculturalidad el avance histórico de los derechos humanos y la ciudadanía, así como los valores implícitos que cada avance pone de relieve.

El presente cuadro muestra de forma sucinta este aspecto: los derechos humanos en su vinculación con el tipo de ciudadanía.

Tabla 6.

Etapas del desarrollo de los DDHH, la ciudadanía y los valores asociados

Tipos de ciudadanía	Derechos Humanos	Periodo	Valores Subyacentes
Ciudadanía política	Primera generación Defensa de la persona frente al estado. Derechos civiles y políticos.	Siglo XVIII y XIX	Libertad
Ciudadanía social	Segunda generación El estado como garante de unas condiciones. Derechos sociales, económicos y culturales.	Primera mitad del siglo XX	Igualdad
Ciudadanía solidaria	Tercera generación Derechos sectoriales (de los niños, mujeres, de las minorías, etc.) Derecho a la paz, medio ambiente y desarrollo de los pueblos.	Segunda mitad del siglo XX	Solidaridad Respeto
Ciudadanía compleja	Cuarta generación Derechos complejos (derecho a la ciudad, a la formación continua, etc.)	Principios del siglo XXI	Participación Responsabilidad

Fuente: Soriano, Encarnación (2002).

Mientras en los países del tercer mundo todavía estamos entre la segunda y tercera generación de los derechos humanos, en el primer mundo ya están ejerciendo la cuarta generación de derechos, situación que debe ser entendida y atendida tanto por los gobiernos de turno como por los hombres y mujeres de todo el país.

2.2.1.9 La interculturalidad: más allá del etnocentrismo y relativismo cultural.

Según Guerrero (2003) sostiene al respecto que la interculturalidad (...) se trata de un nuevo proyecto civilizatorio (...) y plantea una nueva propuesta sociopolítica que partiendo de la riqueza de la diversidad y la diferencia, se sustente en la igualdad de poder para el ejercicio pleno de los derechos y obligaciones de todas las sociedades y culturas. (p.73).

Efectivamente, desde los postulados – lejanos ya – de un Ginés de Sepúlveda hasta un ultra conservador como Alejandro Deustua, civilizar significaba homogenizar las condiciones de vida desde el patrón oficial, - que no era más que el referente occidental – para su reproducción en aras de mantener un estatus quo que garantizara la “eternidad” no

solo de los patrones – varones del algodón y del azúcar - sino también la inmortalidad de su cultura; este sueño de un “Dorado cultural” cuyo Lope de Aguirre estaba encarnado en cada señorón – terrateniente de los siglos XIX y XX el día de hoy es cuestionado y hasta rechazado por el prisma de la mirada intercultural (Montoya, 2005, Tubino, 2002).

Si se entiende que lo intercultural debe afirmarse sobre la base de todos los seres humanos y sus culturas, debe ponerse el acento en la historia que a lo largo de los siglos ha legitimado y “normalizado” la cultura occidental como imposición avasalladora de las demás culturas.

Este proceso de avasallamiento ha tenido generalmente un carácter colonizador – genocida que se ha sacralizado, convirtiéndose en muchos casos en el cotidiano discurrir de la vida del hombre de a pie. Basta señalar como ejemplo la jungla intoxicante de las imágenes televisivas en donde lo “normal” es observar personas de piel blanca convirtiéndose en todo momento en referentes o modelos para las generaciones de estudiantes que no solo “miran” sino aprenden y adoptan el patrón televisivo y sus ideas de la sociedad, la comunidad, la humanidad y la verdad.

La praxis intercultural debe por ello romper los moldes culturales homogeneizadores que siempre han sido no solo dominantes sino legitimadores de los imperios occidentales para posibilitar con ello el “diálogo intercultural de todas las sangres” como lo pensara en su momento Arguedas.

Es fundamental señalar que las actitudes que a lo largo de la historia se han sucedido ante el contacto de diferentes culturas han sido el etnocentrismo y en tiempos modernos (algunos dirían postmodernos) el relativismo cultural.

La actitud etnocéntrica está basada en una premisa ingenua que la tienen todos los sujetos desde el nacimiento, mi cultura y todas sus manifestaciones son las mejores o, por lo menos, son mejores que las que conozco. El sustento de esta actitud tiene como soporte

la visión que tenemos del mundo, sus significados y simbología, desde nuestros primeros recuerdos infantiles hasta bien entrada la escolaridad.

Es la escuela la que conceptualiza esta ingenua visión monocultural brindándonos las herramientas conceptuales para aprender que hay otros seres humanos como nosotros, con otras lenguas, tradiciones, costumbres, ideologías, prejuicios, religiones, que también afirman igual que uno tener la mejor cultura. Cuando es asimilada la idea de otras culturas tan valiosas como la nuestra se pasa de un simple ideal monocultural a uno multicultural, en donde se reconoce que hay otras culturas, diferentes a la mía, que también deben ser valoradas.

El problema de la visión multicultural se expresa cuando al asimilar la idea de un enjambre variado de culturas tan valiosas como la nuestra, aceptamos con pocos elementos de reflexión todas sus prácticas, usanzas, manifestaciones, pasando con ello al plano del llamado relativismo cultural.

Una visión encapsulada en el relativismo cultural afirma como principio fundamental el respeto de todas las culturas y todas sus prácticas. En otras palabras, suspendemos nuestra mirada crítico – comparativa y aceptamos sin más los ejercicios cotidianos de otras culturas. El problema reside en varias aristas, tanto metodológicas como prácticas: impide el descubrimiento de leyes que puedan explicar la conducta humana; impide la comparación de culturas para su estudio; acepta todos los actos (buenos o malos; inicuos e inocuos, sinceros y simulados, reales y ficticios) que se enmarcan en una cultura determinada por el sencillo ideal del “respeto a su cultura”.

La moderna antropología ha marcado distancias tanto con el relativismo cultural como con el etnocentrismo, postulando una visión intercultural en donde lo fundamental es el diálogo, la tolerancia, la asimilación crítica, el respeto a las diferencias.

Actualmente se han sugerido categorías técnicas más afinadas para poder expresar con detalle las políticas multiculturales e interculturales. Estas expresiones suponen de forma más cuidadosa lo que en términos de políticas de estado se realiza. Así, encontramos expresiones como “discriminación positiva” que significa, de acuerdo con Tubino (2002) el ejercicio metodológico de identificación de los rasgos y características culturales de los inmigrantes (o sujetos pertenecientes a culturas subalternas) para fines de atención estatal en aspectos relativos a sus formas de manifestación cultural, enfatizando sus carencias y limitaciones en tal atención. Esto es muy común en los países anglófonos.

Si bien esta estrategia de atención a la diversidad cultural tiene su génesis en los países anglófonos liberales (Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Australia) son pertinentes tales medidas ya que parten de una tradición bien afirmada en esas naciones, la libertad individual poniendo entonces el acento de sus atenciones en la distribución de los beneficios que se carecen no vulnerando las libertades de los demás. Esto puede llamarse con propiedad multiculturalismo.

Por el contrario, en la tradición francesa republicana la discriminación positiva simplemente es inexistente. Allí la tradición de la atención a la diversidad cultural, que parte de la revolución francesa, tiene como núcleo el concepto de igualdad. Todos los hombres y mujeres que viven en Francia son tratados de la misma forma por el estado en el marco de una política que tiene caracteres básicamente interculturales (Essomba: 1999).

Hemos pasado en el transcurso de los últimos 50 años de un proceso de “discriminación explícita” (las ideas de Alejandro Deustua radicalmente opuestas a la atención estatal de la población indígena) hacia una “discriminación implícita” (el asimilacionismo cultural uniformador o también las políticas de “dignidad igualitaria”) y de allí al “multiculturalismo de raigambre comunitarista” (diversidad cultural e identidades particulares) para actualmente arribar a un proceso intercultural crítico (auto recreación

transcultural). Mientras en el multiculturalismo el concepto clave es tolerancia, en interculturalidad es diálogo.

Este tránsito accidentado, pero finalmente de progreso ha significado un cambio radical en la mirada tanto de los teóricos sociales como en el común de la sociedad, en particular quienes resultan ser los aplicadores de políticas de estado.

Un ejemplo actual de las distorsiones y miradas fundamentalistas de corte occidental sobre el gran problema de la diversidad cultural en el Perú ha sido lo vertido por el premio nobel Mario Vargas Llosa en su libro “La Utopía arcaica. José María Arguedas y las ficciones del indigenismo” (1996). En dicha obra, de acuerdo con Ballón (2006), el reconocido escritor comete una serie de yerros que lo ubican rápidamente como un intelectual que minusvalora y discrimina la mirada andina del mundo, expresada no solo por Arguedas sino también por el estudioso Alberto Flores Galindo (en relación a su obra “Buscando un Inca”).

Los planteamientos errados desde una perspectiva fundamentalista de un rancio positivismo se precisan en los siguientes puntos:

- a. No considera que hay una polémica histórica que data desde el siglo XVII en donde, por un lado, se atribuye un sentido auroral y magnánimo en aspectos relativos a la sabiduría y la moral de las culturas recién conocidas por los europeos (Acosta, Garcilaso, Huamán Poma), frente a la visión disruptiva y discriminadora de los cronistas “toledanos” entre ellos Ginés de Sepúlveda, quienes justificaban la barbarie de la conquista.
- b. La crítica del premio nobel a la “utopía andina” comete el mismo desliz que se cometió en la célebre Mesa Redonda del IEP (1964) donde Arguedas presentó su obra “Todas las sangres” escenario en el que, desde una óptica sociológica que rebasaba las pretensiones de la novela, censaron y censuraron dicha obra como

“descontextualizada”; lo mismo puede atribuirse a lo vertido por el nobel cuando señala que se ha reemplazado la realidad cultural objetiva por la realidad cultural subjetiva (indígena) cuando lo correcto es que se ha reemplazado “la subjetividad cultural moderna por la subjetividad cultural no moderna”, error categorial no distinguido por el escritor ya que, cuando las diferencias son de naturaleza cultural, la perspectiva de análisis es completamente diferente.

Las culturas no son analizables como las teorías; las primeras son opciones que pueden o no aglutinar a los sujetos, las segundas son testeables y contrastadas para verificar su verdad o falsedad.

El fundamentalismo cultural se evidencia cuando desde una postura que opone “racionalidad frente a magia” o “razón frente a creencia” o también “modernidad frente a tradición” opina, que lo andino es trasnochado y arcaico frente a lo moderno de la actual civilización occidental capitalista. La ingenuidad de tal oposición se descubre cuando hace un símil entre “objetividad” y “cultura moderna”, es decir, tal cultura (la occidental) por su carácter objetivo, está por encima de las demás culturas, es supra cultural. Además de ello y atribuyendo a ésta los rigores propios del actuar científico, se comete implícitamente la falacia de confundir cultura con ciencia.

Escribe el nobel que la actual cultura se basa en la contratación y la experimentación de todos sus postulados con un rigor que solo se agota con nuevas y falsables evidencias (Popper). Pero olvida olímpicamente que los grandes postulados de la cultura occidental, desde “El Contrato Social” de Rousseau, “El Origen de la riqueza de las naciones” de Adam Smith hasta la “Teoría de la Justicia” de Rawls (todas ellas tributarias del pensamiento liberal) son simplemente postulados normativos que no tienen y nunca han tenido pretensión de ser contrastados con La realidad.

2.2.1.10 La interculturalidad y su dinámica transversal.

Tito Herrera (2009) precisa que “La interculturalidad es una dimensión que no se limita al campo de la cultura, antropología o la sociología, sino que se encuentra en todas las relaciones humanas. Es un concepto que describe la diversidad de las identidades culturales en convivencia y pone énfasis tanto en las diferencias como en los aspectos comunes y en el aprendizaje intercultural, pero teniendo cada uno su identidad propia” (p.35).

Antropologizar lo intercultural es una precipitación cotidiana que parte de las miradas y enfoques sistémicos – funcionalistas que limitan el concepto a una de sus fuentes y no atisban a entender su inmediatez, su darse, en múltiples planos donde, al identificar su peculiaridad, se presenta un abanico riquísimo de experiencias lo cual demuestra el aspecto definitivamente transversal de la interculturalidad.

La afirmación de la interculturalidad no pasa por ser una moda o tendencia temporal en la mirada de las ciencias sociales, es una urgente necesidad que debe volverse en el mediano plazo político de estado para su implementación no solo en el sector educación, sino, en todos los escenarios de la vida ciudadana.

Desde esta perspectiva se debe inteligir la transversalidad de su horizonte de acción, así como su multifacético abordaje de todo el mosaico de necesidades y pretensiones que cada cultura demanda a la sociedad en general y al estado en particular.

La transversalidad de la interculturalidad implica dos ejes de acción bien definidos que suponen acciones concretas para su potencial desarrollo por parte del estado. 1. El reconocimiento multicultural de nuestro país y su enseñanza en las aulas. 2. El diálogo intercultural horizontal entre todas las culturas.

Partir de estos dos ejes posibilita asimismo no dejarse sorprender por el discurso asimilacionista – homogeneizador que sostiene una supuesta igualdad de derechos y

beneficios para todos ya que ello es en realidad el encubrimiento implícito de la cultura dominante y hegemónica occidental que enarbola el neoliberalismo (Tubino. 2002).

2.2.2 Educación e interculturalidad.

2.2.2.1 Diversidad, diferencia y desigualdad.

La globalización en su discurrir cotidiano e imperial prohija un conjunto de fenómenos socioculturales y económicos, algunos nuevos y otros viejos, referidos a las relaciones entre las personas, las culturas y los países. La globalización tiende a pasar por alto las diferencias culturales por considerarlas poco significativas en el avance de la modernidad (Podestá. 2008).

El sentido culturalmente dialéctico de los pueblos, en particular los de nuestra realidad, predominantemente andino – amazónica, puede ser expresado por la siguiente afirmación: “somos guales y, simultáneamente, somos diferentes”.

Unidad en la diversidad y diversidad en la unidad son expresiones no solo de raíz hegeliana sino también reflejo del mosaico de lenguas, costumbres, tradiciones, mitos, cosmovisiones, y otros elementos del universo cultural que, en un largo proceso de desarrollo, pugnan por conservar su legado para tener lo que Ortega llamara “vigencia”, esto es, una línea de continuidad que se autoproclama inmarcesible porque anhela no sólo sobrevivir, sino, tentar la hegemonía de su impronta en el tiempo.

Esta circunstancia que es consustancial a todo pueblo tiene para la necesidad de un desarrollo cultural incesante, es decir, transformar el núcleo de su cultura para al mismo momento que se mantiene va también transformándose.

Efectivamente, los pueblos y sus culturas para poder transmitir su herencia cultural a las demás generaciones y continuar perpetuándose necesitan de aquella institución que permita dinamizar su desarrollo, formar sujetos que expresen dicho legado apropiándose de su saber, su hacer y su sentir; es aquí en donde entra en escena la escuela.

Zúñiga y Pozzi (1991) nos dice “La epopeya de la lucha andina por la educación y los efectos que ha producido en el país son demasiado grandes...”(p.16) Esta situación que ha tenido un corolario bastante singular en la historia de nuestro país se expresa a través de relatos, leyendas, mitos, ritos, en donde la población trasluce su temor, resignación o apropiación de todo aquello que llega a su entorno, mostrando en un principio rechazo y luego aceptación, como fue en un momento de nuestra historia con la escuela y su rol transmisor de la cultura que se gestaba.

En contextos complejos con grandes inequidades e injusticias manifiestas como la nuestra la existencia de diferencias culturales se traduce en desigualdades socioculturales que afianzan la hegemonía de una cultura dominante sobre las demás culturas subalternas.

Esta constatación se observa de forma prístina en las escuelas del Perú. Se brindan discursos “democráticos” por parte de las autoridades de turno sobre la “libertad de la educación” y el supuesto derecho a elegir la educación que mejor merecen los niños. Un discurso cínico que solo enmascara el discurso liberal burgués presente en la constitución pero que es ajeno al rescate y valoración de las culturas subalternas afirmando, contraria e implícitamente, la hegemónica cultura oficial, occidental, neoliberal, globalizadora.

Las aulas son el terreno en donde se observa mejor como los roles asumidos por los estudiantes responden a la disputa por acceder a sitios privilegiados (policía escolar, brigadier, etc.) que son una suerte de guardianes del orden cultural dominante vivo en las aulas de las escuelas.

De acuerdo con Ángeles (2006) “La educación hasta ahora ha asumido un gran papel en la homogenización cultural que responde a políticas diseñadas por el Estado – Nación, por eso para el Estado la diversidad ha constituido un gran problema y hoy se encuentra en la situación de dar respuesta a las demandas de atención a la diversidad” (p.174).

Una desigualdad puede ser producto del acceso momentáneo que tienen los sujetos a un bien, pero cuando la desigualdad es producto de la imposición, el vasallaje, la humillación, la violencia simbólica, la clase social, la lengua, las costumbres y tradiciones, el origen étnico, las tradiciones religiosas, más aún, (o peor aún) fomentadas y jurídicamente defendidas por el estado, nos encontramos con un panorama desolador al cual nos hemos acostumbrado.

Es natural ver a diario en nuestro país escuelas para ricos (hijos de blancos, mistis, en otrora los gamonales y terratenientes) y escuelas para pobres (hijos proletarios, campesinos, artesanos, subempleados, ambulantes) como si fuese parte del paisaje natural de un supuesto orden democrático.

La escuela es por su propia naturaleza el centro de transmisión y conservación del legado cultural de un pueblo garantizando que este rol se constituya en eje articulador que permita la apropiación de dicha herencia en las generaciones posteriores.

Ahora bien, este ejercicio constante y cotidiano en un mundo multipolar, globalizado, donde se tiene que lidiar con la llamada por los pensadores de la escuela de Fráncfort “industria de la cultura”, se presenta totalmente asimétrica y carente de garantías para que las culturas – en particular las relegadas y postergadas socialmente – puedan expresar con equidad sus expresiones.

La educación escolarizada brindada en las escuelas debe entenderse como instituciones sociales, políticas y culturales que participan en la construcción y control de los discursos de los grupos dominantes pero a la vez pueden convertirse en lugares de nuevos discursos y prácticas donde los docentes portadores de una herencia cultural indígena puedan develar el conocimiento hegemónico y los que han sido subyugados y ofrecer propuestas contra hegemónicas.

De acuerdo con Trapnell (2008) desde un enfoque intercultural crítico emancipatorio se debe cuestionar las definiciones liberales del concepto de interculturalidad acentuando la diversidad cultural y proponiendo prácticas de comunicación más enraizadas con las identidades subalternas.

La interculturalidad así entendida está enraizada en las relaciones de poder y diferencia colonial; por ello el proceso de construcción de la interculturalidad debe abordar:

- La revisión de creencias que producen la asimetría de poder.
- La identificación de cómo estas creencias se han instalado en el imaginario y subjetividad de los subordinados.
- El desarrollo del proceso de reelaboración personal de la autoimagen de desprecio y negación generada a través de la dominación colonial.

Henry Trueba, citado por Soriano (2001) señala “Las implicaciones de los cambios sociales entre las familias de inmigrantes afectarán a toda la sociedad y, en particular, a algunas de sus instituciones más importantes como las escuelas, universidades” (p.37).

La escuela se constituye en la institución tutelar que dinamiza las experiencias interculturales haciendo posible que tales intercambios se realicen en situaciones de respeto y mutuo provecho o, en caso contrario, se imponga una cultura sobre otra, generando con ello situaciones de inequidad cultural.

Al tener la escuela la posibilidad no solo de la transmisión de los saberes universales programados curricularmente sino sobre todo la construcción de dichos saberes sobre la base de nuestra ancestral sabiduría andino amazónica, es menester que desde una clara perspectiva intercultural se establezca los lineamientos que permitan la construcción de una educación intercultural que, siguiendo a Vásquez (2010), los objetivos de la misma deben ser:

- Promover el encuentro y la comunicación entre personas de diferentes culturas.
- Luchar activamente contra las visiones estereotipadas y las discriminaciones consiguientes.
- Luchar contra todo tipo de discriminaciones personales e institucionales.
- Potenciar la diversidad cultural compatibilizándolo con el descubrimiento de valores culturales ajenos.
- Tomar conciencia de un mundo diferente y desigual y actuar de manera responsable ante esta realidad.
- Aprender a afrontar los conflictos de forma positiva.

Toda escuela recibe estudiantes cuyos padres, producto de décadas de inmigración de los andes y la amazonia hacia la ciudad, han traído consigo no solo sus cuerpos y enseres, han llegado con sus costumbres, tradiciones y formas de vida que las transmiten todos los días y en todo momento a sus hijos en un circuito interminable – aunque si variable – de herencia cultural.

Este proceso cultural se va recreando en el hogar producto de la convivencia con otros sujetos, pero también se va recreando en la escuela producto también de una sistemática gama de influencias constantes y variadas: se forma así el micro-cultura escolar.

Las aulas realizan por intervención de los docentes el currículo escolar oficial, en donde se encuentran los enunciados pedagógicos (aprendizajes escolares) que deben ser enseñados y asimilados por los alumnos. En este proceso asimilacionista del saber, de carácter homogeneizador, las culturas que traen los estudiantes quedan de lado, no se encuentran en el curriculum oficial y tampoco se desarrollan en las aulas. El imperio curricular oficial, no de jure, pero sí de facto, sigue siendo el de las clases dominantes: su cultura, sus tradiciones y su lengua. El siguiente cuadro presenta el abordaje que los

diferentes enfoques (multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad) plantean sobre la diversidad cultural.

Tabla 7.

Diferencias para abordar la diversidad cultural

Abordaje	Multiculturalismo	Pluralismo Cultural	Interculturalidad
Reconocimiento de las diferentes culturas	Se reivindica las diferencias culturales.	Se reconocen las diferencias culturales con consecuencias jurídicas y políticas.	Establece relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, dialogo, aprendizaje e intercambios.
Manera de ver las asimetrías e injusticias	Intracultural: se visibiliza las culturas injustamente menospreciadas.	Intercultural: se visibiliza las relaciones de poder injustas entre las culturas.	Se desarrollan competencias para comunicarse en contextos de relaciones con otras culturas.
Políticas para promover los derechos de los grupos culturales	Acciones afirmativas (de inclusión) para favorecer la igualdad de oportunidades en el acceso a los servicios del estado.	Acciones transformativas de las estructuras políticas, sociales, económicas del estado para la plena participación de todos los grupos.	Igualdad en el ejercicio de derechos y acceso a oportunidades. Orden político que reconozca pluralidad del estado, democracia inclusiva y participativa.
Modelo de estado Tipo de relación que se promueve entre las culturas	Estado monocultural. Coexistencia respetuosa sin intercambio.	Estado pluricultural Intercambio, enriquecimiento y transformación mutua.	Estado pluricultural Renovación del pacto social y la construcción de una cultura política común a partir de un dialogo intercultural en las esferas públicas de la sociedad civil.

Fuente: Ministerio de Cultura (2014).

2.2.2.2 El contexto sociopolítico de la Educación intercultural.

El acto de educarse pasa necesariamente por el acto de conocer, pero éste es realizado en un contexto sociocultural en donde los sujetos actúan con consciencia de su realidad, saben si esta es producto de un estado de cosas circunstancial o sistemático, es decir, la realidad es una situación dada por los conflictos entre grupos humanos, clases sociales, o si lo dado es respuesta a coyunturas pasajeras y volátiles propias de un recodo.

Lo cierto es que cuando los sujetos se involucran en una situación conflictiva asumen un rol crítico frente a la problemática existente desarrollando la llamada “toma de consciencia” que permite una mirada diferente del mundo, un “estar en el mundo” no como simple espectadores sino más bien como actores comprometidos que nos permita entender la naturaleza política de las visiones del mundo enfrentadas, en esencia nos permita entender la naturaleza política de la educación.

De acuerdo con el maestro Freire (2000), celoso guardián de las luchas sociales del siglo XX, sugería que la toma de consciencia crítica en los procesos culturales en general y educativos en particular, tenga siempre en cuenta las confusiones y tergiversaciones propias de romanticismos pseudo revolucionarios a la hora de la toma de consciencia. Toda consciencia que quiera trascender la utopía para pasar a la construcción de lo nuevo debe evitar:

- Denunciar la realidad sin conocerla.
- Proclamar una nueva realidad sin haber construido un proyecto viable.
- Conocer la realidad de espaldas a los saberes populares como fuente necesaria.
- Denunciar y proclamar sin ciencia ni consciencia.
- Construir mitos ajenos al conocimiento científico de la realidad.
- Renunciar a los soportes de lo popular construyendo “nuevas atalayas” conceptuales que lleven hasta el infinito la interpretación de la realidad mas no su transformación.

Según Valentine (1998) la noción de cultura ha sido un arma fundamental en la lucha intelectual librada contra el racismo, el etnocentrismo, la intolerancia y el imperialismo cultural. Su estructura conceptual gira en torno a tres aspectos fundamentales:

- *Su universalismo*. Todos los hombres tienen cultura por lo que se define su común carácter humano.
- *La organización*. Todas las culturas poseen coherencia y estructura.
- *El reconocimiento de la capacidad creadora del hombre*. Cada cultura es un producto colectivo del esfuerzo, sentimiento y el pensamiento humano.

En efecto, cada cultura debe ser comprendida como igual a las demás en el sentido de ofrecer una manera peculiar de convivencia entre los seres humanos de un mismo contexto, pero además cada cultura reclama para su vigencia y sobrevivencia ser enseñada a las siguientes generaciones. Esto solo es posible en el contexto escolar.

Zúñiga e Inés Pozzi (1991) nos dicen que “... la expansión de las escuelas en las zonas rurales andinas, fruto a su vez de la expansión del mercado y del estado hacia el campo (...) comenzó a transformar las condiciones objetivas de existencia colocándolas en mejores condiciones para enfrentarse a sus seculares opresores.” (p.16)

En efecto, la importancia de la escuela para el desarrollo de los pueblos ha cobrado tal vigor que se puede afirmar que una de las conquistas más importantes a inicios del siglo XX de los hombres y mujeres del mundo andino y amazónico de nuestro país, fue el derecho a la educación.

Educar al hombre del ande en condiciones de servidumbre como lo fue en los siglos y décadas que van desde la colonia hasta antes de la reforma de Velasco se constituye en un avance de significación nacional que con el correr de pocos años condujo hacia otra problemática también de alta significatividad que se ha ido asumiendo progresivamente y que se encuentra actualmente en proceso de afianzamiento: la educación intercultural.

Estos avances en materia educativa solo son logrados cuando es en el orden político en donde se formulan las respectivas políticas de estado, siendo así que la dimensión

política e ideológica, según el contexto que se presenta, obra en consecuencia, delimitando los cauces del nuevo escenario pedagógico.

Pero los rumbos actuales de las políticas interculturales son irregulares y no siempre se tiene la convicción de su avance claro y seguro. La interculturalidad tiene enemigos mortales, dos de estos son los genocidios y los etnocidios, el genocidio desaparece al otro y con él su cultura, el etnocidio elimina a la cultura, la discrimina, la abandona, la segrega, la estigmatiza; estas prácticas se han dado en toda la historia de la humanidad. A estas prácticas se suma la aculturación como lo recuerda enfáticamente Solís (1999).

Pero ello no es todo. Los exterminios y aniquilamientos se han metamorfoseado, se han tecnificado, se han afinado tanto que, su existencia y operatividad cotidiana, en términos culturales, es asimilada de forma “natural” por todos, académicos y gente común.

Es ejemplar para ello recordar que actualmente una lengua aún viva (el Jakaru) se encuentra en un proceso de lenta y casi segura extinción frente a la cual tanto el mundo académico, político y demás, se encuentran en primera fila esperando su pronta y segura defunción, como si se tratase de algo natural e inevitable, lo cual se sabe, no lo es.

2.2.2.3 Diversidad cultural y éxito escolar.

Perrenoud (2008) menciona que el éxito y el fracaso escolar, más allá de las expectativas de las comunidades a lo largo de nuestro país, son básicamente una construcción social.

En efecto, Las escuelas y los maestros “fabrican” estos constructos pedagógicos, el éxito y el fracaso”, en cada época social. Así como las culturas van “mudando de piel” según los nuevos contextos, las escuelas reconstruyen constantemente los criterios para la acescencia a su muy especial pirámide elitista, que no es más que una suerte de reproducción de las diferencias socioculturales, dando crédito así a los modelos

reproductivistas de la escuela que desde Altusser hasta Bourdieu, han otorgado a las mismas un rol fundamental para la comprensión de las clases sociales y sus disputas.

Para ello es básico que la escuela sea el escenario clave de selección cultural y distribución de roles según tal clasificación. Cuando el estudiante es identificado por su cultura, se convierte en ese momento en el elemento fundamental para la construcción de los rituales de “éxito y fracaso” que son fácilmente diferenciables pero que no son igualmente alcanzables.

Identificada la cultura en cada sujeto, se establecen casi automáticamente los roles que oscilan entre el autoritarismo y la democracia.

Cuando un estudiante en nuestro medio muestra su bagaje cultural (lengua, costumbres, tradiciones, creencias, origen, etc.) es inmediatamente ubicado en la composición social escolar siendo generalmente tratado con una marcada discriminación, violencia simbólica, burlas, separación, maltrato de toda índole. En el lado opuesto se encuentra a quienes se les retribuye con los distintivos preparados también por la escuela: premios, diplomas, preseas, medallas, cuadros de honor, y otros “reconocimientos” fabricados en la escuela.

Aunque el tejido social en las escuelas ha mejorado mucho con respecto a tiempos atrás, la discriminación también se ha refinado y adaptado a los tiempos. Es más cínica, aprovecha de la distribución del poder escolar, se solapa en los discursos “igualitarios e inclusivos” pero se muestra al fin y al cabo como es: la vieja arma de los antiguos colonos y la nueva de los que usufructúan el poder.

La gramática de las relaciones socioculturales escolares en sociedades tradicionales como la nuestra reaviva permanentemente la intolerancia, el racismo, la discriminación, la violencia y el maltrato ya que siempre estos problemas están firmemente asociados al

poder que se distribuye en la escuela. Un poder que también se transforma según los contextos y los vaivenes de las personas que los encarnan.

Clave para ello es la lengua que los sujetos portan. Es más sencillo triunfar y tener éxito hablando español que hablando quechua. La historia nos brinda ejemplos contundentes de cómo el poder está siempre asociado a una lengua.

El rol del maestro para ello, reconociendo las tradiciones, rituales, costumbres y usos del poder en la escuela, pasa necesariamente por un trato pedagógicamente pertinente y estratégico de la lengua en el aula, pero en especial de las lenguas tradicionales y oriundas de nuestro país.

Según Rodrigo Montoya (1990) “No es suficiente hablar una lengua para enseñarla. Una distinción fundamental para asumir correctamente la pedagogía de las lenguas es reconocer que una persona habla su lengua materna y puede tener acceso a otras como una segunda lengua” (p.56).

La escuela forma parte hoy de la agenda permanente de los pueblos, en otrora marginados y olvidados, que permite que el proceso llamado “movilidad social” se realice en similares condiciones a las áreas urbanas y con ello las oportunidades humanas se encuentren en las mismas condiciones haciendo posible que la escuela posibilite el éxito personal y la mejora incesante de los pueblos.

El proceso escolar visto desde una perspectiva sociológica y antropológica consiste en la progresiva construcción de la socialización a las jóvenes generaciones para con ello brindar las herramientas que les permita apropiarse de la cultura de sus ancestros y enfrentar los rigores de la vida.

La escuela socializa y culturaliza. En este sentido es que debe analizarse las redes comunicativas, simbólicas, emocionales, eróticas, virtuales, y otras que se tejen a diario en las culturas escolares.

Además de ello, de cada cultura escolar, se debe considerar el gran mosaico multicultural que ofrece el escenario escolar. Estudiantes provenientes de diferentes provincias del país desde la década de los cincuenta han forjado una familia y dejado raíces en la gran ciudad de Lima durante casi setenta años, ofreciendo el cotidiano panorama de los patios escolares en donde se encuentran hijos de familias del norte, del centro y del sur, como también hijos del oriente amazónico.

La escuela es así el gran “parque intercultural” donde los maestros tienen que brindar los aprendizajes programados curricularmente desde una óptica o enfoque que aún no articula las necesidades y aspiraciones de quienes al llegar a la gran ciudad vieron la posibilidad de un destino promisorio.

Aquí es donde se intelige como los currículos oficiales siguen manteniendo no solo un proceder meramente técnico, sino además alejado de los grandes legados y experiencias culturales que en otrora fueron el sustento y matriz de toda una civilización. Torres (2011) menciona que todavía está vigente la imperiosa necesidad de hacer “justicia curricular” en las escuelas entendidas como la puesta en agenda de grandes relatos culturales e históricos que han sido tradicionalmente alejados de los planes curriculares que impone el sistema para la vigencia de un pensar que vaya de la mano de las necesidades del mercado neoliberal.

2.2.2.4 La interculturalidad como propuesta metodológica.

Cuando se desciende del plano de las ideas y reflexiones que tratan de columbrar las aporías y limitaciones de un discurso hegemónico, señalando su estructura, su objetivo, su intención, su aparato metodológico, sus resortes técnicos, es necesario luego de estos señalamientos pasar al plano de la propuesta, de lo alternativo, de lo superador.

La educación intercultural tiene que mostrarse también en su dimensión metodológica para poder construir los bastidores que sostengan la posibilidad de un

discurso y una práctica alternativa, más allá de los ejercicios que han atenazado un universalismo pedagógico occidental cuyo imperio ha llegado a su cenit y, porque no, a su acabose.

Soriano mencionando a Davidman (2006) entiende la interculturalidad desde una posición más operativa y metodológica: considera la educación multicultural como una estrategia multifacética orientada a cambios que tiene siete objetivos distintos pero interrelacionados:

- Educar equitativamente.
- Reunir al alumnado, padres, madres y profesorado.
- Potenciar el progreso y desarrollo de una sociedad que valora el pluralismo cultural.
- Favorecer el conocimiento intercultural/interétnico/intergrupo en la clase, en la escuela y la comunidad
- Posibilitar la libertad de individuos y grupos.
- Aumentar el conocimiento de varias culturas y grupos étnicos.
- Favorecer el progreso de alumnos/as etc., quienes piensan, planifican, y trabajan con una perspectiva multicultural.

Al observar el fascículo 1 de las Rutas del Aprendizaje del área de Personal Social nivel primaria (2015) se puede ver que se da una serie de lineamientos para lograr en los estudiantes el ejercicio del nuevo ciudadano, democrático e intercultural, planteándose tres competencias básicas que son: Convive democrática e interculturalmente, delibera democráticamente y participa democráticamente, cada una de estas competencias tiene capacidades que se lograrán progresivamente a lo largo del itinerario escolar.

Un programa de educación intercultural en la escuela básica hace posible de forma clara y precisa aquellos eslabones conceptuales que irán organizando en cada una de las

áreas de aprendizaje y sus respectivos perfiles los prerrequisitos necesarios para construir una personalidad diferente cuyo norte sea la convivencia armoniosa, tolerante, dialogante,

El ejercicio intercultural, metodológicamente entendido, significa el desarrollo de actividades curriculares que progresivamente permitan transitar desde el reconocimiento de otras culturas, tanto en nuestra vida cotidiana como en otras esferas del actuar humano, hasta el dialogo respetuoso, sincero y democrático en un escenario de convivencia armoniosa sincera y horizontal donde se reconozca las diferentes culturas como una situación de múltiple enriquecimiento.

Para que la interculturalidad se traduzca en una construcción metodológicamente viable es pertinente que, según Cisneros (2010), se tenga en consideración los siguientes procesos escolares:

Identificar los tres modelos de atención a los estudiantes bilingües desde la perspectiva intercultural: transición (aprenden su lengua, pero progresivamente la segunda lengua) sumersión (imposición de la lengua mayoritaria o de más “prestigio”) y mantenimiento (partir de un diagnóstico que identifique la situación de manejo de la segunda lengua y simultáneamente enseñar en su lengua originaria).

Entender la diversidad lingüística como una oportunidad para potenciar y enriquecer los tejidos socioculturales del aula.

Formular un plan de tratamiento lingüístico (procesos y estrategias metodológicas para desarrollar la EIB en el aula).

Plantear (como parte del tratamiento lingüístico) el diagnóstico lingüístico del aula.

Construcción curricular con un manejo mínimo de dosificación, diversificación y adecuación curricular culturalmente pertinente.

Las aulas deben entenderse desde la mirada intercultural como un gran mosaico de posibilidades y oportunidades de formación en donde la gran concurrencia de culturas haga

por fin posible una radical democratización de nuestras relaciones humanas en el marco de un ya cercano horizonte que hace siglos lo señalara Kant como la necesaria “paz perpetua”.

2.2.2.5 La interculturalidad y el aprendizaje escolar.

Las autoridades de todos los gobiernos en el Perú del siglo XX han dicho hasta el hartazgo (por supuesto que sin ningún fundamento científico – pedagógico) que son los maestros los únicos y exclusivos responsables de los aprendizajes escolares, dejando de lado tradiciones enteras de varias décadas de investigaciones sobre lo que el investigador inglés Coleman llamara “factores asociados al rendimiento académico”, dejando también atrás los indicadores de los propios organismos internacionales (Unesco, UNICEF, Foro Andrés Bello) que señalan explícitamente que los aprendizajes escolares responden a una gama variada y multiforme de factores no solo escolares, sino también familiares, amicales, sociales, culturales, informativos, que son los que influyen de forma constante y sistemática en los resultados de aprendizaje (Unesco. 2017).

Una de las acostumbradas herramientas utilizadas por algunos países para evaluar los logros de aprendizaje en los alumnos es asociar tales logros con el desempeño docente. En el Perú un ejemplo claro de ello desde hace varios años atrás son las llamadas pruebas ECE (Evaluación censal de estudiantes). Las escuelas que logran tener altos puntajes en dichas pruebas son premiadas con un “bono de pago” por sus resultados. Con ello se alimenta la “idea” de que la escuela es la directa responsable de dichos logros y los maestros cada fin de año se encuentran a la expectativa de alcanzar tal “premio”. Lo que no se ha dicho es que tales resultados son – con alto nivel de probabilidad – producto de “otros factores no escolares”.

En efecto, El informe de la Unesco sobre la situación de la educación mundial 2017 – 2018, señala que: “Existe un amplio consenso en que la puntuación obtenida por los alumnos en las pruebas no constituye un indicador suficientemente fiable de la eficacia de

los docentes, debido en parte a problemas de medición y a la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 86).

En el mismo informe se señala Unesco (2017) “Debe evitarse que la remuneración basada en el desempeño esté vinculada a la puntuación obtenida por los alumnos en las pruebas. Hay pocos indicios de su efecto en los resultados y no aumenta la motivación” (p. 88).

Uno de los países que ha aplicado estas metodologías con radicalismo es Chile y lo que ha logrado es por el contrario un escenario segmentado y dividido que ha profundizado la inequidad en las escuelas.

Pero observando los resultados de la educación de los menos favorecidos socialmente en los países latinoamericanos se detecta que las cosas no solo no andan bien, sino que están peor de lo que años atrás sucedía.

En el Perú, 4 045 713 personas mayores de 3 años de edad aprendieron a hablar en una lengua originaria lo cual representa el 15% del total de peruanos.

La mayoría de la población indígena en nuestro país tiene como lengua materna el quechua (83%), Aymará (11%) y el restante 6% una lengua amazónica. Los niños, niñas y adolescentes de 3 a 17 años que tienen una lengua materna originaria son 1 046 639 personas (INEI – UNICEF. 2010).

INEI – UNICEF (2010) La pobreza en los niños con lengua indígena es casi el doble (55%) de los niños que hablan en castellano (29%). Esta diferencia de 26 puntos porcentuales por la alta incidencia de pobreza extrema en la población indígena que es curiosamente la población en donde el estado realiza con supuesta sistematicidad sus políticas educativas e interculturales.

Asimismo, las regiones en donde se observan los mayores índices de pobreza son aquellas en donde se encuentra la mayor población indígena: Huancavelica (82%), Apurímac (76%), Ayacucho (72%), Puno (67%) (p. 17).

INEI – UNICEF (2010) “De la misma forma la poca cobertura de la EIB (Educación Intercultural Bilingüe) fue, según los directores encuestados en el censo escolar 2008, del total de niños de educación primaria pública que tienen una lengua originaria solo el 38% asistió a una Institución Educativa Intercultural” (p. 19).

La complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje es un tema muy estudiado por las investigaciones del tipo “factores asociados al rendimiento académico” en donde se analizan distintos elementos concurrentes del aprendizaje escolar, pero sigue siendo invisible el carácter étnico y pluricultural como criterio de mejora o éxito escolar. Para ello es suficiente señalar las investigaciones que detectan las solapadas discriminaciones a la diversidad cultural del Perú en los libros de texto escolares UNICEF – EIBAMAZ (2008).

El ser humano es un “ser de aprendizajes”. Efectivamente, todo el trayecto largo de nuestra terrenal vida es mejorado incesantemente debido entre otras cosas al extraordinario encuentro de culturas diferentes a la nuestra lo cual permite un enriquecimiento personal mutuo que obra construyendo en cada sujeto una mirada especial cuya característica fundamental lo constituye sin duda la interculturalidad.

Se aprende más allá de nuestros deseos, de nuestra voluntad, de nuestras intenciones, es decir, no todos los aprendizajes son realizados “escolarmente” (entendidos como resultado de la planificación curricular) aprendemos fuera de los muros de las escuelas todos los días, en un incesante proceso de intercambio de experiencias con las familias, con las amistades, con los colegas del trabajo y con todas aquellas personas con las que nos relacionamos en todo momento y circunstancia. Se podría sin lugar a dudas decir que el ser humano está “condenado a aprender”.

Pero los aprendizajes no se dan en el vacío, en el desierto de las abstracciones, en los pantanos de la duda, en los glaciares del análisis. El aprender se vivencia y encarna en las culturas y sus interrelaciones que fluyen a diario tanto en los barrios y comunidades como en las escuelas y sus aulas, abarrotadas de un fluir permanente de experiencias sociales que se comparten sin fin.

La escuela es la institución por excelencia que tiene el claro y ya antiguo propósito de condensar los mejores y más valiosos saberes universales, nacionales y locales para ser ofrecidos a los estudiantes en un proceso cuidadoso de dosificación progresiva de tales saberes para ir incorporándolos en cada sujeto como soportes de la estructura de la personalidad y con ello garantizar la formación de seres humanos que espera tener la sociedad, Para ello el estado diseña las políticas curriculares según los distintos niveles y modalidades del sistema de educación que formalmente existen en nuestro país.

El estado diseña estas políticas en donde se espera “que”, “como” y “para qué” se debe aprender diseñando de forma específica las distintas manifestaciones del aprendizaje en los escolares siendo ello posible a partir de un cuidadoso y profesional tratamiento curricular deducido de la política educativa.

