



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Dpto. de Antropología Social y Pensamiento Filosófico Español

Programa: "Doctorado en Pensamiento Español e Iberoamericano"

TESIS DOCTORAL

**EDUCACIÓN INDÍGENA EN IBEROAMÉRICA: PODER, DOMINACIÓN Y
COLONIALIDAD. MIRADAS DESDE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.
(CASO PERÚ: 2000-2010)**

Doctorando: WILFREDO QUISPE HUAYHUA

Dirigida por la Dra. JUANA SÁNCHEZ-GEY VENEGAS

MADRID, SETIEMBRE 2012

AGRADECIMIENTOS

Para la elaboración de la presente tesis de doctorado, y en todo el proceso de investigación bibliográfica, trabajo de campo, sistematización y redacción final, he contado con la ayuda y colaboración desinteresada de muchas personas, en todos los niveles e instancias académicas, oficiales y de la sociedad civil, a quienes agradezco de todo corazón por sus contribuciones, que a fin de cuentas son contribuciones para el desarrollo del objeto de estudio del tema de mi tesis, es decir la educación intercultural bilingüe en el Perú y en Latinoamérica.

No podré mencionar, como sería mi deseo, a todos y cada uno de los que me brindaron su apoyo. Ellos sabrán reconocer en la lectura de los resultados de mi trabajo, a quiénes me refiero y cuánto valoro sus aportes. Entre ellos se encuentran los niños, los padres de familia, los profesores encuestados, la población en sí, de Cotabambas, Chumbivilcas y los distritos donde se originaron lo que hoy son estos resultados finales.

Sin embargo, no puedo dejar de mencionar primeramente al Centro Andino de Educación y Promoción José María Arguedas - CADEP, que me dio la oportunidad de extender mis experiencias como formador de docentes en Educación Bilingüe Intercultural en las provincias altas del Cusco y Apurímac durante los años 2004-2005. A la UGEL de Cotabambas por permitirme conocer la realidad educativa indígena, estando como profesor de niños quechua (1990-2003) y como especialista de Educación Bilingüe Intercultural (2007-2008).

Asimismo, vaya mi especial reconocimiento a la doctora Juana Sánchez- Gey Venegas, tutora de esta tesis, por su ineludible paciencia y buena disposición. También mi profundo reconocimiento al doctor Fernando Hermida de Blas y al doctor José Luis Mora, responsables del programa: “Máster y Doctorado en Pensamiento Español e Iberoamericano” de la Universidad Autónoma de Madrid – UAM, España.

De la misma manera expreso mi gratitud al selecto grupo de docentes de la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid por sus singulares aportes en mi formación ilustrada: doctores Carlos Giménez Romero, Teodosio Fernández, José Martínez Millán, Liliana Suárez. También debo reconocer a Xavier Besalú (Universidad Girona), Aureliano Ortega (Universidad de Guanajuato) y Gunther Dietz (Universidad de

Puebla), México. Estos señores a pesar de las distancias me enseñaron a caminar por los senderos de la interculturalidad.

Mi reconocimiento a Mariano Páliza por haber compartido sus amplias experiencias en la consolidación final de este trabajo y su fe por la reminiscencia de la cultura andina. Igualmente debo reconocer a mi esposa Dina, quien me acompañó en los momentos más difíciles de mi trayectoria académica durante los últimos cuatro años en la ciudad de Madrid.

Finalmente deseo expresar mi sincero agradecimiento a la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo-MAEC- ESPAÑA, y a través de ellos al gobierno Español, por la beca que me otorgaron para cursar mis estudios doctorales.

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	Pág.
INDICE GENERAL	
LISTA DE ABREVIACIONES	
INTRODUCCIÓN	11
Capítulo I. MARCO METODOLOGICO	17
1.1. Planteamiento interdisciplinario del problema.....	19
1.2. Preguntas que guían la investigación.....	21
1.3. Objetivos de la investigación.....	22
1.3.1. Objetivos generales.....	22
1.3.2. Objetivos específicos.....	22
1.4. Metodología.....	23
1.4.1. Tipo de investigación.....	24
1.4.2. Técnicas e instrumentos metodológicos.....	24
1.4.3. Hipótesis.....	25
1.4.4. Procedimientos, fases y estructura de la tesis.....	25
1.4.4.1. Orientación preliminar de la investigación.....	25
1.4.4.2. Talleres de capacitación docente.....	26
1.5.4.3. Fase exploratoria.....	27
1.4.4.4. Sistematización y análisis de la información.....	27
1.4.4.5. Informe final.....	27
1.4.5. Periodización de la Investigación.....	28
1.4.6. Descripción de la población de estudio.....	28
Capítulo II. MARCO TEORICO	31
<u>Primera parte</u>	
2.1. Colonialidad, descolonización e interculturalidad	33
2.1.1. Racismo como el primer mecanismo de colonización, dominación y negación.....	35
2.1.2. De la filosofía en américa latina al pensamiento filosófico Latinoamericano.....	45
2.1.3. Filosofía de la liberación Latinoamericana: como principio rector de la descolonización epistemológica.....	50

Segunda parte

2.2. Políticas de asimilación y reincorporación.....	56
2.2.1. Del multiculturalismo a la interculturalidad funcional.....	56
2.2.2. El interculturalismo crítico como dialogo intercultural.....	60

Tercera parte:

2.3. Pedagogías críticas como instrumentos de la descolonización en la educación indígena.....	65
---	-----------

Capítulo III. CONTEXTO NACIONAL: ESTADO DE CUESTION DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA.....71

3.1. Políticas educativas en el desarrollo de la educación indígena.....	73
3.1.1. Los estereotipos raciales en la construcción del estado- nación peruana.....	73
3.1.2. El impacto del neoliberalismo y las consecuencias en la educación Rural....	81
3.1.3. Políticas educativas en la educación indígena (2000-2010): ¿hacia el reconocimiento o negación?.....	88
3.1.4. Las reformas educativas multiculturalistas ¿asimilación, integración y colonialidad?.....	96
3.2. Contexto Nacional de la Educación Bilingüe Intercultural.....	103
3.2.1. Breve reseña histórica de la educación indígena en Perú.....	103
3.1.2. Marco normativo a favor de la Educación Bilingüe Intercultural.....	110
3.1.4. Educación Bilingüe Intercultural funcional.....	113

Capítulo IV. CONTEXTO REGIONAL: LOS CONTENIDOS CULTURALES Y LOS NIÑOS INDIGENAS.....125

4.1. El pensamiento andino bajo la colonialidad del pensamiento occidental en la educación.....	127
4.1.1. El pensamiento andino: Allin Kawsay “El buen vivir”.....	127
4.1.2. Asimilación, sincretismo y anulación cultural en los andes.....	137
4.1.3. El modelo educativo nacional frente a la realidad local.....	143
4.1.4. Contenidos culturales que se reproducen en la escolaridad formal.....	147
4.2. Organización curricular de educación básica primaria.....	150
4.2.1. Área de Comunicación Integral.....	150
4.2.2. Área de Matemáticas.....	154
4.2.3. Área Persona y Ambiente.....	159
4.2.4. Área de Educación religiosa.....	161

4.3. Importancia de los acontecimientos cívicos, religiosos y comunales en las actividades pedagógicas.....	170
4.3.1. Calendario Cívico Escolar.....	170
4.3.2. Sobredimensionamiento del Calendario Religioso.....	174
4.3.3. Calendario comunal.....	177
4.4. Del Diseño Curricular Nacional al Curriculum Intercultural.....	180
4.4.1. Actual Diseño Curricular Nacional.....	181
4.4.2. Manejo metodológico del docente en la diversificación y operativización curricular.....	186
4.5. Los Padres de familia en la construcción curricular.....	193
4.5.1. Los padres de familia y su integración cultural en el currículo interculturalizado.....	194
4.5.2. ¿Qué piensan los padres de familia del profesor?.....	202

Capítulo V: CONTEXTO LOCAL DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA.....207

Primer bloque:

5.1. Caracterización de la comunidad: Comunidades rurales identidades olvidadas.....	209
5.1.1. Breve reseña histórica de la zona quechua de Cotabambas.....	209
5.1.2. Situación étnica local y pobreza regional.....	216
5.2. Caracterización de la escuela Rural.....	227
5.2.1. Atención a la primera infancia indígena.....	227
5.2.2. Educación primaria una esperanza rural.....	230
5.2.3. Educación secundaria y superior para los que tienen plata.....	236
5.2.4. Atención a la diversidad: fracturas y desencuentros de la educación rural.....	241

Segundo bloque:

5.3. Educandos indígenas y su realidad de aprendizaje en las escuelas rurales...253	253
5.3.1. Educación en tiempos de la globalización: De la teoría al discurso, de la pizarra al papelote.....	253
5.3.2. Conflictos cognitivos del niño indígena en la escolarización formal.....	259
5.3.3. El aprendizaje del castellano en el contexto quechua.....	269
5.3.4. Tratamiento lingüístico en aulas Bilingües.....	275
5.3.5. Estereotipos del educando indígena visión distorsionada desde el castellano.....	282
5.3.6. Pertinencia pedagógica del material educativo en aulas rurales.....	292

Tercer bloque:

5.4. Profesores en la educación de niños indígenas: formación, capacitación y trabajo pedagógico.....302

- 5.4.1. Formación general del docente.....302
 - 5.4.1.1. Organización curricular.....304
- 5.4.2. Formación docente como educador intercultural bilingüe.....311
- 5.4.3. Capacitación docente y formación permanente..... 318
- 5.4.4. Paradojas y aproximaciones del trabajo docente en aulas rurales quechua....329
 - 5.4.1. Docente tradicional y docente intercultural: Perfiles no resueltos.....329
 - 5.4.2. Docente rural, su inseguridad profesional, económica y social.....338
 - 5.4.3. Docente blanco y docente indígena: identidades en construcción.....345

Capítulo VI: MARCO ANALITICO: TRABAJO EMPIRICO.....353

6.1. Los docentes y sus prácticas pedagógicas en aulas rurales.....355

- 6.1.1. Primera fase: entrevistas a los docentes.....355
- 6.1.2. Segunda fase: desarrollo de talleres de capacitación.....370
- 6.1.3. Tercera fase: acciones de supervisión, monitoreo y acompañamiento docente.....376

6.-2. Educandos quechua y su realidad del aprendizaje del castellano.....382

- 6.2.1. Prueba de habilidades de la lectoescritura.....382
 - a. Lectura de oraciones.....383
 - b. Lectura de textos.....384
 - c. Acentuación y entonación.....385
 - d. Comprensión lectora (castellano).....386
 - e. Comprensión lectora (quechua).....387
 - f. Escritura de palabras.....388

6.3. Percepción de los padres de familia sobre el rol del docente rural.....389

Capítulo VII: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....395

BIBLIOGRAFIA.....421

ANEXOS.....439

LISTA DE ABREVIACIONES

APAFA: Asociación de Padres de Familia

CPM: Carrera Pública Magisterial

DIGEIBIR: Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural

DICURI: Diseño Curricular Regional Intercultural

DCN: Diseño Curricular Nacional

DREA: Dirección Regional de Educación

DIGEBR: Dirección General de Educación Básica Regular

EIB: Educación Intercultural Bilingüe

GIA: Grupo de Interaprendizaje

ISP: Instituto Superior Pedagógico.

II.EE: Institución Educativa

L1: Lengua Materna

L2: Segunda Lengua

PPFF: Padres de familia

PEAR: Proyecto de educación en áreas rurales

PEN: Proyecto Educativo Nacional

PRONAFCAP: Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente

PEI: Proyecto de Educativo Institucional

PERED: Proyecto Educativo de RED.

PER: Proyecto Educativo Regional

PCC: Proyecto Curricular de Centro

PLANCAD-EBI: Plan de Capacitación Docente en Educación bilingüe Intercultural

PEL: Proyecto Educativo Local

UGEL: Unidad de Gestión Educativa Local

ESTUDIO INTRODUCTORIO

“Las prácticas educativas en todos los sistemas de enseñanza, los cuales aparecen simplemente como transmisores de conocimientos aparentemente neutrales, están hechos para mantener a cierta clase social en el poder, y excluir de los instrumentos de poder a otras clases sociales” (Foucault: 1971).

La historiografía actual ha demostrado que los imperios de América antigua, como los incas, mayas y aztecas, lograron su máximo esplendor hacia finales del siglo XV, y luego fueron destruidos por civilizaciones supremacistas. Las conquistas de las civilizaciones maya, azteca y otras (1521), y la de los Incas (1532) se produjeron en dimensiones no lineales, dentro de un estereotipo de superioridad, desde la lógica de la dominación e intimidación. Quinientos años de relaciones asimétricas y de desvalorización sistemática de lo diferente, ha configurado, en nuestra percepción, la idea que habría tenido el indígena sobre el blanco, como un ser superior. El hombre blanco fue percibido, por el poblador americano, como un Dios, desde el primer momento del contacto de culturas (encuentro de Hernán Cortés y Moctezuma¹), con el que sólo caben la sumisión o el rechazo; pero jamás el diálogo. El imperativo categorial histórico actual nos presenta aquel hecho como el “*encuentro de dos mundos*”; pero en este proceso del supuesto encuentro, el indígena fue estigmatizado como un ser inferior, con supersticiones y creencias primitivas, “el indio accidental”. Estos prejuicios de estigmatización y solipsismos han sido reproducidos por el sistema educativo, la iglesia y los medios de

¹ Según el calendario y las predicciones de los sacerdotes solares mayas, se pudo visualizar psíquicamente alrededor del año 900, la llegada, en 1519, de los conquistadores españoles, al puerto de Veracruz, en México. Según la profecía, el dios Quetzalcóatl regresaría por el oriente en forma de un hombre blanco y barbado, por lo que cuando llegó Hernán Cortés a México, fue confundido con este dios por el rey azteca Moctezuma, lo cual facilitó la conquista. Esta divinización del hombre blanco en la mirada del hombre aborígen aún sigue presente, de alguna manera, hasta el día de hoy. Los pueblos originarios del Cusco y Apurímac, tratan a los turistas extranjeros, que los visitan, con sumo respeto y veneración; ello indica cómo el color de la piel, los ojos, la estatura y la lengua pueden ser marcadores de una estigmatización entre seres humanos.

comunicación, perennizando de esta manera la colonialidad del poder en la mentalidad del poblador peruano.

Los rechazos raciales entre los indígenas y los blancos forman parte de la estructura de la lucha de clases en el debate actual de los países de la región. El monotopismo de la filosofía de superioridad racial, cultural y altamente eurocéntrica continuó con normal vigencia desde los primeros días de la proclama de la independencia por los liberales del siglo XIX hasta nuestros días; germinando en esta vez como patrón general de reproducción del poder, de inequidad, en todos los sistemas de la estructura sociopolítica y cultural del Estado, como parte de los nuevos movimientos ideológicos como el neoliberalismo y la globalización.

Esta historia de dominación del poder, de sumisión y de intolerancia, ha dificultado la construcción de un estado multicultural plural, en vísperas de que ya está a la orden del día un Estado intercultural o transnacional. Felizmente, al iniciar este nuevo milenio, el mundo indígena, su contenido educativo, su proceso de etnificación, gentrificación, sus modos de endoculturación o visibilización cultural y política, son temas de prioridad en los nuevos debates de la sociología, antropología, filosofía, pedagogía, derecho, filología, teología, psicología, etc. Desde el enfoque filosófico-político se van abordando importantes proyectos de resignificación y modificación de las relaciones interculturales, ya sea desde una mirada de inculturación filosófica funcional o, en los mejores casos, desde una reflexión crítica de la interculturalidad.

Un primer grupo de propuestas, en este orden, parte del análisis de las estructuras sociales, mediante proyectos de substancialización y relativización que recurren constantemente a la reconstrucción del pasado dentro de una perspectiva de reminiscencia cultural y social. Aquí pondera el revisionismo auténtico, la temporalización y las marcas de la memoria histórica, que constituyen parte ineludible de una reafirmación cultural a través de “proyectos de indigenización, etnificación, o etnogénesis”, con planteamientos de convivencia sociocomunitaria, hacia la construcción de las autonomías regionales, que se hacen visibles en la eclosión de organizaciones indígenas a nivel del sindicalismo y del asociacionismo. Este enfoque se inscribe dentro del multiculturalismo esencialista, de izquierda generalmente.

Un segundo grupo busca la incorporación del indígena a la vida nacional, a través de la desindigenización, la “homogeneización” y la “globalización”; desde los flujos

migratorios de las regiones de la sierra y selva hacia los pueblos de la costa; desde la periferia (comunidades campesinas) al centro (pueblos urbanos). Éste es el proyecto político que asume el Estado que reina desde los inicios de la república hasta la actualidad, instrumentalizador del tipo de Estado (liberal-conservador y desarrollista), propugnado por los centros de poder del capital transnacional, bajo el lema “*hay espacio para todos*” como un discurso normativo del multiculturalismo conservador o monoculturalismo, sin llegar a concebir las relaciones de pobreza y desigualdad existentes en el país. Desde este grupo de proyectos se construye, procesos de oficialización y retorización de las reivindicaciones de los pueblos, bajo un discurso de la interculturalidad funcional al sistema neoliberal hegemónico.

Por último podemos diferenciar un tercer grupo (Organizaciones No Gubernamentales). Aquí se pueden distinguir algunos proyectos que responden a iniciativas de la propia población aborígen y de sectores de la intelectualidad académica. Sus discursos generalmente hablan de impulsar el desarrollo autónomo y sostenible de la población autóctona y el diseño de un proyecto auténtico de soberanía cultural, democrática y productiva, sin embargo su ideología expresa una tendencia del multiculturalismo pluralista como una realidad de turismo cultural sin comprender las relaciones sociales, de subordinación de la raza, género y clase social. Estos proyectos de maximización y faccionalismo operan gracias a organismos financieros, que en su trasfondo político necesariamente responden a los intereses del gran capital internacional.

En estos intentos de configuración del estado-nación, nuestro sistema educativo desde los inicios de la república caudillista (1821) hasta la república neoliberalista del siglo XXI, ha patentado ser el continuismo del modelo educativo socio-racial tradicional, sin ningún cambio en su contenido epistemológico, político y metodológico. En esta realidad, el acceso de niños indígenas a la escolarización formal se establece en medio de una serie de limitantes y desventajas, como el monotopismo curricular, es decir sobredimensionamiento de la cultura occidental en el DCN, docentes con una deficiente preparación académica, déficit presupuestario, carencia de materiales educativos, deslocalización del diálogo entre los actores de la educación, precaria situación social y económica de los PPF, y una sociedad altamente colonizada por absurdos complejos de inferioridad cultural y racial, que terminan en graves consecuencias de fracasos educativos. Por ejemplo, al nivel básico de formación primaria ingresan sólo el 82% de niños indígenas, de los cuales alcanzan a promover a la formación secundaria el 25% y al

nivel superior universitario logran ingresar apenas 2 ó 3 estudiantes. Este hecho demuestra que el sistema educativo peruano es elitista y conservador. Las desigualdades en las metas de atención entre las escuelas rurales y urbanas son el resultado de la marginalización social y la precarización económica, por la impertinencia de la política educativa.

Frente a las prácticas de modelos universalistas, con matices de supuestos cambios en la política educativa, que cada gobierno de turno propone en el marco de reformas educacionales como parte de su política multiculturalista liberal o pluralista, sin modificar los esquemas estructurales del sistema educativo actual, tanto en Europa como en América Latina, se viene realizando un sinnúmero de investigaciones sobre la educación del indígena (caso Latinoamérica) o la educación del inmigrante (caso europeo). Estos estudios, en su mayor discernimiento, parten de una postura etnocéntrica, tomando en cuenta a la cultura indígena o la cultura del inmigrante como algo estático, ofreciéndoles, dudosamente respuestas bajo los modelos de educación asimilacionista, segregacionista y en los mejores casos de tipo compensatorio. Para el caso peruano, ésta resignificación cultural y social tiene historia desde la década de los 70 del siglo hasta la actualidad lográndose importantes pasos en la evolución teórica de la educación multicultural; propuestas que van desde las normativas y discurso político con mensajes de inclusión hasta la visibilización e interculturalidad educativa. Sin embargo, todas las prácticas pedagógicas en su versión general siguen el modelo del sistema educativo tradicional, reduciendo las prácticas de educación intercultural bilingüe a cuestiones lingüísticas y netamente pedagógicas, sin plantearse y realizar las soluciones auténticas del problema sociopolítico del Estado. En la cuestión práctica, estas propuestas se desarrollan sobre la base de los mismos contenidos curriculares, con los mismos docentes que se han formado en el sistema educativo tradicional, sin concienciación social, sin considerar las tecnologías disruptivas y con el agravamiento de las dificultades didácticas.

Por tanto, nuestra perspectiva científica para analizar la educación indígena en las zonas rurales del Perú y de Latinoamérica encuentra sus fundamentos conceptuales en las Teorías Críticas, recreadas a partir de la filosofía de la liberación latinoamericana, pedagogías críticas, teorías de reproducción y tendencias de un multiculturalismo teórico-crítico; considerando al indígena rural centro de nuestra atención, con propuestas categóricas y pertinentes, en una perspectiva sincrónica y ecléctica de los acontecimientos mundiales, basados principalmente en el reconocimiento de nosotros y del otro; dentro del marco del respeto, de la valoración y del diálogo asertivo.

El presente estudio nos servirá para identificar deficiencias, que muy bien pueden ser resueltas con la aplicación de un proyecto de política educativa intercultural. En esta línea, nuestras conclusiones representarán la posibilidad de concretar una reforma de política educativa para los pueblos rurales andinos. Estos planteamientos teóricos necesariamente deberán terminar en consecuencias pedagógicas. A partir de ellas podrán ser esbozadas propuestas que deben desarrollarse empezando a recrear nuevos conocimientos sobre la base de la cultura indígena, redefiniendo su filosofía. Ello implica la des-colonización epistemológica del contenido curricular, una re-localización del estado monocultural hacia la diversidad y complejidad social, especificad y riqueza de los pueblos de la región, volviendo a convivir en estrecha armonía con la naturaleza y sin perder de vista los grandes desafíos de la modernidad.

Siguiendo un sistema de orden metodológico, en el I capítulo, presentamos el Marco metodológico, con una explicación precisa del planteamiento interdisciplinar del problema, nuestros objetivos y la parte metodológica propiamente dicha. En el II capítulo exponemos los debates teóricos que respaldan nuestra investigación desde un enfoque filosófico y político, tratando en lo posible de demostrar la colonialidad epistemológica y la reproducción del poder en el pensamiento latinoamericano. En el III capítulo se analiza la cuestión real de la educación intercultural bilingüe y las políticas educativas del Estado en la educación de los indígenas del país. En él se trata, en lo posible, de demostrar la esencia simbólica de los sectores dominantes que históricamente han manejado la estructura educativa como instrumento de reproducción de su ideología legitimadora, que directa e indirectamente responde a sus intereses, pero jamás a las necesidades del pueblo. En el IV capítulo se analiza, el eurocentramiento del contenido cultural, desde las actividades cívicas, religiosas y educativas. En esta parte se analiza el DCN en contraste con las teorías de reproducción y pedagogías críticas. En el V capítulo se presenta un análisis metódico de la situación local y regional de la educación rural, sus sistemas escolares, sus logros y fracasos desde las escuelas indígenas del país, desde el análisis metódico del trabajo del docente y la realidad del aprendizaje de los niños quechua-hablantes en la escolarización formal. En el VI capítulo se presenta el trabajo empírico como la contrastación de las prácticas de las pedagogías tradicionales como parte síntesis del trabajo pedagógico de los docentes, PPF y educandos en concreto. Y finalmente, en el VII capítulo se presentan las conclusiones y las recomendaciones.

CAPÍTULO I
MARCO METODOLÓGICO

1.1. PLANTEAMIENTO INTERDISCIPLINARIO DEL PROBLEMA

Al iniciar la segunda década del siglo XXI, la ciencia y la tecnología están experimentando procesos acelerados de desarrollo, procurando construir un mundo altamente globalizado, tecnocrático, y egocéntrico, cada vez más irracional, dentro del pensamiento de la filosofía del más fuerte. En este proceso de mercantilización y financierización especulativa de la cultura, la educación está cumpliendo procesos de reproducción del poder a favor del capitalismo, visualizadas en la aplicación de una educación que no corresponde a las orientaciones concretas y a las verdaderas necesidades de la población.

En este cuestionable proceso educativo, el diseño curricular que se impuso a mediados del siglo XX, que en su momento sirvió para afrontar el proceso final de la industrialización del siglo pasado, sigue siendo aplicado, a la fecha, en todos los niveles del sistema educativo. Con el paso del tiempo, a través de las décadas y nuevas políticas gubernamentales aplicadas, sólo se han dado una serie de leyes y normas, por añadidura fácticas. No obstante en su contenido epistemológico, ontológico y metodológico siguen ponderando la pedagogía de la escuela tradicional; prueba de ello es, que la educación vigente sigue aplicando el modelo educativo de tipo expositivo, memorístico, academicista y altamente discriminador, des-localizada de los acontecimientos de la actualidad.

En esta realidad, la relación profesor-alumno es, de cierta manera, autoritaria por superioridad, ya que el maestro es el individuo con conocimientos acertados dejando a un lado la adquisición de conocimientos significativos por el educando. Estas prácticas de homogeneización, magistrocentrismo, enciclopedismo, verbalismo y pasividad, han logrado perennizarse hasta el día de hoy en el pensamiento de la sociedad contemporánea. Aquí el maestro es el que piensa y transmite conocimientos, los objetivos están dirigidos a la acreditación memorística y no persiguen el desarrollo de las habilidades en el alumno. Es decir, el maestro es la parte activa mientras el educando es la parte pasiva, un receptor de ideas, que recibe solo una enseñanza de modelo transmitivo y pasivo, que conduce finalmente al acrecentamiento del analfabetismo y la mano de obra barata que, en buena parte, sólo favorece al sistema capitalista para su maquinaria de producción a menor coste.

En estos tiempos del supuesto diálogo intercultural y el respeto por la diversidad, la esperanza del poblador rural cada día se desvanece, frente al desarraigo y estigmatización

social desarrollados por los grupos de mayor poder político, económico y social. Estos grupos privilegiados se encuentran ubicados geográficamente en zonas urbanas, con mejores resultados y cuantiosas ofertas educativas. Sin embargo, los sectores mayoritarios con altos índices de pobreza, y siendo los más desfavorecidos del país, se ubican en los andes y en la amazonía y representan un importante sector de la multiculturalidad nacional. En esta situación aplicar un solo modelo o programa educativo no corresponde a la diversidad sociocultural del país. En las escuelas rurales, recibir la educación formal, representa para el niño vincularse al mundo externo; pero un niño que ingresa a la escolarización básica, se incorpora a un doble y desarticulado proceso de socialización que desvirtúa el suyo. En este proceso se le imponen formas de comportamiento y una ineludible aproximación a tipos de conducta que desarraigan profundamente su identidad étnica, cultural y lingüística. En contradicción con las prácticas escolares, sus aprendizajes de mayor utilidad cultural y social se desarrollan mediante el trabajo y la transmisión oral, de generación en generación, dentro del núcleo familiar y comunal, de acuerdo a su propia cosmovisión y costumbres.

Apartir de la última década del siglo XX, en América latina, y en particular en Perú, se vienen discutiendo sobre nuevos proyectos educativos interculturales, dicha tendencia educativa procura estudiar al hombre "bio-psico-socio-cultural, como parte de las políticas interculturalistas y reformistas, procurando, en lo posible, valorar y promover el pluralismo y la diversidad. Esta perspectiva daría lugar al nacimiento de un enfoque educativo con matices y contenidos de la filosofía contemporánea, a un "periodo de pensamiento postmoderno", que abre el paso a una Educación Intercultural funcional. El ansiado proyecto educativo de Educación Intercultural Bilingüe para las zonas de la región quechua, aimara y de la Amazonía peruana, al parecer, es aún un acontecimiento puramente nominal, que desde lo cultural significa apenas una especie de teorización y retorización fáctica, en tanto que desde lo político sólo tiene un carácter normativo y discursivo; cuenta aún con muy escasas experiencias y con casi nada de metodología en su aplicación como proyecto integrador, funcionando, por el momento, más bien como educación intercultural funcional.

Mientras tanto, la irrupción de las nuevas tecnologías del siglo XXI, nos exigen pensar en un modelo educativo distinto al tradicional, el mismo que debe responder a las realidades que se vienen planteando desde las miradas de la física cuántica, la informática y la biotecnología, con mayor credibilidad en los países del primer mundo. Por su parte la

educación de los pueblos con las tradiciones culturales no occidentales también nos hace pensar en nuevos modelos educativos que respeten, revaloren y difundan la ciencia y la tecnología de los pueblos originarios dentro de un modelo educativo decolonial. Por tanto, ¿qué tipo de educación debemos ofrecer a la ciudadanía del siglo XXI?, ¿el futuro de los niños del siglo XXI está garantizado en los diseños curriculares del sistema educativo actual?, ¿los grupos minorizados étnicamente deben enrolarse a los desafíos de la globalidad o deben buscar nuevas alternativas de procesos civilizatorios?

1.2. Preguntas que guían la investigación

- 1) ¿La política educativa actual, responde a las necesidades económicas, culturales, y sociales de los pueblos originarios del país, o constituye parte de las políticas de dominación?
- 2) ¿El sistema educativo peruano, cuenta con una Estructura Curricular interculturalizada para aplicar el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas rurales del país?
- 3) ¿La nueva propuesta de Educación Intercultural Bilingüe en el Perú, es un proyecto que está resolviendo objetivamente los problemas álgidos y actuales de la población indígena, o constituye más bien parte de los discursos de políticas multiculturalistas de carácter funcional al estado hegemónico?
- 4) ¿Los docentes que prestan servicios educativos en poblaciones multiculturales y multiétnicas, están suficientemente capacitados y formados en temas de educación rural o educación intercultural bilingüe?
- 5) ¿Los padres de familia participan en la construcción, operativización y evaluación curricular en las escuelas rurales del país, su contenido cultural local es considerado en el desarrollo educativo formal?
- 6) ¿Qué nivel de responsabilidades han asumido las autoridades educativas y la sociedad civil en la construcción de las nuevas propuestas educativas como la Educación Intercultural Bilingüe en zonas rurales del país?
- 7) ¿Por qué los niños vernáculo-hablantes del país no logran las competencias comunicativas y matemáticas del contenido curricular nacional y por lo tanto tienden a fracasar en el sistema educativo formal?

1.3. Objetivos de la investigación

Precisamente, con la presente investigación, queremos demostrar objetivamente la situación actual del sistema educativo en las zonas rurales del país: los avances de la Educación Intercultural Bilingüe, como el único proyecto de educación a favor de los indígenas; su impacto como propuesta política y su recepción filosófica y pedagógica en la comunidad rural. En lo posible trataremos de responder a los problemas del contexto de la diversidad sociocultural y étnica. Porque aquí la etnicidad es la mayoría, el 98 % de las poblaciones son vernáculo-hablantes con un propio contenido cultural. La tecnología y ciencia andinas aún perviven en las prácticas comunitarias de los pobladores del ande, por lo que es necesario incluirlos en el currículo escolar para fortalecer e interrelacionar los diversos contenidos culturales, la lengua y el pensamiento en las prácticas pedagógicas, en la configuración intercultural. Las observaciones realizadas, desde la perspectiva de pedagogías críticas, durante la primera década del siglo XXI, constituyen la base de tal evaluación.

1.3.1. Objetivos generales

- a. Explicar el fracaso educativo indígena como resultado de un modelo educativo tradicional/colonial, aplicado en las zonas rurales del país, bajo los mecanismos de, asimilación, y reducción cultural.
- b. Conocer y reflexionar sobre el impacto de las nuevas propuestas pedagógicas como la educación bilingüe intercultural, en la construcción de la identidad personal, social y cultural de los educandos quechua.
- c. Diseñar propuestas políticas acordes a la realidad sociocultural de los pueblos indígenas; medidas que serán tomadas desde un enfoque del interculturalismo crítico y de pedagogías intercomunitarias.

1.3.2. Objetivos específicos

- 1) Evaluar la vigencia y la pertinencia de las políticas educativas en el proceso educativo de los pueblos originarios del país. Durante la primera década del siglo XXI.
- 2) Describir los fracasos educativos de los niños indígenas del país, en la escolarización primaria, bajo la mirada minuciosa del diseño curricular nacional en contextos de diferencia sociocultural y multiétnica.

- 3) Evaluar el trabajo pedagógico de los docentes en las áreas rurales del país; sus mecanismos de manejo metodológico de lenguas, habilidades interculturales, su valor deontológico en el accionar pedagógico.
- 4) Evaluar el nivel de actuación, participación y concienciación de los padres de familia y de la sociedad civil en el desarrollo pedagógico de los educandos indígenas de habla quechua.
- 5) Diseñar propuestas de educación intra e intercultural en contextos multiculturales, particularmente, para aulas unidocentes multigrados de las zonas rurales del Perú, como muestras de procesos de descolonización desde el ámbito educativo.

1.4. Metodología

El presente estudio se enmarca en una perspectiva de investigación cualitativa, de tipo combinado (investigación documental y de campo). La validez de nuestra investigación científica en la provincia de Cotabambas, zona de nuestra intervención se ha realizado desde dos ámbitos de trabajo empírico: como actores vivos de la educación asumiendo responsabilidades como (docente, padre de familia y comunidad)² y desde la posición de observadores como (supervisor educativo e investigador). En ambos casos, fueron posibles las descripciones científicas y objetivas de los campos mentales y conductuales. Esta forma de involucrarse en la problemática, es decir a través de los métodos de investigación etnográfica (emic y etic), nos ha ofrecido un resultado más eficiente y fidedigno en el tiempo y en el espacio, cuyas conclusiones nos sirven para reorientar la educación rural en todos los Estados latinoamericanos, con mayor población indígena.

Siendo el trabajo de carácter etnográfico, iniciamos la investigación con el análisis teórico del tópico dado, recopilando la información documental. Posteriormente se realizó la comprobación de su validez a través del trabajo de campo.

² Mis experiencias en aulas rurales más recónditas de mi país, como educador de niños quechuas por más de 10 años y como especialista de Educación Intercultural Bilingüe en la UGEL (2004, 2007 y 2008) sirvieron de base para emprender esta investigación; habiendo visitado en calidad de supervisor y monitor más de 100 Instituciones Educativas en el ámbito. A través de esas experiencias he llegado a percibir las atrocidades y limitaciones metodológicas del docente y del Ministerio de Educación, tipificadas desde las políticas de gobierno como fracaso escolar en áreas rurales del Perú. Conozco también la peculiaridad filosófica de la población rural, la demanda educativa de los padres de familia y de la población rural. Todo ello me permitió consolidar mis observaciones y mis conclusiones de manera satisfactoria.

Tener una buena preparación teórica y estar al tanto de los datos más recientes no es lo mismo que estar cargado de ideas preconcebidas. Si alguien emprende una expedición decidido a probar determinadas hipótesis, y es incapaz de cambiar en cualquier momento sus puntos de vista o de desecharlos de buena gana bajo el peso de las evidencias, no hace falta decir que su trabajo no tendrá ningún valor³.

1.4.1. Tipo de investigación

La investigación es de naturaleza descriptiva-narrativa, lo que se pretendió fue conocer, describir y analizar la pertinencia del sistema educativo peruano, frente a los nuevos pensamientos y enfoques pedagógicos como la educación intercultural bilingüe. Esta perspectiva nos permitió capturar hallazgos significativos, los cuales fueron descritos, registrados, interpretados y analizados sistemáticamente, enfatizando el procedimiento metodológico de la observación, monitoreo, y entrevista a los actores sociales y educativos: autoridades, comunidad, ONG, docentes, padres de familia, y educandos. Esto nos permitió llegar a resultados fiables, mediante la observación de la realidad en forma natural ‘tal como es’. Los estudios descriptivos, “buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”⁴.

De esta manera, a los largo del informe, se observa nuestro aporte en la original narrativa de las experiencias del autor evaluación realizada desde una postura política y filosófica.

1.4.2. Técnicas e instrumentos metodológicos

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos de nuestra investigación fueron las fichas de supervisión, monitoreo y acompañamiento, y el cuaderno de campo. Tales instrumentos fueron aplicados al cuerpo docente, al alumnado y a los padres de familia de los centros educativos considerados en la investigación, con el fin de realizar una reflexión y análisis críticos sobre los contenidos curriculares y la valoración de la lengua vernácula en el contexto escolar como indicadores del sistema educativo vigente en estas zonas.

³ Malinowski, Bronislaw (2005), “*Los argonautas del pacífico occidental*”. Disponible en: <http://antropologiacbc.files.wordpress.com/2008/05/los-argonautas-del-pacifico-occidental-malinowski.pdf>

⁴ Dankne, G. L. (1989) “*Investigación y comunicación*”. En C. Fernández - Collado y G. Dankne (comps). *La comunicación Humana: Ciencia social*. México: Mc Graw-Hill, P. 385 – 485.

ACTORES	INSTRUMENTOS
Especialistas del MED, DREA, UGEL	Entrevistas individuales semiestructuradas ⁵
Docentes	Entrevistas individuales, estructuradas y semiestructuradas, Grupos focales (Talleres)
Educandos	Entrevistas individuales semiestructuradas, evaluación por observación.
Padres de Familia	Entrevistas individuales semiestructuradas

1.4.3. Hipótesis

El fracaso educativo en las zonas rurales del Perú, se debe, fundamentalmente, a la persistencia de programas educativos tradicionales, a la desorientación política educativa del estado, y a la falta de reconocimiento de las diferencias culturales existentes en el territorio nacional. La oportuna aplicación de una educación desde un reformismo político, cultural, social y étnico mejoraría la educación de los pueblos rurales del Perú.

1.4.4. Procedimientos, fases y estructura de la tesis

El proceso de investigación se concentró en su aspecto fundamental en una investigación de tipo cualitativa aunque con apoyo cuantitativo, posible de describir como una intervención etnográfica destinada a recoger la información necesaria que facilitó la caracterización, análisis e interpretación del objeto de estudio. Se han seguido las siguientes fases en el proceso de trabajo, tanto en el nivel teórico como en el práctico.

1.4.4.1. Orientación preliminar de la investigación

Se efectuó una primera aproximación informativa por medio de entrevistas a expertos en el tema de educación indígena, educación rural y educación intercultural bilingüe. Luego

⁵ Las entrevistas semiestructuradas se caracterizan por la libertad y espontaneidad en las preguntas como también en las respuestas. Lo que permite salir de los cánones formales de las entrevistas estructuradas, porque quien entrevista ha elaborado previamente preguntas que guían sobre los temas que se desean conocer y “libres” porque no hay una secuencia rigurosa de las preguntas sino que la formulación de estas y de preguntas nuevas surgen de la dinámica como se lleva a cabo la conversación, esta técnica permite la flexibilidad y mayor confianza entre el investigador y el informante.

se realizó un estudio de encuesta preliminar con alumnado de educación básica, personal docente, padres de familia y especialistas del Ministerio de Educación, en el cual se adaptó y validó una escala de sensibilidad del fracaso y logros de los educandos indígenas, que mostraba la aceptación o rechazo a la propuesta de educación rural o educación intercultural bilingüe por parte de los docentes, padres de familia y educandos.

Asimismo, en esta etapa se elaboró el anteproyecto de tesis que duró aproximadamente cinco meses. Esta fase consistió básicamente en la formulación del planteamiento del problema, los objetivos y la justificación de la investigación, que posteriormente fue desarrollada de manera técnica y científica, tratando, en lo posible, de conocer los mecanismos de reproducción del poder en el sistema educativo nacional, en detrimento de la población indígena del país.

1.4.4.2. Talleres de capacitación docente

Una aproximación al estado real del problema implica el accionar del investigador en el desarrollo de actividades cotidianas de carácter educativo. De tal forma, nuestra participación en los talleres de capacitación docente nos permitió conocer los lineamientos de política educativa, perfil profesional del maestro rural, manejo metodológico y su accionar comunitario dentro y fuera de la comunidad local, que se han visualizado en sus disímiles formas y maneras de participación a lo largo de los distintos talleres de capacitación. El desarrollo de estas actividades cotidianas, además, nos admitió dialogar de manera horizontal y pública con los docentes de las dos regiones Cusco y Apurímac, centrando nuestro mayor interés en la región de Apurímac.

Con la intención de ubicarnos en el laboratorio de información, desarrollamos cinco talleres de capacitación docente, en estricta coordinación con el Ministerio de Educación, priorizando el enfoque pedagógico de educación bilingüe intercultural: parte teórica de EIB, metodología de aplicación, tratamiento de lenguas, escritura quechua, etnomatemática y filosofía intercultural. Los objetivos de los talleres fueron, en principio, validar la propuesta de educación intercultural bilingüe para las zonas rurales de habla quechua. Los talleres de capacitación docente nos suministraron insumos para validar nuestra hipótesis y una aproximación para elaborar nuestra propuesta pedagógica desde las mismas limitaciones y necesidades educacionales, con miras a construir un nuevo proyecto educativo, cuyo denominador común constituya el pensamiento pedagógico intercultural e internacional.

1.4.4.3. Fase exploratoria

Esta fase, básicamente consistió en la (salida al campo), fase de la investigación–acción. Una vez constituidos en las 20 comunidades, adoptamos nuestra posición como investigadores y no como especialista de la UGEL, en este sentido la acción da un giro amistoso, de una supervisión a un acompañamiento pedagógico. Podemos asegurar que los resultados de nuestras pesquisas fueron casi exactos.

A) Entrevistas a los docentes, alumnos y padres de familia a través del monitoreo y supervisión a centros educativos rurales en dos regiones del interior del país: CUSCO Y APURIMAC. Los resultados se evidencian en las fichas de monitoreo e informes y cuaderno de campo.

B) Sesiones demostrativas de aplicación del modelo educativo de EIB, en el tema de tratamiento de lenguas y desarrollo de contenidos medianamente interculturalizados o contextualizados, para demostrar la coherencia metodológica del enfoque EIB y la correcta aplicación y asimilación por parte del docente y del alumnado.

1.4.4.4. Sistematización y análisis de la información

- Se realizaron varias entrevistas a los funcionarios del Ministerio de Educación, tanto, en la sede central del ministerio de educación LIMA como también en las sedes descentralizadas, DRE-Apurímac y DRE-Cusco -UGEL-Cotabambas, Chumvibilcas, Grau, Sicuani.
- Se efectuó la consolidación de los informes de la DIGEIBIR, y la crítica de la prensa escrita y televisiva, investigadores sobre el balance educativo 2000-2010.
- La contrastación de los proyectos desarrollados por ONGS en las zonas de investigación.
- Entrevistas a los representantes de la sociedad civil y comunal: asambleas multicomunales, reuniones ordinarias y encuentros de líderes campesinos.

1.4.4.5. Informe final

Esta etapa fue la más larga de todo el proceso de investigación, la misma que se se dio cumplimiento en la ciudad de Madrid, sobre la base de los datos obtenidos, tratando, en todo momento de no sesgar la información proporcionada por los agentes de la educación de los centros educativos, y las otras experiencias de supervisión ejecutadas en los años

2007 y 2008 en la región de Apurímac y cusco, de todas las entrevistas e información recibidas. En esta fase final se elaboraron las conclusiones del proyecto de tesis, así como la propuesta de trabajo intercultural para educación rural exclusivamente para los pueblos andinos, la misma que constituye el producto final del trabajo de investigación.

1. 4.5. Periodización de la Investigación

N°	ACTIVIDADES	DURACION	LUGAR
01	Orientación preliminar de la investigación	4 Meses	PERÚ: Región Apurímac, Cusco
02	Fase exploratoria Construcción de los instrumentos y Aplicación: talleres y monitoreo	8 meses	PERÚ: Región Apurímac, Cusco
03	Sistematización y procesamiento de la información (I-PARTE)	12 meses	Universidad autónoma de Madrid
04	Análisis e interpretación de la información (II-PARTE)	12 meses	Universidad autónoma de Madrid
05	Construcción del informe final (III-PARTE)	9 meses	Universidad autónoma de Madrid
	TOTAL	45 MESES	

1.4.6. Descripción de la población de estudio

La investigación en su parte formal se realizó en el contexto de veinte Instituciones Educativas Rurales de la provincia de Cotabambas, del departamento de Apurímac-Perú.

Tras la elección del contexto de investigación, se aplicó una encuesta que consideró la participación de 20 alumnos del segundo grado de educación básica regular dentro de la jurisdicción del distrito de Haqira. Cuyas edades fluctúan entre los 7 y 12 años de edad. En cambio; participaron 40 profesores y 40 padres de familia de los cuatro distritos de la provincia de Cotabambas. La elección del grupo de estudio de los alumnos, se debió a que poseían un conocimiento más concreto y amplio para responder a las demandas del instrumento, lo que hacía, claramente, conocer mejor el objeto de estudio, vale decir, la

escolarización y el proceso de construcción de la identidad en los niños y niñas quechua hablantes. Además, el 100% de las instituciones educativas visitadas han sido implementadas por el Ministerio de Educación con el programa de educación intercultural bilingüe, desde 1996 hasta 2005, por lo que es fiable la muestra seleccionada. Los docentes que aparecen en la muestra son nombrados y con titulación en educación, egresados de institutos superiores pedagógicos del país de modalidad regular y de profesionalización docente que formaron parte del proceso del PLANCAD-EBI y PRONACAF.

Población de estudio

ACTORES DISTRITOS	DOCENTES		PADRES DE FAMILIA		EDUCANDOS	
	Población Total	Muestra	Población Total	Muestra	Población Total	Muestra
HAQUIRA	90	20	1780	20	2664	20
MARA	37	05	865	05	1491	05
CHALLHUAHUACHO	70	10	1432	10	1737	10
COTABAMBAS	50	05	754	05	1064	05
TOTAL	247	40	4831	40	6956	40
%	100%	16.19	100%	0.83	100%	0.58

CAPÍTULO II
MARCO TEORICO



PRIMERA PARTE

2.1. COLONIALIDAD, DESCOLONIZACIÓN E INTERCULTURALIDAD

Los aportes teóricos que nos ofrecen sugerencias e iniciativas que tratan de explicar los hechos o acontecimientos tendrán la oportunidad de ser contrastadas con la praxis, entendida como la realidad que nos facilita mayor reflexión empírica: *“ver para creer y comparar para entender”*, se convierte, en este sentido, una máxima muy útil para la *investigación social*. En lo posible intentaremos evitar la teorización recurrente y los particularismos o universalismos extremos; más bien, procuraremos demostrar la validez de nuestra investigación desde una reflexión intermedia entre la teoría y la práctica y entre lo particular y lo universal. A esta forma de actuar la denominaré “paridad intercultural”.

La problemática de la educación implica necesariamente su revisión desde múltiples facetas o aristas que posee un mismo problema globalmente visto; no es adecuado verlo solamente bajo la perspectiva clásica (positivista) ni bajo una sola disciplina (sólo política, sólo derecho, sólo filosofía, etc.) sino que se debe analizar (o al menos considerar) bajo la multiplicidad de dimensiones que conlleva dicha problemática⁶.

La heurística contemporánea, demuestra que en la década de los setenta, coincidiendo, al mismo tiempo, con la entrada en crisis del pensamiento de la modernidad/colonialidad, Latinoamérica toma la delantera con un nuevo discurso de liberación en la construcción de propuestas desde el campo ético-histórico e histórico-social de la filosofía. Esta nueva corriente de pensamiento plantea la deconstrucción de las estructuras de la modernidad, la denuncia de los esquemas de opresión y, por lo tanto, la toma de conciencia del estado de periferia al que se había condenado a los países Hispanoamericanos desde el siglo XV. En este sentido, una revisión diacrónica y sincrónica del pensamiento socio político y filosófico del hombre latinoamericano con el objetivo de erigir un pensamiento o filosofía propia, regional nos dará pistas de aterrizaje para una aplicación correcta y oportuna de una educación liberadora, dentro del marco de la interculturalidad crítica que consecuentemente tendrá que responder a las verdaderas necesidades de la región y no a los intereses externos.

