

INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA URBANA⁴²

Jairo Valqui
CILA-UNMSM
jvalquic@unmsm.edu.pe

RESUMEN

Este trabajo indaga sobre la inclusión de la educación intercultural en la escuela urbana. Para cumplir con este objetivo, se analizan los documentos oficiales de la escuela urbana, la concepción de los maestros y padres de familia, y la práctica educativa en aula. Los datos reportan que la educación intercultural no ha sido incluida en la escuela urbana, pues no existe una relación coherente entre los elementos de esta propuesta educativa.

PALABRAS CLAVES: Educación intercultural, interculturalidad, prácticas educativas

ABSTRACT

This paper investigates the inclusion of the intercultural education in the urban school. To achieve this goal, we analyze the school's official documents, the conception about interculturality from the teachers and parents, and the school practice. The observation reports that intercultural education has not been included into the urban school, because there is not any consistent relationship among the elements of this educational proposal.

KEY WORDS: Intercultural Education, Interculturality, school practice

0. INTRODUCCIÓN

En el marco de la denominada Educación Intercultural Bilingüe, nuestro país, al igual que muchos de América Latina, intenta responder a la educación de muchos peruanos y peruanas de las zonas andinas y amazónicas con una propuesta educativa que tome en cuenta sus diferentes contextos socioculturales y sociolingüísticos. Esta propuesta educativa, que tuvo sus inicios por los años setenta y ochenta (*cf.* Montoya, 2001), ha pasado por varias etapas de enriquecimiento conceptual, político y social que han involucrado no solo a los funcionarios de gobiernos diferentes, sino a agentes sociales y políticos nacionales e internacionales.

⁴² Este trabajo es parte de una investigación mayor titulada *Logros y retos de la Educación Intercultural para Todos en Ecuador, Perú, Bolivia y Chile* que se realizó en el año 2005. Para el caso del Perú, el Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA), en coordinación con la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEBI), estuvo a cargo de las investigaciones en nuestro país. Las escuelas seleccionadas fueron sugeridas por la DINEBI y correspondieron a Lima, Callao, Cusco y Ucayali. Los resultados de esta investigación están aún en proceso de publicación. Este artículo es un homenaje póstumo a mi maestra María Yrene Cortez Mondragón.

Entre los avances de esta propuesta educativa se destacan, principalmente, la cobertura educativa para las diferentes sociedades indígenas andinas y amazónicas del Perú y el enriquecimiento del proceso metodológico y conceptual en EIB; pero, al margen de estos avances, esta propuesta educativa enfrenta muchas dificultades. Por ejemplo, Trapnell y Neira (2006) desagregan el tema de dificultades de la EIB a través de un conjunto de adversidades que van desde la marginalidad en el sistema educativo nacional, pasando por la gestión, los modelos y enfoques, hasta llegar a los aprendizajes de una segunda lengua, los recursos humanos, la participación de los actores educativos y la cooperación internacional, como las dificultades más resaltantes en este proceso educativo.

De lo presentado por estos autores, llama la atención el tema de la marginalidad de la EIB en el sistema educativo nacional. Se observa que esta propuesta no ha logrado insertarse como una opción real de respeto y afirmación de la diversidad cultural y lingüística en el Perú, porque su desarrollo está básicamente limitado a la educación primaria y circunscrito a las áreas rurales del país. Esta preocupación, ya observada en la década de los 90 (*cf.* Zúñiga, Pozzi-Escot y López, 1991), ha desembocado en algunas propuestas que giran en torno a la trascendencia de la EIB de su contexto rural-indígena hacia un contexto urbano-no-indígena con una propuesta de Educación Intercultural (EI).

En esta línea, López (2004) desarrolla la idea de la formación de recursos humanos en las universidades desde un enfoque intercultural; por su lado, Zúñiga (2003) refiere que quizás se deba enseñar un mínimo de expresiones de uso cotidiano de lenguas vernáculas cercanas al contexto urbano; o como lo presenta Gálvez (2003) sobre la incorporación de la interculturalidad en la sociedad y el Estado. De esta manera, se abriría así una nueva etapa de la propuesta EIB hacia una EI para todos los peruanos. Pero ¿cómo se está conceptualizando esta propuesta educativa?, ¿cómo lo están entendiendo los agentes educativos? y ¿qué resultados existen en la práctica?

En este trabajo, se indaga sobre los avances de la educación intercultural en zonas urbanas del Perú. Se asume que la propuesta de la educación intercultural debe mantener una lógica teórico-práctica que va desde la conceptualización documentaria,

pasando por el entendimiento por parte de los docentes y padres de familia, hasta llegar a la práctica educativa en el aula.

1. METODOLOGÍA

Para el análisis de la interculturalidad en la escuela urbana, se partió de una definición de Educación Intercultural⁴³ que se entiende, siguiendo la definición de educación de Durkheim (1996), como un modelo educativo que es activado por una generación adulta (funcionarios de ministerios, intelectuales “interculturales”, los profesores EI, padres de familia) que busca generar relaciones de diálogo, negociaciones e interacciones sociales positivas (mediante una propuesta curricular o propuestas curriculares) entre los miembros de las diferentes generaciones nuevas (alumnos de los grupos culturales distintos) con el propósito de construir una sociedad en la que prime la igualdad y el respeto por la diversidad.