El MINEDU (2014) afirma que: “La interculturalidad y el conocimiento se construyen de manera orgánica, respetando la cosmovisión y el sentido de comunidad de las diferentes regiones y grupos étnicos” (p.77).

El MINEDU (2016) ha propuesto un nuevo currículo que reemplaza al anterior del año 2009 en donde se presenta una serie de elementos curriculares que todo estudiante de la escuela básica debe desarrollar. Se presenta el perfil de egreso (once en total) en donde uno de ellos dice: “El estudiante se reconoce como persona valiosa y se identifica con su cultura en diferentes contextos”. De la misma forma se ha reducido el número de competencias y capacidades (antes 151 competencias y 5 635 capacidades: ahora 31

competencias y 81 capacidades) con el explícito propósito de bajar significativamente la alta densidad de contenidos que alejaba al estudiante del necesario desarrollo de habilidades y destrezas básicas que demanda el actual escenario de la globalización.

Un aspecto innegable y de fácil constatación es que el aprendizaje de toda persona no solo se realiza en la escuela sino en todo escenario humano, de allí que el clásico informe de la Unesco de la década del 70 “Aprender a ser” dirigido por Edgar Faure concluyera que “todo educa”, siendo por ello la propuesta de aquel entonces la forja de la llamada “ciudad educativa”.

Si los aprendizajes se instalan en los sujetos a partir ciertas situaciones propias de su contexto, de su cultura, es válido decir que todo aprendizaje al ser desarrollado en ciertas situaciones culturales, solo logra tener significatividad aquellos que son validados por la cultura de su tiempo y contexto. No se puede hablar por ello de un aprendizaje al margen de la cultura y el contexto que le da sustento, cobija, raíces y por ende pertinencia.

De acuerdo con MINEDU (2007) todavía es relativamente dominante en las aulas una perspectiva bicultural en vez de intercultural. La interculturalidad aún no se plasma como un espacio de mediaciones y encuentros dialogantes entre diferentes culturas sino como un ejercicio bipolar donde lo propio se confronta frente a lo ajeno. La presente tabla especifica mejor esta realidad.

Tabla 8.*La distinción entre las perspectivas biculturales e interculturales*

Perspectiva bicultural	Perspectiva intercultural
Se institucionaliza en América Latina en los setenta en el contexto de indigenismo y la emergencia de movimientos etnopolíticos.	Se desarrolla a partir de los ochenta en distintos países latinoamericanos dentro de una perspectiva de reproducción cultural ampliada y de apropiación cultural.
Vínculo con el relativismo cultural y la teoría del colonialismo interno.	Vínculo con una concepción interactiva de la cultura. Se toma en cuenta el contexto de la globalización y la interconexión actual, además de las prácticas y relaciones actuales del colonialismo interno.
Correspondencia entre lengua, cultura y etnia. Se les atribuyen cualidades exclusivas y esencialistas.	Se atiende cada dimensión de la diversidad según sus características y requerimientos pedagógicos y se consideran como fenómenos interactuantes y procesuales.
Se asigna un papel emblemático a las lenguas y culturas en la escuela, que generalmente sustituye el potencial pedagógico de las mismas.	Se distingue la función emblemática del potencial pedagógico y didáctico de las lenguas y culturas indígenas y se ponen en juego en el proceso educativo.
Presenta dificultades para plasmar el pluralismo en la escuela; plantea conflictos muchas veces sin resolución entre lo propio y lo ajeno y constituye una permanente amenaza de exclusión de los elementos de una y otra cultura; propicia ambivalencia frente a la educación escolarizada para los niños indígenas.	Busca la articulación y complementariedad entre creencias, saberes y conocimientos locales, regionales, ajenos y universales, y contribuye al logro de un pluralismo incluyente. Contribuye a mejorar la pertinencia de la educación escolarizada haciéndola más compatible con la cultura regional.
Ha propiciado una perspectiva de “agregación” en el diseño curricular: currículo general más contenidos propios, étnicos, etc.	Propicia una perspectiva de articulación en la elaboración curricular. Los contenidos curriculares van ampliando por aproximaciones sucesivas el repertorio explicativo de los niños.
Plantea dilemas acerca de la posibilidad de incorporar ideas innovadoras y, por tanto, predomina una práctica pedagógica transmisora y centrada en los materiales.	Permite recuperar aportes teóricos y experiencias de otros contextos. Favorece la innovación pedagógica y la generación de estrategias culturalmente más adecuadas.
Las lenguas indígenas se usan generalmente como puente y cuando se aplican para la enseñanza de la lecto-escritura se emplea una concepción tradicional de la alfabetización.	Énfasis en el papel de la interacción social y la comunicación en el proceso educativo. Las lenguas nativas constituyen el sustento del proceso especialmente en los aspectos semánticos.

Fuente: MINEDU. La interculturalidad en el Perú (2007).

2.2.2.6 La interculturalidad y el profesorado.

El Ministerio de Educación tiene como una de sus políticas priorizadas que todos y todas logren alcanzar con éxito aprendizajes de calidad en las diferentes áreas de estudio pero dentro del ámbito del ejercicio de una ciudadanía democrática e intercultural y cuyos

responsables de éste logro son los docentes , por ello no dice Ministerio de Educación en Rutas de Aprendizaje (2013) “Ejercer una ciudadanía democrática e intercultural parte de la convicción que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes así como los docentes son sujetos de derecho; dispuestos a participar activamente en la renovación de su entorno institucional y social...”(p.6).

Esta referencia es muy clara por que afirma uno de los perfiles básicos que todo docente de éste milenio debe mostrar es tener una actitud democrática y una amplia convicción de la interculturalidad y por lo mismo educar desde este horizonte.

Por otro lado, es importante dar una mirada a la formación de maestros hoy en día. Ver como se está renovando el currículo, que actividades se están desarrollando, que investigaciones están llevando a cabo, cómo han planteado la interculturalidad y la presencia de ésta en las diversas áreas de aprendizaje que los maestros van a desarrollar, pero sobretodo como se está realizando la formación de los futuros docentes.

Soriano et. al. (2001) menciona: “(...) universidades y escuelas (...) están intentando averiguar cómo preparar a las futuras generaciones de profesores que tendrán que trabajar con las nuevas poblaciones escolares que representan muchos idiomas, culturas y están preparados para explorar nuevos mundos con sus conceptos de identidades propias más flexibles y fluidas” (p.40).

Un maestro intercultural debe ser un profesional cuyo perfil contenga necesariamente la actitud de vincularse horizontalmente con todos los estudiantes y demás miembros del recinto escolar formando en ellos el conocimiento de nuestras diferencias, el respeto y tolerancia de las mismas y la comunicación democrática de sus necesidades y expectativas par, en un ambiente democrático e igualitario, construir los aprendizajes.

Desde esta perspectiva un maestro intercultural debe concebirse como un promotor cultural, así como un gestor de relaciones escolares horizontales e inclusivas cuyo eje

fundamental de trabajo esté constituido por lo que hoy se viene a llamar por la comunidad educativa como mediación pedagógica. Es menester hablar aquí entonces de mediación intercultural.

Jaume del Campo Sorribas, citado por Soriano et. al. (2003) menciona:” La mediación puede constituir una alternativa interesante orientada a la búsqueda de soluciones reales a los conflictos” (p.165).

El mismo autor señala : “...la mediación intercultural constituye un tipo de mediación que presenta características diferenciadas (...) tanto por lo que se refiere al tipo de acciones desarrolladas(traducción, intervención educativa, resolución de conflictos , acompañamiento escolar, acogida , asesoramiento (...) como por las formas y dependencias en que se organizan (figuras municipales, programas de mediación comunitarias, asociaciones culturales, o de inmigrantes, iniciativas sindicales ,etc.”

Todavía hoy, no existen una sistematización suficientemente acotada que permitan una unificación de criterios en torno a lo que debería entenderse por mediación intercultural, pero lo que si ya se ha planteado es la característica que debe alcanzar las futuras generaciones que es la de ejercer una ciudadanía democrática e intercultural desarrollando ciertas capacidades que le permitirán dicho logro.

En contextos complejos y de violencia estructural como los que nos rodean se debe asumir la intercultural como un eje de trabajo permanente en donde obrar en bien del otro sea una dinámica cotidiana y mediadora de las distintas expectativas de aprendizaje. Es decir, se debe actuar de forma cada vez más comprometida en la gestión de una convivencia intercultural que empiece por Las escuelas y se irradie por todo el entramado social.

El estado ha propuesto en años recientes una sistemática orientación de la calidad del desempeño docente construyendo y proponiendo para ello en primer lugar el “Marco

del buen Desempeño docente” documento que plantea en 40 desempeños específicos el trabajo pedagógico institucional de los profesores de todos los niveles y modalidades de la escuela básica en todo el Perú. A los pocos años y siguiendo escrupulosamente las recomendaciones del Banco Mundial se plantea el instrumento denominado “Rubricas de evaluación del desempeño docente”, cuyo propósito es la evaluación del trabajo docente a fin de valorar su permanencia en el cargo. Lo que se presentó como una herramienta de mejora de la calidad educativa se entendió rápidamente por la gran mayoría de docentes como una sistemática política de despido masivo del magisterio. La respuesta fue una huelga nacional indefinida que contó con el apoyo mayoritario de la población nacional.

Una situación necesaria para comprender el nivel de coherencia y deducibilidad de las políticas de estado para el magisterio a la luz de la interculturalidad puede ser expresada con algunas preguntas: ¿La evaluación docente con el instrumento “rúbricas” consideró el aspecto intercultural? ¿Este instrumento consideró para su construcción y validación la gran variedad sociolingüística y etnográfica de las comunidades andinas y amazónicas del Perú? ¿Puede valorarse objetivamente el trabajo de un docente que trabaja con una comunidad Huitoto o Matziguenga con un instrumento construido y diseñado por los funcionarios del MINEDU desde las cómodas oficinas del distrito de San Borja?

Estas preguntas se formulan para presentar las evidentes contradicciones que en materia de políticas de estado en supuesto favor del docente desde la mirada de la naciente interculturalidad en el proceso educativo de nuestro país.

Actualmente son seis los Institutos Superiores Pedagógicos que optan por formar maestros bilingües. Estos son:

- El Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha creado por gestión del Instituto Lingüístico de verano en 1985, encargado de formar docentes de educación primaria para los diferentes pueblos indígenas de la Amazonía peruana.

- El programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana.
- El Instituto Superior Pedagógico Nuestra Señora De Lourdes de Ayacucho. En 1996 se inicia la aplicación del MOFEBI.
- El Instituto Superior Pedagógico de Huancavelica.
- El Instituto Superior Pedagógico José María Arguedas de Andahuaylas,
- El Instituto Superior Pedagógico Túpac Amaru de Tinta (Zúñiga; 2001, p. 95).

2.2.2.7 Construcción de realidades multiculturales en el aula.

En efecto, todo sistema de enseñanza produce y reproduce las condiciones objetivas y subjetivas que le permitan mantener las formas de dominio (formalmente institucionalizado y sacralizado en los currículos oficiales) de las clases dominantes en un contexto histórico social concreto.

Un aula es así el espacio que permite la construcción de una política de estado, que a su vez implica un ideal educativo, que a su vez supone un enfoque curricular, didáctico y evaluativo, que a su vez desarrolla una forma de organización de la vida escolar, que a su vez se orienta para la consolidación y mantenimiento del status quo vigente o, por el contrario, para su transformación.

Desde inicios de la década de los noventa el estado decidió orientar la política educativa nacional de la mano de las recetas neoliberales dirigidas por el “Consenso de Washington” que en casi treinta años de dichas medidas los esfuerzos de la nascente educación intercultural han venido siendo sistemáticamente olvidados.

Pero mucho antes de ello ya la ciudad mayor del Perú, Lima, ha sido “invadida” por los hombres y mujeres del ande y la Amazonía en una espiral creciente que no tiene control. Esto claramente se ve reflejado en los conos norte y sur limeños en donde no solo han aparecido nuevos distritos sino también acompañándolos necesariamente nuevas escuelas ante esta nueva realidad.

Las aulas en la gran ciudad de Lima son cada vez más complejas dada las olas migratorias desde los 50 que han traído como una nueva realidad escuelas multiculturales que reclaman un tratamiento intercultural.

Este nuevo escenario al ser una realidad incuestionable debe ser abordado cuidadosamente para poder construir escuelas interculturales que desarrollen un clima de convivencia armoniosa entre todos.

Esto supone pensar y repensar la educación desde un nuevo horizonte paradigmático que posibilite una serie de supuestos teóricos y prácticos pertinentes que puedan vincular de un lado una coherente política de estado de educación intercultural y, de otro, una política institucional escolar receptiva y respondiente a las demandas y necesidades de la comunidad escolar.

Un aspecto que, si bien es cierto es sobradamente conocido, no está demás mencionarlo ya que se convierte en un necesario ingrediente que redibuja y opera las realidades culturales en todos los contextos, colocando su sello imperial todopoderoso: la globalización.

En efecto, de acuerdo con Soriano (2007) las escuelas interculturales deben apostar a la construcción en su seno lo que la autora llama “máximos comunes” es decir, valores institucionales que se vuelven ideas fuerza orientadoras de una sólida convivencia entre personas que opten por el respeto de todas las culturas sin más.

Jaume del Campo Sorribas, citado por Soriano et. Al. (2003) nos dice: “En realidades multiculturales, los grupos pueden constituir un factor integrador, por el contrario, puede ser un factor determinante o ruptura entre distintos grupos culturales. Esto depende de las formas que regulan el grado de inclusión o exclusión que caracterizan las prácticas grupales en algunos casos” (p.165).

El mismo autor Sorribas, et. al. (2003) menciona: “La escuela (...) continúa teniendo – un papel destacado en la configuración de los referentes que, por una parte permite atribuir significados a los componentes de la interacción social y, por otra parte, permiten el desarrollo de un auto concepto influido por los rasgos culturales que implícitamente constituyen estos referentes” (p.166).

Los estudiantes cuando llegan a la escuela traen una serie de saberes e inquietudes que las comparten o no con sus compañeros. Una primera y necesaria condición de tal situación es la gramática de los micropoderes del aula.

Siguiendo a Foucault (2002) estos micropoderes (también los llama biopoderes) se instalan como una prolongación de las formas cotidianas de convivencia en los hogares y que tienen aceptación y validación social. La hegemonía del poder en el aula hace que unos sean los que permitan la distribución de tales acciones en el marco de un escenario donde el autoritarismo se presenta barnizado por lo que el autor llama las “reglas de vida”. Estas no son más que normas de dominación e imposición en pequeños escenarios que, dicho sea de paso, son de oficio en las escuelas dado su viejo carácter clerical no abandonado hasta ahora sino más bien remozado con otros rituales escolares actuales.

Esta situación debe ser no solo superada sino firmemente enfrentada para dar sentido a un contexto intercultural y democrático necesario para la formación ciudadana.

Pérez Gómez (2000) dice que “Las diferentes culturas que se entrecruzan en el espacio escolar impregnan el sentido de los intercambios y el valor de las transacciones simbólicas en medio de las cuales se desarrolla la construcción de significados de cada individuo” (p.16).

Si las aulas de la ciudad – hablamos principalmente de las zonas populares como es el cono norte de Lima – son en la actualidad un conglomerado de sujetos que vienen con diferentes expresiones culturales producto de las herencias familiares traídas en un largo

proceso de inmigración del campo a la ciudad, es entonces el escenario escolar el campo de acciones interculturales por excelencia que debe convertirse en una surte de laboratorio para experimentar la integración cultural, pero estamos todavía en una fase inicial que no ve está latente realidad intercultural como posibilidad de desarrollo.

Según Rodrigo Montoya (1990) aclara: “La ausencia del presente como problema y posibilidad coloca a los alumnos frente a una realidad vacía (...) la escuela de ese modo los prepara para entender los problemas y menos para intentar resolverlos “(p.119).

Efectivamente, nos aproximamos a las realidades interculturales de cada aula, pero no somos todavía capaces de aprovechar su potencial riqueza.

Es oportuno recordar que el primer mundo europeo, acostumbrado a colegir todo desde su visión “eurocéntrica” ha visto al interior de sí mismo la latente realidad intercultural y, al decir de García Hoz (1988) quien expresa “...cuando se habla de un colegio se menciona (...)una comunidad formada básicamente por estudiantes y profesores; pero debe entenderse como una comunidad que no puede vivir si prescinde de las relaciones con otras comunidades más amplias y que, en sentido más propio, se llama comunidad educativa” (p.15).

Comunidad educativa que supone la concurrencia de múltiples sujetos, cada uno probablemente con su cultura, lo cual vuelve a la escuela un gran teatro de comunicaciones interculturales esperándose que los maestros estén a la altura de estas especiales circunstancias.

Las escuelas deben ser vistas como escenarios en donde se plasman comunidades de aprendizaje cuya expresión más significativa es, a no dudarlo, la convivencia intercultural. Si nuestras miradas se nutren de esta realidad que a diario se teje y que tradicionalmente hemos dejado de lado por siempre mirar con los lentes de la racionalidad

occidental entonces desaprovechamos la ocasión de empezar experiencias innovadoras como ya la han realizado otros países.

En la actual gestión realizada por el estado se encuentra la plasmada por el MINEDU en particular en lo que corresponde a las llamadas Rutas de Aprendizaje (2013) en donde se propone una visión diferente de la escuela al decirnos que "...la escuela debe recuperar su función de formadora de ciudadanas y ciudadanos, transformándose en un espacio donde se vivan experiencias reales y significativas para el ejercicio de derechos, el cumplimiento de responsabilidades, la construcción de un sentido de pertenencia a una comunidad" (p.6).

El camino para iniciar un recorrido hacia la interculturalidad – entendida como política de estado – tiene ya un punto de partida en el nuevo sistema curricular que se ha lanzado pero que necesita impostergablemente la presencia y participación activa del maestro para que el discurso innovador y de cambio se plasme en cada aula.

Uno de los aspectos clave para dar inicio a la formación de escuelas interculturales en nuestro medio es la formación de maestros cuyo perfil responda a esta imperiosa necesidad. Para ello actualmente la formación de maestros bilingües en los centros de formación pedagógica estatales, si bien es cierto ha asumido formalmente este reto, están todavía lejos de responder a las demandas y necesidades de las comunidades que presentan a lo largo y ancho del país una urgente atención para que la educación intercultural pase de ser un discurso innovador a una praxis transformadora.

2.2.2.8 Proyectos de Educación Intercultural Bilingüe en el Perú.

Los esfuerzos por plasmar la educación al servicio de las mayorías nacionales han pasado por una serie de etapas históricas movilizadas por un lado por la evolución del desarrollo político del país y, por otro, por los cambios de paradigmas que han ido apareciendo y con ello proponiendo nuevos esfuerzos y enfoques pedagógicos.

La plasmación y desarrollo de un ideal, un sueño, un proyecto, una visión mejorada de lo que debe ser la educación debe convertirse, desde la óptica de su concreción socio cultural, en una política de estado. De acuerdo con la Defensoría del Pueblo (2011), una política es definida como (“...el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que, en un momento determinado, los ciudadanos los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios. En la EIB, las políticas educativas buscan garantizar a las poblaciones indígenas el derecho a un servicio educativo pertinente y de calidad” (p.73).

La defensoría del Pueblo (2011) afirma que, en concordancia con el Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, es necesario para el desarrollo de proyectos de educación intercultural bilingüe la presencia de cuatro “componentes esenciales” que garantizarían la plasmación de tales proyectos en beneficio de las comunidades nativas principalmente. Tales componentes son:

- *Disponibilidad.* Debe existir en el territorio instituciones educativas en cantidad suficiente para atender a los niños, niñas y adolescentes.
- *Accesibilidad.* Se debe garantizar el acceso igualitario a todas las instituciones educativas (desde el nivel básico hasta superior) preferentemente para los grupos vulnerables de la sociedad.
- *Aceptabilidad.* Los programas de estudio deben ser pertinentes y culturalmente adecuados. Las instituciones educativas deben brindar normas de seguridad e higiene para que las condiciones de estudio sean aceptables.
- *Adaptabilidad.* Los planes curriculares deben ser flexibles dada las características socioculturales, lingüísticas y etnográficas de la población, a fin de responder a sus distintas necesidades y demandas.

Hay que recordar que en la colonia existió una clara política de estado de tipo cultural, educativo y lingüístico que durante siglos consolidó y garantizó la hegemonía todopoderosa de la lengua española por encima de las lenguas aborígenes del Perú (Montoya. 1990).

Desde la formación de la república las políticas orientadas al desarrollo interno de las comunidades nativas han sido clamorosamente olvidadas y condenadas al aislamiento.

El conocido debate educativo Deustua – Villarán de principios del siglo XX se orientó desde la perspectiva dicotómica de, la tradición colonial, por un lado, frente al desarrollo industrial y tecnológico por el otro; no existía para nada en ello la inclusión de lo bilingüe o lo multicultural como prioridad educativa.

Esta perspectiva cambia con el transcurrir de los años y progresivamente se va a incorporar lo rural, lo andino, lo bilingüe, lo amazónico, como elementos necesarios para la política educativa.

Hay que distinguir de antemano dos caminos en la construcción de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú; la realizada por el estado y la desarrollada por instituciones académico – culturales no dependientes del estado (ONG, Universidades nacionales y extranjeras, instituciones religiosas, centros de investigación y proyección social, etc.).

Zavala (2007) menciona que el desarrollo de las políticas de estado para la EIB ha estado constituido por vaivenes, contradicciones, avances y retrocesos que en varios casos han significado un desarrollo visionario y alentador, pero en otros un retroceso u estancamiento.

En primer lugar, la interculturalidad como política de estado debe responder a las necesidades de los pueblos del Perú profundo y para ello las acciones encaminadas en este propósito deben partir de un claro diagnóstico que permita el desarrollo armónico de

acciones según los propósitos u objetivos formulados en un contexto histórico espacial y cultural determinado.

Se presentará a continuación los esfuerzos del estado para la consolidación de una política bilingüe que, progresivamente se convertirá en un proyecto bilingüe e intercultural para dar paso finalmente a los actuales proyectos de educación intercultural bilingüe. Luego de ello de forma compilada y apelando a la claridad se presentará asimismo las diferentes propuestas generadas por otras instituciones al margen del estado (desde Organizaciones no gubernamentales hasta universidades e instituciones religiosas).

2.2.2.9 Proyectos en educación bilingüe y/o intercultural.

La primera política de educación bilingüe: El primer esfuerzo del estado destinado a la atención de las comunidades indígenas del Perú se realizó en el gobierno de Velasco, en 1968. En dicho régimen militar se constituyó una política educativa que llevaría a la práctica una profunda reestructuración de la educación peruana no hecha antes en el Perú.

Para su implementación se promulgó la Ley de Reforma Educativa (decreto ley Nro. 19326 del 21 de marzo de 1972) que de forma explícita expresaba la necesidad de una educación bilingüe. Tal esfuerzo, considerado por muchos como de vanguardia en América Latina, ya que por primera vez el estado reconocía la diversidad cultural y multilingüe de los diferentes grupos étnicos del país, augurando un trato promisorio y privilegiado de tales comunidades hasta entonces totalmente marginadas.

En efecto, en concordancia con el anuncio político ya hecho el estado promulgó la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB).

Un aspecto fundamental fue la convocatoria para dirigir esta política de estado de carácter revolucionario y transformador. Se convocó a lo más preclaro del pensamiento nacional en ese entonces: Augusto Salazar Bondy (considerado actualmente como el mayor filósofo que ha tenido el Perú) quien fue el jefe de la reforma educativa, Walter

Peñaloza, Leopoldo Chiappo, Carlos Castillo Ríos, Emilio Barrantes, entre otros intelectuales de gran renombre.

Si bien el proyecto encaminado hacia referencia únicamente a lo bilingüe no dejaba de lado la cuestión cultural, reconociendo la diversidad étnica existente en nuestro país, incidiendo en la promoción y respeto de las diferencias culturales.

Trapnell y Neyra (2006) afirman que una de las limitaciones implícitas en las políticas de la reforma en lo que respecta al trato pedagógico del bilingüismo fue era el atender a las poblaciones monolingües en lengua vernácula o de bilingüismo incipiente, priorizando una educación bilingüe de transición.

Un aspecto fundamental fue asimismo la oficialización del quechua como lengua del Perú (Decreto Ley No 21156). Tal decisión fue la clara antesala para que, años después y fuera ya Velasco del poder, se introdujera el mismo espíritu de la ley de la reforma educativa en la Constitución de 1979.

Años después y ya con otros gobiernos se continuaba con el énfasis guiado por el modelo de educación bilingüe de transición. De 1979 a 1982 se continuaba con este enfoque que implícitamente dejaba de lado la diversidad cultural del país, asumiendo que los demás debían continuar con el aprendizaje del castellano.

La Inserción del componente intercultural: Fue en los años de 1985 – 1990 donde el estado hace un relanzamiento de las políticas educativas para atender a los pueblos originarios y por primera vez se inserta el aspecto intercultural. El primer paso fue la oficialización de los alfabetos quechua y Aymará. En 1987 se creó la dirección de Educación Bilingüe y en 1989 se promulgó por primera vez la política de Educación Bilingüe Intercultural.

La limitación aquí es que, si bien fue un esfuerzo notable y de vigoroso avance con respecto a lo anterior, fue que lo intercultural fue, de acuerdo con la Defensoría del Pueblo

(2011), concebido como “interculturalidad de una sola vía”, es decir, aquella dirigida a las personas cuya cultura de origen no es la cultura castellana – occidental.

En febrero de 1996 se creó la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI) órgano dependiente de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Una primera tarea fue el proceso de diversificación curricular para atender a la diversidad cultural del país.

La interculturalidad para todos: Un aspecto fundamental en las propuestas del estado fue la consideración de la interculturalidad no solo para las comunidades indígenas sino para todos. Fue en el año 1991 que se promulgó una nueva política de estado, la Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural que se desarrollaría durante los años de 1991 – 1995.

El avance significativo de la nueva política de estado que parte de una perspectiva radicalmente nueva concibe que el radio de acción de la interculturalidad debería ir más allá de la anterior atención a las comunidades nativas y sus lenguas, ahora había que involucrar a todos los niños y jóvenes en edad escolar entendiendo que los constantes e imparable flujos migratorios, tanto los nacionales como internacionales, estaban redibujando de forma cada vez más acelerada a las poblaciones de los países, volviéndolas escenarios multiculturales con perspectiva de ser interculturales.

Si bien es cierto, como lo indica la Defensoría del Pueblo (2011) los avances concretos fueron insuficientes, a pesar de que se logró una perspectiva intercultural de mantenimiento en la que se utilizaría la lengua materna durante toda la escolaridad, se logró muy poco en términos estadísticos, pero se tenía al menos la perspectiva de hacia dónde había que marchar.

En este contexto el Banco Mundial interviene con sus recetas y programas, mostrándose como el gran consultor y diseñador de las políticas de estado, apareciendo

como una de sus inmediatas recomendaciones PLANCAD, cuyo propósito fue el capacitar a nivel nacional a todos los maestros, inclusive los maestros bilingües interculturales, a fin de poder emplear las nuevas herramientas curriculares, didácticas y evaluativas en el marco de un currículo por competencias. En febrero de 1996 se abrió la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural, ahora con independencia de la Dirección de Educación Primaria e Inicial.

La política nacional de lenguas y culturas: Fue en el gobierno de transición de Valentín Paniagua (2001) se creó la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI). El pasar de ser apéndice de una dirección a tener independencia era un escenario halagüeño que ampliaría aún más la radio de acción de la interculturalidad.

En el marco de la Consulta Nacional sobre la Educación, el estado elaboró un documento de política nacional de lenguas y culturas, cuyo nombre oficial fue “Lineamientos de Política de Educación Bilingüe Intercultural”. Defensoría del Pueblo, (2001) Tres fueron los objetivos de estos lineamientos.

“Mejorar la calidad educativa de todos los educandos peruanos desde una perspectiva (...) de la diversidad cultural y lingüística del país, (...) entre los diferentes pueblos y comunidades que habitan el territorio peruano.

Promover, (...) el desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas, del castellano y de las lenguas extranjeras.

Contribuir al conocimiento, registro, utilización y desarrollo de los diversos saberes (...) de los pueblos indígenas (...) a fin de desencadenar procesos cognitivos y sociales de carácter intercultural” (p. 81, 82).

Como se identifica en los objetivos, el carácter y sentido de la interculturalidad es “para todos” (considerando “todos” a los hombres y mujeres de la costa, sierra y selva, así

como del norte centro y sur, del Perú) y no solo para los pueblos indígenas. La metodología implícita para este abordaje es conocida como de “doble vía”, es decir, hablantes de lenguas indígenas y castellano, además que en términos legales se reconoce que el aprendizaje de las lenguas aborígenes autóctonas peruanas es un derecho.

El Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural: Orientada la política educativa del estado por el Banco Mundial se coloca el énfasis – tendencia planetaria – a la calidad y la eficiencia, además de lo intercultural. Este documento fue aprobado por R.D. No 176 – 2005 ED. Está estructurado en base al denominado Programa Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación, elaborado en el 2002 por la llamada Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI). Está estructurado en cuatro áreas: a) Lenguas y comunicación, b) Pedagogía, c) Interculturalidad y d) Gestión y participación social (Defensoría del Pueblo. 2011).

Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021: El año 2016 el MINEDU hace oficial el nuevo Plan Nacional de Educación Intercultural bilingüe (PLANEIB) al 2021 vía Resolución No 629 – 2016. Fue durante el gobierno de Ollanta Humala. Un cambio fundamental incluido en el nuevo escenario de la EIB fue la capacitación de docentes realizada en ese entonces por los Institutos Superiores Pedagógicos. Al 2008 existían 14 ISP que formaban en EIB (Vásquez:2009). Pero esta situación, si bien se presentó prometedora de claro avance con lo anterior, fue relativamente abandonada en el segundo gobierno del APRA.

De la misma forma, como lo enuncia la expresión “intercultural bilingüe” y ya no “bilingüe intercultural” no solo es un cambio de palabras sino la nueva orientación de lo intercultural como fundamento primordial para la construcción del bilingüismo allí donde el contexto lo considere necesario.

El plan hace mención al derecho que tiene todo ciudadano a una educación de acuerdo a su cultura y de la misma forma a la revaloración de y revitalización de su lengua originaria en contextos de globalización. De la misma forma se hace mención a la consulta realizada a los hombres y mujeres de los pueblos andinos y amazónicos, situación que antes no ha existido convirtiéndose en un hito en las políticas de estado y en concordancia con la convención No 16 de la OIT.

Además de esta normativa internacional se ha considerado para el presente plan la normativa nacional que a continuación se presenta en el siguiente cuadro.

Normativa Nacional

- Constitución Política del Perú (1993).
- Ley N° 27558, Ley de fomento de la educación de las niñas y adolescentes rurales (2001)
- Acuerdo Nacional (2002).
- Resolución Suprema N° 001-2007-ED, Aprueban "Proyecto Educativo Nacional al 2021: La Educación que queremos para el Perú"
- Ley N° 27818, Ley para la Educación Bilingüe Intercultural (2002)8.
- Ley N° 28044, Ley General de Educación, (2003).
- Ley N° 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú (2011).
- Reglamento de la Ley 29735 Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú (Decreto Supremo 004-2016-MC).
- Ley N° 29785, Ley del derecho a la consulta previa a los pueblos indígenas u originarios, reconocido en el Convenio 169 de la OIT (2011).
- Reglamento de la Ley N° 29785, Ley del derecho a la consulta previa a los pueblos indígenas u originarios (Decreto Supremo N° 001-2012- MC) (2012).
- Decreto Supremo 006-2016-MINEDU, Aprueba la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe.

Figura 1. Normativa nacional sobre interculturalidad.

Nota: MINEDU. 2016.

2.2.2.10 Proyectos de Educación Intercultural realizados por Instituciones

Particulares.

El Proyecto bilingüe del Instituto Lingüístico de Verano (ILV): De acuerdo con Montoya (1990) El Instituto Lingüístico de Verano, misión religiosa evangelista llegó al Perú con un doble propósito: ofrecer alfabetización a los adultos de la amazonia peruana saliendo de los marcos monoculturales existentes en esa fecha en el Ministerio de Educación y, adoctrinar a los alfabetizados en el marco de los dogmas de la religión evangelista.

Esta fue la primera experiencia de educación bilingüe desarrollada en el país traída del extranjero por un vendedor de biblias de Guatemala, que se le ocurrió la idea de llevar la “palabra de dios” a todas las comunidades nativas del mundo para así cumplir, decía, con la “voluntad divina del creador”.

Como rápidamente se entiende es un proceso evangelizador disfrazado de bilingüismo cuyo propósito fundamental es formar en los dogmas de una religión que durante siglos fue el otro lado de la férula del colonizador español.

Los sucesivos gobiernos en el Perú no han evaluado el trabajo doctrinario – ideológico – político de esta organización, al parecer han cumplido con realizar lo que el estado no logra a satisfacción: la penetración ideológica se sumisión y alienación en la más profunda subjetividad de los pobladores nativos, pero su resistencia ha hecho que este proyecto no sea del todo satisfactorio.

El Proyecto de educación bilingüe del Instituto de Investigaciones en Lingüística Aplicada (IILA) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Ayacucho:

Nuevamente Montoya (1990) señala que el proyecto realizado en Ayacucho por la UNMSM realizado en particular por el Instituto de Investigaciones de Lingüística Aplicada (IILA) realizado en el año 1964, ha tenido un rumbo diferente a la anterior experiencia. El objetivo general fue probar que el proceso de castellanización y alfabetización de niños quechua hablantes podía ser acelerado si se aplicaban estrategias y métodos pedagógico – lingüísticos que tuvieran en cuenta la lengua materna de los niños y niñas de la región, en un proceso técnicamente controlado que los familiarizada con el uso del castellano.

El proyecto se ha realizado hasta la actualidad, pero con altibajos muy pronunciados. Desde la década de los 80 factores de diferente índole, pobreza, familias desintegradas, violencia política, incursión del ejército, han ocasionado rupturas y dislocamientos que ocasionaron lapsos de truncamiento y detención de los objetivos.

Lo más significativo de este proyecto, además de los logros alfabetizadores en contextos bilingües, han sido los materiales y recursos empleados durante su trabajo. Madeleine Zúñiga ha sido una de las implementadoras de esta experiencia y existen evidencias documentales de tan rica experiencia.

El Proyecto de Educación Bilingüe del Alto Napo (PEBIAN): El río Napo es un afluente de las amazonas que nace en el Ecuador y en su lecho se han asentado una serie de comunidades pertenecientes a un grupo étnico denominado kichwas, cuya conformación es de 35 asentamientos humanos conformando aproximadamente 12 mil personas (Montoya: 1990).

Dos hechos básicos obran en la cultura de napurunas, el primero fue la llegada de un sacerdote canadiense Juan Marcos Mercier quien al parecer medio en favor de los nativos al encontrarse con la voracidad de los comerciantes de caucho de aquella época que estaban esclavizando a los lugareños. El otro factor fue la llegada en el gobierno de Velasco del SINAMOS llegando con un discurso reivindicador y de defensa de los derechos de los nativos.

Las primeras escuelas surgieron a partir de 1964 y, en un inicio, reconocieron y censuraron a los maestros, “mistis” quienes venían con un discurso de dominación y sojuzgamiento al no hablar la lengua aborigen como tampoco el quechua que ya era conocido. No había la suficiente preparación pedagógica y antropológica para desempeñar el trabajo alfabetizador del proyecto.

Pero el proyecto estaba en teoría nutrido con lo más avanzado en aquellos tiempos que resultaba ser los aportes y experiencias del eminente maestro brasileño Paulo Freire. El objetivo principal del proyecto señalaba que la formación de los alfabetizados les permitiría la toma de consciencia de su propia condición de marginación y atraso, lo cual debía entenderse como un elemento potenciador de su liberación.

Frente a la cruda realidad de explotación y marginación que se generaba frente a ellos estaba la alternativa de la alfabetización para la liberación de las taras tradicionales que se inician con la falta de apropiación de la comunicación escrita, así como el ejercicio de la lectura contextualizada.

Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB – P): La GTZ de Alemania firmo un convenio con el estado peruano para dirigir y desarrollar un proyecto de educación bilingüe en la región de Puno a partir del año 1975. El proyecto se desarrolló en 24 comunidades quechuas y 16 comunidades aymaras en las riberas del lago Titicaca. Simultáneamente la GTZ firmó un convenio con la universidad del Altiplano para la formación de docentes bilingües dedicados al trabajo alfabetizador del proyecto.

El proyecto asimismo dirige una maestría y una segunda especialidad en la misma universidad.

Una de las limitaciones y dificultades de este proyecto es, como lo señala Montoya (1990) la población atendida para este trabajo. El proyecto solo involucró al 3 % de la población, cuando los aymarahablantes e quechuahablantes representan casi el 90 % de la población.

Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural para los asháninka del río Tambo. Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP).

El CAAAP es una institución regentada por la iglesia católica y trabaja en la amazonia principalmente con los nativos lugareños. Promueve cursos de capacitación agropecuaria, organización y promoción de la mujer, asesoría legal, así como la edición de libros u folletos. Cuenta con un departamento de Lingüística el cual organiza y dirige el proyecto de educación bilingüe en el río Tambo.

El proyecto e inicia cuando las comunidades asháninkas piden al CAAAP atenderlos para resolver problemas de la educación que al parecer no era realizada adecuadamente por maestros que desconocían la lengua nativa.

La enseñanza bicultural (castellano asháninka) es la que tiene validez y aplicación en el proyecto. El uso de la lengua nativa es desarrollado para progresivamente ir incorporando el castellano como segunda lengua. El CAAAP tiene evidentemente una propuesta diferente a la del ILV, dado que su carácter religioso es un aspecto solo acompañante pero no hay una pretensión de adoctrinamiento y evangelización.

Los materiales construidos son d relevancia para poder emplearlos en futuras experiencias educativas interculturales.

Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los andes. Azángaro, Puno

(*EDUBIMA*): Este proyecto es promovido por CARE – PERÚ, una organización privada sin fines de lucro que trabaja desde el año 1970, en ese entonces por lo acontecido en el terremoto de Huaraz. El proyecto trabaja con las zonas pobres del país del departamento de Puno. Actualmente se desarrolla en un total de seis escuelas de la provincia de Azángaro (zona quechua) con un total de 350 niños y 20 docentes.

Uno de los logros, al decir de Zavala (2007), ha sido institucionalizado en la región de Puno, con lo cual se amplió el número de escuelas hasta llegar a ser 200, representando el 35 % del total de la referida región altiplánica.

El balance del proyecto EDUBIMA ha sido favorable y cuenta con el respaldo total de las autoridades regionales además de ser parte de las líneas de política del Proyecto Educativo Regional. La participación de la comunidad organizada ha sido otro aspecto favorable ya que democratizaba el proceso de incorporación y consulta a los mismos hombres y mujeres de la región para realizar los procesos de diversificación del currículo a ser trabajado.

El proyecto en suma ha sido favorable no solo por el desarrollo de la interculturalidad en la región, sino también porque su desarrollo ha significado una real movilización de las fuerzas vivas de la región convirtiéndolo en un proyecto inédito en la historia de la educación del país.

Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana. Alto Marañón, Amazonas: Este proyecto es fruto de la colaboración y trabajo compartido de tres instituciones: el Instituto Superior Pedagógico de Loreto, la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), y el Centro de Investigación Antropológica de la Amazonia Peruana (CIAAP) de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana (UNAP).

Estas instituciones firmaron en el año 1985 un convenio para realizar un diagnóstico educativo, sociolingüístico y socioeconómico que serviría como línea de base para la propuesta de formación de maestros con especialización en Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

EL año 1988 se constituyó el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana (FORMABIAP) comenzando la formación docente inicial con estudiantes de siete pueblos indígenas, incorporándose en los siguientes años estudiantes procedentes de otros pueblos indígenas de las cercanías.

Los pueblos awajún, wampis, asháninka, shipibo, quechua, kukama – kukamiria, nomatsiguenga, tikuna, shawi, kandozi, shapra, witoto, bora, shiwilu y achuar han participado activamente en las experiencias del proyecto.

La propuesta educativa intercultural bilingüe del FORMABIAP está orientada a formar maestros con capacidad para alfabetizar a los estudiantes promoviendo simultáneamente una educación que promueva la revaloración del modelo social del pueblo en el marco de un escenario Intercultural.

El impacto del programa, según Zavala (2007) ha dado resultados en donde las autoridades han colaborado, citando como ejemplo el apoyo directo de la Ugel de Condorcanqui que hizo oficial el programa, además de contar con el apoyo de los representantes de las comunidades indígenas, así como un marco legal favorable.

El trabajo piloto que se inició con cinco redes llegó a contar hasta con 22 redes, situación que abona en favor de los logros obtenidos en el programa.

Proyecto de Educación Rural Fe y Alegría No 44. Quispicanchis, Cuzco: Las experiencias de las instituciones educativas “Fe y Alegría” son de las más innovadoras y relevantes de la educación, tanto a nivel internacional como nacional, en la actualidad. Su trabajo se remonta en el Perú al año 1966 con la creación de cinco escuelas que obrarían en la educación peruana desde la dirección pedagógica de la “Compañía de Jesús”.

Desde el año 1995 mediante un convenio con la Dirección Regional del Cuzco, el Proyecto de Educación Rural Fe y Alegría No 44 (PERFAL) desarrolla en la provincia de Quispicanchis, Cuzco, un programa de educación intercultural bilingüe quechua – castellano con 30 escuelas de primaria y un colegio que atiende los niveles inicial, primaria y secundaria.

Los jesuitas, quienes venían trabajando más de 25 años en la zona, apoyaron permanentemente el proyecto, más aun cuando establecieron el convenio con Fe y Alegría No 44, aprovechando a su vez las experiencias cercanas realizadas en EBI, como las realizadas en el Programa de Educación Rural Andina (ERA), el Programa de Capacitación de Maestros en Zonas Rurales Andinas (CRAM I y II) de Urubamba y el Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Centro Andino de Promoción José María Arguedas, promovidos por la cooperación internacional y la iglesia católica (Zavala: 2007).

La experiencia realizada por Fe y Alegría es significativa por el alto impacto en la zona y la posibilidad de replicar esta experiencia en otras regiones dados los resultados y objetivos alcanzados en el aspecto intercultural.

El apoyo recibido por las autoridades ha sido un factor importante pero más aún el impacto en la población y la validez frente a otras experiencias de formación de docentes bilingües con orientación intercultural.

2.2.3 El Proyecto Educativo Institucional.

2.2.3.1 Lineamientos teóricos del PEI.

El Proyecto Educativo Nacional (PEI) es actualmente la herramienta de gestión más importante con que cuentan las escuelas en nuestro país. Su valor y trascendencia radica en que permite el desarrollo de la institución escolar a partir de una visión y proyección creativa del futuro que parta de una misión reflexiva institucional del presente.