⁶ Massé Narváez, Carlos y Ordóñez Sedeño, Joaquín. (2008). *“Hacia una sociología de la educación democrática”*, en la *Revista de Antropología Experimental*. Pág. 120.

En este sentido, la estructuración del marco teórico estará dividido en tres bloques: En la primera parte, iniciamos revisando los hechos históricos de sumisión, segregación y exclusión del poblador autóctono a través de medidas tomadas desde el estado, la iglesia, y la escuela; desde el inicio de la conquista, a lo largo de los siglos transcurridos, llegando hasta la época actual, con la total absolutización de la pirámide del poder y con el manteniendo severo de su carácter colonial.

Frente al proceso de asimilación compulsiva, genocidio humano y cultural, etnocidio sistemático, y racismo omnímodo, que significaron los períodos colonial y republicano de la historia americana, y como respuesta a ese permanente estado de violencia-resistencia, nace una filosofía auténtica, basada en “lo latinoamericano”, dando lugar a una serie de teorías y propuestas de reivindicación social y cultural, desde el pensamiento latinoamericano. De esta forma comenzamos a pensar en nosotros como centro y no como periferia, ¿pero hasta dónde es original el pensamiento filosófico Latinoamericano?, ¿este nuevo pensamiento de filosofía latinoamericana incluye el pensar indígena y afroamericano?, ¿qué tipo de innovaciones necesita el proyecto de la “teoría crítica” en la investigación de cultura, educación y desarrollo en un escenario conceptual desde américa latina?

En la segunda parte de este capítulo, veremos las concepciones teóricas sobre el sentido ontológico, normativo y ético de los nuevos discursos como el interculturalismo y la interculturalidad en la construcción de una nueva sociedad, a través de una educación que debe responder a las necesidades actuales de la población, la pobreza, la desigualdad y la injusticia social, lo que nos permitirá una aproximación hipotética a la problemática de exclusión étnica en la escolarización formal.

En la tercera parte, la revisión hermenéutica nos lleva al punto de partida del análisis de las pedagogías críticas, la escuela y la reproducción social de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. Y, desde América Latina, con Paulo Freire y la educación de los oprimidos, cuya ideología emancipatoria encuentra su continuación y respaldo teórico en la escuela norteamericana de Pedagogías Críticas, fundamentada en los trabajos de Henry Giroux, McLaren Peter y Michael Apple, entre otros. “La preocupación por la atrofiada dimensión ética de la educación ha provocado que los teóricos izquierdistas adopten la reconstrucción crítica social de lo que significa estar escolarizado. Postulan que toda practica pedagógica genuina exige un compromiso con la trasformación social en

solidaridad con los subordinados y marginados”⁷. Los aportes teóricos nos darán pistas para replantear un nuevo proyecto de educación para los pueblos históricamente oprimidos, a partir de propuestas decoloniales.

2.1.1. Racismo como el primer mecanismo de colonización, dominación y negación

La colonización de América Latina, formalmente se inicia con la conquista del continente Abya-Yala (1492), como parte del proceso geopolítico expansionista de Europa. América deja de ser centro y pasa a ser políticamente controlada por la corona Española. En este período de transculturación, el pensamiento, la ciencia y la tecnología andinos entran en decadencia, no porque se vuelven anacrónicos sino por la imposición del régimen filosófico, político, cultural y económico de las potencias europeas en el nuevo continente, bajo la estructura de la modernidad occidental.

Para Estermann, Quijano, Mignolo (2009):

*La “colonización” es el proceso (imperialista) de ocupación y determinación externa de territorios, pueblos, economías y culturas por parte de un poder conquistador que usa medidas militares, políticas, económicas, culturales, religiosas y étnicas; en tanto, el “colonialismo” se refiere a la ideología concomitante que justifica y hasta legitima el orden asimétrico y hegemónico establecido por el poder colonial*⁸.

Todos los procesos de la colonización, “abarcan toda una serie de fenómenos desde lo psicológico y existencial hasta lo económico y militar, y que tienen una característica común: la determinación y dominación de uno por otro, de una cultura, cosmovisión, filosofía, religiosidad y un modo de vivir por otros del mismo tipo”⁹.

La etnofragmentación en el nuevo mundo estuvo acompañada de unos estereotipos y estigmas de inferioridad y superioridad racial.

⁷ McLaren, Peter. (1997). *“Pedagogía crítica y cultura depredadora- Políticas de oposición en la era posmoderna”*. Paidós Educador. España, Pág. 49.

⁸ Estermann, Josef. (2009). *“Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural”* En Interculturalidad crítica y descolonización Fundamentos para el debate. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB). La Paz-Bolivia. Pág. 51-66.

⁹ *Ibíd.* Pág. 51-66.

En la sociedad colonial las fronteras étnicas no separan sólo a ricos de pobres. También funcionan en el interior mismo de las “clases bajas”, enfrentando, por ejemplo, a indios y negros “(...) los distingos étnicos fueron interiorizados por los propios sectores populares. En esto radicó precisamente su eficacia. Antes del discurso ideológico, el racismo fue un componente de la vida cotidiana colonial”¹⁰.

Para Callirgos (1993), el racismo fue un elemento indispensable como constructo ideológico para la consumación de la conquista de América y para la consolidación de las colonias y, sobre todo, para la ejecución del que puede considerarse el mayor de los genocidios en la historia de la humanidad¹¹. La conquista americana fue, en dimensiones de saqueo, sacrilegio, explotación y etnocidio de la raza, un largo proceso de exterminio sistemático, la destrucción de casi todos los monumentos arquitectónicos, la ciencia, la tecnología, la economía, la agricultura y la pauperización psicológica de los pueblos originarios del continente.

Concordamos con la Tesis de Casaús, cuando la autora dice:

Que los espacios del racismo en la sociedad colonial fueron encuadrados en la política segregacionista, de esta manera se creó una sociedad dual y de castas, caracterizada por su trasfondo racialista y diferencialista, configurando al indígena como un ser inferior, haragán, bárbaro, salvaje e inservible. Este proceso de estigmatización subjetiva se basó básicamente en “la valoración generalizada y definitiva de unas diferencias culturales, reales o imaginarias en provecho de un grupo y en detrimento del otro, con el fin de justificar una agresión y un sistema de dominación”¹².

En todos los pueblos de América colonial, la discriminación racial por parte de las élites de poder apuntaba básicamente al despojo de las tierras, y a la explotación del trabajo del indígena bajo penas y crueldades. Así se destruyó las grandes culturas, Inca, Maya, Azteca, imponiendo una filosofía, una lengua, una religión y valores ajenos, que

¹⁰ Flores Galindo, Alberto. (1988). “Buscando un Inca – VIII. República sin ciudadanos”. SUR, Lima-Perú, Pág. 256-7.

¹¹ Callirgos, Juan Carlos. (1993). “El racismo: la cuestión del otro (y de uno)”. Cap. 4, en Blanco y Negro, DESCO, Lima, pp. 57-213.

¹² Casaús Arzú, Marta Elena. (2002). “La metamorfosis del racismo en Guatemala”. CHOLSAMAJ. Pag.28.

concretarían su función asimiladora a través del sistema educativo y en todas las estructuras políticas, económicas, sociales y culturales.

La otra cara de de la ilustración europea fue definitivamente racista. Las nacientes democracias latinoamericanas fueron gobernadas por la elite dominante “la blanca”, los derechos universales que propugnaron, igualdad, fraternidad y libertad sólo quedaron en lo normativo. “Después de la Independencia, las comunidades indígenas fueron mantenidas bajo relaciones de producción basadas en la servidumbre, el terraje y el endeude. La ocupación de tierras, así como la denegación del amparo de la ley, fueron problemas recurrentes¹³.

Como dijera José Carlos Mariátegui (1928), con la independencia de los países americanos y con la llegada de los sistemas liberales, el racismo no se redujo, al contrario cobró mayor fuerza; esta vez el racismo provendría directamente del Estado y se evidenciaría en la Constitución de los Estados republicanos y en las ordenanzas laborales. Investigaciones actuales, como las de Marta Casaús (2005) documentan la pervivencia de las estructuras mentales y sociales del racismo en todas las capas de la población de América Latina, particularmente entre los mestizos, frente a la población autóctona. Se habla de un racismo institucional. El sistema esclavista europeo, como tal, ha demostrado al mundo entero, durante los cuatro siglos que tuvo vigencia, hasta mediados del siglo XIX, su extrema crueldad a través de las masacres, la explotación y la absoluta denigración de los indígenas y de los negros venidos del África en calidad de esclavos.

Desde la visión de la oligarquía republicana, el indígena fue elemento reductible por simplificación racial, en aquellos tiempos de reducción étnica, los supremacistas del nuevo mundo así pensaron: “Es por efecto de una ley de la naturaleza que el indio sucumbe ante la invasión del hombre civilizado. En la lucha por la existencia en el mismo medio, la raza más débil ha de sucumbir ante la mejor”¹⁴. De modo que la intención es

¹³ Espinosa Mónica. (2007). *“Ese indiscreto asunto de la violencia modernidad, colonialidad y genocidio en Colombia”*. En *“Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”*. Siglo del Hombre Editores. Bogotá-Colombia. Pág. 279.

¹⁴ Fridman, Silvia. (1980). *“La situación del indígena a través del periodismo”*. En el congreso Nacional de Historia sobre la conquista del desierto. Buenos aires. Academia Nacional de la Historia, Tomo IV, Pág. 378.

mejorar la raza exterminando lo bárbaro indio para alcanzar una civilización blanca, concepción eugenésica racialista de la oligarquía argentina¹⁵, mexicana y peruana.

En cambio, los extranjeros que llegaron durante la gran ola de inmigración europea (1880-1950), se posesionaron en los pueblos más recónditos de la pampa, Patagonia (Argentina), Chumbivilcas, Canas, Apurímac (PERU), recibirían y gozarían de las mejores tierras, favores y privilegios de parte de los gobernantes de las nacientes republicas. En este periodo de evolución antropológica del indígena, los estados republicanos mantenían vivos los violentos conceptos racistas, etnocidas, de odio visceral hacia los nativos, de legitimación del saqueo de sus bienes y de segregación racial.

Asimismo, documentos oficiales establecían, en pleno siglo XIX:

Que era antinatural mezclar al indio, esa raza especie de animal feroz a sus vicios y a pasiones sin freno que le dominan, (...) que no se debía destruir su organización y sus leyes sin pasar por un periodo prolongado de aprendizaje por medio de la acción del sacerdote y la escuela¹⁶.

El rechazo mutuo entre los blancos y los indígenas, esa heterogeneidad racial se evidencia en la coexistencia de dos tipos de sociedad, una república de criollos y una república de indios, lo que significó dividir a la sociedad por el origen y el color de la piel. “Las raíces de la nacionalidad resultan ser hispánicas y latinas. El Perú, como se lo representa esta gente no descende del incario autóctono, descende del imperio extranjero que le impuso hace cuatro siglos su ley, su confesión y su idioma”¹⁷.

En el caso peruano, Mariátegui trató de proponer el socialismo como una alternativa para la integración del indígena en la construcción del estado. Sin embargo esa propuesta fue rechazada e invisibilizada por los posmodernos quienes, en su gran mayoría, proceden de la misma élite social de la aristocracia que ahora viven ligados al pensamiento neoliberal

¹⁵ En La constitución de 1835 de Argentina, en la primera parte, capítulo único dice: “Los extranjeros gozan en el territorio de la Nación de todos los derechos civiles del ciudadano; pueden ejercer su industria, comercio y profesión; poseer bienes raíces, comprarlos y enajenarlos; navegar los ríos y costas; ejercer libremente su culto; testar y casarse conforme a las leyes. No están obligados a admitir la ciudadanía ni a pagar contribuciones forzosas extraordinarias. Obtienen nacionalización residiendo dos años continuos en la Nación; pero la autoridad puede acortar este término a favor del que lo solicite, alegando y probando servicios a la República”.

¹⁶ Quijada, Mónica. (1999). “La ciudadanización del indio bárbaro. Políticas oficiales y oficiosas hacia la población indígena de la pampa y la Patagonia, 1870-1920”. En la revista de Indias, Vol.LIX, Núm. 27, pág. 692.

¹⁷ Mariátegui, José Carlos. (1970). “Peruanicemos al Perú”. Amauta. Lima, Perú. Pág. 73.

mundial. “El posmodernismo tomó de la filosofía posestructuralista su carácter fragmentario, heterogéneo y plural de la realidad, negando la objetividad del conocimiento”¹⁸.

De esta forma una práctica cotidiana y común de los posmodernistas es fragmentar y descontextualizar los pensamientos de diálogo y de respeto a la diversidad, actuar sólo a favor de los dominadores de orden político y económico.

*En muchos países la participación y visibilización de los discursos y prácticas políticas de los grupos étnicos siguen siendo consideradas como evidencias de un conflicto, el “conflicto étnico”, al que se le atribuyen intenciones separatistas o independentistas, lo que por lo menos a nivel discursivo no está del todo ausente*¹⁹.

La historia reciente parece confirmar la evaluación de Mariátegui, con respecto a los años anteriores a su obra.

*La servidumbre del indio; en suma, no ha disminuido bajo la república. Todas las revueltas, todas las tempestades del indio, han sido ahogadas en sangre. A las reivindicaciones desesperadas del indio les ha sido dada siempre una respuesta marcial*²⁰.

Frente a los gobiernos arbitrarios, ha habido siempre protestas proactivas y reactivas como formas de expresar los descontentos políticos y sociales, algunos desde las simples protestas pacíficas (SUTE, PCP), (movimientos sindicales o gremiales) y en otras ocasiones como movimientos proactivos (los indigenistas, feministas, los ecologistas y los indigenistas), y otros movimientos más radicales de tinte emancipatorios desde Manco Inca (1532), pasando por Túpac Amaru II (1790), y todos los grupos revolucionarios del XX como el partido comunista del Perú “Sendero Luminoso (PCP-SL), Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA), basados en la ideologías y métodos violentistas intentaron tomar el poder, pero todos estos intentos de recuperar el centro o lo étnico y la justicia social sucumbieron ante las fuerzas del estado.

¹⁸ Rivera Herrera, Alberto. (2003). “Hegemonía Imperial: El Nihilismo Posmoderno. La Nueva Historia Conservadora. En: DE SER HISTORICO Nro. 1. UNFV. Lima-Perú.

¹⁹ Bello, Álvaro. (2004). “Etnicidad y ciudadanía en América Latina”: La acción colectiva de los pueblos indígenas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) Santiago de Chile. Pág. 24.

²⁰ Mariátegui, José Carlos.). “Peruanicemos al Perú”. Op. cit.; pág. 36.

Gran parte de las repúblicas del continente lograron la “independencia” formal de la Colonia gracias a una constitución racista por parte de una minoría criolla, reemplazando el colonialismo “clásico” por un colonialismo republicano interno²¹. Por tanto; la independencia del Perú sólo fue posible para la clase media criolla, mientras los pueblos andinos o rurales, los “RUNAS” continúan en situaciones de desigualdad y discriminación. La independencia no aportó ninguna ventaja a la clase indígena. En este contexto, el segregacionismo,

una vez sedimentado como ideología, tomó vida propia, convirtiéndose por sí mismo en una fuerza de exclusión autónoma. Como ideología, su fuerza radica en lograr la enajenación de los dominados, que acaban asumiendo los prejuicios de los dominantes y percibiéndose a sí mismos como los culpables de su situación²².

Víctor Peralta, en su investigación demuestra que entre 1826 y 1854 los indígenas de Apurímac y Cusco seguían pagando los tributos, el famoso “alcabala” a los mistis²³. Estos mecanismos al día de hoy no han cambiado casi nada, los campesinos siguen tributando impuestos a la Municipalidad por ocupar un sitio en los mercados distritales, por comprar una casa o para construir un rebaño en la tierra de los hacendados. “La supervivencia de las comunidades indígenas se debe a esta situación de subordinación y dependencia que las burocracias rurales continúan ejerciendo en nombre del estado, pero en razón de sus beneficios personales²⁴.”

En esta coyuntura política, el racismo institucional fue el más característico durante la república peruana y en todos los países de Latinoamérica.

²¹ Estermann, Josef. (2009). “Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural” *Op.cit.* Pág. 51-66.

²² Bustos, Santiago. (2006). “Racismo y discriminación por razones étnicas: Una mirada desde Bolivia, Perú y Guatemala”. *Temas en debate 3 DIAKONÍA*, pág. 18.

²³ La palabra “Misti” en el castellano-andino significa mestizo, todo aquel que es diferente al campesino. Los mistis generalmente son los dueños de las haciendas, minas y ocupan los cargos burocráticos; en lo posible tratan de establecer relaciones de compadrazgo con otros mistis con fines de sobrevivencia política y por otro lado también aceptan como padrinos de matrimonio, bautismo a las familias indígenas, cuyo fin supremo es que ellos trabajen gratuitamente en las chacras del Misti.

²⁴ Peralta Ruiz, Víctor. (2010). “La independencia y la cultura política peruana (1808-1821)”, Lima, Instituto de Estudios Peruanos -IEP-/Fundación M. J. Bustamante De la Fuente, 2010, pág. 385.

La legislación conoció la cortedad no sólo de ideas sino de espíritu del indio y su genio imbécil y para igualar de algún modo esta cortedad le concedió las excepciones y la protección de que se trata. El indio tiene el cabello grueso, negro, lacio, frente estrecha y calzada, los ojos pequeños turbios y mohinos, la nariz ancha y aventada, la barba lampiña, el sudor fétido, por el cual son hallados por los podencos como por el suyo los moros de Granada. (Arguedas, 1975:189)²⁵

Hasta los años sesenta y aún los setenta, el racismo era aún el heredero del pasado. Subrayaba la existencia real o fantasmal de particularismos físicos, del color de la piel, del cabello, etc., para deducir de ahí una inferioridad para aquéllos a quienes tenía en la mira para, a partir de ella, poder explotarlos y dominarlos mejor.²⁶

Conceptos como “La humanidad frente a la bestialidad” abrieron los debates antropológicos de la modernidad occidental (Junta de Valladolid 1550). Estos pensamientos tomaron cuerpo a lo largo de los siguientes siglos y llegó con normal poder hasta siglo XXI, en esta vez un tipo de racismo especializado, institucionalizado y legitimado por una nueva legislación jurídica, económica y religiosa. A partir del siglo XVIII, la colonización ya no se reduce sólo al poderío de los imperios de España y Portugal; los nuevos espacios geopolíticos de la colonización se abren nuevos elementos colonizadores, en lo económico y político, a lo que Aníbal Quijano denomina, *colonialidad del poder*, como las nuevas formas de aburguesamiento de la Europa occidental y los EE.UU a escala mundial.

Por tanto, la “colonialidad” a partir de este período, es el reflejo de la dominación del sector extractivo, productivo, comercial y financiero de los estados y sectores “neocolonizados” (“Sur”) por parte de los países industrializados (“Norte”), lo que lleva a la dependencia y del “desarrollo del sub-desarrollo”, la sub-alternidad y marginalidad de las “neo-colonias” frente al dominio de los “imperios dominadores”²⁷. En todos los casos, el racismo fue un elemento indispensable en la construcción de los primeros estados coloniales como elemento vertebrador en el nuevo régimen económico, político y religioso.

²⁵ José María Arguedas, recoge del diario el mercurio Peruano, la versión de los progresistas de la época de la independencia, aquí el indio aparece biológica y físicamente inferior y repudiable.

²⁶ Wieviorka, Michel. (2003). *“Diferencias culturales, racismo y democracia”*. En: Daniel Mato (coord.): Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización. Caracas: FACES – UCV, pág. 20

²⁷ *Ibíd.* Pág. 51.

Actualmente, a más de los rasgos biológicos, el racismo peruano cobra mayor calificación y adjetivación en las distintas manifestaciones culturales como las formas de vestir (mal vestidos), la alimentación, la lengua, música (música de los mistis y música de los indios)²⁸. La música y el pensamiento han caminado de la mano en la conquista de mentes y colectividades del otro, buscando la unidad y reivindicando derechos de los grupos subprivilegiados y rezagados o como elementos de alienación cultural, favorecida por la tecnología y la globalización. Con el neoliberalismo el cholo es más cholo y por ello busca desesperadamente dejar de serlo, asumiendo patrones de vida del consumismo e ideas del eclecticismo, totalmente contrarios a sus manifestaciones culturales tradicionales. “El rechazo de sí mismo y la estima por el otro son rasgos comunes a todo candidato a la asimilación...el amor por el colonizador está cimentado sobre un complejo de sentimientos que van desde la vergüenza hasta el odio hacia sí mismo”²⁹.

El asimilacionismo cultural de los indígenas es generalizado por la globalidad. La juventud rural y marginal de los pueblos urbanos es la que busca una identidad ajena, cada vez tiende a parecerse más al extranjero, al “gringo”³⁰, “el primer intento del colonizado es cambiar de condición, cambiando de piel. Encuentra un modelo tentador e inmediato: precisamente el del colonizador”³¹.

²⁸Hasta 1960 en Lima metropolitana capital del PERÚ, la televisión, las emisoras radiales, las discotecas y restaurantes estaban atolondrados solamente con ritmos criollos, vals, bolero, cumbia. Los residentes provincianos sólo podían acceder a estos ritmos; pero no faltó la ingenuidad de un grupo de músicos provincianos que se agruparon bajo el conjunto “LOS PACHARACOS”, ellos rompen con los viejos estereotipos de la dualidad racial “costeños y serranos”, compartiendo el mismo escenario, la cerveza Pilsen callao o licores amargos de Huancayo, con el tema “RIO DE MANTARO”. Posteriormente, en los 80 del siglo pasado nuevamente la Lima mestiza soportaría una metamorfosis musical, con el grupo los SHAPIS, los humildes chicheros de la ciudad de Huancayo, impondrían férreamente su ritmo musical, evocando paz y esperanza para el oprimido y congregando a la clase media y baja en un solo escenario. No obstante en los 90 germinaría la TECNOCUMBIA, ritmo que traspasaría fronteras, en esta vez en su mayoría las chicas hermosas semidesnudas y completamente semidiosas lejos de estar evocando justicia, esperanza, cantarían al amor, ritmo que no distingue género ni religión, las tecnocumbianderas llegarían a convencer al 100 % de la población peruana, adquiriendo una buena representatividad internacional. Ello implicó un acercamiento a un diálogo intercultural con el lenguaje musical mestizo de la tecnocumbia.

²⁹ Memmi Albert. (1971). “*Retrato del colonizado precedido por retrato del colonizador*”- EDICUSA. Madrid. pág. 187.

³⁰ En los países de América Latina, se les dice comúnmente “gringo” a todos los extranjeros que hablan lenguas extrañas al castellano y mayor acento se les atribuye al color de la piel, tienen que ser muy blancos o rubios y de estatura considerablemente alta. Cosa que no sucede cuando un turista Chino o africano pasa por estos pueblos.

³¹ Memmi Albert. Op. cit., pág. 186.

Son los jóvenes de hoy tan frágiles que afanosamente aprovechan de la modernidad, sin ser blancos cada vez se esfuerzan por serlo por fuera y por dentro persisten esas ideas del siglo pasado, de mejorar la raza; sin embargo, la mimetización y otros tipos de camuflaje fisionómico no son suficientes para ser como el otro.

Es decir, no eres totalmente indígena, porque tu familia se ha visto obligada a romper con los cánones culturales propios para ser aceptada en el contexto urbano. De igual manera, la urbanidad no te deja ser totalmente parte de, porque procedes de una familia indígena. A esto se suman las prácticas discriminatorias contextuales: burlas hacia el apellido, el tamaño, el color, el acento. (Cu, M., 2007, p. 36)³².

Los promotores del falso reconocimiento y la identidad negada son los mestizos-criollos que nos han hecho creer que somos inservibles, débiles, torpes y feos; estigmas que nos han dañado por más de cinco siglos, haciéndonos asumir como parte de la realidad social y cultural. Por tanto, para superar estas “desventajas”, es mejor ser como ellos, dejando de ser nosotros; pero al final de todo intento el indígena siempre es rechazado por los blancos, o por los que se creen ser mestizos.

Estas formas de estigmatización fueron consagradas y legitimadas por la escuela como instancias formales de ideologización y de degradación de la identidad indígena, que desarrollaron sus proyectos de carácter imperativo categorial como una realidad universalista republicana. La desterritorialización y el despojo de sus bienes, como consecuencia produjo la pauperización y precarización cultural y social de los pueblos indígenas de América.

La independencia formal de las colonias no ha terminado su condición de ser “colonizadas” y su “colonialidad” fundamental, sino que se ahonda aún más, sólo que los medios de dominación hayan cambiado de una ocupación militar y política a un imperialismo económico, una ocupación simbólica y mediática, un anatopismo filosófico y una alienación cultural cada vez más sutiles³³.

³² Dussel Enrique, Mendieta E. y Bohórquez Carmen. (2009). “El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos”. Siglo XXI editores. S.A. México. Pág. 406.

³³ Estermann, Josef. (2009). “Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural” *Op.cit.* Pág. 51-66.

En este entrampado juego político, el estado republicano/colonial, se mimetizó en un proceso de absolutización política y es continuador de la matriz estructural de la colonia, cuyo dogma y poder es base legal en la legislación de los estados latinoamericanos. El desarrollo de Latinoamérica se ha construido a imagen y semejanza de la civilización occidental. Tales criterios llevaron a Sarmiento a renunciar y encontrar en la "barbarie" de la cultura latinoamericana alguna tesis errónea para apoyar su proyecto de "civilización", recomendaba imitar la cultura anglosajona y en especial la norteamericana. Esta actitud encontró censura no sólo en Martí, sino también en el uruguayo José Enrique Rodó (1900), quien criticó tal "nordomanía" y antepuso el espíritu arielista al utilitarismo positivista al considerar que: "La civilización de un pueblo adquiere su carácter, no de las manifestaciones de su prosperidad o de su grandeza material, sino de las superiores maneras de pensar y de sentir que dentro de ellas son posibles".

Este pensamiento latinoamericanista daría las bases para las nuevas teorías como la educación Liberadora de Freire (1970), la filosofía de la liberación (1975), y posteriormente se complementó una nueva epistemología crítica bajo la dirección del grupo de Modernidad/colonialidad (2009). Este último grupo pone en debate la crisis de la civilización occidental y plantea nuevos proyectos civilizatorios, a partir de los procesos decoloniales.

No obstante, el grueso de la intelectualidad criolla latinoamericana sigue pensando que desarrollo y progreso sólo serán posibles desde la visión occidental y la anglosajona. El ilustre novelista peruano premio nobel Vargas Llosa, en sus declaraciones habituales sobre la política latinoamericana sostiene que:

Ninguna sociedad colectivista o impregnada con esa cultura es una sociedad que desarrolla, moderniza y alcanza la civilización". Hoy se expresan mediante el nacionalismo y los integrismos religiosos. El fenómeno está brotando en América Latina de una manera muy sinuosa y revistiéndose con unos ropajes que no parecen ofensivos sino prestigiosos". "El indigenismo de los años 20, que pareció haberse quedado rezagado, es hoy en día lo que está detrás de los fenómenos como el señor Evo Morales en Bolivia. En Ecuador hemos visto operando y además creando un verdadero desorden político y social³⁴.

³⁴ Cf. Vargas Llosa, Mario, entrevista por el diario EL PAIS, Madrid, 14 de setiembre del 2009. Disponible en: <http://www.elpais.com/edigitales/entrevista.html?encuentro=5656>

El verdadero desarrollo de un pueblo sólo es posible reconociendo su estatus como nación, su diversidad cultural, sus tradiciones históricas. Personalidades como Vargas Llosa son exaltados con honores y glorias por el poder; en cambio los que luchan por la liberación de los pueblos oprimidos desde Túpac Amaru, Túpac Katari, Antauro Humala tienen que purgar sus condenas en la tumba y en la cárcel por considerarlos elementos peligrosos para el estado burgués.

En este escenario, atacar la discriminación a nivel personal, institucional y legal en sus distintas causas involucra por lo tanto un trabajo intenso y sistemático a partir de la educación, hacia la posibilidad de la refundación del pacto social entre los oprimidos y los que oprimen, este debe ser el principio rector de los nuevos Estados multiculturales. Queda esclarecido por toda la explicación anterior que jamás nos conoceremos a nosotros mismos sino conocemos *al otro* aplicando el rostro humano de la alteridad. El egocentrismo, el aislacionismo, el solipsismo son elementos que nos conducen a la destrucción; en este proceso de construcción de una ciudadanía más plural, necesitaremos la actuación eficaz de una “educación intercultural emancipatoria” que cualitativamente mejore las relaciones interpersonales y cuya praxis implicará trabajar los procesos de descolonización, actuando localmente y pensando globalmente.

2.1.2. De la filosofía en América Latina al pensamiento filosófico latinoamericano

“No hay pensamiento original, todo es traducción, somos sucursales de la filosofía occidental, centrista y globalista” (Dusell: 2009)

De acuerdo al análisis hermenéutico, encontramos que durante la mayor parte de la república, vivimos en un mundo de invisibilización de los derechos; las mayores injusticias se han desarrollado durante este período, en estos “tiempos de la razón instrumental”. Los cinco siglos pasarían, para la América tanto colonial como republicana, sumidos en la más absoluta occidentalización y en el crecimiento económico de una minoría de la sociedad, a merced del trabajo asalariado de los indígenas y esclavos.

Hasta finales del siglo XX no se reconocía el pensamiento latinoamericano como la filosofía regional, los estudiosos de la filosofía en América Latina ponderaban la superioridad del pensar europeo. Los intelectuales hispanoamericanos decían que no hay filosofía latinoamericana, no tenemos un Descartes, un Kant, un Hegel en América Latina

(Dussell: 1975). Seguían interpretando libros europeos y con este contenido trataban de interpretar la realidad política social latinoamericana, lo que supone una teorización y abstracción de sustento incorrecto e inapropiado para un mundo cuya característica sociocultural e histórico es distinta a Europa. “La filosofía solo puede hablar de lo que habló Aristóteles, Platón o Kant. La filosofía es seria, se ve bien con sandalias griegas o zapatillas Alemanas del siglo XVIII”³⁵. Lo que hace suponer que América Latina estaría fuera de la historia universal, sino existe un pensamiento original latinoamericano.

En la misma línea de Dussell, Raúl Fornet crítica la insolvencia histórica y cultural de la filosofía Latinoamericana, el colonialismo intelectual de los filósofos de Latinoamérica que se visualizan en sus formas de pensar desde los esquemas centro-europeístas, la multietnicidad y la diversidad lingüística no están dentro del proyecto de la filosofía americana. “De manera que pretender presentar al mestizo como expresión de la cultura latinoamericana resulta un acto de colonialismo cultural que diluye las diferencias y, en la práctica oprime y margina al otro (...)”³⁶.

Si analizamos la biografía de los filósofos que hablan de la filosofía latinoamericana, éstos son de procedencia mestiza y criolla, aún la voz del indígena intelectual no es reconocida en este proyecto, las producciones intelectuales desde el lado filosófico están en castellano, muy a pesar de la existencia de más de un centenar de lenguas en la región.

*La filosofía latinoamericana conoce sólo dos lenguas de trabajo: el español y, en menor medida, el portugués. Las otras lenguas que se hablan en América Latina no hablan en la filosofía latinoamericana. Que ésta no hable aimara, guaraní, quechua, Náhuatl, o kuna, es decir, que estos pueblos no estén presentes con su lenguas y tradiciones en la filosofía latinoamericana y que está, por consiguiente, en vez de refundarse como una gran escuela de traducción mutua, siga aferrada a su bilingüismo hispano-luso, es, obviamente, un testimonio contundente de su precaria apertura intercultural*³⁷.

Por otra parte, el carácter de la filosofía latinoamericana es ser altamente machista. Históricamente, en el mundo occidental la mujer, es desplazada a una posición inferior

³⁵ Zea Leopoldo. (1978). “*Dos ensayos sobre México y lo Mexicano- posibilidad del mexicano*”. México, Porrúa, Pág. 138.

³⁶ Fornet Betancourt, Raúl. (2004). “*Crítica Intercultural de la Filosofía Latinoamericana actual*”. Editorial Trotta- Madrid. Pág. 24.

³⁷ *Ibidem*, pág. 23.

frente el varón. “Es una cultura también machista y que eso se refleja de forma clara en la filosofía Latinoamérica que parece reconocer solo a “patriarcas” y “fundadores” en complicidad culpable con la marginación de la mujer en la cultura dominante”³⁸.

En el mundo de la intelectualidad latinoamericana, la mujer no encuentra lugar en el registro de un listado de filósofos. Por lo dicho, la filosofía latinoamericana sigue siendo sexista, excluyente y altamente racista. Desde los inicios de los sistemas liberales en América Latina la raza blanca (y dentro de ella lo masculino) tiene el poder.

Los únicos capaces de diseñar políticas de gobiernos son los intelectuales criollos blancos, que siempre han estado en contra de la libertad de los indígenas. Ahora con el advenimiento del neoliberalismo siguen trabajando ideológicamente a favor de los que tienen el poder mundial. “En ellos se dan internamente fuertes relaciones de dependencia y de opresión entre las clases, los grupos y las regiones en perjuicio de las grandes mayorías que están sistemáticamente marginadas de los beneficios sociales”³⁹.

En cambio en el continente africano el poderío del blanco no es tan determinante en la política gubernamental ni en el control de la administración: el negro es quien gobierna sus estados republicanos.

Recientemente, desde mediados del siglo pasado, la intelectualidad latinoamericana inicia el debate sobre lo latinoamericano; estas inquietudes giran en base a las siguientes cuestiones: ¿desde qué punto hacemos filosofía latinoamericana?, ¿filosofía en situaciones reales y con originalidad, o a partir de categorías europeas?, ¿la filosofía latinoamericana considera el pensamiento indígena en la construcción del estado-nación?

Al respecto, Demenchonok Edward (1997)⁴⁰ destaca dos categorías de concepción en la historiografía de la filosofía latinoamericana. Al referirse a la *filosofía en América Latina* se hace mención a todas las corrientes filosóficas que se desarrollan en esta región, desde la conquista hasta nuestros días; mientras que cuando se habla de filosofía Latinoamericana, se precisa al movimiento del pensamiento nacional y buscando originalmente sus génesis y pertenencia, todo trabajo o proyecto que busca el desarrollo y

³⁸ *Ibidem*. Pág. 24.

³⁹ Salazar Bondy, A. (1975). “*La educación del hombre nuevo. La reforma Educativa peruana*”. Editorial Paidós, Buenos Aires- Argentina. Pág. 22.

⁴⁰ Demenchonok, E. (1997). “*Fundamentación de la ética en la filosofía latinoamericana*”, Ponencia presentada en el Congreso de la Society for Phenomenology and Existential Philosophy, Lexington, Kent, el 19 de octubre de 1997.

relevancia de los habitantes de la región. Por tanto, los intelectuales que buscan encontrar la pertinencia de la filosofía latinoamericana tienen que distinguir estas dos concepciones.

Para el español exiliado José Gaos, hablar de la filosofía latinoamericana es encontrar los elementos necesarios en la producción teórica de la Filosofía universal que se visualiza en la presencia de pensadores dedicados al estudio de la filosofía; La proliferación de instituciones dedicadas a la investigación filosófica y el incremento de producciones escritas. “La cuestión no está, pues, en hacer filosofía española o americana, sino en que si españoles, mexicanos o argentinos hacen suficiente filosofía, sin más habrá filosofía española, mexicana, argentina, americana”⁴¹.

Por tanto, para el autor, es posible hablar de una filosofía latinoamericana desde cada contexto nacional o regional, pero todavía no se habla de una filosofía auténtica que responda al contexto histórico, económico ni socialmente.

*El grado de originalidad de un filósofo no hay que estarlo midiendo constantemente a fin de poder determinar su significación epistémica o axiológica a partir de lo absolutamente novedoso que un autor plantee en relación con los anteriores. Se pasa por alto que siempre existe la posibilidad de que aparezca alguien que con anterioridad haya planteado tesis similares aunque tal vez en forma diferente y de seguro en circunstancias distintas donde el grado de efectividad y repercusión de las mismas es muy distinto*⁴².

Entre tanto, *Risieri Frondizi* (1948), afirmaría (citado por García y otros, 1983)⁴³, que “habrá que separar la actividad filosófica de otras actividades espirituales que la acompañan”, ya que a su juicio, la producción literaria (señalada por Gaos como señal inequívoca de existencia originaria de filosofía en el continente) contiene una concepción filosófica, pero la filosofía no tiene, en la mayoría de los casos, una autonomía y un interés propios. En consecuencia, Frondizi niega la existencia de un pensamiento filosófico propio, no obstante, no niega su posibilidad.

⁴¹ J. Gaos. (1993), “*Curso de Metafísica*”. Universidad Autónoma del Estado de México, tomo 1, pág. 120.

⁴² Guadarrama González, Pablo. (1995). “*Gaos y los estudios de la filosofía en América Latina*” en la *Revista ARCHIVO CHILE. Historia Política Social y Movimiento Popular*. Centro de Estudios Miguel Enríquez.

⁴³ García, J. y Jaksic, I (1983), “*Filosofía e Identidad Cultural en América Latina*”, Caracas: Monte Ávila Editores. Pág. 212.

El filósofo peruano Augusto Salazar Bondy (1969), llegó a la siguiente conclusión:

El pensamiento hispanoamericano no es original, ha sido un largo proceso de imitación y alienación de pensamientos y toda forma de actuar del hombre americano y ha asumido intereses vitales y metas que corresponden a otras comunidades históricas. Todo pensamiento, la política y cultural han respondido a los centros de poder de hoy, ligadas como están a los intereses y metas de esas potencias ⁴⁴.

Salazar Bondy, plantea que si no hay una liberación previa es imposible hablar de una filosofía latinoamericana. Por tanto, plantear un pensamiento latinoamericano, quiere decir pensar desde América, una filosofía sin copias ni calcos en este caso coinciden con (Mariátegui: 1928); quien afirmó lo siguiente:

Quizá no somos parte de occidente, fuimos arrasados por occidente y buscamos una identidad filosófica que realmente responda a la problemática de América Latina que está experimentando el hambre, la miseria, la desigualdad y la injusticia; es aquí, donde surge la necesidad de pensar en América Latina, no podemos pensar como europeos, debemos tratar de pensar-nos, como americanos.

Asimismo, Leopoldo Zea aportó una luz para superar esta limitación al sostener que no debía quedarse la filosofía en una contemplación egoísta y estéril del hombre, sino que había que alcanzar la verdadera nacionalidad iberoamericana para obtener una verdadera humanidad, “*se tiene que hacer pura y simplemente filosofía, "filosofía sin más": lo americano se dará por añadidura*”.

Para Zea una filosofía es original no por producir sistemas exóticos, sino porque trata de dar respuesta a los problemas en una determinada realidad, y en determinado tiempo. Tal filosofía debe partir del hombre latinoamericano, y ofrecer soluciones a los problemas de carácter político y cultural. Es mediante esta historización y relativización de las verdades filosóficas que pretende justificar la posibilidad de una filosofía americana. “*Estamos condenados a construir otra cosa que castillos en el aire, a quedarnos en los proyectos, a dormir esperando que el mañana ha de llegar*”⁴⁵.

⁴⁴ Bondy Salazar, Augusto. (1969). “*¿Existe una filosofía de nuestra América?* SIGLO XXI. Editores, Madrid. Pág. 49.

⁴⁵ *Ibíd.* Pág. 139.

Leopoldo Zea reduce este desafío a un problema de asimilación en los órdenes nacionales existentes para él la “cuestión indígena”, al menos en México, no es una cuestión de diferencia cultural sino de falta de integración social y económica de indígena. El problema no es el indígena como sujeto de una cultura diferente. Para Zea el indígena ese indígena ya no existe, pues ha sido vencido por la conquista, pero sobre todo por la “mexicanización en el proyecto mestizo de la nación. Por eso el problema está en la proletarización, en la marginación del indígena del proyecto nacional, el indígena tiene derecho como mexicano, no como perteneciente a esta o aquella otra etnia”⁴⁶.

El pensamiento de Zea sigue ponderando el mestizaje como la totalidad de un proyecto bajo un discurso iberoamericanista preocupado por establecer una relación entre América Latina e Iberia, lejos del pensar indígena.

No obstante, todos estos esfuerzos por pensar en nuestra América, desde una perspectiva latinoamericana establecieron las bases para la consolidación de una nueva teoría filosófica, lo latinoamericano “filosofía de la liberación latinoamericana”.

2.1.3. La filosofía de la liberación Latinoamericana como principio rector de la descolonización epistemológica

El embrionario pensamiento de una filosofía latinoamericana de mediados del siglo pasado toma cuerpo teórico con las nuevas propuestas de repensar y replantear un nuevo pensamiento desde América y para América Latina; esta vez no sólo desde la intelectualidad laica, sino desde la misma iglesia católica, se impulsa un pensamiento de liberación:

El Episcopado Latinoamericano no puede quedar indiferente ante las tremendas injusticias sociales existentes en América Latina, que mantiene a la mayoría de nuestros pueblos en una dolorosa pobreza cercana en muchísimos casos a la inhumana miseria. Un sordo clamor brota de millones de hombres, pidiendo a sus pastores una liberación que no les llega de ninguna parte”⁴⁷.

⁴⁶ Fonet-Betancourt, Raúl. (2004). “*Critica Intercultural de la filosofía Latinoamericana actual*”. *Op.cit.* 29-30.

⁴⁷ Oliveros Maqueo, Roberto “*Historia Breve de la Teología de la Liberación (1962-1990)*” *Mysterium Liberationis*”, UCA, San Salvador 1991, vol. 1, pág. 17-50.

Tanto para Salazar Bondy como para Leopoldo Zea, la liberación de Latinoamérica del colonialismo filosófico Eurocentrico, partiría en repensar la filosofía desde américa latinoamericana. En tales circunstancias históricas y sociales, la Teología de la Liberación liderada por el sacerdote peruano Gustavo Gutiérrez (1971), Leonardo Boff de Brasil, Ignacio Ellacuría, fueron líneas directrices en la consolidación de un movimiento de liberación latinoamericana desde la iglesia católica, los teóricos de la teología de la liberación se plantearon, ¿cómo cantarle al señor desde un mundo tan desigual y de pobreza como es América Latina?, ¿es posible la salvación de los pobres en un mundo tan desigual? La pobreza no es una fatalidad, es una condición; no es un infortunio, es una injusticia. Es resultado de estructuras sociales y de categorías mentales y culturales, está ligada al modo como se ha construido la sociedad, en sus diversas manifestaciones⁴⁸.

Finalmente los esfuerzos por pensar en la propia realidad encontraron en la filosofía de la liberación. Las primeras propuestas se plantearon a partir del pensamiento de Enrique Dussel junto a otros filósofos como Mario Casalla, Carlos Cullen, Oswaldo Ardiles, Juan Carlos Scannone, Rodolfo Kush, Horacio Cerruti Guldberg, Arturo Andrés Roig y Julio de Zan (1972). A partir de este grupo se crea un consenso intelectual de trabajo hacia una filosofía de reflexión crítica; por tanto la filosofía de la liberación es entonces:

De esta manera, se da por sentado el primer manifiesto de la filosofía latinoamericana de la liberación, que en su fondo logra una reflexión nacional e internacional que logra insertar conceptos no-tradicionales (europeos) como la totalidad, la exterioridad, la liberación y el análisis de la situación de la miseria, explotación y dominación de los pueblos latinoamericanos, reflexiones formuladas a partir del pensamiento de teorías críticas, la Teoría de la Dependencia y la Teología de la Liberación desarrolladas a partir de autores latinoamericanos. “Aunque el discurso de la ‘descolonización’ no jugaba un papel predominante, está presente en forma implícita en el modelo de “centro y periferia”, como también en el método analéctico”⁴⁹.

Este nuevo pensamiento rápidamente comenzó a vislumbrarse reflexivamente como una nueva alternativa frente al modelo Eurocentrico de la filosofía latinoamericana, como una praxis de liberación epistemológica y ética del eurocentramiento latinoamericano, alternativas orientadas a la configuración de una sociedad más justa, equilibrada hacia los

⁴⁸ Gutiérrez Merino, G (1971). “*Teología de la liberación*”. México City. SIGLO XXI.

⁴⁹ Estermann, Josef. (2009). *Op.cit.* Pág. 51-66.

finde de un mundo transmoderno, considerando el pensar indígena, afroamericano. Tal como planteara Scannone 1999: “Una filosofía que no sólo tomara como tema la liberación, sino que la pensara desde la praxis de ésta -también teórica, liberándose asimismo críticamente de ideologías de dominación”⁵⁰. Por tanto, “la filosofía Latinoamericana es el primer movimiento filosófico que comienza la descolonización epistemológica de la filosofía misma, desde la periferia mundial, criticando la pretensión de universalidad del pensamiento moderno europeo y norteamericano situado en el centro del sistema-mundo”⁵¹.

La filosofía de la liberación se fue, profundizando y modificando en diversos sentidos, disciplinas y pensamientos; se fueron realizando ajustes necesarios conceptuales y metodológicos, además se fueron incorporando nuevos temas a la reflexión y la crítica, y se iniciaron novedosos debates con distintas corrientes filosóficas contemporáneas. Paralelamente se replanteaban la articulación entre teoría y praxis de un modo novedoso como la filosofía intercultural, el pensamiento geocultural, el poscolonialismo, el pensamiento alternativo y finalmente la transmodernidad y teoría de sistemas.

*Habiendo surgido del seno de la tradición de la filosofía latinoamericana, ahora volvía sobre ella misma intentando dar un paso adelante en la crítica del eurocentrismo y de la dominación. Dicho paso debía darse desde el otro, desde los explotados y excluidos, desde el pueblo latinoamericano de indígenas, afroamericanos, clases obrera, campesina y popular, marginales, feministas, movimientos antirracistas*⁵².

A finales del siglo XX este pensamiento de liberación ya había alcanzado niveles regionales e internacionales. A partir de allí se comienza a formular en Latinoamérica un nuevo discurso que recobra al hombre en su concreción histórica como referente de su reflexión y existencia.

A partir de ello se desarrolló un programa de la reflexión del sujeto vital. El mundo de la filosofía actual reanuda su curso, produciéndose un resurgimiento de la filosofía regional.

⁵⁰ Scannone Juan Carlos. (1999), “Actualidad y futuro de la filosofía de la liberación”, Madrid. Pág. 319-324.

⁵¹ Dussel Enrique, Mendieta Eduardo y Bohórquez Carmen. (2009), “El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos”. *Op.cit.* Pág. 400.

⁵² C.F. *Ibíd.* Disponible en: www.afyl.org/scannone.pdf

Coincidiendo con las dictaduras del sur, y como respuesta a ellas, la filosofía de la liberación se llenó de creatividad, dando muestras de vitalidad, frente a la aplicación de conceptos neoliberales. A partir de entonces se redefine un proyecto emancipador para la región y para la humanidad en un diálogo intercultural como praxis positiva.

*Otra novedad que desafía hoy a la filosofía de la liberación nace de ese "inter". Pues ésta, desde sus inicios, intentó liberar las diferencias (sociales, culturales, religiosas, de género, etc.) de cualquier tipo de opresión histórica. Ahora ha de asumir el reto de un diálogo pensante con los pensamientos y prácticas diferentes que se originan a partir de dichas diferencias*⁵³.

Este nuevo pensamiento prosperará en su contenido epistemológico y metodológico como una filosofía centrada en el sujeto interrelacional con la naturaleza y sus necesidades concretas y espirituales. Un reposicionamiento del hombre latinoamericano en el centro del pensamiento.

Así se inicia la recuperación del centro de su propia estructura; entiéndase bien que recuperar el centro no significa que en el pasado no lo tuviera (Dussel: 2010); antes sólo se reflexionaba como si no existiera, y lo que inicia el pensamiento de la liberación es una reflexión que se fundamenta en paradigmas propios. Los representantes de esta nueva teoría rechazan todo tipo de discursos eurocéntricos, avasalladores, discriminadores y racistas buscan otro discurso, y formulan su pensamiento de la liberación a través de un discurso que está dispuesto a comprender, a la vez que busca hacerse comprender desde la identidad hasta la alteridad, desde el grito local hasta lo universal.