Puesto así, el análisis abordó las propuestas sobre EI de la generación adulta, la operativización de esta propuesta a través del currículo y las relaciones que se establecen con la generación nueva. En una primera etapa de la investigación, se revisó el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Programa Curricular del Centro (PCC) con el objetivo de encontrar si la interculturalidad había sido incorporada como propuesta en estos documentos de la Institución Educativa. Luego se realizaron entrevistas a los docentes y padres de familia con el objetivo de conocer el grado de conceptualización que estos agentes educativos tenía sobre el tema de la educación intercultural. Finalmente, se observó la práctica educativa en aula con el objetivo de identificar si la interculturalidad había sido incluida en el trabajo diario de las clases.

El trabajo de campo se desarrolló durante el mes de noviembre en una Institución Educativa del Callao. Se seleccionó esta IE a sugerencia de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural en el marco del proyecto de investigación *Logros y retos de la Educación Intercultural para Todos en Ecuador*,

⁴³ Las propuestas sobre educación intercultural colocan como tema fundamental el reconocimiento de la diversidad cultural y la puesta en práctica de una serie de relaciones sociales igualitarias, democráticas, justas y equitativas entre los actores socioeducativos envueltos en dicho proceso. Por definición, la educación intercultural no puede tener una interpretación única y absoluta que se pueda aplicar a todos los contextos socioeducativos pues tiene como principio o eje la noción de interculturalidad, una noción que cuestiona una sola manera de acercarse al conocimiento, una sola forma de conceptualizar las relaciones sociales, etc. (cf. Zúñiga, 1995 y Walsh, 2000).

Perú, Bolivia y Chile. La sugerencia se sustentaba en que esta IE incorporaba la interculturalidad a través del trabajo de una Organización No Gubernamental (ONG).

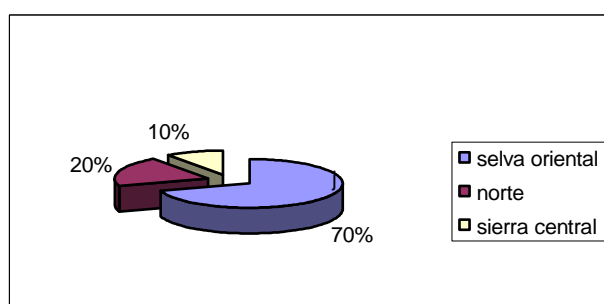
Los instrumentos que se utilizaron para el recojo de los datos fueron un total de seis: Ficha de barrio, Ficha sobre la institución educativa, Registro etnográfico de escuela y aula, Guía de entrevista a docentes, Guía de entrevista a alumnos y Entrevista a padres.⁴⁴

2. DISCUSIÓN

2.1. LA CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA (IE)

La IE observada se ubica en un asentamiento humano de Ventanilla. Este asentamiento se fundó en el año de 1994 y tiene un número aproximado de 845 familias que se agrupan en 3 sectores. La gran mayoría de los padres de familia de la institución educativa son inmigrantes de diferentes departamentos del país. Los de procedencia amazónica alcanzan un 70%; los de procedencia andina, un 20%, y, por otro lado, los de la costa norte, un 10%. (Ver Figura 1)

Figura 1. Padres de familia según procedencia



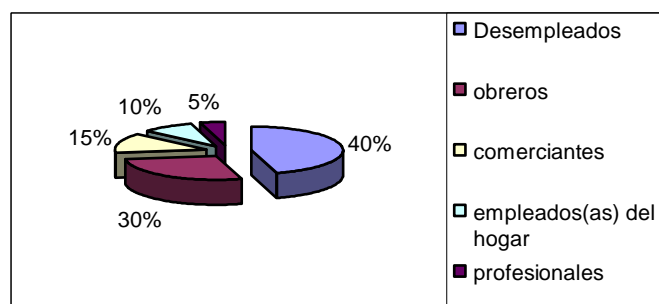
Elaboración propia con los datos del PEI-IE 2005. Casi las tres cuartas partes de la población de padres de familia han migrado de la zona amazónica del Perú. La restante proporción procede de la zona andina y costeña norte.

El grupo mayoritario de la población ha alcanzado un nivel educativo primario. Tienen primaria completa un 50% y primaria incompleta un 35%. El restante 15%

⁴⁴ Agradezco a Susana Torres y Jefferson Pérez por el apoyo en el trabajo de observación en la escuela del Callao. Asimismo los valiosos comentarios de María Cortez, Elsa Vílchez y Sandro Saettone apoyaron el proceso de sistematización de los resultados.

tiene un nivel secundario y universitario. Según la actividad económica, los padres de familia alcanzan un nivel de desempleo del 40%; un 30% son obreros que trabajan como estibadores en el puerto del Callao; un 15%, comerciantes, generalmente, vendedores ambulantes; un 10%, empleados(as) del hogar y finalmente un 5% se desempeña como profesional.