En efecto, el PEI es la suma de voluntades institucionales que, desde la perspectiva de los sujetos involucrados en el quehacer educativo escolar, posibilitan la progresiva transformación de la institución con miras a una mejora incesante, sistemática, en el marco de los actuales paradigmas educativos, en particular la interculturalidad.

De acuerdo con Rojas (2009) un proyecto es la preparación anticipada con visión de futuro que moviliza sujetos cuyas ideas han plasmado un conjunto de acciones para beneficio de una población determinada.

Hoy en día se ha acentuado las exigencias de cambio a las instituciones educativas. Estos cambios son regulados por el Ministerio de Educación vía presentación de un documento a la UGEL llamado “PEI”. Para su mejor comprensión revisaremos algunos conceptos.

Helen Chávez De Paz (MINEDU). Define: “El Proyecto Educativo Institucional es el instrumento de planeación estratégica de mediano plazo de la Institución Educativa,

ayuda a la comunidad educativa a innovar los procesos pedagógicos, institucionales y administrativos, asimismo permite conducir y orientar la vida institucional”.

Por otro lado, Antúnez (1997) señala: “... el PEC como una propuesta integral que permite dirigir coherentemente el proceso de intervención educativa en una institución escolar. (...). Es un instrumento para la gestión (...) y define los rasgos de identidad del centro (...)” (p.21).

Como podemos ver el PEI es el documento fundamental para la gestión pedagógica que toda escuela debe tener, es la que le va a caracterizar y volver única, va a necesitar la intervención y compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa para alcanzar la visión del futuro en el cual se ha encaminado la institución.

Por ello el PEI debe dar esa respuesta a la problemática de la realidad educativa. Debe hacer que la escuela se convierta en el eje gestor de desarrollo de la comunidad o localidad donde se encuentra inmersa.

2.2.3.2 Tipos de organizaciones educativas.

Las escuelas han evolucionado mucho en las últimas décadas. Su dinámica ha estado marcada fundamentalmente por los discursos del poder y el gobierno cuyos paradigmas orientadores han legitimado prácticas que se van realizando en diferentes contextos y con diferentes actores en el escenario pedagógico nacional. Lejos están ya las propuestas de Dewey, Makarenko, Neill, Kerschensteiner, así como los connacionales Encinas, Caro Ríos, Peñaloza, entre otros.

El presente cuadro esboza la mirada de diferentes autores que a fin de construir un Proyecto educativo Institucional debe tenerse en cuenta.

Tabla 9.*Tipos de organizaciones escolares*

Caracterización de la escuela	Características	Autores representativos
Organización debidamente estructurada	Existe cierta discontinuidad entre medios y fines. Ningún fallo por sí del sistema puede perturbar el orden interno. Los mecanismos de control, supervisión y evaluación son débiles.	Weick (1976)
Construcción social y orden	Los profesores poseen amplios márgenes de evaluación. Las aulas son espacios privados de ejercicio profesional. La acción organizativa es el resultado de la interacción social de los individuos. Para entender esta acción debemos entender sus bases psicosociales. Los individuos reinterpretan continuamente el mundo social. El simbolismo de los procesos organizativos aparece como un aspecto constitutivo de la dimensión cultural.	Greenfield (1986) Smircich (1985) Geertz (1989)
Arena política	La vida organizativa está sometida al conflicto. La acción organizativa está cargada de intencionalidad política. El concepto central es el del poder, en el sentido de tener capacidad de influencia más que autoridad – legitimidad.	Ball (1990)
Cultura	Es importante la interpretación de los fenómenos organizativos más allá de los hechos evidentes. Cultura=conjunto de símbolos y significados compartidos por los miembros de la organización que orientan sus acciones. Importancia de: Análisis dialéctico. Dimensiones psicodinámicas. Destreza de interpretación. Interdisciplinariedad.	Bates (1987, 1992)
Anarquías organizadas	La escuela posee notas poco claras. Carece de un estrecho control sobre los procesos y los productos. La tecnología que se utiliza es difusa. La participación humana es altamente fluida y dispersa. La toma de decisiones no experimenta un proceso lineal de resoluciones de problemas.	Meyer y Rowan (1978)
Ecosistema	El contexto adquiere una fuerza determinante. Se enfatiza el carácter de las relaciones e intercambios de naturaleza psicosocial. Primacía del mundo representativo frente al operativo. Las relaciones y procesos del contexto y la comunidad son importantes. El ser del centro importa más que él deber ser.	Santos (1990) Lorenzo (1993)

Fuente: Joaquín Gairín Sallán. La organización escolar: contexto y texto de actuación (2004).

2.2.3.3 Principios y propósitos del PEI.

Los nuevos paradigmas educativos demandan cambios sustantivos en su principal escenario: la Institución Educativa. De allí que el propósito del PEI es dar respuesta a estas exigencias a estas aspiraciones que la comunidad anhela; por otro lado, también debe responder a los objetivos estratégicos propuesto por el PEN al 2021, pero sobretodo atender a la diversidad cultural desde la escuela.

Ruiz (1996) menciona: “Es frecuente que los centros (...) presenten fallas, errores de planeamiento, procesos inadecuados niveles de logro manifiestamente insuficientes (...) y concepciones desfasadas o erróneas sobre la enseñanza, la educación, la organización o la participación” (p.287).

Justamente hacer el PEI permitirá a la escuela replantear su espíritu de trabajo, estar a la vanguardia de la ciencia y la tecnología, corregir sus errores y buscar alternativas nuevas para superar dificultades formando a sus estudiantes con compromiso y hacedor de su desarrollo personal, familiar y comunal.

2.2.3.4 Estructura y características del PEI.

El PEI desde principios del año 2000 ha presentado una estructura que se ha mantenido hasta la actualidad, según lo presentado desde entonces por el MINEDU. La misma expresa de forma precisa los componentes, etapas de su diseño, tareas priorizadas, herramientas básicas de trabajo para su gestión y posibles resultados, todos ellos fundamentales para su plasmación en las escuelas.

La presente tabla hace alusión de forma clara y precisa dicha estructura.

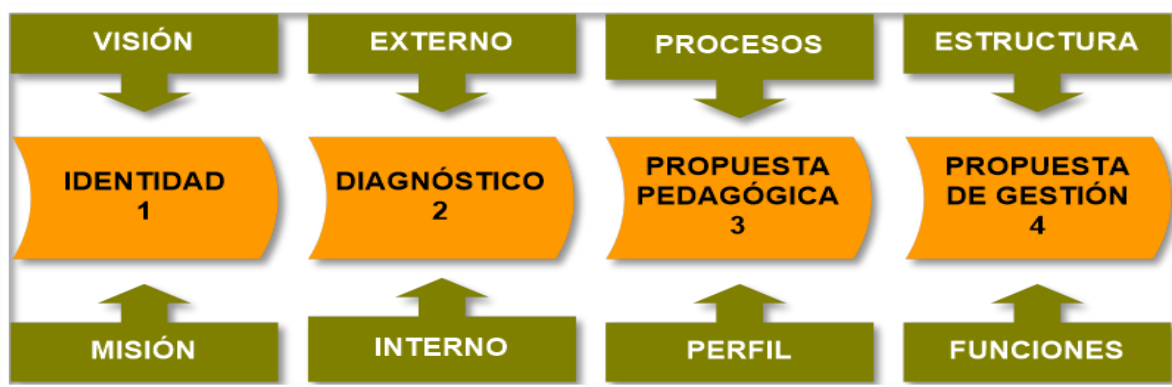


Figura 2. Estructura de un Proyecto Educativo Institucional

Fuente: MINEDU. 2009.

ETAPAS	TAREAS	HERRAMIENTAS	RESULTADOS
IDENTIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Construir misión, visión y valores. • Objetivos estratégicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Multigramación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad de la Institución Educativa.
DIAGNÓSTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar puntos críticos. • Contrasta los objetivos estratégicos. • Seleccionar alternativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • FODA • Guía de observación. • Guía de entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadro de problemas. • Cuadro de alternativas. • Cuadro de análisis FODA.
PROPUESTA PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar procesos pedagógicos • Preparar perfiles de actores. • Adecuar plan curricular básico. • Precisar evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura curricular básica. • Lineamientos regionales. • Estudios locales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo pedagógico didáctico. • Perfiles de actores educativos. • Procesos pedagógicos.
PROPUESTA DE GESTIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar objetivos. • Configurar organización. • Identificar procesos. • Preciar relaciones con comunidad. • Construir clima institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta pedagógica. • Perfiles. • Procesos. • Principios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura orgánica. • Procedimientos de gestión. • Clima institucional. • Relación con la comunidad. • Alianzas estratégicas.

Figura 3. El proceso de construcción del PEI

Fuente: MINEDU. 2009.

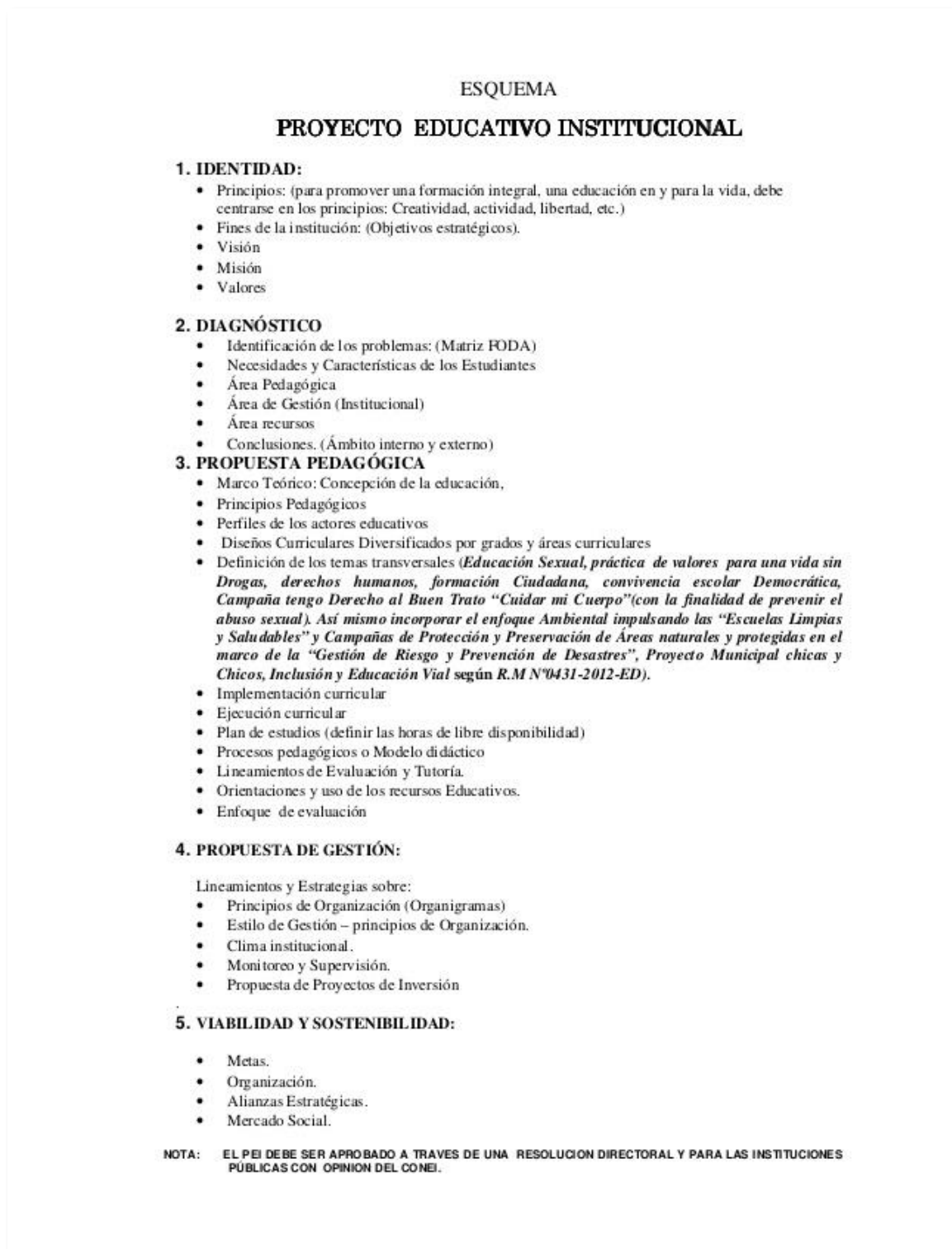


Figura 4. Esquema del Proyecto Educativo Institucional y sus elementos

Fuente: Educa 1997.

La estructura de los PEI es una construcción que parte como propuesta originada por el “planeamiento estratégico”, estrategia innovadora que vislumbra a las organizaciones que pretendan una mejora incesante de sus servicios y operaciones desde

una mirada estratégica del futuro a partir del presente inmediato. Allí reside la relación coherente entre la misión y la visión institucional.

Se aprecia que las escuelas deben considerar cuatro componentes fundamentales en todo PEI.

- Identidad.
- Diagnostico.
- Propuesta Pedagógica.
- Propuesta de gestión.

Esta estructura se divide a su vez en componentes básicos que dan sentido a una organización escolar que pueda en un lapso de mediano plazo (de 3 a 5 años) orientar toda la propuesta de tipo curricular, didáctico, evaluativo, administrativo y de gestión.

La estructura posibilita que, desde diferentes paradigmas y modelos educativos que tengan los maestros, se pueda formular propuestas viables y pertinentes que obren en beneficio de los estudiantes en particular y la comunidad educativa en general.

2.2.3.5 Paradigmas en los Proyectos Educativos Institucionales.

Los PEI han evolucionado en las dos últimas décadas en la medida que han sido las construcciones fundamentales que han dado sentido y dirección conceptual para la conducción de las escuelas en los últimos años.

Su diseño y elaboración, se han realizado desde diferentes perspectivas epistemológicas y pedagógicas estando en función al tipo de escuela que se quiere desarrollar, el ideal pedagógico asumido, el modelo curricular más pertinente, el sistema didáctico y evaluativo, así como las propuestas de gestión y gobierno planteadas desde su interior.

De acuerdo con Lozano y Lara (2001) existen diferentes paradigmas y tendencias de los Proyectos Educativos Institucionales en las actuales propuestas, tanto nacionales como internacionales.

En este sentido, un PEI puede muy bien ser concebido desde una perspectiva conservadora, liberal, crítica y ecológica. Pueden también surgir propuestas que supongan una combinación e interrelación de tendencias que podría anunciarnos ciertos parecidos y coincidencias que finalmente se bifurcan en propuestas con matices diferenciados.

Se presenta a continuación en una matriz de doble entrada con tres paradigmas y sus tendencias implícitas a fin de poder precisar con mayor detalle los supuestos lógicos, metodológicos, pedagógicos, epistemológicos, curriculares, evaluativos y políticos que están presentes en los PEI, dando explicación a las variadas y necesarias tendencias que existen en el universo educativo actual.

Estos paradigmas se presentan con sus respectivos componentes a fin de observar las diferencias y similitudes que, en rigor, evidencian tanto los niveles mayores y menores de coherencia, deducibilidad y pertinencia pedagógica en el actual escenario educativo global.

Tabla 10.*El Paradigma Racionalista Instrumental y sus componentes*

Paradigma racionalista – instrumental						
Tendencias	Normativo	Estratégico – funcionalista	Instrumental conductista	Tradicional confesional	Centro científicista	Exógeno dependiente
Dimensiones						
Naturaleza de la realidad	Realidad pre determinada, ideal positivo.	Realidad pre determinada planificada.	Realidad pre determinada instrumentada	Realidad pre determinada en el plano de lo ideal o sobre natural	Realidad única, separable en partes manipulables, independientes	Realidad pre determinada
Objetivos y característica principales	Busca el cumplimiento de la norma.	Busca conseguir los fines y objetivos previstos en la norma sin la concertación con la comunidad local. Planeación estratégica y control total de calidad. Su norte de acción es la inserción en la globalización, la internacionalización y la apertura económica.	Busca la eficiencia y la eficacia organizacional para el logro de objetivos, metas y resultados efectivos en relación con contenidos y comportamientos. Acción centrada en él debe ser de los sujetos. Manipulación de las personas.	Busca la conservación de las estructuras del poder y organización social. Refuerza la uniformidad de los principios y las conductas en el marco de la vida religiosa.	Busca el desarrollo de la investigación, la ciencia y la tecnología. PEI para la sociedad del conocimiento en el siglo XXI.	Busca la reproducción de concepciones, estructuras y modelos. PEI contratados, elaborados por especialistas externos a la institución.
Métodos	Técnico – jurídico	Cuantitativo	Estímulo – respuesta	Descriptivo	Científico – estadístico. Observación sistemática y lógico – deductiva.	Descriptivo
Criterios de calidad	Respeto y cumplimiento a la ley.	Eficiencia y eficacia en insumos, procesos y resultados.	Control externo de variables y comportamientos. Cumplimiento de objetivos y logro de resultados, estandarización de test y pruebas objetivas.	Rigor en la aplicación del método. Estandarización de normas y rutinas.	Rigor en la aplicación del método científico, objetividad, neutralidad, validez, confiabilidad, generalización y extrapolación de resultados.	Respeto a pautas, normas y modelos.
Fuentes teóricas	Derecho positivo	Teoría previa de tipo hipotético deductivo. Ciencias empírico analíticas.	Ciencias de la ingeniería social, ciencia administrativa y de la psicología.	Ciencias del siglo XVIII y XIX, conocimiento preposicional basado en teorías previas que no consultan el contexto.	Ciencias empírico analíticas. Descubrimiento y generalizaciones.	Teorías previas, ciencias naturales, ciencias de la ingeniería y la administración.
Diseño y escenario	Ajustado a la norma. Jurídico.	Pre estructurado. Laboratorio experimental social.	Especificación y rigor en procesos y procedimientos	Pre estructurado. Resistente al cambio.	Pre estructurado, no acepta ninguna modificación.	Imitación o copia sin importar modelos.
Sentido de la acción e interés que se privilegia	Instrumental técnico jurídico, de control y mantenimiento del orden establecido.	Instrumental técnico – administrativo para la reproducción de un determinado modelo económico social.	Laboratorio experimental psicológico técnico instrumental para la reproducción de modelos y la homogeneización de	Jurídico religioso para la reproducción de una determinada doctrina.	Técnico instrumental para para la generación desarrollo y aplicación del conocimiento a partir de una supuesta	Técnico, instrumental y administrativo al servicio de un determinado modelo

Micropolítica y concepción del poder	Autoridad jerárquica, coherencia y rigor de fines, objetivos y metas, neutralidad ideológica, lealtad a la estructura burocrática, autocracia en la toma de decisiones. Imposición de manuales y procesos disciplinarios.	División jerárquica del trabajo en los niveles directivo, ejecutivo, estratégico y táctico operativo. Manuales para el control de información procedimientos y aseguramiento de calidad total en términos de rentabilidad, costos y beneficios.	comportamientos individuales y colectivos. Dominación ideológica, manipulación y control de objetivos, estímulos, respuestas, resultados y comportamientos; manuales de rendimiento y disciplina.	Respeto y lealtad a la autoridad, autocracia en la toma de decisiones, manuales y procesos disciplinarios.	neutralidad política, económica y social. División jerárquica del trabajo y de la autoridad, aplicación de manuales de control y procedimientos, neutralidad ideológica.	ideológico, económico y social. Respeto a la autoridad, neutralidad ideológica, control total de la vida institucional, verticalidad en la toma de decisiones y en las formas de comunicación
Concepción filosófica	Racionalismo jurídico	Positivismo. Estructuralismo.	Empirismo. Pragmatismo.	Escolástica. Tomismo. Neotomismo.	Positivismo.	Pragmatismo.
Concepción pedagógica y curricular	Racionalismo académico. Escuela memorística inactiva.	Escuela cognitiva, aprendizaje autodirigido y significativo. Paidocentrismo.	Escuela conductista. Tecnología educativa y diseño instruccional.	Escuela memorística inactiva. Desarrollo del carácter y de las facultades a través de la disciplina. Objetivos de tipos metafísicos y religiosos. Método centrado en la imitación, el buen ejemplo y ejercicios de repetición para lograr hábitos positivos. Relación maestro alumno: vertical y frontal.	Escuela reduccionista en lo académico y científico. Educación productiva. Pedagogías conceptuales para el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento.	Escuela productiva. Tecnología educativa y diseño instruccional.
Visión administrativa	Corriente jurídica política. Preservación de la legalidad, control político de la escuela. Administración centrada en la norma. Se mira solo hacia adentro de la escuela.	Dirección científica empresarial. Eficiencia y eficacia, desatención a los derechos humanos. Organización burocrática. Se mira solo hacia afuera de la escuela.	Planificar, organizar, dirigir, coordinar y controlar. Entrenamiento para el manejo de manuales administración de conductas y logros de objetivos. Se mira hacia afuera y hacia adentro de la escuela.	Organización burocrática. Orden jurídico. No hay participación en el poder. Planeación tradicional y operativa.	Relaciones humanas centradas en la productividad, administración meritocrática, planeación sistémica, indicativa y operativa.	Organización centrada en tareas y administración de manuales para control de recursos, de procesos académicos, de evaluación institucional, centrada en logros de objetivos y resultados. Empirismo analítico instrumental.
Epistemología y mirada investigativa	Neopositivismo jurídico. Historia jurídica y legislación escolar.	Neo estructuralismo genético. Constructivismo.	Neopositivismo Empirismo analítico. Método experimental cuantitativo.	Positivismo. Investigación humanística, social y religiosa.	Positivismo científico, empírico, analítico e instrumental.	Empirismo analítico instrumental.
Crítica	Reducción del mundo de la vida al mundo de la norma jurídica.	Reducción del mundo de la vida al mundo instrumental empresarial.	Instrumentalismo comportamental.	Idealismo y dogmatismo religioso.	Instrumentalismo del mundo de la vida.	Instrumentalismo orientado al mundo empresarial y del negocio.

Tabla 11.

El Paradigma Naturalista Crítico - Social y sus componentes

Paradigma naturalista crítico – social				
Tendencias	Social confesional	Acción comunicativa	Neohumanista	Ciudadanos en formación
Dimensiones Naturaleza de la realidad	Determinismo histórico. Múltiples realidades interrelacionadas. El estudio de una parte influye en el todo.	Historia presente; múltiples realidades, consenso intersubjetivo para para la construcción social de la realidad.	El consenso se hace a partir de una idea primaria de la realidad que no es absolutamente cambiante; el hombre, por ejemplo, como ser natural no ha cambiado desde su creación.	Múltiples realidades en el orden individual; consenso para la convivencia social, donde prima la fuerza del argumento para persuadir al interlocutor al logro de una concertación. No acepta transformaciones radicales.
Objetivos y características principales	Busca la uniformidad de los principios y de los métodos en el marco del determinismo histórico.	Busca la acción comunicativa para la concertación argumentada y a partir de la honestidad, la rectitud, la sinceridad y la solidaridad.	Busca un redimensionamiento de la condición y la autorrealización del ser humano a partir del desarrollo integral, esencialmente en el marco de la libertad individual.	Busca la recuperación y valoración de la propia identidad en el contexto de la cultura planetaria aceptando la diversidad y la interculturalidad. Acepta el juego de imaginarios y de lenguajes para construir representaciones simbólicas que permitan la construcción social de inconscientes colectivos.
Métodos Criterios de calidad	Dialécticos Solidaridad social de los recursos.	Cualitativos Referentes éticos morales para una pragmática de la acción.	Cuantitativos – cualitativos La dignidad humana y la excelencia a partir de la exigencia individual.	Cuantitativos – cualitativos La creatividad, la productividad y la solidaridad.
Fuentes teóricas	Marxismo ortodoxo.	La acción comunicativa de Habermas. Lo histórico hermenéutico.	Dialogo crítico social, fenomenológico y positivismo pragmático.	Neopositivismo, neoliberalismo con marcado rechazo a la ideología y la dialéctica.
Diseño y escenario	Apertura de diseños condicionada, alto nivel de interacción con el contexto social y la naturaleza del orden social.	Multidimensional, el marco interpretativo, crítico, social y emancipatorio y de la acción pragmática.	Abierto, interactivo con la naturaleza y el contexto social. Acepta multiplicidad de escenarios a partir de una relativa autonomía.	Abierto, flexible pero condicionado al respeto irrestricto de los fundamentos filosóficos. Escenarios de prospectiva y perspectiva presente y futura.
Sentido de la acción e interés que se privilegia	Acción crítico social, instrumental. Acción estratégica con arreglo a fines para una organización social, un estado intervencionista y un modelo económico socialista con control autocrático. Interés emancipatorio colectivo. Sentido político de la acción.	Acción instrumental y estratégica para la reforma limitada de un determinado modelo económico y social con un control social no estatal. Interés técnico y práctico. Supuesta neutralidad ideológica. Sentido hermenéutico de la acción.	Acción instrumental y estratégica. Acción ético moral tradicional para el control no aversivo del orden social escolar, sin rupturas con el orden socioeconómico establecido. Interés técnico práctico y emancipatorio en el plano individual personal, no en el colectivo. Sentido ético de la acción.	Acción instrumental y estratégica, acción pragmática moral a partir del consenso de la sociedad civil. Reforma cultural que articula lo escolar y extraescolar en el marco de una meritocracia academicista democrático burguesa. Interés técnico práctico y emancipatorio individual no colectivo. Sentido simbólico de la acción.

Micropolítica y concepción del poder	Autoridad estatal centralizada.; libertad vigilada, lealtad a la estructura burocrática. Régimen de dictadura social. Imposición de mecanismos y dispositivos de control burocrático.	Autoridad: meritocracia académica. Libertad afuera del sistema escolar. Lealtad a la estructura burocrática. Régimen de dictadura social. Régimen de despotismo ilustrado. Mecanismos de control técnico administrativo.	Autoridad jerárquica burocrática. Libertad con arreglo a la razón y a la conciencia individual. Lealtad a lo institucional y a la autoridad establecida. Régimen autocrático burocrático. Mecanismos de control técnico administrativo.	Autoridad: meritocracia académica y ciudadana. Lealtad a lo institucional. Régimen autocrático. Relevancia a la creatividad y a la investigación social. Integración de la teoría y la práctica. Efectividad del resultado de la acción.
Concepción filosófica	Marxismo	Neo marxismo e historicismo.	Neo estructuralismo.	Neo pragmatismo.
Concepción pedagógica y curricular	Escuela socialista y escuela problemática liberadora. Estrategia pedagógica inter estructurante socio céntrica. Currículo abierto.	Educación activa, constructivismo social escuela del vitalismo y el personalismo. Pedagogías interestructurante. Currículo crítico social. Pedagogía del diálogo, maestro dinamizador de la interacción comunicativa.	Educación activa, constructivismo cognitivo, aprendizaje significativo, pedagogías para el crecimiento y el desarrollo persona, recuperación del potencial y del talento humano. Escuela para la felicidad personal.	Educación activa socializada, constructivismo social orientado a la formación del ciudadano, formación de la ciudad y formación de la nación. Pedagogía abierta, escuela sin muros.
Visión administrativa	Estructura organizativa burocrática no eficiente, no eficaz y no rentable, escuela organizada no operante. Escuela centrada en los ideales del socialismo. Control político de la acción educativa.	Estructura organizativa meritocrática burocrática, el que sabe ordena, orienta y evalúa. Administración por proyectos, administración estratégica y control de calidad. Toma de decisiones por grupos de élite.	Estructura organizativa burocrática, administración centrada en las relaciones humanas la intervención de áreas problemas de campo psicológico, emocional y socio afectivo, por considerar que afectan la productividad. Priman los intereses de la economía privada.	Estructura organizativa burocrática, jerarquías conformadas por equipos interdisciplinarios de élite. Eficiencia en la estructuración y divulgación de mensajes sociales, con alto contenido de representación simbólica, coherencia de metas, neutralidad ideológica.
Epistemología y mirada investigativa	Determinismo histórico. Investigación política.	Historicismo crítico social. Investigación crítica social e histórico hermenéutica.	Neopositivismo científico. Estructuralismo genético. Investigación científica clásica.	Estructuralismo genético. Constructivismo social. Investigación psico sociológica.
Crítica	Dispositivos de control político.	Ocultamiento del conflicto en el momento del consenso. Contemporización ideológica política.	Limitaciones a la idea de incertidumbre como posibilidad de creación y ruptura con la tradición.	Limitaciones en el trabajo académico científico y tecnológico.

Tabla 12.

El Paradigma Ecológico, Alternativo Transformador y sus componentes

Paradigma ecológico alternativo – transformador				
	Acción cultural	Acción ideo política	Integración ecológica	Convergencia y desarrollo
Tendencias Dimensiones				
Naturaleza de la realidad	Múltiples realidades, múltiples mundos, múltiples aproximaciones a la verdad. Unidad dentro de la diversidad. Interrelación e integración de mundos y realidades.	Oposición al determinismo histórico. Visión histórica diacrónica y retrospectiva de la realidad. Realidad dinámica en permanente transformación.	Oposición a la fragmentación de mundos y realidades, conservación, integración y equilibrio entre mundos de la naturaleza, de las personas y de las instituciones.	Realidad fáctica y concreta en un aquí y ahora. Actitud de convergencia entre mundos, sujetos y realidades. Visión de construcción colectiva de futuros.
Objetivos y características principales	Busca el cambio de mentalidades, actitudes y prácticas culturales cotidianas a partir de nuevas reglas de juego que trasformen y regulen las costumbres sociales. PEI para lo imprevisible, para crear en el espacio de la incertidumbre. PEI como acción cultural y proceso de construcción social del bienestar de la comunidad escolar.	Busca la autonomía, la participación y la democratización de las instancias de poder. PEI para el empoderamiento de la comunidad en la perspectiva de su emancipación. PEI como carta de navegación política para la transformación y descentralización política. PEI como proceso de contextualización reconocimiento de necesidades y potencialidades.	Busca la construcción de un Ethos que permita la integración del hombre, el medio natural y social, así como la cultura desde una perspectiva transformadora. PEI como articulación de los elementos bióticos, abióticos y antrópicos de las ciencias lógico formales, técnico económicas y humanísticas.	Busca reformar fenómenos y situaciones actuales a través de alianzas entre sectores sociales, pero sin alterar las estructuras políticas y económicas. PEI como proceso de selección, priorización, acomodación, producción, desarrollo y aplicación de saberes en el campo de la ciencia y la tecnología. PEI empresarial.
Métodos	Cualitativos	Dialectico critico social	Cuantitativos y cualitativos	Cuantitativos
Criterios de calidad	Calidad educativa en función de la calidad de vida y calidad de la cultura.	Calidad educativa en función de la calidad de democracia, participación y poder real para dirigir el gobierno escolar, calidad como capacidad para responder a problemas reales.	Calidad del hábitat escolar y del medio ambiente dentro de una visión de integración de ecosistemas.	Calidad educativa en función de la calidad del desarrollo y el progreso social. Calidad en el éxito técnico productivista.
Fuentes teóricas	Teorías ligadas a la etnografía y etnometodología.	Desde la perspectiva del método dialectico y el materialismo histórico.	Desde el positivismo científico e instrumental empírico analítico.	Desde el positivismo científico e instrumental empírico analítico.
Diseño y escenario	Abierto desarrollado en medio de escenarios múltiples en interacción con todos los sujetos que intervienen en la construcción del PEI.	Abierto a múltiples realidades a partir de modelos y experiencias donde se pueda aplicar el control de variables.	Diseño pre estructurado. Laboratorio o universo donde se puedan controlar las variables o reproducir sus efectos.	Diseño pre estructurado. Planeación estratégica. Control de gestión. Control social de variables a largo plazo.
Sentido de la acción e interés que se privilegia	Acción cultural crítico social y emancipadora. Organización y estado comunitario. Modelo de economía solidaria. Pragmática para el reordenamiento ético moral a partir de la concertación de la sociedad civil.	Acción ideológica instrumental crítico social liberadora. Modelo económico socialista. Interés técnico practico social y emancipador. Sentido político de la acción.	Acción instrumental y estrategia integradora contra la fragmentación del mundo de la naturaleza, el mundo social y económico. Sentido ecológico y ambientalista de la acción.	Acción reproductiva instrumental y estratégica para preservar el sistema económico y social. Interés técnico practico. Economía neoliberal. Sentido económico de la acción.
Micropolítica y concepción del poder	Autoridad colectiva legitimada por el nivel de compromiso. Concepción de libertad y equidad en correlato a los derechos humanos. Lealtad ético moral de la sociedad civil a los compromisos y derechos concertados. Tipo de control: veeduría ciudadana de quienes	Autoridad: empoderamiento de la comunidad educativa. Concepción de la libertad autorregulada por la comunidad participante. Lealtad a los principios establecidos por la comunidad. Tipo de control: ideológico, de los procesos avances y del empoderamiento	Autoridad formal reconocida por la ley. Concepción de la libertad: acciones que no alteren el orden establecido. Lealtad a las reglas de juego establecidas por la normatividad vigente. Régimen subyacente: democracia liberal formal. Tipo de control: organismos legalmente	Autoridad legítimamente establecida. Concepción de la libertad ajustada al derecho. Lealtad al ordenamiento legal. Régimen subyacente: democracia representativa formal. Eje de poder: burocracia política y tecnocracia.

Concepción filosófica	participan en la vida institucional. Eje de poder: la comunidad participante. Neomarxismo. Historicismo.	comunitario. Eje de poder: la acción política. Neomarxismo	reconocidos. Eje de poder: ramas del poder público legalmente reconocidas. Neo estructuralismo.	Positivismo. Pragmatismo.
Concepción pedagógica y curricular	Escuela activa, productiva, libertaria, socialista y problemática. Énfasis en el saber discursivo argumentativo y el saber estético. Acción pedagógica paidocéntrica y sociocéntrica. Currículo culturalista para la acción personal y social. Currículo abierto, pertinente y crítico social. Evaluación concentrada en la comprensión.	Escuela socialista problemática. Acción sociocéntrica, currículo abierto, pedagogías contextualizadas y participativas. Énfasis en el saber histórico político. Pedagogías socialistas y colectivas. Evaluación centrada en la participación y el compromiso.	Escuela racionalista, activa y productiva. Pedagogías logocéntricas. Currículo científico racionalista centrado en el desarrollo tecnológico. Constructivismo personalizado. Evaluación centrada en la reproducción de la información.	Escuela racionalista cognitivista y constructivista. Pedagogías logocéntricas y cognocéntricas. Énfasis en el saber experimental. Evaluación centrada en el uso y aplicación de la información.
Visión administrativa	Estructura organizativa y democrática. Toma de decisiones en colectivos Gobierno escolar democrático. Autoridad entendida como construcción social solidaria. Administración por proyectos transversales y procesos interdisciplinarios.	Estructura administrativa ajustada a la realidad sociopolítica, gobierno democrático de Participación plena. La acción organizativa es el resultado de la interacción social de los miembros de la comunidad escolar. Planeación centralizada según necesidades explícitas de la comunidad. Se busca el compromiso de las organizaciones escolares.	Prima el mundo representativo sobre el operativo. Estructura organizativa altamente formal preocupada en el cumplimiento documental. Ámbito de gestión: la articulación de macro contextos internos y externos al mundo institucional.	Estructura administrativa científico racional con un sentido de uniformidad. Énfasis en los organigramas y documentos que orienten científicamente a los sujetos. Liderazgo, calidad total y planeación estratégica. Manejo de relaciones humanas en función a los intereses del cliente. Disciplina formal. Modelo de escuela eficaz, eficiente y rentable. No se confía la administración a docentes sino a ingenieros de la conducta, administradores, economistas. Rechazo a las especulaciones idealistas románticas sobre la organización escolar. Ámbito de gestión: el mundo interior escolar al servicio del ideal costo – beneficio.
Epistemología y mirada investigativa Crítica	Culturalismo histórico hermenéutico. Investigación cualitativa y etnográfica interpretativa. Utiliza metalenguaje de difícil comprensión para el común de las personas. La cultura puede volverse un mito como referente único de la significación y de la acción.	Investigación crítico social, investigación acción participativa. Se abusa de la reflexión y de la crítica social con perjuicio de la acción práctica y transformadora.	Estructuralismo genético, constructivismo, método experimental cuantitativo. Al centrarse en lo empírico y tecnológico puede reemplazar lo humanístico. Al centrarse en lo social puede debilitar lo tecnológico y científico.	Neopositivismo estructuralismo, ciencias empírico analíticas, método experimental constructivista. Coloca en segundo plano el problema cultural y humano.

Fuente: Luis Antonio Lozano y Carlos Julio Lara. Paradigmas y tendencias de los Proyectos Educativos Institucionales. 2001.

2.2.3.6 Errores frecuentes en la construcción del Proyecto Educativo

Institucional.

El diseño, construcción y puesta en marcha del PEI ha significado durante todo este tiempo la posibilidad de confluir esfuerzos institucionales para la plasmación de singulares ideales que, progresivamente, reorienten el rumbo de la escuela hacia objetivos más humanos, desterrando las distorsiones y confusiones que actualmente se siguen practicando y, por consiguiente, alejan a los maestros del correcto enfoque que se debe dar al proyecto.

De acuerdo con Ventura (2009) en la práctica escolar se presentan los siguientes errores y distorsiones en la elaboración del PEI:

Iniciar la construcción del PEI sin un determinado ideal pedagógico.

Es frecuente considerar que la elaboración del PEI solo necesita del conocimiento metodológico de cada una de sus fases y el compromiso personal de los docentes para su elaboración, olvidando que no se puede realizar tal trabajo si no tenemos una clara concepción pedagógica que ilumine todo el curso de la construcción del PEI. Una necesidad fundamental para su construcción es la fundamentación en base a los aportes de una clara concepción científica del mundo, así como una pertinente orientación pedagógica en todo el PEI.

Concebir el PEI solo como un documento que hay que elaborar lo más pronto posible.

Muchos directores siguen creyendo que la elaboración del PEI debe hacerse en un tiempo similar al que se emplea para elaborar una unidad didáctica ya que se trata de un documento que hay que confeccionar lo más pronto posible para contentar los requerimientos de control burocrático de la UGEL. Esta resulta es una distorsión frecuente de tipo burocrático inmediateista que debe evitarse.

Encomendar a una sola comisión la elaboración total del PEI.

Cuando se inician las actividades escolares ya está establecida la comisión del PEI y se aprecia rápidamente que su conformación cuantitativa así como el divorcio con la rutina del trabajo docente dista de ser la idónea y necesaria para tal trabajo; error mayúsculo que se comete ya que debería involucrar a un contingente lo más amplio posible así como la sensibilización e inducción de toda la comunidad para operacionalizar las diversas responsabilidades que supone la construcción del proyecto.

Ausencia de estudiantes, madres y padres en la elaboración del PEI.

Todavía se sigue creyendo que el PEI es asunto o trabajo estrictamente de docentes, marginando a los demás miembros de la comunidad educativa por prejuicio o por ignorancia.

Determinar que para realizar el diagnóstico es suficiente el FODA.

El FODA (Fortaleza, Debilidades, Oportunidades y Amenazas) es una herramienta evaluativa del Planeamiento Estratégico que se aplica indistintamente en empresas del más diverso tipo: electrodomésticos, computadoras, televisores, jabones, detergentes, ropa, etc., y que ahora se sugiere aplicar en las escuelas para “evaluarlas”, pero tal instrumento se presenta como notablemente insuficiente para valorar las potencialidades de las escuelas, más aun en la complejidad de los escenarios escolares del presente milenio.

Modificar todos los años la estructura básica del PEI.

Algunos conciben que el PEI sea parecido o similar al PAT (Plan Anual de Trabajo) y que por ello deba modificarse todos los años. Otra equivocación que se sigue cometiendo olvidando la naturaleza especial del PEI, olvidando que su naturaleza requiere un mediano plazo, lo cual no obvia que pueda realizarse anualmente su perfeccionamiento.

Precisar y sobredimensionar en la Misión y Visión aspectos cuantitativos.

Dentro de la Identidad del PEI se encuentra la Misión y Visión de la escuela que algunos en un ánimo de engrandecerla cuantitativamente la distorsionan y reducen a un enunciado sobrecargado de adjetivos y aspectos tangibles (cosas) que no hacen más que alejar el ideal consensuado inicialmente.

Construir con falta de rigor técnico los instrumentos de investigación diagnóstica.

La fase de elaboración del diagnóstico supone la elaboración y aplicación de diversos instrumentos que recojan información para identificar la problemática general y específica de la institución escolar. La elaboración de encuestas, entrevistas, escalogramas, sociogramas, y otras herramientas más, supone adecuados criterios de construcción que el maestro no puede omitir.

Elaborar la propuesta pedagógica con ausencia de un marco teórico alternativo.

Es acostumbrado encontrar en los diversos PEI de muchas escuelas un marco teórico insustancial que solo atina a repetir ya conocidos refritos que en otrora hicieron popular los PLANCAD (actualmente son los Acompañantes y Soporte pedagógico), definiciones estériles de constructivismo, aprendizaje significativo, unidades didácticas (que solo son tres), la sesión de clase, (con sus momentos y procesos) y otros elementos más que no hacen mención a ninguna propuesta alternativa y original.

No considerar el vínculo necesario entre el diagnóstico y la propuesta pedagógica.

Generalmente se olvida la relación necesaria entre aquello que se ha identificado como problema educativo institucional y lo que correspondientemente se debe hacer para enseñar en el aula.

Si detectamos en el diagnóstico resultados problemáticos respecto a la lectura, por ejemplo, la propuesta pedagógica debe considerar estrategias eficaces de mejora de la lectura y mejora de la inteligencia como son: el Programa de Enriquecimiento instrumental

de Feuerstein, el Proyecto Harvard para la Mejora de la inteligencia, el Progresint, el Programa de Filosofía para Niños, la Enseñanza Problemática, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), entre otros.

Considerar que la problemática fundamental de la escuela se encuentra en los temas transversales.

Los Contenidos Transversales brindan un panorama general de la problemática desatendida en la educación y no debe confundirse con la problemática específica de cada escuela.

Suponer que el diseño curricular es solo el que señala el Ministerio de Educación.

El MINEDU sigue señalando en sus diferentes manuales y capacitaciones que las Unidades Didácticas son tres: unidades, proyectos y módulos de aprendizaje, olvidando que hay otras formas de diseño curricular como son las cartas descriptivas, los sílabos y las unidades de investigación que se realizan por las maestras de varias escuelas públicas del Callao.

Seguir confundiendo evaluación cuantitativa con cualitativa.

Sigue siendo un escenario de gran confusión la llamada evaluación cuantitativa y cualitativa en donde hallamos como el principal responsable al Ministerio de Educación. Recordar que la evaluación cualitativa, tan igual que la investigación cualitativa, no necesita de expresiones o formulaciones matemáticas o estadísticas, por ser su intención - más que explicativa y analítica - comprensiva y de mejora.