A partir del V centenario del encuentro de dos mundos (12 de octubre 1992) los pensadores latinoamericanos entre ellos Raúl Fonet Betancourt, Luis Villoro, Enrique Dussel, Arturo Ardao, además denuncian la impertinencia de la filosofía latinoamericana, y procuran una reflexión crítica sobre un diálogo contextual de la filosofía regional. Este giro hacia la interculturalización de la filosofía latinoamericana se produce con matices de una reivindicación cultural, el reconocimiento de la diversidad y el diálogo de estas culturas (Dina V. Pacotti). Hasta aquí la filosofía seguía la preponderancia tradicional machista, pero con el trabajo de Diana de Vallescar, la Filosofía latinoamericana reivindicó el diálogo no sólo de culturas, sino también que se incluye el tema de género, se

⁵³ C.F, Scannone, “Actualidad y futuro de la filosofía de la liberación”, www.afyl.org/scannone.pdf

abre una serie de debates sobre la presencia de la mujer en el ámbito filosófico y en otras áreas académicas, profesionales y su participación en la construcción de la ciudadanía.

*Una filosofía bilingüe en un continente políglota, no es suficiente para responder al desafío intercultural que le plantean la diversidad cultural de su contexto, ya que su misma fijación lingüística y conceptual le impone límites de comprensión y de expresión que se agravan justo cuando se trata de comprender al otro y de expresar la propia comprensión del otro*⁵⁴.

Por tanto, el desarrollo de la filosofía intercultural incluirá el pensamiento originario, a partir de de las culturas indígenas de nuestra América, la reminiscencia de la teología india o la cosmovisión andina son los puntos clave de trabajo en la obra de Josep Estermann, Yves Guillemot (2009) y otros. No obstante el tema del pensamiento pre-hispánico ya había sido abordado por autores como, Luis Villoro sobre la filosofía Náhuatl, y por los pensadores peruanos como Antero Peralta Vásquez, Juvenal Pacheco, Víctor Mazzi, Miro Quesada, Víctor E. Díaz, quienes ya habían plantado bases del pensamiento incluso pre-hispánico, pero desde una mirada eurocentrica (traducción ontológica. El pensamiento de la filosofía de la liberación toma en cuenta el pensamiento indígena, afroamericano como actor activo y constructor de sapiencial.

*En este sentido es muy significativo, y de valor programático además, su recurso a las voces de las culturas indígenas y afroamericanas para ilustrar cómo un verdadero mestizaje (intercultural) latinoamericano tiene que aprender a pensar en muchas formas, lo mismo que aprender a hablar en muchos lenguajes simultáneamente*⁵⁵.

Al iniciar la primera década del presente siglo, este nuevo pensamiento impulsaría las bases de un nuevo enfoque educativo desde la educación intercultural crítica. En los trabajos de Raúl Fornet-Betancourt, Ricardo Salas Astrain, Katherine Walsh, Fidel Tubino, seguidos de muchos autores, se encuentran muchos aportes que sientan las bases para una Educación Intercultural Bilingüe, incluso planteándose retos desde la política y ética, desde una deontología intercultural. En sus planteamientos filosóficos se contextualiza la ética en el sentido alternativo frente al desarrollo del globalismo

⁵⁴Fornet-Betancourt, Raúl. (2004). “*Critica Intercultural de la filosofía Latinoamericana actual*”. *Op.cit.* pág. 23.

⁵⁵*Ibíd.* Pág. 81.

neoliberal y sus consecuencias negativas en el campo de la antropología cultural; los aportes de estos autores, abren las posibilidades de aplicar una educación intercultural bilingüe desde lo *político* y *ético*, su intención es asegurar la equidad desde una reflexión crítica, no sólo cultural sino también sobre la situación económica de la población más rural de Latinoamérica. Sin embargo, todavía no hay consensos de mayor impacto nacional, que pueda no sólo pensar en una propuesta de educación intercultural para pueblos indígenas o rurales sino para la clase social que oprime a la población indígena.

Por lo visto, la interculturalización de la filosofía latinoamericana hoy es un trabajo serio, un proyecto nuevo desde lo ético, político, cultural y social. En este proceso de construcción de una nueva sociedad, la educación jugará su protagonismo esencial. *Como la educación es la que forja sociedades, entonces aún se puede pensar en una sociedad más plural, globalizada y transcultural.* Para ello se tendrán que establecer políticas de convivencia, de reconocimiento y de integración de los grupos minoritarios en condiciones de sujetos activos.

SEGUNDA PARTE

2.2. POLÍTICAS DE ASIMILACIÓN Y REINCORPORACIÓN

2.2.1. Del multiculturalismo a la interculturalidad funcional

Hoy, todos los estados del mundo hablan de políticas multiculturales, la interculturalidad en la educación son procesos que forman parte de la agenda de los estados con mayor etnicidad y grupos subalternos como Bolivia, Venezuela, Ecuador, México, Guatemala y otros. Pero, al momento de aplicar las tendencias teóricas en la praxis se sigue teniendo problemas de carácter conceptual, ético y metodológico. Por tanto, en el apartado teórico, trataremos de explicar el marco conceptual y teórico de la multiculturalidad con vistas hacia los procesos interculturales en América Latina.

Históricamente el multiculturalismo⁵⁶ surge en respuesta a las demandas de los grupos más vulnerables; en los EE.UU (1960) como respuesta al fracaso del modelo integrador “melting-pot” de políticas migratorias. Entre tanto, la interculturalidad surge posteriormente como un proyecto renovador frente al declive de los esquemas políticos conservadores como instrumento viable frente a la razón instrumental de los procesos de modernización industrial del capitalismo.

En América Latina la interculturalidad surge como uno de los rasgos de lucha por el reconocimiento de los derechos culturales y sociales de las minorías o grupos autóctonos como un movimiento social reivindicativo de la diversidad y pluralidad cultural frente a las políticas de invisibilización, segregación y dominación.

Para el caso Latinoamericano, Walsh (2010), considera que existen tres formas de ver la interculturalidad: primero, la interculturalidad en estado cuestión como *relacional*, como algo existente históricamente; segundo, la interculturalidad *funcional* al tipo de estado y economía y por último la interculturalidad crítica como proyecto académico aún no existente en la praxis. Asimismo, Stefano Sartorello y Fidel Tubino (2008), establecen dos

⁵⁶ Desde la diferenciación semántica y ontológica como conceptos teóricos existen diferencias entre la multiculturalidad, multiculturalismo, interculturalidad e interculturalismo. En este sentido; la multiculturalidad viene a ser la cuestión descriptiva de las grupos culturales, es decir la coexistencia de varios grupos culturas en un mismo espacio geográfico, en un estado sociedad; entre tanto el multiculturalismo es la tesis normativa que implica políticas de convivencia para esa realidad multicultural; y la interculturalidad vendría a ser la acción ética para el diálogo de las distintas culturas en un mundo multicultural, por tanto el interculturalismo tiene que ser la acción ejercida de la reflexión teórica acerca de la condición multicultural e intercultural de las sociedades.

tipos bien definidos del interculturalismo: el interculturalismo oficialista funcional al neoliberalismo con discursos incluyentes y asimilacionistas, y el interculturalismo crítico y emancipatorio que denuncia la opresión y analiza el estatus económico en los países de Latinoamérica. En esta misma línea Estermann (2009) plantea que el interculturalismo latinoamericano no es un movimiento social unitario. Es posible diferenciar al interior del mismo entre un interculturalismo funcional y un interculturalismo crítico. Esta evolución hacia dos vertientes hace que el uno se mimetice en el otro y predomina el discurso integracionista, asimilacionista y de tolerancia.

Analizando el primer enfoque de la inter-trans-culturalidad en cuestión relacional, encontramos que desde las primeras civilizaciones humanas, el contacto de culturas fue un elemento importante para el desarrollo de las civilizaciones humanas. Sin el contacto de culturas no hay evolución. Este enfoque hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio *entre* culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o asimetría.

(...) todos somos producto de este proceso humano de la inter-trans-culturación – que es un hecho histórico–, sino que contiene un aspecto analítico y crítico que tiene que ver con involuntariedad, dominación, alienación y asimetría de estructuras políticas, injusticia social, exclusión cultural y marginación geopolítica”⁵⁷.

De esta manera, se asume que la interculturalidad relacional es algo que siempre ha existido; porque siempre hubo el contacto y la relación entre los habitantes y pueblos al interior de un estado o fuera de ella, evidencia de lo cual se puede observar en el mismo mestizaje, los sincretismos y las transculturaciones que forman parte central de la historia del desarrollo cultural. Pero estos encuentros no siempre se han desarrollado dentro de un paradigma de respeto, igualdad y de tolerancia positiva. Los choques culturales siempre han causado fracturas psicológicas por desarraigo cultural, con las nuevas formas de dominación como los procesos del colonialismo interno como patrón del poder racista, etnicista y capitalista, que opera dentro de un estado-nación, empeoran la situación social y cultural de los grupos étnicamente reconocidos.

⁵⁷ Estermann, Josef. (2009). “*Colonialidad, descolonización e interculturalidad*” *Op.cit.* pp. 51-66.

En relación al segundo enfoque de la interculturalidad funcional, las alocuciones sobre la interculturalidad y el multiculturalismo están plagados de temas recurrentes (teoría y discurso), desde diferentes ámbitos de las ciencias sociales. Desde América Latina hasta Europa, la interculturalidad es un tema casi transversal en los nuevos planteamientos de proyectos de integración social.

*Está presente en las políticas públicas, en las reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito internacional-transnacional. Aunque se puede argumentar que esta atención es efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social, también puede ser vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que la liga a los diseños globales del poder, el capital y el mercado*⁵⁸.

Hoy en día, también se habla de “interculturalidad” en las oficinas del Fondo Monetario Internacional, del Banco Mundial y de los G-8, pero también en los círculos de los *yuppies* posmodernos. Hay que cuidarse mucho de no llegar a ser el instrumento “incluyente” e “incluido” de un discurso que, en realidad, excluye”⁵⁹.

Desde los 70 del siglo pasado el multiculturalismo y sus políticas de asimilación e integración, como el bilingüismo, la tolerancia de costumbres y las prácticas de la biculturalidad han favorecido la estatización de las identidades culturales, tratando en lo posible que los pueblos conserven sus lenguas y sus manifestaciones culturales de manera libre y voluntaria tal como lo perciben en el momento, pensamiento típico del (estructuralismo-funcionalista), reconociendo que existen como tal, pero sin revisionismo ni crítica a los problemas actuales de asimetría que se imponen histórica y colonialmente desde la predominante cultura oficial. Este modelo es típico del multiculturalismo anglosajón que hoy cobra mayor importancia y dimensión social en el tratamiento de la diversidad o diferencias raciales y culturales. Por tanto el interculturalismo funcional postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural desde las instancias políticas, sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y en muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la

⁵⁸ Walsh, Catherine. (2010). “Construyendo la interculturalidad crítica”. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. III - CAB. La Paz-Bolivia. Pág. 76.

⁵⁹ Estermann, Josef. (2009). “Colonialidad, descolonización e interculturalidad” *Op.cit.* Pág. 51-66.

sociedad⁶⁰. De esta manera el interculturalismo funcional sustituye al discurso sobre la pobreza, la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder y “los desniveles culturales internos existentes en lo que concierne a los comportamientos y concepciones de los estratos subalternos y periféricos de nuestra misma sociedad”⁶¹.

Para Tubino (2012) “El interculturalismo de carácter paternalista y pasivo no cuestiona el sistema post-colonial vigente, es el continuador del sistema de reproducción de la pobreza, de la discriminación simbólica, su proyecto de dominación económica pasiva”⁶².

Este discurso es el típico de la política neo-liberal que como galardón o eslogan es usado inteligentemente para seguir desarrollando su política homogeneizadora, cuya praxis legitimadora se viabiliza a través de los Estados nacionales y ciertas instituciones de la sociedad civil, algunas ONG. En los distintos pueblos de Latinoamérica este discurso es el que prima y cobra mayor importancia en el sistema educativo con programas de carácter paliativo que no conducen a un verdadero y revolucionario modelo de interculturalismo, porque bien es sabido, la propuesta es de ellos, es decir de los de arriba; es desde la intelectualidad oficial y en el ámbito académico.

*Por lo tanto, es de suma importancia que las ciencias sociales y la filosofía críticas no se conviertan en “tontos útiles” de una globalización con etiqueta ‘intercultural’, ‘plural’ y ‘posmoderna’, un vehículo inconsciente y tal vez inocente de la estrategia de un nuevo “globalcentrismo” capitalista bajo el manto de la diversidad, inclusión y el respeto de la etnicidad*⁶³.

En el discurso central del interculturalismo funcional en el ámbito educativo, es concebida como sinónimo de enseñanza de dos lenguas (Educación Bilingüe Intercultural)⁶⁴; y la

⁶⁰Tubino, Fidel. (2002). En: Fuller, Norma (ed.): “*Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*”, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales el Perú, Lima, pág.51-76.

⁶¹ Cirese, Alberto. (1972). “*Cultura hegemónica e cultura subalterne*”. Palermo, Palumbo editore. Pág. 10. Citado por Fidel Tubino.

⁶² Fidel Tubino. (2012). “*El trasfondo epistemológico de los conflictos interculturales*”. En la revista CONCORDIA N° 61. Aachen-Alemania. Pág. 67.

⁶³ Estermann, Josef. (2009). *Op.cit.* Pág. 51-66.

⁶⁴ En América Latina el discurso y la biculturalidad surge como una exigencia de los programas de educación bilingüe de los pueblos indígenas de los países andinos y con mayor población indígena. Luego de haber experimentado 10 años de procesos de educación Bilingüe, existe la necesidad de incluir en este enfoque la filosofía de la interculturalidad. Mientras en los estados Europeos el discurso sobre la interculturalidad aparece directamente ligado a los programas de educación alternativa para los migrantes.

constante reminiscencia de las costumbres ancestrales o de la comunidad indígena mediante los mecanismos de folklorismo y fetichización cultural. Aquí no se juzga ni existe la reflexión de asuntos socioeconómicos, de los derechos de la persona o de ciudadanía, de la historia legítima, de la importancia del hombre. Prima en ellos una concepción culturalista de la EBI como propuesta estática y sólo para los indígenas. Asimismo, se constata que los profesores Educación Bilingüe Intercultural manejan en el aula una concepción de la interculturalidad como utopía descontextualizada y abstracta que, al ser aplicada dubitativamente sesga y banaliza el sentido ético y político de la interculturalidad, perdiendo así su contenido nematológico, su concepción antropológica y filosófica de una propuesta que persigue la formación o construcción de una ciudadanía y su potencial político. Dicho así, “La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad”⁶⁵.

2.2.2. El interculturalismo crítico como diálogo intercultural

Ante la desconfianza persistente de los proyectos multiculturalistas e interculturalistas en América Latina, iniciamos el debate con la siguiente cuestión necesaria. ¿Estamos frente a unos proyectos multiculturalistas o interculturalistas de carácter discursivo? ¿O realmente estamos frente a un proyecto intercultural crítico que nos estaría permitiendo visibilizar la diversidad cultural como valiosa y el reconocimiento de las diferencias como un necesario principio rector de formas de convivencia más justas?

Según Etxeberria (2001), el actual debilitamiento de los estados nacionales a nivel mundial puede verse desde dos ángulos:

*(...) desde el exterior, el fenómeno de la globalización en sus dimensiones económica y cultural –e indirectamente política– está debilitando tanto su soberanía política y económica como su cohesión cultural. Desde el interior, la reivindicación de los derechos etnoidentitarios de grupos, a veces originarios, como los indígenas, otros de reciente inmigración– está amenazando su supuesta unidad cultural y en ocasiones su unidad política*⁶⁶.

⁶⁵ Walsh, Catherine. (2009). “Construyendo Interculturalidad Crítica”. *Op.cit.* Pág. 79.

⁶⁶ Etxeberria, X. (2001). “Derechos culturales e interculturalidad”. *En: Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud.* Lima: FORTE-PE, MINEDU, Pág. 20.

La interculturalidad para los pueblos indígenas, es más que la recuperación y respeto de su identidad personal, cultural. Los indígenas de América Latina propugnan el respeto profundo y valoración de sus proyectos culturales y sociales, en una actitud que tiene más de reivindicación que de integración, porque la integración o asimilación ha perjudicado a los indígenas durante largos periodos de la republica como se ha visto en el desarrollo del tema del racismo en la republica.

*Recuperar todas las voces presentes en nuestros continentes, especialmente la de los pueblos indígenas y afroamericanos. Sin olvidar que en esos universos, al igual que en el mundo cultural criollo dominante, tienen que recuperarse las voces de las mujeres; pues la articulación de las voces de las mujeres es decisiva para desenmascarar que la monoculturalidad que criticamos muchas veces es resultado también de un orden que estabiliza la cultura patriarcalmente*⁶⁷.

La interculturalidad traspasa las fronteras étnicas desde los grupos mongólicos o amarillos Pasando por los, cobrizos o rojos (nativos americanos) caucásicos o blancos, malayos o pardos (del Sudeste de Asia) Hasta los etiípicos o negros. Desde una filosofía de la interculturalidad crítica la discriminación racial habría remitido hacia una discriminación y reconocimiento positivo.

*La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria, en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente, y al mismo tiempo, más incomunicado interculturalmente.*⁶⁸.

Una de las estrategias del interculturalismo, es el diálogo intercultural como el encuentro de dos o más culturas, es mucho más diplomático, es un acercamiento del uno al otro, dentro de un espacio de la horizontalidad, reflexión pura y consiente del hombre sobre su ser y su problemática, ponderando el “diálogo de saberes”, que involucra dimensiones “inter-culturales”, “inter-lingües” e “inter-actorales” (Dietz: 2009), por tanto, el interculturalismo pluralista y teórico critico se propone como la reflexión política y teórica del fenómeno de la multiculturalidad en esencia absoluta.

⁶⁷ Fonet-Betancourt, R. En “La interculturalidad: asignatura pendiente de la filosofía latinoamericana”. Managua, 14.10.2001; y *Vera Humanitas* (México) 32 (2001) 95-103.

⁶⁸Tubino, Fidel. (2002). En: Fuller, Norma (ed.): *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*. Op.cit. Pág.51-76.

*Y es por eso mismo que la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana*⁶⁹.

La interculturalidad como status ontológico del multiculturalismo, viene a ser la línea directriz que debe desembocar en políticas analépticas y no sólo como cuestión fáctica teórica pura y celebratoria o conservadoras liberales como se ha venido concibiendo a lo largo de estos años. “La reflexión filosófica se vuelve así una tarea salvadora y urgente, pues no tendrá nada más por objeto examinar nuestro pasado intelectual, ni describir nuestras actitudes características, sino que deberá ofrecernos una solución concreta, algo que dé sentido a nuestra presencia en la tierra”⁷⁰.

Un "aprender a filosofar desde el contexto del diálogo de las culturas"; pues entendemos que el programa de innovación de la filosofía desde la experiencia del diálogo y las reflexiones del “ser” como iberoamericanos y ciudadanos del mundo a la vez, desde cada realidad o contexto cultural tienen que replantearse como un cuestionamiento de su propio mundo y necesidades concretas de la contextualidad, esto es, con el contexto histórico en cuyo marco se proyecta el diálogo de un interculturalismo crítico.

Los ideólogos de la interculturalidad, en lo posible tratan de plantear un diálogo de factores económicos, incluso militares. Raúl Fonet (2002) popularizó la siguiente frase:

“Hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad”.

No obstante la interculturalidad como estrategia de convivencia pacífica en un mundo altamente polarizado sea tal vez una utopía. Si los hombres en su recorrido histórico han estado buscando un diálogo con sus pares; sin embargo, los intentos de diálogo cada vez han tomado distancia en dimensiones de asimetría y de intolerancia, ¿entonces a qué nivel deberán darse los diálogos interculturales, por decir entre la clase obrera y la

⁶⁹ Walsh, Catherine. (2010). “*Construyendo la interculturalidad crítica*”. *Op.cit.* Pág. 79.

⁷⁰ Paz, Octavio. (1970). “*El laberinto de la soledad*”. México, FCE. Pág. 151.

multinacional? ¿Cómo una clase social históricamente discriminada puede dialogar con el poder? ¿Será posible el diálogo en dimensiones de igualdad y de respeto?

Parafraseando a Fonet-Betancourt, diríamos: “*Entiéndase bien, no todo encuentro cultural es diálogo; debemos tomar muy en cuenta el tipo de diálogos*”. No serían nada constructivo algunos diálogos descontextualizados que favorecerían sólo a los intereses de la clase dominante, al no tener en cuenta la irregularidad de poder que reina hoy en el mundo, o que sean tomados simplemente como bandera política de gobiernos y de intelectuales que escurren buenos beneficios personales, sobre todo económicos y políticos con el tema de la interculturalidad. La filosofía intercultural podrá hacer este aporte sólo si comprende que su compromiso con esta tarea es ya parte integrante de su propia transformación intercultural como construcción de una identidad.

La filosofía auténtica se ve obligada a revisar y cuestionar su mundo anterior y rehacer sus conceptos y métodos y a discernir, en fin. Y es que la tarea de la aclaración crítica de las exigencias reales del diálogo de las culturas hace que la filosofía participe como un movimiento crítico que la confronta no solamente con la contextualidad determinada por la globalización, sino también con las fuerzas culturales que animan ese movimiento crítico, procurando la salvación del hombre no solo a nivel personal sino a nivel social. Esto es lo que han dicho los grandes filósofos e ideólogos hace siglos; con el advenimiento de las corrientes ideológicas y económicas como el geoculturalismo y el poscolonialismo el hombre moderno cada vez se convierte en un ser supra individual, que anhela esencializarse ante la mirada del mundo débil.

La interculturalidad crítica refleja ese proceso y busca influir en él, en esa constante negociación entre el poder y el pueblo, entre el indígena y el mestizo-criollo, entre el pobre y el rico. Aquí habría que agregar también la crítica del androcentrismo en todas sus manifestaciones y los enfoques de género, sólo así tendría sentido hablar de un diálogo asertivo cultural o intercultural. Sin esta reflexión crítica sobre los procesos de descolonización, el discurso de la interculturalidad en cualquier espacio queda fuera de lugar en torno a los temas ejes de la liberación y el diálogo.

Las recepciones de la interculturalidad en el colectivo social latinoamericano son muy imprecisas y con una idea muy pobre, sesgada y limitada de lo que simboliza la armonía intercultural en discurso intelectual. Los modelos de reconocimientos multiculturales siempre se ha basado para las minorías étnicas, por tanto, no es lo mismo hablar de de

integración social en un país como España invadido por fuertes oleadas migratorias procedentes de sus ex colonias que requieren integración en dimensiones asertivas, los adultos en los contextos laborales, como los niños extranjeros en la escuela.

Otra cosa es hablar de los proyectos de reconocimiento de los pueblos originarios de América Latina, que deben consistir básicamente en plantearse el problema de ¿cómo hacer para que los primeros ocupantes del ABYA-YALA que vivieron siempre aquí no sean sometidos a procesos de asimilación ilustrada, desterrados de sus territorios ancestrales y postergados de sus derechos fundamentales desde la conquista hasta el día de hoy? Allí se debe buscar un modelo alternativo de interculturalidad para las zonas andinas. Eso debe ser la prioridad en la agenda de los intelectuales y de las autoridades en el contexto latinoamericano, muy en especial para las realidades andina, amazónica y altiplánica. Para estos colectivos, aún no existen bases axiológicas que determinen las prácticas de políticas de inclusión, de las democracias participativas desde las instancias de un intraculturismo reivindicativo, creador y transformador de esa realidad cuestionada.

Una posición de este tipo daría paso a un proyecto más global y de consenso mayoritario,

*como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación*⁷¹.

El mayor reto de esta propuesta no sólo es el reconocimiento de las diferencias o la simplificación de la discriminación positiva sino es re-conceptualizar, re-fundar e implosionar, desde las estructuras sociales políticas tradicionales, a las nuevas formas de entendimiento entre las clases sociales de una determinada sociedad. Es un proyecto planetario, cuyo objetivo es alcanzar la tranquilidad humana y no la muerte acelerada de la humanidad tal como profetiza el credo del capitalismo global.

⁷¹ Walsh, Catherine. (2009). “Construyendo Interculturalidad Crítica”. *Op.cit.* Pág. 79.

TERCERA PARTE

2.3. Pedagogías críticas como instrumentos de la descolonización en la educación indígena

Para analizar la realidad socioeducativa del país desde la mirada decolonial y crítica, es necesario establecer líneas de base que nos impulsen a llegar a respuestas fiables en los siguientes planteamientos, ¿La educación intercultural en los países latinoamericanos, objetivamente está resolviendo los problemas álgidos y actuales de la población Indígena?, ¿o son discursos que sólo reproducen la hegemonía cultural de la clase dominante?, ¿cómo se puede desprender los procesos mentales coloniales, bajo los sistemas de educación descolonizadora?

En su recorrido histórico, la modernidad no ha cumplido las expectativas de lograr el mundo justo, transparente y digno, ideal imaginado tras la ruptura del antiguo régimen; por el contrario el desarrollo industrial ha revelado su poder destructivo y una tendencia a establecer grupos humanos privilegiados con pensamientos egoístas, crueles, “*hombres de acero*” (racionalidad instrumental), con una apetencia hacia el bienestar material a merced del sufrimiento y la miseria de los otros, bajo un solo modelo educativo asimilador y homogeneizador. Para el semiólogo argentino Walter Mignolo (2007).

La modernidad es una hidra de tres cabezas, aunque sólo muestra una: la retórica de salvación y progreso. La colonialidad, una de cuyas facetas es la pobreza y la propagación del SIDA en África, no aparece en la retórica de la modernidad como su necesaria contraparte, sino como algo desprendido de ella⁷².

Por su parte Aníbal Quijano y todos los intelectuales de la escuela de la modernidad/colonialidad, han denominado colonialidad del poder global a aquel poder, que tiene sus orígenes en los albores del siglo XV, llamado colonización, junto a aquel que a partir del siglo XVIII, es representado por los imperios español, portugués que, a su vez, son reprobados por los imperios francés, Inglés y el norteamericano. De esta manera se convierten en nuevos colonizadores de los países del tercer y cuarto mundo, esta vez bajo los modelos de neoliberalización de los mercados a escala global.

⁷² Mignolo Walter D. (2007). “*El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura*” en el “Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”. Siglo del Hombre Editores. Bogotá-Colombia. Pág. 26.

Frente a esta nebulosa filosófica de dominación de Europa occidental, de Norte América ó de Asia; desde América Latina surgen nuevos pensamientos de liberación como las pedagogías de la liberación, educación intracultural, y todas las corrientes de pensamiento que procuran plantear acciones de descolonización epistemológica, recreadas a partir de los planteamientos de las teorías críticas iniciadas por Theodor Adorno y Max Horkheimer (1944). Igualmente los críticos pensadores de América Latina inician juzgando la razón instrumental del “sistema-mundo” europeo/euro-norteamericano capitalista/patriarcal, moderno/ colonial, como la universalidad del poder sobre los pueblos del sur, la periferia, lo andino o los llamados subdesarrollados.

Estas nuevas formas de pensar han sido capaces de plantear importantes contradicciones al discurso positivista, ahistórico y despolitizado de la educación vigente y a la vez de recuperar la confianza en la acción humana para transformar la realidad fustigante en una realidad de convivencia digna. Por tanto, las pedagogías críticas proponen una educación sustentada en el diálogo para profundizar en los principios democráticos y generar una verdadera igualdad de oportunidades desde la escuela, la sociedad y el estado.

Para los representantes de la teoría de la enseñanza como violencia simbólica (Pierre Bourdieu y J.C. Passeron) la educación actual se tendría que entender como un proceso destinado a modelar el pensamiento en una sociedad que se estructura dentro de relaciones de fuerza material entre las clases sociales, los dominadores y los dominados. A partir de ellas se erige un sistema de relaciones de fuerza simbólica que refuerza y disimula las relaciones de fuerza material produciéndose y reproduciéndose la dominación y su legitimidad.

(...) la cultura que la Escuela tiene objetivamente por función conservar, inculcar y consagrar tiende a reducirse a la relación con la cultura que está investida de una función social de distinción por el solo hecho de que las condiciones de su adquisición están monopolizadas por las clases dominantes⁷³.

La dominación económica es ejercida por los grupos dominantes sobre los sometidos mediante estrategias de violencia simbólica y reproducción cultural. Para esta teoría, la función de la educación es la reproducción de las desigualdades sociales (a través de la

⁷³ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. (1970). “La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”. Editorial Laia/Barcelona. Pág. 252.

reproducción cultural) y que es ejercida por aquellos que poseen la fuerza material y espiritual como hegemonía totalitaria.

Asimismo, desde el enfoque posestructuralista, Althusser, explica la percepción de las prácticas educativas como ideología de dominación y distingue en el Estado los Aparatos Represivos (el Gobierno, la Administración, el Ejército, la Policía, los Tribunales, las Prisiones) y los Aparatos Ideológicos del Estado (religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de la información, cultural)⁷⁴. El Aparato Represivo del Estado funciona por la violencia, amedrentamiento normativo-jurídico, castigos físicos y los Aparatos Ideológicos del Estado funcionan por la ideología, materializan pensamiento del dominador desde el nivel más bajo de la sociedad (la familia, escuela, la misma sociedad). En las palabras de Foucault, el poder se ejerce desde las instancias capilares más bajas de la sociedad, que en este caso constituye la familia.

Por tanto, las Instituciones Educativas como aparato ideológico, cumplen dos funciones básicas: formación de la fuerza de trabajo de tipo no cualificado por eliminación y la inculcación de la ideología del poder (reproduciendo las relaciones sociales de producción capitalista) a través de la represión, que tiene como finalidad impedir el desarrollo de las capacidades cognitivas de los marginados y explotados y de su lucha revolucionaria. Esto constituye a su vez un doble factor de marginación: convierten a los trabajadores marginados, no solo en relación con el propio movimiento proletario, sino poniendo al margen a todos aquellos que ingresan al sistema de enseñanza.

En Latinoamérica la recepción de las teorías críticas fue posible en algunas universidades y desde algunos grupos de investigación social que vienen generando desde sus cátedras universitarias la formación de nuevos ciudadanos con el perfil crítico e intercultural. Desde las pedagogías de liberación de Paulo Freire (1970), pasando por el grupo de los pensadores de la teología de la Liberación, Gustavo Bueno Gutiérrez, Leonardo Boff (1973). En esta misma línea también se inscriben los exponentes de la filosofía de Liberación de Enrique Dussel, (1975), Fernet Betancourt y por último el grupo de Modernidad/colonialidad, liderado por Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Catherine Walsh y otros. Estos pensadores, conciben a la educación actual latinoamericana como un ejercicio intangible de violencia simbólica histórica, como mecanismo de dominación, basada en el subvaloración de la clase más vulnerable. Los enfoques críticos y

⁷⁴ Althusser, Louis. (1974). *“Ideología y aparatos ideológicos de estado”*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina. Pág. 22.

decolonialistas, tratan de responder a nuestra preocupación, diferenciando entre dos enfoques que se contraponen en el debate de la educación contemporánea: entre las teorías que entienden que la educación es un instrumento de igualación social, por lo tanto, de superación de la marginalidad, y entre las teorías que entienden a la educación como un instrumento de discriminación social y de marginación. Es decir, modernización vs trivialización.

Inicialmente, los aportes de Paulo Freire, desde su inédita obra "*Pedagogía del oprimido*" (1970), presenta una serie de denuncias de las prácticas educativas represivas y al mismo tiempo todo un plan para la liberación auténtica del hombre latinoamericano y del mundo oprimido, éste análisis ético y político de la educación, constituye el nacimiento de una "pedagogía de la liberación".⁷⁵ La liberación de los oprimidos, en todas sus formas, debe empezar ahora, no después de la revolución, y por tanto, el líder necesita la confianza en el pueblo como seres capaces de formular sus propias conclusiones y planes.

Freire, Apple, Simón, Kozol, Giroux⁷⁶ y Peter McLaren consideran que las cuestiones educativas independientemente del contexto cultural, social y económico más amplio implican grave ignorancia o fraude cínico, incluso criminal. La pobreza, la criminalidad, la falta de moralidad, las drogas, las guerras, las crisis ecológicas, el analfabetismo, la discriminación de la mujer y de las minorías étnicas, la conciencia tecnocrática y la desintegración de comunidades y familias, son hechos de la vida que afectan directamente el desarrollo físico, emocional, intelectual, ético y moral de la gran mayoría de los niños más pobres del planeta.

⁷⁵ A partir de Paulo Freire los educadores y sociólogos críticos intentaron confrontar a los desarrollos teóricos existentes sobre educación una recapitulación teórica que situara en evidencia las faltas de fundamento y la opción por una pedagogía de liberación del capitalismo y el estructuralismo funcionalista. Tienen sus orígenes en la teoría crítica de la escuela de Frankfurt. Entre los representantes más destacados de las pedagogías críticas están los maestros y pensadores, Henry Giroux, Michael Apple, y Peter McLaren.

⁷⁶ El pensamiento central de Henry Giroux, parte de un plan alternativo para el magisterio desde las pedagogías críticas, denuncia constantemente la intervención del imperialismo en los EE-UU en temas educativos en todos los países del mundo, muy en especial en los estados Latinoamericanos, su trabajo es básicamente sobre la teoría crítica de Frankfurt y toma como base los planteamientos de Freire. Refuerza el pensamiento crítico pedagógico con un fuerte grado de análisis de la realidad sociocultural de los pueblos más oprimidos por la creciente ola de la mundialización económica. Su interés en la ciudadanía civil es mas a nivel de la transformaciones culturales.

Por otra parte, a partir de la primera década del siglo XXI, los intelectuales del grupo “modernidad/colonialidad”, parten de una tesis decolonial, plantean que no basta tener la normativa vigente de inclusión, integración y respeto por la diferencia, es necesario la descolonización de esquemas mentales, que involucren lo cultural y ético, ello implica una serie de procesos, que debe empezar desde la educación como la base de la sociedad moderna con características específicas de la época.

La primera descolonialización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la segunda descolonialización —a la cual nosotros aludimos con la categoría decolonialidad— tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonialización dejó intactas⁷⁷.

La propuesta de Freire procuraba la equidad, evitando la educación bancaria, bajo una nueva metodología de educación liberadora con fines y propósitos educativos, no meramente trasplantados sino reinventados; en cambio los investigadores del grupo decolonialidad/modernidad consideran la educación como un proceso activo que parta de una reestructuración total del sistema educativo, considerando la educación de los pueblos, de la periferia como alternativa de lucha frente a los nuevos mecanismos de colonización por parte de Europa y Norteamericana o la Asiática.

Por tanto, la educación liberadora, decolonial e intercultural ya no se reduce a un método o análisis sociológico o histórico, más bien impone su accionar como una necesidad ética, política y epistemológica de las ciencias de la educación. Ya no se trata de una alfabetización como formadora de la ciudadanía que se dan en un determinado tiempo y espacio accediendo al mundo letrado quechua, aimara, asháninca, náhuatl, castellano o portugués; sino parte desde la reestructuración del biopoder, que implica quitar los complejos y secuelas de la conquista y colonización a los que fueron sometidos los indígenas de América por más de cinco siglos; por consiguiente, su práctica requiere de pujanza, coraje y voluntad de los sujetos de la educación.

⁷⁷ Castro Gómez, Santiago y Grosfoguel Ramón. (2007), “Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”. Siglo del Hombre Editores. Bogotá-Colombia. Pág. 17.

Los proyectos decoloniales y emancipatorios, plantean que la educación debe desarrollar subjetividad crítica en los estudiantes, para que sean agentes de una historia, pero de una historia construida a partir del diálogo, por ello, antes del diálogo se tiene que descolonizar lo epistemológico colonial estructural. El objetivo final de estas teorías es trabajar desde las aulas por la transformación de la sociedad, en la búsqueda y construcción de una sociedad justa y equitativa, con libertades y oportunidades. Por tanto, constituyen una alternativa frente a los procesos de dominación y colonialismo. Para Salazar Bondi (1975) Se trata en primer lugar:

*Proporcionar al educando los instrumentos intelectuales requeridos para analizar con objetividad la realidad. En segundo lugar, el ejercicio permanente de la reflexión que capacita para entender los hechos y percibir el sentido de las acciones. En tercer lugar el encaminamiento del pensar hacia horizontes de conocimiento cada vez más amplios y matizados*⁷⁸.

Estas nuevas teorías, igualmente ofrecen un abanico de posibilidades de reflexión para los docentes, bajo nuevas formas y criterios de reflexión de prácticas y nuevas maneras de repensar la metodología educativa en un mundo plural y globalizado. Desde la posición de estas teorías, para empezar la renovación pedagógica es necesario e imprescindible reestructurar la estructura curricular básica de formación docente y de los educandos. Ya que los modelos de educación contemporánea al parecer siguen un mismo patrón de desarrollo sociopedagógico tradicional de la escuela multicultural conservador, liberal y en los mejores casos del multiculturalismo pluralista.

⁷⁸ Salazar Bondy, A. (1975). “La educación del hombre nuevo. La reforma Educativa peruana”. *Op.cit.* Pág. 37.

CAPITULO III
CONTEXTO NACIONAL: ESTADO DE CUESTION
DE LA EDUCACION INDIGENA

3.1. POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

3.1.1. Los estereotipos raciales en la construcción del estado-nación

La política educativa peruana se tiene que revisar teniendo en cuenta las tradiciones políticas vigentes. EL RACIONALISMO, como proyecto ideológico y cultural. EL ESTADO-NACIÓN, como proyecto político y social. EL LIBERALISMO, como proyecto económico y político. Se habla pues, de la Razón, Estado y Capitalismo que se articulan para conformar un supuesto nuevo orden, que acobijados en los mantos de la modernidad pretenden abarcar todas las dimensiones del ser humano. Suponen los tres vértices que articulan la propuesta modernizadora en los pueblos conquistados y no conquistados.

Todo nuestro periodo de vida colonial vivimos presionados siempre, imposibilitados de hablar. La única voz que se podía oír era la de púlpito...marginado y sin derechos cívicos se encontraba el hombre común irremediabilmente alejado de cualquier experiencia de autogobierno o de diálogo; constantemente sometido (Freire: 2009:45).

Siguiendo el análisis de la política latinoamericana encontramos que este periodo fue el más controvertido, primero el poder de los caudillos militares, luego el populismo y las nuevas formas de autoritarismo, para el caso peruano desde (1821-1990), todas estas formas de gobierno, en primera línea han perseguido la construcción de un estado nación homogeneizante, para ello, se han desatado verdaderas prácticas de holocausto, políticas de reducción y blanqueamiento, bajo una política integracionista y modernizador, la filosofía Spenceriana, el Darwinismo social, y el positivismo reforzarían enormemente las fuerzas al pensamiento eugenésista de la república, basada en la superioridad y poder de la raza blanca por encima de otras razas, aunque científicamente la existencia de las razas en los seres humanos ya se ha superado en el presente siglo.

Esta vez el poder provendrá del mismo estado republicano, legitimado por unas elecciones democráticas. Para lo que se darán unos mecanismos de afianzamiento del clientelismo, la burocratización y complementariedad de asunción al trono del que más poder tiene. Con estos objetivos, se han aperturado las universidades y todas las instituciones educativas para reproducir la subordinación y ejercer la absolutización del control del poder desde las instancias educativas.

*En el sistema educativo actual, desde el ciclo inicial hasta la educación “superior” se enseña, se afirma y reafirma la competencia, en una carrera en la que hay que ganar aun a costa de los demás, y no se contempla ni considera la posibilidad de complementarnos. Para la sociedad actual de pensamiento y estructura occidental, competir es la única lógica de relación*⁷⁹.

La reproducción ideológica del poder es legitimada por la misma constitución política del estado, las leyes educativas, los programas curriculares reproducen sólo la hegemonía del poder en flagrante vulneración de los derechos de la población indígena; las mismas que están diseñadas por la intelectualidad criolla. Al lado del estado, los medios de comunicación también cumplen la función mediadora entre el capitalismo y el proletariado, interiorizando en la mentalidad popular ideologías de tolerancia, pasividad como parte de la violencia cultural.

Al iniciar el siglo XXI, los estigmas raciales del indígena como barbarie y salvaje han permanecido casi indemnes en el imaginario del poblador mestizo-criollo, llegando a subvalorar la cultura generacional autóctona como inferior, sin ciencia y tecnología, sin filosofía ni arte. Estos estereotipos de inferioridad fueron asumidos como algo normal por los mismos indígenas, que a la luz del presente siglo se exageran en el reconocimiento de una identidad alienada, hacia la añoranza por la otredad como divinización subjetiva y salvadora del subdesarrollo.

*El dominio colonial, por ser total y simplificador, tiende de inmediato a desintegrar de manera espectacular la existencia cultural del pueblo sometido. La negación de la realidad nacional, las relaciones jurídicas nuevas introducidas por la potencia ocupante, el rechazo a la periferia, por la sociedad colonial, de los indígenas y sus costumbres, las expropiaciones, el sometimiento sistemático de hombres y mujeres hacen posible esa obliteración cultural*⁸⁰.

En este proceso de construcción de un país altamente multicultural, el estado como una organización social, política soberana y coercitiva, formada por un conjunto de instituciones involucradas, tiene el deber de regular la vida nacional; sin embargo, en la

⁷⁹ Huanacuni Mamani, Fernando. (2010). “Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas”. Editorial/fuente: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI), Lima. Pág.33.

⁸⁰ Frantz Fanon. (2007). “Los condenados de la tierra”. Prefacio de Jean-Paul Sartre. 2da. edición Liberada, traducción de Julieta Campos. Kolectivo Editorial “Último Recurso” Rosario – Santa Fe – Argentina. Pág. 190.

práctica, se convierte en un espacio de dominación, de corrupción y de abuso. Su aparato ideológico como su mejor vehículo de transmisión del poder por medio de la herencia generacional es inextinguible; legitimado bajo la anuencia resolutoria de la ONPE y el RENIEC que oficializan su ejercicio político en cada estrato administrativo.

*La clase dominante” tiene el poder del Estado (en forma total o, lo más común, por medio de alianzas de clases o de fracciones de clases) y dispone por lo tanto del aparato (represivo) de Estado, podremos admitir que la misma clase dominante sea parte activa de los aparatos ideológicos de Estado, en la medida en que, en definitiva, es la ideología dominante la que se realiza, a través de sus contradicciones, en los aparatos ideológicos de Estado*⁸¹.

En un juramento de cargos como regidor de la Municipal del distrito de Yarinacocha (Pucallpa), Lolo Ruiz García, juró de la siguiente manera:

*“Juro por dios y por la plata cumplir fielmente el encargo que me confían, lo defenderé en honor a mi pueblo y mis principios”*⁸².

No es el primero ni el último con problemas de lapsus linguae, la expresión JURO POR DIOS Y LA PLATA fue una torpeza inconsciente y es una constante al momento de tomar cargos administrativos, evidentemente los congresistas, regidores y todos los que aspiran a un cargo político van por la plata, en el inconsciente de los políticos no hay símbolos del bien, más bien la inmoralidad, avaricia, la corrupción, la mentira, la malversación de fondos son elementos visibles en todo el ejercicio político en un país con altos índices de pobreza económica y precariedad social.

Estas prácticas desnaturalizadas de gobernabilidad, tienen sus orígenes en los primeros años de la conquista, la guerra civil entre Pizarristas y Almagristas por la disputa de los territorios conquistados, por el control del poder político (1537-1554), al presente siglo de democracias parlamentarias y representativas se llevan en medio de constantes pugnas entre los aristócratas de la derecha y los izquierdistas que patentan ser los más demócratas; en el fondo no persiguen el poder para el pueblo, sino puestos para su grupo político. Huanacuni M. F (2010) expone sobre el capitalismo y el comunismo como enfoques antropocéntricos (uno individualista y el otro colectivista), “ambos consideran al ser

⁸¹ Althusser, Louis. (1974). *“Ideología y aparatos ideológicos de estado”*. Op.cit. Pág. 31.

⁸²Recopilado del diario La Republica, del 2 de setiembre del 2011. <http://www.larepublica.pe/05-01-2011/regidor-explica-por-que-juro-por-la-plata>.

humano como el rey de la creación y las demás formas de existencia se convierten en objetos que se pueden usar y abusar⁸³.

El buen gobierno de Guamán Poma de Ayala (1556), es equivalente a todo acto que expresa mecanismos de represión y de control, la fidelidad al buen gobierno y al señor todopoderoso, en este caso el gobierno es divinizado como absoluto e irreductible ante la voluntad del pueblo una vez que se posesiona como mandatario⁸⁴ de la nación.

Bajo la mirada etnográfica y sociológica se llega a concluir que la hegemonía de la raza blanca en los cargos burocráticos es casi total, desde Francisco Pizarro (1532) hasta Alan García Pérez (2010), todas las instancias de administración gubernamental tanto central como de las subsedes regionales, están comprimidas por una administración pigmentocrática, el sobredimensionamiento del poder recae directamente a la raza blanca; por tanto, constituye una praxis totalitaria ante la mirada pasiva de la población sojuzgada “los indígenas”. “solo el colonizador está abocado desde su nacimiento, de padres a hijos, de tíos a sobrinos, de primos a primas, por una jurisdicción exclusiva y racista, a la dirección de los asuntos de la ciudad”⁸⁵.

En el análisis de la política peruana, hemos encontrado que la aristocracia por tradición sustenta que la población indígena no está capacitada para la administración pública, por considerarlos como inferiores, analfabetos y de poco prestigio social. Sin embargo, las normativas como la Constitución Política del Estado, la OIT, las políticas del multiculturalismo hablan de la integración, reconocimiento e inclusión de los grupos minoritarios en la agenda y vida política del país. Pero, ¿en qué medida estos diálogos interculturales son posibles en una sociedad altamente racializada? ¿Es posible para el mestizo-criollo ser subalterno de una autoridad indígena? ¿Es aceptable la autoridad del indígena en un pueblo altamente globalizado? El indígena sigue estigmatizado como inferior, inhabilitando de sus capacidades y sus buenas intenciones de participación como

⁸³ Huanacuni Mamani, Fernando. (2010). “*Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*” *Op.cit.* Pág. 34.

⁸⁴ El término mandatario ya de entrada sugiere miedo (mandatario, semánticamente expresa la absolutización del poder en una sola persona o grupo de personas que dirigen los destinos de un estado. El mandatario latinoamericano obedece las pautas económicas financieras del exterior, por tanto obedece los credos del neoliberalismo, salvo el gobierno de Evo Morales de Bolivia que gobierna para el pueblo, su forma de Gobierno es tipo obediencial en un estado societal que lo llama estado plurinacional.

⁸⁵ Memmi Alberth. (1971). “*Retrato del colonizado precedido por retrato del colonizador*”. *Op. cit.* Pág. 108.

sujeto político se estropean por desuso. Como dijera Memmi (1971): “¿cómo, después de una tan larga falta de poder autónomo, podría existir destreza política administrativa? ¿Tiene derecho el colonizador a aprovecharse de ese presente trucado para serrar al porvenir?”⁸⁶.

Quinientos años de inactividad política ha atrofiado la capacidad participativa del indígena en la dirección y construcción del estado, al día de hoy es muy difícil recrear una nueva imagen del estigmatizado indio mientras exista la supremacía del poder eugenesista. Si en el Perú existieran las democracias participativas reales tal como dicen las normas jurídicas tanto nacionales e internacionales; entonces permitirían la participación activa de más de 46 nacionalidades o grupos étnicos. Todo el curul de los Ministerios y Congresos están representados pigmentocráticamente por parlamentarios mestizo-criollos, de personajes de la farándula capitalina, con una escasa cualificación, altamente politizada, monopolizada y con poderes absolutos.