Figura 2. Padres de familia según actividad económica



Elaboración propia con los datos del PEI-IE 2005. El 40% de los padres de familia están desempleados. Un 30% son obreros; un 15%, comerciantes; un 10%, empleados del hora y un 5% trabajan como profesionales.

Según cuentan los docentes, bajo estas condiciones, muchos de los niños y niñas de esta escuela se dedican en sus tiempos “libres” a los quehaceres de la casa o al puesto de comercio de los padres. Muchas de las niñas cocinan y muchos de los niños hacen limpieza o ayudan a sus padres.

2.2. LA INTERCULTURALIDAD EN EL PLAN EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)

Si entendemos que uno de los primeros pasos para abordar el tema de la interculturalidad es empezar por un reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de los distintos contextos sociales, tenemos que anotar que en el PEI de la institución educativa observada aborda el tema desde una entrada local y particular, circunscribiéndose al contexto socioeconómico y sociocultural de los padres de familia.

El PEI presenta un diagnóstico local de la realidad socioeconómica y sociocultural de los padres de familia del asentamiento humano. Describe la procedencia de los padres de familia, las lenguas que hablan, el nivel educativo y la actividad económica que realizan. Frente a ello, el PEI no presenta explícitamente un

programa que les permita atender su diagnóstico cultural y lingüístico que sería el siguiente paso para abordar la interculturalidad en la escuela. En ese sentido, llama la atención que en este documento no se presente el enfoque intercultural de trabajo de la ONG. Sin embargo, podemos notar ciertos aspectos que toman en cuenta el reconocimiento y el respeto por la diversidad cultural en la búsqueda o construcción de una sociedad más justa y democrática mediante la formación de alumnos que reconozcan como legítimas las diferencias culturales sin discriminación por raza, género, religión o condición sociocultural o socioeconómica. Lo anterior se evidencia en el objetivo general y la concepción del alumno ideal de esta institución educativa:

Objetivo general

Contribuir [a] la formación integral de los educandos promoviendo la práctica de valores [como] el respeto a los Derechos Humanos hacia una sociedad más justa, solidaria y democrática.

El alumno ideal

Actúa demostrando valores, rechazando los actos de corrupción, exclusión y violencia, en su medio familiar, escolar y comunitario. Acepta las diferencias entre las personas, reconociéndolas como legítimas sin discriminarlas, por su género, edad, raza, condición socioeconómica, religión, origen étnico y cultural. (PEI, 2005)

2.3. LA INTERCULTURALIDAD EN EL PLAN CURRICULAR DEL CENTRO (PCC)

El PCC de la institución educativa observada no evidencia un tratamiento de la interculturalidad como eje central en los contenidos educativos que se imparten en sus asignaturas. Sin embargo, existen ciertos espacios que pueden incidir en el tratamiento de la interculturalidad en las labores pedagógicas de aula.

El PCC posee dos áreas educativas que pueden conducir a una práctica intercultural y un área que entra en contradicción con el respeto a la diversidad de creencias religiosas. En el primer caso, algunos contenidos del área de Personal Social pueden ayudar a atender la diversidad cultural local que se describe en el PEI; sin embargo, no parece que estén respondiendo a su diagnóstico sino al currículo propuesto por el Estado. El área de Personal Social, por ejemplo, especifica con respecto a las capacidades y actitudes de los alumnos el hecho de que este respete las

diferentes manifestaciones culturales de otros pueblos indagando y registrando información sobre costumbres, creencias y lengua materna:

Personal Social

[El alumno] indaga y registra información sobre las manifestaciones culturales de otros pueblos (costumbres, creaciones, lengua materna). Respeta sus diferencias y promueve su difusión.

(PCC, 2005)

También el área de Educación por el Arte presenta capacidades y actitudes que pueden permitir un tratamiento intercultural tomando en cuenta la diversa ascendencia cultural de los alumnos. Por ejemplo, el alumno de esta institución educativa reconoce las diversas expresiones artísticas de la cultura local, reproduce su tradición cultural que lo rodea haciendo uso de la música:

Educación por el Arte

–Aprecia y reconoce diversas expresiones artísticas de la cultura local, regional y nacional y conversa sobre las emociones que le suscitó.

–Escucha diversas melodías de la cultura local, regional, nacional y universal expresando libremente sus impresiones.

–Reproduce la tradición cultural y folklórica y las recrea haciendo uso de diversas melodías.

(PCC, 2005)

En el segundo caso, los contenidos del área de Formación Religiosa están formulados exclusivamente desde la región católica y entran en contradicción con los objetivos de esta institución educativa que busca el respeto por las diferentes creencias religiosas de sus alumnos. Debemos anotar que el “Diseño Curricular Nacional de Primaria” del Perú aborda el área de Formación Religiosa solo desde la perspectiva católica y, por lo tanto, el PCC no hace más que seguir esta línea. Así el alumno de esta escuela acepta la religión católica como la única posible. El alumnado de esta institución educativa:

Formación Religiosa

Acepta que Jesús nos da a conocer a su Padre, revelándonos su Plan de Salvación a través de la Pasión, Muerte y Resurrección. Comprende que Jesús nos incorpora a la Iglesia por el Bautismo y nos da a conocer a María, su Madre.