Considerar que el diseño de clase y sus momentos tiene que ser el sugerido por el Ministerio de Educación.

Los llamados momentos de la clase pueden ser modificados y plantear una propuesta alternativa que sea afín a las expectativas de la escuela. No necesariamente se tiene que seguir “al pie de la letra” la propuesta del Ministerio de Educación, ya que, si se

analiza con cuidado, los momentos y procesos pedagógicos y didácticos sugeridos, encontramos planteamientos que pueden (desde otro marco teórico - pedagógico) ser mejorados.

Concebir que, para aplicar una innovación pedagógica, los profesores tienen que estar previamente capacitados.

No es necesario estar capacitado para asumir la práctica de una nueva propuesta de innovación a la luz y en el marco del PEI. El ingrediente necesario para proponer y plantear una innovación pedagógica o curricular es conocer la escuela donde se labora; sus problemas, necesidades, demandas, prioridades y con ello plantear alternativas. Una capacitación puede ser concurrente y simultánea a la puesta en práctica de una innovación.

Elaborar un largo listado de principios y valores desconectados de las necesidades y expectativas comunales.

Los principios y valores asumidos por la escuela deben ser el resultado de una original propuesta que, partiendo del diagnóstico, se constituyan en el soporte inmaterial institucional que promueva una nueva práctica escolar. Los principios y valores son un problema de práctica y no de teoría.

Seguir creyendo que donde hay competencias y capacidades no puede haber objetivos.

El llamado por el MINEDU “nuevo enfoque pedagógico ha hecho “infelizmente popular” la idea que supone la ausencia de los objetivos en los proyectos y diseños curriculares que planifica el maestro, llegando al extremo de concebir que las competencias han reemplazado a los objetivos. Nada más absurdo y lindante con la supina ignorancia que es característica en funcionarios burócratas que desconocen los elementos básicos del curriculum.

Suponer que las novísimas estrategias de gestión y administración son las únicas a considerar en la escuela.

Nos olvidar que la gran tradición e historia de la escuela peruana tiene, entre otros, dos modelos a seguir: José Antonio Encinas y las escuelas que gestionó en Puno a inicios del siglo XX y Germán Caro Ríos quien dirigió la “Escuela de estudio y trabajo en coeducación” en Huayopampa, Huaral. Actualmente existe un sinnúmero de corrientes y métodos de gerencia y administración, que se enseñan como las grandes innovaciones de gestión, olvidándonos del legado de nuestros propios maestros, en particular las extraordinarias experiencias mencionadas donde, paradójicamente, no existía el PEI.

2.2.3.7 El PEI y la interculturalidad.

Teniendo en cuenta al PEI como documento dinamizador de la vida institucional y en donde todos los actores de la educación están involucrados con un solo objetivo de que la escuela cumpla su rol de formar personas con un amplio sentido de democracia, de pertinencia, de autonomía, de tolerancia, de que sean capaces de forjar una cultura justa, que afirme la identidad nacional, que sean modelo en prácticas de valores especialmente mostrar respeto y valoración hacia los otros. Todo lo dicho no es sencillo de lograr, pero es un ideal esperado y va a depender de la capacidad de organización y ejecución de los involucrados.

Pérez Gómez (2000) señala: “La educación de los niños (...) implica estructuras organizativas, identidades personales, dinámicas interpersonales y comunicaciones simbólicas (...) la educación como experiencia viva debe comprenderse a través de la observación de las personas, cuando crean estructuras, rituales y símbolos que expresan sus valores e ideas” (p.47).

Debemos señalar que la responsabilidad álgida de los maestros es sobretodo conocer las características culturales de los alumnos, familias y localidad. Asimismo,

plantear actividades acordes a éstas realidades involucrándose en sus costumbres y dando respuesta a sus sueños, cabe decir, la escuela debe estar en constante interacción con la comunidad atendiendo a su realidad sociocultural.

Las escuelas del Perú deben atender a una población con múltiples culturas que están distribuidas a lo largo y ancho del territorio nacional. Según el MINEDU en su Documento Nacional de lenguas originarias del Perú (2013):

En el Perú hay 47 lenguas que se hablan actualmente.

El MINEDU se ha propuesto normalizarlas, es decir, regular su uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión.

Del total de lenguas 20 cuentan con alfabetos oficiales aprobados luego de un proceso de consulta y participación de los hablantes y sus organizaciones representativas.

Asimismo 6 lenguas se encuentran en proceso de oficializar sus alfabetos.

De la misma forma 19 de estas lenguas tienen alfabetos oficiales y 3 variantes del quechua cuentan con guías de uso de alfabetos para los maestros.

12 de estas lenguas y 2 variantes del quechua tienen manuales de escritura.

Por último 6 de estas lenguas cuentan con gramáticas pedagógicas que podrán ser usadas en escuelas interculturales bilingües (EIB).

Esta realidad multilingüe exige otra escuela, otra educación, otra política de estado.

Como sabemos por la historia, a lo largo y ancho del territorio nacional, se ha extendido el idioma español como la lengua oficial de nuestro país.

Solo hace pocos años el estado oficializó la lengua quechua y Aymará como lenguas aborígenes oficiales, pero esta situación, si bien puede considerarse un avance social, cultural, político, lingüístico y educativo innegable, es todavía muy insuficiente para la construcción de un escenario justo y de plena democracia que las mayorías nacionales reclaman.

En efecto, lo que debe realizarse para la construcción de un país intercultural, donde la democracia y la ciudadanía dejen de ser simples discursos o letra en el papel es la forja de una política de estado muy diferente a la actual, caracterizada por la regularidad y normalización de la racionalidad y la cultura occidental es desmedro o abandono de la racionalidad y la cultura andina y amazónica.

La actual realidad de las lenguas originarias del Perú ha mostrado un cambio que se puede sintetizar en dos expresiones: por un lado, el cambio y evolución para la permanencia y la sobrevivencia y, por otro, la inevitable extinción al no tener ya más hombres y mujeres que las empleen. Esta situación crítica es una constante en el país, una latente amenaza frente a la cual el estado ha hecho muy poco o nada para evitar esta “catástrofe cultural”.

Las siguientes tablas presentan la actual realidad de las lenguas del Perú.

LENGUAS VIGENTES	
1) achuar	25. matses
2) aimara	26. muniche
3) amahuaca	27. murui-muinani ¹
4) arabela	28. nanti
5) ashaninka	29. nomatsigenga
6) awajún	30. ocaína
7) bora	31. omagua
8) capanahua	32. quechua
9) cashinahua	33. resígaro
10) cauqui	34. secoya
11) chamicuro	35. sharanahua ²
12) ese eja	36. shawi
13) harakbut	37. shipibo-konibo
14) iñapari	38. shiwilu
15) iquito	39. taushiro
16) isconahua	40. tikuna (ticuna)
17) jaqaru	41. urarina
18) kakataibo	42. wampis
19) kakinte (caquinte)	43. yagua
20) kandozi—chapra	44. yaminahua ³
21) kukama—kukamiria	45. yanesha
22) madija (culina)	46. yine
23) maijuna	47. yora (nahua)
24) matsigenka	

Figura 5. Lenguas vigentes en el Perú

Fuente: Lenguas originarias del Perú. 2013.

LENGUAS EXTINTAS	
1) mochica (En proceso de revitalización)	19) huariapano o panobo
2) aguano	20) mayna
3) andoa	21) motilón
4) andoque	22) omurano
5) atsahuaca	23) otanave
6) awshira	24) palta
7) bagua	25) panatahua
8) cahuarano	26) patagón
9) calva	27) puquina
10) capallén	28) quingnam
11) cat	29) remo
12) chachapoya	30) sacata
13) chango	31) sechura
14) chirino	32) sensi
15) cholón	33) tabancale
16) culle o culli	34) tallán
17) den	35) uro
18) hibito	36) walingos
	37) yameo

Figura 6. Lenguas extintas en el Perú

Fuente: Lenguas originarias del Perú. 2013.

El PEI expresa - o debe expresar - el tipo de escuela que somos, el tipo de educación que brindamos, el tipo de alumnos que formamos, estos aspectos denotarán con claridad la presencia de la interculturalidad en su desarrollo. Ángeles Rebollo mencionando a Soriano (2006; 81) dice "...los aspectos y valores más significativos que deben mostrar y potenciar los centros interculturales y deben ser reflejados en su proyecto educativo, son:

Legitimar la diversidad étnica y cultural en el ideario del centro.

El currículum y los recursos de enseñanza-aprendizaje han de presentar diferentes perspectivas culturales sobre conceptos, resultados y problemas.

Se debe valorar positivamente Y promover el pluralismo lingüístico y la diversidad.

Los procedimientos de valoración y evaluación han de favorecer la igualdad de oportunidades.

Los diversos grupos culturales y étnicos tienen que disfrutar del mismo estatus, es decir se establece interdependencia reciprocidad y simetría entre las culturas...

Constituyen espacios en los que se favorece ideales de libertad, justicia, igualdad, equidad y dignidad humana.

Toda escuela hoy en día está llamada a dar una respuesta a la diversidad intercultural y geográfica de nuestro país y esto lo podemos evidenciar y constatar mediante el PEI.

2.2.3.8 Evaluación del Proyecto Educativo Institucional.

Breve e imprescindible lectura política de la evaluación.

Siendo la evaluación casi tan vieja como el homo sapiens, es recién a principios del siglo XX cuando ésta se “tecnifica” apareciendo entonces la primera herramienta objetiva - allende la irrupción del primer test de Binet y Simon – formulada por los nuevos ingenieros de la educación: el examen. Esta aparición fue totalmente extraña y ajena a la tradición de la evaluación, pero el peso de la novísima y acelerada industrialización social exigió el reconocimiento y aceptación del recién aparecido elemento pedagógico.

Obviamente el primer “instrumento” necesitada para su métrica un ingrediente necesario que propicie su “medición” y “calificación” sin mayores complicaciones; entonces entra en la palestra de las escuelas Robert Mager quien nos trae el nuevo elixir mágico: los objetivos conductuales.

Hasta aquí estamos ya pasando el medio siglo y, como lo postulara epistemológicamente Kuhn cuando hablaba de la aparición de una desafiante ciencia extraordinaria frente a la envejecida y da vez menos creíble ciencia normal, este nuevo paradigma o micro paradigma le llegó a los discípulos en retirada del viejo Watson; aparecen Piaget y el Círculo de Ginebra, Vigotsky y la escuela Histórico - cultural, la Inteligencia Artificial, la Gramática Generativo Transformacional de Chomsky y sus discípulos del MIT y el creciente río de la denominada Psicología Humanista; coincidiendo todos estos “continentes teóricos” en su oposición y casi aniquilamiento del

conductismo y, con ello, se sentenciaba el fin del conductismo y su archivamiento en el venerable panteón de la historia de la ciencia.

Luego de la tormenta, el cognitivismo recoge el guante y plantea, vía el denominado constructivismo, una llamada “revolución” sin precedentes en educación (recordemos que el amauta Peñaloza la llamó acertadamente como la irrupción de un nuevo metodologismo que reavivó los postulados de la escuela nueva) apareciendo así, a las postrimerías del siglo XX, un jardín de términos nuevos (competencias, capacidades, indicadores, etc.) aunque en menos de una década el jardín se ha vuelto una selva debido al atiborrado género de “constructos” de reciente aparición: estándares, accountability, rendición de cuentas, Boucher, acreditación, brechas de equidad, desempeño docente, pisa, evaluación de corte, evaluación iluminativa, índice de oportunidades humanas, marco del buen desempeño, rutas de aprendizaje y otros más que conforman este menú de “innovaciones” que alimentan el corpus pedagógico que, como sabemos, tienen una conocida paternidad: el Banco Mundial, un modelo de institución: las escuelas eficaces libres de injerencia política, un marco teórico: la reforma basada en estándares de orientación neoliberal, un tipo de evaluación: la basada en estándares de desempeño, un nuevo curriculum: basado en competencias, una valoración global: la realizada por la OCDE y su prueba PISA.

2.2.3.9 La valoración cualitativa del PEI.

La evaluación se ha convertido hoy en día en una fundamental herramienta en el ámbito educativo que lo somete todo o casi todo a su implacable análisis, valoración y tratamiento. En efecto, en todas las actividades escolares – desde la previsión del curriculum hasta el desempeño de los docentes – la evaluación se ha vuelto una herramienta cotidiana en el acostumbrado actuar profesional del magisterio, más aun cuando se impulsa de parte del estado un enfoque pedagógico cuyas características son, de

un lado, un metodologicismo neopiagetano y, por otro, un énfasis meritocrático que está siendo fuertemente cuestionado por diferentes sectores ligados al magisterio nacional.

La evaluación, como uno de los componentes fundamentales del actuar docente, orienta su actividad no solo a la valoración de los aprendizajes de los estudiantes sino también es escenario que hace posible la valoración de diferentes situaciones y herramientas escolares en la medida que orienta su curso metodológico hacia la comprensión del actuar de los estudiantes, los docentes, el personal administrativo así como otras herramientas pedagógicas; por ejemplo, el Plan Anual de Trabajo (PAT), el Proyecto Curricular Institucional (PCI), la Programación Curricular Anual (PCA), y por supuesto el Proyecto curricular Institucional (PEI).

La valoración del PEI entendido como el documento fundamental que orienta el curso de la vida pedagógica en la escuela ha sido realizada cotidianamente desde una perspectiva cuantitativa – analítica, dejando de lado otras maneras de acercamiento a la misma, como es el estudio cualitativo – documental.

De acuerdo con Miguel Santos Guerra (1999) las escuelas han sido tradicionalmente estudiadas desde una perspectiva investigativa “cajanegrista”, analítica, intemporal, costo – beneficio, proceso – producto, economicista, productivista, sistémica y regulatoria.

Las investigaciones hechas desde otras formas de investigar no han tenido el apoyo y financiamiento que se hace a los enfoques cuantitativos ya que sus resultados por lo general muestran lo contrario de lo que se espera.

De otro lado, en concordancia con Hammerley y Atkinson (1994) los métodos de investigación reflexivos, es decir, aquellos que auscultan la realidad social para comprender los procesos observados y el sentido implícito que expresan, son tan válidos como las investigaciones tradicionales de orientación analítica cuantitativa.

Valorar la estructura y el sentido del PEI es una tarea que demanda la construcción de herramientas que permitan observar sistemáticamente los componentes de este documento en el marco de una mirada investigativa que haga posible el rastreo de la interculturalidad.

La etnografía, al decir de Woods (1997) hace posible un mejor acercamiento investigativo a las prácticas escolares en la medida que sus técnicas y procedimientos se dirigen a la explicación, interpretación y comprensión de las acciones y sus correlatos discursivos, señalando cuales son los soportes subjetivos, las creencias y las percepciones que acompañan a tales prácticas, todo ello en el escenario de una indagación cualitativa.

El presente cuadro presenta la estructura y componentes básicos del PEI con el propósito de valorar la presencia de la interculturalidad.

Tabla 13.*Matriz de evaluación del proyecto educativo institucional con respecto a la interculturalidad*

Matriz de evaluación del proyecto educativo institucional con respecto a la interculturalidad				
Dimensiones del PEI	Variables	Descripción	Preguntas orientadoras	Valoración
Identidad	1.- Visión		¿La visión expresa de manera explícita o implícita la interculturalidad?	
	2.- Misión		¿La misión expresa de manera explícita o implícita la interculturalidad?	
	4.- Valores		¿En los valores propuestos se considera a la interculturalidad?	
Diagnóstico	5.- Fortalezas institucionales.		¿En el diagnóstico del pei, específicamente en las consideraciones de la fortaleza institucional se hace mención a la interculturalidad como un aspecto elemental?	
	6.- Debilidades institucionales.		¿En el diagnóstico del pei, específicamente cuando mencionamos a las debilidades se considera a la interculturalidad como un punto fundamental?	
Propuesta pedagógica	3.- Objetivos	General. Específicos.	¿El objetivo general está orientado al desarrollo de la interculturalidad?	
	Perfiles ideales.		¿los objetivos específicos hacen mención a la interculturalidad como elemento o componente pedagógico? ¿Los perfiles, tanto de los estudiantes, docentes y directivos, hacen mención a la interculturalidad?	
	Principios pedagógicos.		¿Los principios pedagógicos hacen mención a la interculturalidad?	
	Enfoque y diseño curricular.		¿El diseño curricular toma como punto fundamental o básico la interculturalidad?	
Propuesta de gestión	8.- Proyectos de innovación.		¿La propuesta didáctica menciona en cada uno de los aspectos que se ha tomado a la interculturalidad como elemento orientador?	
	9.- Enfoque evaluativo.		¿En la propuesta evaluativa está presente la interculturalidad?	
	15.- Proyectos de innovación en gestión		¿En la propuesta de gestión pedagógica se tiene en cuenta la interculturalidad como elemento dinamizador?	

Esta matriz recoge de manera global los elementos y componentes del PEI para su valoración e interpretación desde una mirada que, simultáneamente, considere las percepciones y opiniones recogidas con estrategias etnográficas en los sujetos considerados informantes claves en la presente investigación.

2.2.3.10 El Proyecto Educativo Institucional Intercultural: Una propuesta.

El PEI es una realidad en todas las escuelas – tanto de gestión pública como particular – desde el año 2000 para adelante. Esta realidad ha pasado por muchas orientaciones tanto las provenientes del MINEDU como las formuladas en certámenes académicos a lo largo del país.

A lo largo de estos años la estructura lógica del PEI ha tenido diferentes modificaciones respondiendo unas a los vaivenes propios del orden burocrático y otros a los diferentes enfoques y modelos teóricos. Instituciones en nuestro país como Educa, Tarea, Derrama Magisterial, así como diferentes especialistas han insistido en ciertos aspectos no siempre coincidentes, aunque todos ellos con un solo propósito: que el PEI se convierta en la hoja de ruta institucional para favorecer los cambios que las escuelas demandan desde hace muchos años.

En esta perspectiva es donde los avances tienen que responder a las actuales tendencias globales, así como las demandas nacionales, regionales y locales que son necesarias para la construcción de un planteamiento original, que responda de forma directa y clara a los actuales desafíos de la educación.

El PEI debe por ello convertirse en un esencial proyecto que encarne las posibilidades de una educación posible para una escuela posible en un “mundo otro”. Esta escuela debe por ello navegar con un nuevo rumbo que deje atrás las complicaciones y problemas del siglo XX para cruzar un nuevo océano, el propio del siglo XXI, que permita colocar a la escuela en la institución abanderada para la transformación progresiva del país.

El PEI por ello debe virar hacia un replanteamiento que signifique la incorporación de lo intercultural como componente fundamental de su estructura, de su sentido pedagógico, de su horizonte teleológico. El PEI debe transformarse en un nuevo Proyecto

Educativo Institucional Intercultural, siendo para ello necesario considerar en su estructura los siguientes componentes:

- El paradigma subyacente en el PEI Intercultural.
- La formación democrática y ciudadana.
- El modelo curricular intercultural.
- El modelo de convivencia intercultural institucional.

Se presenta a continuación estos componentes fundamentales que hacen posible la nueva propuesta del PEI Intercultural.

El paradigma subyacente en el PEI Intercultural.

Toda construcción responde a un plan esbozado previamente y a su vez a una orientación epistemológica que le da sentido y curso a lo planeado. El PEI Intercultural responde a una nueva orientación que, considerando los aspectos propios del planeamiento estratégico, haga posible la inserción del nuevo aspecto cultural entendido a la luz de las nuevas tendencias y paradigmas que postulen la interculturalidad como propuesta de cambio.

Para ello, la propuesta asume en su planteamiento el Paradigma ecológico crítico – transformador, como respuesta a los planteamientos tradicionales actuales que han convertido a los PEI en documentos burocráticos que solo se realizan para cumplir con las formalidades administrativas del momento.

El Proyecto Educativo Institucional Intercultural orientado por el paradigma ecológico crítico transformador en su tendencia denominada “acción política” hace posible una gama de planteamientos que recojan las experiencias culturales de todos los sujetos involucrados en las acciones educativas, permitiendo ir más allá de las acostumbradas actividades de orientación sistémica que la inmensa mayoría de los PEI del contexto de Lima exhiben sin que se logren los resultados esperados.

Autores, instituciones y tratadistas expertos sobre la construcción del PEI (Educa. 1997; Tarea. 1999, Huaranga. 1999, Castro. 2000, Calero. 2002, Farro. 2004, Alvarado; 2005, Rojas. 2009) coinciden en señalar que los PEI solo se han convertido en documentos administrativos - legales como requisito para el inicio de las actividades escolares. Esta realidad muestra como los PEI no se convierten aun en el fundamento dinamizador del cambio y la transformación escolar ya que su elaboración adolece de las siguientes limitaciones al interior de la escuela:

Solo se realizan o revisan a fin de año ya que esa es la temporada en donde los maestros y directivos se descargan de sus responsabilidades.

Solo se consta de una o, en el mejor de los casos, de dos semanas para su construcción, tratamiento, revisión y divulgación en la escuela.

Este trabajo lo realiza una sola comisión.

La propuesta pedagógica es generalmente un revival de refritos de constructivismo.

El nuevo paradigma orientará al PEI Intercultural a avanzar mucho más en la medida que supondrá una mejor estrategia de participación, involucramiento y construcción, pero a su vez una mejor y más consistente puesta en práctica de sus propuestas para la consecución de una educación basad en la interculturalidad.

La formación democrática y ciudadana.

El ciudadano es el sujeto que conoce y pone en práctica sus derechos humanos haciendo posible que la convivencia entre similares permita un marco de vida estrictamente democrático.

La construcción de la ciudadanía en las aulas ha sido un tema de muchas investigaciones, pero son pocos los estudios que han propuesto la mejora de la misma, más aún si es que se plantea su íntima relación con la interculturalidad.

Uno de los aspectos fundamentales a ser atendido para abordar la formación del ciudadano es el de la conceptualización que se debe tener de la ciudadanía. El presente cuadro ayuda a comprender de forma esquemática este constructo fundamental en la presente propuesta.

Tabla 14.

Definiciones de ciudadanía

Concepto de ciudadanía	Autores representativos	Dimensión que se destaca
Ciudadanía cosmopolita	Adela Cortina	Superar las fronteras de la comunidad política, nacional y transnacional.
Ciudadanía global	Bank, 1997. Steve Olu, 1997. Oxfam.	Ciudadanos del mundo. Respeto y valoración de la diversidad. Equidad. Sostenibilidad. Responsabilidad.
Ciudadanía responsable	Consejo de Europa, 1988, 2000. Bell, 1991. Spencer y Klug, 1998.	Sentido de pertenencia a una comunidad. Compromiso social. Responsabilidad social.
Ciudadanía activa	Consejo de Europa, 1988, 2000. Osler, 1998, 2000. Bárcena, 1997.	Consciencia de pertenencia a una comunidad. Identidad comunitaria. Implicación y compromiso por mejorar la comunidad.
Ciudadanía crítica	Giroux, 1993. Mayordomo, 1998. Inglerhart, 1996.	Compromiso por construir una sociedad más justa. Reconstrucción social. Conjugación de estrategias de oposición con otras de construcción de un orden social.
Ciudadanía multicultural	Kymlicka, 1995.	Derechos colectivos. Solidaridad. Respeto. Tolerancia.
Ciudadanía intercultural	Carneiro, 1996. Cortina, 1999.	Diálogo entre culturas. No recrearse en las diferencias. Respeto a las diferencias, pero reconocimiento de diferencias que no son respetables. Comprender otras culturas es indispensable para comprender la propia. Respeto a la diversidad. Derechos colectivos.
Ciudadanía diferenciada	Joung, 1990.	
Ciudadanía democrática y social	Carneiro, 1999. Cortina, 1999.	Justicia social: derechos y deberes sociales para todos. Lucha contra los fenómenos de exclusión. Igualdad de oportunidades y equidad. Desarrollo sostenible.
Ciudadanía ambiental	Carneiro, 1996.	Superación de los prejuicios de grupo. "Feminizar" el espacio público.
Ciudadanía paritaria	Carneiro, 1996.	Ciudadanía en la empresa. Clima laboral y cultura de confianza entre sus miembros. Responsabilidad por el entorno social y ecológico.
Ciudadanía económica	Cortina, 1999.	

Fuente: Encarnación Soriano. 2002.

Los diferentes marcos teóricos que formulan una definición de ciudadanía colocan el énfasis en aspectos básicos que dan sustento a un tipo de sujetos que deben ser los portadores de este fundamental derecho.

También es fundamental identificar que, el avance de la ciencia y la investigación en las humanidades, también ha sucedido con los derechos humanos. Actualmente se habla de derechos humanos de “cuarta generación” o también llamados “derechos complejos” que han formulado una serie de pistas de trabajo que deben ser atendidas en todo planteamiento que se constituya en un aporte para la formación ciudadana.

Para formar al ciudadano al que tener en consideración de forma imprescindible y necesaria un marco teórico relativo a los derechos humanos, más aún cuando estos se encuentran en un proceso de progreso debido a la complejidad de las sociedades que van emergiendo, sus necesidades, expectativas, inquietudes, prioridades y demandas.

El presente cuadro también formula de manera especial el desarrollo de los derechos humanos de “cuarta generación” o también “derechos complejos” con el propósito de redirigir la mirada hacia la formación de la ciudadanía en los actuales contextos escolares, ello por supuesto, en relación al deseado escenario de la interculturalidad a partir de un Proyecto Educativo Institucional Intercultural.

Tabla 15.*Derechos de la cuarta generación o derechos complejos*

Derechos de la cuarta generación o derechos complejos	
Del derecho a la vivienda al derecho a la ciudad	Es el reconocimiento del espacio público como existencia básica para la ciudadanía: el derecho al lugar, a la movilidad, a la belleza del entorno.
Del derecho a la educación al derecho a la educación continuada	Es el reconocimiento que hoy las necesidades formativas de hombres y mujeres van más allá de las tradicionales necesidades educativas tradicionales.
Del derecho a la asistencia sanitaria al derecho a la salud y la seguridad	Es el reconocimiento del valor de la prevención en materia de salud, de la vigilancia y asistencia personalizada para afrontar adecuadamente temas como la drogadicción, la violencia familiar, la delincuencia urbana, el estrés, los accidentes, etc.
Del derecho al trabajo al derecho al salario ciudadano	Es el resultado de reconocer que además de reconocer el trabajo permanente reconocer el salario ciudadano, por ejemplo, el salario en periodos de no trabajo.
Del derecho al medio ambiente al derecho a la calidad de vida	Es el reconocimiento, de una parte, de la protección y uso social del medio ambiente, del patrimonio físico y cultural y, de otra, que la calidad de vida tiene que ver con la belleza, la movilidad, la lengua, la cultura, etc.
Del derecho a un estatus jurídico igualitario al derecho a la inserción social, cultural y política.	Es no solo reconocer la multiculturalidad de la sociedad (el derecho a la identidad de las minorías culturales) sino estimular la interculturalidad, es decir, favorecer su integración mediante el mutuo reconocimiento de lenguas y culturas y simultáneamente de valores universales.
De los derechos electorales al derecho a una participación política múltiple, deliberativa, diferenciada territorialmente, con diversidad de procedimiento y mediante actores e instrumentos diversos.	Es el reconocimiento a la necesidad de innovación de espacios públicos que generen nuevas estructuras de representación y gestión pública que promuevan nuevas formas de participación ciudadana, que estimulen los valores cívicos e iniciativas de cooperación social en la sociedad civil.
Del derecho a la información política al derecho a la comunicación y acceso a las tecnologías de información y comunicación.	Supone el reconocimiento de la necesidad actual de disponer de los medios y la formación necesaria para su uso, para estar suficientemente comunicados en la sociedad.
Del derecho a la libertad de expresión y asociación al derecho a constituir y a que sean reconocidas redes transnacionales y transfronterizas, a acceder a las informaciones sociales y económicas globales.	Es el reconocimiento de que cada vez más aparecerán “nuevos territorios” que superarán las tradicionales fronteras, ya sea a nivel local como nacional.
Del derecho a la lengua y cultura propia al derecho a la identidad colectiva y a la autodeterminación en nuevos marcos políticos complejos.	Es el reconocimiento de que ya no basta solo con revalorizar la lengua y cultura propia de cada territorio, sino es necesario afirmar la identidad y el autogobierno en ámbitos de proximidades locales o regionales que respondan a las reivindicaciones de cuotas significativas de poder.

Fuente: Soriano, Encarnación (2002).

El Modelo Curricular Intercultural.

Un modelo es una representación teórica de la realidad que presenta elementos básicos en un proceso de reducción intencional de la misma. Un modelo es así una especie de metáfora que solo elige ciertos componentes esenciales que permitan la reconstrucción teórica de la realidad para poder ser estudiada con mayor precisión y análisis.

Un modelo curricular aplicable a la escuela básica puede ser definido como un sistema pedagógico de formación básica relativamente consistente que posibilita la

instrucción de los estudiantes atendiendo a un perfil ideal, unas competencias de desarrollo y un modelo curricular alternativo. Las competencias formuladas de manera básica deben contener las categorías y conceptos básicos que enuncian el ideal implícito en el modelo planteado.

Todo modelo debe proponer una esencial propuesta de competencias que supongan el hilo conductor de una nueva y alternativa formación humana.

Para el caso de la formación en escenarios escolares interculturales un PEI debe contener supuestos que estén en armonía con los demás componentes y elementos curriculares (didácticos, evaluativos, de medios y materiales, administrativos, etc.) considerando que todos ellos brinden experiencias alternativas y desarrolladoras.

La construcción y propuesta de competencias curriculares debe realizarse en armonía y correspondencia con un claro marco teórico y sus respectivos engranajes categoriales que otorguen sentido a la propuesta, dado el carácter teleológico de las mismas deben suponer asimismo un sustento formativo de la persona en el marco de las actuales tendencias contemporáneas que demandan, entre otros importantes aspectos, la convivencia armónica entre personas de diferentes culturas; ergo: la demanda de la interculturalidad.

El presente cuadro propone una serie de competencias interculturales como elemento básico del Proyecto Educativo Institucional Intercultural.

	<p>SE MUESTRA PREDISPUERTO A RECIBIR INFORMACIÓN Y EXPERIMENTAR NUEVAS FORMAS DE CONVIVENCIA DE OTROS CONTEXTOS CULTURALES VALORANDO SUS APORTES PARA PODER INCORPORARLOS A SU ESQUEMA CULTURAL</p>
	<p>TOMA CONSCIENCIA DE LA RELATIVIDAD DE LOS PUNTOS DE VISTA DE OTROS Y DEL SUYO MISMO EN EL MARCO DE CONTEXTOS CAMBIANTES DONDE LOS SIGNIFICADOS SE MODIFICAN EN FUNCION A NUEVOS PARADIGMAS INTERPRETATIVOS.</p>
	<p>SE COMUNICA RESPETUOSAMENTE CON LOS DEMÁS ACEPTANDO QUE TIENE DIFERENCIAS PROVENIENTES DE SU CULTURA Y DE LOS MARCOS INTERPRETATIVOS QUE OTORGAN VALIDEZ A LOS DISCURSOS QUE SE PRESENTAN EN SU VIDA COTIDIANA.</p>
	<p>VALORA SUS FORTALEZAS Y DEBILIDADES COMO EXPRESIÓN DE SUS CUALIDADES PERSONALES SINTIÉNDOSE IMPORTANTE EN SUS RELACIONES COTIDIANAS CON LOS DEMÁS.</p>
	<p>MUESTRA SENSIBILIDAD Y PREOCUPACIÓN ANTE LAS NECESIDADES Y PROBLEMAS DE LOS DEMÁS MOSTRÁNDOSE PROACTIVO Y SOLIDARIO EN EL EJERCICIO DE SUS RELACIONES SOCIALES CON LOS OTROS.</p>
	<p>SE MUESTRA PROACTIVO AL RELACIONARSE CON PERSONAS INCLUSIVAS VALORANDO SUS POTENCIALIDADES Y OPORTUNIDADES COMO PERSONA.</p>
	<p>EJERCE LA CIUDADANÍA Y LA CULTURA DEMOCRÁTICA COMO ESCENARIO FUNDAMENTAL PARA LA CONVIVENCIA JUSTA ENTRE TODAS LAS CULTURAS.</p>
	<p>EJERCE LA CIUDADANÍA COMO UN DERECHO FUNDAMENTAL EN EL MARCO DE UNA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA, INCLUSIVA E INTERCULTURAL.</p>
	<p>PRACTICA LA DEMOCRACIA EN TODOS LOS ESCENARIOS DE SU VIDA COTIDIANA COMO FORMA DE VIDA FUNDAMENTAL PARA LA CONVIVENCIA CON TODOS.</p>
	<p>SE RECONOCE COMO UN SUJETO PROHJADO EN UNA CULTURA VALIOSA, DEMOSTRANDO SU PERTENENCIA E IDENTIDAD A LA MISMA, PERO A LA VEZ RECONOCE Y VALORA LAS OTRAS MANIFESTACIONES CULTURALES.</p>

Figura 7. Competencias Interculturales

Las competencias formuladas deben desarrollarse en un marco teleológico de mediano plazo según las formalidades de tiempo implícitas en el PEI Intercultural.

La propuesta de competencias básicas de un PEI Intercultural debe estar en coherente relación con el modelo propuesto que haga posible su aplicación pertinente en la escuela.

La presente tabla presenta las ideas básicas de tres modelos curriculares interculturales que al ser la directriz conceptual y epistemológica de una propuesta puedan simultáneamente ser el sustento pedagógico de una nueva forma de entender la formación humana en el escenario de la escuela básica.

Tabla 16.

Modelos de desarrollo curricular intercultural

Modelos	Estructura
	<p>Estadio de las contribuciones. El currículo se caracteriza por su naturaleza etnocéntrica, es decir, por la poca cabida a aspectos relacionados con la diversidad cultural. Cuando estos elementos aparecen son los mismos estudiantes de estas minorías quienes llevan a cabo acciones de expresión de sus costumbres como “contribuciones” a los demás.</p> <p>Estadio aditivo. Aquí se puede intuir ya el inicio de una verdadera transformación curricular. Los contenidos de las áreas de conocimiento empiezan a incorporar elementos pertenecientes a identidades culturales distintas de la mayoría, aunque la mirada a dichos contenidos se realiza todavía desde la posición de la mayoría dominante. El currículo empieza a impregnarse de una visión menos etnocéntrica.</p>
Modelo de banks	<p>Estadio transformativo. En este estadio el currículo se desarrolla mediante actividades y proyectos que incorporan perspectivas distintas con respecto a un mismo hecho u objeto de estudio. Este paso supone una mirada cualitativa y multicultural de la realidad a ser estudiada.</p> <p>Estadio de la acción social. Es el de mayor desarrollo. Las escuelas no solo plantean la transversalidad e la diversificación curricular, sino que además propugnan su aplicación y desarrollo práctico, es decir, ir de las teorías a los hechos. Se promueve a través de diferentes actividades los derechos y libertades de las culturas.</p> <p>Estadio de negación. Se niega la existencia de la diversidad cultural. Se considera la pertenencia a una comunidad cultural homogénea en la que no tiene cabida la diferencia. Un centro educativo desarrolla un proceso asimilacionista, monocultural y acrítico.</p>
Modelo de michael	<p>Estadio de combate a los “ismos”. En él se reconoce la diversidad cultural, así como el conflicto que presuntamente entraña la convivencia entre personas con distintas identidades culturales. Dicha toma de consciencia se traduce en acciones de carácter compensatorio o reparador con respecto a los sujetos que pertenecen a esas minorías. El currículo se caracteriza por llevar a cabo acciones de sensibilización contra prejuicios y estereotipos racistas.</p> <p>Estadio de la discriminación positiva. Es un estadio que institucionaliza y canaliza de forma normalizada las distintas iniciativas surgidas en el estadio anterior. Se preocupa por el desarrollo de acciones individualizadas dando paso a proyectos colectivos de mediano y largo plazo. El currículo si bien subraya la atención de la discriminación cultural lo considera en aspectos dentro y fuera de la escuela.</p> <p>Estadio del pluralismo cultural. Se caracteriza por desarrollar una valoración positiva de la diversidad cultural por la escuela. Desaparece la percepción subjetiva de ver el mosaico cultural desde el prisma del etnocentrismo. Se valora las distintas miradas y respuestas que dan los sujetos desde sus percepciones y culturas.</p> <p>Estadio de gestión de la diversidad. Viene determinado por la constitución de marcos de trabajo en los que se aprovecha el pensamiento divergente y la heterogeneidad de enfoques, para potenciar los procesos colectivos de trabajo. El centro educativo sabe canalizar las oportunidades provenientes de los sujetos como portadores de culturas diferentes a la hegemónica occidental.</p> <p>Estadio de la diversidad global. Se toma consciencia de la diferencia entre la diversidad cultural en un contexto global de la diversidad cultural en contextos locales. Por ello se amplía e incorpora elementos conceptuales que permiten una comprensión holística, abarcadora, donde los discursos y las prácticas atienden aspectos como los económicos, ecológicos, demográficos, etc.</p>

	<p>La escuela desarrolla un currículo que permite una alfabetización global capaz de formar en los estudiantes las claves necesarias de los distintos procesos de internacionalización que revelan nuevas formas de entender las culturas.</p>
	<p>Estadio de la diversidad humana. Es el más elevado al que puede llegar una organización escolar. Sus miembros son capaces de suspender relativamente las necesidades e intereses culturales propios a fin de tener una visión más amplia de la complejidad de la naturaleza humana, sus problemas y también sus soluciones. Se basan en la igualdad de derechos humanos entre todos y las infinitas posibilidades que tiene cada cultura.</p>
	<p>Las necesidades</p> <ul style="list-style-type: none"> La necesidad de fomentar un acercamiento no solo discursivo, sino también práctico y, a su vez, respetuoso con la diversidad cultural. La necesidad de fomentar un marco de igualdad de todos los ciudadanos con independencia de su origen étnico o cultural, su opción lingüística o su religión. La necesidad de fomentar un marco de intolerancia contra la discriminación y el racismo que, ya sea de manera evidente o implícita, se manifiesta en las relaciones sociales entre ciudadanos con orígenes distintos.
<p>Modelo de essomba</p>	<p>Los estadios</p> <ul style="list-style-type: none"> Conocimiento y descubrimiento. Se trata de un estadio en donde las escuelas promueven la apertura y el descubrimiento a los contenidos sobre la diversidad cultural. Se realizan actividades que permiten la exploración e investigación sobre las diferentes formas en que el ser humano da sentido a su vida y las formas de legitimación en sus colectivos de origen. Los fomentan los diferentes espacios de conocimientos de las culturas locales e inmigrantes. Reconocimiento y vínculo. Este estadio pretende ir en el tratamiento de la diversidad cultural de lo meramente cultural a lo social para afianzar de forma más práctica la atención a la problemática. La escuela fomenta entornos dialógicos donde el interlocutor se encuentra en igualdad de derechos que los demás, colocándose el énfasis en la calidad de la relación social entre ciudadanos de orígenes diferentes. El currículo permite aquí analizar la problemática de la diversidad cultural fomentando las habilidades cognitivas que permitan vínculos de empatía orientados por la alteridad. Compromiso y acción. Este estadio desarrolla la posibilidad en donde los sujetos de las escuelas se impliquen y construyan entornos de carácter intercultural. El currículo debe ser el marco orientador para las acciones encaminadas a la transformación escolar vía la interculturalidad. Fomenta compromisos y acciones para el abordaje colectivo de la problemática de la diversidad cultural entendiéndola como oportunidad de desarrollo y progreso social.

Los modelos de Banks, Michael y Essomba son tres posturas relativamente diferentes que formulan como debe desarrollar una experiencia educativa intercultural en el aula. La presente propuesta considera que el modelo de Essomba es el más adecuado para su aplicación en contextos latinoamericanos en general y peruanos en particular.

Criterios para la Convivencia Interculturalidad.

La construcción de la interculturalidad en la escuela es un problema que necesita de ciertas condiciones y criterios para la implementación idónea, adecuada y culturalmente pertinente de nuevas formas de convivencia que hagan fluir escenarios democráticos, inclusivos, horizontales donde los futuros ciudadanos muestren y demuestren que estar cerca a personas de culturas diferentes es una oportunidades no solo para respetarlos, sino principalmente para nutrirnos de su cultura, su educación, su vida.

De acuerdo con lo expresado por el MINEDU (2005) lo criterios para la plasmación de nuevas formas de convivencia intercultural en las escuelas son los siguientes:

La autoestima y el reconocimiento de lo propio como práctica diaria.

La interculturalidad no solo debe ser entendida como una política de estado, sino también como una actitud, una opción racional, una forma de vida.

En efecto, si se parte del viejo adagio socrático “conócete a ti mismo”, es fundamental que los sujetos se conozcan y reconozcan como seres situados en un contexto cultural en un espacio y tiempo histórico concreto cuyas experiencias de convivencia van a nutrir de forma cotidiana a los mismos, brindadores seguridad de sus acciones por ser estas validadas a diario en función a los marcos culturales que le otorgan sentido a su vida. Es así que, socialmente hablando se va constituyendo un elemento pilar de los sujetos: la autoestima.

Un sujeto seguro de sí mismo, no solo se valora como persona, sino que va a reconocer y otorgar el mismo valor a sus conciudadanos al expresar con confianza y aplomo lo que él es, lo que tiene de valioso como individuo, conformante de un pueblo, una tradición, una cultura. La afirmación de la autoestima desde esta mirada no solo va a consistir en la autoafirmación psicológica de los propios valores personales, va ir más allá al encontrarse que es el colectivo social que se identifica como la “comunidad”, fuente de la afirmación de sí mismo, de su identidad étnica, en el marco de una convivencia intercultural.

Los espacios escolares deben servir como elemento dinamizador de tales convivencias que hagan fluir el orgullo de la identidad cultural y con ello la autoestima nutrida por una experiencia cultural, siendo parte de una comunidad étnica tanto Quechua, Aymará, Shipibo – Conibo, Matziguenga, Pano o Awajún.

Los conocimientos, los saberes ancestrales como prácticas escolares.

La sabiduría popular es fuente de riquezas intangibles que no han sido valoradas hasta la fecha de forma pertinente. Un ejemplo claro de ello es el olvido estatal de la casi extinción de una de las pocas lenguas andinas (y por ende su cultura) como es el Jakaru, en el pueblo de Tupe, provincia de Yauyos, Lima.

La sabiduría de una comunidad se identifica en las formas de vida cotidiana que las comunidades expresan en los lugares donde sus integrantes, los hombres y mujeres que portan dicha cultura, las muestran sin más. Este escenario cotidiano es, entre otros, el que se vive a diario en las aulas de las escuelas.