*El sectarismo tiene una matriz preponderantemente emocional y la crítica es arrogante, antidialogal y por eso anticomunicativa. Es reaccionaria ya sea asumida por un derechista de nacimiento o un izquierdista. El sectario nada crea por qué no ama. No respeta la opción de los otros pretende imponer la suya que no es opción sino fanatismo*⁸⁷.

Por todo lo planteado, la democracia en el país se entiende como juego de actores y no de electores, el continuismo marca un ejercicio clasista y racista, valiéndose de su coyuntura etnocentrista, los conservadores no permiten que los nuevos actores con proyectos alternativos tomen las riendas en los niveles de decisión política. Por tanto; todos los proyectos de integración social e inclusión educativa constituyen solamente debates a nivel de la intelectualidad criolla, los indígenas profesionales no forman parte de la decisión política del estado, históricamente sólo los mestizo-criollos toman la palabra en nombre de los campesinos.

Sólo a partir del 90 del siglo pasado, un reducido grupo de jóvenes profesionales indígenas vienen ocupando algunos cargos en distintos órganos del gobierno; pero son absorbidos y rápidamente manipulados por los veteranos del gobierno en aras de la defensa de los

⁸⁶ Memmi Alberth (1971). “Retrato del colonizado precedido por retrato del colonizador”. *Op.cit.* Pág. 159.

⁸⁷Freire, Paulo. Traducción de Lilién Ronzoni. (2009). “La educación como práctica de la libertad”. Siglo XXI de España editores S.A. Pág. 15.

intereses del poder; quiere decir que la ciudadanía y la democracia en Perú no están hechas para la clase indígena.

Por esto mismo, los criollos propagandistas de la economía del «libre mercado» y de la «democracia occidental» deben saber que sus propuestas esconden un proselitismo cultural y «civilizatorio» y que deben moderarse pues nuestros pueblos de cultura andina no tienen las mismas «costumbres», la imposición forzada de una cultura sobre otra es un crimen de lesa humanidad, es la base del fundamentalismo occidental⁸⁸.

En general, la falta de reconocimiento de los derechos del ciudadano indígena por parte del estado, constituye la vulneración de los derechos universales, haciendo voto omiso a la misma carta magna, el estado peruano sigue restando la importancia de la participación democrática de los indígenas; el estado bienestar para el caso peruano es sólo para un reducido grupo social que se encuentra en una estratificación social reconocida y repotenciada por las normas legales.

A este modelo de las democracias republicanas que aplasta a las clases menos favorecidas, Gustavo Bueno (2010), lo llama fundamentalismo democrático. Porque son discursos puramente alegóricos y populistas, como las promesas de: “*Realizar obras y trabajar por el desarrollo del Pueblo*” sólo son cantares en los tiempos electorales y de llegar a la administración gubernamental la autoridad criolla continuará ejecutando fielmente los viejos preceptos del estado segregador. “Todos los partidos políticos tradicionales olvidaron que somos un país culturalmente diverso, con una vertiente andina amazónica originaria que debe ser el cimiento firme que está en la raíz y la huella de toda nuestra historia y su destino...”⁸⁹.

Estos partidos políticos ya sean de derecha, izquierda, centro derecha o simplemente agrupaciones políticas estarán articulados por la sed de gobernar, los objetivos y planes alegóricos son sólo promesas. Definitivamente el problema de la política peruana, es su alta burocratización, y su mayor enfoque por el tradicionalismo. La monopolización del poder, supone la precarización profesional de los funcionarios. Los especialistas y jefes nombrados para cargos de confianza no tienen la suficiente cualificación profesional,

⁸⁸ El Pensamiento Qhapaq. (2007). “*Por un proceso Constituyente Plurinacional. Forjemos el Frente por la Soberanía e Identidad*”. Movimiento al Socialismo Andino-amazónico”. (MASA). Lima-PERÚ. Disponible en: <http://www.willkapampa.org>. pág. 20.

⁸⁹ El Pensamiento Qhapaq. (2007). *Ibidem*. Pág. 7-8.

porque el ingreso a la administración no fue por la selectividad, por tanto son meros transmisores y traductores de programas y modelos educativos ajenos. “el personal colonial es relativamente estable, excepto en algunos puestos móviles por definición. La promoción de los mediocres no es un error provisional, sino una catástrofe definitiva”⁹⁰.

En este marco, definir planes de desarrollo comunitario y social ha sido siempre un problema al momento de tomar en cuenta las necesidades de la comunidad en el proyecto nacional, por la ausencia de voces indígenas, afros y de otros sectores. Por tanto, ningún proyecto político, ningún partido político considera la integración activa de los indígenas en la construcción del estado nación, salvo las reformas educativas del gobierno nacionalista del 70 que en buena medida trató de introducir nuevas medidas de reforma e integración indígena. Esta vez el término campesino reemplazó al adjetivante histórico indio⁹¹, como una de las medidas de liberalización y reposicionamiento étnico; no obstante, al presente siglo el campesino sigue estigmatizado como indio, la colonialidad subjetiva de minusvaloración ha sido un elemento vertebrador para la dominación y la colonización.

Este es el modelo político que primó en la historia peruana y en la mayoría de los países latinoamericanos. La unidad del aparato represivo representado por el Estado fue asegurada por su organización centralizada y unificada desde los tres poderes del estado (ejecutivo, legislativo y judicial) asumiendo posturas segregacionistas y reduccionistas, que desnaturalizaron la identidad nacional y cultural. Todas estas prácticas de gobernabilidad democrática por la supremacía de la raza blanca constituyen marginalización democrática en el transcurrir histórico.

A todos los procesos coloniales, los peruanos psicológicamente hemos admitido desde los inicios de la república la divinización de la otredad como una esencia a imitar. “*todo lo que viene de afuera es mejor*” la ilegitimidad del estado gobernado por una casta criolla, la lengua castellana como única lengua oficial, la religión ortodoxa cristiana, han configurado una identidad nacional falsa y altamente alienada.

⁹⁰Memmi Alberth. (1971). *Op.cit.* Pág. 108.

⁹¹El término indio, fue construido a partir del error histórico que se produjo en 1492, bajo la inopia del señor Cristóbal Colón, éste pensó haber llegado a las INDIAS, psicológicamente el genovés nunca llegó a las Américas y así murió. A partir de ese error fatídico los conquistadores llamaron Indios de América a todos los grupos étnicos que poblaron originariamente el vasto territorio Americano. Hoy la intelectualidad contemporánea sigue empleando la palabra *indio* para referirse política y culturalmente a los grupos étnicos y constituye como una de las mejores armas para legitimar la dominación.

Con el advenimiento de los nuevos modelos de integración ciudadana como el multiculturalismo y el interculturalismo, se creía en la inclusión del indígena en los debates de la multiculturalidad, pero en la práctica toda política multiculturalista peruana metamorfosea y garantiza más bien la reproducción del poder.

“Ya que el concepto del «Estado unitario criollo» es la trampa que han logrado los criollos con engaños imponer nuevamente, pero junto con el principio «plurinacional» se han logrado «empates políticos» que tendrán que resolverse en los próximos meses o años”⁹².

La pretendida acción del empate entre el universalismo y particularismo bajo una ideología de una nueva filosofía de la Interculturalidad tanto educativa y política a la hora de los hechos, no es otra cosa que políticas de reducción y mercantilización cultural, el verdadero proyecto integrador y de reconocimiento todavía no ha logrado calar ningún espacio a nivel del debate político.

A la falta de reconocimiento como ciudadano del país, los indígenas se autodefinen como pobladores en diáspora y apátridas, la región andina no necesariamente se identifica con el estado Peruano, más bien existe la necesidad de luchar ante las medidas agobiantes del estado opresor. Todas las naciones autóctonas desde hace 30 años están organizadas en Federaciones Campesinas, los movimientos activos indígenas como la primera propuesta se plantean luchar por un proceso constituyente plurinacional que confluya en una asamblea constituyente plurinacional que establezca relaciones de igualdad entre todos los pueblos de tradición andina, “superando las relaciones de dominación, para un verdadero contrato social auténtico y verdadero y no la caricatura de constitución criolla, occidentalista y neoliberal”⁹³. Necesitamos un estado que represente a las muchas naciones que hay en el país, que así como la educación bilingüe intercultural va a tomar en cuenta las variaciones y diferencias de culturas que hay en el país; cuándo vamos a pensar en que el estado también represente al conjunto de naciones que hay dentro del país”⁹⁴.

⁹² El Pensamiento Qhapaq. (2007). *“Por un proceso Constituyente Plurinacional. Forjemos el Frente por la Soberanía e Identidad”*. Op.cit. Pág. 10.

⁹³ El Pensamiento Qhapaq. (2007). *Ibidem*. pág. 10-11.

⁹⁴ Montoya Rojas, Rodrigo. En Seminario Taller Regional, agosto 2009. *“Hacia la construcción del currículo Regional para Ayacucho”*. TAREA Asociación de Publicaciones Educativas. Ayacucho-Perú. Pág. 53.

Por tanto, apuestan por refundar un nuevo sistema político basado en una filosofía del buen vivir, el primer paso es reconocer que somos herederos de una civilización que demostró al mundo su poderío económico, arquitectónico, militar, religiosos y filosófico.

Un segundo grupo reactivo, plantea como la única alternativa de liberación del campesino la toma de poder por el pueblo (Izquierda Unida, etnonacionalistas y sindicalistas): “El proletariado debe tomar el poder del Estado completamente diferente, y elaborar en las etapas posteriores un proceso radical, el de la destrucción del Estado (fin del poder del Estado y de todo el aparato del Estado)”⁹⁵.

Filosóficamente se basan que el pueblo ha conferido el poder a la autoridad bajo una elección democrática y si esta autoridad se vuelve tirana, entonces el pueblo puede recuperar el poder. Sin embargo, todo intento de recupera centro del poder, para el estado constituye, simplemente como “movimientos populares producidos por el hambre, los impuestos, el paro; nunca como una lucha por el poder, como si las masas pudiesen sonar con comer bien pero no con ejercer el poder”⁹⁶. Y Frente a la indiferencia democrática, algunas instituciones sindicalistas han terminado *ONGizados* por la represión constante del gobierno y por el desinterés manifestada por la sociedad civil.

3.1.2. El impacto del neoliberalismo y sus consecuencias en la educación Rural

En el momento en que las políticas gubernamentales latinoamericanas entran en declive por la lucha contrapuesta entre el populismo y las dictaduras, resurge el imperialismo neocolonial, en esta vez con una etiqueta y un toque más perfecto y convincente, pretende tomar el control total del mundo, entonces se habla del auge del globalismo como ideología de las interrelaciones económicas, flujos migratorios, financieros y la tecnología, que termina imbricando el poder bajo el denominado “neoliberalismo”.

En el presente apartado, analizaremos los desajustes morales y culturales del neoliberalismo en la educación del pueblo y la monopolización del poder y riqueza a favor de la elite criolla o mercantil. Dicho así, en el caso peruano, la mercantilización objetiva y subjetiva favoreció el ascenso económico, social y cultural de un grupo minoritario, en

⁹⁵ Althusser, Louis. (1974). “*Ideología y aparatos ideológicos de estado*”. *Op.cit.* Pág. 25.

⁹⁶ Foucault M. (1980). “*Micro física del poder*”. Ediciones de La Piqueta. Madrid. Pág. 32.

este caso sólo a la clase privilegiada; en cambio, la gran mayoría de la población rural-indígena ha quedado petrificada, invisibilizada y frustrada ante la arrolladora filosofía del poder.

Para el etnólogo y antropólogo Mexicano Guillermo Bonfil B. (1970), la explotación directa de los indígenas fue esencial para la economía colonial y las metrópolis y luego pasó a ser ejercida mediante vicarios del sistema capitalista internacional. Por tanto, la etno-estratificación en los países como Perú, Bolivia, México y Guatemala, constituyó uno de los instrumentos válidos para el dominio y el crecimiento económico de la burguesía, transformándose en el nuevo capitalismo neoliberal en el presente siglo. En ninguno de los casos no se produjo aislamiento ni autonomía, sino subordinación, que favoreció la expansión de la sociedad dominante, mediante los distintos mecanismos de desterritorialización, todo ello produjo como consecuencias la quiebra y desindigenización y desaparición de pueblos indígenas.

Efectivamente, a partir de los 70 del siglo pasado, la región latinoamericana y el mundo perciben el auge del neoliberalismo como un nuevo modelo económico y político con políticas de control a favor del capitalismo, este nuevo orden mundial permitió la diagonalización de instituciones inscritas dentro del orden financiero, militar y tecnológico. Bajo las siguientes consecuencias que afecta directamente a los más desfavorecidos social y económicamente.

En los países latinoamericanos, la hegemonía del mercado está rompiendo los lazos de solidaridad y haciendo trizas el tejido social comunitario. ¿Qué destino tienen los nadie, los dueños de nada, en países donde el derecho de propiedad se está convirtiendo en el único derecho? ¿Y los hijos de los nadie? A muchos, que son cada vez más muchos, el hambre los empuja al robo, a la mendicidad y a la prostitución; y la sociedad de consumo los insulta ofreciendo lo que niega⁹⁷.

Para el neoliberalismo, el centro de atención es el “individuo” que actúa a partir de sus intereses particulares, sin tomar en cuenta los intereses comunes de la población comunitaria. Para este “individuo”, la comunidad deja de ser una categoría de análisis y deja de existir para convertirse en un agregado de personas numerables⁹⁸.

⁹⁷ Galeano, Eduardo. (1988). “*Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*”, Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores. Pág. 15.

⁹⁸ *Ibidem*. Pág. 26.

*Bajo la metodología cartesiana, occidente afirma: “ver para creer”, lo que induce a una forma de enseñanza de lógica materialista, que reconoce solamente la física mecánica y limita la percepción a lo visible material, al efecto, al fenómeno, cuando la vida no solamente es un conjunto de efectos, hay una serie de causas que se relacionan a esos efectos que no siempre son visibles; del otro lado existe un mundo invisible, un mundo intangible, ese mundo que determina nuestra forma de existencia*⁹⁹.

En este proceso de mercantilización económica, las instituciones multilaterales como el Banco Mundial (BM) o el Fondo Monetario Internacional (FMI) han ejercido una presión directa sobre la apertura económica y un cuidadoso control ideológico de la población en el continente.

*El crecimiento de la deuda externa, acentuada por el crecimiento de los tipos de interés y una elevada inflación, dejó a muchos países sin otra alternativa que la de aceptar las condiciones impuestas por el FMI y el BM, para acceder a nuevos créditos. Tales créditos son sólo otorgados si los países receptores se comprometen a estabilizar sus economías y a llevar a cabo importantes reformas estructurales*¹⁰⁰.

En su sentido absoluto estas políticas neoliberales cuestionan al ciudadano a enfrentar nuevas necesidades y adaptaciones. “Asimismo estos procesos interrelacionados plantean nuevos problemas de gobernabilidad, ya que el neoliberalismo se acompaña de una crisis de las formas de control corporativista, de un desmonte del Estado y de un crecimiento vertiginoso de las desigualdades sociales poco compatible con la cohesión social. (UNEM: 2009: 80)¹⁰¹.

En este episodio político de financierización especulativa, Perú fue uno de los dóciles al credo neoliberal. El gobierno de Alberto Fujimori (1990) asume con toda fidelidad las

⁹⁹ Huanacuni Mamani, Fernando. (2010). “Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas”. *Op.cit.* Pág. 44.

¹⁰⁰ Xavier Bonal. (2001). “Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina”. *En la Revista Mexicana de investigación educativa*, vol. 64, n. 3, julio-septiembre 2002. Pág. 3-35.

¹⁰¹ Stefano Claudio Sartorello. “Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas”. *En Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 2009 - Vol. 3 Núm. 2.

pautas del FMI y de BM. La teoría del capital humano y de las competencias son los que dan sentidos a la política educativa fujimorista. Siguiendo los más puros preceptos neoliberales, las autoridades del poder imponen férreas medidas que imposibilitan la escolarización universal. El efecto es devastador en los niveles sociales más bajos, los indígenas y mestizos empobrecidos son los más conmovidos. Una educación impertinente que generó extremos y polaridades en lo social y en lo económico, una marcada tendencia a las brechas entre los pobres y ricos, entre lo urbano y rural, entre el docente blanco y el docente indígena.

El poder se apoderó de todos los medios de comunicación con el solapamiento y la telerradiografía comunicativa para que la población recibiera información sesgada de supuestos logros educativos con el lema “*Honradez, trabajo y tecnología*”. Apoyándose en las ideas de Friedman, los neocolonizadores fujimoristas lograron insertar sus políticas educativas desde las escuelas rurales hasta las grandes unidades educativas, bajo las pautas de, *eficiencia, eficacia y calidad educativa*. Los resultados de estas políticas de reajuste estructural especialmente en las regiones con un alto porcentaje de población indígena (Apurímac, Cusco, Ayacucho, Huancavelica, Puno y las regiones de la Selva) han sido dramáticos. En términos generales se percibe el uso estratégico de la pedagogía de las competencias que pretende adiestrar al educando hacia el consumismo y el individualismo, con máscaras humanísticas, modernizadoras y globalizadoras en su esencia. Es decir, la generalización de la promoción filosófica Spenceriana (Darwinismo social), “*la pérdida de los sentidos de la razón humana reemplaza la razón instrumental*”.

En este proceso, la economía mundial exige mercados de consumo en perpetua expansión, para dar salida a su producción creciente y para que no se derrumben sus tasas de ganancia, pero a la vez exige brazos y materias primas a precio irrisorio, para abatir sus costos de producción¹⁰².

El modelo económico, considera a la educación como producción de capital humano, como inversión humana; la cual debe, por lo tanto, ser rentable en términos económicos, si se tratase de la educación de la clase pobre o socialmente marginada, entonces se trata de la producción del capital humano para el mercado primario de producción y de mano de obra barata no cualificada.

¹⁰² Galeano, Eduardo. (1998). “*Patás Arriba. La Escuela Del Mundo Al Revés*”. Primera Ed. Editores Siglo XXI. Madrid. España. Pág. 19.

El neoliberalismo divulga el libre mercado como el mejor escenario para la vida social. Más allá de ser una doctrina económica, representa una concepción de la vida en sociedad que paradójicamente produce una pérdida del sentido comunitario a partir de la globalización que uniformiza a las personas y a las culturas, entendida como la exclusión de la participación social mayoritaria en las decisiones acerca del desarrollo del país¹⁰³.

En definitiva, casi en todos los países de la región se vienen dando una serie de cambios y reformas educativas que tienen que responder directamente a los intereses del BM y del FMI. Los intentos de privatización educativa, las municipalizaciones, mayor interés por la educación básica y el descuido de la formación superior han sido las prioridades del sistema neoliberal.

Para el caso peruano, a nivel de la política educativa peruana, la reducción de los presupuestos en los costes educativos tanto para las coberturas y para la promoción de la investigación social imposibilitan el crecimiento de la población. En el aspecto docente, se percibe la desvalorización del nivel profesional y la reducción del salario, que termina en la radical sustitución del principio de Estado Docente, contemplado en la Constitución Nacional, por un difuso y etéreo principio de *Sociedad Docente*, especie más bien de Sociedad Mercantil. Igualmente, las brechas entre los ricos y los pobres se agravan, en la cobertura educativa, en cierto modo los colegios del sector privado y de la clase alta corresponden a sus intereses; sin embargo, los colegios nacionales y muy en particular de las áreas rurales del país han colapsado en la precariedad metodológica y la irresponsabilidad de sus autoridades forman parte de la estructura de dominación. El rol del aparato represivo de Estado consiste esencialmente en tanto aparato represivo, en asegurar por la fuerza (sea o no física) las condiciones políticas de reproducción de las relaciones de producción que son, en última instancia, relaciones de explotación¹⁰⁴.

En esta desorientación ética y política del sistema educativo, se puede reflexionar sobre la base de la escolaridad peruana; por ejemplo en Perú, se invierten 15 a 20 años en la escolarización formal, más de dos décadas de enseñanza teórica que ha sido incapaz de

¹⁰³ Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia. “1er. Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional: Juntos en la construcción de un nuevo Currículo”. La Paz del 17 al 21 de noviembre del 2008. Pág. 26.

¹⁰⁴ Althusser, Louis. (1974). “Ideología y aparatos ideológicos de estado”. *Op.cit.* Pág. 36.

preparar al hombre para el mercado laboral, ¿incompetencia educativa? ¿El modelo educativo neoliberal, qué perfil de hombres está formando en las I.I.EE?

En primer plano, esta incompetencia se puede probar fehacientemente, cuando las empresas nacionales importan profesionales extranjeros, y para cubrir los puestos técnicos del nivel bajo, las compañías tienen que reeducar al trabajador peruano y sólo así los peruanos del nivel técnico podrían acceder a los niveles de trabajo activo. Entonces, ¿qué sentido tiene la educación si no es capaz de aportar beneficios a la familia y a la sociedad?, ¿de qué competencias educativas estamos hablando?, ¿de qué desarrollo de capacidades y habilidades laborales estamos hablando?, ¿estamos preparando educandos con alta competencia lingüística y habilidades en el terreno lógico-matemático? Tampoco parece ser el caso. Por ejemplo, en las pruebas de noviembre del 2001, Perú se colocó en los últimos lugares de 43 países participantes (28 de ellos de la OCDE) tanto en matemáticas, ciencias y lectura. Al 2009, sigue entre los últimos lugares, esta vez entre 65 países inscritos (30 de ellos de la OCDE) quedando en el puesto 62 en lectura, 60 en matemática y 63 en ciencias (Trahtemberg 2010)¹⁰⁵.

Los resultados alarmantes de estas medidas toman como cabeza de Turco a la educación rural quienes argumentan que los educandos indígenas son los que no pueden llegar a los parámetros formulados por la OCDE. En realidad no es una preocupación para este colectivo, saber de buena tinta que la educación en el mundo rural no se mide por las competencias lingüísticas del castellano o por los contenidos de la matemática abstracta, sino por la capacidad de adaptación del hombre a los nuevos desafíos de la naturaleza y su interrelación integral comunitaria, pero por la obligatoriedad del currículo nacional los conocimientos previos y milenarios, terminan alienándose inexorablemente, prevaleciendo más los aprendizajes de tipo academicista, antes que el pragmatismo ecléctico.

En estos tiempos del globalismo y las relaciones interétnicas y sociales, el sistema educativo sólo es responsabilidad del Ministerio de Educación. Cada Ministerio funciona de acuerdo a sus agendas oficiales no existe un solo proyecto que involucre al resto de los Ministerios. No obstante, la educación tiene que ver con economía, con salud, con medio ambiente, con deportes, con la industria, con el mercado de trabajo. A pesar de ser la educación un asunto transversal a todos los sectores, actúa muy desarticuladamente de los

¹⁰⁵ Trahtember, León. (2010). “Perú en las pruebas PISA 2009”. Artículo publicado en los diarios: El Tiempo (Piura), La Industria (Chiclayo, Trujillo), Correo (Regionales), 12/12/2010. Disponible en: <http://www.trahtemberg.com/articulos/1684-peru-en-las-pruebas-pisa-2009.html>

otros sectores. Este proceso torcido, aislado, asincronizado, no permiten el desarrollo del país; por tanto, los resultados educativos son muy ineficaces, impertinentes.

*El aparato de Estado no solamente contribuye en gran medida a su propia reproducción (...) sino también, y sobre todo, asegura mediante la represión (desde la fuerza física más brutal hasta las más simples ordenanzas y prohibiciones administrativas, la censura abierta o tácita, etc.) las condiciones políticas de la actuación de los aparatos ideológicos de Estado*¹⁰⁶.

Actualmente, incremento del PIB de este país se sitúa en el 13.25 por ciento, la cifra más alta desde el año 1995. Sin embargo la pobreza se ha generalizado más en las zonas rurales del País. Por todo lo dicho, ¿el crecimiento económico del país a qué grupo social está favoreciendo?, ¿los grupos más vulnerables del país se han beneficiado de estos crecimientos económicos? Como afirmara Eduardo Galeano (1988): “La economía latinoamericana es una economía esclavista que se hace la posmoderna: paga salarios africanos, cobra precios europeos”¹⁰⁷, en un estado con supuesto asenso económico y desarrollo social.

Efectivamente el sector privado ha alcanzado niveles exorbitantes en crecimiento mercantil. Allí están las grandes transnacionales como la telefónica, los inversionistas mineros, petroleros y todos los grupos del poder financiero. El capitalismo fingidamente presenta su desarrollo financiero como el crecimiento económico del país; sin embargo estas medidas están acompañadas de proyectos de privatización, marginalización, segregación, invisibilización, y racismo hacia la población con menores posibilidades económicas. La pobreza en los pueblos rurales de la sierra, de la Amazonía y de los pueblos marginales de las grandes ciudades se ha cronificado más.

Lo cierto es que el estado invierte sólo el 3% del PBI en temas educativos por lo que no tiene ningún impacto en las poblaciones indígena o sectores más pobres del país. Cuando en China la inversión es el 8% en Corea del Sur es el 11%, estos países mejoran las metas educativas; en cambio el reducido presupuesto hace imposible el desarrollo del sector en nuestro país. Los resultados negativos de la educación actual han generado en la población indígena, desconfianza, desgano y frustración, desde la creación de las primeras escuelas republicanas hasta la actualidad no se han observado cambios considerables. “Ante el

¹⁰⁶ Althusser, Louis. (1974). “*Ideología y aparatos ideológicos de estado*”. *Op.cit.* Pág. 36.

¹⁰⁷ Galeano, Eduardo. (1988). “*Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*”. *Op.cit.* Pág. 2.

desinterés de las élites en la educación pública, esta queda librada al azar, a los vaivenes de la coyuntura, sin recursos políticos ni económicos, razón por la cual el conjunto de la educación pública queda excluido del proceso de desarrollo”¹⁰⁸.

Por tanto, el eurocentrismo y la americanización son realidades inevitables que constituyen parte sustanciales de los procesos del transnacionalismo, como sistema global, que permite el crecimiento económico del capitalismo a cambio de la pauperización de la gran masa popular. Concebida en esta política, la escuela cumple un rol preponderante en la trasmisión de los valores culturales, sociales e ideológicos a favor del que más poder tiene; la educación se asegura como entidad social y política bajo los mantos del aparato ideológico del Estado, enmascarado en los nuevos proyectos educativos como Educación Bilingüe Intercultural que finalmente sólo constituyen discursos celebratorios de la alta burocracia parlamentaria o de un reducido grupo de instituciones que apuestan por el ensanchamiento del capitalismo imperante o la pequeña burguesía regional elitizada.

3.1.3. Políticas educativas en la educación indígena (2000-2010): ¿hacia el reconocimiento o negación?

El curso de la investigación comprende los periodos de gobierno de Alejandro Toledo (2000-2005) y de Alan García (2006-2010). En este apartado, básicamente nuestro mayor interés se centra en el análisis de las políticas educativas de ambas gestiones, en contra o a favor de la educación de los pueblos rurales del país.

Alejandro Toledo incluyó en su discurso de campaña electoral la preservación y difusión de las lenguas y culturas nativas del Perú como plan de gobierno; sin embargo, ese discurso no pasó de ser populista, asumiendo pautas del sistema político “neoliberal”, continuador del anterior régimen.

*La renuncia de Fujimori (2000) y la alternancia que se produjo con la llegada al poder de la nueva elite encabezada por el presidente Toledo no ha resultado exitosa. Pese al buen desempeño de la macroeconomía peruana, los peruanos se mantienen muy críticos tanto de su proceso político como de su gobierno.*¹⁰⁹.

¹⁰⁸ Zúñiga Madeleine y Gálvez Modesto. (2002). En: Fuller, Norma: “*Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*”. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima. Pág. 309-329.

¹⁰⁹ Informe Latinobarómetro 1995 – 2005 diez años de opinión pública –CORPORACIÓN LATINOBARÓMETRO.

Para vanagloriarse que es un gobierno a favor de los indígenas y de los más pobres, llegó a crear la Comisión Nacional de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (CONAPA), el 5 de octubre de 2001, como un organismo gubernamental, con sus propios estatutos, para propiciar el desarrollo y la integración de los pueblos indígenas. Este instituto durante sus primeros años estuvo dirigido por Eliane Karp, esposa del presidente Toledo. No obstante, dicha gestión fue acusada de corrupción. Años después, la CONAPA cambiaría de nombre a INDEPA. Durante el gobierno del partido aprista, los funcionarios fueron designados por coyuntura política, llegando a ocupar estos cargos personalidades ajenas a la problemática de los indígenas, profesionales criollos que no tienen sentimiento y reparo por estos grupos, de tal manera que esta institución sólo cumplió el rol burocrático y de enriquecimiento ilícito de los afiliados políticos tanto de Perú Posible como del APRA¹¹⁰ sin legitimidad ética ni social.

En cuanto a los programas educativos, a partir del año 2001 se produce algunos reajustes en la política educativa. Las propuestas educativas comienzan a ser abiertas a la discusión y debate nacional. La definición de las políticas de Estado a través del Acuerdo Nacional (2001). También, el año 2002, se instala el Foro Nacional de Educación para todos, que contó con la participación de representantes de la sociedad civil con la finalidad de asegurar el cumplimiento del foro Mundial sobre Educación Dakar (2000), ese mismo año se crea el Consejo Nacional de Educación (CNE), la elaboración de la nueva Ley de Educación (2003), que daría luz verde a la construcción del Proyecto Educativo Nacional (PEN), que en teoría buscó mejorar las condiciones de la educación de los peruanos. Todo un proyecto nacional que se ha politizado en gran dimensión a nivel de Lima, pero que no tiene repercusión en las regiones, salvo honrosos ejemplos como el PER de las regiones de Apurímac y Puno.

Todos desarrollan su potencial desde la primera infancia, acceden al mundo letrado, resuelven problemas, practican valores, saben seguir aprendiendo, se asumen ciudadanos con derechos y responsabilidades, y contribuyen al desarrollo de sus comunidades y del país combinando su capital cultural y natural con los avances mundiales (PEN-2008).

A diez años de su aprobación y su puesta en marcha, el PEN todavía no ha dado efectos positivos observables. Las escuelas del ámbito rural desconocen este proyecto no por falta

¹¹⁰ APRA: Alianza Popular Revolucionaria Americana, partido político fundado por Víctor Raúl Haya de la Torre en 1930, como partido Aprista.

de difusión mediática; más bien por falta de coherencia metodológica y filosófica del proyecto. En su diseño y construcción del PEN dejó de lado la participación de los docentes, PPF y la sociedad civil.

La evolución de la Escuela depende no solamente de la fuerza de los condicionamientos externos, sino también de la coherencia de sus estructuras, es decir, tanto de la fuerza de la resistencia que pueda oponer al suceso como de su poder de seleccionar y de reinterpretar el bazar y las influencias de acuerdo con una lógica cuyos principios generales están dados desde el momento en que la función de inculcación de una cultura heredada del pasado es asumida por una institución especializada servida por un cuerpo de especialistas¹¹¹.

Desde esta mirada cabe la necesidad de aclarar, que el PEN fue diseñado y elaborado por expertos desde el gabinete y sin el consenso social. En esta misma línea, los proyectos educativos Regionales (PER), Los Proyectos educativos Locales (PEL), los proyectos Educativos Institucionales (PEI), documentos de carácter normativo terminan siendo archivados en la dirección del centro educativo; por tanto, estamos hablando de proyectos burocráticos y no de acción pedagógica, todos estos proyectos se debaten en el Foro Educativo, en las oficinas del Ministerio de Educación, en las oficinas de la UGEL, más no en las aulas ni en la comunidad.

Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento (ECB:2009:12).

Esta ambiciosa formulación normativa ha quedado en la teoría. El mismo diseño curricular nacional, que debería responder al proyecto educativo nacional, no tiene pertinencia ni son funcionales para un país con una población multicultural, un mundo con distintas maneras de ver el futuro, necesita de un tratamiento diferente. Porque la construcción de estos proyectos ha sido monopolizado y mediatizado por el reducido grupo de la intelectualidad criolla. El PEN no ha habido espacios de participación para la representatividad social,

¹¹¹ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (1970). *Op.cit.* Pág. 206.

aquí el tema de la educación indígena fue invisibilizada o considerada como un asunto secundario.

Asimismo, uno de los aspectos positivos del gobierno de Toledo, en el aspecto educativo desde el punto de vista salarial, fue el incremento de sueldos. Cuando asume la presidencia el Dr. Alejandro Toledo Manrique en 2001, los maestros teníamos una remuneración líquida de 635 soles. En julio del 2006, los sueldos alcanzan los 1.057 soles, significa que el poder adquisitivo de los maestros había mejorado en un 40 % en términos reales. Los maestros de zonas urbanas por ejemplo ya accedían a cabinas de Internet, un 10% de docentes continúan alguna especialización y posgrados, existe un interés por documentarse en temas educativos. A partir de este aliciente económico, los profesores jóvenes de las áreas rurales procuran seguir cursos de segunda especialización en educación intercultural Bilingüe en Universidades en modalidad de formación a distancia.

La gestión de Alan García inicia con una serie de medidas que van en contra de la población indígena, durante este periodo se implementó la prueba censal (2006) en castellano para evaluar las capacidades de comprensión lectora de los alumnos de segundo grado. “Esta disposición constituyó una muestra de falta de sensibilidad frente a la realidad pluricultural y multilingüe de nuestro país, ignoró virilmente la existencia de 3.804 instituciones educativas oficialmente reconocidas como bilingües, en las cuales niños y niñas aprenden a leer en una lengua originaria (Vásquez 2008)¹¹² .

Haciendo oídos sordos a los discursos sobre la interculturalidad y atención a la diversidad, todos los niños indígenas, prácticamente al inicio de su escolaridad, fueron medidos con la misma prueba que sus pares hispanohablantes, por lo que era más que previsible que volvieran a obtener los resultados más bajos del país, reafirmando la postura de quienes piensan que son “inferiores. (Zúñiga: 2007).

Los niños de las zonas rurales necesitan ser comprendidos y evaluados dentro de su contexto local cultural antes de ser estigmatizados como niños que no saben leer y escribir; la escuela sigue especulando que la educación se logra sobre la base de la lectura y las matemáticas, no existen intentos de educar desde otras dimensiones socioculturales. El mito de la castellanización para salir de la pobreza sigue siendo un elemento en la bifurcación cultural como los procesos de la homogenización.

¹¹² Trapnell Forero, Lucy; Zavala Cisneros, Virginia (2009). “El abandono de la educación intercultural bilingüe en la política educativa del APRA” FORO EDUCATIVO. Lima Perú. Pág. 104.

Al año siguiente, Alan García, aprueba Ley N° 29062, ley que modifica la Ley del Profesorado en relación a la Carrera Publica Magisterial (CPM), anteproyecto de Ley, y estipula que deben contemplarse tres áreas: la docencia, administración, y la investigación. Pero después se olvida y se detiene solamente en el área de la docencia, dejando de lado el área de docente administrador y del docente investigador. Este proyecto limitó la formación de docentes en educación intercultural bilingüe en los institutos superiores, porque el ingreso exige, según el reglamento de la nueva carrera magisterial, obtener la nota catorce, en los exámenes eliminatorios se prioriza razonamiento verbal en castellano, razonamiento matemático y cultura urbana. En ningún momento se prioriza los componentes de la cultura regional como el conocimiento de la lengua indígena, la cosmovisión andina, la antropología cultural, la sociología rural.

El mutilamiento de la educación indígena y su desarrollo fue la Resolución Ministerial 0017, promulgada en enero del 2007, con el fin de normar el proceso de admisión en los ISP públicos y privados, las escuelas superiores de formación artística y los institutos superiores que forman en carreras docentes, pues esta marca el inicio del fin de la educación intercultural bilingüe¹¹³.

Para un indígena ingresar al instituto con la nota aprobatoria de 14 es casi imposible; por razones sociolingüísticas, por la bajísima preparación académica en los colegios secundarios rurales, por la geografía inhóspita que no permite a los estudiantes rurales seguir su formación en los colegios urbanos y la estandarización de evaluaciones son marcadores limitantes para el normal acceso de estudiantes indígenas a la formación superior.

Así, la probabilidad objetiva de acceder a tal o cual nivel de enseñanza que corresponde a una clase determinada, constituye algo más que una expresión de desigual representación de las diferentes clases en el nivel de enseñanza considerado, simple artificio matemático que solamente permitiría evaluar de manera más precisa o más expresiva el orden de importancia de las desigualdades;¹¹⁴.

Estos mecanismos de eliminación constituyen actos de transgresión a la misma constitución política del estado, cuando la Ley dice en el art. 17:

¹¹³ Lucy Trapnell Forero y Virginia Zavala Cisneros. (2009). *Ibidem*. Pág. 99.

¹¹⁴ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (1970). *Op.cit.* Pág. 210-211.

“El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo. Asimismo fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional”.

Asimismo el Reglamento de la Ley de Nombramiento de Profesores para su ingreso a la carrera pública del profesorado. En su artículo 15, este considera:

“La formación y capacitación especializada del profesor de EIB. En similar dirección, la Ley 27828 para la EIB (2002) plantea contar con docentes que dominen, además del castellano, la lengua originaria de la zona en la que trabajan (Vásquez 2008)”¹¹⁵.

Sin embargo, anualmente en el mes de marzo se lleva a cabo la evaluación para la contratación de docentes y por orden de méritos son contratados en las plazas vacantes; sin considerar el perfil del docente para las zonas indígenas; por un lado dictan leyes a favor de la educación indígena y por otro lado se actúan en contra. Sabiendo que, para una integración nacional es imprescindible el reconocimiento de las diferencias, y uno de los protagonistas del desarrollo e integración ciudadana es el docente; un docente no alienado, un maestro criado en el mismo seno rural puede ser el único elemento viable para concretar dichos planes de integración. Al cerrarles a los indígenas las puertas a la carrera magisterial se cierra también toda posibilidad de desarrollo de la población indígena.

La acción de los mecanismos que tienden a asegurar, de forma casi automática, o sea, de acuerdo con las leyes que rigen las relaciones de los diferentes grupos o clases con la instancia pedagógica dominante, la exclusión de ciertas categorías de receptores (autoeliminación, eliminación diferida, etc.), puede estar enmascarada por el hecho de que la función social de eliminación quede encubierta en forma de función patente de selección que la instancia pedagógica ejerce dentro del conjunto de los destinatarios legítimos (por ejemplo, función ideológica del examen)¹¹⁶.

¹¹⁵ Lucy Trapnell Forero y Virginia Zavala Cisneros. (2009). *“El abandono de la educación intercultural bilingüe en la política educativa del APRA”*. *Op.cit.* Pág. 105.

¹¹⁶ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (1970). *Op.cit.* Pág. 92.

En esta misma dimensión, uno de los buenos proyectos educativos (PEAR) que estaba dando buenos resultados a favor de la educación rural del país desde el año 2003-2007, fue clausurado por el gobierno de Alan García por pretensiones racistas.

El Programa de Educación en Áreas Rurales (PEAR), que funcionaba con un préstamo del Banco Mundial, tuvo que cerrar (2007) debido a que no pasó la primera fase de evaluación. Esto afectó a la DEIB en recursos humanos y financieros, pues el grueso del presupuesto para la EIB provenía de este programa, aun cuando muchas veces la dirección mostró incapacidad de gasto. Así, mientras que con el PEAR la DEIB llegó a contar con cerca de 40 funcionarios y con un presupuesto de 43 millones de nuevos soles, actualmente quedan muy pocos recursos humanos y se trabaja solamente con un millón de nuevos soles”¹¹⁷.

El cierre del proyecto PEAR por el gobierno Aprista constituyó una falta grave hacia el colectivo indígena, con este atropello desatado por el estado, la educación de los pueblos indígenas nuevamente ha decaído, en la marginalización política y en la precarización social, en contraposición a las normas jurídicas vigentes como la Constitución Política del estado, la ley del profesorado y todos los reglamentos jurídicos de carácter internacional que defienden los intereses de los pueblos tribales y de los más excluidos socialmente.

La falta de voluntad política del gobierno Aprista cada vez fue más visible, la estandarización de los cursos de capacitación; capacitar a los docentes bajo un solo modelo curricular de formación permanente no fue fructífero. La política de capacitación PRONACAF no consideró las dimensiones de la educación bilingüe intercultural, las capacitaciones se han desarrollado desde las tres áreas curriculares: *comunicación integral, lógico matemático y tratamiento curricular*. Los avances de las capacitaciones en el gobierno de Toledo nuevamente se han puesto bajo las cortinas de la política Aprista¹¹⁸.

¹¹⁷. Lucy Trapnell Forero y Virginia Zavala Cisneros. (2009). *Op.cit.* Pág. 98-99.

¹¹⁸ Uno de los graves desafíos de parte del estado hacia los pueblos originarios del Perú, fue vista en la actuación del Gobierno de Alan García, el famoso Baguazo. En diciembre de 2007, el Congreso de la República le otorga facultades al Ejecutivo para legislar en materia referente al Tratado de Libre Comercio (TLC) con Estados Unidos. Entre marzo y junio de 2008, el Ejecutivo promulga diversos Decretos Legislativos (DL) utilizando estas facultades, entre ellos, algunos que afectan directamente los territorios amazónicos y los derechos de los pueblos indígenas. Los decretos legislativos del gobierno infringían los derechos a la consulta a los indígenas, a la tierra y al territorio, al uso de los recursos naturales y a la libre determinación como nación amazónica que están bajo el amparo de las leyes nacionales e internacionales. Los gobiernos neoliberales en su esencia han procurado dismantelar los recursos naturales del país.

De esta manera se han vulnerado una vez más los derechos de los indígenas, aplastándolos cruelmente sobre la base de una estructura curricular básica nacional que sólo responde a la población castellano-hablante.

Actualmente, solo el 11% de educandos y 18% de los centros educativos del nivel de primaria de zonas rurales y vernáculo-hablantes tienen acceso formal a la EIB. El porcentaje de población comprendida en EIB inicial es mucho más bajo y, en secundaria, solo existe un par de iniciativas de EIB desarrolladas por organizaciones no gubernamentales¹¹⁹.

Durante más de 10 años hemos observado la evolución e involución de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe, sus proyectos hacia a la interculturalización, el intento de diseño curricular para las zonas originarias, todas han quedado en las prácticas experimentales no pudiendo ser oficiales ni universales por la fuerte presión del estado como un mecanismo de absolutización del control. La actual dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB), como antes la DINEBI, no puede nombrar o asignar docentes, no puede aprobar un currículo realmente alternativo, ya sea para la educación básica o para la formación docente en EBI¹²⁰.

Al respecto Althusser (1974) manifiesta que las estructuras institucionales del poder dominan ideológicamente al pueblo, como algo necesario e inevitable. La dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, no tiene autonomía administrativa; por tanto sólo acata el credo de la elite Ministerial y de algunos organismos financieros Internacionales. Según Zúñiga y Gálvez (2002):

La falta de voluntad política en el terreno educativo expresa una profunda escisión en la sociedad y la exclusión de toda la educación pública, exclusión que implica inequidad junto a falta de calidad. De aquí que las políticas educativas presenten un marcado carácter errático: falta de coherencia, desmedido énfasis en ciertos aspectos según épocas, coyunturas o modas, carencias básicas, y retroceso o desmantelamiento repentino e injustificado de algunas medidas o incluso de reformas completas”¹²¹.

¹¹⁹ Lucy Trapnell Forero y Virginia Zavala Cisneros. (2009). *Op.cit.* Perú. Pág. 99.

¹²⁰ Zúñiga Madeleine y Gálvez Modesto. (2002). En: Fuller, Norma: “*Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*”. *Op.cit.* Pág. 309-329.

¹²¹ *Ibidem.* Pág. 76

Concluyendo este apartado, ratificamos sobre la apatía y la indiferencia de los gobiernos de turno que desplegaron sus políticas en los periodos (2000-2010) como parte de las políticas de homogenización bajo los mandos del neoliberalismo, que en gran medida encaminaron hacia los procesos de negación de los grupos subprevilegiados.

3.1.4. Las reformas educativas multiculturalistas ¿asimilación, integración y colonialidad?

Las políticas multiculturalistas desarrolladas desde el estado como alternativas de política a los procesos de marginalización y los procesos de la globalización, no son respuestas fiables para la mayoría del sector rural. En esta situación, los grupos minorizados todavía no han logrado posesionarse frente a los grupos del faccionalismo, población mestiza-criolla, son ellos los que siguen dominando ideológicamente y ante la opinión pública ponen de manifiesto que están incluyendo en sus programas educativos, a las clases más pobres del país y a todos los sectores vulnerados socialmente. De tal manera en el Perú, no existen políticas educativas; lo que sí existen son las políticas monetarias, las políticas financieras, las políticas de inversión extranjera. Los jefes de estados y los altos ejecutivos de la administración realmente representan a los intereses financieros de las multinacionales.

Los intentos de reforma del sistema educativo en nuestro país se han caracterizado por no llegar a plasmarse en cambios sustantivos en el aula, que es el contexto donde finalmente debieran ocurrir. Los cambios en las prácticas educativas han sido más bien producto de la acumulación de modificaciones y de la incorporación de algunas innovaciones, aunque no han logrado la erradicación de formas obsoletas de enseñanza ¹²².

Las pocas políticas educativas no tienen centralidad en las estrategias de desarrollo, sólo constituyen políticas adjetivantes que sólo pueden traducirse en proyectos aislados, de carácter funcional normativo, y sutilmente celebratorio. En las palabras de Fernet-Betancourt, “no sabemos lo que somos si no sabemos tampoco dónde y cómo estamos en lo que somos. ¿Educar para el analfabetismo?, ¿somos capaces de leer el mundo? Estas dos preguntas son decisivas para cualquier intento de renovar la educación ¹²³.”

¹²² Ibídem. Pág. 309-329.

¹²³ Fernet-Betancourt, R. (2009). “Interculturalidad en procesos de subjetivación”. Consorcio Intercultural. México. Pág. 14.

Que, el sistema educativo oficial peruano sigue siendo totalmente impertinente, que no responde a las necesidades y exigencias sociales, menos a nuestra diversidad cultural y lingüística. Este sistema prepara a los estudiantes para tener una relación occidental profundamente destructiva del ser humano y de la naturaleza. Está centrado en lo “cognitivo”, en la elaboración, memorización y abstracción de conceptos, ideas carentes de un contenido significativo y real¹²⁴.

El contenido cultural autóctono nunca fue parte de los contenidos curriculares como parte de los aprendizajes escolares. Lo que significa que la política educativa no está respondiendo a las exigencias de políticas cultural ni social del país, tampoco se puede pensar que estamos educando para un mundo de producción, monetaria, económica y financiera. Se habla en términos generales de políticas que no se articulan en su estructuración ni construcción como sujetos permeables o como objetos permisibles a cambios.

No obstante, a la fecha existen informes que hablan de la calidad educativa en los países latinoamericanos, los logros en educación sólo están en las escuelas urbanas, en colegios privados. Pero estos logros aún están lejos de los estándares de la OCDE. “la falta de equidad está relacionada al hecho de que los mejores logros educativos en el Perú se suelen encontrar en estudiantes de niveles socioeconómicos más altos”¹²⁵.

Entre tanto, los resultados educacionales de las clases más vulnerables, entre los más pobres e indígenas son los peores de los estándares nacionales.

Las desigualdades educativas que afectan a los niños indígenas son evidentes, no sólo en términos de acceso, sino también en cuanto al analfabetismo, niveles de instrucción, expectativas de vida escolar, calidad y pertinencia. Estas desigualdades son además un reflejo de las brechas sociales generalizadas que existen en el Perú¹²⁶.

Esto nos obliga aclarar la semántica discursiva, ¿hay interés por educar a la población indígena?, ¿que entendemos hoy por educar al colectivo más vulnerable?, ¿la educación Bilingüe Intercultural es funcional?

¹²⁴Acta del III Congreso Nacional de ANAMEBI Perú, celebrado en la ciudad de Huánuco, los días 28, 29, 30 y 31 de enero 2010.

¹²⁵Donald Winkler y Santiago Cueto. (2004). “Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina. PREAL-Perú. Pág. 315.