(PCC, 2005)

En conclusión, el programa curricular tiene ciertos contenidos que pueden permitir el trabajo de la diversidad cultural de los alumnos desde una postura de respeto y de igualdad, sin discriminación; sin embargo, no se puede suponer lo mismo

de Formación Religiosa pues esta asume la región católica como la única de los todos los alumnos, desconociendo la posibilidad de otras creencias religiosas.

2.4. PERCEPCIONES SOBRE LA INTERCULTURALIDAD

2.4.1. CONCEPCIONES DE INTERCULTURALIDAD EN LOS DOCENTES

Los docentes entrevistados entienden que la “interculturalidad” posee una carga conceptual más aplicativa que teórica; sin embargo, entienden a esta práctica intercultural como “expresión” o “revaloración” de costumbres y tradiciones que se han o van perdiendo y no como prácticas cotidianas de intercambio de conocimiento o actitudes que se deben establecer en los procesos de negociación entre las diferentes culturas.

Los profesores entienden por interculturalidad a la práctica expresiva y revalorativa de las tradiciones, costumbres y experiencias de cada cultura. Con respecto al tratamiento de las diferencias y la otredad, manifiestan que en esta interrelación es necesario demostrar lo propio, tener identidad; entienden la interculturalidad en el aula como un proceso en el que se encuentran los niños de diferentes realidades del Perú con sus costumbres, ideas, experiencias y empiezan a intercambiar lo suyo creando así nuevas formas de aprendizaje:

Entrevistador: ¿Qué entiende sobre interculturalidad?

Profesor 1: Para mí, identificarse con uno mismo, intercambiar ideas, costumbres, vivencias. Es una interrelación con provincia, departamentos. Yo lo entiendo así un intercambio.

Entrevistador: ¿Qué entiende por interculturalidad o educación intercultural?

Profesor 2: En la diversidad de este país, donde todos somos de diferentes culturas se intenta valorar cada una de ellas, se quiere recuperar lo que se está perdiendo. Es la labor grande que debe hacer el docente.

(Entrevista docente)

Sobre la diversidad cultural en el trabajo de aula, algunos de los docentes piensan que lo ideal sería unificar las "ideas" de las diferentes regiones en una sola, ya que de esta manera podrían cumplir con los objetivos propuestos en el aula, declarando que existe la necesidad de “homogenizar” las distintas tradiciones de cada alumno para lograr consensos en el aula. No se aprecia la diversidad como una fortaleza sino como una dificultad.

Entrevistador: ¿Cómo trabajaría con alumnos de diferentes culturas?

Profesor 1: Trataría de adaptar, en lo posible, de que todas estas ideas de diferentes regiones se unifiquen en uno solo, porque si no tendría que hacer veinte clases distintas, tendría que tratar de unificar porque sino de lo contrario no voy a poder lograr lo que ellos deseen.

(Entrevista docente)

Por otra parte, los docentes que trabajan con la ONG asocian la interculturalidad y la diversidad cultural con la expresión cultural. Es así que se considera al arte como el mejor medio para trabajar con la expresividad y como un medio óptimo para trabajar con la diversidad, el rescate de la cultura de los padres, la identificación de los alumnos, etc. Su discurso tiene como eje central el “arte” como mecanismo por el cual los alumnos pueden expresarse mejor. Así, por ejemplo, mediante los dibujos se pueden rescatar conocimientos previos, se pueden producir textos e ir introduciendo áreas como Comunicación Integral en la lectura y la expresión oral:

...por ejemplo, en mi caso también inserto mucho el arte, porque a través del arte los chicos pueden expresarse mejor. Ahorita, por ejemplo, puedes estar observando. Con esos textos y eso, estos dibujos, se rescatan un montón de conocimientos, mejor dicho saberes previos, y eso nos permite poco a poco hacer más cosas como producción de textos, a que lo lean, a que lo expongan, a que lo sustenten, en fin a muchas cosas.

Para la producción de textos, por ejemplo, lo que aprendí de [la ONG], o sea, a través del arte, es todo una metodología prácticamente. Contar historias con dactilo-pintura, a través de dinámicas, de canciones, del diálogo. De lo que ellos conversan salen cosas muy bonitas.

(Entrevista docente)

Con métodos como la dactilo-pintura, con los cuales se pueden contar historias, los padres y madres de los alumnos se convierten en soportes importantes para rescatar tradiciones, historias, experiencias, etc.:

Por ejemplo, es un recurso humano las mamás, ellas vienen le cuentan historias, de ahí hacemos textos, y hacemos talleres con ellas, entonces, de esa manera ya saben apoyarlos en casa...