Las aulas y sus maestros deben, partiendo de sus planificaciones curriculares pertinentes, realizar sesiones que estén nutridas de experiencias interculturales permitiendo que los estudiantes vinculen sus aprendizajes diarios – en todas las áreas – con ricas experiencias provenientes de las ancestrales culturas del país.

Las estrategias didácticas empleadas para ello tienen que vincular el saber popular ancestral con métodos, técnicas y procedimientos que hagan posible la “transposición didáctica” es decir, el saber científico convertido y traducido en un saber enseñable que, al ser recibido y asimilado por los estudiantes, pueda convertirse en un aprendizaje intercultural.

El estudiante podrá al fin aprender que el horizonte de experiencias de las culturas del mundo andino – amazónico tienen un sentido totalmente diferente a las experiencias y categorías de la sabiduría occidental. Dicho contacto hará posible una mirada mucho más rica y compleja de las regularidades que se expresan en el mundo, sus conceptos, leyes, categorías, principios y explicaciones, validándolas como formas de entender el mundo desde una “mirada otra”.

La identificación y el reconocimiento de las diferencias en talleres.

El estudiante al entrar en contacto cotidiano con las experiencias y tradiciones de las diversas culturas estará en posibilidades de ir progresivamente identificando, reconociendo y valorando formas de convivencia (que antes eran desconocidas y hasta extrañas en el bagaje de experiencias culturales de la vida cotidiana del estudiante) de los “otros”, aceptando que lo que él consideraba “normal” o simplemente cotidiano, va mudándose de su entendimiento permitiendo que lo “otro” sea un elemento dinamizador y enriquecedor de su contexto cultural inmediato.

Las escuelas y sus aulas tienen que fomentar actividades que permitan este contacto permanente y sistemático con las diferentes culturas creando escenarios interculturales que progresivamente modifiquen las estructuras cognitivas monoculturales y permitan la percepción valiosa de lo “otro” en un escenario intercultural.

Un Taller pedagógico va a permitir que la diversidad cultural se convierta en una extraordinaria oportunidad de convivencias y enriquecimientos mutuos en donde los

estudiantes practiquen vínculos propios de la vida cotidiana, pero ahora con el agregado fundamental del contacto de otras formas de vida más allá de las acostumbradas maneras de ver y juzgar lo diferente.

Conocimientos y prácticas culturales: ferias de la interculturalidad.

Las escuelas deben pasar de los discursos y la teoría (necesaria por cierto con indispensable rigor académico) a la práctica permanente, cotidiana y sistemática de la interculturalidad.

No se puede desarrollar el sentido de la valoración, tolerancia, respeto y comprensión de culturas diferentes a la nuestra, creyendo ingenuamente en el tradicional enfoque que va de la teoría a la práctica. Es por demás ingenuo considerar, desde una toma de posición pedagógica y curricular pertinente, que los sujetos pueden simplemente captar un mensaje y aplicarlo en consecuencia, obviando una serie de situaciones y requisitos necesariamente concatenados con estos dos eslabones.

El aprendizaje integral, holístico, complejo, que permita al estudiante un vínculo casi completo con experiencias culturales diversas tiene que ser abordado desde un enfoque que, partiendo de la práctica, se arribe a la teoría para volver de forma enriquecedora nuevamente a la práctica. Esta posición pedagógica, expresada en clave dialéctica, coloca al sujeto que aprende en un escenario altamente enriquecedor y de mejora incesante de las experiencias culturales que de por sí garantiza el logro de metas propuestas desde la perspectiva intercultural.

El viejo Aristóteles apuntaba al inicio de su metafísica que el origen del conocimiento es el asombro. Cuando un sujeto es participe de lo nuevo, lo poco verosímil, lo desacostumbrado, lo no esperado, en otras palabras, lo que no coincide con nuestro esquema mental cincelado por nuestra cultura, entonces surge el interés por develar el misterio de lo que inicialmente se desconoce.

En las escuelas se debe presentar a los estudiantes experiencias que permitan un vínculo directo, vivo, emocionante, exquisito, variado, de las culturas a través de las ferias interculturales, situación en donde el estudiante estará en inmediato contacto con todo el bagaje de lenguas, tradiciones, mitos, leyendas, rituales, así como potajes, trajes típicos, música, danzas, y otras manifestaciones propias de las ferias interculturales.

La problemática de conflictos culturales: enfrentando el racismo y relaciones culturales negativas.

Cuando las personas, desde la infancia, cobran sentido de su identidad, empiezan las valoraciones, las comparaciones y, tal vez, las discriminaciones de unos respecto a otros. Este mecanismo cultural, la discriminación, no es genético ni un acto reflejo, es una actitud estrictamente social y cultural prolijada en el hontanar de nuestras vivencias cotidianas cuyos resortes deben identificarse en el diario hacer de las clases sociales que, en suma, y en última instancia, refleja un viejo problema en el país: el racismo.

Tanto en la sociedad como en las escuelas el racismo es una constante que de ser marcadamente explícito en décadas anteriores ha pasado a ser implícito, camuflado, cínico y hasta en algunos casos inconsciente.

Las escuelas son escenarios en donde el racismo se pone de manifiesto al ser una institución donde hay una especial concurrencia de tres aspectos: el número de estudiantes, las horas que pasan juntos y la calidad de la convivencia.

Estos aspectos se unifican y permiten que las prácticas discriminatorias y xenófobas tengan un circunstancial “caldo de cultivo” que puede crecer exponencialmente dañando a los propios estudiantes al volverse en víctimas de un mal que deja profundas cicatrices en el alma.

La escuela por ello debe enfrentar este problema convirtiéndolo en una de sus plataformas de lucha pedagógica, valiéndose para ello de mecanismos y estrategias donde

el núcleo fundamental sea la convivencia horizontal democrática en perspectiva de formar al ciudadano con perspectivas de interculturalidad.

La discriminación en sentido general reposa en un problema básico, la ausencia del respeto, consideración y aprecio al otro. La ausencia de la otredad. El otro que es otro yo, pero no es yo. Ese sencillo y a la vez complejo problema se resuelve cuando nos abrimos a las culturas y descubrimos sus múltiples miras, sus múltiples formas de vivir.

La escuela a través de un Proyecto Educativo Institucional Intercultural debe promover el encuentro horizontal de las culturas para que la convivencia escolar sea un escenario de armonía y sana convivencia desterrando los males que impiden dicho encuentro. Los PEII deben por ello incluir, tanto en su misión y visión, las categorías que reflejen una escuela que ponga en práctica un currículo para la interculturalidad.

Reconociendo la unidad y diversidad del Perú profundo.

La escuela en estas y otras experiencias debe también brindar a los estudiantes las suficientes experiencias para que construya las competencias curriculares básicas que hagan realidad un horizonte intercultural. Para ello, es fundamental el conocimiento de las lenguas del Perú, su ubicación y distribución territorial, así como sus más importantes manifestaciones culturales en el marco de una propuesta pedagógica que muestre lo básico del Perú profundo, el Perú de todas Las sangres.

Reconocer las lenguas y sus culturas en el país hace posible que se reconozca la gran variedad de culturas, allende la gran ciudad, sembrando con ello en el estudiante una perspectiva de aprendizaje en donde, simultáneamente, la unidad y la diversidad, se integren armónicamente desde un claro enfoque dialéctico.

La comunicación, interrelación y cooperación entre diferentes como escenario de vida escolar.

Cuando se entra en contacto con experiencias nuevas, experiencias que, al ser tratadas curricularmente desde una perspectiva crítica, los elementos que concurren para garantizar este proceso son la comunicación horizontal, la convivencia a partir de la comunicación y la cooperación para construir horizontes comunes.

Hay que recordar que los sujetos no se diluyen o desintegran en los colectivos como lo sostienen ciertos análisis liberales y su ética del individualismo y egoísmo. Los sujetos viven y se insertan en las tradiciones de sus comunidades sin perder su individualidad, su autoestima, sus valoraciones, sus deseos personales.

En la escuela el factor comunicación para la construcción de la interculturalidad es básico ya que posibilita el intercambio de lenguajes, códigos y simbologías que, partiendo del principio del respeto mutuo, alimentan a todos los interlocutores creando un nuevo espacio de convivencia que arribe en formas especiales de colaboración y trabajo, originadas por el naciente escenario intercultural.

2.3 Definición de Categorías de Análisis.

Área curricular. Son una especial construcción curricular que viene a reemplazar a las asignaturas y cuyo carácter interdisciplinar permite la organización y dosificación del saber a ser enseñado respondiendo a elementos nucleares (las competencias, capacidades, contenidos e indicadores) permitiendo la formación de sujetos críticos y reflexivos.

Contenido curricular. Son los mensajes seleccionados y tratados curricularmente para propósitos de enseñanza que se operativizan y facilitan al estudiante a través de las experiencias desarrolladas en el aula.

Currículum. Conjunto de intenciones educativas que expresan de manera previsiva las experiencias de los sujetos a lograrse luego de la puesta en práctica de un plan de estudios definido por la autoridad pedagógica.

Interculturalidad. Encuentro entre dos o más culturas en donde los sujetos comparten y exhiben sus manifestaciones culturales beneficiándose mutuamente en escenarios en donde fluye un clima de respeto y convivencia armoniosa.

Enseñanza. Representa un aspecto específico de la práctica educativa. La enseñanza como práctica específica supone, por un lado, la institucionalización del que hacer educativo y, por el otro, su sistematización y organización alrededor de procesos intencionales de enseñanza –aprendizaje.

Investigación etnográfica. Método de indagación cualitativo proveniente de la antropología que tiene por objetivo la búsqueda de información en una unidad de análisis determinada realizando el procedimiento de acercamiento físico, cultural y emocional del investigador al investigado, participando activamente en su “mundo de la vida”; ello va permitir acceder a las formas personales y subjetivas de actuar en escenarios bien definidos, encontrando el sentido y “habitus” (estructuras inconscientes de pensamiento) que hacen posible comprender su actuar, su pensamiento.

Evaluación etnográfica. Es el proceso de formulación de juicios de valor sobre los procesos, sujetos y elementos pedagógicos intervinientes en una entidad educativa a fin de realizar la toma de decisiones oportuna para la optimización del sistema educativo considerando tanto los aspectos objetivos y subjetivos que subyacen en la conducta de los actores educativos.

Proyecto Educativo Institucional. Es el principal documento orientador de la vida institucional de una escuela cuya característica fundamental reside en, partiendo de una sistemática visión y misión del futuro institucional, relanzar el proyecto de la institución educativa con el propósito de la incesante mejora institucional.

Capítulo III. Hipótesis y Variables

3.1 Supuestos Hipotéticos o Hipótesis.

3.1.1 Hipótesis general.

H_G La interculturalidad entendida como una dimensión necesaria en la educación tiene un desarrollo parcial y difuso a partir de los Proyectos Educativos Institucionales en las escuelas públicas del ámbito de la UGEL 02 en el año 2014.

3.1.2 Hipótesis específicas.

H_{E1} La construcción de los PEI de dos escuelas públicas del ámbito de la Ugel 02 al realizarse básicamente como un cumplimiento administrativo, limita y distorsiona el escenario de aplicación de la interculturalidad.

H_{E2} La percepción de los docentes y estudiantes de dos escuelas públicas del ámbito de la UGEL 02 al estar relativamente orientada por una concepción tradicional de la gestión no crea las condiciones de oportunidad, relevancia, y aplicación de la interculturalidad en la construcción de los PEI.

3.2 Sistema y Categorías de Análisis.

El siguiente cuadro resume las particularidades con las que se ha dado sentido al curso de la investigación.

Tabla 17.*Matriz de categorización de las variables consideradas en el estudio*

Variables	Dimensiones	Indicadores	
Interculturalidad	Visión de las culturas	Percepción de inmigrantes provincianos en la localidad	
		Percepción de inmigrantes extranjeros en la localidad	
		Identificación con expresiones culturales locales y regionales	
		Identificación con expresiones culturales extranjeras	
	Identidad cultural	Valoración de referentes históricos locales	
		Valoración de referentes históricos regionales	
		Valoración de referentes históricos nacionales	
		Valoración de tradiciones y costumbres locales	
		Valoración de tradiciones y costumbres regionales	
Comunicación intercultural		Promoción y empleo de lenguas nativas.	
		Actitudes de comunicación en el empleo de lenguas nativas.	
		Empleo de estrategias interculturales de comunicación	
		Escenarios de aula ambientados según el contexto	
Ciudadanía intercultural		Nivel de información sobre historia local.	
		Nivel de información sobre historia regional.	
		Nivel de información sobre historia nacional.	
		Nivel de información sobre derechos y deberes.	
		Actitudes de identificación con derechos y deberes	
		Actitudes de identificación con la historia local, regional y nacional	
PEI	Identidad	Misión	
		Visión	
		Valores	
		Objetivos	
	Diagnóstico		Fortalezas institucionales
			Debilidades institucionales
			Oportunidades institucionales
			Amenazas institucionales
	Propuesta pedagógica		Proyecto curricular institucional (pci)
			Programación curricular anual
			Unidades didácticas
			Proyectos de innovación curricular
			Proyectos de innovación didáctica y evaluativa
	Propuesta de gestión		Estilo de gestión
			Estilo administrativo
Toma de decisiones			
Proyectos de innovación en gestión			
Clima institucional			
Relaciones humanas			

Capítulo IV. Metodología

4.1 Enfoque de Investigación

La presente investigación consideró para su desarrollo el enfoque cualitativo en el marco de los trabajos de búsqueda y exploración que tratan de indagar las particularidades del actuar humano más allá de las simples y acostumbradas constataciones metodológicas cuantitativas, cuyo proceder, si bien valioso e importante para la historia de la investigación, se ha mostrado insuficiente y limitado para comprender las subjetividades y motivaciones que orientan el curso de la acción humana.

Investigar cualitativamente significa llevar a cabo un trabajo de indagación que considere el fenómeno a investigar como dinámico, emergente, evolutivo, complejo, que plantea al investigador un proceso de “inmersión” en la realidad estudiada desde un ejercicio lógico - dialéctico, para poder así captar el devenir de los fenómenos implícitos.

4.2 Tipo de Investigación

La presente investigación es de tipo cualitativa, dada las particularidades de las variables a estudiar y los objetivos planteados. Se consideró para ello el método Etnográfico, a partir del cual se realizó un sistemático proceso de Evaluación del Proyecto Educativo Institucional de dos escuelas para valorar la presencia de la interculturalidad en ellas.

4.3 Diseño de Investigación

Para el desarrollo de la presente investigación se ha considerado el diseño de investigación Etnográfico - Evaluativo cuya particularidad reside en que al rastrearse los distintos escenarios de acción de las escuelas estudiadas y considerando que el estudio tiene que recabar información de forma tal que se permita interpretar las peculiaridades de una variable con respecto a otra, es que se debe subrayar que el diseño de investigación

empleado dista mucho de los convencionalismos y rigores metodológicos y e instrumentales de la investigación tradicional de corte hipotético - deductivo, de ello se deduce que, siguiendo a Salamanca y Martin Crespo (2007; 23): "...el diseño de la investigación cualitativa a menudo se denomina diseño emergente, ya que "emerge" sobre la marcha. Esto quiere decir, que el diseño puede cambiar según se va desarrollando la investigación, el investigador va tomando decisiones en función de lo que ha descubierto..."

El investigador orientado por un paradigma alternativo al positivista, le permite ir en la búsqueda de la profundidad y sentido comprensivo de un fenómeno, ya no por el rigor de la coherencia y su aterrizaje necesariamente estadístico, sino por el sentido de lo manifiesto, de lo latente, de lo que va siendo en el mismo acontecer de su búsqueda, en donde se construye en el mismo devenir de la investigación un diseño en inmersión que le permita acercarse mejor a la realidad a investigar.

4.4 Acceso al Campo. Muestra o Participantes

Por ser un estudio cualitativo el presente trabajo se centró en dos escuelas del ámbito de gestión de la UGEL 02. Se define la unidad de análisis en donde se dirigen los instrumentos a los respectivos actores (docentes y estudiantes) que a continuación se detallan.

Tabla 18.

Docentes y estudiantes de dos Instituciones Educativas Públicas

Delimitación	Población Docentes	Estudiantes	Muestra Docentes	Estudiantes
Escuelas				
I.E.E. 2025 "Inmaculada Concepción"	27	108	01	16
I.E.E. "José Antonio Encinas"	15	52	01	15

4.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Los datos de la presente investigación fueron recogidos con la aplicación de una Entrevista en Profundidad aplicada a los docentes, así como un Focus Group y una Encuesta semiestructurada aplicada a los estudiantes; asimismo se realizó la aplicación de una Matriz de Evaluación del PEI aplicada a cada escuela, considerando de forma especial la presencia y valoración de la interculturalidad en la misma.

Todos los instrumentos han sido contruidos por la investigadora considerando cuidadosamente las variables y categorías consideradas.

4.6 Técnicas de Análisis de Datos

Los datos recogidos fueron organizados en categorías, dimensiones y variables con la finalidad de interpretar y valorar cualitativamente la presencia – explícita y/o implícita – de la interculturalidad.

4.7 Procedimiento

Los hallazgos producto de la presente investigación fueron tratados de la siguiente forma: Construcción del marco teórico considerando fuentes primarias y secundarias.

Trabajo de campo: Recogida de la información con cada instrumento, según cronograma de trabajo.

Categorización y organización de la información en dimensiones y variables.

Comprensión crítica e interpretación de los hallazgos.

Valoración global del trabajo a la luz de los objetivos e hipótesis planteadas.

Capítulo V. Resultados

5.1 Presentación y Análisis de los Resultados

A continuación, se presenta los hallazgos encontrados tanto en los estudiantes como en los docentes. Para ello se ha considerado tratar primero la percepción y opiniones de los docentes sobre el PEI, así como la interculturalidad para luego hacer el tratamiento de lo hallado en los estudiantes en referencia a la praxis de la interculturalidad.

En un tercer momento se aplicó una matriz de valoración del PEI con el objetivo de interpretar el diseño y construcción del mismo, su estructura lógica y el sentido pedagógico implícito desde un enfoque intercultural.

Se ha preferido desarrollar el proceso interpretativo – hermenéutico en donde se coloca el énfasis en el “sentido” de las expresiones o afirmaciones de lo expresado por los sujetos que conforman la unidad de análisis de la escuela y el grado estudiado. Asimismo, se ha preferido la deconstrucción semántica que se deduce en las afirmaciones expresadas en los instrumentos aplicados.

Instrumento: Entrevista en profundidad 01

Variable: Proyecto Educativo Institucional e Interculturalidad.

Aplicación: Prof. Carlos Mendoza Mota docente del nivel primaria, institución educativa 2025 “Inmaculada Concepción”.

Lugar: urb. Puerta de Pro, distrito de los olivos.

Fecha: miércoles 02 de diciembre de 2015.

Resultados.

Inicio de la entrevista.

La Profesora investigadora Lourdes Erazo llega aproximadamente a la 1:00 p.m. para la entrevista con el docente previsto con anticipación. Se prevé un espacio adecuado para la conversación con el docente a fin de generar un espacio ameno e idóneo para la

entrevista. Se comunica al docente que el desarrollo de la misma se realizará de forma confortable y sin formalismos. Tiempo estimado 30 minutos.

Desarrollo de la entrevista.

¿Podría decirnos cuántos años tiene la escuela y cómo fueron sus inicios?

El maestro haciendo evocación refiere que la escuela se fundó en 1992 teniendo por ello – a la fecha de la entrevista – 23 años de fundada oficialmente, promocionando a estudiantes tanto del nivel primaria como secundaria.

¿En estos años de trabajo docente han participado en la elaboración del PEI?

El maestro refiere que, en inicio, cuando se comenzó a hablar del PEN y se generaron muchas dificultades, era una expresión desconocida que progresivamente fue cobrando no solo importancia sino simultáneamente desafíos para los docentes. De la confusión inicial se podría entender se pasó a la obligación administrativa.

¿Cómo ha sido su participación? Por favor explíquenos.

El maestro Carlos nos comparte haber participado en una comisión para realizar la diversificación curricular en donde se encontró con muchas dificultades que han significado en el transcurso de todos estos años solo intentos sin concretizaciones que solo han generado documentos para fines administrativos que no se han convertido en guía institucional.

¿Es una constante en su escuela conversar y discutir sobre la importancia del PEI para la vida institucional? Explíquenos este aspecto.

Cuando surgen deseos de ver críticamente o reflexionar sobre la problemática de la educación en general o de la escuela en particular los colegas en la escuela hablan del PEI solo ocasionalmente, en las asambleas de colegas surgen algunas ideas espontáneas de forma circunstancial frente a la problemática de la escuela (porque estamos así, que queremos mejorar) pero no es una conversación que atribuya al PEI la importancia debida.

¿Qué aspectos cree Ud., son – o han sido - los más relevantes en la discusión del PEI?

Lo más importante que se ha abordado en las conversaciones y diálogos en los docentes es lo referido a la calidad de los aprendizajes. En realidad, todo el mundo se preocupa por elevar la calidad de los aprendizajes...un poco el aspecto cognitivo, pero no se ve la parte formativa; no se ve los problemas de los niños. El maestro se pregunta: ¿Cómo hacemos que los niños cambien de actitud? ¿Cómo hacemos que los niños puedan reflexionar sobre los diferentes tipos de problemas? ¿Cómo hacer para que los niños sean autónomos y puedan tomar decisiones? Pero eso no se les permite...no hay forma, nos dice el maestro.

Por otro lado, acota el maestro, siempre se ha trabajado con el currículo oficial (DCN y otros documentos) del cual se derivan una serie de acciones como son: contextualización de saberes, capacidades, pero se ha ido más allá.

¿Crees Ud. que cuando se elabora el PEI es necesario consultar a los docentes, padres y estudiantes sobre los aspectos que deben tratarse en el PEI?

Ante esta pregunta el maestro afirma críticamente lo siguiente: Si los mismos docentes no tienen claridad de que es un proyecto y cómo articularlo para la mejora institucional mucho menos o muy remoto es lo que podemos esperar de los padres de familia, los padres vienen a pedir y no a aportar. La preocupación de ellos es sobre aspectos triviales como: cuotas, puntualidad, requerimientos a sus hijos, etc. Esa es su preocupación. De otro lado los estudiantes no tienen iniciativa (el maestro hace una implícita reflexión a la juventud de los 70 y 80 en donde los jóvenes eran diferentes) su preocupación está centrada en el llamado mundo virtual... “son cibernautas” paran en el espacio “están flotando”.

¿Le parece que el aspecto de la cultura de cada estudiante – las que provienen de sus padres – es importante para su inclusión en el PEI?

Claro, nos dice el maestro. La institución educativa y al interior de ella el proyecto, debe recoger las diferentes “formas de vida” de nuestros estudiantes, sus nuevas formas de convivencia, sus nuevas formas de relación y al interior de ellas sus prácticas y actitudes que están guiadas por una serie de lineamientos, valores y otros aspectos. Además, por las influencias que como “bombardeos” inmensos tienen ellos principalmente de las tecnologías que hacen que ellos cotidianamente cambien de actitud...hay que acotar que esto es controversial ya que esas influencias están llevando a las jóvenes generaciones a perder por ejemplo el diálogo, la comunicación, encerrándose en su propio yo.

Aquí la entrevistadora añade - preguntando - si es oportuno rescatar e incluir el acervo cultural de las familias en el PEI. El maestro nos dice que se debe incluir algunos aspectos positivos que impliquen mejorar la personalidad, por ejemplo, el esfuerzo o sacrificio que realizan los padres de familia para ello se convierta en un estímulo y desafío... “para que tú seas alguien mejor”, pero el niño o el joven no responde a esos objetivos que plantean los padres para que sus hijos sean mejores.

Esto por supuesto obedece a diferentes actitudes de los actores del contexto sociopolítico que influyen en ellos...hay toda una influencia...por eso decimos que el niño viene ya a la escuela de fuera con actitudes elaboradas, con un determinado “esquema mental” que es difícil para el maestro...es una lucha terrible para nosotros enfrentar esa situación ya dada...es como si fuesen dos realidades: el colegio es una realidad y “afuera” (el barrio, el hogar) es otra...a esto se suma los problemas, dificultades y hasta prejuicios del maestro...por ejemplo se observa paradójicamente que a los estudiantes se les pide venir a la escuela (a las niñas) con “falda y con moños” pero en la calle ellos no se visten

así...la escuela es así un lugar en donde se hace una cosa muy diferente a y hasta alejada de sus vidas.

Otro aspecto que se puede rescatar es el ideal no muy lejano de “la familia unida” en donde se aprecia por ejemplo a todos compartiendo los potajes pero que hoy en día está perdida en las grandes mayorías, entonces el gran problema es ¿Qué hacemos para rescatar ello?

¿Tienen alguna fiesta tradicional propia de la comunidad que celebren todos los años?

Como comunidad hay una fiesta específica, solo hay la conocida celebración del Señor de los Milagros, pero fiestas patronales no se presencia. Lo que se aprecia por las calles aledañas son fiestas relativas a la navidad, el año nuevo. En la escuela si tenemos la fiesta de la Virgen de la Inmaculada Concepción.

¿Dicha celebración es planificada y/o prevista en las actividades de planificación de cada año?

Es un día de fiesta realizado al interior de la escuela en un día laborable y con participación de los estudiantes principalmente y con relativa presencia de la comunidad...ello debe ser tal vez por realizarse en un día laborable.

La presencia de la comunidad es básicamente por la designación de alguna responsabilidad a sus menores hijos. Los padres de familia se motivan a acudir cuando “hay algo que beber” “cuando están sedientos”.

¿Le parece que se debe considerar más aspectos de la cultura comunal, local y regional en la propuesta pedagógica del PEI? ¿Cuáles pueden ser?

Uno de los aspectos que se debe incluir en nuestra propuesta pedagógica es el trabajo. Hay que enseñarles a nuestros niños a elaborar algo. Hay para ello que formular un trabajo técnico en donde el niño “aprenda haciendo” aprenda a elaborar algo...para mi esa

concepción es muy importante...esto te digo porque yo estude en un colegio técnico... a los 12 años yo sabía ya hacer instalaciones eléctricas...hoy en día los jóvenes que terminan a los 16 o 17 años no saben ni limpiar su casa. Me parece que debe tecnificarse la educación peruana. Esto ya se hizo o intentó hacer hace varios años cuando se crearon las “escuelas pre vocacionales” y los “colegios técnicos”.

¿Cree Ud. que otros aspectos de la cultura de los pueblos de nuestro país deben ser consideradas o tratadas en el PEI?

Otro aspecto – añade la maestra como acicateando una nueva pregunta – es el de revalorar la presencia cultural a nuestro alrededor (huacas, restos arqueológicos, costumbres y tradiciones, entre otros) el maestro al respecto nos dice que le parece que, cuando por ejemplo se da un cuidado especial a las casonas coloniales viejas que se encuentran muchas de ellas en el centro histórico de Lima esto “no sirve para nada” ya que esto – como conocimiento – ya está incluido en el currículo y el maestro lo que tiene que hacer es ver la forma de enseñar para que se asimile...el problema es que el estudiante permanece mucho entre “cuatro paredes”...también se identifica como un problema la dificultad y hasta el olvido para llevar a cabo la “contextualización” unos años atrás se encuentran experiencias de contextualización; el Plancad planteaba la contextualización, luego llegó el término “diversificación” y entonces cuando el maestro trabajaba con la competencia relativa a la historia del Perú había que incorporar nuevos saberes recogidos del contexto local. Por ejemplo, el conocimiento de las “hierbas” para medicina; el conocimiento del estiércol de los animales para la agricultura; pero aquí no se puede Hacer ello por una serie de limitaciones (espaciales entre otras) yo por ejemplo he trabajado años atrás en un proyecto ecológico para producir “humus” con el estiércol de las ovejas empleando las lombrices y luego con ese humus enriquecíamos el suelo para la mejora de

las plantas. Eso es lo que queremos, que la escuela mejore u oriente lo que como cultura ancestral – el trabajo comunal en el campo, por ejemplo – sea estimulado y desarrollado.

Otro aspecto que se debe rescatar es por ejemplo la forma de organización social de los antiguos peruanos en donde no encontramos muestras de la violencia cotidiana que hoy campea en nuestra sociedad.

Otro aspecto que se debe rescatar es por ejemplo el “servinacuy” en donde las familias se constituían de forma responsable...el servinacuy de esos tiempos era pues “responsable” lo que hoy vemos como convivencia es pues irresponsable.

También un aspecto que debe revalorarse es el conocimiento de nuestra riqueza natural...los estudiantes no conocen lo que está a su alrededor y menos lo que está presente en su país. Lo que no se conoce no se puede valorar. Los antiguos mochicas por ejemplo hacían un tratamiento de separación química del oro al separarlo de otros metales para poder trabajarlo. Esos conocimientos ancestrales son extraordinarios. A los chicos ahora si les traigo una de esas rocas no saben que es y luego no saben qué hacer con ella. La maestra Lourdes añade que los estudiantes en Lima no saben ni de dónde viene la electricidad.

Pero creo – dice el maestro – más que incluir estos aspectos parece que lo más importante es pensar en otro tipo de escuela...una donde no se le de tanta importancia a los horarios y en donde los estudiantes puedan saber por lo menos de donde viene el agua que toman haciendo un sencillo viaje. La enseñanza en el aula es muy sesgada, libresca (solo ve algunos dibujitos en los libros).

Hay otros aspectos que también se podrían incluir por ejemplo la producción de alimentos en donde se vea la siembra y la cosecha hasta algo que se comercialice con valor agregado, pero ello es muy difícil ya que el maestro, si algo trata de esto, es con un limitado tiempo. Por ello es que habría que cambiar radicalmente el PEI, hacer uno

totalmente diferente, habría que darle vuelta a todo esto. Pero para empezar ello hay que cambiar el pensamiento del maestro, hay que formar de nuevo a nuestros maestros. Si tú le dices a un maestro sobre lo que hay que cambiar te dice que, si está bien, pero “no tiene tiempo”

¿En la misión, visión y objetivos del PEI se hace mención referencial a la interculturalidad? Explíquenos este aspecto.

En una comisión anterior de nuestro colegio se consideró, aunque de forma global el aspecto de la cultura, la interculturalidad. Estaba considerado. El problema aquí radica en cómo se desarrollaba ello y para eso era necesario tener objetivos estratégicos, pero estos no existían y solo teníamos la visión que era como un objetivo general, amplio, pero para que ello se cumpla había que tener los objetivos estratégicos y luego los objetivos específicos de detalle que finalmente se plasman y concretizan en el PCI. Hubo iniciativa entusiasmo con cierto avance...pero se quedó allí.

¿Le parece a Ud. que debe considerarse proyectos de innovación en el PEI que consideren la interculturalidad? ¿Por qué?

El maestro añade que la interculturalidad es muy importante porque provenimos de diferentes lugares y escenarios, pero también porque hay una herencia histórica. Vemos que aquí en Lima hay personas de diferentes procedencias con diferentes costumbres que algunos llaman “folklore” ...eso se visualiza por ejemplo en las comidas...hay personas que se distinguen por sus variados potajes...por un lado el cuy, por otro lado, el shambar y así potajes de cada región. Pero también es la música y el idioma...el idioma identifica un tipo de cultura. También lo vemos en la vestimenta. Esto se va quedando en la familia, pero vemos ahora que hay un rechazo en los niños y los jóvenes...no quieren bailar o cantar lo que sus padres les enseñaron...incluso hasta con la música criolla nos dicen “eso es de tu tiempo papá” “nosotros tenemos otra música otros bailes” en la escuela pueden

escuchar lo que los maestros les damos, pero nada más. Los chicos expresan que esto que exhiben con preocupación y cariño sus padres es de “otro tiempo” que ya no es el suyo.

En los documentos oficiales del MINEDU (PEN, DCN, Rutas, etc.) Considerados insumos para la planificación curricular se considera explícitamente la interculturalidad. ¿Su escuela considera este aspecto en la planificación? Explíquenos por favor.

Claro; en el DCN se habla de lo pluricultural y bilingüe como conceptos orientadores, pero cuando esto solo reproduce solo como epopeyas o fechas cívicas para recordar y no se muestra estos conceptos con el trabajo de la vida cotidiana, las actividades agrícolas, la producción artesanal, la orfebrería, la textilera del Perú actual con el Perú antiguo; por ejemplo, en el pueblo donde yo he vivido los hombres y mujeres de ese entonces sabían fabricar sombreros, fabricaban zapatos, telares...pero la escuela nunca recogió esos saberes, esa sabiduría popular que está depositada en todos los pueblos del Perú hace milenios .y que nunca es integrada a los saberes oficiales de la escuela. Hoy los chicos no hacen nada productivo, solo están pensando que hay que conseguir dinero para “solucionar” sus problemas. Los chicos deberían engarzar la teoría que le damos en la escuela con las necesidades de su vida cotidiana, mientras tanto al niño poco le va a importar todo lo que nosotros le podamos dar. Por ejemplo, si le hablamos de electricidad el niño al comprender esta energía le va dar importancia al agua ya que es la fuente de esta energía. Al final todo esto se concentra en el PEI y los documentos oficiales (DCN, rutas, etc.) solo rozan ligeramente esto sin tratar a cabalidad lo intercultural.

¿Algún aspecto que quisiera Ud. añadir?

Bueno espero haber estado a la altura de su necesidad como investigadora, pero a mis años de experiencia le puedo decir que cuando uno mira “hacia atrás” siente una decepción de no poder haber hecho más por los niños...cuando los vemos después de años vemos solo a unos cuantos que han logrado sus metas...los demás fueron absorbidos por

este sistema...entonces ¿De qué valió la cultura, los valores, los ideales que les hemos impartido? ¿Para qué sirvió la escuela? Es allí en donde vemos que la escuela no cumplió con ellos.

El PEI es muy importante...señala el norte de la escuela...pero lo que ha sucedido es que cuando apareció esto como una novedad y por allí se encontraron con un PEI Acabado todos comenzaron el “trabajo” del copiado o pirateo de ese documento situación es muy común hoy día...cuando vemos su misión es hasta hoy muy común encontrar que todas las escuelas escriben “ser líder” pero la pregunta es ¿Ser líder en qué?

Instrumento: Entrevista en profundidad 02

Variable: Proyecto Educativo Institucional e Interculturalidad.

Aplicación: Prof. Maritza Rodríguez Lara, docente del nivel primaria, Institución Educativa: 3024 “José Antonio Encinas”.

Lugar AAHH “Infantas, distrito de San Martín de Porres.

Fecha: viernes 04 de diciembre de 2015.

Resultados.

Inicio de la entrevista.

La maestra Lourdes Erazo (investigadora) en horas de la tarde (1:00 p.m. aproximadamente) prevé un espacio adecuado para la conversación con la docente Maritza a fin de generar un espacio ameno e idóneo para la entrevista. Se comunica a la docente que el desarrollo de la misma se realizará de forma confortable y sin formalismos para abordar la temática previamente comunicada. Tiempo estimado 30 minutos.

Desarrollo de la entrevista.

¿Podría decirnos cuántos años tiene la escuela y cómo fueron sus inicios?

La profesora Lourdes (quien entrevista) relata que la Prof. Maritza es la maestra más antigua de la Institución. Ante la pregunta la maestra responde: la escuela tiene 68

años de creación y yo llegue – nos dice – hace 29 años a la escuela. De esa fecha a la actualidad la escuela ha cambiado mucho; ahora hay talleres de computo, XO; en secundaria hay talleres de carpintería, metalmecánica. También contamos con biblioteca, laboratorio y taller de danza. La escuela está bien implementada, tiene buena iluminación. Para mí – añado – es uno de los mejores colegios en el cono norte.

¿En estos años de trabajo docente han participado en la elaboración del PEI?

Si, bueno; cuando en aquella vez estaba de director el Prof. León Morales con el empezamos a conocer ese documento que ese entonces era una novedad: el PEI. Desde entonces he participado.

¿Cómo ha sido su participación? Por favor explíquenos.

Teníamos que investigar y leer para su elaboración. La participación ha sido desde entonces de trabajo en equipo de manera constante todos los años desde entonces.

¿Es una constante en su escuela conversar y discutir sobre la importancia del PEI para la vida institucional? Explíquenos este aspecto.

Yo creo que no se le está dando la debida importancia a ese documento que es la columna vertebral de la gestión, incluso para su elaboración desde sus inicios no todos hemos trabajado, solo ha sido un grupo que han participado. Se dice que en otros colegios es algo parecido, es copia de otro y de otro y así no debe ser. Debe ser un documento fidedigno.

¿Qué aspectos cree Ud., son – o han sido - los más relevantes en la discusión del PEI?

En la última capacitación que hemos tenido nos dicen que de allí van a salir las situaciones significativas que trabajamos para hacer la programación de las unidades curriculares. Por ello el PEI es un documento esencial. Se nos refiere que lo primero al trabajar el PEI es el diagnóstico de la Institución Educativa a partir del cual vamos a trazar

objetivos estratégicos institucionales. Pero han cambiado algunas cosas, el formato ha variado...pero en nuestra escuela el PEI me parece que está desfasado...tendríamos que revisarlo nuevamente para poder actualizarlo...el PEI tiene su periodo de vigencia y ahora con el nuevo enfoque creo que tenemos que cambiarlo.

¿Crees Ud. que cuando se elabora el PEI es necesario consultar a los docentes, padres y estudiantes sobre los aspectos que deben tratarse en el PEI?

Sería ideal la participación de los padres de familia...yo diría que toda la comunidad educativa...con ello veríamos más de cerca los intereses y necesidades de los chicos, de los padres y de toda la comunidad... pero sobre todo los maestros tienes que participar e involucrarse más.

¿Le parece que el aspecto de la cultura de cada estudiante – las que provienen de sus padres – es importante para su inclusión en el PEI?

Esa parte creo que la estamos dejando de lado. Deberíamos trabajar bastante con el aspecto cultural que traen los estudiantes y sus familias. Se ha dejado de lado bastante ese aspecto.

¿Tienen alguna fiesta tradicional propia de la comunidad que celebren todos los años?

Si hay una fiesta en la comunidad, la patrona Virgen de la Merced; se realiza todos los años en el mes de septiembre.

¿Dicha celebración es planificada y/o prevista en las actividades de planificación de cada año?

Claro. La patrona de nuestra Institución es la misma virgen y para ello se forman comisiones de trabajo en donde participan los directivos, maestros, estudiantes y padres de familia. Unos días previos a la fecha de la virgen los niños – preparados por sus maestros- salen a hacer sus canticos, oraciones, misas y otras actividades para esa fecha.

¿Le parece que se debe considerar más aspectos de la cultura comunal, local y regional en la propuesta pedagógica del PEI? ¿Cuáles pueden ser?

Yo diría que aquí en el colegio cada niño de nuestro nivel al ser de diferentes regiones, provincias y lugares de nuestro país trae un bagaje cultural que permite enriquecer nuestras actividades...para mejorar nuestra identidad...creo que sería mejor como lo solíamos hacer antes con los concursos de danzas (ahora lo hemos dejado) también veladas musicales, creación de textos sobre mitos, leyendas propias de sus regiones. Me parece que es mucho lo que se puede trabajar en torno a la identidad.

¿Cree Ud. que otros aspectos de la cultura de los pueblos de nuestro país deben ser consideradas o tratadas en el PEI?

En el PEI. Me parece que puede ser la gastronomía. Escuchaba a un periodista en radio programas que eso debe partir de las escuelas para poder enfrentar los riesgos de la comida chatarra y que los chicos puedan presentar platos típicos de sus regiones; también se podría trabajar las loncheras nutritivas considerando la rica tradición culinaria de las regiones de nuestro país.

¿En la misión, visión y objetivos del PEI se hace mención referencial a la interculturalidad? Explíquenos este aspecto.

No se hace mención explícita, aunque me parece que debería hacerse mención dada la importancia de las culturas en nuestro país. Quizás se haga mención tangencialmente, pero debería enfatizarse mucho más.

¿Le parece a Ud. que debe considerarse proyectos de innovación en el PEI que consideren la interculturalidad? ¿Por qué?

Claro, claro que sí. Para mejorar en nuestra escuela debe realizarse proyectos que tengan presente el aspecto intercultural. Por ejemplo, en mi aula tengo cuatro niños que son de la selva y hay un problema de discriminación; se burlan otros de su forma de hablar...y

más todavía cuando traen sus comidas – tacaco...y los demás niños lo ven medio raro esa comida que traen. Pero más discriminación hay con los provenientes de la sierra. Tengo un niño de la sierra y él tiene su dejo y sus compañeritos se burlan de su forma de hablar, por ello es muy importante trabajar este aspecto en el aula. Tenemos que incidir en la buena convivencia sobretodo.

En los documentos oficiales del MINEDU (PEN, DCN, Rutas, etc.) Considerados insumos para la planificación curricular se considera explícitamente la interculturalidad. ¿Su escuela considera este aspecto en la planificación? Explíquenos por favor.

Si está presente en la interculturalidad en los últimos documentos como las rutas y si lo estamos considerando para trabajar tanto en las unidades como en las sesiones de aprendizaje...pero yo digo que todo ello está realmente en proceso y todo el año tenemos que mejorar en lo concerniente a la cultura, a la interculturalidad.

¿Algún aspecto que quisiera Ud. añadir?

Que se ejecute. A veces todo queda solo en papeles y lo que debemos hacer es leer estos documentos para entender lo que es la interculturalidad. Que se ejecute es lo más importante. Los capacitadores nos han dicho que hay algunas modificaciones que se vienen...de repente van a cambiar algunas competencias y lo que debemos hacer es mejorar a partir de lo ya hecho. Hay todavía mucho que hacer. El PEI es para ello el documento que direcciona nuestro trabajo en la escuela. Lo que hacemos en las aulas es todavía muy somero muy aislado...todavía nos falta para llegar al 100%.

Instrumento: Guía de Focus Group 01.

Variable: Interculturalidad.

Aplicación: Estudiantes del 6to grado del nivel primaria, Institución Educativa: 3024 “José Antonio Encinas”.

Lugar AAHH “Infantas, distrito de San Martín de Porres.

Fecha: jueves 10 de diciembre de 2015.

Resultados.

Buenos días, estamos visitándolos para realizar un trabajo de investigación con el propósito de indagar sobre la Interculturalidad en su escuela, para ello le pedimos por favor contestar las preguntas que se han considerado pertinentes. Agradecemos a todos los niños por su valiosa participación.

Inicio de la entrevista

Se prevé un espacio adecuado para la conversación con los niños a fin de generar un lugar ameno e idóneo para sus opiniones. Se comunica a los participantes que el desarrollo de la misma se realizará de forma confortable y sin formalismos. Tiempo estimado 30 minutos.

Desarrollo de la entrevista

¿Podrían darnos sus nombres por favor?

María Fernanda, Rosmery, Akemi, Luz María y Adriana

¿Creen Uds. que se puede aprender más sobre nuestro país visitando museos? ¿Por qué?

Todas las niñas dicen “sí” y dan algunas puntualizaciones.