¹²⁶*Ibidem* .Pág. 126.

A lo largo de la última década del siglo XX los estados latinoamericanos han internalizado un discurso democratizador, igualitario y multiculturalista, proclamando a sus naciones como países multi-pluriculturales, incluyendo este reconocimiento en sus constituciones, leyes y reglamentos y, finalmente, promoviendo en sus discursos y programas oficiales una educación intercultural bilingüe (UNEM 2009:79).

Pero estas discursivas, tiene un matiz uniformizante, castellanizante, no existe tal interculturalismo como un hecho; mucho menos como experiencia exitosa en escuelas públicas.

Una muestra de lo que afirmamos es que la capacitación en EIB se da solo para contados profesores de primaria en algunos contextos indígenas. La atención nacional real no llega ni al 3% de estudiantes, cuando hay más de un millón que requieren de una EIB. Hace muchos años que los niños no reciben materiales educativos en sus lenguas, ni sus profesores se capacitan. Los pocos maestros que persistimos en la EIB no recibimos ningún respaldo de ninguna autoridad. En suma se trata de una vergonzosa gestión de los funcionarios de confianza del MED y de DIGEIBIR que enquistados desde la gestión del Presidente Valentín Paniagua son los responsables directos de esta liquidación de la EIB en el país¹²⁷.

En esta inequidad social ¿será posible la reconciliación y el dialogo entre la clase oprimida y los opresores?, ¿será posible aplicar una educación intercultural dentro del respeto y tolerancia, entre el poder y los grupos minorizados?

La interculturalidad como un principio considerado en las normas y en el Diseño Curricular Nacional –DCN es una absoluta y una gran mentira. En la práctica NO EXISTE una apuesta educativa para un verdadero respeto y diálogo en igualdad de condiciones entre pueblos, culturas y lenguas. La educación peruana sigue siendo homogeneizante, monocultural y monolingüe¹²⁸.

Hoy los profesionales indígenas surgidos de la misma realidad indígena empiezan a reflexionar sobre la problemática estructural de la educación indígena y sus posibles alternativas de aplicación para esta realidad social que representa el mayor porcentaje de pobreza. Sin embargo, la atomización y egotismo por parte de los representantes del

¹²⁷Acta del III Congreso Nacional de ANAMEBI Perú, *Op.cit.* 2010.

¹²⁸Ibíd.

poder aplasta, en primera dimensión, todo proyecto de integración cultural y social. El menor intento de innovar la educación indígena y su proceso de socialización comunitaria, acaba siendo censurado como etnocentrista, nacionalista y colectivista, con muy pocas probabilidades de alcanzar el empoderamiento dentro de una sociedad de tinte racista y monopolizador. Por ejemplo, allí están los proyectos de integración social y de reconocimiento de la educación Bilingüe, presentados por ANAMABI (Asociación Nacional de Maestros de Educación Bilingüe), uno de los consolidados grupos de maestros que luchan por la educación intercultural en el Perú. Ellos presentan anualmente los acuerdos su congreso; sin embargo éstos no son considerados, para nada, en los planes del gobierno, como parte de la política inclusiva. Los consultores extranjeros y los burócratas por tradición de la clase alta, hablan en nombre de los indígenas, cuando la opción sería escuchar a los mismos actores.

Este es el problema actual de la educación Intercultural, no hay espacio para el dialogo, el racismo sigue siendo un elemento vertebrador en la construcción de propuestas educativas. Por tanto, los proyectos integradores exigen un esfuerzo consciente de los que quieren cooperar con esta clase social. A más de compromisos laborales, se les debe exigir la predisposición y el respeto hacia los intereses culturales de la población, profesionales con este espíritu de colaboración y altruistas puede ser los libertadores de los indígenas, pero el poder no permitirá esta opción.

Nos es preciso imaginar y construir lo que podríamos ser para desembarazarnos de esta especie de “doble coerción” política que es la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras del poder moderno. Podría decirse, para concluir, que el problema a la vez, político, ético, social y filosófico, que se nos plantea hoy no es tratar de liberar al individuo del Estado y sus instituciones, sino de liberarnos nosotros del Estado y del tipo de individualización que le es propio. Nos es preciso promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos”¹²⁹.

A lo largo de los años de la vida republicana, desde la creación de las primeras escuelas, la educación constituyó un instrumento válido al proyecto civilizatorio del estado-nación, seguido por los esfuerzos del estado desarrollista que ponderó el desarrollo de la clase del poder, seguido por el estado de bienestar que sólo beneficia a un grupo selectivo de la élite

¹²⁹ Foucault, Michael. (1990). “*Tecnologías del yo y otros textos afines*”. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. Pág.57.

nacional. Entre tanto, la educación sigue el modelo, represivo, discriminador. Los resultados educativos son cada vez ineficientes para la época actual, en cambio la ciencia y la tecnología moderna han dado saltos cuantitativos y cualitativos, las formas de vivir en un mundo altamente globalizado exigen nuevas formas de adaptación y si es indígena, entonces es doble reto de integración, como ciudadano de un estado y como integrando del nacionalismo transnacional.

Por lo visto, la escuela por tradición sólo sirvió para que un reducido grupo de la burguesía tome como bandera de desarrollo y cambio educativo a partir del slogan, “calidad educativa para todos, educación del milenio o que la educación está mejorando”, o decir “que, la educación Bilingüe Intercultural es un proyecto necesario en la educación de la sociedad, el dialogo intercultural conlleva a la comprensión del hombre en un mundo altamente globalizado”, todos estos discursos constituyen instrumentos validos para generar polémica coyuntural de los altos funcionarios del MED al lado de las falacias de los intelectuales optimistas que declaran la educación intercultural bilingüe asunto resuelto.

No existe intentos de desarrollar el proyecto de EIB desde una concepción crítico-histórico. Se sigue manejando que la educación Bilingüe es sólo para los pueblos indígenas, o para los pueblos con mayor número de inmigrantes; en ambos casos la contextualización educativa Intercultural está relacionada a los ámbitos lingüísticos, normativos y pedagógicos. Existiendo una apatía de los profesores, padres de familia y de la sociedad en su conjunto, sobre la imposibilidad de aplicar una reforma educativa de EIB. Por ejemplo los profesores de las áreas rurales, tan sólo escuchar hablar sobre EBI muestran un pesimismo, lo ven como una utopía pedagógica, por tanto diremos sin mayores prejuicios: *“El tema de EBI, es una cuestión cansada, en el camino se ha envejecido por una mala orientación axiológica y política”*.

Todas las reformas educativas en el país son programas paliativos, como el mejoramiento de la infraestructura, repartir libros y materiales, optimizar los sueldos, son los supuestos signos de desarrollo educativo dentro del precepto neoliberal; retóricamente se dictan leyes educativas que en esencia no expresan cambios cualitativos ni cuantitativos a favor de la gran masa popular. Las dimensiones de organización, la estructura y la superestructura aún no han alcanzado reflexiones de reorientación democrática real en la praxis como acción social ni comunitaria.

En el mundo todavía no se ha sistematizado ni la pedagogía ni la educación comunitaria, por lo tanto salir de la educación colonizadora no sólo pasa por llenar la currícula con temas indígenas y menos repetir el enfoque histórico cultural, sino por generar desde nuestra cosmovisión nuestra propia teoría de los procesos psicológicos de aprendizaje y plantear nuestro propio enfoque y principio comunitario desde la lógica y paradigma comunitarios¹³⁰.

Los enfoques de carácter bilingüe o educación intercultural funcional tanto en Perú como en otros países de la región, no son compatibles para los pueblos con sus necesidades materiales y espirituales. La nomenclatura de EIB, no es la solución definitiva para remediar la problemática de la educación rural. Este proyecto de Educación Bilingüe, a la primera década del siglo está llegando como un proyecto en decadencia al poco tiempo de haberse estrenado como enfoque educativo para las realidades rurales.

Por todo ello, llegamos a comprender que el sistema educativo peruano es incompetente para la época y para la realidad sociocultural, cuyo objetivo es solamente adiestrar al hombre para los mecanismos del incremento de la desnaturalización del sentido de la vida. Tal como plantearan Gálvez y Zúñiga (2002). Una imagen generalizada de la educación peruana es la de un sistema atrasado, tradicional en el sentido de desfasado, el cual es urgente reformar o modernizar. Por estas razones, se puede colegir que el sistema educativo, en el nivel nacional, no ha cambiado sustancialmente y que una tarea pendiente es su completa renovación¹³¹.

De aquí parte la necesidad de replantear el tema de descentralización desde un enfoque comunitario, desde las autonomías regionales, con plena participación de la sociedad civil y con la plena voluntad de los actores civiles, políticos y hasta religiosos. “La equidad en la educación se relaciona con las oportunidades de las personas para acceder a una educación de calidad que asegure igualdad en los resultados y que incida, en el largo plazo, en sus posibilidades de movilidad social, su nivel de ingresos y el pleno ejercicio de sus derechos ciudadanos”¹³².

¹³⁰ Huanacuni Mamani, Fernando. (2010). “*Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*”. *Op.cit.* Pág. 42.

¹³¹ Zúñiga Madeleine y Gálvez Modesto. (2002). En: Fuller, Norma: “*Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*” *Op.cit.* Pág. 309-329.

¹³² Cueto Santiago. (2009). “*Educación y brechas de equidad en América Latina*”. Tomo I, PREAL. Fondo de investigaciones educativas. Washington, D.C. USA. Pág. 8.

Es de desear que en este nuevo proyecto, los planes y objetivos sean de asunción real de los valores culturales, que respondan directamente a las varaderas y apremiantes necesidades vitales en lo económico, cultural, social y religioso; fortaleciendo la tecnología y la ciencia, sus formas de ayuda mutua, como el ayni, la minka y la reciprocidad en estrecha relación con el mundo moderno.

En este nuevo escenario, la educación intercultural desde el estado debe asumir enfoques más dignos en el tema de respeto y reconocimiento del otro, que la interculturalidad no sea un discurso para los que tenemos que salvar, sino para los que discriminan bajo las paraguas de los discursos interculturalistas. Por todo ello, la interculturalidad no sea unilateral para seguir sojuzgando a aquellos que con la aparición de la moneda fueron disminuidos; si fuera el caso se estaría repitiendo la historia “que sólo los indios aprendan a respetar al otro” y que sean tolerantes frente a los atropellos continuos que se dan en la vida real de las comunidades indígenas”. (Laime, Víctor 2007)¹³³.

En esta concepción, la educación bilingüe intercultural está siendo entendida sólo para los indígenas, pero, ¿qué hay de los mestizo-criollos, para ellos qué tipo de educación se va configurando?; una educación intercultural debe incluir a todos, sin diferenciar filosofía, religión, sexo, raza o cultura, se trata de alcanzar la equidad social.

Porque los hombres somos capaces de aprender a ser mejores, de crear posibilidades inéditas, de indagar sobre las maneras cómo aprendemos y asimilamos valores, cómo inventamos comportamientos ciudadanos democráticos y cómo construimos nuevos proyectos colectivos desde una reingeniería crítica. Si el gobierno central no formula los mecanismos de inclusión social, entonces se tendrá que buscar modelos de articulación de las demandas y las funciones de representación desde las instancias regionales, provinciales y distritales; en lugar de invertir enormes cantidades de dinero en obras públicas como el asfaltado de carreteras, la construcción del local municipal y otras obras llamadas “elefantes blancos”, obras infructuosas que no cumplen ninguna función y no traen ningún beneficio para la población, debería, más bien, destinarse esos fondos a cubrir estos servicios básicos de la educación. Reemplazar la mentalidad desquiciada por una mentalidad más reflexiva serán los pilares de la nueva educación; procurando en lo posible, evitar el engaño, la corrupción, la discriminación.

¹³³ Laime Mantilla, Víctor. (2007) *¿Que buscamos hoy los indígenas?* Publicado en el 3 de marzo de 2007 en Servendi (Servicio de Información Indígena). Reproducido en el semanario Peripecias N° 38 el 7 de marzo de 2007.

3.2 CONTEXTO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

3.2.1 Breve reseña histórica de la educación indígena en Perú

Para situar la problemática de la educación indígena en el marco del milenio, es necesario realizar una mirada histórica, a sus mejores momentos de desarrollo cultural en periodos de la bonanza de paz y felicidad, antes del siglo XV, y su paulatina precarización por los procesos de aculturación y asimilación como parte de la conquista, colonización y la globalización.

Nuestro sistema escolar se debe conocerlo a través de la historia, pues únicamente la historia puede penetrar más allá del revestimiento superficial que lo recubre en el momento posible; únicamente ella está capacitada para analizarlo; únicamente ella puede mostrarnos de qué elementos se compone, de qué condiciones depende cada uno de ellos (...) únicamente ella puede ilustrarnos sobre la larga concatenación de causas y de efectos de la que el sistema escolar es la resultante

134

En todos los casos, la educación fue y sigue siendo inherente al desarrollo económico, social y cultural del hombre. En todas las culturas, el contenido cultural es transmitido generacionalmente, mediante mecanismos de educación formal o de casa, por medio de la escritura, la oralidad y a través de otras simbologías culturales de difusión.

En este sentido, el imperio Inca, enclavados en los andes de América del Sur, con una superficie total de trescientas cincuenta mil millas cuadradas dividido en cuatro regiones, con más de 30 millones de habitantes, con una ciencia y tecnología en pleno proceso de desarrollo. Que alcanzó su mayor esplendor hacia los años 1500 antes de la llegada de los conquistadores Ibéricos. Esta sociedad se extendió por el vasto territorio de los Andes, desde Maule en Chile hasta Pasto en Colombia, desde Tucumán en Argentina hasta las costas del pacífico. Este Imperio en esencia fue una monarquía paternalista basada en la desigualdad social pero sin injusticia económica.

¹³⁴ Durkheim, Emile. (1975). “Educación y sociología”. Presses universitaires de France- Paris, 1975. Barcelona España. pág. 134.

*Así como había orden y gobierno para que hubiese ropa de vestir en abundancia para la gente de guerra, así también lo había para dar lana de dos a dos años a todos los vasallos y a los Curacas en general, para que hiciesen de vestir para sí, para sus mujeres e hijos, y los Decuriones tenían cuidado de mirar si se vestían*¹³⁵.

A pesar de las diferencias sociales, aseguró la educación y bienestar a todos los habitantes de su territorio, de acuerdo a una discriminación de sexo y casta. “Una educación que estaba orientada a mantener el control del Inca sobre sus vasallos y dotar de los bienes necesarios para una vida buena a la totalidad de sus gentes, esto sobre la base de la reciprocidad”¹³⁶. El multiculturalismo Inca fue un sistema integrador, las culturas de los pueblos conquistados formaban parte de la cultura del Tahuantinsuyo.

Según Garcilaso de la Vega (1609) y Guamán Poma de Ayala (1615), el sistema educativo Inca permitía que un gran número de los niños de la nobleza recibieran una formación sólida en el manejo de los Quipus (sistema de lenguaje simbólico en cuerdas) y las normas morales, así como también recibieran clases de historia Inca, religión, educación física, educación militar, ciencias de la salud, el aprendizaje de la lengua oficial, poesía, música y la filosofía del buen vivir.

El sistema educativo concretaba sus intenciones en las instituciones educativas o “Yachaywasis” (casa del saber), exclusivamente para los hijos de la nobleza, para los niños con mayor talento del imperio y en los “Aqllawasis” (casa de las vírgenes del Sol) para las mujeres escogidas del imperio. Este sistema marcaría un hito importante en la educación del Imperio Inca, bajo una organización sólida y ejecutada por los sabios Hamawtas:

*Entre ellos hubo de hombres de buenos ingenios, que llamaron amautas, que filosofaron cosas sutiles, como muchas que en su república platicaron, no pudiendo dejarlas escritas para que los sucesores llevaran adelante*¹³⁷.

¹³⁵ Garcilaso de la Vega, Inca. (1996). “Comentarios Reales”. 1ra parte. Edición de Enrique Pupo-Walker. Pág. 175.

¹³⁶ Vargas Callejas, Germán. “Memorias de los andes. Notas sobre la educación en la cultura inca”. Universidad de Santiago de Compostela. En la revista SARMIENTO Núm. 5/2001. Pág. 45-64.

¹³⁷ Garcilaso de la Vega, Inca. *Op. cit.* Pág. 179.

Por otro lado, la educación para el pueblo estaba ligada directamente a la educación no formal, a cargo de los padres y los miembros más antiguos de los Ayllus (grupos familiares), quienes transmitían de esta manera a los más jóvenes, sus conocimientos, sus experiencias, y habilidades, sobre aspectos relacionados con la agricultura, las artes y la moral, la religión, la caza y la pesca, así como toda manifestación cultural propia del ámbito social¹³⁸. Del pueblo salieron los más grandes arquitectos, ceramistas, orfebres, textiles y agricultores, siguiendo el buen ejemplo de los padres en la comunidad (ayllu), lejos de los prejuicios de un mundo sin educación y cultura. Prueba de ello, hoy podemos contemplar toda la maravilla arquitectónica (fortalezas, templos, puentes, caminos del inca, medicina, ayuda mutua), basada en una educación pragmática-andina no como el pragmatismo occidental utilitarista e individualista, sino más bien fundada en una educación participativa, vivencial, significativa y muy bien sostenible. En suma, los creadores de la gran cultura del Antiguo Perú, orgullo de América y de la humanidad fueron grandes Amautas, ingenieros y arquitectos.

*Otro primor tuvieron también los indios del Perú, que es enseñarse cada uno desde muchacho en todo los oficios que ha menester un hombre para la vida humana. Porque entre ellos no había oficiales señalados como entre nosotros, de sastrer, y zapateros, y tejedores, si no que todo cuanto en sus personas y casa había menester lo aprendían todos y se proveían así mismos. Todos sabían tejer y hacer sus ropas; y así el inca, con proveerles de lana los daba por vestidos. Todos sabían labrar la tierra y beneficiarlas sin alquilar otros obreros. Todos se hacían sus casas, y las mujeres eran los que más sabían de todo*¹³⁹.

Este maravilloso sistema educativo fue interrumpido violentamente con la conquista. La llegada del europeo al continente Americano implicó el fin de todo proceso civilizatorio. Ese encuentro de dos mundos con diferentes códigos culturales básicamente inicia desde las diferencias lingüísticas y biológicas. En el primer caso (contacto de lenguas); obligó a ambas culturas la asimilación de las lenguas (bilingüismo diglósico), el aprendizaje de la lengua general de los incas para los conquistadores fue necesario para la correcta colonización; y para los conquistados el aprendizaje del castellano fue únicamente para reproducir la filosofía de la dominación en toda la colonia americana, “*si hablas bien el*

¹³⁸ Guamán Poma de Ayala, F (1615). “*El Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno*”. Perú. Disponible en <http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/info/es/frontpage.htm>

¹³⁹ Garcilaso de la Vega, Inca. (1996). *Op. cit.* Pág. 176.

castellano, entonces sirves bien al patrón". En esta filosofía de dominación, enseñarles el castellano a los Caciques, constituyó uno de los elementos fructíferos de la colonización, éstos fueron legitimados mediante los mecanismos de catequización.

Según Luis E. Valcárcel (1916), Antonio Zapata (2010) y otros historiadores contemporáneos, afirman que la primera fase del aprendizaje del castellano se desarrolló desde los conventos Jesuitas o directamente con el doctrinero. En la segunda fase de asimilación cultural, cuando se constató hacia 1610 que los indígenas seguían con sus tradiciones religiosas, en su gran mayoría, el virrey Francisco Borja y Aragón, quien gobernó el Perú entre 1615 y 1621, institucionalizó la educación de los hijos primogénitos de los caciques, para ello fundó dos colegios, en Lima el colegio Real del Príncipe y otro en el Cuzco el colegio de San Borja. En estas instituciones educativas los hijos de la nobleza inca (los caciques) comenzaron rápidamente su adoctrinamiento y el aprendizaje de la lengua castellana, y el latín, llegando a ser escribanos del nuevo orden colonial, la habilidad demostrada en el aprendizaje del castellano causó temor en los españoles, quienes creían que dar educación a los indios equivalía a dar armas al demonio: "*Indio educado indio perdido*" estos mitos aún perviven hoy en el imaginario del inconsciente mestizo-criollo.

En estos tiempos de la colonización, los misioneros cristianos consideraron que la evangelización de los naturales sería más efectiva si era llevada a cabo por sacerdotes nativos, consolidando de esta forma la formación de una clase más educada entre los indígenas laicos para que en el futuro pudieran ocupar puestos importantes en la vida política de sus respectivas comunidades y desde allí servir dignamente a la Corona y al Dios, por añadidura se convirtieron en los defensores acérrimos de los colonizadores, desde los traductores, catequizadores y cronistas. La historiografía mestiza-criolla muestra la escasa intelectualidad indígena Titu Cusí, Pachacuti Yamqui Salcamaygua y Guaman Poma"¹⁴⁰, como funcionarios de la corona española en estos reinos. En sus versiones legadas en sendas obras maestras de la historiografía, estos señores guardan una lealtad, fuera de toda duda, al Rey y a la iglesia Católica.

Escrito dejó uno de los ilustrados indígenas, don Felipe Ayala, en su crónica del buen gobierno (1615: 4)

¹⁴⁰ Chang-Rodríguez, Raquel. (1988). "*La apropiación del signo: tres cronistas indígenas del Perú*", Tempe, Arizona State University, pág. 119.

Y juntamente con ella le cirbo con esta poquita de obrecilla yntitulado Primer corónica y bue[n] [goui]ern[o] deste rreyno, que es serbicio de Dios y de vuestra Santidad, lo rreciba y pido y suplico me eche su bendición, la cual pedimos deste rreyno de las Yndias del Pirú su umilde bazallo”. Firmado por Felipe Ayala.

Hacia los finales del siglo XVIII, algunos Caciques y mestizos ilustrados e inteligentes en lengua castellana trataron de sublevarse en menoscabo de las políticas de colonización. El gran levantamiento del indígena Juan Santos Atahualpa (1742) en la selva Peruana, luego la gran revuelta del mestizo Túpac Amaru (1780) en el Cusco y Túpac Katari, indígena Aimara (1781) en Bolivia, como los primeros movimientos del indigenismo Latinoamericano, obligó a la Corona Española a dictar políticas de restricción educativa para los indígenas y mestizos de menor estatus social en toda la colonia Americana.

Posteriormente, con el advenimiento de los movimientos emancipadores y cuando las lenguas indígenas fueron proscritas por la Corona española a fines del siglo XVIII, esa incipiente práctica bilingüe se abandonó y se optó por una educación en castellano, cuando el sistema comenzaba a hacerse extensivo a la población indígena¹⁴¹.

Siguiendo la línea de reducción étnica, durante la mayor parte de la época republicana, los indígenas fueron totalmente invisibilizados, opacando su existencia bajo el manto de la libertad, igualdad y fraternidad se han desarrollado políticas de homogeneización y mejoramiento de razas. Como dijera Luis E. López (1999), las autoridades dieron las espaldas a la multietnicidad y a la pluriculturalidad y prestaron oídos sordos a las voces quechua, aimara, asháninca y las 42 lenguas de la Amazonía que clamaban reconocimiento y respeto a sus derechos como persona natural y jurídica; que concuerda con los planteamientos de Mariátegui (1928) cuando él dice: “A la república le tocaba elevar la condición del indio. Y contrariando este deber, la república ha pauperizado al indio, ha agravado su depresión y ha exasperado su miseria”¹⁴².

Recientemente hacia el primer tercio del siglo XX, inician los intentos de repensar la educación del “indio” para su integración en el proceso de desarrollo del país. Los indigenistas liderados por Eduardo Valcárcel (1946), José María Arguedas (1941), José

¹⁴¹ López, Luis Enrique y Wolfgang Küper. *En la Revista Iberoamericana de Educación* - Número 20 / Mayo - Agosto 1999 – “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas”

¹⁴² Mariátegui, José Carlos. (1970). “*Peruanicemos al Perú*” *Op. cit.* Pág.31.

Sabogal (1941) y otros, tratarían de buscar una activa reminiscencia de la memoria histórica andina desde la educación superior, las universidades, la literatura y el arte.

*El proyecto “indigenista” desarrollado desde finales de la década de 1930 y durante los veinte años siguientes, por José Antonio Encinas, Luis Eduardo Valcárcel, y José María Arguedas, partían de reconocer virtudes inherentes a la cultura indígena que debían ser preservadas (el colectivismo agrario y una suerte de espíritu democrático “natural”) y postulaban, en el campo pedagógico la conveniencia de alfabetizar en el propio idioma autóctono y de adaptar las estrategias educativas a las características y necesidades de la población rural*¹⁴³.

La escuela en áreas rurales del Perú fue deliberada como institución que debía uniformar lingüísticamente y culturalmente a los educandos indígenas. Estos procesos de castellanización darían como consecuencia a la masiva deserción escolar y al incremento del analfabetismo. En este sistema educativo, los educandos tenían que cursar un mismo grado hasta dos o tres años consecutivos, creando en el educando inseguridad y rechazo a su propia lengua, aduciendo que la lengua que hablan ellos no sirve para nada, de ahí justamente nace el rechazo hacia su identidad cultural que terminaría asumiendo modelos culturales del mestizo-criollo.

Paralelamente a este proceso de reminiscencia cultural incásica, surge un segundo grupo, desde los ámbitos del faccionalismo religioso. El caso peruano, se inicia hacia 1946 liderado por un grupo de voluntarios motivados por el amor de Dios y al prójimo suponen ayudar a las minorías étnicas, mediante los mismos mecanismos de adoctrinamiento en la fe Cristiana, esta vez con unos discursos mucho más modernos y mágicos como la educación bilingüe para las zonas vulneradas. El Instituto Lingüístico de Verano ILV ha traducido la biblia y el catecismo, a más de 20 lenguas nativas. “Pero el interés era traducir la palabra de dios y de paso enseñar a los “pobres indios” que aprendan a vivir bien como los gringos, como los occidentales y que dejen de creer en brujerías, que no se metan con los demonios; no beban, que no hagan “cosas terribles”. Hasta ahí llegaba y llega la función del ILV”¹⁴⁴.

¹⁴³ Contreras, Carlos. (1996). *“Maestros, Mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX”*. Lima: IEP, Documento de Trabajo, 80. Serie Historia, 16.

¹⁴⁴ Montoya Rojas, Rodrigo. En Seminario Taller Regional, agosto 2009. *“Hacia la construcción del currículo Regional para Ayacucho”*. Op. cit. Pág. 40.

Las iglesias utilizan mucho el concepto de «interculturalidad», tratando de establecerse en territorios indígenas para manipular a sus movimientos y organizaciones; si la iglesia se siente tan comfortable con este concepto es por una razón muy simple, es que la interculturalidad no es más que la vieja tentativa misionera de convertir, assimilar, desvincular, pero con un nombre nuevo ¹⁴⁵.

Desde esos años no se interrumpe la historia de programas de ensayo, hasta llegar a algunos importantes proyectos como, El Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Alto Napo PEBIAN, con los Naporuna; el Proyecto de Educación Bilingüe de Puno, PEEBP, que trabajaba desde los años 70 en quechua y en aimara y ha sido pionero en muchos aspectos de la EIB (Jung: 1992); y el proyecto de la Universidad de San Marcos, en Ayacucho, desde 1964. Al interior de la Reforma Educativa Peruana, propulsada desde 1969, por el gobierno progresista de Velasco Alvarado, y que llegó hasta la decisión de oficializar el quechua al lado del castellano (1975), se fomentó la EB y se estableció una Unidad en el Ministerio de Educación, que se transforma en una Dirección Nacional de Educación bilingüe, DIGEBIL, en 1987. La DIGEBIL ha tenido una historia difícil, por la falta de personal idóneo en temas de educación bilingüe, de falta de poder de decisión y de presupuestos financieros muy escasos. Hasta aquí todo se reduce a la cuestión Lingüística y pedagógica.

A partir de los años siguientes hasta la actualidad, la DIGEBIL(2001) se ha transformado en DINEBI (2005); y luego en DINEIBIR (2011) tratando de elaborar una nueva Política Nacional de Lenguas y Culturas, en esta vez impulsado, alimentado y promovido por la Cooperación Alemana GTZ, la Unión Europea, TERRA NUOVA, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos que dejaron en debate la cuestión de la educación bilingüe en zonas del área rural del Perú en medio de controversias políticas, hasta aquí no hay experiencias exitosas en Educación Intercultural Bilingüe en nuestro país.

¹⁴⁵ Guillemot, Yves. (2009). *“Interculturalidad Paritaria, o ¿Kuti Sicología?”* AMARO RUNA EDICIONES. Lima, Pág. 25.

3.2.2. Marco normativo a favor de la Educación Bilingüe Intercultural

La educación de los pueblos indígenas y de diferencias culturales está respaldada por leyes internacionales. Estos instrumentos jurídicos constituyen la base para las normas jurídicas a nivel interno de algunos estados que reconocen los derechos fundamentales de las personas por sus diferencias étnicas. En esta realidad, existe un conjunto de países en que se registran escasos avances en el reconocimiento de derechos a los pueblos indígenas, donde se les sigue negando la participación y aún se desea que se “integren” a la vida nacional, sin que se consideren sus especificidades socioculturales.¹⁴⁶ Para el caso de los países andinos, existen políticas de reconocimiento étnico, culturales y lingüísticas desde el estado y desde las instancias internacionales, normas que respaldan el respeto a la multietnicidad y pluralidad étnica. Con algunas diferencias en su teorización fáctica y su aplicación práctica, podemos citar al estado plurinacional de Bolivia; al estado Bolivariano de Venezuela y últimamente al estado Ecuatoriano; estos países hacen un enorme esfuerzo por reconocer la diversidad desde un nivel mucho más real, extendiendo sus proyectos sociales hacia los colectivos más vulnerados.

A nivel de la normativa jurídica, para el caso peruano, la problemática de los pueblos andinos, amazónicos y altiplánicos, ha sido también regulada por instituciones internacionales. Estos instrumentos jurídicos aplicables a los pueblos indígenas han sido suscritos por el Perú, formando parte del marco legal del país; como la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, en su artículo 4, se refiere la protección y defensa de esa diversidad como un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. De acuerdo con esta Declaración, la defensa de la diversidad cultural supone “el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales de los pueblos indígenas”.

Asimismo, la suscripción del Convenio 169 de la OIT “Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes” - que fue aprobado mediante Resolución Legislativa N° 26253 (2/12/1993), y ratificado el 17 de enero de 1994, en donde se le exige al Estado peruano considerar medidas necesarias para garantizar las libertades individuales y colectivas de estos pueblos con tradiciones ancestrales.

También, el estado peruano es parte integrante de la *Convención sobre los Derechos del Niño*, que en su artículo 29° señala que los Estados integrantes se comprometen, en cuanto

¹⁴⁶ Bello Álvaro. (2004). “Etnicidad y ciudadanía en América Latina: La acción colectiva de los pueblos indígenas”. *Op.cit.* Pág. 24.

a educación se refiere, a inculcar a los niños el respeto de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.

Habría que tomar en consideración también la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, pensando que la Declaración Universal sobre los Derechos Humanos proclama que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derecho, y que toda persona tiene todos los derechos y libertades sin distinción alguna, en particular por motivos de raza, color u origen nacional.

En el panorama interno del país, la Constitución tiene un sitial preponderante sobre las demás normas. El artículo 2º señala que toda persona tiene derecho a la igualdad ante la Ley. Nadie debe ser discriminado por motivo de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquier otra índole. Este mismo artículo reconoce la identidad plural étnica y cultural. El Estado, afirma, reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad. El artículo más específico para este tema es el 17º, que en su último párrafo se refiere a la Garantía por parte del Estado de erradicar el analfabetismo. Asimismo fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona.

Igualmente, la Ley N°28044 Ley General de Educación, publicada en julio de 2003. Establece los lineamientos generales de la educación a impartir en todo el territorio nacional, así como señalar las atribuciones y obligaciones del Estado y los derechos y responsabilidades de las personas y la sociedad en su función educadora. El artículo 19º y 20º se refieren a los Pueblos indígenas. el estado brinda todas las garantías necesarias a los pueblos con tradición indígena, reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Para ello establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente.

Dentro de la implementación de estas normas jurídicas en el desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural en el país, se han dado algunas medidas adicionales, algunas anteriores a la Ley General de Educación. Así tenemos el Decreto Supremo 017-2001-ED, Reglamento de la Ley de Nombramiento de Profesores para su ingreso a la Carrera

Pública del Profesorado, que en su artículo 15° habla del profesor que enseñará en centro de educación bilingüe, detallando que este profesional debe contar con Título en Educación Bilingüe Intercultural, o acreditar capacitación en dicha especialidad y deberá ser hablante de la lengua materna de los niños de la zona y del idioma castellano. Igual afirma que el docente deberá tener dominio oral y escrito de la lengua vernácula de la comunidad en que se ubica el centro educativo.

El 5 de abril de 2001 se crea la Dirección Nacional Educación Bilingüe Intercultural, mediante Decreto Supremo 018-2001-ED, que tiene entre sus funciones específicas la de diseñar la política Nacional de Educación Bilingüe, así como normar y orientar la aplicación de dicha política. Se trata de una función que tiene relación directa con la participación de la comunidad en general, para normar el uso educativo de las lenguas indígenas en coordinación con investigadores, usuarios y organismos de la sociedad civil.

La Ley N° 27558, Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales de noviembre del 2001, busca promover condiciones de equidad entre niños, niñas y adolescentes en áreas rurales para lo cual deben formular políticas educativas que respondan a las necesidades de ese sector, poniendo hincapié en las niñas y adolescentes rurales. Entiende la Ley por niñas y adolescentes rurales a las que residen con habitualidad en centros poblados menores, comunidades no urbanizadas, comunidades campesinas y nativas que se dedican básicamente a las actividades agrícolas, ganaderas y/o forestales.

Asimismo el congreso aprobó el 23 de junio del 2010, la denominada Ley N° 29735, Ley que busca recuperar y difundir las lenguas originarias del país. En medio de controversias políticas, tratando en lo posible alcanzar los siguientes principios:

1. Las lenguas indígenas del Perú son patrimonio de la humanidad, de los pueblos indígenas y de la Nación.
2. Se reconoce que todas las lenguas del Perú están en pie de igualdad.
3. Es una política del Estado que los hablantes de castellano manejen por lo menos una lengua indígena y que los hablantes de lenguas indígenas manejen el castellano, sin que el aprendizaje de la segunda lengua disminuya o reemplace el desarrollo de su lengua materna.
4. Ningún ciudadano debe sufrir perjuicio o ser objeto de discriminación como resultado de la lengua o de la variedad de una lengua que hable.

5. Los medios de comunicación estatales están especialmente comprometidos para difundir programas en idiomas diferentes del castellano y para potenciar su aprendizaje

En agosto del 2002, se promulgó la Ley Para la Educación Bilingüe Intercultural, Ley N° 27818, que en esencia ratifica lo que está señalado en la Constitución. Reconoce la diversidad cultural peruana como un valor y fomenta la educación bilingüe intercultural en las regiones donde habitan los pueblos indígenas.

Las leyes de carácter internacional y nacional que amparan el reconocimiento y respeto de la diversidad lingüística, las diferencias culturales y étnicas son desde lo normativo. En esta encrucijada tarea de promover la diversidad cultural y construir un estado plurinacional, los distintos gobiernos, desde el gobierno progresista de Juan Velasco Alvarado (1969) hasta el Gobierno de Alejandro Toledo Manrique (2010) han tratado de promover procesos de reconocimiento de las particularidades étnicas, reduciendo la lengua mayor de los incas, aimara y todas las lenguas de la Amazonia a ámbitos de fetichización y folclorización, como parte de la burocratización y ninguna vez como un proyecto ético y realmente pertinente para un estado multicultural. Más bien el tema indígena lo usaron como recurso simbólico en sus campañas electorales.

3.2.4 Educación Bilingüe Intercultural funcional

Los nuevos debates de la pedagogía política giran sobre los principios éticos de la convivencia en tiempos de la modernidad, de las migraciones y de la interculturalidad como realidad universal. Tanto en los países Norte Americanos EE. UU, Canadá y también los estados europeos con mayor número de inmigrantes como España, Alemania, Bélgica e Italia. El modelo de integración política incluiría el enfoque de educación bilingüe Intercultural como una medida frente a la multiculturalidad.

Para el caso Latinoamericano: “Los enfoques de la Educación Intercultural Bilingüe en reformas educativas estatales surgieron en oposición al adiestramiento en modelos escolares monolingües o bilingües y se originan en las demandas de los movimientos indígenas”¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Strobele-Gregor Juliana. (2010). “*Educación Intercultural Bilingüe en América Latina – ¿Una contribución a la construcción de una sociedad democrática incluyente?* Pueblos Indígenas,

“De un planteamiento inicial de educación bilingüe para los pueblos indígenas, se ha pasado a percibir y plantear la necesidad de una educación intercultural para todos, aunque no necesariamente adoptando la modalidad bilingüe”¹⁴⁸. En esencia este nuevo proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en América latina, “nace del derecho individual y colectivo de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de aspirar a la educación que se ofrece a toda la ciudadanía, y de mantener y cultivar sus propias tradiciones, cultura, valores, cosmovisión e idioma”¹⁴⁹ (intraculturalidad).

Asegurando la identidad de la misma e incorporando los valores positivos de la cultura envolvente en un diálogo crítico y creativo. La Educación intercultural Bilingüe exige el triunfo total del educando en dos o más lenguas, en dos o más pensamientos.

*En el contexto latinoamericano es hoy consenso que no basta la aceptación de Educación Bilingüe como presencia de dos lenguas en las escuelas, ni tampoco la educación bilingüe en dos lenguas y en dos culturas. Estas acepciones de educación bilingüe se extienden ahora a la de una educación enraizada en la propia cultura y abierta a contenidos de otras culturas. Por lo tanto actualmente es más adecuado el termino de Educación Bilingüe Intercultural – EBI*¹⁵⁰.

Precisamente, para la concreción de este proyecto intercultural en América latina, fue decisivo la reivindicación de pueblos indígenas por sus derechos, frente al golpe frontal del neoliberalismo y de la globalización, abrirían a nuevos proyectos civilizatorios desde América Latina, como las tendencias del socialismo del siglo XXI, la filosofía de la liberación y por último, las limitaciones conceptuales de la educación bilingüe (e incluso bicultural) han sido también la palanca para pensar en la interculturalidad como necesidad para el desarrollo de relaciones cualitativamente superiores, en términos de armonía entre los diferentes componentes del multilingüismo y multiculturalismo.

Educación y Políticas de Identidad en América Latina” Departamento Países Andinos y Paraguay. Unidad Coordinadora Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe. Frankfurt. Alemania.

¹⁴⁸ Solís Fonseca Gustavo. (2006). “*Construyendo nuestra interculturalidad*”. Publicada en 1999 en la Revista de Letras, de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UNMSM. Disponible en: http://interculturalidad.org/numero03/2_01.htm#ftn00

¹⁴⁹ Cunningham, Myrna. “*Primera Feria Hemisferio de educación Indígena*”. Guatemala, parte III: 25 de julio, 2001, Ponencia, Foro y Talleres. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense.

¹⁵⁰ López, Luís Enrique. (1987). “*La primera lengua y la segunda lengua en contextos bilingües en América Latina*” *Op.cit.* Pág. 13-16.

Bajo estos principios políticos y éticos en los estados pioneros como:

Bolivia y Ecuador, la EIB surgió de abajo hacia arriba, y ello marca definitivamente su historia y coloca al proyecto educativo indígena como parte integral de uno de mayor envergadura encaminado al afianzamiento de la democracia como, a la vez, a la revisión crítica del patrón de democracia liberal vigente, de manera de construir modelos alternativos factibles y útiles en sociedades multiétnicas, pluriculturales y multilingües, como son en rigor la mayoría de las latinoamericanas¹⁵¹.

Como respuesta a los desafíos de la identidad y transmodernidad, se trata de todo un proyecto político y cultural bajo la vigilancia del mismo estado como promotor político de la educación.

En cambio en los estados como: “México y el Perú constituyen los dos países con más larga tradición en la búsqueda de una alternativa educativa indígena, aunque en estos dos casos los esfuerzos han venido más desde el Estado y desde la academia, hecho que ha comprometido su desarrollo y pone en entredicho su futuro”¹⁵².

Lo cual significa que el empoderamiento de las nuevas propuestas como la EIB no tiene un terreno fértil en las realidades indígenas como proyecto innovador ni como proyecto liberador, por corresponder netamente a los proyectos políticos que surgen desde el poder y no desde las necesidades reales de la comunidad.

En todos los casos, la mayoría de los estados Latinoamericanos oficialmente vienen promocionando desde la retórica y discurso político que incluyen en sus políticas la propuesta de educación intercultural bilingüe como una posibilidad de educación indígena; es decir la EIB sólo sería un asunto de la educación rural; en cambio para las zonas urbanas la EIB no existe como proyecto pedagógico ni político, este hecho significa una fragmentación educativa nacional.

La educación bilingüe intercultural está siendo pensada sólo para los pueblos indígenas, pareciera que sólo al colonizado habría que prepararlos para ser tolerante, respetuoso y amable; en cambio los opresores, la clase media, los mestizos y los criollos deben estar al

¹⁵¹ López, Luis Enrique. (2005). “*Democracia y cambios en la educación indígena. Desafíos para una formación docente diferente en América latina*”. En la revista PRELAC N° 1. Los docentes hacen diferencia. Santiago-Chile. Pág. 93

¹⁵² *Ibidem*. Pág. 93.

margen del problema. Se habla de un diálogo intercultural, de un diálogo interreligioso, de marcada tolerancia y discriminación positiva en un mundo multicultural, pero, ¿quiénes son los que vulneran los derechos naturales y jurídicos de los indígenas?, ¿quién debe respetar a quien?

Por lo demás se ha maltratado tanto a las culturas y pueblos indígenas, que pedirles ahora un diálogo de igual a igual o intercultural, sin siquiera repararlos en algo, reparación que debe venir de occidente, de Dios o de quien sea, me parece algo de veras, sino gracioso, de humor negro¹⁵³.

En esta línea, la educación Intercultural en el caso peruano, es asumida como política pedagógica en respuesta a la condición de marginalización lingüística y cultural de los pueblos indígenas. Toda política educativa indígena es entendida como un asunto simbólico que sólo facilita el asenso de ciertos grupos políticos al poder, este es el modelo educativo que ha perdurado desde las primeras escuelas de la república hasta nuestros días, cambiando cada vez en sus formas de presentar como nuevos proyectos, sin mayores cambios en su estructura filosófica y ética.

De la misma manera que el occidente ha hecho una industria muy rentable de reciclar los desechos y contaminación que su produce su lógica económica, hace algo parecido con la interculturalidad, haciendo una industria muy rentable de su contaminación y desechos histórico-psicológicos¹⁵⁴.

Bajo esta filosofía metamorfoseada y de tinte pluralista, la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en el Perú es un programa reconocido oficialmente. La instancia responsable de implementarlo e impulsarlo es la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural y Rural (DINEIBIR), la cual forma parte de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria (DINEIP). En sus objetivos del programa dice: (a) Atender, según el enfoque de la educación bilingüe intercultural, en los niveles inicial y primario, a la mayoría de la población vernáculo hablante en el ámbito rural. (b) Obtener un bilingüismo aditivo y coordinado en el educando para elevar sus niveles de aprendizaje y autoestima. (c) Contribuir a superen las actitudes y comportamientos racistas y discriminatorios, a fin de lograr la igualdad de oportunidades para el pleno ejercicio de los derechos ciudadanos.

¹⁵³ Guillemot, Yves. (2009). “Interculturalidad Paritaria, o ¿Kuti Sicología?” *Op.cit.* Pág. 17-18.

¹⁵⁴ *Ibíd.*, pág. 25.

Teóricamente, para el estado, la Educación Bilingüe Intercultural es concebida como un proceso que utiliza dos lenguas como instrumento de aprendizaje. La primera lengua, es la que se adquiere desde temprana edad, es la portadora de la primera socialización del individuo y la segunda lengua es la que se aprende luego, en, o afuera de la escuela. Y la interculturalidad desarrolla la capacidad para conocer la propia cultura y, a partir de ella, otras culturas.” (DINEBI- 2008:10).

Asimismo, la Constitución política, Ley General de Educación y otras normas vigentes respaldan y garantizan la educación de los pueblos indígenas de habla originaria desde lo normativo.

No obstante, todas las prácticas pedagógicas sean Bilingües o no Bilingües siguen desarrollando los contenidos de la escuela tradicional, es decir el uso de un solo Diseño Curricular Nacional, no hay consenso político para reestructurar el Diseño Curricular de formación inicial de maestros en los centros pedagógicos y universidades, tampoco el DCN satisface las necesidades de un país altamente multicultural y diverso socialmente. Más bien estos temas de EIB han dado motivo para que los grupos dedicados al discurso intercultural se beneficien económicamente y mayor popularidad intelectual.

*Hay toda una industria de la interculturalidad que logra conseguir millones de dólares para conversar e invitar a indígenas para que participen en el coro de cómo seguir haciendo lo que hacen por 500 años, es decir, seguir invadiendo, engañando, desvinculando, robando, homogeneizando, en una palabra: colonizando*¹⁵⁵.

El desarrollo de la retórica de la educación intercultural Bilingüe en los mejores casos como praxis sociocomunitaria, en el caso peruano, se ha reducido a los ámbitos puramente lingüísticos, a mecanismos de alfabetización (castellanización), desconociendo que el desarrollo de la primera lengua o lengua de los niños debe entenderse como el primer vehículo de aprendizaje cultural local, portadora de todo el pensamiento, tecnología y ciencia.

Los distintos informes del Ministerio de Educación (dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe), muestran un avance significativo en la aplicación de esta propuesta tal como se puede apreciar en el siguiente testimonio:

¹⁵⁵Guillemot, Yves. (2009). *Ibidem*. Pág. 25.

La educación Intercultural Bilingüe en nuestro país está iniciando su etapa de consolidación, para este año ya tenemos la oficialización normativa para generalizar la EIB a nivel nacional y en todos los niveles; lo que significa un buen augurio para la educación nacional. En ello estamos trabajando desde los diferentes espacios y medios. (Especialista del DIGEIBIR-2010).

En la historia educativa de los pueblos rurales desde los 90 del siglo pasado, este discurso no es tan nuevo ni desconocido. El estado es incapaz de discernir las debilidades de la propuesta de EIB, porque innovar educación de los indígenas sería liberar al hombre atrapado en la pobreza y en la ignorancia. Cuantos más analfabetos hay más mano de obra barata.

(...) la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige una reproducción de su calificación sino, al mismo tiempo, la reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir una reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y la represión, a fin de que aseguren también “por la palabra” el predominio de la clase dominante¹⁵⁶.

La propuesta de Educación Bilingüe Intercultural aplicadas en algunas Instituciones Educativas del área rural, en su atención presentan sus inexactitudes y carencias, desde las incoherencias políticas, entre lo que se dice y entre lo que se hace; hasta las carencias metodológicas y axiológicas.

En definitiva, la Educación Bilingüe Intercultural en las zonas donde predomina la lengua indígena, no asume la lengua materna como el vehículo clave para la optimización del desarrollo cognitivo del niño, en la práctica pedagógica se resta la primera lengua (sumersión lingüística), no se toma en cuenta que el asumir el enfoque intercultural optimizaría el desarrollo del resto de las capacidades y habilidades primeramente en su lengua materna, para luego hacer la transferencia a la segunda lengua (sumersión lingüística). En este escenario empirista, el estado sólo está cumpliendo el rol protagónico de presentar alegóricamente los nuevos discursos de la interculturalidad desde un enfoque puramente discursivo, normativo y funcional al estado y a las políticas neoliberales.

A lo largo de la investigación llegamos a la conclusión que “La interculturalidad es todavía un desafío para el Perú y una realidad inexistente para la escuela en la medida que

¹⁵⁶ Althusser, Louis. (1974). *Op.cit.* Pág. 14.

la educación bilingüe intercultural es una mesa que por el momento sólo tiene dos patas cuando debería tener cuatro”¹⁵⁷.