(Entrevista docente)

2.4.2. CONCEPCIONES SOBRE LA INTERCULTURALIDAD EN LOS PADRES DE FAMILIA

Los padres de familia no han conceptualizado el término “interculturalidad” y cuando se les pregunta sobre la interculturalidad, responden “culturas”, “no, ahora tengo toda la mente en mis hijos...”. Todo indica que el término “interculturalidad” no es término

muy cotidiano en la vida de los padres de familia de esta institución educativa, no es un término que se lo escuche por la radio, en los mercados, incluso en la escuela.

2.5. PRÁCTICA EDUCATIVA

2.5.1. INTERRELACIÓN DOCENTES-ALUMNOS

La interrelación que se establece entre docente y alumnado está marcada por el rol que desempeña el primero sobre los segundos. Lingüísticamente se marca por la forma en que los alumnos se dirigen a la docente, utilizan palabras como “profesora” o “señorita”, nunca la llaman por su nombre; en cambio, ella se dirige a los alumnos por su nombre o por frases afectivas como “hijitos” o “mis amores”:

Profesor: Bueno **hijitos** ¿quién investigó sobre las clases de suelo? Recuerden que quedamos en averiguar sobre eso la semana pasada.

Alumno: ¡Yo yo yo **profesora!**

Profesor: ¡Muy bien!, siempre tan cumplidor. A ver ¿otro? (Pocos levantan la mano)
¿Nadie más? A ver, un punto al grupo que me diga las clases de suelo.

(Registro etnográfico de escuela y aula)

Durante las clases, la docente da un amplio margen de participación a los alumnos. Aunque muchos de ellos perciben que ella, a veces, se dirige solo a un grupo de ellos, por ejemplo, al policía escolar del aula. Esta situación generó una reacción peculiar por parte de uno de los alumnos quien discernió que escogían a Kelvin porque era “gringo”:

Jueves 27 de octubre

Cuando la profesora se dirigió al policía escolar para que salga a la pizarra, uno de sus compañeros dijo "ah, ya se por qué lo escogieron a él, porque es gringo".

(Registro etnográfico de escuela y aula)

Por momentos, el aula se torna “insoportable” por las conversaciones y juegos entre los niños. Allí, la docente expresa su enojo elevando la voz, sometiendo a los alumnos con “castigos” como, por ejemplo, bailando frente a todos, se quedan sin recreo, etc.:

P: QUIÉN GOLPEA (...) TU PAPÁ. DÍGANME LA VERDAD CON REGLA CON PALO CON CORREA CON CHABELITO⁴⁵

A1: Mi papá me golpeaba antes.

P: MIREN AH, PARECE QUE ESO ES EFECTIVO. ALUMNO 1 NO ME HACE CASO, ALUMNO 2 TAMPOCO, ALUMNO 3 TAMPOCO. AH, LOS QUE ME HACEN MÁS LABERINTO SON AQUELLOS QUE NO LES PEGAN ¿QUÉ QUIERE DECIR ESO? QUE NECESITAN CORREA. BAJEN LA MANO. ¿NECESITAN CORREA? ESTOY PREGUNTANDO.

As: Nooo

(Registro etnográfico de escuela y aula)

2.5.2. INTERRELACIÓN ENTRE ALUMNOS

La discriminación entre los alumnos no ha podido ser combatida como es uno de sus objetivos de la educación intercultural. Se han registrado actitudes discriminadoras como, por ejemplo, con relación a la procedencia de uno de los alumnos quien es de la zona amazónica del Perú y para molestarlo le dicen “charapa”⁴⁶:

Jueves 3 de noviembre

Alumno 1 está "molestando" a Alumno 2 diciendo que este último es charapa "hola, charapa". Alumno 1 pronuncia distintas frases imitando la entonación peculiar de los oriundos de la selva del Perú. Por su parte, Alumno 2 se muestra tranquilo ante estas frases, incluso afirma que es "charapa".

(Registro etnográfico de escuela y aula)

En la entrevista que realizáramos a un alumno afroperuano, este refirió que en algunas ocasiones sus amigos le decían “negro” por lo que él se sentía “mal”, se sentía marginado. Comúnmente, la sociedad limeña utiliza la palabra “negro” al referirse de manera despectiva a los afroperuanos:

Entrevistador: ¿y algunas veces has sido discriminado o marginado?

Alumno: **sí, porque me dicen negro, me siento mal.**

(Entrevista alumnos)

En el registro de entrevista a los docentes también se ha constatado situaciones de discriminación entre los alumnos y la intervención del profesor para evitar la violencia entre ellos:

⁴⁵ Las mayúsculas representan elevaciones de la voz en momentos de ira o cólera.

⁴⁶ En el Perú se registra el término "charapa" para hacer referencia despectiva a las personas oriundas de la zona amazónica. El DRAE registra "charapa" [čarapa] con dos acepciones: **1.** Especie de tortuga acuática pequeña, de la región amazónica. Su carne, así como sus huevos, son comestibles. **2. com.** Persona natural del oriente peruano. U. t. c. adj.