María Fernanda dice: “te informas más”; Rosmery añade “te informas más y conoces nuestra historia”, Akemi agrega que: “así conocemos más”; Luz María al igual que Adriana dicen que: “es muy bonito además que se aprende más”. Los estudiantes mencionan haber visitado huacas y restos arqueológicos cercanos en donde han experimentado variados aprendizajes además de haber disfrutado. También dicen haber visitado el museo de antropología de Pueblo Libre. Rosmery dice: “allí aprendimos más de nuestro país”.

¿Participarías en una danza de la sierra o la selva si el profesor te selecciona? ¿Por qué?

Los estudiantes en su totalidad afirman que participar en danzas es muy importante y “significativo”. Akemi dice: “es un orgullo bailar lo de tu país...nuestro cuerpo se hace más ágil”; Rosmery añade: “significa mucho para nosotras...sacas orgullo por tu país...hemos bailado pasacalles”; Luz María recuerda: “el año pasado bailamos...en el primer grado también fue una danza de la sierra”.

Si un compañero del aula te dice que eres “serrano” ¿Qué le dirías? ¿Te parece un insulto?

Adriana contesta sin mayores reparos: “no le haría caso”; Luz María también dice: “No le diría nada...tenemos orgullo porque somos peruanos”; Rosmery también nos dice: “No tenemos que tener vergüenza...no tiene por qué afectarnos eso...nos sentimos orgullosos de ser cholos, serranos...somos iguales todos y sentimos orgullo por nuestro país”; María Fernanda también interviene y dice: “somos peruanos, todos somos iguales y no hay ninguna diferencia”.

¿Te gusta tener amigos de la sierra o de la selva? ¿Por qué?

Todas dicen que sí. Luz María dice: “porque aprendes sus costumbres, sus creencias, sus mitos, su vestimenta”, Rosmery dice: “aprendes de ellos las costumbres de sus pueblos”; Adriana también nos dice: “aprendes de ellos las costumbres tanto de la sierra como de la selva”; Rosmery también señala: “aquí somos amigas con ellos y todos nos tratamos bien”

¿Saben de qué provincias son sus padres? ¿Pueden contarnos un poco?

María Fernanda responde: “mis padres son de acá...mis abuelos si son de provincia...son de Huancayo”; Rosmery también nos dice: “los míos son de Ancash...Sihuas”; Luz María también agrega: “mi mamá es de Ancash y mi papá es de

Cuzco – Espinar”; Akemi nos dice: “mi mamá es de Iquitos y mi papá también”; Adriana también nos comparte: “mi mamá es de Ancash y mi papá de Cajamarca”. Dicen todas también conocer y viajar a las tierras de sus padres con cierta frecuencia.

Si encontrarían en el aula un compañero que tuviera creencias religiosas diferentes a las tuyas, ¿Te sentías incómodo?

Todos de forma unánime afirman no sentir mayores problemas ante personas con otras creencias. María Fernanda nos dice: “si tienen otras creencias me sentiría normal ya que todos tenemos el mismo padre que es dios”; Rosmery hace una observación y dice: “yo a veces me siento mal y a veces bien, hay bastantes religiones (católicos, ateos, y otros) me siento mal cuando algunos compañeros me dicen que son ateos y no creen en dios y por eso me siento mal...”; Luz María dice: “yo estoy de acuerdo con todos no tengo problemas que tengan otras creencias”; Akemi afirma: “si...normal...no hay problemas”; Adriana señala: “Yo me sentiría bien porque adoramos a un solo dios que es Jesús...pero lo hacemos de diferentes formas”.

Si tendrías que elegir entre dos valores, el respeto y la crítica, para vivir en democracia, ¿Cuál elegirías? ¿Por qué?

Estas respuestas son meditadas por las estudiantes ya que implican una distinción respecto a la democracia. María Fernanda dice: “El respeto, ya que cuando estamos aquí nos empujan nos insultan y no nos respetan...yo creo que hay que respetar más”; Rosmery acota: “el respeto también...las personas te critican por demás, pero el respeto es lo que falta aquí”; Luz María también – coincidiendo con sus amigas – dice: “yo también creo que el respeto...es importante respetarnos unos a otros...falta demasiado”; Akemi añade: “por ejemplo ahora nos han fastidiado...no respetan”.

¿Qué opinas sobre el Municipio escolar en tu escuela? ¿Es importante para ti?

María Fernanda dice: “si es importante...aprendemos a votar”; Rosmery acota: “tu votas a tu criterio...eso es importante”; Luz María también – coincidiendo con sus amigas – dice: “votamos y elegimos nuestro candidato escolar” Akemi añade: “es importante porque elegimos a nuestras autoridades y aprendemos a tomar nuestras propias decisiones” Adriana nos dice: “es importante porque lo hacemos democráticamente”. Todos afirman la importancia del municipio escolar, pero añaden que les falta apoyo para poder realizar sus proyectos.

Cierre de la entrevista

Se agradece a todos los estudiantes por la valiosa contribución a la presente investigación felicitándolos por brindarnos su valioso tiempo.

Instrumento: Guía de Focus Group 02.

Variable: Interculturalidad.

Aplicación: Estudiantes del 6to grado del nivel primaria, Institución Educativa: 2025 “Inmaculada Concepción”.

Lugar: Urb. Puerta de Pro, distrito de Los Olivos.

Fecha: lunes 14 de diciembre de 2015.

Resultados.

Buenos días, estamos visitándolos para realizar un trabajo de investigación con el propósito de indagar sobre la Interculturalidad en su escuela, para ello le pedimos por favor contestar las preguntas que se han considerado pertinentes. Agradecemos a todos los niños por su valiosa participación.

Inicio de la entrevista

Se prevé un espacio adecuado para la conversación con los niños a fin de generar un lugar ameno e idóneo para sus opiniones. Se comunica a los participantes que el

desarrollo de la misma se realizará de forma confortable y sin formalismos. Tiempo estimado 30 minutos.

Desarrollo de la entrevista

¿Podrían darnos sus nombres por favor?

Job, Fisher, Ángel, Jefferson, Claudia, Eymi, Evelyn, Xiomara, Henry. Luego de la conversación a realizarse el docente les ofrece invitar una gaseosa como agradecimiento.

¿Creen Uds. que se puede aprender más sobre nuestro país visitando museos? ¿Por qué?

Evelyn nos dice: “sí porque así podemos conocer más lugares del Perú”, Fisher también levanta la mano e interviene: “así podemos recordar a nuestros héroes históricos”, Eymi también señala: “podemos conocer lugares turísticos”, Ángel agrega al respecto: “para conocer lo que no conocemos de nuestro país...no conocemos los centros culturales”, Job nos da su opinión: “para saber más de esos lugares”. El entrevistador acota si es que han visitado alguna ruina o si hay alguna cerca; todos al unísono dicen “sí” conocer y varios de ellos mencionan la “huaca de oro” (a solo unas cuadras de la escuela) Evelyn nos dice, además: “la huaca de Río Santa”. Sobre los museos, Xiomara añade: “son importantes porque nos informamos de nuestra cultura, por ejemplo, lo que nos dejaron los incas”, Claudia dice: “podemos conocer sobre los conquistadores españoles”, Fisher nos recuerda algo muy importante: “el descubrimiento de Machu Picchu”.

¿Participarías en una danza de la sierra o la selva si el profesor te selecciona? ¿Por qué?

A partir de esta pregunta Xiomara responde: “sí porque recordamos nuestras raíces...de dónde venimos; de donde son nuestros padres y nuestros abuelos”, Fisher también agrega: “porque así todas las personas sepan que somos peruanos”, Henry nos dice: “es parte del Perú”, Evelyn también acota: “para representar las danzas del país”,

Ángel también añade: “para saber cómo bailan en la selva”, todos al unísono dicen “para saber sus costumbres”, “para saber sus lenguas”, “sus tradiciones”. El entrevistador para reforzar este aspecto repregunta ¿Y cuántas lenguas hay en el Perú? Evelyn dice:

“quechua”, Henry añade: “Aymará”.

Si un compañero del aula te dice que eres “serrano” ¿Qué le dirías? ¿Te parece un insulto?

Aquí los muchachos muestran de inmediato una reacción de rechazo. Henry nos dice: “todos somos serranos”, Fisher también interviene y añade: “me sentiría orgulloso...porque soy serrano”, Evelyn agrega: “mi papá dice que todos somos iguales porque somos seres humanos”, Eymi añade su comentario: “no debe haber discriminación entre nosotros”, Claudia nos dice: “todos somos iguales y no hay que discriminarnos”, Ángel también agrega: “no deben discriminarse porque también sus padres son de la sierra”, Xiomara agrega algo interesante: “es que como tienen otra lengua y otra forma de vestir se burlan”. El entrevistador para reforzar este aspecto repregunta: ¿Hay algo que se abandona o deja de lado cuando discriminamos? Fisher dice: “el respeto a nuestra cultura...la educación”.

¿Te gusta tener amigos de la sierra o de la selva? ¿Por qué?

Todos los estudiantes responden a tropel diciendo “sí”. Ángel dice: “para que nos enseñe sus costumbres”, “para aprender más de su cultura...de sus platos típicos”, Fisher también nos dice: “para aprender más de sus costumbres”, Ángel dice: “sí me gustaría para que me enseñe sus costumbres y su forma de vivir”, Jefferson nos dice: “me gustaría tener amigos de la sierra para que me enseñen a hablar el quechua”, Claudia también nos dice: “a me gustaría para que me enseñe más de su tierra y así saber mucho más de lo nuestro”, Eymi agrega: “a mí me gustaría tener un amigo de la sierra o de la selva para así saber más de lo nuestro y aprender más”, Evelyn contesta y nos dice: “sí me gustaría tener para poder

saber más como es en la sierra”, Xiomara también agrega: “a mi si me gustaría tener un amigo o una amiga que viva en otros lugares para saber más sobre su lengua, sus costumbres sus bailes típicos”, Henry finalmente añade: “me gustaría saber sobre su vestimenta, como hablan y donde viven”.

¿Saben de qué provincias son sus padres? ¿Pueden contarnos un poco?

Todos contestan “sí”. Mencionan provincias como las siguientes: Job: “no lo recuerdo, pero son de la sierra”, Fisher: “mis padres son de Huánuco”, Ángel: “mi papá es de Huánuco y mi mamá es de Barranca”, Jefferson: “son de Cajamarca”, Claudia: “también son de Cajamarca”, Eymi: “son de Arequipa”, Evelyn: “mi mamá es de Huánuco y mi papá del norte”, Xiomara: “mi mamá es de Huánuco y mi papá de Chachapoyas”, Henry: “mi mamá es de Ayacucho, pero mi papá no me acuerdo”.

Si encontrarían en el aula un compañero que tuviera creencias religiosas diferentes a las tuyas, ¿Te sentías incómodo?

Ante esta nueva pregunta todos prácticamente en coro adelantan una respuesta “no”. Job nos dice: “cualquiera puede tener sus creencias...eso no me incomoda”, Fisher también interviene y nos dice: “No. Normal para mí porque todos los niños tienen derecho a tener su religión”, Ángel también opina: “todos somos libres de tener nuestra religión, sin discriminar. Yo soy ateo”. Frente a esta respuesta bastante inusual el entrevistador repregunta: ¿Ustedes se incomodan por su compañero? La respuesta también en coro es “no”. Jefferson también nos dice: “todos deben tener su religión”, Claudia interviene manifestando: “a mí no me incomoda porque tengo que respetar su religión de ellos”, Eymi asevera: “para mí porque cada uno tiene su religión...y no hay que discriminar”, Evelyn también nos dice: “me parece normal porque cada uno debe tener su religión...en la que quiere estar”, Xiomara interviene y nos dice: “bien porque cada uno tiene derecho a opinar que religión quiere”, Henry finalmente también interviene y nos dice: “restos quieren creer

en dios y restos no quieren creer...eso no me incomoda...yo a veces creo, a veces no creo”. El entrevistador termina subrayando que también es un derecho tener dudas y hasta no creer.

Si tendrías que elegir entre dos valores, el respeto y la crítica, para vivir en democracia, ¿Cuál elegirías? ¿Por qué?

En esta pregunta los estudiantes ya no tienen respuestas automáticas como en las anteriores, las meditan un poco antes de responder. Job nos dice: “el respeto. Porque debemos respetarnos todos”, por el contrario Fisher responde argumentando: “la crítica, porque en la democracia se discute y debe haber crítica”, “Henry opina y dice: “el respeto porque si ellos me respetarían yo los respeto”, Jefferson también nos dice: “el respeto para ser respetado por los demás”, Ángel también interviene: “la crítica porque llegamos a un acuerdo entre todos (nos hace recordar al “contrato social” de Rousseau) donde todos estén seguros”, Claudia también opina: “el respeto...para respetarnos entre nosotros”, Eymi también opina algo similar: “el respeto...para respetarnos todos”, Xiomara también nos refiere: “el respeto porque cuando uno opina para que respeten su opinión y ya no se haga un problema más”.

¿Qué opinas sobre el Municipio escolar en tu escuela? ¿Es importante para ti?

Frente a esta última pregunta sobre el municipio escolar también en coro nos dan una respuesta sorprendente, “no”.

Job nos dice al respecto: “no porque no mejora nada”, Fisher también opina: “no porque no hacen nada...no nos sirve de nada” Jefferson nos recuerda que: “no hace buenas propuestas”, Ángel también coincidiendo con sus compañeros añade: “hacen buenas propuestas pero no las cumplen” Claudia también refiere: “no porque hacen sus propuestas y no las cumplen”, Eymi también interviene: “no porque siempre dicen una cosa y al final no lo hacen”, Evelyn también corrobora lo dicho por sus compañeros: “no porque dicen

que voten por ellos pero hacen propuestas y no las cumplen”, Xiomara también agrega: “las propuestas que hacen no son interesantes y no nos apoyan en nada a nosotros sino solo para ellos, a las finales no lo cumplen, además con el municipio y sin el municipio el colegio sigue igual”, Henry finalmente, como dando la estocada final a estas intervenciones, nos dice: “el resto apoya y el resto no apoya”. El entrevistador repregunta ¿Y esto es muy parecido a lo que sucede en nuestra sociedad con los políticos? Todos al unísono dicen “sí”. Pero Job también nos recuerda: “también nos ponen multa si no se elige...si no votamos”.

Cierre de la entrevista

Se agradece a todos los estudiantes por la valiosa contribución a la presente investigación, felicitándolos por brindarnos su valioso tiempo y pasar todos a continuación a un sencillo compartir.

Instrumento: Cuestionario.

Variable: Interculturalidad.

Aplicación: Estudiantes del nivel primaria, Institución Educativa: 3024, “José Antonio Encinas”.

Lugar: Infantas, distrito San Martín de Porres.

Fecha: miércoles 09 de diciembre de 2015.

Resultados.

¿Te parece importante visitar lugares históricos (ruinas, museos, huacas, etc.) para aprender más? ¿Por qué?

Al observar las distintas respuestas de los niños se puede organizar las mismas en tres categorías: los que valoran el aprendizaje de nuestra historia; los que subrayan la importancia de las experiencias directas; y – un estudiante – que afirma la importancia de compartir con otros lo que aprende.

En la primera categoría de respuestas tenemos a Adriana, Maricielo, Rosemary, Paris, Araceli, Luz, Jans, Tracy, José, Kevin, Rosa, Claudia, Zahid, Alisson, Akemi.

Claudia nos dice: “Si porque es un lugar para saber un poco más que lo que aprendemos en el colegio de nuestros hermanos antiguos”

Rosa responde: Si porque quiero conocer más nuestro Perú...porque es importante saber sobre lugares históricos...”

Aracely escribe: “si porqué quiero conocer lo que ha pasado en nuestro Perú. Aprendemos más cosas nuevas”.

Rosemary escribe: “Si porque conociendo esos lugares aprendemos como su historia y mucho más y también conoceremos...esos lugares”.

Ángeles responde: “Si porque aprendo y conozco la historia de nuestro Perú, ya que mi curso preferido es la historia del Perú”.

Adriana al respecto dice: “Si me parece importante porque saliendo a visitar lugares...aprendemos más, conocemos más y ayuda a tu cerebro desarrollarse.

Paris, Luz, Jans, Tracy, José, Kevin, Zahid, Alisson, Akemi brindan respuestas similares: “Si porque nos informamos mucho más y aprendemos cosas nuevas”.

En la segunda categoría tenemos a Kimberly, Andrés y Sondel.

Kimberly escribe: “Si para aprender más para ser alguien en la vida y saber muchas cosas sobre ellos”.

Andrés ante esta pregunta escribe: “Si porque podemos ver...todo lo que pasó en el mundo...”

Sondel al respecto dice: “Si porque en vez de que estés sólo escuchando...es mejor vivir la experiencia como alumno conocer a fondo su historia etc.”

En la tercera categoría tenemos a una sola alumna, Jouli.

Jouli anota lo siguiente: “Si me gustaría para poder comentarles a mis amigos y padres lo que aprendí”.

Estas respuestas sintetizan la percepción de los estudiantes sobre el conocimiento de nuestra historia en particular cuando se habla de visitar museos y centros culturales de nuestro medio.

¿Qué opinas sobre la presentación de danzas de la costa, sierra y selva en la escuela? ¿Crees que son importantes?

Al leer las respuestas de los alumnos podemos agruparlos en dos categorías: los que valoran las costumbres y los que enfatizan el aprender más.

En la primera categoría encontramos a: Jouli, Rosemary, Luz, Sondel, Kevin y Tracy.

Jouli responde: “Si porque somos peruanos y debemos valorar y bailar la música de la selva, costa y sierra”.

Rosemary dice: “si son importantes porque lo bailan las personas del lugar y no sienten vergüenza por su patria”.

Luz frente a esta pregunta escribe: “Si son importantes porque nos están enseñando sus costumbres y a la vez lo que sucede en las regiones”.

Aracely sostiene que: “Las presentaciones de danza son bonitas y si son importantes porque son costumbres de nuestro Perú”.

Tracy dice: “Es muy linda las danzas y si me parecen importantes porque aprendemos sus bailes y...sus costumbres”.

Sondel escribe: “si porque son costumbres de nuestras regiones e importantes...para sentirse como una persona de esas regiones”.

Kevin responde: “si es importante para saber que si valoramos sus costumbres”.

En la segunda categoría tenemos a: Alisson, Adriana, Rosa, Claudia, Akemi, Kimberly, Andrés, Jans, Paris, José, Ángeles y Zahid.

Alisson responde: “Si son importantes las danzas porque así conocemos nuestras danzas como es la vestimenta y como bailar”.

Adriana escribe: “Si son importantes la presentación de danzas porque habrá niños... que sabrán más”.

Rosa dice: “Si es importante saber de las tres regiones sus danzas y así para saber bailar danzar...”.

Akemi sostiene: “Las danzas que presentan en mi escuela me parecen importantes porque nos distraemos aprendiendo”.

Claudia responde: “Las danzas son importantes porque las personas lo bailan hacen ver a las personas que las danzas son bonitas de las tres regiones”.

Paris, Kimberly, Andrés, Jans, José, Ángeles, y Zahid coinciden al responder: “Es Bueno aprender las danzas de nuestro Perú”.

Si tus padres o abuelos te cuentan una historia de su pueblo, ¿La contarías en el aula?

Después de haber leído las respuestas de los niños podemos clasificarlo en cinco categorías: Si para que sepan más historias, para conocer historias de los pueblos, Para compartir con los demás, si para que se entretengan y no lo contaría.

En la primera categoría tenemos a: Paris, Kimberly, Aracely, Kevin, Zahid, Alisson y Jans.

Paris escribe: “Si para que cada uno de ellos sepan las historias”.

Kimberly responde: “Si para que mis compañeros sepan más sobre la historia que me cuentan mis abuelitos y mis padres”.

Aracely nos dice: “si porque quisiera que conozcan historias nuevas”.

Kevin dice: “Si para que sepan lo que vivió mi abuelo”.

Zahid, Alisson, Jans, responden de manera similar: “Si le contaría”.

En la segunda categoría responden: Adriana, Akemi, Jouli, Rosmery, Luz.

Adriana dice: “Si lo contaría en el aula para que los demás se enteren como es la historia de un pueblo y eso hacen que a los niños le gusten más”.

Akemi escribe: “Si porque así pueden conocer más de historias del pueblo”.

Jouli menciona: “Si para que también se enteren de la historias, mitos y leyendas”.

Rosmery, Andrés y Luz responden coincidentemente: “Si para que mis compañeros sepan la historia de los pueblos...”.

En la tercera categoría escriben: Sondel y Rosa.

Sondel responden: “Si porque es bueno compartir historias con otros”.

Rosa dice: “Si porque es para saber más sobre su historia y familia también, lo contaría en el aula también en mis comunidades y también a otras personas”.

En la cuarta categoría solo responde una niña Tracy, ella dice: “Si lo contaría para que mis compañeros se entretengan con la historia”.

En la quinta categoría encontramos a: Claudia, José, y Ángeles.

Claudia responde: “Yo no contaría porque mis abuelos no me cuentan”.

José dice: “No”.

Ángeles escribe: “A veces si me escuchan mis compañeros ya que son traviesos”.

¿Cuáles son los problemas de tu barrio? ¿Cómo participarías en su solución?

Observando las respuestas de los niños podemos agruparlos en cuatro categorías: Delincuencia y contaminación, los que dicen que no conocen, pero si saben que hay problemas, los que dialogarían para solucionarlo y los que dicen no hay problemas.

En la primera categoría tenemos a: Kevin, Jouli, Alisson, Akemi, Tracy, Adriana, Andrés, José y Ángeles,

Kevin escribe: “Fumones, rateros, Casi todos los días no viene el camión de basura”.

Jouli dice: “El problema es que mucho roban y lo solucionaría con un pasacalle, carteles y repartiendo mosquitos...”.

Alisson responde: “Que hay muchos ladrones y tiran mucha basura y contaminan”.

Akemi escribe: “El problema de mi barrio es la basura y participaría en la solución comprando tachos de basura y barriendo todas las mañanas mi vereda”.

Tracy Adriana, Andrés, José y Ángeles mencionan de manera similar: “que para muy cochino haciendo una o más campañas o tal vez poniendo tachos de basura en cada casa...para que el camión lo recoja”.

En la segunda categoría responden: Aracely, Luz, Rosmery.

Aracely responde: “Si hay problemas, pero no lo conozco”.

Luz dice. “No lo conozco, pero sí sé que hay problemas”.

Rosmery escribe: “Yo no sé la verdad cuales son los problemas de mi barrio, pero si llega haber haría todo lo posible para que se calmen y ya no haya más problemas”.

En la tercera categoría tenemos las respuestas de: Rosa, Kimberly y Claudia.

Rosa nos dice: “Hablando con las personas para solucionar el problema”.

Claudia responde: “Yo participaría en la solución separándolos y hablando”.

Kimberly escribe: “Decirle que se tranquilicen y resuelvan este caso con palabras no con peleas”.

Y en la cuarta categoría tenemos a: Jans, Zahid, Paris y Sondel.

Ellos coinciden en sus respuestas al decir: “No hay problemas”.

¿Te gusta tener amigos de la sierra o de la selva? ¿Por qué?

Leyendo las respuestas de los niños podemos agruparlos en tres categorías: Para conocer sus costumbres, para tener más amigos y porque no discrimina.

En la primera categoría encontramos a los siguientes niños: Akemi, Rosa, Tracy, Jouli, Paris, Alisson, Sondel, Zahid, Jans, José, Adriana, Ángeles, Kevin y Andrés.

Akemi nos dice: “Si tengo amigos de la sierra y la selva y aprendo también de sus costumbres y tradiciones”.

Rosa escribe: “Si porque conozco sus costumbres y saber más de sus historias”.

Tracy señala: “Si porque nos enseñan cómo viven y conviven y aparte nos enseñan muchas cosas que no conocemos”.

Jouli responde: “Si porque me pueden contar sus tradiciones y leyendas”.

Paris menciona: “si porque teniendo amigos así podemos saber de su pueblo o región”.

Alisson, Sondel, Zahid, Jans, José, Adriana, Ángeles, Kevin, Claudia y Andrés responden de manera muy parecido al decir: “Si porque así conozco sus costumbres y tradiciones...”.

En la segunda categoría tenemos a: Luz y Kimberly.

Luz escribe: “Si porque soy amiguera...”.

Kimberly dice: “Si para ser unos grandes amigos...”.

En la tercera categoría tenemos a: Aracely y Rosmery

Aracely responde: “Si porque soy amiguera y no me gusta discriminar a nadie”.

Rosmery escribe: “Si para que ellos no se sientan excluidos y si me gusta tener amigos de la sierra y la selva... y te enseñan las costumbres de su pueblo, sus historias y mucho más”.

¿Cómo es tu familia? ¿Podrías contarnos un poco de su historia?

En esta pregunta los niños escriben diferentes respuestas que podemos agruparlos en la siguiente categoría: Muy trabajadora, los que discuten y los son buenos.

En la primera categoría tenemos a: Kevin, Sondel y José.

Kevin responde: “muy trabajadora y me enseña valores”. Asimismo, escribe “amable y trabajadora”, mientras que José dice: “Trabajadora”. Como podemos ver los tres niños escriben que sus familias tienen características similares.

En la segunda categoría tenemos a: Aracely, Luz y Alisson.

Al respecto Aracely escribe: Mi familia es buena pero cuando lo buscan problemas es mala...”. Luz nos dice: “Mi familia es chistosa, pero discuten”. Mientras que Alisson escribe: “Mi familia es buena pero también muy renegona...”. Aquí podemos notar que son familias con ciertos problemas en sus tratos.

En la tercera categoría tenemos a: Adriana, Claudia, Rosa, Zahid, Rosemary, Kimberly, Tracy, Jouli, Ángeles y Andrés.

Al respecto Adriana menciona: “Mi familia son bien buenos, son alegres me ayudan en las buenas y en las malas...”. También Tenemos también a Claudia que dice: “Mi familia es buena y vivimos tranquilos”. Por otro lado, Rosa responde: “Mi familia es buena, tiene sus defectos... y también nos enseñan valores”. Los otros niños como Zahid, Rosemary, Kimberly, Tracy, Jouli, Ángeles y Andrés coinciden en sus respuestas al escribir: “son muy buenos”.

En esta categoría podemos percibir que estas familias tienen peculiaridades similares lo cual se refleja en la confianza que tienen estos niños para hacer las cosas.

También podemos observar que dos niñas: Paris y Akemi dan respuestas que se alejan de la pregunta, mientras un niño Jans no responde.

¿Qué nos debe dar más orgullo, ser descendientes de los incas o de los españoles? Explícanos.

En esta pregunta al leer las respuestas de los niños podemos ver que sólo un niño se siente orgulloso de ser descendiente de los españoles; también tenemos que otro niño se siente orgulloso de ser descendiente de españoles y de los incas, otro niño se aleja de la

respuesta, dos niños no responden y la gran mayoría coincide que se siente orgulloso de ser descendiente de los incas y ellos son: Akemi, Tracy, Alisson, Aracely, Rosmery, Jouli, Kevin, Paris, Rosa, Adriana, Ángeles, Luz, Sondel y José.

Akemi nos dice: “Nos debe dar más orgullo ser descendiente de los incas porque venimos de una cultura muy adelantada en aquél entonces”.

Tracy escribe: “De los incas porque son...humildes y buenos en cambio los españoles eran malos...”.

Alisson responde: “De los incas porque ellos eran muy valientes y muy colaboradores y nos enseñan valores”.

Aracely menciona: “De los incas porque ellos son de nuestro Perú, somos de la misma sangre”.

Rosemary contesta: “Ser descendiente de los incas porque venimos de una descendencia muy importante y nos sentimos orgullosos de ser cholos... incas”.

Paris dice: “ser descendientes de los incas porque hemos heredado su habla, el quechua, su técnica”.

Jouli, Kevin, Rosa, Adriana, Ángeles, Luz, Sondel y José tiene respuestas similares al expresar: “De los incas porque somos descendientes”

¿Podrías contarnos un mito o leyenda que te haya contado tu maestro?

Aquí podemos agrupar en tres categorías: Manco Cápac y Mama Ocllo, El Muki y Los duendes en la planta del higo.

En la primera categoría tenemos a: Tracy, Alisson, Aracely, Claudia, Andrés, Rosa, Luz, Ángeles, Kevin y Adriana.

En la segunda categoría tenemos dos niños: Akemi y Rosemary.

En la tercera categoría también hay dos niños que responden y son: José y Paris.

Cinco niños responden no saber.

Aquí nos damos cuenta que la leyenda tradicional que su maestro le ha contado es la de Manco Cápac y Mama Ocllo. Podemos notar que los niños tienen escaso conocimiento de mitos y leyendas lo cual es un poco preocupante ya que es Sexto Grado.

Si tienes compañeros con una religión diferente a la tuya, ¿Cómo te sentirías?

La gran mayoría de los niños respondieron que se sentirían bien. Así tenemos a Tracy, Alisson, Rosa, Ángeles, Adriana, Paris, José, Kimberly, Jouli, Sondel, Zahid, Jans, Akemi, Luz y Aracely.

Tracy responde: “Normal porque son personas y no hay que discriminarlos”.

Alisson dice: “Me sentiría bien porque no tiene nada de malo”.

Rosa escribe: “Bien porque no es malo tener compañeros con una religión diferente porque todos somos iguales”.

Ángeles menciona me sentiría cómodo porque al fin y al cabo adoramos al mismo Dios que es Jesús”.

Paris sostiene. “Normal porque todos somos y seremos hijos de Dios”.

Adriana, José, Kimberly, Jouli, Sondel, Zahid, Jans, Akemi, Luz y Aracely coinciden en sus respuestas al decir: “Me sentiría bien porque al final... todos adoramos a un solo Dios...”.

Tenemos a tres niños que no responden y sólo un niño que se siente bien y mal.

Podemos notar que todos los niños hablan de la Fe en Dios, ninguno lo niega,

¿Te parece importante el Municipio Escolar de tu escuela? ¿Por qué?

Las respuestas de los niños podemos agrupar en tres categorías: Aprendemos democráticamente a elegir, porque debemos tener nuestro alcalde, para aprender a organizarnos.

En la primera categoría tenemos a: Adriana, Ángeles, Rosemary y Alisson.

Adriana responde. “Si porque elegimos democráticamente a nuestro alcalde escolar que cumple con sus funciones escolares”.

Ángeles dice: “Si porque elegimos democráticamente nuestro presidente escolar que cumple sus funciones...”

Rosmery y Alisson responden casi similar al escribir. “Si porque nos dan permiso para votar y elegir a nuestro criterio”.

En la segunda categoría tenemos a: Jouli, José, Aracely, Rosa, Luz, Sondel, Paris, Zahid, Claudia.

Jouli escribe: “Si porque tenemos que votar por nuestro alcalde”.

José responde: “Si porque tenemos que votar por nuestro alcalde”.

Rosa dice: “Si porque todo colegio debe tener un municipio escolar y también es importante para todos”.

Aracely, Luz, Sondel, Paris, Zahid, Claudia coinciden al responder: “Si porque debemos tener que votar por nuestro alcalde”.

En la tercera categoría tenemos a una sola niña, Akemi; ella dice: “Si me parece importante el municipio escolar para aprender a organizarnos de adultos”.

Dos niños se alejan totalmente de las respuestas y tres niños no responden.

Instrumento: Cuestionario.

Variable: Interculturalidad.

Aplicación: Estudiantes del nivel primaria, Institución Educativa: 2025”
Inmaculada Concepción”.

Lugar: Urb. Puerta de Pro, distrito de Los Olivos.

Fecha: miércoles 09 de diciembre de 2015.

Resultados.

¿Te parece importante visitar lugares históricos (ruinas, museos, huacas, etc.) para aprender más? ¿Por qué?

Al leer las respuestas de los niños podemos agrupar en tres categorías: Aprendemos más de nuestras culturas, para conocer lugares turísticos y para ver estatuas.

En la primera categoría tenemos a: Ariana, Ana, Ángel, Luz María, Claudia, Xiomara, Jeferson Idrogo, Luis, Job y Jeferson Herrera.

Ana escribe: “A mí me encanta conocer huacas, ruinas y museos para poder aprender mucho más de la cultura...”.

Jeferson Herrera responde: “Si porque nos enteramos lo que paso antes...”

Ángel responde: “Si porque son muy importantes de nuestra historia y de nuestros antepasados”

Ariana, Luz María, Claudia, Xiomara, Jeferson Idrogo, Luis y Job responden de manera similar y expresan: “Si porque aprendemos más sobre las culturas...”

En la segunda categoría tenemos a: Jorge, Evelyn, Israel, María y Alonso.

Jorge responde: “Si porque nos informamos más, sobretodo conocería lugares turísticos”.

Evelyn, Israel y Alonso escriben: “Si porque de eso aprendería un poco más y saber más lugares turísticos”.

María dice: “Si porque si no conoces te vas a perder cuando vayas de paseo por eso debemos ir a conocer para no perdernos”.

En la tercera categoría están a las respuestas de: Henri, Fisher y Eymi.

Henri responde: “Si porque hay estatuas de nuestros héroes peruanos”.

Fisher y Eymi expresan: “Si es recordar a los tiempos pasados y hay estatuas de nuestros héroes...”.

Como vemos las respuestas de los niños no se alejan mucho resaltan la importancia de conocer nuestra cultura, nuestra historia, conocer a nuestros héroes que están representados en estatuas y conocer lugares turísticos que encierran recuerdos de nuestro pasado”

¿Qué opinas sobre la presentación de danzas de la costa, sierra y selva en la escuela? ¿Crees que son importantes?

Cuando leemos las respuestas de los niños podemos clasificarlas en dos categorías: porque somos peruanos y para practicar danzas. Solo un niño respondió para conocer lugares.

En la primera categoría tenemos a: Fisher, Job, Ángel, Xiomara, Ariana, Luz, Eymi, Henri, Claudia y Jorge.

Fisher responde: “Si está bien para que todas las personas se den cuenta que somos peruanos de corazón”.

Job dice: “Es bien bonita, si creo que son importantes porque representan a nuestro país peruano”.

Xiomara escribe: “Si porque nos Hacen acordar nuestras raíces”.

Ángel, Ariana, Luz, Eymi, Henri, Claudia y Jorge coinciden en sus respuestas al responder: “Si porque nos pone más orgullosos de nuestro Perú”

En la segunda categoría tenemos a: María, Jeferson, Alonso, Evelyn, Luis, Ana y Jeferson Herrera.

María escribe: “Si porque puedes practicar las danzas, podemos participar todos para aprender danzas”.

Jeferson Idrogo dice. “...si porque son hermosas bailar sus danzas”.

Alonso menciona: “Si porque son muy bonitas de bailar...y educativo”.

Evelyn, Luis, Ana y Jeferson Herrera, responden muy parecido: “Si para poder practicar las danzas y podemos participar todos...”.

Si tus padres o abuelos te cuentan una historia de su pueblo, ¿La contarías en el aula?

Las respuestas de esta pregunta lo podemos clasificarlas de tres maneras: Si porque me parecen interesante, Si porque siento orgullo y otros no contarían.

En la primera modalidad de respuestas tenemos a: Luz, Job, Alonso, Xiomara, Jorge, Ángel, Luis, Israel y Evelyn.

Luz señala: “Si porque me parece interesante”.

Job escribe: “Si porque es algo muy bueno de nuestro país”.

Alonso, Xiomara, Jorge, Ángel, Luis, Israel y Evelyn responden de manera similar: “Si porque es importante para todos”.

En el segundo tipo de respuesta tenemos a dos niños: Fisher y Eymi, ellos coinciden en sus respuestas al señalar: “Si porque a mí me gusta contar historias de mi pueblo...lo cuento porque soy orgullosa de mi pueblo”.

En la tercera forma de respuesta tenemos a dos niños que expresan: “No porque que no me parece que les importa”.

Finalmente tenemos a cinco niños que tienen respuestas evasivas.

¿Cuáles son los problemas de tu barrio? ¿Cómo participarías en su solución?

Las respuestas de los niños en esta pregunta podemos clasificarla de la siguiente manera: Los que identifican problemas morales, Los que mencionan problemas de servicio básico, Los que dicen que no hay problemas, los que no participarían en su solución, Los que conversarían para sus solución y sólo una niña escribió problemas de patrimonio cultural ella es Evelyn quien expresa: “El problema es que hay una huaca que los vecinos quieren que hagan parque porque hay mucha tierra y ayudaría mantener limpio mi barrio”.

En la primera respuesta encontramos a: Eymi, Ángel, Alonso, Luis y Fisher.

Eymi responde: "...hay muchos delincuentes, participaría... alentando a mis amigos y amigas que no sigan su ejemplo".

Ángel sólo responde: "los pandilleros", mientras que Alonso responde. "Hay pelea y delincuencia". Luis nos dice: "Se pelean cuando toman cerveza y tienen problemas...".

Alonso, Luis y Fisher responden de manera similar al decir: "En mi barrio hay mucha bulla, delincuencia...".

En la segunda respuesta tenemos a: Jeferson Herrera y María, ellos dicen: "...no hay loza y la pista que falta para que la calle quede bonito...".

En la tercera respuesta se encuentran los siguientes niños:

En la cuarta respuesta encontramos a: Jefferson Idrogo, Ana y Evelyn ellos responden: "No porque mi familia no se mete en problemas...cada uno resuelve su problema".

En la quinta respuesta tenemos a: Claudia, Adriana, Job, Luz y Jorge responden de manera muy similar y expresan: "En mi barrio no hay problemas".

Y en la sexta respuesta tenemos a dos niños: Henri, Israel y Xiomara. Ellos responden de manera bastante similar: "Habría conversando con calma...solucionaría el problema de mi barrio".

¿Te gusta tener amigos de la sierra o de la selva? ¿Por qué?

Al leer las respuestas de los niños podemos agruparla de cuatro formas: Porque sabría más de su cultura, porque somos iguales, porque es muy interesante, porque tendría más amigos.

En la primera respuesta tenemos a: Ángel, Claudia, Ariana, Luz, Xiomara, Luis, Alonso, Israel.

Ángel escribe: “Si porque me enseñan sobre su cultura y costumbres”. Asimismo, Claudia responde: “Si porque me pueden me pueden hablar de su cultura y somos iguales...”. Ariana menciona: “Si porque me gustaría saber más de su origen, de sus costumbres”. Luz, Xiomara, Luis, Alonso, Israel coinciden en sus respuestas al decir: “Si para saber cómo son sus pueblos, sus costumbres”.

En la segunda forma de respuesta tenemos a: Evelyn, Jefferson Herrera y Jefferson Idrogo, ellos dicen de manera similar: “Si porque todos somos iguales, humanos”.

En la tercera respuesta encontramos a: Henri, Fisher y Job. Ellos responden: “Si... porque son muy interesantes y compartirían conmigo”.

En la cuarta respuesta están: Ana, Eymi, María y Jorge.

Ana expresa: “Por supuesto... porque puedo tener más amigos en cualquier sitio... es muy importante...”

Eymi, María y Jorge escriben:” Si me gustaría porque es normal tener amigos de la costa, sierra y selva...”

Podemos señalar que todos los niños no se niegan a tener amistad con chicos de otras regiones, pero si tienen – escriben - diferentes razones.

¿Cómo es tu familia? ¿Podrías contarnos un poco de su historia?

Las respuestas se clasifican en: Familias amables y divertidas, familias con un poco de problemas, familias que participan en celebraciones costumbristas.

En la primera respuesta encontramos a los niños: Ana, Eymi, Fisher, Evelyn, Jeferson Idrogo, Claudia, Alonso y Jeferson Herrera.

Ana sostiene: “...mi familia son graciosos y amables. También son muy respetuosos...”. Eymi responde: “Mi familia es alegre, gracioso, bueno, tranquila y siempre estamos de humor”. Fisher, Evelyn, Jeferson Idrogo, Claudia, Alonso y Jeferson

Herrera responden de manera similar: “Mi familia es respetuosa, educada, sincera y somos felices”.

En la segunda tipo de familia tenemos a: Job, Luis y Ariana. Ellos coinciden al señalar: “Mi familia es como las demás, discuten...tienen problemas...”

En el tercer tipo de familia se encuentran los niños: Ángel, Jorge, Xiomara, Henri y María.

Ángel responde: “Mi familia le gusta viajar para celebrar costumbres”. Jorge, Xiomara, Henri y María responden: “...ellos siempre participan en las actividades de mi barrio en sus costumbres...”. Por otro lado, dos niños no responden.

¿Qué nos debe dar más orgullo, ser descendientes de los incas o de los españoles? Explícanos.

La gran mayoría de los niños respondieron que les gustaría ser descendientes de los incas. Ellos son: Jorge, Luis, Ariana, Xiomara, Job, Luz, Henri, Israel, Eymi, Claudia, Evelyn, Fisher, María, Ana y Ángel.

Jorge dice: “Nos debe dar más orgullo ser descendiente de los incas porque ellos fundaron el Perú”. Luis responde: “De los incas porque ellos son de nuestro país...porque eran hombres trabajadores”. Por otro lado, tenemos a Ariana quien dice: “De los incas porque los españoles hicieron mucho daño...sino hubieran venido hubiéramos hablado quechua”. Asimismo, Job escribe: “De los incas porque eran fuertes, altos, inteligentes...los españoles los mataban por no creer en su Dios...”.

Los demás niños como: Luz, Xiomara, Henri, Israel, Eymi, Claudia, Evelyn, Fisher, María, Ana y Ángel responden de manera similar: “Me da mucho orgullo ser descendiente de los incas, porque son del Perú y yo soy peruana de corazón”.

Dos niños dan respuestas inciertas alejándose de la pregunta.

Sólo un niño dice. “no porque debemos ser iguales todos y no discriminarnos”.

¿Podrías contarnos un mito o leyenda que te haya contado tu maestro?

Las respuestas lo clasificamos de la siguiente manera: Los que confunden y los que desconocen.

En el primero tenemos a Job, Ángel, Jefferson Idrogo, Eymi, Claudia, María.

Job dice: “Si el gato negro, había una persona que encontró un gato negro y un día el gato le estaba diciendo miau, miau a su adoptador y ahí acabó...”.

Ángel menciona: “El gato negro”. Por otro lado, tenemos a Jefferson Idrogo quien responde: “De Orfeo. Eso fue lo más bonito que me contó”.

Claudia y Eymi menciona: “Me ha contado historias como Hércules, Orfeo”.

María escribe: “Mi profesor me ha contado de Charles Darwin”.

En la segunda respuesta tenemos a: Alonso, Jefferson Idrogo, Jorge, Evelyn, Luz, Henri, Ariana, Xiomara y Fisher responden: “Mi profe si nos cuenta, pero no me acuerdo”. Israel y Ana responden: “No nos cuentan nada...” y un solo alumno no responde.