Las dos patas existentes en el discurso intercultural constituyen lo pedagógico y lingüístico, aún falta la cuestión cultural, filosófica y política para la consolidación de un proyecto de educación intercultural. “para tener un verdadero impacto en los alumnos y en la sociedad, la interculturalidad tiene que partir de la experiencia de los alumnos y de la realidad sociocultural en que viven, incluyendo los conflictos internos, inter e intragrupal, los desequilibrios sociales y culturales que ellos confrontan”¹⁵⁸.

Sin embargo, las sociedades más precarizadas por deber moral necesitan de una educación pensada desde la realidad sociocultural. En esta filosofía de recuperar el centro, la reforma educativa en América Latina, implicaría, un dossier inteligente de proyectos educativos autónomos y lucha frontal contra todo sistema homogeneizador, negociado directamente por los gobiernos locales y provinciales como una forma de integración ciudadana en dimensiones positivas.

La opción es el diseño concertado de políticas, con plena participación de los mismos actores y sujetos de la educación, de la sociedad civil, del estado clerical, de todos los sectores y en todos los espacios antes de llenar en miles de páginas se debe de llenar contenidos en la construcción del sujeto real y no un imaginario de sujeto. (UNEM: 2009:79).

Avanzar, desde las instancias regionales y locales, en materia de educación intercultural implica compromisos y acuerdos de convivencia ciudadana, cuyo pacto debe ser plasmado en el proyecto educativo Regional, en concordancia con el PEN. Cada región debe asumir el control responsable a las exportaciones de los recursos disponibles desde las instancias regionales, sin intervencionismos centrales, cuya renta debe ir a parar a cubrir las necesidades de la región, posibilitando la disminución de las brechas. En este proyecto, la interculturalidad crítica debe ser aplicada como instrumento válido para un negociado de valores. Guillemot, Yves. (2009) plantea que el diálogo intercultural sólo es posible a través de un diálogo con occidente, es decir una kuti-sicología que implementada como

¹⁵⁷ Montoya Rojas, Rodrigo. En Seminario Taller Regional, agosto 2009. “Hacia la construcción del currículo Regional para Ayacucho”. *Op.cit.* Pág. 30.

¹⁵⁸ Walsh, Catherine. (2005). “La interculturalidad en la Educación” Ministerio de Educación. Lima-Perú. Pág. 10.

un proceso «al revés» les pueda ir ayudando a alumbrar procesos sincréticos legítimos y vigentes en las prácticas y teorías liberadoras¹⁵⁹.

La suma de todos los actores públicos y privados daría mayor eficacia en el desarrollo de una verdadera educación intercultural. Las empresas nacionales y privadas, finalmente son ellos los consumidores del sistema educativo, los egresados de los colegios y universidades son los que llegan a trabajar y por ello debería de haber un consenso para aplicar políticas educativas concertadas como en los países asiáticos o norteamericanos. El sector empresarial se queja de que los estudiantes egresados de las instituciones educativas no cumplen con el perfil laboral deseado, por tanto son ineficientes o no aptos para el trabajo.

Un verdadero enfoque intercultural desde el lado lingüístico debería promover el aprendizaje de la lengua como parte indisoluble del aprendizaje cultural local y universal. Tal como plantea López (2000). La EBI debe fomentar tanto el desarrollo de la lengua materna o de aquella de su uso predominante del sujeto para, sobre esa base, promover el aprendizaje de una segunda lengua¹⁶⁰.

Desde un enfoque de pedagogías críticas, el objetivo inicial de la educación intercultural debe ser el análisis crítico de su realidad, una revisión de su historia, un psicoanálisis individual y social. “Es importante conectar la subjetividad y lo contextual, es decir, subrayar el proceso de subjetivización, para encontrar perspectivas pedagógicas que recuperen el proceso educacional, formativo, como una forma de recuperar el mundo para biografías que comparten sus subjetividades¹⁶¹”.

La correcta aplicación de la EBI, contribuiría al desarrollo de las capacidades adaptativas de los niños, culturalmente flexibles respecto de las diferencias, en tanto los hace conscientes del conocimiento y de la verdad y los ayuda a entender y apreciar los valores, costumbres y demás manifestaciones culturales de otros pueblos. Vale decir, la EBI prepara a los niños indígenas para vivir y trabajar exitosamente en una sociedad plural,

¹⁵⁹ Guillemot, Yves. (2009). “*Interculturalidad Paritaria, o ¿Kuti Sicología?*”. *Op.cit.* Pág. 18.

¹⁶⁰ López, Luís Enrique. (2000). “*Interculturalidad y Educación en América Latina*”. En: *Educación Primaria al final de la década. Políticas curriculares en el PERÚ y en los Países Andinos*. TAREA- PERU. Asociación de publicaciones educativas, pág. 186.

¹⁶¹ Fornet-Betancourt, R. (2009). “*Interculturalidad en procesos de subjetivización*”. *Op.cit.* Pág. 14.

valorando y apreciando su propia cultura así como de otras personas con las que entran en contacto.

*La vida de uno es complementaria a la vida del otro. Al final todo en la vida se expresa en una reciprocidad dinámica permanente. Entonces, en la educación comunitaria la enseñanza no puede estar aislada de la naturaleza, sino más bien debe enseñar, comprender y respetar las leyes naturales*¹⁶².

En este proceso evolutivo cultural el concepto de la interculturalidad se emplea fundamentalmente para referirse a la diversidad manifestada en la presencia y en el patrimonio de los mismos pueblos indígenas y no a la relación entre diversidades. “La interculturalidad es entendida en un sentido sociopolítico y se despliega como proyecto de emancipación de los mismos frente al liberalismo económico y a los procesos de globalización cultural o simbólica, que amenazan con hacer desaparecer las culturas originarias”¹⁶³.

Los pueblos indígenas no necesariamente exigen su integración a la cultural nacional, como fue históricamente su integración al proceso estado-nación republicano, mediante los procesos de castellanización y escolarización obligatoria; más bien exigen el reconocimiento de su historia, el respeto por su arte, ciencia y tecnología.

*Los indígenas no somos inmigrantes, sino los pobladores originarios de la tierra y lo que queremos no es “integración” en una sociedad que nos rechaza, explota y discrimina, lo que queremos es respeto para los indígenas y autonomía para nuestros pueblos. Así que solo por ese punto es muy nociva esta perspectiva*¹⁶⁴.

Por todo lo expresado, “la educación intercultural en sí sólo tendrá sentido y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que encamine hacia la refundación de una nueva sociedad”¹⁶⁵.

¹⁶² Huanacuni Mamani, Fernando. (2010). “*Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*”. *Op.cit.* Pág.41.

¹⁶³ Luna Laura y Hirmas Carolina “*Enfoques curriculares de Educación Intercultural en Chile: análisis para una propuesta de convivencia*”. Ponencia en el VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe Santiago de Chile, 25-27 de Octubre de 2004.

¹⁶⁴ Palabras de un destacado intelectual Maya Cakchiquel, citado por Carlos Giménez (2010), en “*El interculturalismo: propuesta conceptual y aplicaciones prácticas*”. Ikuspegi. Observatorio Vasco de Inmigración. España. Pág. 14.

¹⁶⁵ Walsh, Catherine. (2006). “*Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial*”, en *Interculturalidad, descolonización del*

Los programas educativos que se desplegaron a largo de toda la república crearon inseguridad, tiempos de inestabilidad psicológica y social, cuyos reflejos han llegado hasta nuestros días; como evidencias se puede observar los sentimientos de inferioridad, de fracaso y poco optimismo de la juventud, estos comportamientos distraídos facilitan la búsqueda de una identidad falsa en contraposición a su estatus social. *“Nacemos sensibles, y de nuestro nacimiento estamos afectados de diversas maneras por los objetos que nos rodean”*¹⁶⁶.

La problemática indígena es un tema político muy sensible y no se limita a un problema de minorías más bien a las mayorías en situaciones de desventaja económica, social y política y, frente a la precariedad educativa se plantea un nuevo modelo educativo basado en el reconocimiento de las diferencias con vistas hacia procesos de descolonización, liberación del hombre en su sentido absoluto.

*El nuevo paradigma educativo de carácter sociocomunitario productivo, se basa en un enfoque pedagógico descolonizador, comunitario, productivo y liberador, donde los procesos educativos son de carácter práctico-teórico-productivo, orientados a la formación de personas preparadas para desarrollarse en todas sus potencialidades y capacidades para vivir bien en comunidad*¹⁶⁷.

Según Fanon, (1961) “La descolonización realmente es creación de hombres nuevos. Pero esta creación no recibe su legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la "cosa" colonizada se convierte en hombre en el proceso mismo por el cual se libera.”¹⁶⁸.

Es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender ser hombres y mujeres. La descolonización solo ocurre cuando todos habríamos comprendido nuestra memoria histórica, nuestra identidad y sólo así podremos comprender la visión del mundo en su sentido global. “Pensar desde” la condición ontológico-existencial-racializada de los colonizados, apuntalando nuevas comprensiones propias de la colonialidad del poder, saber y ser y la que cruce el campo cosmogónico-territorial-mágico-espiritual de la vida

Estado y del conocimiento. El desprendimiento, pensamiento crítico y giro des-colonial. Buenos Aires: Editorial signo. Pág. 76.

¹⁶⁶ Rousseau J.J. (1973). *“Emilio o de la educación”*. Editorial Fontanella. Barcelona. Pág. 29.

¹⁶⁷. Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia. *“1er. Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional: Juntos en la construcción de un nuevo Currículo”*. *Op.cit.* Pág. 33.

¹⁶⁸ Frantz Fanon. (2007). *Op.cit.* Pág. 26.

misma –lo que llamé al inicio de este texto como la colonialidad de la madre naturaleza. Son estas pedagogías que excitan la autoconciencia y provocan la acción hacia la existencia, la “humanización individual y colectiva, y la liberación”¹⁶⁹.

*La descolonización, como se sabe, es un proceso histórico: es decir,... La descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados, recogidos de manera casi grandiosa por la hoz de la historia. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad*¹⁷⁰.

En esta nueva forma de percibir el hombre, “un verdadero diálogo intercultural, es intentar de limpiar un espacio que llamaremos «Andino», pero sin «ismos» de ningún tipo, es decir, sin nostalgia aberrante, afirmando los valores fundamentales de las culturas indígenas, que son en mi opinión de manera ontológica comunes a todas las culturas originarias y tradicionales, y a un nivel pre-psicológico (...), común a toda la humanidad, es decir valores comunitarios que se desarrollaron de manera espontánea en todas las culturas de los pueblos no infectados por algunas patologías occidentales”¹⁷¹.

*. Nuestro método y teoría educativos en lo fundamental deben dirigirse a cerrar la brecha entre teoría y práctica que han creado los colonialistas y que proviene de la división del trabajo social occidental que incomunica y desorienta a los educandos. Debemos denunciar y sustituir, sobre todo en nuestras comunidades, los sistemas educativos selectivos y etnocidas*¹⁷².

En esta lucha por la reivindicación de la felicidad y el bienestar social, el rol de los nuevos proyectos educativos como la educación intercultural, educación comunitaria, enseñanza-servicio, debe “considerar a la educación como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de

¹⁶⁹ Walsh Catherine. (2007). “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial”. *Op.cit.* Pág. 25.

¹⁷⁰ Frantz Fanon. (2007). *Op.cit.* Pág. 26.

¹⁷¹ Guillemot, Yves. (2009). “Interculturalidad Paritaria, o ¿Kuti Sicología?” *Op.cit.* Pág. 17-18.

¹⁷² El pensamiento Qhapaq (2007). “Por un proceso Constituyente Plurinacional. Forjemos el Frente por la Soberanía e Identidad”. *Op.cit.* Pág. 38.

estados físicos intelectuales y morales”¹⁷³. Los profesores son los pioneros y promotores de una educación descolonizadora, transmitirles a los niños la historia verdadera, los mecanismos de la liberación, el buen vivir deben ser los principios ontológicos de la nueva educación intracultural antes de ser intercultural. Por tanto una educación de acción y no de inacción. En las palabras de Durkheim (1975)¹⁷⁴.

La educación es una cosa, o, dicho con otra palabra, un hecho. De hecho en todas las sociedades se dispensa una educación de acuerdo con tradiciones, costumbres reglas explícitas o implícitas, en un marco determinado de instituciones, con un instrumental propio, bajo el flujo de ideas y de sentimientos colectivos.

“Para educar al niño es necesario conocer su naturaleza. El objetivo de la educación no es otro que prepararle para vivir en la sociedad, pese a la posibilidad que ésta tenga de corromperle, ya que ella es una necesidad natural del hombre”¹⁷⁵. Por todo planteado, “abría que plantearse la necesidad de hacer educación intercultural rural y urbana y hacer de ella una educación antidiscriminatoria tanto para los sectores discriminados de la sociedad como para los sectores discriminadores”¹⁷⁶.

Este nuevo enfoque educativo y de muchas esperanzas parte desde América Latina, comprendiendo que, “la transformación de la educación se asienta en la construcción de un nuevo patrón de desarrollo, bajo la concepción del vivir bien. Este concepto, pilar del fundamento filosófico, se refiere a una convivencia comunitaria con interculturalidad y sin asimetrías de poder, donde no se puede vivir bien si los demás viven mal, que es diferente a la idea del “vivir mejor” del paradigma occidental”¹⁷⁷. Bajo este principio, el giro decolonial de la educación eurocentrica hacia los fines de una educación para la convivencia y la paz, viene a ser la construcción y esfuerzo de pensar en nosotros.

¹⁷³ Durkheim, Emile. (1975). “Educación y sociología”. *Op.cit.* Pág. 35.

¹⁷⁴ *Ibíd.* pág. 18.

¹⁷⁵ Rousseau J.J. (1973). “Emilio o de la educación”. *Op.cit.* Pág. 27.

¹⁷⁶ Fidel Tubino. (2012). “El trasfondo epistemológico de los conflictos interculturales”. En la revista *CONCORDIA* N° 61. Aachen-Alemania. Pág. 68.

¹⁷⁷ Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia. “1er. Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional: Juntos en la construcción de un nuevo Currículo”. *Op.cit.* Pág. 28.

CAPITULO IV

CONTEXTO REGIONAL: LOS CONTENIDOS CULTURALES Y LOS NIÑOS INDIGENAS

4.1. EL PENSAMIENTO ANDINO BAJO LA COLONIALIDAD DEL PENSAMIENTO OCCIDENTAL EN LA EDUCACIÓN

4.1.1 El pensamiento andino y el buen vivir

Antes de entrar al pensamiento andino, es necesario establecer conceptos claros de lo andino, ¿qué es lo andino?, ¿quiénes son los andinos? y ¿se puede hablar de un estado andino en un estado occidental?, al respecto existen varias posturas. Para Alzubiri:

Lo andino es la manifestación de una civilización viva y emergente, en estado de crecimiento y expansión, que responde a los retos del presente sin tener que recurrir necesariamente a las tecnologías y expresiones de su pasado. El ámbito de lo andino es la cordillera de los Andes, incluyendo la costa, la sierra y la selva. Lo andino es lo presente, el hombre actual, vivo, que habita en los países andinos, y todo lo que él piensa, hace y produce, sin importar su ubicación social, política, económica y cultural, ni su origen étnico¹⁷⁸.

Para el autor, lo andino está asociado al espacio geográfico, cultural y social más amplio, todos los países que forman parte de los enclaves de la cordillera de los andes son pueblos andinos que incluye costa, sierra selva, tanto su pasado como su futuro.

Siguiendo las rutas del gran imperio de los Incas, a partir de 1969 se ha dado inicio a la integración de los países Perú, Ecuador, Colombia y Bolivia, Venezuela y Chile. El Grupo Andino partía de la tesis de que el objetivo primordial era la industrialización mediante la ampliación del mercado. Es decir, un cambio de la estructura industrial anterior, basada fundamentalmente en el mercado nacional, por una estructura en la que fuera posible el desarrollo de industrias con mayores escalas de producción y un mayor progreso tecnológico, gracias a la especialización¹⁷⁹.

Por tanto, ser andino, en esencia, significa reconocerse como parte integrante de los pueblos que originariamente formaron parte del macro mundo ABYA-YALA; nuestras tradiciones culturales, nuestra forma de vida nos unen como andinos, por encima de todos los rasgos étnicos, o categorías sociales. Un latinoamericano fuera de su contexto

¹⁷⁸ Alvizuri García Naranjo; Luis E. (2004). “Andinia: La resurgencia de las naciones andinas”. Instituto de Investigación para la Paz Cultura e Integración de A. Latina, Lima (Perú). Pág. 26.

¹⁷⁹ Salgado Peñaherrera, Germánico. (1995). "El Grupo Andino de hoy: eslabón hacia la integración de Sudamérica. Web: <http://www.comunidadandina.org/bda/docs/EC-INT-0001.pdf>

geográfico será siempre estigmatizado como Latino. Sudaca, es esta marca que nos identifica como andinos.

Estableciendo las diferencias ontológicas del andino, ahora nos ocuparemos de establecer los conceptos claros del indígena. Partimos de la siguiente cuestión formal, ¿por derecho natural, quien es el primer ocupante de la tierra de los Abya-Yala?; no existe otra teoría para polemizar esta pregunta; los americanos que llegaron hace cuarenta mil años son los primeros ocupantes de este continente.

Para Luis Villoro, Fonet-Betancourt “En el caso concreto de los pueblos indígenas de América Latina son sujetos de culturas que han generado y conservan vivos todavía valores imbuidos de sentido comunitario, es más, que tienen en su horizonte de sentido la comunidad como fuente generadora de preferencias y opciones axiológicas”¹⁸⁰. Por tanto, el indígena americano es el poblador originario de estas tierras.

Bajo estos principios analizaremos la esencia del hombre andino. Andrés. Chirinos y M. Zegarra (2004)¹⁸¹, hacen una aproximación al concepto de determinar quiénes son indígenas en el Perú.

a.- Considerar indígenas sólo a los pueblos amazónicos de contacto relativamente reciente con las sociedades criollas.

b.- Considerar pueblos indígenas a los pueblos andinos y amazónicos que conservan sus lenguas maternas. Si bien, para el caso de los hablantes de quechua, su denominación como “pueblo quechua” resulta polémica puesto que los pueblos que hablan quechua heredan tradiciones culturales muy diversas.

c.- Considerar pueblos indígenas a todo grupo que conserva herencias culturales prehispánicas o de otros orígenes (africano o asiático) que desarrollan sus modos de vida en un territorio determinado. También considerar indígenas a los descendientes de dichos grupos aun cuando vivan en las ciudades, fuera de sus territorios tradicionales.

En nuestro estudio, básicamente enfocamos nuestro interés a los dos primeros grupos, que medianamente han logrado el auto reconocimiento como poblaciones indígenas en el caso de la amazonia mediante los procesos políticos de “indigenización”, y los campesinos de

¹⁸⁰ Fonet-Betancourt, Raúl. (2004). “*Critica Intercultural de la filosofía Latinoamericana actual*”. *Op.cit.* Pág. 61.

¹⁸¹ Chirinos R. Andrés y Zegarra L. Martha. (2004). “*Educación Indígena en el Perú*”. Lima-Perú. Pág. 9.

la sierra mediante los procesos de “ruralización”. El tercer grupo queda fuera de nuestro interés por que ellos están mimetizados entre las poblaciones mestizas que hacen el grueso de la población gentrificada.

Antes de demostrar los paralelismos entre la cultura occidental y la cultura andina, es necesario tener en cuenta, que todas las culturas son milenarias, todas las culturas son producto del esfuerzo del hombre en la búsqueda de la perfección y el buen vivir, con ciertas variantes en su forma de concebir para ciertas culturas el desarrollo cultural será el progreso material, para algunos el desarrollo de la ética y valores para una mejor convivencia; pero en ambos casos ninguna cultura es superior, todo es relativo.

En el siguiente cuadro demostramos las grandes diferencias entre el pensamiento andino y la filosofía occidental. Cuyo análisis comparativo nos permitió hacer una reflexión de un enfoque educativo más pertinente y de utilidad para la zona andina.

CONCEPCION OCCIDENTAL	CONCEPCION ANDINA
EN LO RELIGIOSO	
Se admite la existencia de un solo Dios todo poderoso que castiga a los pecadores con infiernos y purgatorios.	Se admite la existencia de dioses mayores y menores. Se reconoce como supremos a: Mamapacha (la madre naturaleza), al Inti (el Sol), Pachakamaq (el creador del espacio, el tiempo y la naturaleza) y/o Wiraqocha (Dios supremo).
El bien y el mal son principios que tienen existencia real ¹⁸² .	Solamente existe el bien o lo bueno (allin). No existe como ente real lo malo.
EN LO COSMOLÓGICO:	
El tiempo es lineal, el tiempo perdido no es recuperable	El tiempo es cíclico. Las oportunidades pueden volver a presentarse a futuro.
El universo se encuentra al principio en caos.	El universo se encuentra al principio en orden.
El mundo es un “valle de lágrimas”.	Los andinos tienen una visión estética del mundo.

¹⁸² Según la tradición cristiana el mal no tiene existencia real, sólo el bien. El mal es la ausencia del bien. Sin embargo; la ciencia y la tecnología occidental han suministrado mayormente el mal por la avaricia del oro, nuevas tierras. La conservación de su estatus económico, social y político sobre los pueblos conquistados han sido posibles a las colonias.

EN LO ANTROPOLÓGICO:	
Se admite el apareamiento del hombre sobre la tierra por la creación de una sola pareja en un espacio edénico.	Wiraqocha crea varias parejas y los envía a poblar las distintas zonas de los Andes.
Se admite la pérdida del estado edénico por desobediencia	En los andes el hombre se esfuerza por la conservación de la armonía en las relaciones hombres, naturaleza.
El trabajo del varón, el alumbramiento y dependencia de la mujer como tomado como castigos.	El trabajo del varón y el alumbramiento de la mujer son la expresión más alta de júbilo.
La raza blanca es superior a todas las razas	La raza cobriza es igual a todas las razas
EN LO SOCIAL	
Concepción individualista del hombre. A mayor poder económico mayor desarrollo	Concepción colectivista del hombre. La reciprocidad, la complementariedad y las prácticas del ayni y minka en el trabajo son primordiales para el desarrollo de la sociedad.

Fuente: adaptado de Huamán J. Mario (2005)

Si la filosofía en occidente es amor por la sabiduría, es la manera más simple y natural del hombre en su cuestionar cotidiano sobre su existencia, sobre su alma, el conocimiento, la verdad, la moral, la belleza, la mente y el lenguaje. Los primeros filósofos Griegos al abordar estos problemas distinguían del misticismo, la mitología y la religión por su énfasis en los argumentos racionales, y de la ciencia.

Similarmente, la filosofía en los andes, es la cuestión permanente de buscar la vida, la tranquilidad y armonía entre el hombre, la naturales y los dioses.

La filosofía moral alcanzaron bien, y en practica la dejaron escrita en sus leyes, vida y costumbres, como en el discurso se verá por ellas mismas; ayudábales para esto la ley natural que deseaban guardar, y la experiencia que hallaba en las buenas costumbres y conforme a ella iban cultivando de día en día en su republica¹⁸³.

¹⁸³ Garcilaso de la Vega, Inca. (1996). *Op.cit.* Pág. 179.

Al presente siglo, los debates si hubo o no filosofía precolombina o andina es todavía una constante al momento de abordar políticas de integración o inclusión, es más o menos parecido a los debates de: *Si la tierra es redonda o no*". Han pasado más de cinco siglos y por tanto, es digno de imaginar que ya superamos todos los estigmas de inferioridad o superioridad de culturas.

En cuanto a la religión, tienen una creencia o concepción panteísta según la cual el Universo, la naturaleza y Dios son equivalentes. La ley natural, la existencia y el universo (la suma de todo lo que fue, es y será) se representa por medio del concepto teológico de "todo es dios" La cosmovisión quechua, aimara y asháninca gira en torno a sus deidades, cuyos dioses son parte viva y fundamental de su ser, el pago a la pachamama: (tinkanas, haywarikuy, qumpuy) ¹⁸⁴. La religión rinde homenaje al Inti, Dios principal, al que se entregan los debidos tributos. El Inti Illapa, el Trueno, el rayo, el granizo y la lluvia como dioses tutelares cobran la misma importancia que los dioses principales. Son rituales religiosos que tienen un alto nivel de realización profética, poética y pragmática dentro del pensamiento geocultural.

Como sustenta Mejía:

En unas visiones puede primar la visión mágica o mítica, o la religiosa, o la estética o la científica, estas, pueden haberse integrado o combinado entre ellas, con primacía de alguna de ellas o, de acuerdo a su evolución cultural, haber permanecido igual o haber alcanzado otros niveles de concepción ¹⁸⁵.

La confluencia de las culturas quechua y española dio origen a un "cristianismo mestizo-andino" en el que muchas festividades y símbolos religiosos indígenas fueron adaptados al año litúrgico cristiano. Así, la Iglesia fue "cristianizando" a las divinidades andinas, introduciendo símbolos católicos superpuestos a las deidades, y especialmente a los lugares del culto andino. Por ejemplo, la Virgen María ha reemplazado el lugar sagrado de la Pachamama, La cruz de Jesús a la Chakana.

¹⁸⁴ La Pachamama o Madre Tierra, forma parte del pensamiento cosmovisivo andino, se practica desde la época preincaica, donde sus antiguos pobladores concebían a la Pachamama como la divinidad protectora y proveedora de vida. En agradecimiento a sus prodigiosas bendiciones, se celebra y se preserva aún como costumbre el místico ritual "Pago a la Tierra", mediante el (t'inkay, qumpuy, haywarikuy), que consiste en una ceremonia espiritual donde la madre tierra es invocada por un sacerdote andino para rendirle honores por todo lo que nos provee en los momentos más alegres o difíciles de la época.

¹⁸⁵ Mejía Huamán, Mario. (2005). *"Hacia una filosofía andina: Doce ensayos sobre el componente andino de nuestro pensamiento"*. Lima- Perú. pág. 129.

En lo social, en algunas comunidades altoandinas o selváticas aún la vida comunal se desarrolla sobre la base de los principios del buen vivir, como sus valores morales que dan sentido a la existencia del hombre, entonces se habla del **allin kawsay**, “El buen vivir”, como regla social de convivencia pacífica. “El vivir bien” constituye la piedra angular de la sociedad andina, cuyas prácticas han soportado los procesos civilizatorios occidentales sobre todo.

Esta herencia milenaria considera a la comunidad como estructura y unidad de vida, es decir, constituida por toda forma de existencia y no solo como una estructura social (conformada únicamente por humanos). Ello no implica una desaparición de la individualidad, sino que ésta se expresa ampliamente en su capacidad natural en un proceso de complementación con otros seres dentro de la comunidad¹⁸⁶.

A nivel social, nuestro pueblo es íntegro y pleno, conforme a su primigenia estructura social. La PARIDAD vertical como principio del Hanan y el Urin crea la estructura básica de las SAYAS y la PARIDAD del sistemas social horizontal complejo crea el sistema de los SUYUS que es la cuatripartición y todos los sistemas más complejos de la «Tawa», como son las instituciones del YANAPAKUY, el AYNI LA MINKA, LA MITA¹⁸⁷.

El allin kawsay es un modo social, *de todos, para todos y por todos*, no es el modo de ser individual. El buen vivir, en el concepto andino, viene a ser la armonía del vivir bien, la economía de reciprocidad, es de tipo manos abiertas para todos. Una economía del don que hace circular los bienes, dinamizando y favoreciendo a todo el grupo. La reciprocidad dinamiza la economía sustentable en la ecología sana; los indígenas tienen un sentido de paisaje; la naturaleza es madre de toda la ciencia y la religiosidad; todo está articulado, tiene vida, tiene eternidad. “*La tierra sin males*”. Esta herencia ancestral del buen vivir en algunas zonas del país se conserva todavía.

Es normal, que la educación de los indígenas se inicie en la casa, en la comunidad, dentro del enfoque comunitario y práctico. Todo proceso de aprendizaje del hombre andino se desarrolla dentro del entorno social; los métodos de enseñanza y aprendizaje de padre a hijo están enmarcados dentro de una metodología pragmática como algo valioso para la

¹⁸⁶ Huanacuni Mamani, Fernando. (2010). “*Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*”. *Op.cit.* Pág. 6.

¹⁸⁷ El pensamiento Qhapaq (2007). “*Por un proceso Constituyente Plurinacional. Forjemos el Frente por la Soberanía e Identidad*”. *Op.cit.* Págs. 33-34.

sociedad; aquí el utilitarismo toma una cara más social. En este sentido, la educación se realiza por observación y experimentación. Por ejemplo, en las ciencias médicas, los únicos fiables para el restablecimiento de la salud son sus principios ontológicos de la espiritualidad y la fuerza telúrica; en el mercado, sus formas de intercambios comerciales, mediante los trueques y los préstamos se desarrollan dentro del respeto y responsabilidad absoluta; en el campo de la producción de la artesanía, los tejidos, el hilado y la confección de sus vestimentas son totalmente originales y en condiciones exportables al mercado exterior; el preparado de bebidas como chicha de jora o de chuño es de vital importancia para el normal desarrollo del trabajo.

De esta forma se desarrollan los aprendizajes culturales. Aquí el sistema ético determina la moral, el objetivo central es maximizar la felicidad del hombre a nivel social, es exactamente lo que plantearía Ortega y Gasset (1914), “*Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo*”.

Desde el raciovitalismo de Ortega se considera que la esencia de la realidad no se reduce a la razón pura y anémica ni al vitalismo puro; sino a un principio originario fundamental de ambos. Por tanto, alcanzar un desarrollo moral y económico en un estado plurinacional implica el respeto profundo de todos los conciudadanos lejos de los prejuicios raciales o estigmas de subordinación.

El pensamiento andino justamente coincide con el vitalracionalismo, la complementariedad, el ayni, la minka, la reciprocidad, dicho de otro modo incluso se puede afirmar lo siguiente: *si queremos salvar al mundo debemos recuperar el buen vivir*”, significa dejar de lado la razón instrumental, dejar de ser el hombre individualista y sobrio, y apostar por un mundo más comunitario, de redistribución económica y justicia social. Conforme como lo plantean los del Movimiento al Socialismo Andino-amazónico (2007).

*Lo más importante de una economía equilibrada es que las unidades de producción sean a su vez las unidades de consumo, de esta forma se tendrá equilibrio entre la oferta y la demanda agregadas y un «mercado» exento de «crisis cíclicas», de distorsiones e irregularidades ocasionadas por elementos que nada tienen que hacer en la producción, como son los «comerciantes*¹⁸⁸ (MASA 2007).

¹⁸⁸ El pensamiento Qhapaq. (2007). “*Por un proceso Constituyente Plurinacional. Forjemos el Frente por la Soberanía e Identidad*”. *Op.cit.* Pág. 35.

Para los pueblos sudamericanos o mesoamericanos, recuperar el buen vivir significaría recuperar la ciencia y filosofía de la que fueron desposeídos en el siglo XV, un desarrollo moral-ético, social-humano, maximizando la felicidad y minimizando el dolor. Parafraseando a Rousseau (1762) diríamos que “la felicidad del hombre natural es tan sencilla como su vida; consiste en no sufrir y la constituyen la salud, la libertad y lo necesario”¹⁸⁹ esta tesis compagina con el planteamiento de John Stuart Mill (1863), afirma que “uno debe actuar siempre con el fin de producir la mayor felicidad para el mayor número de personas, dentro de lo razonable, los placeres intelectuales y morales son superiores a las formas más físicas de placer”.

En contraposición a esta filosofía del “buen vivir”, el pensamiento capitalista reduce al hombre a situaciones de la superposición del ego, a la felicidad de unos pocos y al utilitarismo material

La filosofía del occidente utiliza sus propios conceptos para reducir al «Otro» y someterlo a lo que es «comprensible» al interior de su paradigma, Y es obvio que esta crisis no tiene sus raíces en la naturaleza, sino que radica en la historia de las actividades del hombre occidental y su proyecto de sociedad global. Con su proyecto quiere reemplazar la naturaleza, quiere «liberarse» del cálido orden natural bullente y reemplazarlo por «su orden» artificial, frío y estéril¹⁹⁰.

En esta realidad globalista, la necesidad de asimilación cultural es un hecho que obliga a aceptar credos, tecnología y política de otros mundos, ocasionando necesidades superfluas en el colectivo más pobre del país. La Macdonalización y mercantilización reemplazaron las buenas costumbres de producir la tierra, de respetar la naturaleza y la convivencia armónica entre los ayllus. El buen vivir por el mal vivir o no vivir simplemente.

La propuesta que se plantea desde la organización indígena-campesina tiene por principio recuperar lo valioso de la ciencia y tecnología patrimonial e incorporar a los procesos del desarrollo tecnológico actual, a partir de la correcta aplicación de políticas de reconocimiento y afirmación intracultural e intercultural, sin rechazar los avances de la tecnología y ciencia actual, porque sería un esencialismo etnocéntrico cerrarse en el mundo intracultural y no dar paso a los acontecimientos del mundo.

¹⁸⁹ Rousseau J.J. (1973). “*Emilio o de la educación*”. *Op.cit.* Pág. 177.

¹⁹⁰ Guillemot, Yves. (2009). “*Interculturalidad Paritaria, o ¿Kuti Sicología?*” *Op.cit.* Pág. 11.

La filosofía intercultural crítica rechaza cualquier esencialismo o purismo cultural y sostiene que todas las culturas de este planeta son el resultado de un proceso complejo y largo de “inter-trans-culturación” Por lo tanto, el objetivo del proceso de “descolonización” no puede significar la vuelta al status quo ante, ni a un ideal bucólico y romántico de culturas “no contaminadas”¹⁹¹.

En sentido más realista, el Movimiento al Socialismo Andino-amazónico”. (MASA), propone el proyecto plurinacional del estado peruano, al que defiende partiendo de propuestas claves para acabar con las dos taras de republicanismo criollo: el Despotismo de su Estado y el Mercantilismo de su economía como los dos pasos previos a la construcción de una ciudadanía realmente libre.

En un mundo cuando el estado aún no está reconocido oficialmente como estado plurinacional o estado societal, ¿es posible cambiar el sistema educativo monocultural hacia los fines de una educación plurinacional? La educación básica actual, ¿garantiza los mecanismos ideológicos de descolonización?

Los Estados latinoamericanos no están listos todavía para cambios como los que ahora anhelan los indígenas y sus organizaciones, pese a las modificaciones que han impreso en sus constituciones a lo largo de las últimas dos décadas, precisamente para reconocer la multiétnicidad, el pluriculturalismo y el multilingüismo que caracteriza a sus países¹⁹².

La educación en su sentido amplio es un proceso altamente social, los hombres por naturaleza somos seres sociales y por ello se exige que el aprendizaje escolar tiene que partir reconociendo nuestro pasado histórico, es decir desde un psicoanálisis colectivo de la nuestra historia. “De hecho en todas las sociedades se dispensa una educación, de acuerdo con sus tradiciones, costumbres reglas explícitas o implícitas, en un marco determinado de instituciones, con un instrumental propio, bajo el flujo de ideas y de sentimientos colectivos”¹⁹³.

Lo que supone que, la educación es funcional a la población, sólo cuando existe aprendizajes que sean relativamente útiles para el hombre, de lo contrario sólo serán

¹⁹¹ Estermann, Josef. (2009). “Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural” *Op.cit.* Pág. 51-66.

¹⁹² López, Luis Enrique. (2005). “Democracia y cambios en la educación indígena. Desafíos para una formación docente diferente en América latina”. *Op.cit.* Pág. 93

¹⁹³ Durkheim, Emile. (1975). “Educación y Sociología”. *Op.cit.* Pág. 18.

prácticas de aculturación forzada por reproducción de patrones de dominación en todos los procesos educativos.

Frente a ello, la intelectualidad indígena, comprende que los procesos de integración ciudadana representan una nueva redefinición de la sociopolítica del estado, una refundación de un estado plurinacional, con una autonomía regional, que no sean repúblicas criollas meros instrumentos colonialistas del expansionismo y la globalización occidental. Un ejemplo de un sistema de integración más social y paritaria fue desarrollado con bastante éxito hacia finales del siglo XV por el gran imperio Inca. En estos tiempos difíciles, este proyecto es retomado por los intelectuales indígenas de diferentes disciplinas científicas. Actualmente hay mayor interés por estudiar el pensamiento andino, frente a la crisis económica mundial se busca otro modelo económico y social civilizatorio menos agresivo que el actual proceso modernizador.

De allí se desprende el hecho de que los profesionales indígenas que han alcanzado niveles educativos y de reflexión plantean un modelo de educación más intracultural, una educación que responda a sus necesidades socioeconómicas de la zona, lejos de los enfoques interculturalistas recurrentes o funcionales al tipo de estado. “...cualquier proyecto nacional de paz colonialista sin «justicia social» por mas socialista o social-demócrata que sea, sino busca la reparación histórica solamente será un eslabón más de la cadena colonialista”¹⁹⁴.

*Esto hace que, en todos los países, la EIB sea hoy vista como una propuesta estatal y, en algunos casos, sólo gubernamental. Y aun cuando ella incluya la enseñanza y uso de las lenguas indígenas, al lado del castellano, y también la posibilidad de diversificar el currículo escolar, para incorporar valores y conocimientos indígenas y prácticas de la cotidianidad, en muchos lugares del continente los indígenas apuestan hoy por un enfoque más radical que tipifican como de educación endógena o propia*¹⁹⁵.

En todos los casos, la educación en la zona andina antes de ser intercultural y global debe ser intracultural. “Para implementar una educación intercultural, primero debemos

¹⁹⁴ El pensamiento Qhapaq. (2007). *Op.cit.* Pág. 20.

¹⁹⁵ López, Luis Enrique. (2005). “*Democracia y cambios en la educación indígena. Desafíos para una formación docente diferente en América latina*”. *Op.cit.* Pág. 93.

desarrollar una educación endógena para reforzar nuestra propia cultura buscando una paridad educativa y cultural ¹⁹⁶ .

“La educación debe estar vinculada a los proyectos de desarrollo del “buen vivir” local, regional y nacional. Para tal efecto, debe tener claro el sentido del para qué educar, para que tipo de sociedad, para qué ser humano, para qué relaciones humanas, para qué tipo de relación con la naturaleza”¹⁹⁷.

Para dar continuidad a la sociedad más social y comunitaria es imprescindible comprender sus distintas formas de pensamiento, sus prácticas de religiosidad, sus costumbres y sus modos de aprendizaje cultural; sin el previo estudio etnográfico de su cultura sólo estaríamos en conjeturas de un reduccionismo puro y cerrado, encaminadas hacia niveles de asimilación cultural y de continuidad del colonialismo moderno.

4.1.2 Asimilación, sincretismo y anulación cultural en los andes

Desde un análisis semántico, encontramos que el sincretismo expresa un intento de conciliar pensamientos y prácticas distintas mediante una fusión y asimilación de elementos diferentes en un solo contenido. Entendido así, ¿hasta dónde es posible hablar de un mestizaje cultural andino en el Perú?, ¿el mestizaje cultural incluye los contenidos de la cultura indígena?

(...) no todo américa latina es mestiza y que la “cultura mestiza”, el mensaje cultural latinoamericano, por tanto, no es expresión suficiente de la diversidad cultural de américa latina. La “cultura mestiza” es una figura concreta de la pluralidad de américa latina. De manera que pretender presentar el mestizaje como expresión de la cultura latinoamericana resulta un acto de colonialismo cultural que diluye las diferencias y, en la práctica, oprime y margina al otro¹⁹⁸.

El mestizaje nacional latinoamericano debió integrar los elementos culturales del indígena en situaciones de simetría y visibilidad; sin embargo, el eurocentrismo filosófico ha

¹⁹⁶Ibídem. (MASA).

¹⁹⁷ Conclusiones de La Conferencia Nacional de Foro Educativo, Educación y desarrollo Rural, Desafíos en el contexto de la descentralización. Realizado en Lima, los días 26 y 27 de enero 2011.

¹⁹⁸Fornet-Betancourt, Raúl. (2004). “*Critica Intercultural de la filosofía Latinoamericana actual*”. *Op.cit.* Pág. 24.

conllevado a la subvaloración cultural indígena y a la paulatina extirpación de sus elementos culturales; si algo queda de lo autóctono, es sólo desde una posesión subyugada y criminalizada.

Nuestra filosofía fue un pensamiento originalmente impuesto por el conquistador europeo de acuerdo al los intereses de la corona y la iglesia españolas. Más adelante ha sido un pensamiento de clase dirigente o de elites oligárquicas refinadas y ha correspondido generalmente a las olas de la influencia económica- político extranjera. En todos estos casos operan el subdesarrollo y la dominación¹⁹⁹.

La imposición de la cultura occidental desde los inicios de la conquista, no ha sido otra cosa que aniquilar, destruir y anular las culturas autóctonas. Los elementos culturales autóctonos fueron vencidos, avergonzados y considerados prácticas paganas, idolátricas que iban en contra del pensamiento europeo. Sin embargo, para Yuri Gómez, Néstor García Canclini, Octavio Paz y otros (1989), señalan que el mestizaje en el nuevo mundo es:

“La mezcla de colonizadores españoles y portugueses, luego ingleses y franceses, con indígenas americanos, a la cual se añadieron esclavos trasladados desde África, volvió al “mestizaje” un proceso fundacional en las sociedades del llamado nuevo mundo”²⁰⁰.

Según los autores, este proceso incluye lo biológico, lo cultural y la categoría social, bajo el manto del mestizaje; sin embargo, no es cierto que el sincretismo biológico se purgó en los andes como la mezcla de razas europeas y autóctonas, dando origen a la raza mestiza. Según Martha Casaús (2005) hibridez biológica sólo ocurriría en los primeros años de la conquista española desde 1532 hasta 1560 aproximadamente, los soldados españoles por la necesidad fisiológica optaron como la única alternativa de apaciguamiento sexual con las mujeres indígenas del Imperio Inca, el cruce genético forzado daría lugar a los primeros mestizos, estas prácticas bajaron ostensiblemente hacia los finales del siglo XVI, a partir de ese periodo llegaron las mujeres Ibéricas, iniciándose de esta manera los primeros criollos blancos. En su defecto, el estado peruano se consolidó, como una

¹⁹⁹ Salazar Bondy, A. (1969). “¿Existe una filosofía de nuestra américa? *Op.cit.* Pág. 122.

²⁰⁰ García C. Néstor. (1989). Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad, Grijalbo, México. <http://www.hist.puc.cl/historia/iaspmla.html> 16

sociedad de castas y de elite criolla blanca, “*la republica de los blancos*”; en cambio la nación andina, “*la republica de los indios*” sucumbió en los procesos de desacralización, minusvaloración, repugnancia y rechazo. La dualidad cultural entre las dos republicas ha formado la estructura social del estado peruano en constante pugna.

Así, resulta difícil utilizar la noción de «cultura» para condensar los brillantes valores, sueños y proyectos humanos, porque finalmente esta cultura del hombre moderno y dominante no tiene nada que ver con «cuidar» a alguien o a algo, sino al contrario, va significando «torturar» y «destruir» más a todo y a todos con el destino ilusorio de «crear» algo mejor²⁰¹.

Por tanto, el mestizaje biológico en los andes ha sido posible sólo entre los hombres venidos del occidente, entre los españoles, ingleses, italianos, Judíos, etc.

En la lucha actual de la superioridad racial, sería absurdo fusionar biológicamente a los indígenas a las categorías criollas. ¿A quién se le ocurriría mezclar al indio salvaje, haragán, feo a la clase criolla blanca? Los estereotipos falsos desde las posturas positivistas de la selección natural han moldeado el imaginario latinoamericano, a lo largo de quinientos años, que se manifiesta en abominación al indígena del Abya-Yala. Los indígenas Latinoamericanos son más rechazados que los negros del África. Por ejemplo todavía es posible ver un matrimonio interracial entre un hombre blanco y una mujer negra o viceversa, entre un indígena y una francesa, menos un español con un indígena o viceversa.

Sin embargo, algunos estudiosos han planteado la unidad y la consolidación de las razas desde una visión Spenceriana. Tenemos a Vasconcelos. Quien dijo más o menos así:

El indio no tiene otra puerta hacia el porvenir que la puerta de la cultura moderna, ni otro camino que el camino ya desbrozado de la civilización latina. También el blanco tendrá que deponer su orgullo, y buscará progreso y redención posterior en el alma de sus hermanos de las otras castas, y se confundirá y se perfeccionará en cada una de las variedades superiores de la especie, en cada una de las modalidades que tornan múltiple la revelación y más poderoso el genio²⁰².

²⁰¹ Guillemot, Yves. (2009). “*Interculturalidad Paritaria, o ¿Kuti Sicología?*” *Op.cit.* Pág.11.

²⁰² Vasconcelos, José. (1926). “*La Raza Cósmica Misión de la raza iberoamericana. Notas de viaje a la América del Sur*”. Barcelona. 1926. Pág. 11.

El sueño de Vasconcelos (1925), de la quinta raza, aquí no encuentra su caldo de cultivo, en esencia busca el eugenismo de la raza blanca, la más perfecta del mundo, los mitos de la superioridad de la raza blanca es una constante actual. Esta categoría biológica es hoy una realidad ineludible, difícil de extirpar, el indígena es ahora quien asume como algo natural ser de la *raza inferior*, su minusvaloración, su poca autoestima son reflejos permanentes de su subordinación biológica, como consecuencias de largos años de colonización.

Tampoco pareciera cierto que los elementos culturales autóctonos están integrados en la cultura mestiza como creolización o simbiosis. La lengua oficial del país es el castellano Ibérico rectorado por la Real Academia Española (RAE) desde Madrid, los cultos religiosos cristianos católicos están regentados por el Vaticano desde Roma-Italia. En su integración religiosa no incorporan a ningún dios o deidad andina, no hay nada más que la presencia de la Virgen María, Jesús de Nazaret y Los Santos Evangelios de Galilea.

*Las naciones subdesarrolladas como el Perú, que se ofrece como conjuntos no integrados en lo social tiene una cultura inorgánica, imitativa y sin potencialidad de autoafirmación, una cultura que por estar vinculada directamente con la opresión que sufren los individuos y los pueblos, como cultura de dominación*²⁰³.

En el sistema educativo, desde el nivel Inicial hasta los niveles universitarios se desarrollan cargas curriculares de contenido occidental, que habla de las tradiciones mestizo-criollos (historia de los caudillos militares, las obras literarias, filosofía eurocentrica, música, danza y costumbres. Entonces, ¿dónde están los contenidos de la cultura autóctona en la cultura Nacional como sincretismo o mestizaje? La cultura nacional es completamente criolla blanca en su sentido nematológico, gnoseológico y metodológico, no existe un solo espacio para el desarrollo de la cultura andina en los programas educativos en dimensiones serias.

En esta resolución, la filosofía de la interculturalidad occidental tiende a homogeneizar, con la posibilidad del surgimiento de una raza cósmica, que incluya todos los elementos de las culturas del mundo, desde los mestizajes biológicos hasta la hibridez de hábitos, creencias y formas de pensamiento, en otras palabras estaríamos hablando de la sobrevivencia del más fuerte, de la selección natural pura y dura.

²⁰³ Salazar Bondy, A. (1975). “*La educación del hombre nuevo. La reforma Educativa peruana*”. *Op.cit.* Pág. 22.

*El objeto del continente nuevo y antiguo es mucho más importante. Su predestinación, obedece al designio de constituir la cuna de una raza quinta en la que se fundirán todos los pueblos, para reemplazar a las cuatro que aisladamente han venido forjando la Historia. En el suelo de América hallará término la dispersión, allí se consumará la unidad por el triunfo del amor fecundo, y la superación de todas las estirpes*²⁰⁴.