...en primer grado, había dos morenitos, se decían gorila, serrano, choleaban y eso viene de casa. La verdad yo no soy partidaria de eso y primero corregía en el aula y luego llamaba con la señora, hasta que de esa manera como podrás percibir, ahora se podrán fastidiar a veces, pero no con esa frecuencia.

Como que a los de la sierra les dicen serrano come papa, y empiezan a pelearse, insultarse.

(Entrevista alumnos)

Por otra parte, los alumnos conceptualizan a los indígenas como personas que tienen problemas de aprendizaje y asocian “lo indígena” con “lo amazónico” con “lo ignorante”. Por ejemplo, una alumna nos cuenta que una de sus amigas es un “poco indígena” porque presenta problemas de aprendizaje:

Entrevistador: ¿Tienes amigos que sean indígenas, sabes?

Alumno: Sí.

Entrevistador: ¿quiénes?, por ejemplo.

Alumno: Del colegio

Entrevistador: Pero es indígena?

Alumno: Sí, un poco

Entrevistador: ¿Qué es indígena para ti?

Alumno: Presenta dificultades [de aprendizaje]

(Entrevista alumnos)

Por otra parte, en el otro ejemplo, el alumno afroperuano relaciona a los indígenas con las personas de la amazonía y manifiesta que tienen “buena raza”. Esta última frase en alusión al fenotipo de un alumno quien es de tez blanca y cabello castaño:

Entrevistador: ¿Y... sabes si tienes amigos indígenas?

Alumno: Sí, tengo dos, porque son de la selva

Entrevistador: Y tú como te consideras

Alumno: Yo soy de acá de Ventanilla

Entrevistador: y ¿qué piensas de los indígenas?

Alumno: Tienen buena raza

(Entrevista alumnos)

De esta manera, se perciben distintos grados de discriminación entre los alumnos. En el caso del alumno afroperuano, este se siente discriminado cuando sus amigos le dicen “negro”. Por otra parte, una de las alumnas asocia lo indígena con dificultades de aprendizaje, asocia “lo indígena” con “lo ignorante”, relación presente frecuentemente en frases que utiliza la sociedad limeña. Un tema aparte es la

discriminación que aprecia el alumno afroperuano al referirse a sus amigos de la amazonía, pues indica que ellos tienen “buena raza”. Se percibe pues un tipo de discriminación positiva; pero habría que observar la relación que establece este alumno con respecto a sus amigos, pues él es afroperuano, lo molestan con la palabra “negro”, mientras que sus amigos son de la amazonía, de tez blanca y de cabello castaño.

2.5.3. DESARROLLO DE LAS PROPUESTAS INTERCULTURALES EN LAS CLASES

En la escuela observada no se ha podido registrar la inclusión de la propuesta intercultural a través del arte cuando la docente aborda alguna asignatura en particular; sin embargo, existen algunos trabajos pegados en las paredes del aula que pueden evidenciar aspectos culturales trabajados anteriormente. Por ejemplo, en el área “Nuestros padres y sus saberes” aparecen tres dibujos con textos breves que describen tres lugares de procedencia de los padres de los alumnos. Estos documentos hacen referencia a: “La iglesia de San Francisco en Lima”, “El puerto de Guacho” y “La selva”. En el primer caso, es un dibujo que representa a dicha iglesia; en el segundo, el dibujo representa a un pescador y, en el último caso, el dibujo representa una vivienda típica de la amazonía peruana con una señora y un niño.

Las clases empiezan con la oración del Padre Nuestro. Los lunes y viernes durante la formación del alumnado se realiza esta plegaria de manera grupal:

Inicia la formación. En esta oportunidad está a cargo de los profesores de 4.º grado A y B. Profesor del 4.º "B" empieza la formación:

P: “Niños, empezamos la formación dando gracias al Señor. Señor, ayúdanos a ser buenos alumnos, para ser ejemplos de nuestros padres, ayúdanos en este último mes, danos inteligencia. En nombre del Padre, del Hijo, del Espíritu Santo, amén”.

(Registro etnográfico de escuela y aula)

El desarrollo de las asignaturas sigue el currículo oficial sin evidenciar trabajo alguno de aspectos culturales de los alumnos. Así, por ejemplo, en una clase de Ciencia y Ambiente sobre el tema de “La atmósfera”, la docente busca integrar lo aprendido haciendo preguntas sobre las características del agua, del aire, del suelo y del calor, vinculándolos con la vida de los alumnos. Para ello hace referencia a un

hecho internacional y a una película animada que posiblemente la hayan visto en una canal de televisión de señal abierta; en el primer caso, hace referencia al huracán Katrina y los estragos que causó en un poblado de Estados Unidos; en el segundo caso, a la película animada “La era de hielo”. En otra clase como la de los “Derechos del niño”, la docente empieza contando una historia que sucedió en un lugar lejano. En ese relato, los niños logran escapar de los abusos a los cuales eran sometidos por personas adultas y llegan a un lugar donde los adoptan y viven felices, y con el transcurrir de los años se convierten en hombres y mujeres de “bien” como “médicos, enfermeras, abogados, etc.”. La clase deja entrever que pueden ser personas de “mal” aquellas que no son médicos, enfermeras o abogados, es decir, aquellas personas que no han tenido la oportunidad de realizar estudios superiores. Lo anterior puede ser una visión bastante occidental de ser una persona de “bien”, una persona letrada, una persona con estudios:

Profesor: Entonces, por más que buscaron esta gente, (aplaude para que los niños presten atención) no los encontraron. ¿Después de cuántos días?