Como podemos observar en estas respuestas los niños no conocen mitos ni leyendas de nuestras regiones, esto es preocupante porque muestra el abandono en la escuela y el currículo por el desarrollo nuestra identidad.

Si tienes compañeros con una religión diferente a la tuya, ¿Cómo te sentirías?

Al leer las respuestas de los niños podemos notar que la mayoría se siente bien. Ellos son: Ana, Eymi, Ángel, María, Henri, Xiomara, Fisher, Jorge, Claudia, Jefferson Herrera, Evelyn, Luz, Ariana, Jefferson Idrogo, Luis y Job.

Ana menciona: “Yo me sentiría bien porque cada uno escoge su religión y yo no me tengo que molestar por la religión que escogen... tengo que respetar...”.

Eymi dice: “Bien porque hay que respetar la religión de cada uno y no tener diferencias”.

Ángel responde: “Bien porque todos tenemos nuestra religión y hay que respetarlo”.

Fisher escribe: “Normal si todos somos seres humanos tenemos derecho a tener la religión que nos guste”.

María, Henri, Xiomara, Jorge, Claudia, Jefferson Herrera, Evelyn, Luz, Ariana, Jefferson Idrogo, Luis y Job de manera similar: “Yo me sentiría normal porque todos los niños tienen derecho a tener la religión que les guste”.

Sólo un niño Alonso responde: “Triste y furioso”. Otro niño Israel no responde.

Podemos notar que la religión para este grupo de niños no tiene mucha trascendencia para sus decisiones amicales.

¿Te parece importante el Municipio escolar de tu escuela? ¿Por qué?

Aquí podemos agrupar las respuestas de dos formas: Los que dicen que es importante y los que dicen que no es necesario.

En la primera respuesta tenemos a: Alonso, María y Henri.

Alonso y María coinciden al responder: “Siempre es importante que haiga un municipio en el colegio”. Así mismo Henri menciona: “Si porque es importante y se cumple las reglas del Perú”.

En la segunda respuesta tenemos a: Ana, Ariana, Luz, Evelyn, Jefferson Herrera, Claudia, Jorge, Jefferson Idrogo, Luis, Ángel, Eymi, Xiomara, Job, Israel y Fisher.

Ana responde: “No porque el municipio escolar no hace casi nada en las escuelas...prometen algo y no lo cumplen”.

Ariana expresa: “No porque no es necesario y además es un laberinto”.

Luz dice: “No porque nunca cumplen lo que prometen”.

Evelyn menciona: “No porque te dicen que va ayudar a la escuela, pero no lo cumplen”.

Los otros niños como Jeferson Herrera, Claudia, Jorge, Jefferson Idrogo, Luis, Ángel, Eymi, Xiomara, Job, Israel y Fisher responden de manera similar: “No sirve porque no hacen nada...no cumplen sus palabras que dicen”.

Estas respuestas de la gran mayoría de los niños son preocupantes ya que perciben que el municipio escolar no contribuye en nada en las escuelas y por el contrario perciben las promesas que dicen para ser elegidos y no lo cumplen. Esto muestra que en el colegio se refleja un poco la forma como los políticos nos prometen muchas cosas con tal de ser elegidos, pareciera que lamentablemente esto se está reflejando en las escuelas.

Instrumento: Matriz de evaluación con respecto a la Interculturalidad del PEI.

Institución Educativa: 2025 “Inmaculada Concepción”.

Resultados.

Tabla 19.

Matriz de evaluación del proyecto educativo institucional con respecto a la interculturalidad, I.E. 2025 “Inmaculada Concepción”

Dimensiones del PEI	VARIABLES	Descripción	Preguntas orientadoras	Valoración
Identidad	1.- Visión	Al 2017 aspiramos ser una institución educativa líder del cono norte, brindando educación integral acorde con los avances de la ciencia y tecnología, formando estudiantes críticos reflexivos y creativos con una acentuada conciencia ecológica y la práctica ejemplar de valores ético- morales en el marco de la convivencia intercultural y de revaloración de nuestra identidad nacional.	¿La visión expresa de manera explícita o implícita la Interculturalidad?	La visión hace mención explícita a la interculturalidad como componente contextual a considerar en el futuro institucional. La mención resalta el escenario de la convivencia escolar así como el rescate y revaloración de la identidad cultural.
	2.Misión	Somos una institución educativa que brinda educación en la vida y para la vida, formando estudiantes creativos y reflexivos capaces de resolver problemas de su comunidad, proactivos a la preservación del medio ambiente y la práctica responsable de los valores éticos – morales y de identidad nacional.	¿La misión expresa de manera explícita o implícita la interculturalidad?	La misión no hace mención explícita a la interculturalidad pero si considera, como en la visión, el componente de la identidad nacional lo que hace suponer que este aspecto enrumbará hacia una convivencia intercultural en situaciones futuras.
Diagnóstico	3. Fortalezas institucionales.	1.- El 95 % de docentes de ambos niveles (primaria y secundaria) son nombrados y de especialidad. 2.- La escuela recibe monitoreos y capacitaciones permanentes de parte de la Ugel. 3.- La escuela recibe acompañamiento pedagógico externo en los niveles de primaria y secundaria. 4.- Existe un clima institucional favorable para el desarrollo de las actividades pedagógicas. 5.- Un 30 % de docentes en ambos niveles tienen estudios concluidos de maestría, diplomaturas y segunda especialidad. 6.- La escuela cuenta con una dotación considerable de materiales didácticos para el nivel primaria. 7.- La escuela cuenta con un laboratorio de ciencias naturales en condiciones óptimas para recibir a los estudiantes. 8.- La escuela cuenta con biblioteca escolar para el apoyo a las actividades escolares.	¿En el diagnóstico del PEI, específicamente en las consideraciones de la Fortaleza Institucional se hace mención a la Interculturalidad como un aspecto elemental?	En la variable fortalezas institucionales no se observa forma explícita la interculturalidad, pero si se aprecia docentes con estudios de postgrado, además de programas de acompañamiento, monitoreos y dotación de materiales, lo cual supone un acercamiento básico con el discurso y las orientaciones del estado respecto a la interculturalidad. Respecto a los acompañamientos y monitoreos que se realiza, se plantea un trabajo donde el tema de la interculturalidad es permanente y transversal hacia los maestros, de la misma forma sucede con los recursos (libros, cuadernos de trabajo, etc.)

4.- Debilidades institucionales.	<p>9.- La escuela cuenta con la visita del personal especializado para atender a los niños inclusivos (SANEE).</p> <p>10.- La escuela tiene convenio con la universidad Cesar Vallejo para prácticas pre profesionales en educación y psicología.</p> <p>11.- La escuela cuenta con servicios higiénicos y loza deportiva en condiciones aceptables.</p> <p>12.- Las instalaciones físicas de la escuela son de material noble y con instalaciones eléctricas completas.</p> <p>13.- La escuela cuenta con aula de innovación pedagógica.</p> <p>14.- La escuela cuenta con aula de talleres para matemática.</p>	<p>¿En el diagnóstico del PEI, específicamente cuando mencionamos a las debilidades se considera a la Interculturalidad como un punto fundamental?</p>	<p>La variable “Debilidades institucionales” hace mención a una amplia gama de situaciones y problemas escolares, estudiantiles y docentes, sin embargo, se puede observar que en algunos aspectos puede desarrollarse la interculturalidad lo cual implicaría una presencia indirecta y generalizada. Uno de ellos es relativo a la proposición de nuevas competencias. Las limitaciones no hacen evidente el aspecto intercultural, pero en algunos puntos puede esta suponerse y desarrollarse de manera favorable.</p>
	<p>1.- El 55% de docentes carecen de las estrategias cognitivas de aprender a aprender.</p> <p>2.- 60% de docentes tiene dificultades para manejar estrategias que conllevan al desarrollo de la productividad.</p> <p>3.- 53% de docentes tienen dificultades para manejar estrategias que conllevan al desarrollo de la capacidad inductiva.</p> <p>4.- 66% de docentes tiene dificultades para proponer nuevas competencias.</p> <p>5.- 55% de docentes tiene dificultades en el dominio de técnicas para seleccionar adecuar y elaborar el material educativo</p> <p>6.- 63% de docentes considera que la visión del PEI en cuanto al perfil del educando no es holístico, no desarrolla capacidades, destrezas, conocimientos, aptitudes, valores, emociones, metacognitivas.</p> <p>7.- 51% de docentes tiene dificultades en la concepción de procedimientos técnicos e instrumentos para evaluar capacidades.</p> <p>8.- 55% de docentes no utiliza técnicas e instrumentos para evaluar capacidades.</p> <p>9.- 55% de docentes no maneja técnicas e instrumentos para evaluar la metacognición.</p> <p>10.- 53% de docentes sostiene que existe carencia de estilo de gestión de iniciativa.</p>		

	<p>11.- 60% de docentes sostiene que hay conflicto dentro de la IE.</p> <p>12.- 51% de docentes sostiene que los procesos de gestión no son ágiles.</p> <p>13.- 51% de docentes afirma que el sistema de distribución y control de materiales educativo es inapropiado.</p> <p>14.- 100% de docentes desconoce el margen de bienes.</p> <p>15.- 40% de docentes afirma que los PPF están adecuadamente empleados, sin embargo, el 60% de PPF son desempleados.</p> <p>16.- 53% de docentes considera que los PPF están en una condición subempleada.</p> <p>17.- 85% de docentes considera que los PPF no tienen un nivel educativo en promedio.</p> <p>18.- 74% de docentes considera que el extracto social de familia es bajo.</p> <p>19.- 64% de docentes considera que la idiosincrasia de los PPF es baja.</p> <p>20.- 64% de docentes considera que los valores de los PPF b es bajo.</p> <p>21.- 60% de docentes considera que la idiosincrasia de la comunidad es baja.</p> <p>22.- 92% de docentes considera que los mensajes radiales son influyentes</p> <p>23.- El 70 % de los alumnos necesita las charlas de prevención sobre uso indebido de drogas.</p>		
<p>Propuesta Pedagógica</p>	<p>5.- Objetivos</p> <p>Brindar una educación integral y pertinente basada en valores que permita a los educandos ser competitivos e innovadores, con identidad y calidad educativa que genere un cambio social capaces de asumir frente a los retos, donde los agentes de la educación desempeñen sus funciones en un medio de paz y democracia, con una atención eficiente en los servicios, con proyectos de innovación y mejoramiento, manteniendo y acrecentando la buena marcha del plantel con una adecuada coordinación y participación de todos sus integrantes e instituciones aliadas.</p>	<p>¿El objetivo general está orientado al desarrollo de la Interculturalidad?</p> <p>¿Los objetivos específicos hacen mención a la interculturalidad como elemento o componente pedagógico?</p>	<p>El primer objetivo hace mención a la identidad, al parecer está referida a la cultura, situación que implica de forma indirecta la interculturalidad. Se hace mención asimismo a la democracia que, entendida como el escenario imprescindible para la convivencia entre ciudadanos, esta implícitamente y de forma indirecta relacionada con la interculturalidad.</p> <p>Los otros objetivos hacen mención a aspectos desligados de lo intercultural.</p>

	<p>Brindar una educación integral basado en valores donde el alumno se desenvuelva eficientemente en la sociedad.</p> <p>Buscar la calidad educativa con la ayuda de la tecnología para desarrollar un sentido amplio de competitividad.</p> <p>Manejar nuevas técnicas para estar de acorde con la globalización.</p>		
6.- Perfiles ideales.	<p>ALUMNOS</p> <p>Cultor de valores morales</p> <p>Dinámico y participativo</p> <p>Autocrítico</p> <p>Manejo de hábitos y técnicas de estudio</p> <p>Estudiosos</p> <p>DOCENTES</p> <p>Sólida cultura general y profesional</p> <p>Creativos, motivadores y dinámicos</p> <p>Sensibles ante problemas sociales</p> <p>Tolerantes</p> <p>Identificados con las actividades de la I.E.</p> <p>PPFF.</p> <p>Ser los primeros educadores de sus hijos</p> <p>Cultivadores de valores</p> <p>Identificados con las actividades de la I.E.</p> <p>Manejo adecuado de las relaciones familiares.</p>	<p>¿El perfil ideal definido en alumnos, docentes y padres de familia, hace mención implícita o explícita a la interculturalidad?</p>	<p>Los perfiles planteados no hacen mención directa y explícita a la cultura o la interculturalidad, sin embargo, se hace mención a aspectos concomitantes; en los estudiantes se menciona a valores morales, en los docentes se menciona la tolerancia que resulta ser una categoría muy importante para el desarrollo de las practicas interculturales; en los PPF se menciona el cultivo de valores, así como el manejo de relaciones familiares que está en relación a la convivencia.</p>
7.- Principios pedagógicos.	<p>Principio de creatividad. En nuestra IE es importante crear un espíritu de desarrollo creativo por su naturaleza para que el niño explore y forme sus propias idea</p> <p>Principio de actividad. Que el niño y el adolescente se debe promover mediante diversas actividades que debe ser producto de una motivación extrínseca para que el educando pueda ser haciendo; donde el eje principal pueda ser el docente.</p> <p>Principio de Libertad. Que en nuestra IE la aplicación de los programas sirva también de elección de los alumnos en talleres o laboratorios, según su afinidad.</p> <p>Principio de Socialización, Comunicación y Participación. El ser humano por naturaleza es un ser social y es importante promover su</p>	<p>¿Los principios pedagógicos formulados institucionalmente hacen referencia a la inclusión?</p>	<p>Los principios pedagógicos enunciados no hacen mención ni implícita y menos explícita a la interculturalidad. Solo se observa un énfasis en aspectos estrictamente pedagógicos, curriculares y didácticos.</p>

8.- Enfoque y diseño curricular.	<p>participación activa en todas sus capacidades para que esto coadyuve a organizarse como persona en la sociedad.</p> <p>Consiste en crear un clima de confianza, sumamente motivador y proveer los medios necesarios para que los alumnos desplieguen sus potencialidades. Se concreta en el conjunto de ayudas que el profesor ofrece a los alumnos en el proceso personal de construcción de sus aprendizajes. En esta perspectiva, el profesor actúa como un mediador afectivo y cognitivo en el proceso de aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Principio de Respeto a la Individualidad y Ritmo personal. E este principio se tiene que ver que los alumnos tienen diferentes tipos de inteligencias y es importante que el docente sea flexible en cada una de sus habilidades.</p> <p>En la IE se está utilizando el enfoque curricular por competencias, en el nivel primario y por capacidades en el nivel secundario. El enfoque curricular por competencias permite el alumno crecer y realizarse como persona, apropiarse de estrategias de autoaprendizaje, para aprender con autonomía conocer su medio natural y social para desenvolverse en ella y en sus múltiples interrelaciones.</p> <p>Cada competencia viene a ser una experiencia de aprendizaje compleja que integra habilidades, actitudes y conocimientos básicos conocidos como los tres saberes básicos:</p> <p>Saber Conceptual Saber Procedimental Saber Actitudinal</p>	¿El diseño curricular toma como punto fundamental o básico la Interculturalidad?	En la variable enfoque y diseño curricular no se hace mención a la interculturalidad como tampoco a conceptos relacionados a la cultura, la identidad u otros relacionados a la interculturalidad.
9.- Proyectos de innovación.	<p>ESCUELAS LIMPIAS Y SALUDABLES.</p> <p>Se ejecutará teniendo el apoyo de la posta médica a fin de que se cumplan los objetivos del proyecto también tendremos el apoyo del municipio escolar.</p> <p>En las actividades propuestas en el proyecto tenemos:</p> <p>Sensibilizar a la comunidad educativa en mantener limpia los ambientes de la IE</p>	¿La propuesta didáctica menciona en cada uno de los aspectos que se ha tomado a la Interculturalidad como elemento orientador?	En la variable proyectos de innovación se hace mención a un proyecto que tiene importante relación con la interculturalidad: Proyecto Ciudadano. Se observa que las habilidades a desarrollarse están planteadas con una visión inmediatista y pragmática, ligada a los aspectos de la seguridad, mas no al universo de la formación ciudadana que involucra la cultura

Realizar campañas de difusión a fin de que todos se sientan involucrados.

Crear una cultura de reciclaje para ver la importancia que requiere

Tener áreas verdes, y ambientes bien distribuidos, Apoyar desde las aulas el cumplimiento del proyecto.

RAZONAMIENTO VERBAL

1,- Nombre del Equipo: EL VOCERO 2025

2. Objetivos Pedagógicos.

Desarrollar y mejorar sus capacidades lingüísticas, su creatividad a través de su expresión y comunicación (oral, escrita).

Conseguir la constancia en el trabajo, mejorar su espíritu crítico, desarrolla el buen gusto hacia la lectura.

Conseguir la apertura de los alumnos hacia otras personas, y a través de ellos, el Centro con el entorno.

Llegar a ampliar el vehículo de comunicación con las familias.

Ganar eficacia en el trabajo de equipo.

Características del trabajo: En todas las áreas el trabajo deberá ser en equipo en contante innovación así integrar todas las áreas curriculares.

PROYECTO CIUDADANO.

Es un proyecto de seguridad ciudadana donde los estudiantes se proponen impulsar la participación ciudadana. La metodología es Proactiva a través de una serie de actividades en el aula y fuera de ella y los alumnos aprender a debatir sobre temas que afectan su comunidad.

Seleccionan un problema sobre el cual elaboran una propuesta de intervención política que será presentada a la autoridad institución competente. Al realizar estas actividades fortalecen su autoestima y autonomía.

Al finalizar la experiencia es presentada en un acto público con presencia de invitados.

Tiene una duración de tres meses.

MATEMÁTICA

Ante el reto de la emergencia educativa.

democrática, la inclusión y, sobre todo, la interculturalidad. Aun así, es un relativo avance con respecto a los otros proyectos, vistos por supuesto desde la perspectiva de la interculturalidad.

	<p>Herramientas para construir la cultura del mejoramiento continuo de los procesos y resultados.</p> <p>Generar: clima de cooperación y Lealtad con los objetivos de la Institución.</p> <p>El Equipo de matemática Es un grupo de personas organizadas voluntariamente para desarrollar actividades de mejoramiento y control de la calidad.</p> <p>Identifica y analiza problemas.</p> <p>Propone aplicar soluciones coherentes, oportunas, pertinentes a su realidad- situaciones.</p> <p>PROYECTO DE MEJORAMIENTO:</p> <p>Se está trabajando el proyecto de matemática. Educación ambiental. Comunicación. Educación para el trabajo El objetivo es fomentar en el educando las actividades productivas para mejorar la calidad de vida, así como l valorar el entorno natural, innovar sus aprendizajes con las actividades prácticas Se elaboró el proyecto de escuelas abiertas donde funcionaran en horas extracurriculares realizando extensión educativa hacia la comunidad Danza, música, matemática, razonamiento Verbal , cosmetología así mismo se diseñó un esquema de trabajo con sus respectivos instrumentos de evaluación.</p> <p>El proyecto se da del 1° al 5° grado de secundaria en las diferentes áreas</p>		
10.- Sistema evaluativo.	<p>SISTEMA DE EVALUACIÓN</p> <p>Es un medio al servicio de la Educación para formar juicios de valor y tomar decisiones para mejorar la actividad educativa.</p> <p>Nuestra I.E. desea aplicar secuencialmente una nueva forma de evaluar para:</p> <p>Determinar los factores que posibilitan o retrasan el logro de la competencia.</p> <p>Planificar y prever las acciones educativas.</p> <p>Tomar decisiones para orientar la programación de actividades y la reprogramación.</p> <p>Informar a los PP.FF. sobre el logro y las dificultades para que oriente su rol educativo.</p> <p>¿QUÉ VAMOS A EVALUAR?</p>	¿En la propuesta evaluativa está presente o se hace mención, explícita o implícita, a la Interculturalidad?	En la variable sistema evaluativo no se hace ninguna mención a la interculturalidad, ni de forma explícita o implícita, como tampoco se hace mención a los contextos culturales que dan sentido y validez a las formas, criterios e instrumentos de evaluación. Esta variable coloca el énfasis en aspectos estrictamente metodológicos – edumetricos y psicométricos de tipo constructivista.

Evaluamos teniendo en cuenta los conocimientos y las actitudes:

Los conocimientos en las once áreas curriculares y el aspecto Actitudinal (Valores)

Estos conocimientos se trabajan de manera simultánea e Interrelacionada.

En el 1er. tipo dar prioridad a la comprensión y no al recuerdo. Definir conceptos a partir de sus saberes.

En el 2do. Tipo considerar la producción del alumno: elaboración de modelos, corrección o culminación de una producción.

En el 3er. tipo mediante la observación directa plantear una escala de valores y/o cuestionarios.

Vamos a evaluar mediante dos tipos de evaluación:

Evaluación Formativa y Sumativa.

¿CUÁNDO EVALUAR?

En un primer momento: Evaluación Inicial (Diagnóstico).

Evaluación de seguimiento o progresiva

Evaluación final o de confirmación

¿CÓMO EVALUAMOS?

Evaluamos mediante Indicadores observables

Ej. Formula preguntas.

En el nivel primario para Indicar el nivel del logro se usa criterios: AD A - B - C

En el nivel secundario es cuantitativo

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:

Los instrumentos que pretendemos utilizar para evaluar son:

La Conferencia

El Debate

Cuaderno anecdótico o de talentos.

Ficha de autoevaluación y autocontrol

Ficha de seguimiento

Coevaluación

Prueba de opción múltiple

Trabajos prácticos dirigidos

Resolución de problemas.

Otros

Propuesta de gestión	11.- Proyectos de innovación en Gestión	<p>OBJETIVO INSTITUCIONAL – ADMINISTRATIVO Brindar un eficiente funcionamiento de los ambientes y servicios para una óptima atención, mediante la ejecución de proyectos de mejoramiento e innovación en coordinación con otras instituciones. Acrecentar y mantener la buena marcha del plantel con una adecuada participación y cumplimiento de funciones de los integrantes de la comunidad educativa, lo que permitirá un servicio de calidad en la administración</p> <p>DEFINICIÓN DE GESTIÓN. Gestionar es conducir a un grupo humano hacia el logro de sus objetivos institucionales</p> <p>FILOSOFÍA DE LA GESTIÓN Los principios fundamentales de la gestión de la I.E. son los siguientes: Organización Flexible y Democrática. - Garantizando el correcto ejercicio de las competencias de cada uno de los órganos de gobierno y ejecución de acuerdo a las normas y definición y riele Principio de Coordinación Principio de Autoridad Principio de la Jerarquía Principio de Funcionalismo Principio de Delegación</p> <p>MARCO CONCEPTUAL Principios que precisan la Gestión de la I.E. son los siguientes:</p> <p>Organización Flexible y Democrática. - Garantizando el correcto ejercicio de las competencias de cada una. Los principios que guiarán a la Institución Educativa será a través del desarrollo de una gestión Educativa Moderna, democrática, descentralizada, participativa y flexible, con énfasis en el marco de la descentralización, promoviendo y vigilancia social, afianzando la autonomía de la Institución Educación del Director.</p>	¿En la propuesta de Gestión Pedagógica se tiene en cuenta le interculturalidad como elemento dinamizador?	La variable proyectos de gestión que está incluida en la dimensión de propuesta de gestión no hace ninguna mención a la interculturalidad, tampoco a la diversidad cultural ni a la identidad cultural del país. No se hace mención ni implícita ni explícita a lo intercultural. Aquí se encuentra abundante mención a aspectos administrativos, gerenciales, de gestión, de trabajo en equipo y otros propios del lenguaje moderno de la gestión.
----------------------	---	--	---	---

Estilos de gestión
Moderna y flexible acorde con los nuevos cambios
y paradigmas educativos.

Liderazgo

Transformacional de acuerdo a los tiempos y
procesos actuales.

Clima Institucional

Armónico y empático, donde c/u de los miembros
de la Comunidad Educativa labore con mística e
identificado con la Institución Educativa y el
alumno sea el centro del que hacer pedagógico.

PROCESOS DE GESTIÓN

La selección del personal se debe basar en los
principios modernos de gestión tratando en lo
posible de ubicar los cargos de acuerdo a su
especialización, capacidad, responsabilidad y su
eficiencia.

El perfil ideal del personal que trabaja en la
institución Educativa en las Áreas: Socio Afectiva
(flexible responsable, democrático, solidario, crítico
y autocrítico) cognitivo (debe estar actualizado
permanentemente con los avances científicos y
tecnológicos y además estar preparado y
especializado para desempeñar el cargo con
eficiencia profesional. Preparado con capacidad
para supervisar monitorear y tener conocimiento de
organización y administración

Reproduce en síntesis el trabajo intenso, para
asociar la teoría con la práctica.

Instrumento: Matriz de evaluación con respecto a la Interculturalidad del PEI.

Institución Educativa: 3024 “José Antonio Encinas”.

Resultados.

Tabla 20.

Matriz de evaluación del proyecto educativo institucional con respecto a la interculturalidad - I.E. 3024 “José Antonio encinas

Dimensiones del PEI	VARIABLES	Descripción	Preguntas orientadoras	Valoración
Identidad	1.- Visión	“Ser una Institución Educativa líder en la formación del educando creativo y emprendedor en armonía de sus capacidades, necesidades y aspiraciones; comprometidos en la mejora de su comunidad aportando al desarrollo ecológica, democrática y tecnológica de nuestra sociedad”	¿La visión expresa de manera explícita o implícita la Interculturalidad?	Como podemos entender después de la lectura de la visión no se precisa a la Interculturalidad como elemento fundamental, sólo de manera muy lejana podemos tal vez considerarla cuando hace referencia “a la mejora de su comunidad”.
	2.- Misión	“Somos una I.E. comprometida con la mejora sustantiva de la calidad servicio educativo y de la vida de nuestros alumnos a través de la formación integral del moderno ciudadano en el marco de una cultura ética, ecológica, democrática y tecnológica permanente frente a la globalización”.	¿La misión expresa de manera explícita o implícita la interculturalidad?	Al leer la misión podemos notar que no se considera de manera directa a la Interculturalidad, sólo podemos interpretar que se encuentra de manera muy diluida dentro “de la formación del moderno ciudadano, en el marco de una cultura ética,…”
	3.- Objetivos	Mejorar el diseño Curricular mediante la Capacitación docente en temas de Diversificación Curricular, propiciando el compromiso profesional de todos los docentes a fin de mejorar la calidad educativa. Potenciar la identidad y sentido de pertenencia del alumnado a través de estrategias metodológicas para producir aprendizajes actitudinales. Integrar las actividades curriculares con las áreas mediante la programación curricular y articular relacionándolas con las áreas afines del Diseño Curricular Básico, elaborando proyectos de innovación.	¿Los objetivos específicos están orientados de forma explícita o implícita al desarrollo de la interculturalidad?	En el primer objetivo se hace una alusión de manera indirecta a la Interculturalidad al hablar de “diversificación curricular”. En el objetivo dos podemos encontrar implícito a la interculturalidad al hablar de “la identidad y sentido de pertenencia”. En el objetivo tres la interculturalidad se puede interpretar que está presente en las actividades que permiten integrar áreas y elaborar proyectos. En el objetivo número cuatro podemos entender que la interculturalidad

Diagnóstico	4.- Valores	<p>Elevar las relaciones con instituciones de la comunidad mediante el establecimiento de niveles de coordinación local con otros Centros educativos, Universidades, Municipalidad, academias, empresas, Parroquia, PNP, Centro de Salud Infantas, Asociaciones y otros.</p> <p>Responsabilidad. Respeto. Tolerancia. Honestidad. Perseverancia.</p>	¿En los valores propuestos se considera a la Interculturalidad?	<p>Está presente cuando la escuela pretende elevar y mejorar su relación con instituciones aledañas a la comunidad las cuales influenciarán en sus diversas actividades.</p> <p>Podemos entender que de manera implícita la Interculturalidad se encuentra dentro del valor “tolerancia”.</p>
	5.- Fortalezas institucionales.	<p>Trabajos de adecuación curricular por áreas y en grupos.</p> <p>Desarrollo de actividades extra clase como: folklore, periodismo, teatro, municipio escolar, defensa civil, delegados de infraestructura.</p> <p>Desarrollo del sistema de evaluación integral.</p> <p>Estilo de gestión flexible con buenas relaciones humanas.</p> <p>Elaboración del PEI.</p> <p>Se elaboran planes de Tutoría.</p> <p>Proyectos, Municipio Escolar y Organizaciones Escolares.</p> <p>Clima institucional.</p> <p>Buenas relaciones con la comunidad y las instituciones públicas y privadas</p>	¿En el diagnóstico del PEI, específicamente en las consideraciones de la Fortaleza Institucional se hace mención a la Interculturalidad como un aspecto elemental?	<p>Al leer las diversas consideraciones de la Fortaleza Institucional podemos notar que no se menciona de manera directa a la interculturalidad, pero podemos notar que de manera implícita se encuentra en algunas palabras que están escritas como: Adecuación curricular, actividades de Folklor, Relaciones humanas, evaluación integral, organizaciones escolares, clima institucional.</p>
	6.- Debilidades institucionales.	<p>Poca experiencia en elaboración y ejecución de la diversificación curricular en el marco del nuevo enfoque pedagógico.</p> <p>Poca manifestación de identidad y sentido de pertenencia en alumnos.</p> <p>Limitada coordinación con algunas instituciones de la comunidad educativa para acciones comunales.</p> <p>Escasa participación de padres de familia a través de Comités de Aula.</p> <p>Falta de coordinación entre los miembros de APAFA.</p> <p>Falta de adecuada implementación en diferentes ambientes para: uso múltiple (teatro, música, reuniones, cocina y educación física), sala de profesores, centro de cómputo, biblioteca, dirección, cafetería, APAFA, etc.</p>	¿En el diagnóstico del PEI, específicamente cuando mencionamos a las debilidades se considera a la Interculturalidad como un punto fundamental?	<p>Realmente la Interculturalidad no se encuentra como elemento fundamental, pero si podemos entender de manera indirecta cuándo se menciona a: La diversificación curricular, poco sentido de pertenencia, acciones comunales, limitada coordinación con instituciones, escasa participación de los padres de familia, falta de implementación de ambiente para música, teatro.</p>

Propuesta pedagógica	7.- Propuesta curricular	<p>La centralidad de la persona en sus diversos entornos, lo que supone tener en cuenta las características y necesidades fundamentales de los diferentes grupos etarios.</p> <p>La persona y su desarrollo holístico, lo que implica una atención integral de la persona, el desarrollo articulado de capacidades, conocimientos, valores y actitudes que favorezcan el despliegue de sus potencialidades, en la vida personal, ciudadana y productiva.</p> <p>Los nuevos contextos de la sociedad actual, lo que implica asumir como retos y fortalezas: la diversidad, la democracia, la globalización, la sociedad del conocimiento, la ciudadanía y el nuevo entorno local</p>	<p>¿Los aspectos importantes que se ha tomado de la propuesta curricular toma como punto fundamental a la Interculturalidad?</p>	<p>Todos los puntos que se ha tomado para la propuesta curricular no toman en cuenta como algo esencial y fundamental a la Interculturalidad, sólo podemos entender que esta categoría se encuentra cuando se hace mención: Características y necesidades de diferentes grupos etarios, La persona y su desarrollo holístico, fortalecer la vida ciudadana, la diversidad, la democracia, el entorno local.</p>
	8.- Propuesta didáctica	<p>Pensamiento crítico, analítico y reflexivo</p> <p>Identidad y autoestima para la autorrealización.</p> <p>Para desarrollar pensamiento creativo.</p> <p>Para desarrollar actitudes democráticas.</p> <p>Para desarrollar espíritu solidario</p> <p>Para desarrollar capacidades cognitivas.</p> <p>Manejo o control de emocional.</p>	<p>¿La propuesta didáctica menciona en cada uno de los aspectos que se ha tomado a la Interculturalidad como elemento orientador?</p>	<p>Como podemos apreciar no se toma de manera directa a la Interculturalidad en la propuesta didáctica pero sí podemos encontrar de forma implícita cuando se hace mención a: Identidad, actitudes democráticas.</p>
	9.- Propuesta evaluativa	<p>Evaluación integral y formativa en relación a los contenidos de la competencia, contenidos, privilegiando la evaluación del desarrollo de las capacidades.</p>	<p>¿En la propuesta evaluativa está presente la Interculturalidad?</p>	<p>No se menciona a la interculturalidad en la propuesta de Evaluación pero podríamos entenderlo dentro de la palabra “formación Integral”.</p>
	10.- Propuesta de medios y materiales educativos	<p>No hay mención de este aspecto en el PEI consultado. Solo se hace alusión a los materiales enviados por el MINEDU.</p>	<p>¿En la propuesta de Medios y Materiales Educativos Hay elementos que corresponden a la Interculturalidad?</p>	<p>Aquí tampoco se menciona a la Interculturalidad, solo se tiene en cuenta a los materiales del Ministerio de Educación pero podríamos tal vez encontrarlos en los materiales de acuerdo al contexto.</p>
Propuesta de gestión	11.- Proyectos de gestión	<p>La IE N° 3024 “José Antonio Encinas” asume una gestión participativa horizontal y flexible, busca involucrar a todos sus componentes en el logro de las metas institucionales. Se establecerá un estilo de liderazgo, comunicación y diálogo alturado con libertad de opinión entre directivo, profesores, trabajadores administrativos, alumnos y padres de familia.</p>	<p>¿En la propuesta de Gestión Pedagógica se tiene en cuenta la interculturalidad como elemento dinamizador?</p>	<p>Como podemos leer en la gestión pedagógica tampoco está presente la Interculturalidad como elemento dinamizador pero sin embargo podemos entenderlo dentro de las palabras: Gestión participativa, comunicación con libertad de opinión.</p>

5.2 Discusión de los Resultados

Dada las peculiaridades del presente trabajo de investigación de tipo cualitativo y metodología etnográfica, se ha encontrado evidencia empírica y sustento interpretativo suficiente para sostener que los proyectos educativos institucionales de ambas escuelas (2025 “Inmaculada Concepción” y 3024” José Antonio Encinas”) hacen mención precaria e insuficiente a la interculturalidad en todos y cada uno de los componentes y elementos que constituyen la estructura del documento (PEI).

Las pocas menciones a la interculturalidad están hechas de forma indirecta y laxa, tomando en consideración que, siendo política de estado (desde el Proyecto Educativo Nacional, los Proyectos Educativos Regionales hasta los Proyectos Educativos Locales) extraña que su mención sea la que hemos hallado y evaluado.

Esta evidente contradicción es explicable por dos razones detectadas, Por un lado, la presencia en los PEI estudiados de variados mini proyectos curriculares de áreas de cada nivel que se circunscriben a problemas inmediatos o de corto plazo que atomizan los problemas escolares y prácticamente diluyen cualquier esfuerzo o construcción intercultural ya que su perspectiva holística y transversal no se corresponde con lo propuesto. Por otro, la ausencia de la cultura en sentido histórico social y su reemplazo por “subculturas” que diluyen o reducen a su mínima expresión lo cultural (que daría, claro está, cabida a lo intercultural), así tenemos “cultura de la calidad”, “cultura de la evaluación”, “cultura del trabajo” y otros constructos que se alejan del investigado horizonte intercultural.

El abordaje cualitativo – etnográfico de la interculturalidad realizado a los docentes de ambas escuelas (considerados informantes clave debido a su condición de docentes nombrados y con larga trayectoria en cada una de las escuelas) ha encontrado en sus opiniones y comentarios sustento rico y pormenorizado que permite sostener que la

interculturalidad es un concepto conocido de forma básica, una actitud potencial a desarrollar y una expectativa a futura para considerar cambios en la práctica docente. Estas evidencias están acompañadas de conocimientos complementarios sobre la cultura local, la consciencia histórica como horizonte de posibilidades y la memoria histórica del pasado pre inca e inca como legado.

El rastreo indagatorio de la interculturalidad a partir de las percepciones y opiniones de los estudiantes de ambas escuelas muestra una evidente precariedad y superficialidad, así como desinformación sobre esta variable. Esto se constata al detectar en la información recogida un desarrollo relativamente insatisfactorio, distorsionado y confuso sobre la interculturalidad, confundiéndola con algunos aspectos de la historia (el pasado inca y pre inca) así como una actitud de “asistencia” a quienes proceden de las zonas alto andinas del país, situación que no hace más que evidenciar los desajustes conceptuales y actitudinales de los sujetos - estudiantes ante la necesidad de la interculturalidad como escenario de la convivencia escolar.

De acuerdo con Castillo (2016) las escuelas públicas son escenarios en donde los conflictos tienen múltiples significados y por ello mismo un diferenciado tratamiento pedagógico intercultural. Se coincide con el autor ya que el fenómeno de la inmigración hace que las escuelas tengan cada día un complejo proceso de configuración de los múltiples significados ocurridos en la convivencia escolar. Para ello es menester mencionar que los hallazgos realizados en las dos escuelas del presente estudio confirman que la idea que tienen los estudiantes y docentes sobre las prácticas interculturales son diferentes, así como también las estrategias de atención para tal situación.

Se discrepa con Tornel (2015) quien al sostener que las prácticas interculturales en las escuelas españolas se ven obstaculizadas debido a que las migraciones de personas de otros países hacen que las lenguas – en particular lo que se denomina la normalización

lingüística - y sus significados dificulten lo avanzado, en términos de interculturalidad. A diferencia de los autores mencionados, lo recabado por nuestra investigación demuestra lo contrario, ya que, al recibir las escuelas de nuestra ciudad a inmigrantes de todas las provincias del país, las interacciones y convivencia escolar en las escuelas investigadas nos ofrecen más bien un escenario valioso que se convierte en una oportunidad significativa para el desarrollo de la interculturalidad, así como un desafío constante para la construcción del moderno ciudadano.

En correspondencia con lo expresado por Farfán (2015) e Ydrogo (2015) rescatar la lengua y los atuendos propios de la comunidad y darles funcionalidad en la escuela es un avance en pro de fortalecer la interculturalidad a partir del horizonte de la cultura quechua. Más esto se desdibuja cuando se realiza desde un escenario compulsivo, autoritario, de imposición, que no deja fluir el encuentro de opiniones y búsquedas – coincidentes y disidentes – propio de ambientes democráticos que abonan de forma altamente significativa el cultivo y desarrollo de la interculturalidad.

Se coincide totalmente con las conclusiones de Patiño (2015) quien afirma que el desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales está en completa correspondencia con la participación de los agentes de la escuela, más aún si es que en adelante se va a realizar proyectos de innovación con la participación de los mismos estudiantes. La autora sostiene que la orientación del planeamiento estratégico, especificada con detalle en la misión y visión institucional, necesita ser socializada por todos los agentes para que fluya la movilización de los esfuerzos colectivos. En el Perú estos esfuerzos se ven obstaculizados dado el carácter burocrático y meramente administrativo del PEI que se realiza en muchas escuelas.

Se coincide con Montoya (2010) cuando se afirma que, en el Perú, existe un discurso normativo – oficial de la interculturalidad que obra desde una perspectiva

funcional al sistema actual no cuestionando las estructuras internas del mismo y, por ello, no planteando vías que conduzcan al replanteamiento ni menos ofreciendo alternativas para la superación de tales limitaciones. Este discurso, por el contrario, es un revival de las viejas y no superadas estructuras coloniales cuyo universo mental está en consonancia con los intereses de las clases dominantes en nuestro país y lo que hace más bien es contribuir a la permanencia de las viejas relaciones de poder y sus estructuras alimentando una educación de espaldas a los intereses nacionales.

5.3 Triangulación

El proceso metodológico de triangulación se ha realizado cotejando y comparando los resultados hallados tanto en los estudiantes como los docentes, estableciendo una correspondencia y sentido de deducibilidad la percepción de los sujetos.

Para ello se ha categorizado por igual los instrumentos en ambas variables considerando la unidad de análisis definida y ofreciendo en el presente cuadro un resumen del proceso.

Tabla 21.

Variable: *interculturalidad*

Variable: interculturalidad		
Resumen de registros	Estudiantes	
Categorías	Hallazgos - Instrumento II (Cuestionario)	Hallazgos - Instrumento III (Focus Group)
Visión de las Culturas	<p>En el cuestionario los niños de ambas escuelas consideran que es importante conocer las culturas de nuestro pasado (incas y pre incas) pero no las relacionan con las manifestaciones actuales.</p> <p>No relacionan la historia con la cultura y menos con la lengua.</p> <p>Desconocen los pueblos de donde vinieron sus padres.</p>	<p>En el grupo focal se observa que valoran las culturas antiguas peruanas, considerándolas importantes para nuestros aprendizajes (las ruinas).</p> <p>La visión ingenua de las mismas en los niños no permite ver su continuidad actual.</p> <p>Consideran que conocer la historia (ruinas, por ejemplo) es casi lo mismo que conocer sus culturas.</p>
Identidad Cultural	<p>Los estudiantes interrogados por preguntas sobre el valor de nuestra identidad consideran ser orgullosos de los incas, pero no de la historia posterior. El sentido de la identidad es histórico – romántico además de ingenuo. No es lo mismo ser inca que ser cholo.</p>	<p>La mayoría conoce muy poco el lugar de nacimiento de sus padres. Los estudiantes refieren que existen varias lenguas y culturas en el país, pero simultáneamente se diferencian de ellas.</p> <p>Respetan las identidades, pero al ser los otros “serranos” ni “charapas” son diferentes.</p>
Comunicación Intercultural	<p>Los estudiantes mencionan que si reciben a alguien de la sierra o la selva los recibiría bien, pero es mejor que estudien con profesores que hablen su idioma y en otras escuelas donde halla chicos como ellos.</p>	<p>Los estudiantes mencionan que se debe recibir bien a los estudiantes de provincias, pero van a tener problemas por su lengua, nosotros también tendremos problemas ya que no conocemos su lengua.</p>
Ciudadanía Intercultural	<p>Los estudiantes refieren que es muy importante la democracia y la ciudadanía, pero la mayoría de ellos prefieren el “orden” a la “crítica” en la convivencia democrática.</p> <p>Ser ciudadano es votar en las elecciones, por ejemplo, el Municipio escolar.</p> <p>No se muestran tolerantes con personas de otras creencias religiosas, desconociendo que ello es un ejercicio de tolerancia.</p>	<p>Los estudiantes mencionan que las elecciones del Municipio escolar no atienden los problemas, (están por las puras) y por ello solo votan porque hay multa.</p> <p>No son muy entusiastas con chicos de otras religiones, “ellos deben estudiar con personas de sus mismas creencias”.</p> <p>No consideran que el municipio (democracia) la tolerancia (interculturalidad) la ciudadanía (los derechos) están interrelacionadas.</p>

CATEGORIAS EN INSTRUMENTOS II y III

Tabla 22.