Bajo las frases de una independencia y modernización del estado, las culturas aborígenes tienden a ser absorbidas nuevamente por la cultura moderna; por tanto, la igualdad, fraternidad y justicia del liberalismo Francés no es funcional para los pueblos andinos. Prueba de ello es que en los pueblos quechua, aimara y de la selva no han mejorado la situación del campesinado, más bien se perfeccionaron mecanismos de exterminio a lo largo de la república, habiéndose dictado leyes, decretos de blanqueamiento, mejoramiento de las razas. “La falsa independencia de los criollos americanos no fue en absoluto una reparación histórica para nuestros pueblos, ni mucho menos la recuperación de la libertad de los colonizados. Fue simplemente una re-colonización, un cambio de estrategia de los colonialistas”²⁰⁵.

En la actualidad, el pensamiento o la filosofía andina existen como cosmovisión subyugada al poderío del pensamiento occidental, dependiendo de la situación geopolítica. Sólo en los pueblos más recónditos del país existe la probabilidad de una cultura viva tradicional, en cambio en los pueblos con mayor contacto con el mundo moderno existen pocas posibilidades vida cultural autóctona, en ambos casos las tradiciones culturales autóctonas están tímidamente mimetizados en la cultura mestiza-nacional.

En esta superposición política y filosófica, ¿qué significado práctico tiene el dialogo intercultural en un país altamente occidentalizado?, ¿es posible integrar al indígena en las actividades políticas de un estado pigmentocrático? Desde el mestizo-criollo integrar a la población indígena a las actividades políticas es nocivo e innecesario. El indígena sigue siendo un elemento mal necesario, su aporte y su voz no son válidos en la agenda del estado republicano. La etnoestratificación social en los andes ha provocado, exclusión y precarización económica. El modelo económico nacional no es funcional en los andes. Los pueblos campesinos conciben la económica de reciprocidad, de complementariedad y

²⁰⁴ Vasconcelos, José (1926). “*La Raza Cósmica Misión de la raza iberoamericana. Notas de viaje a la América del Sur*”. *Op.cit.* Pág. 12.

²⁰⁵El pensamiento Qhapaq. (2007). *Op.cit.* Pág. 17.

la dualidad entre la producción y el buen vivir. Sin embargo, “para el capitalismo, el capital es lo más importante; para el socialismo, el bienestar del ser humano es lo más importante. Para los pueblos originarios que plantean el sistema comunitario, la vida es lo más importante”²⁰⁶.

Desde la visión indígena el neoliberalismo es el mal vivir, la razón instrumental de la filosofía del capitalismo a su paso va destruyendo la naturaleza y el acervo cultural. La tecnología moderna, en lugar de mejorar la vida, más bien ha pauperizado la vida en todos los pueblos indígenas del mundo.

*Los sistemas de comunicación occidental dominan y controlan todo el espacio de los medios, que como el sistema educativo y el sistema judicial y los otros instrumentos del Estado criollo representan las principales armas del verdadero control cultural que ejerce el colonialismo interno sobre nuestros pueblos*²⁰⁷.

Estamos bombardeados a diario por ideas, conceptos y todo tipo de publicidad, a través de todos los medios de comunicación y otros medios, dicen “que no tenemos otra alternativa que asumir la globalidad como la única vía de desarrollo en los países del tercer mundo.

*El mundo al revés nos entrena para ver al prójimo como una amenaza y no como una promesa, nos reduce a la soledad y nos consuela con drogas químicas y con amigos cibernéticos. Estamos condenados a morirnos de hambre, a morirnos de miedo o a morirnos de aburrimiento, si es que alguna bala perdida no nos abrevia la existencia*²⁰⁸.

El mundo moderno definitivamente no fue de provecho para los indígenas, sólo facturó: destrucción, desindigenización, desnaturalización, y actos de la desreligiosidad.

En este proceso de integración indígena a la vida republicana, las escuelas públicas sólo cumplieron con transmitir los mecanismos de dominación sociopolítica, a través del mensaje único y formal de “*aprender a leer y escribir en castellano y a rezar el padre nuestro*”, por tanto el desarrollo de las capacidades y habilidades de los niños rurales se ha consolidado hacia los procesos de petrificación y estandarización pasiva.

²⁰⁶ Huanacuni Mamani, Fernando. (2010). “*Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*”. *Op.cit.* Pág. 35.

²⁰⁷ El pensamiento Qhapaq. (2007). *Op.cit.* Pág. 37.

²⁰⁸ Galeano, Eduardo. (1998). “*Patás Arriba. La Escuela Del Mundo Al Revés*”. *Op.cit.* Pág. 10.

4.1.3. El modelo educativo nacional frente a la realidad local

Hace tres siglos la escuela en occidente y en América latina estaba diseñada sólo para la clase media, educación de tipo exclusivista para la oligarquía, donde la promoción del nivel inicial a primaria básicamente marcaría el aprendizaje del abecedario y la tabla de multiplicar. Al cabo de más de tres siglos, este sistema sólo ha sufrido una ligera metamorfosis en su concepción teórica como la educación multicultural, el reconocimiento de la diferencia, la tolerancia, educación para todos y de calidad, un pensamiento embaucador que en lugar de ofrecer equidad educativa, más bien engrosa las diferencias sociales.

A lo largo del siglo XX la pedagogía progresista ha mostrado cómo la educación y la cultura, en general, han favorecido a los hombres blancos y ricos; cómo a través de la transmisión cultural se moldeaban las conciencias y las conductas de los ciudadanos; como se reproducen y recrean el clasismo, el sexismo, el racismo y la homofobia. Hay una continuidad evidente entre la tradición crítica y la teoría de la reproducción, propias de la modernidad, que desocultaron con contundencia los sesgos de la clase de la cultura escolar, y el multiculturalismo anglosajón (Tadeu da Silva, 2001)²⁰⁹.

En este proceso de occidentalización, las instituciones más poderosas y determinantes en la inmolación de las culturas autóctonas, son el sistema educativo y los medios de comunicación las que cumplen un protagonismo decisivo en la formación de una ciudadanía con una identidad clonada, una generación con sentimientos ajenos y desamor hacia su propia cultura. El eurocentrismo desde los inicios de la conquista hasta el día de hoy ha demostrado su visión universalista y totalitaria.

Dentro del sistema educativo, los portadores de la cultura de dominación, son los actuales diseñadores de programas y políticas educativas. Por tanto los contenidos de la estructura curricular exaltan la vitalidad de la cultura occidental, invisibilizando los aportes de la cultura autóctona y de otras latitudes del mundo, los niños de las escuelas no saben más allá del mundo occidental.

²⁰⁹Tadeu da Silva. (2001). Citado por Besalú, Xavier y Vila Ignasi (2007). “La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI”. Madrid. Catarata. Madrid. 55.

*La escuela, es hija predilecta de la ilustración, y los profesores, precisamente por la función que tiene encomendada y por su formación académica, pueden ser muy propensos a algún tipo de fundamentalismo cultural, a considerar que la cultura occidental es la forma más acabada y mejor de relación con el medio y con los humanos, en la que dotas las demás deberían mirarse*²¹⁰.

Bajo este concepto, la educación en el Perú, es obligatoria y es gratuita en todos los niveles. El artículo 17 de la Constitución Política, sobre obligatoriedad de la educación inicial, primaria y secundaria dice: *“La educación inicial, primaria y secundaria son obligatorias. En las instituciones del Estado, la educación es gratuita”*.

La escolarización de niños indígenas en nombre de la igualdad de oportunidades, bajo un sólo modelo Educativo curricular de fragancia asimilador; ha dado muy malos resultados frente a las expectativas de los padres de familia y la sociedad, en un país con múltiples necesidades y realidades socioculturales y geográficas.

Perú por excelencia es un estado multicultural, multiétnico y multilingüe; por tanto, demanda el respeto a su diversidad; sin embargo el sistema político educativo es universalista y monocultural, promulga preponderancia y la vigencia de la cultura occidental y ratifica su poderío cultural y político legislativamente, desde la misma carta magna. Por ejemplo, en la constitución de 1993, el Artículo 50 dice:

“Dentro de un régimen de independencia y autonomía, el Estado reconoce a la Iglesia Católica como elemento importante en la formación histórica, cultural y moral del Perú, y le presta su colaboración”.

La carta magna peruana confirma que el estado peruano es un estado altamente confesional. Las prácticas de la pedagogía tradicional, asume con normal libertad y legitimidad el sobredimensionamiento ideológico por encima del pensamiento local.

*Toda la eficacia y el dinamismo social parecen, por el contrario, acaparados por las instituciones del colonizador. ¿Necesita ayuda el colonizado? tiene que dirigirse a ellas. ¿Comete alguna falta? de ella recibe la sanción. Infaliblemente acaba ante los magistrados colonizadores, ¿hay fiestas en la comunidad? Son las del colonizador, el ejército del colonizador, los santos y dioses del colonizador*²¹¹

²¹⁰ Besalú, Xavier y Vila Ignasi. (2007). *“La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI”*. *Ibidem*. Pág. 54.

²¹¹ Memmi Alberth. (1971). *Op.cit*. Pág. 167.

El fin supremo del estado es seguir manteniendo a la población en un mundo oculto, en la ignorancia y la pasividad total; en razón absoluta la escuela coloniza la mentalidad del peruano desde temprana edad, inculcando costumbres y pensamientos prejuiciosos y estereotipos de inferioridad racial, se infunde en los niños la obediencia y sumisión. La educación desde este enfoque apunta hacia la divinización del hombre moderno-civilizado; bajo la instrumentalización de la religión, de los medios de comunicación y de la familia como reproductores del poder.

La ‘colonialidad’ refleja una epistemología de sujeto (activo) y objeto (pasivo) que puede reproducirse en los niveles de subalternidad: en el ‘colonialismo interno’, el poder colonial de antes (“Europa”) ya no necesita imponer sus ideas, las relaciones de poder que se orientan en características de raza y género, sino que el ‘poder satelital’, la nueva burguesía políticamente independizada, se encarga de mantener y perpetuar el mismo orden colonia²¹².

En este proceso de aculturación y asimilación cultural, la educación peruana es concebida como un proceso social para la asunción del hombre hacia la perfección y para ser perfectos se tiene que asumir pensamientos de países desarrollados como los EE.UU, ASIA, EUROPA; pero los mecanismos de transculturización, se desarrollan en medio de una crisis financiera, carencia de vitalidad filosófica propia, sin instrumentos válidos para la inclusión del ciudadano en los procesos nacionales. En estos momentos el tema de la interculturalidad está todavía en la retórica estamental del debate intelectual; no obstante existe la necesidad de aplicarlo, en la parte práctica, como una de las vías de integración.

En efecto, el sistema de enseñanza tradicional debe a su autonomía relativa el poder aportar una contribución específica a la reproducción de la estructura de las relaciones de clase porque le basta con obedecer a sus reglas propias para obedecer al mismo tiempo y casi automáticamente a los imperativos externos que definen su función de legitimación del orden establecido, (...)²¹³.

Los pedagogismos en aulas rurales son habilidades recurrentes del modelo tradicional, aparentemente renovado y actualizado; pero en esencia están completamente estructurados de acuerdo a los intereses del modelo económico neoliberal, dejando constancia en los

²¹² Estermann, Josef. (2009). “Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural” *Op.cit.* Pág. 51-66.

²¹³ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (1970). *Op.cit.* Pág. 154.

educandos la pasividad, el conformismo, la violencia, el sufrimiento y la tolerancia al colonialismo moderno.

Todo fracaso educativo siempre está relacionado con la desnutrición y factores hereditarios. En las zonas de la investigación, es normal escuchar que la repitencia del niño según los profesores es por falta de una buena alimentación y buenos modales del hogar. Atribuimos nuestros errores a supuestos errores externos. No reconocemos que nuestras prácticas pedagógicas de tipo amedrentador han roto la inteligencia emocional de los niños y prueba de ello los niños de origen andino o de hogares pobres son tan tímidos y huraños ante la integración social y perduran a lo largo de todo el proceso de la vida, y transmisible hasta las posteriores generaciones.

En la trayectoria socioeducativa del departamento de Apurímac y, específicamente, en la provincia de Cotabambas, los contenidos curriculares del DCN no suministraron ningún impacto frente a las exigencias reales de la comunidad socioeducativa. Todas las prácticas pedagógicas se desarrollan en medio de la educación tradicional, se evidencia en el cumplimiento deficiente del deber educativo, que afecta drásticamente e irreversiblemente en la formación de los educandos indígenas de la región.

Al respecto, Walsh (1990), considera que es difícil, aunque esencial, escapar de la trampa de los métodos educativos tradicionales que sólo sirven para reproducir el modelo educativo hegemónico.

*Las teorías se enseñan en su versión final, y su complejo proceso de generación, que pasa por la comprensión de determinadas formas de opresión y de visiones concretas de liberación, es totalmente ignorado. Creo que estaría muy bien si adoptásemos como modelo para nuestro trabajo el que se usa en algunas enseñanzas primarias.*²¹⁴

“Por sentido común, se entiende que la educación escolar ideal no es la que transmite los saberes constituidos y legitimados políticamente, sino la que asegura unas condiciones óptimas para que los alumnos desplieguen sus potencialidades y capacidades cognitivas, afectivas, sociales y de aprendizaje”²¹⁵

²¹⁴ Walsh C. (1990). Citado por Peter McLaren. Pedagogía crítica y cultura depredadora- Políticas de oposición en la era posmoderna 1997. España. Pág. 63.

²¹⁵ Coll, César. (1996), “*Aprendizaje Escolar y construcción del conocimiento*”. Buenos Aires. Paidós educador.

*Ya no es posible posponer más la tarea de alcanzar las metas sobre educación para todos ni aceptar las excusas que justifican su retraso. La educación es un derecho fundamental de todas las personas; una clave para disfrutar los otros derechos humanos; el núcleo de todo desarrollo y el requisito esencial para una paz igualitaria y duradera*²¹⁶.

Hoy llegamos a los límites del desarrollo de la filosofía científicista, que en lugar de aportar beneficios a la población ha destruido a los más débiles. Las dos guerras mundiales, las tecnologías, los adelantos científicos en lugar de salvar al hombre han consumado, en menos de medio siglo, las condiciones para su destrucción.

“La institución no pretende limitarse a instruir, sino cooperar a que se formen hombres útiles al servicio de la Humanidad y de la patria”²¹⁷. Es por esa razón que se busca otro modelo educativo más integral más liberador, más social y comunitario. Algunos lo llaman educación para la libertad, educación intercultural, educación para la paz, educación para el trabajo. Nosotros la llamaremos, educación bilingüe intercultural, ratificándonos en la propuesta inicial, pero desde una perspectiva emancipatoria y crítica.

4.1.4. Contenidos culturales que se reproducen en la escolaridad formal

Ninguna cultura es superior a la otra. Benedict (1939), señala que cada cultura es un todo comprensible sólo en sus propios términos y constituye una suerte de matriz que da sentido a la actuación de los individuos en una sociedad, su estudio sólo será posible con la valoración de su categoría cultural que incluye artefactos, bienes, procesos técnicos, ideas, hábitos y valores heredados. En esta misma línea culturalista Thompson (2002), afirma que es imposible medir con otros métodos universalistas que consideran a la cultura como un proceso histórico social en dimensiones comparables con cualquier nivel cultural del hombre.

Por otra parte, los representantes de la evolución cultural (Tylor, Lewis, Morgan) afirman que “la cultura en sí pertenece a la naturaleza. Emergió en el curso de la evolución mediante procesos de selección natural; aunque la cultura está altamente desarrollada en los seres humanos”.

²¹⁶ Foro Mundial de Educación para todos. Dakar, abril del 2000.

²¹⁷ Giner de los Ríos, Francisco. (1973). “*Ensayos*”. Alianza Editorial- Madrid. pág. 116.

Aunque la cultura no sea un proceso social histórico tampoco estático, la cultura es un proceso evolutivo con creces, exponencial en desarrollo tecnológico y comunicativo hacia el siglo XXI. Sin embargo, la evolución no quita la esencia de los primeros códigos culturales sobre las cuales fueron construidos todos los adelantos científicos: allí están las bases.

Al iniciar el presente siglo, la vida planetaria ha cambiado considerablemente, con el advenimiento de las nuevas tendencias ideológicas como la globalización y la nanotecnología, mientras tanto, el sistema educativo básico no ha mejorado casi nada; más bien se ha involucionado en ética y valores morales; estamos a punto de perder completamente las leyes de la armonía, del hombre y naturaleza, *“la irracionalidad moderna está suministrando en el inconsciente colectivo la apatía y la individualidad y la excesiva avaricia”* (Ken Robinson: 2010).

Frente al universalismo globalizador, todos los seres humanos estamos temerosos, ansiosos, asustados de la vida, frente a lo cual apenas respondemos con actitudes de nuestra impotencia, incompetencia e inseguridad en este mundo tan desigual. Nuestros actos cada vez son más violentos. Tanto en los países desarrollados como en el denominado tercer mundo, cada segundo minuto ocurre un asesinato, violaciones y centenares de robos y miles de atrocidades en detrimento del prójimo, la falta de una educación humanista, creativa y pacífica está permitiendo la acelerada destrucción del mundo.

En estas circunstancias, ¿la educación está cumpliendo sus fines y objetivos educativos? ¿Qué clase de cultura es la que reproduce la escuela pública? ¿Los contenidos estructurados en el Diseño Curricular Nacional, corresponden a las realidades culturales y étnicas del país?

Los principios educacionales que aparecen en el DCN, apuntan hacia unos aprendizajes significativos, de interacción, de innovación y de acuerdo a las necesidades de la población multicultural.

El Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular tiene una perspectiva humanista y moderna, toma en cuenta la centralidad de la persona, considera la diversidad de nuestro país, las tendencias pedagógicas actuales y los avances incesantes del conocimiento, la ciencia y la tecnología. (DCN: 2009:19).

Además la Estructura Curricular Básica, considera como el primer propósito de la Educación peruana hasta el 2012.

El desarrollo de la identidad personal, social y cultural en el marco de una sociedad democrática, intercultural y ética en el Perú; “constituye el desarrollo y fortalecimiento de la autoestima y la estima por el otro, preparando a los estudiantes para vivir en una sociedad multicultural; una sociedad que acoja a todos con iguales derechos y oportunidades, respetando las diferencias individuales y colectivas que surgen de nuestra condición de seres con historia, raíces culturales y tradiciones. Esta identidad se forja desde la infancia, a partir del uso de la lengua materna, del conocimiento y valoración de su cultura (expresadas en maneras de relacionarse, pensar e interpretar el mundo, con valores propios), del conocimiento de otras culturas, de garantizar la convivencia y superación de conductas discriminatorias de raza, sexo y religión, entre otras (DCN: 2009:21).

Que son compatibles con los fines de la educación peruana al 2021, que exige y se esfuerza por:

Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento. (DCN: 2009:10).

Sin embargo, existe una incoherencia entre los fines educacionales y los contenidos a desarrollar, los que no guardan ninguna relación con las prácticas pedagógicas. La preeminencia carga curricular acrítica, pasiva y abstracta es el marcador del tradicionalismo. Estos contenidos en gran medida mutilan las habilidades innatas y vocacionales de los niños indígenas, reduciendo el sentido de la vida a ámbitos de mecanización y asimilación de contenidos fuera de la realidad, por tanto duplica el analfabetismo que facilita su explotación.

A continuación analizaremos los contenidos del DCN de educación primaria para su correcta asimilación del problema.

4.2. Organización Curricular de educación básica primaria

4.2.1. Área de Comunicación integral

Los principios del área de comunicación que aparece en el DCN dicen lo siguiente:

Todo niño debe expresarse, escuchar y ser escuchado. Todo niño necesita comunicarse y para hacerlo recurre al lenguaje verbal y no verbal. Docentes y promotores educativos comunitarios deben acercarse a esta forma de comunicarse y establecer dialogo con los niños (DCN: 2009).

En el apartado transcribimos las capacidades y los conocimientos de los niños del segundo grado de educación primaria, capacidades básicas a lograr en lengua castellana para promover al siguiente grado educativo.

a. Comprensión de textos

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
a. Selecciona el texto a leer según sus intereses. b. Formula hipótesis de lectura a partir del título, resumen y figuras y la comprueba releendo el texto. c. Infiere el significado y la función de las palabras en oraciones a partir de las relaciones que establece entre ellas.	a. Lee en forma oral o silenciosa textos de su interés, infiriendo significados, distinguiendo elementos formales e identificando la secuencia y contenido. b. Lee textos descriptivos y narrativos identificando c. las ideas principales d. Lee textos en diferentes formatos: cuadros, recetas, afiches, artículos, etc.; e identifica las ideas principales. e. Opina, teniendo en cuenta sus experiencias previas, sobre la forma y el contenido de un texto leído, explicando con sus propias palabras sobre el mismo.
ACTITUDES <ul style="list-style-type: none"> ➤ Muestra una actitud crítica frente a los diversos textos que lee. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se interesa por leer diversos formatos de texto. ➤ Muestra agrado, interés y autonomía cuando lee. ➤ Lee con satisfacción textos de su preferencia. 	

Los niños del segundo grado, que corresponde a las edades de 6 a 8 años, todavía no han logrado consolidar las cuatro habilidades lingüísticas: Escuchar, hablar, leer y escribir en su propio código lingüístico, en este caso sería quechua, aimara o asháninka. En estas circunstancias se les exige leer de forma alfabética, no dice una lectura simbólica o

codificada. ¿Cómo se le puede exigir leer textos narrativos, descriptivos, afiches si todavía no tienen los elementos básicos del alfabeto castellano?

b. Producción de textos

CAPACIDADES	COMUNOCIMIENTOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Produce textos teniendo en cuenta: destinatario, propósito y mensaje; así como identificando los pasos necesarios para la construcción de un texto. 2. Escribe y lee para corregir y mejorar el sentido de lo que quiere comunicar. 3. Escribe textos narrativos y descriptivos sobre situaciones cotidianas, empleando conectores lógicos para organizar con coherencia la secuencia de sus escritos: también, además. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisa y corrige sus escritos para mejorar el sentido y forma del texto producido; usa el punto y las mayúsculas, no solo al iniciar una oración sino al usar nombres propios. 2. Escribe textos con originalidad, donde incorpora personajes; cambiando el escenario, las acciones y el final de los mismos.
<p>ACTITUDES</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Demuestra su interés y satisfacción por escribir para diferentes destinatarios. ➤ Participa con entusiasmo en los proyectos de escritura que se plantean a nivel personal o grupal. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tiene iniciativa para producir sus propios textos. ➤ Comparte con seguridad y confianza los textos que produce. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Es tolerante y persevera al corregir sus escritos. ➤ Disfruta con sus producciones. 	

En esta misma línea, ¿cómo se le puede exigir a los niños quechua-hablantes del segundo grado “*Producir con seguridad, textos informativos, instructivos, poéticos y dramáticos a través de los cuales expresa sus ideas, intereses, sentimientos, necesidades y emociones, haciendo uso reflexivo de los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen la coherencia de los textos?*” (DCN: 2009: 169).

La prematura transferencia lingüística rompe todo proceso lingüístico, no resulta pertinente ni pedagógico enseñarles una lengua distinta sin antes de haber desarrollado su propio esquema lingüístico. Para producir textos en el idioma castellano, los niños tienen que haber logrado los niveles lingüísticos de escuchar, hablar, leer, sin estos tres requisitos previos es casi imposible leer de manera alfabética y comunicativa cualquier aprendizaje de lenguas.

Todos los estudios de investigación psicopedagógicos demuestran que aprendemos mejor en nuestra lengua materna, salvo en niños bilingües de cuna que pueden aprender

relativamente bien en ambas lenguas. Sin embargo, la escuela como institución homogeneizadora ha invisibilizado las lenguas minoritarias, apoyadas por la actitud social que pensamos que la lengua mayoritaria es la lengua de la verdad. Dentro de este marco de reproducción de la lengua del poder, las experiencias de educación Bilingüe en Perú, siempre han apostado por un modelo de EIB-sustractivo.

La falta de reconocimiento de los diseñadores de programas educativos a partir de la realidad sociocultural de los pueblos, hace creer a los profesores que la comunicación tiene que ser a partir de la lengua castellana, comunicarse es hablar bien el castellano, olvidan otras formas de comunicación. Por tradición, los pueblos andinos están inmersos en un contexto comunicativo no alfabético, los símbolos, el arte, los grafismos y los sonidos forman parte de su lenguaje pero no son considerados en el sistema educativo formal. Creemos que el único lenguaje científico aceptado formalmente es la lengua de mayor estatus social, es decir el español, el resto de lenguas son subordinadas.

La especie de memoria que puede tener un niño no permanece ociosa por qué no estudie en libros; todo lo que ve y oye le llama la atención, lo recuerda retiene en su memoria una idea de las acciones y los discursos de los hombres, y todo cuanto lo rodea constituye el libro con el cual, sin pensar en ello enriquece su memoria hasta que sea capaz de aprovecharla su razón²¹⁸.

En los pueblos con literacidad los conocimientos fueron transmitidos mediante la escritura y en los pueblos sin literacidad mediante la oralidad y a través de otros símbolos culturales.

La población de los supervivientes se modifica continuamente desde el mismo punto de vista del criterio que preside la eliminación, lo que tiene por efecto el debilitar poco a poco la relación directa entre el origen social y la competencia lingüística²¹⁹.

Por tanto, la lengua constituye parte del desarrollo de la cultura de un pueblo, guarda en su esencia toda la carga cultural, las experiencias vividas por el hombre a su paso por la historia, su filosofía, religión, su pensamiento, su ciencia, tecnología, arte y música en constante evolución, por lo que todas las expresiones culturales necesitan el tiempo y espacio para su redefinición.

²¹⁸ Rousseau J.J. (1973). “*Emilio o de la educación*”. *Op.cit.* Pág.142.

²¹⁹ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (1970). *Op.cit.* Pág. 125.

Asimismo, la educación peruana ha minimizado la importancia del arte como elemento comunicativo en la formación, más bien se han maximizado los estándares de las matemáticas, la lengua castellana y las ciencias. De ahí parte la importancia de desarrollar no sólo las habilidades intelectuales sino también lo artístico, lo emocional. Al respecto Begoña Ibarrola²²⁰ dice:

Si el desarrollo intelectual de nuestros alumnos nos preocupa y hacemos lo posible por mejorar su nivel de aprendizaje, conviene recordar que, aún cuando el intelecto puede estar excelentemente desarrollado, el sistema de control emocional puede no estar maduro y en ocasiones logra sabotear los logros de una persona altamente inteligente.

Lo que comúnmente se dice en el argot criollo: “Cuidado que te muñeques”, *quiere decir que si no sabemos controlar nuestras emociones, entonces estamos perdidos y condenados al fracaso.*

La educación como un proceso multidireccional, multifacético y transdisciplinar constituye parte ineludible de la preservación, difusión y recreación cultural. Y, uno de los mecanismos de la comprensión cultural viene a ser la lengua como símbolo cultural del aprendizaje que fue heredado generacionalmente en el seno de la familia y la sociedad, que necesita de un aprendizaje social y más interactivo, es decir aprender las lenguas en situaciones reales de comunicación libres de prejuicios raciales o culturales, tal conforme como se aprende el inglés o el francés.

A los pueblos indígenas podemos entender sólo a partir de sus códigos culturales y lingüísticos. Para el caso peruano, la lengua quechua constituye una de las lenguas con mayor número de hablantes, pero de menor estatus frente al castellano. La población del Perú, estimada en alrededor de 30 millones de habitantes, cuenta con más de ocho a diez millones de indígenas, en su mayoría quechuas y aimaras asentados en la región andina. En la Amazonía Peruana, con una extensión de 62 por ciento del territorio nacional, actualmente existen más de 42 grupos etnolingüísticos que presentan características culturales, económicos y políticas distintas de otros sectores de la población nacional. Todos estos grupos étnicos subsisten dentro de un marco de la semiótica cultural, sin embargo el poder del capitalismo está introduciendo sus mercados de extracción de

²²⁰ Begoña Ibarrola L. De Davalillo. “Dirigir y educar con Inteligencia Emocional”. Ponencia del VII Congreso de Educación y Gestión. publicado en PROFES.NET. Disponible en. http://www.infantil.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=40624

recursos naturales en las zonas selváticas, afectando drásticamente a los aborígenes, obligándoles a procesos civilizatorios dentro del esquema modernizador/colonizado.

4.2.2. Área de matemáticas

En la Estructura Curricular Básica de Educación primaria (2009:203), tanto las capacidades y los conocimientos por adquirir en los educandos del sexto grado en el área de matemática: “Números, relaciones y operaciones” se transcribe a continuación:

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
<ol style="list-style-type: none"> 1) Formula secuencias con números naturales y decimales exactos. 2) Resuelve problemas que implican proporcionalidad directa y porcentaje. 3) Resuelve problemas que implican equivalencias y cambio monetario. 4) Interpreta y representa el valor posicional de los números naturales y decimales. 5) compara y ordena números naturales, fracciones y números decimales exactos hasta los centésimos. 6) Identifica y explora estrategias para el cálculo de operaciones combinadas y formulación de patrones matemáticos, con uso de calculadora u otro recurso de las TIC. 7) Resuelve y formula problemas con operaciones combinadas con números naturales, fracciones y decimales. 8) Interpreta el Máximo Común Divisor (MCD) y el Mínimo Común Múltiple (MCM) de números naturales. 9) Resuelve problemas que involucran el MCD. 10) Resuelve problemas que involucran el MCM. 11) Identifica factores primos de un número natural. 12) Interpreta y representa números decimales en la recta numérica, usando aproximaciones sucesivas a las decimas y centésimas. 13) Interpreta el cuadrado y cubo de un número menor que 50, a partir de la multiplicación y suma sucesiva. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Secuencias con números naturales y decimales. 2) Proporcionalidad directa e inversa. 3) Graficas lineales. 4) Equivalencias y cambio monetario. 5) Valor posicional de números decimales. 6) Relación de orden entre números naturales, fracciones y decimales exactos. 7) Números decimales en la recta numérica. 8) Adición, sustracción, multiplicación y división de números decimales. 9) Adición, sustracción, multiplicación y división con fracciones. 10) Operaciones combinadas con números naturales, fracciones y decimales. 11) Múltiplos y divisores de un numero 12) Máximo Común Divisor (MCD). 13) Mínimo Común Múltiple (MCM). 14) Factores primos de un numero. 15) Aplicación de proporcionalidad: cambio moneda, imp., intereses. 16) Encuadramiento de números decimales. 17) Cuadrado de un número menor que 50. 18) Cubo de número menor que 50.

Los educandos desde los primeros grados de la escolarización han sufrido una suerte de una enseñanza abstracta. Por ejemplo a un niño de 6 años se pretende enseñarles toda la carga cultural extravagante o exótica, lejos de los Aprendizajes significativos y de acomodación. Que el verdadero campo de acción del niño de esa edad es todavía el de la

acción y manipulación, (...) el niño a menudo está adelantado en actos que en palabras”²²¹. Se pretende medir la capacidad receptiva lectora y matemática a educandos que todavía no han logrado los niveles de “concreción y manipulación” que son niveles previos y necesarios a los niveles simbólicos dentro del manejo metodológico de la enseñanza de las matemáticas.

El enfoque epistémico positivista permite que el niño aprenda por el método de descarte de las conductas erróneas y el condicionamiento de las respuestas que se pretende obtener como nuevos conocimientos. Para ello la metodología didáctica se basa en la repetición o memorización.

¿Qué sentido puede tener, para la mayoría de los alumnos, estudiar conceptos, formulas y principios de física, si después resulta que no sirven para que puedan dar una explicación más científica de cómo funciona la televisión o el “Ipod”?

²²²

Enseñar a los educandos de sexto grado la suma, multiplicación y división de fracciones homogéneas y heterogéneas cuando aún no pueden resolver exitosamente las cuatro operaciones de la aritmética no tiene sentido pedagógico ni cultural. “Los niños de los niveles inferiores pueden recitar de memoria 4×4 , pero no sabe cuánto es $16-8$, tampoco puede la mitad de 16, o el doble de 4”.

Un 89% de docentes que laboran en las instituciones educativas rurales y urbanas no conocen los métodos de enseñanza de la matemática, olvidan casi sin excepción los niveles de concreción, lo gráfico, lo simbólico, la codificación y la decodificación, desarrollando sus experiencias pedagógicas sólo a partir de los niveles simbólicos: “dos más dos es cuatro”, lo que supone que los docentes aplicaron la resta por un lado, la suma por otro lado y la multiplicación por el otro; desarticulando los criterios pedagógicos. Los profesores olvidamos que los niños campesinos vienen de casa con conocimientos básicos de cantidad, en sus actividades pastoriles al lado de sus ovejas, vacas y chancos han aprendido a contar perfectamente hasta una centena, pero este conocimiento previo en el sistema escolar no forma parte del proceso enseñanza-aprendizaje.

²²¹ Piaget, Jean. (1979). “Seis estudios de psicología”. 5ta. Edición. Traducción de Nuria Petit. SEIX BARRAL S.A. Barcelona. Pág. 49.

²²² Besalú, Xavier y Vila Ignasi (2007). “La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI”. *Op.cit.* Pág. 165.

*Para la mayoría de los habitantes el libro se convierte en la fuente de un tipo de conocimiento memorístico, basado en la reproducción pasiva de contenidos. Todo esto derivó en la división social de la educación; unos son los que producen los conocimientos y escriben libros, otros los que transmiten esos conocimientos, los maestros, y finalmente los alumnos, que consumen ese conocimiento a través de los libros. En tal sentido, el conocimiento ya no es aprendido en contacto directo con la naturaleza y la cultura*²²³.

En este caso se tendría que articular con los conocimientos básicos y consolidar la fase de las operaciones concretas, teniendo una buena base se puede desarrollar todos los componentes matemáticos existentes en el mundo, porque la matemática es universal.

En Perú se habla de la inclusión educativa, generalización de la matrícula gratuita para todos; sin embargo en las zonas rurales más del 50% de niños no están escolarizados.

*“Existe más de un millón de niñas y niños indígenas en edad escolar, de los cuales el 28,87% no es atendido por el sistema educativo y el 73% tiene un atraso escolar grave, lo que pone en riesgo la culminación de su educación básica. También cabe subrayar la existencia de una brecha de género en los grupos indígenas: casi la mitad de las mujeres de los pueblos indígenas amazónicos no está matriculada, en contraste con un 30% de varones”*²²⁴.

Para los niños indígenas, el aprendizaje de las matemáticas y todo lo relacionado a las ciencias de números y formulas han sido siempre experiencias traumáticas, cuando las matemáticas fueron creadas para solucionar problemas de la vida cotidiana cuantitativamente, un aprendizaje totalmente práctico y divertido se ha convertido en un aprendizaje frustrante y abstracto. De tal suerte que los niños nunca aprenden la matemática de manera recreativa, al contrario se esfuerza transmitirlas desde un nivel teórico, abstracto y simbólico, y en situaciones estresantes.

²²³ Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia. “1er. Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional: Juntos en la construcción de un nuevo Currículo”. *Op.cit.* 2008. Pág. 10.

²²⁴ Vásquez Huamán, E. Chumpitaz, Annie y Jara César. (2009). “Niñez indígena y educación intercultural bilingüe en el Perú”: Estadísticas recientes, preguntas (i) resueltas y tareas pendientes” Asociación Gráfica Educativa Tarea. Lima. Pág.7.

El procedimiento usual de estampación, que podría decirse y por medio del cual se lucha a brazo partido con el niño hasta hacerle repetir mecánicamente unas cuantas nociones- más o menos inexactas- más parece artísticamente enderezado a anular en él la inteligencia que a proteger su gradual evolución. Una disciplina que obliga a la quietud y al silencio, que favorece la vanidad, a la envidia, la delación y la mentira²²⁵.

La educación actual, descarga todos los contenidos científicos y tecnológicos desde un enfoque memorístico y poco motivador, los niños están obligados a memorizar la tabla periódica de los elementos (Química), formulas de ecuaciones físicas; al ser forzado el aprendizaje nace el repudio y desamor hacia las ciencias. El físico teórico estadounidense Michio Kaku (2008), especialista en *String Field Theory*, afirma que, en primer lugar nacemos científicos. Cuando nacemos nos preguntamos, qué pasa ahí afuera, comenzamos por preguntarnos del sol, la vida, las estrellas. Y luego algo pasa, lo que tenemos son los años peligrosos, son la escuela primaria y secundaria, es ahí cuando literalmente lo aplastan todo esto hacia lo peor.

Es sabido que, por medio del conjunto de enseñanzas vinculadas a la conducta cotidiana de la vida y en particular por medio de la adquisición de la lengua materna o la manipulación de los términos y las relaciones de parentesco, se dominan en estado práctico disposiciones lógicas, disposiciones más o menos complejas y más o menos elaboradas simbólicamente, según los grupos o clases, que predisponen de forma desigual al dominio simbólico de las operaciones implicadas en una demostración matemática o a la interpretación de una obra de arte²²⁶.

Los educandos que no han recibido una base sólida en el aprendizaje de las ciencias matemáticas, la física, química y el lenguaje en situaciones reales de significatividad y afectividad a lo largo de su escolarización formal, y a futuro sufrirán estragos educativos en los niveles superiores de enseñanza. La enseñanza acertada o desatinada en los dos primeros grados del nivel básico son determinantes para el éxito o fracaso educativo.

Al respecto conversamos con un profesional indígena y nos dijo más o menos así:

²²⁵ Giner de los Ríos, Francisco. (1973). “Ensayos”. *Op.cit.* Pág. 88.

²²⁶ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (1970) “La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”. *Op.cit.* Pág. 84.

“Recuerdo cuando yo era pequeño, cuando a mi pueblo llegó un teniente escolar en el mes de marzo para ratificar y matricular a todos los niños de este caserío, nosotros con mis amiguitos de la comunidad nos ocultamos en el canchón de ovejas. ¿Sabe porqué?, pues mis padres siempre hablaban de que la letra entraba con sangre y a cocachos aprendieron a leer. En nuestro imaginario la escuela era lugar terrible de castigo, de sangre, de golpes, entonces ¿yo niño cómo podía ir a ese lugar? Y cuando ya era estudiante de sexto grado de primaria, tenía mucho miedo a las asignaturas de lenguaje y matemática, rezaba al dios todo poderoso para que mi profesor no me haga pasar al frente a leer o que no me ridiculice resolviendo problemas abstractos en la pizarra.” (Profesor bilingüe de Haqira).

“La experiencia es tanto la actitud como el resultado que dicha relación con el mundo deja como sedimento en la conciencia, sedimento que ensancha y ahonda en nosotros lo que sabemos del mundo”²²⁷ los malos momentos de la vida escolar quedan marcados para el resto de la vida; como una experiencia que limita sus procesos de desarrollo personal, psicológico y social.

“Mis recuerdos de niñez y educación son traumáticos, mi profesora me golpeaba con una regla en la lengua, por no pronunciar bien el castellano; entonces optaba por no ir a la escuela, decía a mi madre que me dolía mi diente. Además recuerdo que un día me llevé como refrigerio 10 cañas de maíz y la profesora me golpeó con cada una de las 10 cañas, era también por no haber resuelto la suma en la pizarra. Así era la escuela antes; pero ahora también los profesores siguen utilizando el puntero; prueba de ello, los brigadieres llevan un puntero blanco, entonces casi nada ha cambiado los castigo físico y psicológico a consecuencia del aprendizaje de la lectura, escritura y las matemáticas” (Enfermera del PS. Haqira).

Toda forma de mutilación de las habilidades del hombre desde los castigos físicos y psicológicos en la escuela, en la sociedad, en la jurisprudencia han generado una sociedad sumisa, conformista y tolerante; estos principios han favorecido la acumulación de riquezas de unos pocos que tienen el poder y el recrudescimiento del sector rural indígena y de las zonas marginales de las grandes ciudades como Lima, La Paz, Quito.

²²⁷ Álvarez, Eduardo. “Vida y experiencia humana en la fenomenología del espíritu de Hegel” conferencia leída en la Real Sociedad Méndez Pelayo, día 12 de noviembre del 2009. Santander-España.

4.2.3. Área Persona y Ambiente

Siguiendo la línea de análisis de la Estructura Curricular Nacional, igualmente el noveno propósito de la Educación peruana al 2021 dice:

Desarrollo corporal y conservación de la salud física y mental. Implica el desarrollo de actitudes positivas en el estudiante, mediante la práctica sistemática de hábitos y actividades que favorezcan un desarrollo integral saludable (físico, mental y socioemocional), que propicie el descubrimiento y manejo de todo su cuerpo y el gradual perfeccionamiento de su psicomotricidad. (DCN: 2009:28).

En la parte de los contenidos, en relación al tema “cuerpo humano y conservación de la salud”, para el quinto grado de educación primaria, dice así:

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
<ol style="list-style-type: none"> 1) Explora el funcionamiento del sistema nervioso central como órgano de relación con el entorno. 2) Comprueba experimentalmente la presencia de azúcares, almidones, proteínas, grasas, 3) Vitaminas y minerales en alimentos. 4) Analiza información acerca de los bioelementos y biomoléculas. 5) Evalúa el consumo responsable y los peligros de los trastornos alimenticios: obesidad, anorexia y bulimia. 6) Busca información acerca de la acción de las hormonas sexuales en los seres humanos y los cambios que se producen como efecto. 7) Busca información sobre los avances en materia de reproducción humana: reproducción asistida. 8) Analiza información acerca de las enfermedades infecto- contagiosas de mayor prevalencia causados por virus y bacterias como el SIDA, la TBC u otras. 9) Busca y analiza información acerca de los trasplantes, donación de órganos y tejidos, y reconoce su importancia para la preservación de la vida. 10) Busca y analiza información sobre los avances científicos relacionados con la genética y la clonación. 11) -Busca y analiza información sobre los beneficios o daños que pueden causar en la salud los alimentos transgénicos, los enriquecidos y los que contienen preservantes. 12) Aplica técnicas de primeros auxilios utilizando el Botiquín escolar. 	<p>Estructura y funciones del cuerpo humano</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistema nervioso central: su funcionamiento. • Azúcares, almidones, proteínas, grasas, Vitaminas en alimentos. • Bioelementos y biomoléculas. • Trastornos alimenticios: obesidad, anorexia y bulimia. Peligros. • Acción de las hormonas en el organismo humano. <p>Tecnología y salud</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reproducción humana: avances tecnológicos: reproducción asistida (métodos de inseminación artificial y fecundación in vitro). • Virus y bacterias: enfermedades infectocontagiosas que producen. El SIDA, la TBC y otras. Prevención. • Importancia de los trasplantes y donación de órganos y tejidos para la preservación de la vida. • Avances científicos en genética y clonación. • Alimentos transgénicos, enriquecidos o con preservantes: beneficios y daños para la salud.

(DCN: 2009:252)

La violencia epistemológica se puede entender como lo característica de un contexto epistemológico ocupado, invadido, por la cultura científica dominante, entendiéndose por esta no solamente una constelación abstracta de saberes más o menos relevantes para el ser humano y su estar hoy en el mundo, sino también como un dispositivo concentración de poder que condiciona e hipoteca la producción misma de conocimiento así como su trasmisión, su administración, su empleo, su organización. (Fornet-Betancourt 2009)²²⁸.

¿A los niños indígenas del quinto grado de educación primaria les interesará conocer sobre la reproducción humana: avances tecnológicos: reproducción asistida (métodos de inseminación artificial y fecundación in vitro)? ¿Existen materiales disponibles para demostrar la inseminación artificial, trasplante de órganos? ¿En las escuelas rurales indígenas existen laboratorios biológicos y genéticos?, ¿Qué necesidad hay sobre las prácticas del consumo responsable y los peligros de los trastornos alimenticios: obesidad, anorexia y bulimia, si en el mundo andino la alimentación no es un exceso ni problema para la salud? “Lo que está sucediendo en realidad es que en nombre de la ciencia objetivamente moderna se descalifican toda los saberes contextuales y de las tecnologías vernáculos, y comienza la batalla epistemológica y tecnológica contra la supuesta barbarie del otro. (Fornet. 2006)²²⁹.

No estamos en contra de los avances científicos y tecnológicos de la época; sin embargo reprobamos el tipo de educación que se aplica en la zona andina del país, sobre la base de contenidos abstractos sin sentido filosófico del buen vivir, no es funcional al tipo de sociedad cuyo movimiento cultural, social y religioso es distinto al mundo occidental.

En todas las escuelas visitadas no hay capacidad de enseñar a partir de la observación, análisis, experimentación y comprobación. “Los estados naturales del agua, las partes de una planta, los cambios físicos de la materia, todos estos temas señalados se enseña a partir de dictados y muy pocas veces con gráficos en la pizarra o en un papelote”, pero sigue siendo expositiva. ¿No hay materiales o recursos educativos para desarrollar estos contenidos?, ¿los docentes están capacitados para efectuar exitosamente sesiones de aprendizaje de carácter empírico? Siendo Perú un país con alto porcentaje de biodiversidad la más grande del mundo, le rebasan los recursos naturales, la flora, la

²²⁸ CF. Citado por Fidel Tubino. (2012). “El trasfondo epistemológico de los conflictos interculturales”. En la revista *CONCORDIA* N° 61. Aachen-Alemania. Pág. 65.

²²⁹ *Ibíd.* Pág. 65.

fauna, los minerales. Sin embargo; en las sesiones de clases, los docentes no emplean los materiales educativos por desconocimiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje práctico.

Hacedles medir, pesar, descomponer, crear y disipar la materia en el laboratorio; discutir, como en Grecia, los problemas fundamentales del ser y destino de las cosas; sondear el dolor en la clínica, la nebulosa en el espacio; la producción en el suelo de la tierra; la belleza y la historia en el museo...²³⁰.

En la zona de estudio, para un número considerable de docentes, el material educativo es sinónimo de tiza, pizarra, papelotes, mapas y libros, es decir todo lo estructurado. Los medios no estructurados no tienen importancia en el desarrollo del currículo escolar. Estas experiencias teóricas aumentan en el nivel secundario, allí el docente dicta las clases desde el pupitre y los alumnos pasivamente copian lo que escuchan y se acabó la sesión pedagógica de 45 minutos. Los mecanismos de educación expositiva y mecanicista no sólo es patrimonio de las escuelas rurales, también son de la educación urbana.

4.2.4 Área de Educación Religiosa

Al revisar el DCN-2009, para la educación primaria, encontramos una incongruencia entre los principios ontológicos de la educación y las capacidades del contenido curricular del área de educación Religiosa.

En la misma constitución política del estado peruano de 1993 el artículo 14, del Capítulo II Sobre la Educación en Perú dice:

“La formación ética y cívica y la enseñanza de la Constitución y de los derechos humanos son obligatorias en todo el proceso educativo civil o militar. La educación religiosa se imparte con respeto a la libertad de las conciencias”.

Asimismo el (DCN 2009: 36) dice: “Acepte y muestre actitudes de empatía y tolerancia ante las diferencias entre las personas, referidas a genero, raza, necesidades especiales, religión, origen étnico y cultura; desenvolviéndose asertivamente en diversos ámbitos sociales”.

²³⁰.Giner de los Ríos, Francisco. (1973). “Ensayos”. *Op.cit.* Pág. 94.

A continuación se transcribe las capacidades y conocimientos a considerar en la formación de educandos del segundo grado de primaria:

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
<ol style="list-style-type: none"> 1) Identifica que Dios es familia unida: Padre, 2) Hijo y Espíritu Santo y es llamado a vivir como El, en comunidad fraterna. 3) Identifica que Dios lo ha creado a su imagen 4) y semejanza por amor y que todas las personas son iguales en dignidad. 5) Interpreta la Historia de la Salvación a través de relatos bíblicos: Dios prepara un pueblo para la llegada del Salvador en la figura de Abraham, Moisés, David, los profetas y María. 6) Relata pasajes de la vida de Jesús con palabras sencillas, resaltando su mensaje. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Dios crea todo por Amor. 2) El ser humano imagen y semejanza de Dios. 3) Dios se revela en las personas. 4) Dios salva a su pueblo: Moisés y el paso del 5) Mar Rojo. 6) Historia de los patriarcas: Dios elige a Abraham. 7) El mandamiento más importante: amar a Dios y al prójimo. 8) Jesús, Hijo de Dios, nace en Belén y crece en una familia como nosotros. Principales pasajes de la vida de Jesús: infancia y vida pública. 9) Jesús hijo amoroso habla del amor de Dios Padre. 10) María, elegida de Dios, Madre de Jesús y de la Iglesia.
<p>ACTITUDES</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Valora la atención y el cariño de sus padres. ➤ Muestra interés por conocer la Palabra de Dios y las enseñanzas de Jesús. ➤ Muestra actitud de respeto por los signos y símbolos litúrgicos. 	