Alumnado: 3 días

Profesor: Lograron llegar a otro sitio. En este lugar, había mucha gente...

Alumnado: Buena

Profesor: Buena. Había muchas personas que no tenían hijos. Al ver a estos chicos cansados, tristes, estos señores que eran muy buenos, les dieron comida y los adoptaron. Y de allí en adelante, ¿cómo vivieron?

Alumnado: Felices

Profesor: **Después de un tiempo, estos adolescentes se hicieron...**

Alumnado: **Hombres**

Profesor: **Primero jóvenes, después a...**

Alumnado: **Adultos**

Profesor: **Mujeres y hombres de bien. ¿Qué podrían ser?**

Alumnado: **Médicos, enfermeras, abogados...**

Profesor: Entonces hicieron una campaña en beneficio de los que ..?

Alumnado: De los niños

(Registro etnográfico de escuela y aula)

En una clase de Comunicación Integral, la docente entrega diccionarios a cada grupo de alumnos para que encuentren el significado de palabras nuevas que habían quedado pendientes en la clase anterior. Dicha clase consistió en buscar palabras del castellano en los diccionarios:

Profesor: Bueno, para eso he traído los diccionarios, para saber el significado de las palabras ¿saben usarlos, verdad?

Alumnado: Sí...

Profesor: ¿Cuál creen que será el título del tema que haremos hoy?

Alumno 1: Aprendemos palabras nuevas en el diccionario.

Alumno 2: Buscamos palabras nuevas en el diccionario.

Alumno 3: Busquemos palabras nuevas.

Alumno 4: Fundamentemos nuevas palabras.

(Registro etnográfico de escuela y aula)

Las clases de Lógico Matemático reflejan el seguimiento del currículo oficial. En la clase de “Los números mixtos”, la docente empieza interactuando con los alumnos con una dinámica que consiste en visualizar la diferencia de tamaño entre los alumnos para representar en la pizarra un número mixto; es decir, un entero (número más grande) y una fracción (números más pequeños y superpuestos):

Inicio de actividades. La docente llama a tres alumnos a la pizarra. Alumno 1 es el más alto; Alumno 2, el mediano y Alumno 3 es el más bajo en estatura.

Profesor: Bien, chicos; ahora, vamos a empezar. Presten bastante atención, lo de hoy día necesita mucha atención. El que preste atención va a poder aprender algo muy bonito y nuevo que voy a enseñarles hoy día. A ver, mis amores, no les escucho. A ver, Alumno 1, viene Alumno 2.

Alumnado: (algunos levantando la mano) Yo, yo señorita.

Profesor: ...viene Alumno 3. Primero, vamos a ver a este grupo de niños, para esto necesito total silencio, manos sobre la carpeta, mirada a sus compañeros, quién capta la idea, olvídense va a salir muy bonito lo que ustedes van a ver hoy día.

¿Cuántos niños tenemos?

Alumnado: Tres

Profesor: Cierto ¿Cuál es el más alto?

Alumnado: Alumno 1

Profesor: Entonces Alumno 1 viene hacia delante. Luego, Alumno 2 va a ir aquí y va a cargar a nuestro amigo Alumno 3.

Alumno 3: Señorita, no... (mueve la cabeza).

Alumnado: Ya, ya, yo, yo

Profesor: Alumno 3...si no quiere, no quiere. No le vamos a rogar. Mira como se mueren tus amiguitos por salir.

(Registro etnográfico de escuela y aula)

En las entrevistas que se realizaron a los alumnos, se puso de manifiesto que ellos conocen de otras culturas del Perú; pero desde un tratamiento tal vez “folclorizado” como un intento de presentar la diversidad cultural. Así, por ejemplo, se relaciona a espacios culturales con comidas como “olluquito con charqui” de la sierra, “tacacho” de la selva y “cau-cau” de la costa”, posiblemente producto de una festividad o concurso de platos típicos con los que comúnmente se está tratando de abordar la diversidad cultural en la escuela. Otras veces se muestra alguna peculiaridad impactante de una cultura vista desde una posición occidental del suceso, llevando

quizás a generar falsas proposiciones como “algunas culturas son salvajes”; en las entrevistas, un alumno recuerda de una “cultura que embolsan a las personas en las bolsas y los dejan así para que mueran” [sic.].

3. CONCLUSIONES

1. Si entendemos que uno de los pasos básicos para abordar una educación intercultural en una escuela urbana es empezar por un reconocimiento de la diversidad cultural de los actores socioeducativos, debemos decir que el PEI de esta escuela sí reconoce la diversidad sociocultural de los padres de familia. Además su pretensión institucional es de buscar la construcción de una sociedad nacional justa y democrática con la formación de alumnos que sean capaces de reconocer y legitimar su diversidad cultural con actitudes que no discriminen por origen social, cultural o religioso.