Variable: proyecto educativo institucional (Entrevista en profundidad)

Variable: proyecto educativo institucional (entrevista en profundidad)			
Resumen de registros	DOCENTES		
Categorías	Hallazgos - Informante clave 01 (IE 2025)	Hallazgos - Informante clave 02 (IE 3024)	
Identidad	C El maestro menciona la poca relevancia de la misión y visión al ser casi desconocidas por los docentes y directivos, además de ser pocas las ocasiones de convocatoria para las plenarios de trabajo. La mención a la interculturalidad es inexistente.	La maestra menciona la escasa convocatoria para la participación en el PEI de la escuela, señala asimismo que los docentes y estudiantes no se sensibilizan con las convocatorias.	
	A T E G O R IA S	El maestro menciona que la consulta a los docentes sobre aspectos de la vida institucional es muy formal y solamente considera aspectos materiales (instalaciones) y metologicistas (el discurso del MINEDU).	La maestra refiere que para el diagnóstico no se considera la opinión de los estudiantes y PPF. El PEI no hace mención a las culturas del país.
Diagnóstico	E N	El maestro menciona que los proyectos pedagógicos planteados al interior del PEI son solo en la línea del MINEDU mas no se desarrolla o incorpora aspectos de las culturas y su revaloración.	La maestra menciona que los proyectos pedagógicos del PEI no tienen en cuenta la identidad cultural y la revaloración de las culturas del ande y la amazonia.
Propuesta Pedagógica	IN S T R U M E N T O	El maestro refiere que el PEI se orienta generalmente en aspectos gerencialistas y administrativos mas no se incluyen actividades que ligadas a aspectos culturales.	La maestra menciona que el PEI propone propuestas de gestión, pero están desvinculadas del enfoque intercultural.
Propuesta de Gestión			
Variable: Interculturalidad (Entrevista en Profundidad)			
Resumen de registros	DOCENTES		
Categorías	Hallazgos - Informante clave 01 (IE 2025)	Hallazgos - Informante clave 02 (IE 3024)	
Visión de las Culturas	C El docente expresa un vasto conocimiento de las diferentes manifestaciones culturales del país.	La docente expresa un conocimiento básico de las variadas manifestaciones culturas locales y nacionales del país.	
	A T E G O R IA S	El docente expresa una visión histórica del país consistente en la necesidad de la reivindicación de los legados y tradiciones del Perú antiguo en el marco de la interculturalidad.	La docente expresa un sentimiento de pertenencia a las tradiciones y legados del pasado andino, valora la historia nacional, en particular la etapa inca y pre inca, mostrando una visión multicultural.
Identidad Cultural	E N	El docente expresa fervor por la pertenencia a la cultura andina, por ello, muestra con significatividad su identidad cultural.	La docente manifiesta su plena identificación con las tradiciones, lengua, costumbres propias de cada comunidad.
	I N S T R U M E N T O	El docente manifiesta preocupación y extrañeza por la degradación de la identidad cultural de las jóvenes generaciones, considerando que un elemento clave, actualmente olvidado, es la actividad productiva que se desarrollaba en las escuelas.	La docente expresa con orgullo su identificación con la ancestral cultura andina, manifiesta ser oriunda de Yauyos, por ello evidencia de forma notable la identidad cultural andina, señalando la importancia de otras identidades propias de cada región.
Comunicación Intercultural		El docente expresa la existencia de la incomunicación entre generaciones (estudiantes y docentes) por las rupturas de los referentes culturales, así como por la actual cultura de los medios virtuales que olvidan y desvaloran en sus lenguajes las culturas originarias del país.	La docente muestra su orgullo por ser oriunda de provincias (Yauyos) y expresa su preocupación por el sistemático olvido de las lenguas oriundas del país.
Ciudadanía Intercultural		El docente muestra su habilidad comunicativa bilingüe (castellano – quechua)	La docente expresa la importancia de hablar quechua para atender las necesidades de los niños provenientes de provincias.
		El maestro manifiesta la necesidad de formar en los estudiantes la ciudadanía y la democracia como factores imprescindibles para la construcción de la interculturalidad.	La maestra manifiesta la importancia de la convivencia armoniosa entre todos y para ello debe conocer sus derechos, ejerciendo de esta forma la ciudadanía.

Conclusiones

Primera. La construcción y desarrollo de la interculturalidad en las dos escuelas públicas investigadas es relativamente deficitaria – en particular en el nivel primaria - ya que las formas cotidianas de vida escolar al interior de cada institución están fuertemente orientadas por esquemas mentales y mecanismos de percepción, información, comunicación, valoración y convivencia de tipo tradicional, en algunos casos incluso de tipo autoritario. Estas formas tradicionales de vida escolar, originadas básicamente en el seno del hogar, son escasamente abordadas para su reorientación pedagógica y se fusionan con los limitados esfuerzos de innovación presentes en los proyectos educativos institucionales realizados por los docentes, cuyo producto resulta una débil formación en interculturalidad.

Segunda. La percepción de los estudiantes de ambas escuelas con respecto a la interculturalidad es de tipo elemental, con rasgos evidentes de confusión y tergiversación, además de presentar, en las distintas expresiones orales y escritas recogidas, un vínculo que se puede llamar de “causa – efecto” entre la historia (en particular lo relacionado a las civilizaciones pre inca e inca) y lo que entienden por interculturalidad. Estas miradas y percepciones escolares son construidas a partir de la tensión entre el discurso académico escolar y el imaginario cotidiano del hogar y el barrio, produciéndose una percepción “ingenua o romántica” de lo intercultural, en donde se vincula así el pasado de nuestra historia y lo supérstite de ella en nuestros días (caracterizado por lo andino y lo amazónico) con la necesidad del desarrollo en interculturalidad.

Tercera. La percepción de los docentes de ambas instituciones educativas sobre la interculturalidad está definida por dos aspectos: por un lado un nivel de información y concientización sobre la problemática cultural e intercultural elevada y hasta crítica, por otro, una relativa frustración y desazón frente a las posibilidades de cambio y reorientación

de las jóvenes generaciones (sus estudiantes) seguida de actitudes de inacción o poca predisposición para involucrarse en actividades y/o proyectos que promuevan la construcción del moderno ciudadano intercultural.

Cuarta. El docente sabe que debe hacer para efectos de gestión de lo intercultural en la escuela, pero pasar de lo declarativo a los hechos es, según lo hallado, una dificultad o brecha que, puede decirse, se convierte en una de las limitaciones que detienen o anquilosan cualquier actividad, proyecto o programa que se plantee para la mejora institucional. Simultáneamente a este y otros problemas se va consolidando esta dificultad como parte de los hábitos y costumbres al interior de la escuela, desarrollándose – aunque parezca paradójico – una nueva “cultura en la escuela”, cultura de lo irregular, de lo impropio, de lo irresponsable, en suma. Esto por supuesto solo abona aún más las dificultades para la praxis de la interculturalidad.

Quinta. Existe una contradicción evidente detectada en el presente trabajo entre el discurso oficial del MINEDU respecto a la interculturalidad y su praxis en las escuelas públicas y las formas de trabajo orientadas y señaladas por los distintos documentos oficiales que van desde el PEI hasta las “orientaciones y recomendaciones para el año escolar 2014”. Esta se expresa como un discurso implícito intercultural a desarrollarse en las aulas con los estudiantes y, correlativamente, orientaciones en el trabajo docente que mantienen, perviven y reproducen formas tradicionalistas y conservadoras de convivencia escolar.

Sexta. Los proyectos educativos institucionales evaluados en ambas escuelas permiten concluir que la presencia de la interculturalidad como componente fundamental tanto en la identidad institucional, el diagnóstico, la propuesta pedagógica, la propuesta de gestión y los proyectos curriculares, se encuentra de forma ocasional, disgregada, generalizada y no explícita, convirtiéndose por ello en documentos que minimizan y

aportan muy poco en favor de la interculturalidad. Esta valoración pone en evidencia que los objetivos institucionales de las escuelas investigadas no están en correspondencia con los objetivos estratégicos del estado, desde el PEN hasta los proyectos educativos regionales y locales, lo cual supone una desconexión, no solo formal sino principalmente real, entre lo obrado en la escuela y las legítimas aspiraciones interculturales, principalmente de los colectivos emergentes locales cuya presencia en las escuelas estudiadas es mayoritaria.

Séptima. Los hallazgos detectados por la presente investigación corroboran las hipótesis formuladas con respecto a las variables estudiadas, la interculturalidad y el PEI, ello en la medida que los sujetos investigados (docentes y estudiantes) así como la discusión con los investigadores nacionales y extranjeros confirman lo previsto.

Recomendaciones

1. Las instituciones educativas públicas deben generar espacios para el estudio, reflexión, desarrollo y consolidación de la interculturalidad entendida como factor pedagógico fundamental y necesario para la construcción de la convivencia ciudadana y democrática en el marco de las actuales políticas de estado, así como las impostergables aspiraciones y anhelos de las comunidades de nuestro país en general, y nuestra ciudad en particular.
2. A partir de las sistemáticas observaciones realizadas a las escuelas del presente estudio, se deduce que dicha construcción se ve limitada por una serie de factores institucionales (el cumplimiento de las horas efectivas de clase), profesionales (las capacidades y experticia para la construcción del proyecto) y personales (disposición de tiempo fuera del horario escolar) que, si bien es cierto son actividades de oficio en el trabajo docente, se convierten simultáneamente en formalidades que dificultan la labor docente para la promoción de la interculturalidad. En este sentido deben abordarse estratégicamente dichas actividades para su reorientación en virtud a la importancia y trascendencia de la interculturalidad entendida como un problema latente en la realidad cotidiana de las escuelas.
3. Los Proyectos Educativos Institucionales deben ser diseñados y construidos con mejores estrategias de inducción, participación e involucramiento de los distintos actores de la comunidad educativa (docentes, directivos, estudiantes, padres de familia y comunidad en general) aprovechando no solo la recogida de las diversas necesidades y sus correspondientes propuestas sino además posibilitando el espacio propicio para la inclusión de la problemática intercultural al interior del Proyecto Educativo Institucional. Dicha inclusión debe ser presentada, facilitada y explicada a toda la comunidad con el propósito de convertirla progresivamente en una línea de acción

estratégica de la escuela insertándola como uno de los objetivos del Proyecto Educativo Institucional.

4. Los docentes son los agentes claves para el cambio institucional en la medida que su trabajo va más allá de la construcción de aprendizajes en los estudiantes, también hacen posible la gestación de actividades, talleres, programas y proyectos que obren a favor de la mejora institucional y la consecuente mejora de la calidad de vida de los estudiantes y sus familias. Por ello deben consensuar esfuerzos en pro de nuevos escenarios pedagógicos que permitan la plasmación progresiva y sistemática de valoración, rescate y promoción de las culturas andino – amazónicas así como las culturas las ciudades también llamadas urbanas, rescatar asimismo: tradiciones y costumbres, lenguas nativas, mitos y leyendas, cosmovisiones, vestimentas y potajes, tradiciones orales, restos arqueológicos, en suma, diferentes componentes de nuestra cultura que al ser compartidos, valorados y asimilados como el corpus de nuestra identidad cultural, permiten simultáneamente el desarrollo de la interculturalidad como objetivo fundamental para la calidad de vida de todas las personas.
5. Las escuelas deben realizar talleres y/o jornadas de escuelas de padres como espacios de reflexión crítica sobre los diferentes escenarios problemáticos de nuestra cultura, así como las variadas situaciones de relación con otras culturas (andinas, amazónicas y foráneas) para poder visualizarlas como parte de la problemática que nos rodea frente a la cual se debe tener las herramientas y estrategias pertinentes. Estos espacios deben estar diseñados en coherencia con los objetivos estratégicos del Proyecto Educativo Institucional dándole viabilidad y sentido de mejora a una problemática manifiesta al interior de nuestras comunidades.
6. Las escuelas deben proponer, en el marco de proyectos de innovación desarrollados al interior de los PEI, actividades estratégicas que permitan los aprendizajes de los

estudiantes sistemáticamente vinculados a la interculturalidad. Dichos aprendizajes deben desarrollarse con pertinencia curricular cuidadosa al interior de cada área (posibilitando la etnomatemática, la etnohistoria y la etnociencia) así como en las actividades permanentes de cada semana haciendo posible que el discurso intercultural deje de ser un mero lenguaje académico y se convierta progresivamente en una praxis de la vida cotidiana escolar. Para ello el PEI debe recobrar su sitio de documento fundamental y de envergadura clave para la transformación de la escuela ya que, paradójicamente, el MINEDU está contribuyendo a su aislamiento y minusvaloración al dar y exigir prioridad a las llamadas “rutas del aprendizaje” que son, como se sabe, manuales instructivos de carácter metodológicos que circunscriben el trabajo docente a aspectos técnicos de la programación curricular.

Referencias

- Adorno, T. (2000). *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires: Alfa.
- Alvarado, O. (2005). *Gestión d proyectos educativos*. Lima: UNMSM.
- Ángeles, R. (2006). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla.
- Antúnez, L. y otros. (1997). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- Arguedas, J. (1993). *Túpac Amaru kamaq taytanchisman* (A nuestro padre creador Túpac Amaru). Lima: Horizonte.
- Axelos, K. (1993). *La filosofía del no*. Madrid: Amorrortu.
- Ball, S. (1999). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Ballón, J. (2006). *Entre la utopía indigenista y la utopía modernista*. En: Quehacer. Revista del Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (DESCO). Lima, mayo – junio 2006, pág. 43 – 60.
- Bruno Wong, C. (2015). *Evaluación de la pertinencia curricular del diseño del Proyecto Curricular Institucional de una Institución Educativa primaria de Lima Metropolitana*. Tesis para optar el grado de Maestra en Educación con mención en Currículo. PUCP. Recuperado de file:///C:/Users/HP/Downloads/Bruno_Wong_Evaluacion_curricular.pdf
- Calero, M. (2002). *Proyecto Educativo Institucional*. Lima: San Marcos.
- Camps, V. (1997). *El derecho a la diferencia*. En: Ética y diversidad cultural. León Olivé. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, M. (2016). *El proyecto educativo institucional como eje integrador en la planeación Estratégica. Experiencias de la universidad de ciencias pedagógicas*

Frank País García, Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García,

Santiago de Cuba. Recuperado de

<http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/evaluador/CAL004->

[Maria_M_Castillo_Rodriguez.pdf](http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/evaluador/CAL004-Maria_M_Castillo_Rodriguez.pdf)

Castro, A. (2008). *El desafío de las diferencias*. Reflexiones sobre el estado moderno en el Perú. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

Castro, C. (2000). *El Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI)*. Lima: Magisterial.

CEPAL – ONU. (2011). *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas del Perú*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Cisneros, M., Abilio y otros. (2010). *Abriendo caminos. Guía de estrategias para la Educación Intercultural Bilingüe en contextos urbanos*. Lima: Tarea.

Colom, F. (2001). *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*. Barcelona: Anthropos.

Comisión de la verdad y reconciliación. (2003). *Conclusiones y recomendaciones del informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación*. Lima: asociación pro derechos humanos APRODEH. Recuperado de http://www.verdadyreconciliacionperu.com/admin/files/libros/498_digitalizacion.pdf

Defensoría del Pueblo. (2003). *Comentarios al Convenio No 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Lima: Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

Defensoría del Pueblo. (2011). *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Informe No 152. Lima: Tarea.

Depaz, Z. (2015). *La cosmovisión andina en el manifiesto de Huarochirí*. Lima: Vicio perpetuo vicio perfecto.

- Durand, F. (2004). *Los nuevos dueños del Perú*. Recuperado de <http://www.rebellion.org/docs/9442.pdf>
- Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del otro*. Hacia el origen del mito de la modernidad. Quito: Abya – Yala.
- EDUCA. (1997). *Hacia una educación de calidad. Cada escuela un proyecto*. Lima: Educa.
- Essomba, M. (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.
- Estermann, J. (1998). *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Ecuador: Abya Yala.
- Farfán, M. (2015). *Las estrategias de enseñanza para la promoción de la convivencia intercultural planificadas en las sesiones de aprendizaje de una IE de la selva de Satipo*, tesis para optar el grado de Magister en Educación con mención en currículo. Lima: PUCP. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6781/FARFAN_FALCON_MILAGROS ESTRATEGIAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Farro, F. (2004). *Gerencia de centros educativos*. Lima: Centro de Proyección Cristiana.
- Fernández, M. (1997). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Ferrer, A. (2006). *Historia de la globalización. Orígenes del orden económico mundial*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fornet, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Curso en el College de France (1981 – 1982). México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.

- Francisco. (1991). *Hombre, naturaleza e historia En: El derecho la política y la ética. Ponencia presentada al I Coloquio alemán – latinoamericano de filosofía*. Lima: Siglo XXI.
- Freire, P. (1991). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: siglo XXI.
- Freire, P. (2000). *La naturaleza política de la educación*. Madrid: Paidós.
- Fuenzalida, F. (2009). *La agonía del estado – nación. Poder, raza y etnia en el Perú contemporáneo*. Lima: Congreso del Perú.
- Gairín, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- García, N. (2008). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Sudamericana.
- García, V. y Medina, R. (1988). *Organización y gobierno de centros educativos*. Bogotá: Quinto Centenario.
- González, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Hammersley, M. y Paul, A. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Heise, M. (2000). *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: FORTE- PE, Ministerio de Educación.
- Held, D. (2001). *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza.
- Hernández, Valeria y otros. (2011). *Circulación de saberes y movildades internacionales*. Buenos Aires: Biblos.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- Huaranga, O. (1999). *Proyecto de desarrollo Institucional*. Lima: San Marcos.

- INEI – UNICEF (2010). *Estado de la niñez indígena en el Perú*. Lima: UNICEF.
- Kolakowski, L. (2001). *Libertad, fortuna, mentira y traición. Ensayos sobre la vida cotidiana*. Barcelona: Paidós.
- Kuhn, S. (1998). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica.
- Kusch, R. (1998). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires: Castañeda.
- Laín, P. (1983). *Teoría y realidad del otro*. Madrid: Alianza.
- Lázaro, R. y Zúñiga, M. (2001). *Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Levi, C. (2006). *Antropología estructural*. Madrid: Siglo XXI.
- Levi, C. (2007). *Tristes trópicos*. Madrid: Paidós.
- Levinas, E. (2000). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- López, L. (2009). *Democracia y cambios en la educación latinoamericana. Lecciones para el Perú*. En: Vásquez, Chumpitaz y Jara. *Niñez indígena y educación intercultural bilingüe en el Perú*. Lima: CARE – Tarea.
- Lozano, L. y Lara, C. (2001). *Paradigmas y tendencias de los Proyectos Educativos Institucionales*. Bogotá: Magisterio.
- Lozano, R. (2005). *Interculturalidad: desafío y proceso en construcción*. Lima: SERVINDI.
- Lyotard, J. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Malpica, C. (1989). *Los dueños del Perú*. Lima: Horizonte. III tomos.
- Mariátegui, J. (1968). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Amauta.
- McIntee, E. (1998). *Comunicación intercultural*. México: McGraw-Hill.

- MINEDU (2005). *La interculturalidad en el Perú*. Lima: MINEDU – DINEBI.
- MINEDU (2007). *La interculturalidad en el Perú*. Lima: UNICEF – MINEDU.
- MINEDU (2013). *Documento Nacional de Lenguas originarias del Perú*. Lima: Navarrete.
- MINEDU (2014). *Marco curricular nacional. Propuestas para el diálogo*. Lima:
Ministerio de educación del Perú.
- MINEDU (2015). *Rutas de aprendizaje. Área Personal Social, nivel primario*. Lima:
Ministerio de educación del Perú.
- MINEDU. (2016). *Resolución No 216 – 2016. MINEDU*. Recuperado de
<http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/rm-629-2016-minedu.pdf>
- Ministerio de cultura – Perú. (2014). *Interculturalidad y políticas públicas*. Lima: Mavet.
Miro Quesada Cantuarias,
- Montoya, R. (1990). *Por una educación bilingüe en el Perú*. Lima: CEPES.
- Montoya, R. (2005). *De la utopía andina al socialismo mágico*. Lima: INC – Cuzco.
- Montoya, R. (2010). *Porvenir de la cultura quechua en Perú*. Lima: UNMSM.
- Obando, O. (2003). *Ocaso de una impostura. El fracaso del paradigma intelectualista de la filosofía en el Perú*. Lima: Pedagógico San Marcos.
- Pajuelo, R. (2009). *No hay ley para nosotros. Gobierno local, sociedad y conflicto en el altiplano*. El caso Llave. Puno: Universidad del Altiplano.
- Patiño, R. (2015). *El Proyecto Educativo Institucional y el desarrollo administrativo del Instituto Superior Pedagógico Ricardo Márquez Tapia en el período 2009 -2010*.
Recuperado de
<http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/17247/1/TESIS%20ESTHELA%20PATI%C3%91O.pdf>
- Paz, O. (2006). *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de cultura económica.

- Peña, A. (2005). *Racionalidad occidental y racionalidad andina*. En. *Actas del décimo Congreso nacional de filosofía*. Cuzco.
- Pereira, G. (1997). *Historias del Paraíso*. Develación y saqueo del nuevo Mundo. Tomo I. Caracas: Estado de Nueva Esparta.
- Pérez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de los programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Podestá, B. (2008). *Las dos caras de Jano. La cultura y los países en la era de la globalización*. Lima: UNMSM.
- Ramírez, Y. (2009). *Antropología sociocultural y educación*. Lima: UNMSM.
- Rivera, J. (2012). *Las nefastas dicotomías del pensamiento occidental*. En: Revista Científica. ASDOPEN - UNMSM. No 01, pp. 56 – 58.
- Rojas, J. (2009). *Proyectos educativos*. Lima: San Marcos.
- Rojas, R. (2001). *Perú: país sin identidad cultural. Del eurocentrismo a la cultura global*. Cuzco: Copyright del autor.
- Romero, J. (2004). *Los reformadores sin espíritu. ¿Quiénes hicieron la reforma educativa argentina en los 90?* Argentina: Homo Sapiens.
- Ruiz, J. (1996). *Como hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Salamanca y Crespo. (2007). *El muestreo en la investigación cualitativa*. Nure Investigación No 27, marzo – abril 07. Recuperado de <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340/330>
- Salazar, A. (1974). *Bartolomé o de la dominación*. Buenos Aires: Ciencia Nueva.
- Salazar, A. (1998). *Cultura y dominación*. Lima: UNMSM.
- Santos Guerra, M. (1999). *Hacer visible lo cotidiano*. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. Madrid: Akal.

- Santos, Boaventura de Souza. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Uniandes.
- Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.
- Sobrevilla, D. (1988). *Repensando la tradición nacional*. Tomo I. Lima: Amaru.
- Sobrevilla, D. (1998). *Filosofía de la cultura*. Madrid: Trotta.
- Sobrevilla, D. (2012). *Cultura y educación*. En: Yuyaykusun. Revista del departamento de Humanidades de la Universidad Ricardo Palma. Lima. No 05.
- Solís, G. (1999). *Interculturalidad: Encuentros y desencuentros*. En: Revista LETRAS de la Facultad de Ciencias y Humanidades Universidad Mayor de San Marcos. Año 70-98. 1999. Pp. 311.
- Soriano, E. (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural* Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (2002). *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (2003). *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (2007). *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. Sevilla: Morón.
- Tarea (1999) *Proyecto Educativo Institucional. Construyendo la nueva escuela*. Lima: Tarea.
- Taylor, G. (2003). *El sol, la luna y las estrellas no son dios*. Lima: PUCP.
- Taylor, S. (1994). *Introducción de los métodos cualitativos de Investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Theodosiadis, F. (s/f). *¿La (des) construcción del otro?* Colombia: Magisterio.
- Tornel, N. (2015). *Formación docente del profesorado de educación primaria en diversidad cultural. Un elemento clave para la transformación y actualización de los*

centros educativos, Universidad de Murcia, España. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=114854>

Trapnell, L. y Eloy, N. (2006). *Situación de la educación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*. En: La EIB en América Latina bajo examen. La Paz: Plural PROEIB – Andes.

Trapnell, L. y otros (2008). *Interculturalidad, conocimiento y poder*. Lima: Instituto del Bien Común.

Tubino, F. (2001). *Identidades culturales y políticas de reconocimiento*. En: Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud. María Heise. Lima: Programa FORTE – PE.

Tubino, F. (2002). *Entre el multiculturalismo y la interculturalidad. Más allá de la discriminación positiva*. En: Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades. Norma Fuller. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

UNESCO (2017). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos*. Informe de seguimiento de la educación en el mundo. París: UNESCO.

UNICEF– EIBAMAZ. (2008). *Visibilidad e invisibilidad de las culturas de los pueblos indígenas*. Estereotipos y posible racismo en los libros de textos escolares. Lima: UNICEF.

Urteaga, L. (2006). *Educación ambiental e intercultural. Dos experiencias andino amazónicas*. Lima: San Marcos.

Valentine, C. (1998). *La cultura de la pobreza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Vargas, M. (1996). *La utopía arcaica*. José María Arguedas y las ficciones del indigenismo. México: Fondo de cultura económica.

- Vásquez, E. y otros. (2009). *Niñez indígena y Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*.
Lima: CARE – PERÚ, EDUCA, Save the Children, UNICEF.
- Vásquez, J. (2010). *Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en zonas urbanas*. Lima: Tarea.
- Ventura, M. (2009). *Errores más frecuentes en los Proyectos Educativos Institucionales*.
En: Revista Aurora Magisterial. Año 01. Huancayo, pp. 27 – 29.
- Verón, E. (1985). *Semiosis de lo ideológico y el poder*. En: Contratexto. Revista de la
Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad de Lima. Año 1, No 1. Lima.
- Wallerstein, I. (2003). *El moderno sistema mundial*. México: Siglo XXI.
- Weber, M. (1993). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.
- Whitty, Geoff, y otros. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata.
- Woods, P. (1997). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*.
Barcelona: Paidós.
- Ydrogo, M. (2015). *Participación de los líderes pedagógicos en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional*. Tesis para optar el grado de Magister en
Educación con mención en Currículo. Recuperado de
http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6664/YDROGO_BUSTAMANTE_MARCO_PARTICIPACION_INSTITUCIONAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Zavala, V. (2007). *Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Estudio de casos. Lima: CARE – Perú.
- Zúñiga, M. y otros. (1991). *Educación Bilingüe intercultural*. Lima: FOMCIENCIAS.
- Zylberman, A. (2008). *La educación intercultural como ejercicio de derechos humanos*.
Lima: APRODEH.

Apéndices

Apéndice A. Matriz de Consistencia

La Interculturalidad en la Escuela a partir de los Proyectos Educativos Institucionales. Un Estudio Etnográfico – Evaluativo en Dos Instituciones Educativas Públicas del Ámbito de la UGEL 02 en el Año 2014

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Metodología	Población y muestra
<p>Problema general P_G ¿Qué resultados se aprecian al evaluar el desarrollo de la interculturalidad a partir de los proyectos educativos institucionales en dos escuelas públicas del ámbito de la UGEL 02 en el año 2014?</p> <p>Problemas específicos P_{E1} ¿Qué características tiene el diseño y construcción del PEI en dos escuelas públicas delimitadas en el ámbito de la UGEL 02? P_{E2} ¿Qué significatividad tiene la interculturalidad en los PEI de dos escuelas públicas delimitadas en el ámbito de la UGEL 02? P_{E3} ¿Qué percepción tienen los docentes sobre la interculturalidad en dos escuelas públicas delimitadas en el ámbito de la UGEL 02? P_{E4} ¿Qué percepción tienen los estudiantes sobre la interculturalidad en dos escuelas públicas delimitadas en el ámbito de la UGEL 02?</p>	<p>Objetivo general O_G Evaluar el desarrollo de la interculturalidad a partir de los proyectos educativos institucionales en dos escuelas públicas del ámbito de la UGEL 02 en el año 2014.</p> <p>Objetivos específicos O_{E1} Identificar las características del diseño y construcción del PEI de dos escuelas públicas del ámbito de la UGEL 02. O_{E2} Valorar la presencia y significatividad de la interculturalidad en los PEI de dos escuelas públicas del ámbito de la UGEL 02. O_{E3} Comprender la percepción de los docentes sobre la interculturalidad en dos escuelas públicas del ámbito de la UGEL 02. O_{E4} Comprender la percepción de los estudiantes sobre la interculturalidad en dos escuelas públicas del ámbito de la UGEL 02.</p>	<p>Hipótesis general H_G La interculturalidad entendida como una dimensión necesaria en la educación tiene un desarrollo parcial y difuso a partir de los Proyectos Educativos Institucionales en las escuelas públicas del ámbito de la UGEL 02 en el año 2014.</p> <p>Hipótesis específicas H_{E1} La construcción de los PEI de dos escuelas públicas del ámbito de la UGEL 02 al realizarse básicamente como un cumplimiento administrativo, limita y distorsiona el escenario de aplicación de la interculturalidad. H_{E2} La percepción de los docentes y estudiantes de dos escuelas públicas del ámbito de la UGEL 02 al estar relativamente orientada por una concepción tradicional de la gestión no crea las condiciones de oportunidad, relevancia, y aplicación de la interculturalidad en la construcción de los PEI.</p>	<p>La presente investigación consideró para su desarrollo el enfoque cualitativo en el marco de los trabajos de búsqueda y exploración que tratan de indagar las particularidades del actuar humano más allá de las simples y acostumbradas constataciones metodológicas cuantitativas, cuyo proceder, si bien valioso e importante para la historia de la investigación, se ha mostrado insuficiente y limitado para comprender las subjetividades y motivaciones que orientan el curso de la acción humana. Investigar cualitativamente significa llevar a cabo un trabajo de indagación que considere el fenómeno a investigar como dinámico, emergente, evolutivo, complejo, que plantea al investigador un proceso de “inmersión” en la realidad estudiada desde un ejercicio lógico - dialectico, para poder así captar el devenir de los fenómenos implícitos.</p>	<p>Por ser un estudio cualitativo el presente trabajo se centró en dos escuelas del ámbito de gestión de la UGEL 02. Se define la unidad de análisis en donde se dirigen los instrumentos a los respectivos actores (docentes y estudiantes) que a continuación se detallan.</p>

Apéndice B. Guía de Entrevista en Profundidad

Docente: Institución Educativa:

Nivel: Primaria de menores. UGEL: 02 Fecha:

Inicio de la entrevista.

Se prevé un espacio adecuado para la conversación con el o los docentes a fin de generar un espacio ameno e idóneo para la entrevista. Se comunica a los docentes que el desarrollo de la misma se realizará de forma confortable y sin formalismos. Tiempo estimado 30 minutos.

Desarrollo de la entrevista.

- 1.- ¿Podría decirnos cuántos años tiene la escuela y cómo fueron sus inicios?
- 2.- ¿En estos años de trabajo docente han participado en la elaboración del PEI?
- 3.- ¿Cómo ha sido su participación? Por favor explíquenos.
- 4.- ¿Es una constante en su escuela conversar y discutir sobre la importancia del PEI para la vida institucional? Explíquenos este aspecto.
- 5.- ¿Qué aspectos cree Ud., son – o han sido - los más relevantes en la discusión del PEI?
- 6.- ¿Crees Ud. que cuando se elabora el PEI es necesario consultar a los docentes, padres y estudiantes sobre los aspectos que deben tratarse en el PEI?
- 7.- ¿Le parece que el aspecto de la cultura de cada estudiante – las que provienen de sus padres – es importante para su inclusión en el PEI?
- 8.- ¿Tienen alguna fiesta tradicional propia de la comunidad que celebren todos los años?
- 9.- ¿Dicha celebración es planificada y/o prevista en las actividades de planificación de cada año?
- 10.- ¿Le parece que se debe considerar más aspectos de la cultura comunal, local y regional en la propuesta pedagógica del PEI? ¿Cuáles pueden ser?
- 11.- ¿Cree Ud. que otros aspectos de la cultura de los pueblos de nuestro país deben ser consideradas o tratadas en el PEI?

12.- ¿En la misión, visión y objetivos del PEI se hace mención referencial a la interculturalidad? Explíquenos este aspecto.

13.- ¿Le parece a Ud. que debe considerarse proyectos de innovación en el PEI que consideren la interculturalidad? ¿Por qué?

14.- En los documentos oficiales del MINEDU (PEN, DCN, RUTAS, etc.) Considerados insumos para la planificación curricular se considera explícitamente la interculturalidad. ¿Su escuela considera este aspecto en la planificación? Explíquenos por favor.

15.- ¿Algún aspecto que quisiera Ud. añadir?

Apéndice C. Cuestionario para el Estudio de la Interculturalidad



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

“Alma Máter del Magisterio Nacional”

ESCUELA DE POSGRADO

Datos informativos:

Nombres y apellidos:

Institución Educativa.....

Grado y sección: Edad.....Fecha:.....

Instrucciones:

Buen día. Te pedimos por favor leer cuidadosamente cada pregunta y contestar de forma clara tus respuestas. No es un examen y por ello tus respuestas deben ser sinceras considerando el tiempo.

1.- ¿Te parece importante visitar lugares históricos (ruinas, museos, huacas, etc.) para aprender más? ¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

.....

2.- ¿Qué opinas sobre la presentación de danzas de la costa, sierra y selva en la escuela?

¿Crees que son importantes?

.....

.....

.....

.....

.....

3.- Si tus padres o abuelos te cuentan una historia de su pueblo, ¿La contarías en el aula?

.....
.....
.....
.....
.....

4.- ¿Cuáles son los problemas de tu barrio? ¿Cómo participarías en su solución?

.....
.....
.....
.....
.....

5.- ¿Te gusta tener amigos de la sierra o de la selva? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....
.....

6.- ¿Cómo es tu familia? ¿Podrías contarnos un poco de su historia?

.....
.....
.....
.....
.....

7.- ¿Qué nos debe dar más orgullo, ser descendientes de los incas o de los españoles?
Explícanos.

.....
.....
.....
.....
.....

8.- ¿Podrías contarnos un mito o leyenda que te haya contado tu maestro?

.....
.....
.....
.....
.....

9.- Si tienes compañeros con una religión diferente a la tuya, ¿Cómo te sentirías?

.....
.....
.....
.....
.....

10.- ¿Te parece importante el Municipio escolar de tu escuela? ¿Por qué?

.....
.....
.....

Apéndice D. Guía de Focus Group

Buenos días, estamos visitándolos para realizar un trabajo de investigación con el propósito de indagar sobre la INTERCULTURALIDAD en su escuela, para ello le pedimos por favor contestar las preguntas que se han considerado pertinentes. Agradecemos a todos los niños por su valiosa participación.

Inicio.

Se prevé un espacio adecuado para la conversación con los niños a fin de generar un lugar ameno e idóneo para la entrevista. Se comunica a los participantes que el desarrollo de la misma se realizará de forma confortable y sin formalismos. Tiempo estimado 30 minutos.

Desarrollo.

- 1.- ¿Podrían darnos sus nombres por favor?
- 2.- ¿Creen Uds. que se puede aprender más sobre nuestro país visitando museos? ¿Por qué?
- 3.- ¿Participarías en una danza de la sierra o la selva si el profesor te selecciona? ¿Por qué?
- 4.- Si un compañero del aula te dice que eres “serrano” ¿Qué le dirías? ¿Te parece un insulto?
- 5.- ¿Te gusta tener amigos de la sierra o de la selva? ¿Por qué?
- 6.- ¿Saben de qué provincias son sus padres? ¿Pueden contarnos un poco?
- 7.- Si encontrarían en el aula un compañero que tuviera creencias religiosas diferentes a las tuyas, ¿Te sentías incómodo?
- 8.- Si tendrías que elegir entre dos valores, el respeto y la crítica, para vivir en democracia, ¿Cuál elegirías? ¿Por qué?
- 9.- ¿Qué opinas sobre el Municipio escolar en tu escuela? ¿Es importante para ti?

Cierre.

Se agradece a todos los estudiantes por la valiosa contribución a la presente investigación felicitándolos por brindarnos su valioso tiempo.

Apéndice E. Matriz de Evaluación del Proyecto Educativo Institucional con respecto a la Interculturalidad

Matriz de evaluación del proyecto educativo institucional con respecto a la interculturalidad				
Dimensiones del PEI	VARIABLES	Descripción	Preguntas orientadoras	Valoración
Identidad	1.- Visión		¿La visión expresa de manera explícita o implícita la Interculturalidad?	
	2.- Misión		¿La misión expresa de manera explícita o implícita la interculturalidad?	
	4.- Valores		¿En los valores propuestos se considera a la Interculturalidad?	
Diagnóstico	5.- Fortalezas institucionales		¿En el diagnóstico del PEI, específicamente en las consideraciones de la Fortaleza Institucional se hace mención a la Interculturalidad como un aspecto elemental?	
	6.- Debilidades institucionales		¿En el diagnóstico del PEI, específicamente cuando mencionamos a las debilidades se considera a la Interculturalidad como un punto fundamental?	
Propuesta Pedagógica	3.- Objetivos	GENERAL. ESPECIFICOS.	¿El objetivo general está orientado al desarrollo de la Interculturalidad? ¿Los objetivos específicos hacen mención a la interculturalidad como elemento o componente pedagógico?	
	Perfiles ideales.		¿Los perfiles ideales expresan aspectos relacionados a la interculturalidad?	
	Principios pedagógicos.		¿Los principios pedagógicos hacen mención a la interculturalidad?	
	Enfoque y diseño curricular.		¿El diseño curricular toma como punto fundamental o básico la Interculturalidad?	

	8.- Proyectos de innovación.		¿La propuesta didáctica menciona en cada uno de los aspectos que se ha tomado a la Interculturalidad como elemento orientador?	
	9.- Enfoque evaluativo.		¿En la propuesta evaluativa está presente la Interculturalidad?	
Propuesta de Gestión	15.- Proyectos de innovación en Gestión		¿En la propuesta de Gestión Pedagógica se tiene en cuenta la interculturalidad como elemento dinamizador?	

Apéndice F. Registros Fotográficos

Foto 1. Docente 1

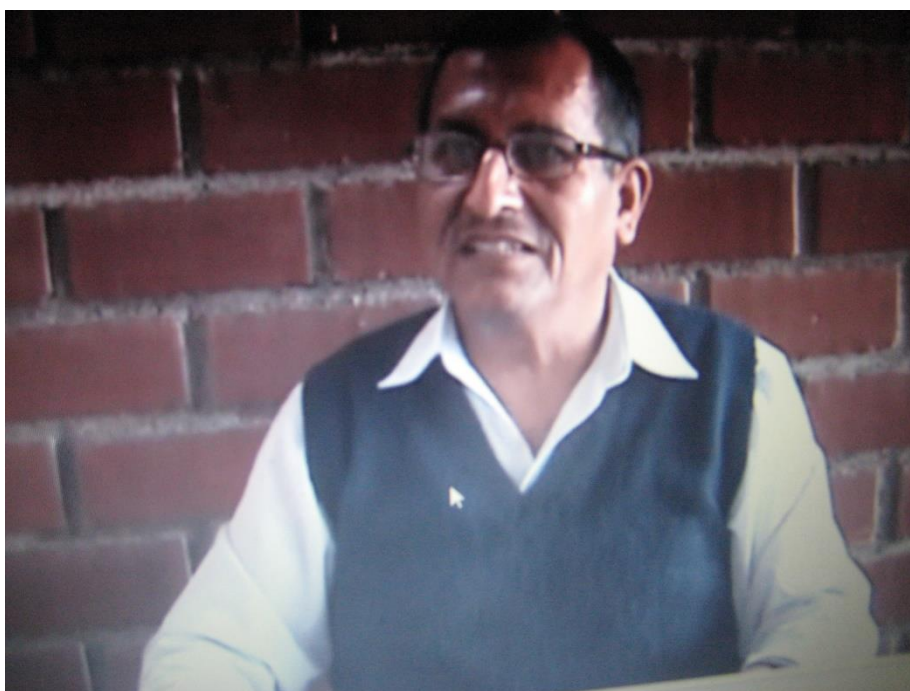


Foto 2. Docente 2

Apéndice G. Estudiantes de las Escuelas 3024 y 2025

Foto 3. Estudiantes 3024



Foto 4. Estudiantes 3024



Foto 5. Estudiantes IE 2025

Apéndice H. Registros Fotográficos de I.E.E

Foto 6. I.E. Inmaculada Concepción N° 2025

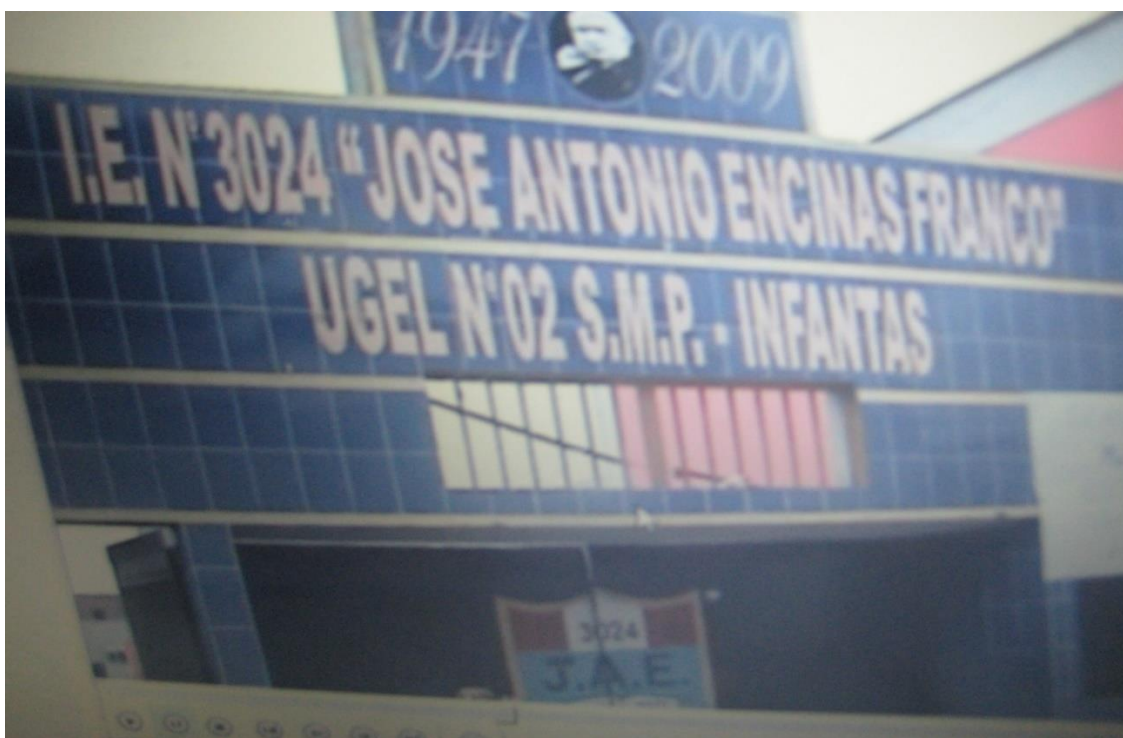


Foto 7. I.E. N° 3025 "José Antonio Encunas Franco"