2. Si entendemos que un segundo paso es que la interculturalidad se inserte como eje transversal en la currícula educativa de la escuela urbana, debemos decir que el PCC no evidencia un tratamiento de este tipo. A lo mucho, se puede advertir de ciertos espacios en áreas como Arte y Personal Social, donde se pueden trabajar aspectos socioculturales de los alumnos. Sin embargo, el área de Formación Religiosa tiene contenidos de la religión católica, aspecto que no permite el tratamiento de otro tipo de preferencias religiosas, situación que atenta contra la tradición cultural de nuestras poblaciones indígenas que han inmigrado a los espacios urbanos.

3. Si entendemos que una educación intercultural demanda que los agentes educativos hayan internalizado los conceptos y prácticas interculturales, debemos decir que este aspecto es aún incipiente. Por una parte, los docentes sí conocen el discurso de la interculturalidad: reconocen que la interculturalidad tiene una carga conceptual más aplicativa que teórica y que la interculturalidad busca que las interrelaciones sociales sean igualitarias a través de cualquier medio como puede ser el arte; sin embargo, para algunos de los docentes esto puede ser un problema, pues llegar a consensos en la diversidad es muy complicado, según indican. Por otra parte, los padres de familia no han internalizado este concepto; por lo que se advierte que no es parte de su vida cotidiana. Lo anterior refleja que nuestra sociedad no está familiarizada con temas interculturales, pues no es parte de la vida cotidiana.

4. La observación en el aula constata que las prácticas educativas no son equilibradas. Primero, los contenidos de las asignaturas reflejan la imposición del conocimiento científico como el único válido en las prácticas educativas. Segundo, el proceso de enseñanza-aprendizaje es en una sola dirección: el docente es quien conduce el proceso de aprendizaje en las aulas y los alumnos son solo receptores. Tercero, los alumnos en su convivencia diaria dentro del aula o fuera de esta siguen asociando lo “indígena” con lo inferior, lo pobre y lo ignorante: la discriminación hacia el otro está latente en los casos observados. La tendencia en el tratamiento de la interculturalidad es folclorizado a veces con temas como “las comidas típicas” o aspectos llamativos de las distintas culturas del país. No se incorpora otros aspectos de la realidad histórica y cultural de otras sociedades, ensanchando el enorme desconocimiento que existe en muchos ciudadanos urbanos sobre la diversa realidad del Perú.

5. Lo presentado aquí constata que la educación intercultural no ha sido incluida en la escuela urbana. Los documentos de la IE, la concepción sobre la interculturalidad de los profesores y padres de familia, y la práctica educativa no mantienen una coherencia para que la propuesta de la educación intercultural sea efectiva. Primero, el PEI, como documento oficial y proposicional de la escuela, sí aborda la diversidad local que va a atender, pero el PCC, como documento operativo, ya no incorpora el trabajo intercultural. Segundo, la concepción sobre la interculturalidad sí ha sido reflexionada por los profesores, pero no por los padres de familia. Tercero, la práctica educativa en aula sigue siendo tradicional tanto en los conocimientos que imparte como en la relación que mantiene el profesor con sus alumnos. Además, las prácticas discriminatorias entre los alumnos dentro de la escuela reflejan que son más fuertes que la pretensión educativa de buscar una sociedad más justa y equilibrada. El modelo educativo presenta problemas que al parecer no solo son de orden educacional, sino social y político que deben ser analizados en futuras investigaciones.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DURKHEIM, Émile (1996) [1973]: Educación y sociología. Barcelona: Península.
GÁLVEZ, Modesto (2003). “Interculturalidad y Educación”. *Palabra de Maestro*, 39, 21-23.

- LÓPEZ, Luis (2004): “Interculturalidad y educación superior: el caso de la formación docente”. En: Vílchez, Elsa; Valdez, Silvia y Rosales, María (Ed.). *Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y etnodesarrollo*. (pp. 17-34). Lima: CILA.
- MONTOYA, Rodrigo (2001): “Límites y posibilidades de la educación bilingüe intercultural en el Perú”. En: Heise, Maria (Ed.). *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. (pp.165-179). Lima: Forte-pe.
- TRAPNELL, Lucy y NEIRA, Eloy (2006): “Situación de la Educación Bilingüe en el Perú”. En: López, Luis y Rojas, Carlos (Ed.). *La EIB en América Latina bajo examen*. (pp. 253-366). La Paz: Plural.
- WALSH, Catherine (2000): *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. (Documento de trabajo). Lima, Minedu.
- ZÚÑIGA, Madeleine (2003). “Interculturalidad, Multilingüismo y Educación”. *Palabra de Maestro*, 39, pp. 30-32.
- ZÚÑIGA, Madeleine; POZZI-ESCOT, Inés y LÓPEZ, Luis E. (1991): *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima, Fomciencias.