Para los niños y niñas indígenas menores de 8 años, los contenidos del área de Religión no constituyen ningún aprendizaje significativo. Los niños indígenas no tienen aprendizajes previos para interpretar la historia de Moisés y los patriarcas del antiguo Testamento; por tanto, no les llama la atención. Es aquí donde se produce una enajenación cultural, psicológica y social de los educandos. La enseñanza de la Religión cristiana es una asignatura obligatoria desde los primeros grados hasta el nivel secundario, muy por encima de los principios educacionales que el mismo estado se propone respetar la diversidad religiosa, cultural y lingüística.

Analizando cuidadosamente los contenidos curriculares de la asignatura de Religión para el segundo grado de primaria, encontramos una tendencia de interiorización y una absolutización de la fe cristiana, frente a los niños cuyo pensamiento cosmovisivo es panteísta y vivencial.

Es aquí donde entra en juego las contradicciones políticas de educación, basadas en una violencia simbólica que muy pocas veces el profesor como actor principal de la educación puede sospechar los desaciertos curriculares y en ocasiones esporádicas puede diversificar,

pero ésta diversificación no siempre se realiza, debido a la falta de metodología y concienciación cultural y despliegue ético del maestro rural. “En el fundamentalismo católico hoy pueden distinguirse hoy cuatro grandes líneas: la teología, la moral, la organizativa y la socio política en relación con los derechos humanos”²³¹.

En esta línea de superioridad cultural, los diseñadores del DCN tanto, los especialistas de Educación Intercultural Bilingüe en un 99.9% son católicos.

*Al ser católicos sin proponérselo están simplemente reproduciendo el modelo colonial. Impedir el dominio de una religión sobre las otras requiere por lo tanto de una dosis de mucho coraje para el que en un proyecto de currículo alternativo de interculturalidad se abran las puertas de la educación, de los colegios y las escuelas para decir que la pachamama y los Apus y los Wamanis existen también*²³².

Es aquí donde radica el problema estructural de la educación, la impertinencia cultural del DCN genera un desequilibrio emocional, cultural y social en los educandos y por añadidura en la comunidad.

*El curriculum escolar, es un relato que simplifica inevitablemente esa complejidad y pluralidad, que reelabora y legitima la versión de los grupos dominantes: se trata de una selección cultural profundamente sesgada. Hoy sabemos a ciencia cierta que hay voces ausentes o silenciadas en el curriculum oficial, desde el mundo de las mujeres hasta la homosexualidad, desde las Naciones sin estado hasta África entera*²³³.

El Estado patenta el poder de una cultura determinada y determinista; por tanto, existe el continuismo pedagógico. Desde la filosofía universalista y etnocéntrica se pretende educar en realidades donde la diversidad es una coexistencia y necesaria. La desnaturalización de la razón humana es hoy una carrera universal en todos los centros educativos públicos y privados y con mayor permeabilidad en los sectores rurales. El contenido del DCN presenta altos índices de sobredimensionamiento cultural clasista y racista, que son signos de un modelo educativo autoritario que es asumida mediante las

²³¹ José Tamayo Juan y María José Fariñas. (2007). “*Culturas y religiones en diálogo*”. Editorial Síntesis, Madrid-España. Pág. 39.

²³² Montoya Rojas, Rodrigo. En Seminario Taller Regional, agosto 2009. *Op.cit.* Pág. 43.

²³³ Besalú, Xavier y Vila Ignasi. (2007). “*La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*”. *Op.cit.* Pág. 167.

prácticas pedagógicas y sociales en las instancias de formación superior y luego reproducida en las actividades pedagógicas. El tipo de lenguaje de comunicación que fragua el docente con el discurso pedagógico, no crea individuos autónomos y capaces de actuar por ellos mismos, sino que los hace más sujetos a un contexto determinado, dependientes a un generador de discursos o patrones de clase, etnia o género.

Por todo lo planteado, la educación peruana no es capaz de formar individuos competentes, ya que su organización curricular demuestra una completa incoherencia cultural y política, en su construcción no participan los principales actores de la educación, como los educandos y los padres de familia. El DCN pertenece al Estado, es quien se ha encargado en los últimos siglos de determinar sus contenidos, abogados bajo la filosofía de las exigencias del neoliberalismo o simplemente restando la importancia de la multiculturalidad.

Estos programas curriculares que se dictan en las escuelas públicas han sido diseñados para enfrentar el auge de la sociedad industrial del siglo XIX, tanto para Europa y América Latina han quedado obsoletos para la época. Por consiguiente, no tiene sentido seguir educando sobre los contenidos desfasados que no responden a las exigencias de la población indígena o del sector pobre, tampoco logra convencer que estamos educando para un mundo altamente digitalizado, globalizado y transnacional. ¿Entonces para qué estamos educando?, ¿qué sentido tiene escolarizar a los niños durante más de diez años, con qué propósitos y bajo qué visión de país y sociedad?

Según Bourdieu y Passeron (1970), el sistema educativo es el primer orden de control y de manipulación ideológica, legitima tales valores y patrones culturales y no cuestiona las fuentes del poder que constituyen su verdadero fundamento. Asimismo, el sociólogo británico Basil Bernstein (1969) asegura que la escuela impone los códigos socio-lingüísticos de las clases privilegiadas, por tal razón no es casual que el fracaso escolar sea mayor entre las clases postergadas, para quienes el lenguaje de la instrucción no aporta significados pertinentes a su realidad sociocultural. “El sistema de clases influye poderosamente en la distribución del conocimiento entre los miembros de una sociedad; también condiciona el sentimiento que les permite actuar sobre el mundo, el cual es compartido de manera desigual”²³⁴.

²³⁴ Basil Bernstein. (1975). “*Clases sociales, lenguaje y socialización*”. Tomado de *Clas, Codes and Control, Vol. I Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: R.K.P. y traducido con permiso del autor por Mario Díaz.

Esta tesis encuentra su sustento en las poblaciones de habla vernácula, en donde el sistema educativo nacional impone la obligatoriedad de la lengua castellana en las escuelas con población quechua, aimara o asháninca. El lenguaje oficial del poder, es siempre avasallador, amedrentador, ridiculiza al niño quechua-hablante, crea en el niño miedos y todo tipo de complejos de superioridad e inferioridad. Por tanto, la educación sólo cumple la función catellanizante, inculca todos los valores, ciencia y tecnología de la cultura del poder; los contenidos de la cultura local son completamente invisibilizados y anulados. En su sentido acumulado como educación más bien tiende a generalizar y perennizar la energía irreductible de seres humanos humillados, denigrados y olvidados.

El problema está en que frecuentemente la cultura oficial, dominante o hegemónica nos ha hecho creer que vivimos irremediablemente en un único tiempo y en un único espacio, predeterminados, estáticos y abstractos; es decir nos ha condenado a estar enajenados fuera de nuestro lugar y nuestro tiempo concretos, dinámicos e impuros²³⁵.

En esta realidad incongruente, debemos reflexionar sobre la razón de la educación ¿qué concepto manejan los docentes, padres de familia y los niños sobre el sentido de la educación? La mayoría de los docentes están convencidos que la educación básica tiene la finalidad de adiestrar al hombre en el desarrollo de sus habilidades lingüística, lógico matemático y relaciones sociales. En esta misma línea los alumnos están plenamente sugestionados que la escuela es el lugar donde se aprende a escribir y a leer. En cambio para los padres de familia, se educa a los hijos para alcanzar un bienestar mejor y generar movilidad social. Y para alcanzar las metas, los educandos tendrán que aprobar todos los exámenes hasta llegar al nivel secundario y superior. ¿Pero eso es todo?, ¿qué significa educar para la vida, desde la visión del sistema educativo actual?

Desde la perspectiva positivista occidental, la vida es negación de todo ideal, de los principios absolutos y necesarios de la razón, es decir, de la metafísica. Por lo tanto, el positivismo es una mutilación de la inteligencia humana, que hace posible, no sólo, la metafísica, sino la ciencia misma. Los hechos históricos y los principios ideales, quedan reducidos a una colección de experiencias, la ley que interpreta la experiencia y la traspa. En su sentido último, el positivismo es el culto de la humanidad como ser total. La supremacía del hombre en carne y hueso. Esta concepción científicista, toma su poder a

²³⁵ José Tamayo Juan y María José Fariñas. (2007). “*Culturas y religiones en diálogo*”. *Op.cit.* Pág. 143.

partir de los trabajos de Auguste Comte. En un principio su objetivo fue explicar el desarrollo de las sociedades humanas desde la mirada del existencialismo, observando los hechos y estableciendo leyes a la manera de las ciencias naturales, éste concepto ha alcanzado a los niveles de deshumanización; el neoliberalismo se inscribe dentro de este pensamiento y por tanto es altamente conservador, subversivo, enflaquece las relaciones primarias y secundarias y de lazos sociales, que vinculan al individuo con la familia, la comunidad y el estrato social. Para James Petras (2007), el Neoliberalismo, provocó profundos cambios -la reorganización del trabajo, la movilidad del capital o la reducción de salarios y prestaciones sociales- ha dado lugar a trastornos psicológicos que han hecho aumentar la violencia doméstica, la sensación de alienación en las personas y los conflictos generacionales.

En cambio para las culturas precolombinas o para el mundo andino, la vida es parte de la totalidad viva. No se puede comprender a las partes separadas, la vida es holístico, relativo y complementario; el uno es parte del todo. La tierra es parte del ser humano que es íntegro y vivo. La totalidad es la colectividad natural o Pacha; comprende al conjunto de comunidades vivas, diversas y variables, cada una de las cuales a su vez con sus características peculiares, su multiétnicidad, sus formas de pensar, sus maneras de conservar la vida y la naturaleza, en este pensamiento la vida es tan importante que el mismo universo. Es extraordinariamente amplio y profundo, es un gran misterio, un reino inmenso en el que interactuamos todos los elementos de la naturaleza con pensamiento, inteligencia y sentimiento.

Definiendo, llegamos a la conclusión; que en las realidades rurales la reproducción social – cultural es del orden hegemónico, en tanto que, la escuela sólo cumple funciones en beneficio de grupos dominantes, nuestra teoría concuerda con la tesis de McLaren. (1998: 48). Quien, afirma que:

En muchos casos las escuelas no permiten que los estudiantes de grupos subordinados autentiquen sus problemas y sus experiencias vividas por medio de sus propias voces, tanto individuales como colectivas. La cultura dominante representa y legitima las voces privilegiadas socialmente²³⁶.

²³⁶ McLaren Peter. (1998). “Pedagogía, identidad y poder: Frente al multiculturalismo”. Santa fe: Homo sapiens. Pág. 48.

Así mismo Giroux (1990: 232) al referirse a la escolarización dice que representa el sitio social principal para la construcción de subjetividades y disposiciones, para cumplir sus lugares de la división ocupación del trabajo. Esta visión aclara que la escuela interviene y condiciona las formas de vida individual de los diversos grupos sociales, favorecidos en este caso por la globalización.

La reproducción del poder en la escuela es legitimada por el profesor, la mano invisible y visible en el trabajo académico del docente y la desorientada filosofía ocasiona la inestabilidad, inseguridad, y atrofia cultural local. “La escuela, es el lugar por excelencia del aprendizaje significativo y la convivencia digna. Es también una organización perversa en la que se aprenden y se experimenta la ignorancia y la indignidad”²³⁷.

Las mejores evidencias de esta reproducción encontramos en el desarrollo de la Estructura Curricular, que imponen códigos lingüísticos extraños, símbolos religiosos y teleológicos importados.

La generalización de una política educativa, bajo el manto de una sola estructura curricular básica, implica serias desventajas frente a los niños de origen indígena; por tanto, existe una fuerte tendencia de un asimilacionismo cultural en todo el sistema educativo. La asimilación de la lengua castellana obliga a adoptar los mecanismos y estilos culturales, ésta asimilación forzada implica la pérdida de todo un bagaje cultural en los niños.

En el inconsciente colectivo de la población, la cultura del niño andino es percibida como algo inferior sin ciencia y arte, estereotipos de un falso reconocimiento de una identidad alienada que ocasiona frecuentemente procesos de enajenación cultural como consecuencias de la imposición de la cultura urbana y la tecnología digital, los niños asumen como el mejor avance cultural de la época todos los signos materiales a nivel de la infraestructura, a nivel de la superestructura más bien existe una involución (los valores morales. Bajo este concepto, modernizar es desterritorializar la cultura local, es reemplazar ideologías y formas de pensar, la modernidad es sinónimo de la tecnología digital, seguimos concibiendo que la educación es formar personas como máquinas de producción industrial; pero en ningún momento nos hemos planteado formar al hombre para la producción de alimentos, en las vísperas de una crisis alimentaria mundial todos

²³⁷ Hidalgo, & Cuba. (1999). “*Proyecto Educativo Institucional. Construyendo una nueva escuela*” Lima Perú: TAREA, Volumen HI, pág. 25.

los sistemas educativos están instrumentalizando los métodos educativos, la cosificación humana hoy es un hecho con las tendencias del neoliberalismo estrepitosa.

El sistema educativo es por lo tanto, un espacio de muchas esperanzas como también lugar de desesperanzas, cada vez más alienante, deslegitima los patrones culturales, las particularidades lingüísticas, económicas de la población rural. Por tanto diremos que el binomio formador o deformador del hombre es la escuela y la sociedad. Ambos constituyen agentes socializadores muy importantes en la reproducción cultural. En las realidades rurales, la escuela irrumpe inmediatamente en la drástica deformación cognitiva y social del niño, modificando orientaciones valorativas y patrones sociales hacia otras filosofías.

El vivir bien no puede concebirse sin la comunidad. Irrumpe para contradecir la lógica capitalista, su individualismo inherente, la monetarización de la vida en todas sus esferas, la desnaturalización del ser humano y la visión de la naturaleza como “un recurso que puede ser explotado, una cosa sin vida, un objeto a ser utilizado”²³⁸.

Desde los albores de la ilustración hasta nuestros días, el aprendizaje en situaciones reales aún no ha logrado empoderarse como método educativo, que promueva una educación hacia un sentido más humano, práctico y sostenible para la liberación del hombre. Porque liberar al hombre significa educarlo creativamente despertando todas sus potencialidades y habilidades innatas. El rechazo a la educación memorística, pasiva y de simple transmisión de conocimientos banales ha sido fundamentado por grandes intelectuales, como Vigostki (1924) aprendizaje por zonas de desarrollo próximo; A. Maslow “escala de necesidades, o motivaciones” (1970), D. Ausubel “aprendizaje verbal significativo” (1989) y J.D. Novak “aprender a aprender, en forma compartida, por la vía de los mapas conceptuales” (1988).

Para el pensador español Francisco Ferrer Guardia (1908). Las respuestas a las preguntas de los escolares no debían buscarse en explicaciones religiosas que sólo envilecían el espíritu y robaban la libertad de los niños. Tampoco podían venir del Estado, porque enajenaba al individuo a través de un monopolio oficial ejercido en el campo de la

²³⁸ Huanacuni Mamani, Fernando. (2010). “*Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*”. *Op.cit.* Pág. 33.

educación; el alumno, con base en la ciencia experimental, debía indagar en la realidad, acompañado de un permanente “espíritu crítico”²³⁹.

Sabiendo que la educación conductista ya no responde a nuestros tiempos, el estado sigue promoviendo el desarrollo estricto del diseño curricular desde este enfoque y los docentes por miedo o retraimiento ante la autoridad superior que les exige terminar con la planificación curricular anual sin interesarse si el alumno, están aprendiendo o han aprendido que sólo tienen que cumplir fielmente con la planificación anual, concretando ésta con unos exámenes cerrados, de respuestas monótonas.

Por todo ello, el cambio educativo en los pueblos andinos necesariamente debe partir desterrando viejas prácticas educativas, proyectándose hacia

*Las propuestas psicológicas y pedagógicas contemporáneas, que contribuyen a complementar los fundamentos del nuevo currículo, como el enfoque histórico-cultural, que concibe el desarrollo personal como una construcción social y cultural, y la pedagogía liberadora, que desarrolla una conciencia crítica y de actitudes reflexivas, orientada a generar cambios en los sujetos sociales y en su entorno*²⁴⁰.

Esta forma de educar partiendo de los intereses y realidades más próximas del niño son los objetivos de una educación intracultural, para luego articular con la cultura del mundo, interculturalmente. Todo aprendizaje significativo se genera a partir de un ambiente agradable, afectivo y de amor; “las transformaciones de la acción surgidas de los inicios de la socialización no interesan sólo a la inteligencia y al pensamiento, sino que repercuten con la misma profundidad en la vida afectiva”²⁴¹.

²³⁹ Julián Casanova. “Ferrer Guardia y la pedagogía moderna”. En el diario. El País. 11/08/2009. Madrid-España.

²⁴⁰ Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia. “1er. Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional: Juntos en la construcción de un nuevo Currículo”. *Op.cit.* ág. 21.

²⁴¹ Piaget, Jean. (19709). “Seis estudios de psicología”. *Op.cit.* Pág. 54.

4.3. Importancia de los acontecimientos cívicos, religiosos y comunales en las actividades pedagógicas

En este capítulo queremos demostrar la transposición totalitaria del contenido occidental cívico-religioso en las escuelas indígenas y en el círculo familiar y en la comunidad, en detrimento de las costumbres autóctonas, cuyo hecho repercute en la formación identitaria de los niños y jóvenes indígenas propiciando su asimilación y aculturación recurrente.

Entendido así, ¿Qué papel juegan los calendarios en el proceso de aprendizaje cultural en los niños menores?, ¿los calendarios, cívicos, religiosos reproducen la hegemonía del poder?

Los calendarios juegan un protagonismo en el desarrollo cognitivo de las personas; por consiguiente, forman parte del aprendizaje de los niños desde que toman uso de razón hasta de adulto, son formas de aprendizaje cultural y social, ello marcará su identidad cultural y nacional, luego definirá su orientación ideológica y social hacia los principios de una visión del mundo.

Desde nuestra perspectiva heurística, llegamos a entender que el nuevo mundo es la copia fiel del viejo mundo “desde aquel Europa del siglo XV a la Europa del Siglo XXI”, toda la carga cultural de Europa ha encontrado su cénit de desarrollo en el nuevo mundo. La cultura nacional, de aquella nación que nació de la elite criolla no es más que asunto de los criollos. Sin embargo; la mano barata del indígena le da el sustento necesario para la existencia del estado-nación, pero este aporte como base de la economía nacional nunca ha sido reconocido por la sociedad pigmentocrática. En esta inequidad, “la cultura nacional es, bajo el dominio colonial, una cultura impugnada, cuya destrucción es perseguida de manera sistemática”²⁴².

4.3.1. Calendario Cívico escolar

Uno de los propósitos de la Educación Peruana es el “*Desarrollo de la identidad personal, social y cultural en el marco de una sociedad democrática, intercultural y ética*” (DCN-2009). No obstante, el mismo estado regula y otorga mayor importancia a las cargas culturales exóticas del criollismo, minusvalorando y opacando los acontecimientos

²⁴² Frantz Fanon. (2007). “*Los condenados de la tierra*”. *Op.cit.* Pág. 191.

locales. El estado cumple el rol de asimilar a la población indígena mediante el desarrollo curricular acrítico.

El poder, toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde el jardín de infantes les inculca —con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado/familia y el aparato de Estado-escuela, es más vulnerable— “habilidades” recubiertas por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) o, más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía)²⁴³.

Es suficiente analizar el porcentaje de contenido de las fechas cívicas en la educación de la población indígena. El desarrollo del calendario Cívico-escolar en su totalidad se desarrolla en castellano, lengua de mayor prestigio social.

ME	Fechas Cívicas del Calendario Escolar	Actividades
JULIO	06 Día del Maestro.	-Todas las fiestas generalmente inician con la celebración de una MISA RELIGIOSA.
	09 Día de la batalla de Pucará, Marcavalle y Concepción.	
	10 Batalla de Huamachuco.	-Discursos referidos a la historia de los héroes caídos en las guerras de la independencia, biografías.
	11 Día Mundial de la Población.	
	15 Aniversario de la Muerte del Coronel Leoncio Prado.	-Danza, poesía, canto a la bandera, a los símbolos de la patria.
	23 Día del 1 Cap. José Abelardo Quiñones.	-Marchas y desfiles militares ejecutados por los educandos y docentes.
	24 Día de los gloriosos hechos de armas de Zarumilla, Aniversario del nacimiento del Libertador Simón Bolívar.	-Concursos de antorchas, comparsas y faroles
	28 Día de la Proclamación de la Independencia.	-Concursos de marineras, vals, y tecnocumbia
-Todo el contenido de las actividades se desarrolla en la lengua castellana.		

²⁴³ Althusser, Louis. (1974). “Ideología y aparatos ideológicos de estado”. *Op.cit.* Pág. 43.

Como se podrá observar en el cuadro, todas las fechas del calendario correspondiente al mes de julio, guardan relación con los motivos conmemorativos patrióticos “patrioterismo criollo” las hazañas y victorias logradas por el caudillismo militar del siglo XIX, historia de los próceres y Mártires puede ser ventajoso para inculcar en los niños urbanos lazos de identidad nacional y patriotismo o civismo.

El sistema político que fue debilitado por la invasión y ocupación extranjera que no solo se apoderó de nuestro espacio físico, geográfico y político, sino que pretendió reducir nuestra historia, nuestro espíritu y suplantar nuestra identidad. Con la falsa independencia se dividió nuestro territorio confederacional, y luego durante las repúblicas de las minorías criollas, se intenta quebrar la vigencia y legitimidad del «ORDEN» andino, afirmando la hegemonía de una cultura criolla elitista y centralista, EXCLUYENDO Y NEGANDO los aportes de las culturas originarias, a las que se les separa como «arcaicas» y SE EXCLUYE como «tradicionales» porque conservamos nuestra cultura y espiritualidad²⁴⁴.

La etnofragmentación peruana es una realidad coexistente en el pensamiento y la actitud de su población. Por ejemplo los campesinos de las alturas del Cusco, Chumbivilcas y Patahuasi; en las fiestas del 25 de diciembre, día del nacimiento del niño Jesús, entonan una canción muy popular cuyas letras dice así:

Versión original en quechua	Traducción al castellano
Chilichawanpas peruanowanpas Tupayullasaqsi, chaypaqsi mamay wachakuwasqa chaki makiyuqta wayliya, waylihiya, wayliya	Con el chileno o con el peruano estaré siempre enfrentándome, para eso mi madre me trajo a este mundo con pies y manos wayliya, waylihiya, wayliya

Las fronteras étnicas del alma peruano son emergentes, la costa mestiza y la sierra indígena han actuado siempre por distintos caminos. En la canción se puede percibir que el andino no necesariamente se identifica con el estado Peruano ni con el estado Chileno. “Los síntomas habituales del patrioterismo- amor agresivo a la bandera, empleo de cantos

²⁴⁴ El Pensamiento Qhapaq. (2007). “Por un proceso Constituyente Plurinacional. Forjemos el Frente por la Soberanía e Identidad”. Op.cit. Pág. 40.

patrióticos, aguda conciencia de pertenecer a un mismo organismo nacional –son escasos entre el colonizado”²⁴⁵.

Por tanto, las ceremonias, las charlas educativas, los bailes y todo relacionado al calendario cívico escolar no genera ningún impacto en los educandos cuya historia es distinta al mundo occidental; de esta manera no se produce los aprendizajes significativos como parte del desarrollo de la programación curricular. Entonces se vulnera los principios psicopedagógicos al que se refiere el DCN, la misma que dice:

El aprendizaje significativo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya se poseen, pero además si se tienen en cuenta los contextos, la realidad misma, la diversidad en la cual está inmerso el estudiante. Los aprendizajes deben estar interconectados con la vida real y las prácticas sociales de cada cultura. Si el docente logra hacer que el aprendizaje sea significativo para los estudiantes, hará posible el desarrollo de la motivación para aprender y la capacidad para desarrollar nuevos aprendizajes y promover la reflexión sobre la construcción de los mismos. (DCN: 2009:18).

Es aquí donde no encuadra las fechas cívicas ni religiosas en el desarrollo de las habilidades y capacidades de los educandos menores de educación primaria en una comunidad altamente indígena. Con ello no queremos restar la importancia de estas fechas o celebridades religiosas, que tendrían un alto contenido curricular dentro de un enfoque de educación intercultural, pero respetando las creencias y costumbres de las comunidades campesinas, en constante dialogo entre todas las culturas existentes como nación mestiza que pretende ser el país.

Revisamos todos los textos tanto de distribución gratuita del Ministerio de Educación, como de las otras editoriales que colaboran con la educación peruana y, al verificar los contenidos comprobamos que no están los contenidos de otras culturas como la asiática, la áfricacana, o la mesoamericana. Más bien se aprecia la maximización y sobredimensionamiento de los contenidos de la cultura occidental, mitos, leyendas y novelas del occidente como: Blancanieves, Caperucita Roja, Don Quijote de la Mancha; las costumbres como las corridas de toros, carreras de caballo, las comidas, el traje, la medicina europea, la historia de los héroes nacionales

²⁴⁵ Memmi Albert. (1971). *Op.cit.* Pág. 159.

4.3.2. Sobredimensionamiento del calendario religioso

Por otra parte, la superioridad cultural simbólica, es representada por la estandarización de los símbolos religiosos. Es suficiente analizar el desarrollo de las fiestas en toda la nación republicana, generalmente están comprimidas de ceremonias, el sincretismo religioso entre los elementos culturales venidos del occidente que traslucen y reviven el fervor del mestizaje y el criollismo son universales dentro del estado-nación. Todas las fiestas de origen Europeo enraizados en el país, enarbolan multiculturalismo Eurocentrico, el pensamiento del Cristianismo occidental es reforzada por desarrollo normal del calendario cívico nacional, toda la actividad humana gira sobre la base a la adoración de un Dios Taytacha y la omnipresencia de la Virgen María, “Mamacha” ambos personajes simbólicos toman diferentes nombres en cada pueblo, en cada época del año y en cada realidad geográfica.

El fundamentalismo se da hoy también en el catolicismo, y de manera muy acusada, a través de manifestaciones involutivas, que buscan restaurar el ancien régime, un régimen confesional con la alianza entre el trono y el altar bajo la guía de este último y claramente integristas, que convierten la tradición en criterio absoluto de actuación en principio de organización eclesiástica²⁴⁶.

Desde los primeros días de la conquista, los europeos trataron de imponer por la fuerza la creencia y fidelidad a un Dios Todopoderoso, por encima del Tata Inti (Dios Sol). A lo largo de muchos siglos en el inconsciente del indígena ha quedado cincelada la omnipresencia de estos símbolos religiosos como algo sagrado y puro, imágenes esculpidas a la perfección de la supremacía racial.

Desde el siglo XV, Los indígenas estaban obligados a pagar ciertos tributos a la iglesia a cambio de la salvación de sus almas, ofrendar productos agrícolas, joyas, velas, y diezmos. Al presente siglo casi nada ha cambiado en los formatos de adorar al dios venido del otro lado del atlántico. Los campesinos siguen llorando ante la imagen de algún Santo, siguen ofreciendo diezmos y oraciones. La presencia del indígena en estas fiestas es casi imprescindible, ellos son los que cargan las andas del señor, ellos son los que producen la chacra para colmar el hambre y la sed de los que asisten a las fiestas del “carguyoq”. Ellos son los que bailan delante de los santos.

²⁴⁶ José Tamayo Juan y María José Fariñas. (2007). “Culturas y religiones en diálogo”. *Op.cit.* Pág. 37.

Desde el mes de enero hasta el mes de diciembre todos los escenarios festivos están dedicados a las festividades de la Religión Católica. El cristianismo impera ante las escasas fiestas del Inti Raymi (Cusco) y Escenificación de la Salida de Manco Cápac Mama Ocllo (Puno).

FESTIVOS NO LABORABLES, DECLARADO POR EL GOBIERNO PARA EL AÑO 2011	FIESTAS PERUANAS DURANTE EL MES DE JULIO
1 de Enero – Año Nuevo (Fiesta del niño Jesús)	-Primero de julio, la Fiesta de las Cruces – Huancavelica, Junín, Amazonas, Ayacucho, Madre de Dios y Puno.
21 de Abril – Jueves Santo	
22 de Abril – Viernes Santo	
24 de Abril – Domingo de Resurrección	01 – 31 Festividad del Señor de Muruhuay – Junín.
1 de Mayo – Día del Trabajo	7 Virgen del Rosario del Moro – Ancash, Moro
29 Julio Fiesta de la Independencia Nacional	3 Cruz Velacuy – Apurímac, Abancay y Cuzco
30 de Agosto – Festividad de Santa Rosa de Lima	
8 de Octubre – Celebración de la Batalla de Angamos	13 Virgen de Fátima –Lambayeque, Pítipo.
1 de Noviembre – Día de Todos los Santos	13 San Martín de Tours – Lambayeque, Reque.
24 de Junio – Inti Raymi – Fiesta Inca del Sol	15 Fiesta de San Isidro Labrador – Cuzco y Puno.
29 de Junio – Festividad de San Pedro y San Pablo	
28 de Julio – Fiesta de la Independencia Nacional	21 – 25 Fiesta Patronal San Felipe y Santiago – Loreto, Nauta.
8 de Diciembre – Día de la Inmaculada Concepción	
24 de Diciembre – Noche Buena	Movible Qoyllur Rit'i – Cuzco, Quispicanchis, Ocongate.
25 de Diciembre – Día de Navidad	

Revisando el almanaque cristiano, encontramos que los 365 días están dedicados a los Santos, a la Virgen, a Cristo. Bajo el calendario anual cristiano los recién nacidos son bautizados en la fe Católica, de esta manera el Estado Vaticano adscribe nuevos integrantes a su poder. Todos los niños recién nacidos en el imperio hispano-romano²⁴⁷ llevan el nombre de los Santos. La catequización de los primeros años de la conquista continuó con normal vigencia en los tiempos de la república. “¿No es violencia acaso que

²⁴⁷ Para diferenciar el espacio geopolítico de las ex-colonias de España y Portugal en el nuevo Mundo, emplearé el término Imperio hispano-Romano, desde la visión del poder de la iglesia, cuya sede es el Vaticano. En todos los estados con mayor número de creyentes Católicos existe la representación oficial y espiritual del poder de Roma. Desde el Arzobispado de Lima hasta los Obispos provinciales, llegando con total responsabilidad hasta los recónditos pueblos indígenas de Cotabambas, mediante los adiestrados fieles Catequistas que son los mismos campesinos alfabetizados en la fe Cristiana en cada comunidad y los caseríos más recónditos del país.

nos impongan una religión, un dios, una forma de organización, un método de educación, un conocimiento, olvidando o menospreciando lo nuestro?”²⁴⁸.

En este proceso de asimilación cultural, los niños desde que nacen han visto la figura de la Virgen que llora, un Cristo crucificado con coronas de espinos, con huellas de látigo en toda la espalda, como algo a imitar. Esta forma de aprendizaje cultural reduce al niño indígena al sufrimiento, dolor y miseria, entendiendo como algo normal y necesario para la salvación y ascensión del hombre a la eternidad.

“Que todos al nacer venimos al mundo como un gabinete vacío, es la educación y el proceso de la socialización (enculturación) el que nos trasmite el conocimiento y a partir de allí adquirimos cultura y luego desarrollamos y recreamos en mejores o peores dimensiones”. (John Locke: 1690).

La religión Católica es obligatoria en todos los niveles educativos como un curso o área troncal, de esta manera se funde en la cognición de los niños ideales lejos de su entorno cultural. En un estado multicultural y plurireligioso, debería primar la interreligiosidad. El laicismo aún no ha superado del dominio del catolicismo. La nueva propuesta de la interculturalidad debe permitir “...que los niños y niñas puedan comparar y tener acceso a información de los dos mundos culturales en el aspecto de la religión y puedan ellos mismos en el curso de su propia formación tener sus conclusiones y saber que además, como la práctica misma lo ordena y lo manda, las dos creencias no son opuestas”²⁴⁹.

*La actual justificación bíblica y divina de la democracia liberal y del mercado capitalista proviene del neoconservadurismo político y el fundamentalismo cristiano evangelista, desarrollado en un sector de la clase política estado anídense durante las últimas décadas. (...), la ideología del neoliberalismo económico se ha vinculado, pues, a un proyecto político y moral neoconservador y a una doctrina mono cultural con pretensiones imperialistas, donde se mezcla la retórica religiosa con el lenguaje de la economía política*²⁵⁰.

²⁴⁸ Huanacuni Mamani, Fernando. (2010). “*Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*”. *Op.cit.* Pág. 24.

²⁴⁹ Montoya Rojas, Rodrigo. En Seminario Taller Regional, agosto 2009. “*Hacia la construcción del currículo Regional para Ayacucho*”. *Op.cit.* Pág. 42.

²⁵⁰ José Tamayo Juan y María José Fariñas. (2007). “*Culturas y religiones en diálogo*”. *Op.cit.* Pág. 95.

Asimismo, el trabajo maquiavélico de las iglesias protestantes, como la iglesia del Séptimo día, Los evangelistas, los adventistas, los Israelitas, los mormones y un centenar de sextas religiosas, especialmente asistidos por el Imperialismo de los EE. UU, Inglaterra, Alemania, están ganando espacios en todos los medios de comunicación, su perfil perfecto son las alianzas con los grupos neoconservadores y con los del neoliberalismo económico.

La polarización religiosa cristiana en los pueblos indígenas del Perú ha creado fragmentación moral y divina, entre una religión verdadera y una religión supuestamente falsa, entre una religión universal y otra local, y en cualquiera de los casos los jóvenes indígenas o no indígenas que están en procesos de permeabilidad ideológica, las personas sin instrucción, los enfermos que se encuentran desahuciados, los más pobres y humildes, con la esperanza de encontrar su salvación en la otra vida, son los más aptos a la ideologización y colonización religiosa. De esta manera el poder de la iglesia católica controla totalmente la mente de los más débiles, que mueren pensando en la resurrección.

4.3.3. Calendario comunal

El mundo andino no es estático, al contrario, vive en un espacio más vivencial y armónico; sus aprendizajes comunitarios, sus actividades agrícolas, la ganadería, la artesanía, la visión del mundo, rituales conmemorativas, lengua, poesía, canto, danza y toda forma de vivir, no forman parte del desarrollo curricular en la educación.

Siguiendo la tradición milenaria los campesinos rurales del Perú, desarrollan sus actividades agrícolas, ganaderas y todo el trabajo comunitario en la forma más natural, la yuxtaposición de los tres elementos del cosmos: hombre, naturaleza y los dioses son la esencia del sentir y existir andino. LA CHAKANA (La cruz del sur), que representa la organización socio política y económica divide a la comunidad en ayllus del Hanansaya (Posesión de arriba) y del Urinsaya (Posesión de abajo), son formas de organizarse para mejor control, el Ayni, la Minka y toda forma de reciprocidad sociocomunitaria aún son practicadas por el colectivo indígena. *Estos* conocimientos han sido transmitidos generacionalmente. Toda actividad agrícola gira en torno al calendario lunar. En este milenio, los campesinos rurales se rigen con el mismo sistema de la cosmología andina de calcular los días, semanas, meses y años mediante los ciclos de la luna y del sol.

Contaron los meses por lunas de una luna nueva a otra y así llaman el mes quilla, como a la luna; dieron su nombre a cada mes, contaron los medios meses por la creciente y menguante de ella, contaron las semanas por cuartos aunque no tuvieron nombres para los días de la semana²⁵¹.

Mes	Calendario Lunar	Actividades
Diciembre	<i>Capac Raimi killa</i>	Mes de diciembre o descanso.
Enero	<i>samay killa</i>	Tiempo de ver el maíz
Febrero	<i>Hatun Puquy killa</i>	Deshierbo de los cereales y patatas.
Marzo	<i>Pacha Puquy killa</i>	Maduración de la agricultura
Abril	<i>Ayrihua killa</i>	Mes de cosecha
Mayo	<i>Aymoray killa</i>	El maíz se saca para ser almacenado
Junio	<i>chuñuy killa</i>	Mes de cosecha de la papa y la industrialización del chuño.
Julio	<i>Chakra qunakuy killa</i>	Mes de redistribución de tierras
Agosto	<i>Chacra Yapuy killa</i>	Mes de sembrar la tierra
Setiembre	<i>Quya raymi killa</i>	Mes de plantar
Octubre	<i>Uma Raymi killa</i>	Tiempo de espantar los pájaros de los cultivos
Noviembre	<i>Ayamarka killa</i>	Fiesta de recordar a los difuntos
Kunan (hoy), paqarin (mañana), mincha (pasado mañana), qayna (ayer), qanimpa (tras ayer)		

Adaptado de Guamán Poma Ayala, Inca Garcilaso Siglo XVI.

La tierra (pachamama) tanto para los quechuas o aimaras, tiene un solo significado, de unidad, de fraternidad, de alianza y de mucha producción, por lo que merece veneración, se le ofrecen libaciones, en cualquier oportunidad en que se comparte comida y en todos los ritos del ciclo agrícola. Pero la tierra no da así nomás. El ciclo agrario tiene que ver con el calendario lunar, los solsticios solares marcan el cambio de paradigmas en todas las actividades del poblador. La lluvia es parte imprescindible para la secuencia de las actividades tanto agrícolas como ganaderas, por lo que igualmente se rinde culto al Yakumama (El agua).

²⁵¹ Garcilaso de la Vega, Inca. (1996). *Op.cit.* Pág. 181.

En el ámbito educativo existe una fuerte contradicción entre las actividades pedagógicas y las actividades comunales; no hay evidencias de inclusión cultural indígena en el proceso escolar. Mientras en la escuela se van dando charlas sobre la independencia del Perú, la historiografía de los héroes, la vida de los Santos; en la comunidad va ocurriendo hechos reales, actividades pragmáticas. Los niños están participando directamente en el desarrollo de estas actividades, los padres de familia en la casa están hablando sobre sus actividades agrícolas, la comunidad gira en esta realidad. Por todo ello, se requiere de una interculturalización de los contenidos de la Estructura Curricular Básica. “El currículo entendido como sistema de conocimientos, debe desarrollar procesos de construcción cultural, producción e identidad cultural en el campo de la investigación, vinculados a la región y comunidad”²⁵².

Interpretado así, se debe incluir el calendario comunal en el proceso educativo como actividad permanente y quedaría la sugerencia así:

MESES	CICLO ANUAL DE EVENTOS LOCALES	IMPLICANCIAS RITUALES	ESPACIOS Y PERSONAS ¿DÓNDE? ¿QUIÉNES?	LENGUA (S) USADAS EN EL EVENTO	TEMA DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PROPUESTA
Marzo Abril	Época de -Lluvias -Producción: -Cosecha de maíz, olluco, habas Festividad: -Semana Santa Fechas Cívicas relevantes: -Día de la Tierra -Día del idioma	waka, t'inka Arariwas Wifhalas Yunsa pascual Preparación de 12 platos, misa, procesiones. Ofrenda a la pachamama	Chacra, familias y comunidad. Comunidad Familia Profesores, alumnos, PP.FF	Quechua Quechua y castellano Quechua Castellano,	Valoramos a nuestra Región.
Mayo					

Diseño propio.

*Los espacios productivos de enseñanza aprendizaje se integran y complementan, a partir de un sentido básico de desarrollo de iniciativas, esfuerzo, sociabilidad y responsabilidad. Cabe señalar que el trabajo productivo no se reduce a una experiencia mecánica y utilitaria, su acción es dinámica y creadora, muy superior a las formas mecánicas resultantes del trabajo simple o de la actividad pura*²⁵³.

²⁵² Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia. *Op.cit.* 2008. Pág. 32.

²⁵³ *Ibidem.* Pág. 35.

En las escuelas indígenas, toda actividad pedagógica lejos de los acontecimientos del calendario comunal, son simples conocimientos aéreos sin solvencia pragmática y remotamente de la teoría curricular. Por tanto es necesaria la interculturalización de los calendarios cívico, religioso, lúdico y comunal para una correcta aplicación de un diálogo intercultural. Sin estos principios de integración cultural la educación seguirá siendo monocultural y tradicional.

A lo largo de nuestras vivencias en las zonas rurales, hemos podido conocer los grandes beneficios de la cultura andina. La mayor parte de los cultivos que constituyen la dieta básica del mundo moderno y que alimentan a millones de personas, fueron desarrollados por pueblos indígenas, para citar sólo unos cuantos ejemplos: la patata, cacahuete, café, tomate, maca. En la parte de la medicina la farmacopea “moderna” está basada en plantas que fueron originalmente empleadas por ellos, hoy la biomedicina retoma estos adelantos culturales con mucho éxito.

Su supervivencia nos beneficia a todos. La diversidad que representan nos demuestra que existen formas de vida alternativas que también pueden ser exitosas. Nos enseñan a distinguir entre lo que realmente compartimos todos los seres humanos y lo que no es más que condicionamiento social. (Survival: 2011)²⁵⁴.

4.4. Del Diseño Curricular Nacional al Currículum Intercultural

La definición de currículo ha generado amplia discusión, puesto que cada autor lo define desde una óptica diferente sea ésta pedagógica o una visión globalizada. Por tanto, en nuestra investigación enfocamos dos conceptos, los cuales se refieren al currículo oficial y al currículo diversificado.

Bajo este concepto nos interesa saber si, ¿el sistema educativo peruano, cuenta con una estructura curricular básica para las zonas con lengua distinta al castellano?, si, ¿en la formulación del DCN nacional han participado los indígenas profesionales?, y si, ¿en la elaboración del DCN se ha contado con la participación de los sabios andinos?

²⁵⁴ SURVIVAL es una Organización civil No Gubernamental, es una organización que trabaja por los derechos de los pueblos indígenas tribales en todo el mundo, sin subvención de ningún estado ni de empresas que pueden vulnerar los derechos de los pueblos indígenas. se puede ampliar la información en: <http://www.survival.es/sobrenosotros>

Primero.-

El Diseño Curricular Nacional (DCN) asume los fines orientadores de la Educación, así como sus principios: ética, equidad, inclusión, calidad, democracia, interculturalidad, conciencia ambiental, creatividad e innovación. Constituye un documento normativo y de orientación para todo el país. Sintetiza las intenciones educativas y contiene los aprendizajes previstos que todo estudiante de Educación Básica Regular debe desarrollar. Da unidad y atiende al mismo tiempo a la diversidad de los alumnos.(DCN 2009:16).

Así como aparece desplegado el concepto del DCN, desde el estado pareciera que el sistema educativo peruano orienta sus fines educacionales para todos los peruanos, sin exclusión, sin prejuicios raciales. Pero en el momento de la concreción en la parte operativa a nivel de las intenciones regionales y locales existe una desorientación e incoherencia política y pedagógica. Asimismo en la construcción normativa y delineamiento del DCN, no se ha convocado a los profesionales indígenas, sabios de de las distintas naciones originarias, tampoco hubo un representante de los padres de familia ninguna representación civil, lo que nos hace ver que fue diseñado por un grupo de especialistas del gabinete Ministerial.

4.1.1 Actual Diseño Curricular Nacional

El actual Diseño Curricular Nacional, aprobado por el Ministerio de Educación del Perú en 2009 (DCN)²⁵⁵, dice a la letra:

El Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular tiene una perspectiva humanista y moderna, toma en cuenta la centralidad de la persona, considera la diversidad de nuestro país, las tendencias pedagógicas actuales y los avances incesantes del conocimiento, la ciencia y la tecnología.

Desde la lectura política y pedagógica el currículo oficial se entiende como aquel que está elaborado desde el Ministerio de Educación y permite a la instancia regional construir sus lineamientos de diversificación curricular, a la instancia local, elaborar orientaciones para su diversificación en la institución educativa a partir de un proceso de construcción,

²⁵⁵ Asume los fines orientadores de la Educación, así como sus principios: ética, equidad, inclusión, calidad, democracia, interculturalidad, conciencia ambiental, creatividad e innovación. Constituye un documento normativo y de orientación para todo el país. Sintetiza las intenciones educativas y contiene los aprendizajes previstos que todo estudiante de Educación Básica Regular debe desarrollar.

adecuado a las características y demandas socioeconómicas, lingüísticas, geográficas, económico-productivas y culturales donde se aplica; de modo que la institución educativa, al ser la instancia principal de la descentralización educativa, construya participativamente, su propuesta curricular diversificada, la cual posee valor oficial.

Actualmente el Ministerio de Educación peruano, imparte un solo Diseño Curricular Nacional con la mínima posibilidad de flexibilizar y adecuar a la realidad local en un 30 % las capacidades y habilidades más no así los contenidos.

Su diseño permite a la instancia regional construir sus lineamientos de diversificación curricular, a la instancia local, elaborar orientaciones para su diversificación en la institución educativa a partir de un proceso de construcción, adecuado a las características y demandas socioeconómicas, lingüísticas, geográficas, económico – productivas y culturales donde se aplica; de modo que la institución educativa, al ser la instancia principal de la descentralización educativa, construya participativamente, su propuesta curricular diversificada, la cual posee valor oficial (DCN 2009:16).

Sin embargo; los docentes que prestan sus servicios en las áreas rurales no toman las particularidades individuales tanto culturales de los niños indígenas. En el desarrollo de sesiones de clase el DCN no sufre ninguna modificación, salvo una mera transcripción de sus contenidos; llegando a los extremos que un docente de educación inicial y primaria generalmente no lee la parte metodológica, el marco teórico, sólo ajustan sus intereses al cartel de capacidades y habilidades para la transcripción literal a la Unidad de aprendizaje o plan de sesión de clases.

“un verdadero diseño curricular diversificable definitivamente simplificaría inevitablemente esa complejidad y pluralidad, que reelabora y legitima la versión de los grupos dominantes: se trata más bien de una selección cultural profundamente sesgada”²⁵⁶, no permisible no digerible en el mundo rural andino. En cambio la interculturalización de las capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes permitiría al maestro trabajar dentro de un marco de respeto entre la comunidad y la escuela, respondiendo cada vez a las verdaderas demandas de la población rural andina en este caso. Es por esta necesidad que se plantea un nuevo enfoque que mejore la situación actual de la educación a través de

²⁵⁶ Besalú, Xavier y Vila Ignasi (2007). “La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI”. *Op.cit.* Pág. 167.

la educación intercultural Bilingüe para el caso peruano, está amparada por los derechos internacionales y la misma constitución reconoce la diversidad cultural y fomenta un modelo de educación según las especificidades. De acuerdo al artículo 17, sobre la obligatoriedad de la educación inicial, primaria y secundaria dice:

El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo. Asimismo fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional.

En la praxis formal, la educación sigue restando los elementos de la cultura local, sus tecnologías y ciencia comunitaria, su lenguaje y sus códigos cosmovisivos no forman parte de la estructura curricular básica nacional. Sabiendo que cada individuo posee los conocimientos más próximos y pragmáticos de su entorno natural y social se requiere diversificación y adaptación cultural pedagógica en situaciones reales de comunicación y promoción a sus procesos de aprendizaje educativo formal.

Mientras soporta la colonización, la única alternativa posible para el colonizado es la asimilación o la petrificación. No siéndole permitida la asimilación, como veremos, no tiene otra posibilidad que vivir fuera del tiempo. Estándole prohibidas a la proyección y construcción del futuro, tiene que limitarse al presente, y un presente mutilado, abstracto (...) el colonizado parece condenado a perder progresivamente la memoria²⁵⁷.

Este diseño curricular, permite modificaciones en función de la diversidad humana y social, de las particularidades, necesidades e intereses de los grupos poblacionales y etarios a quienes se dirige y de los cambios que la sociedad plantea.

Segundo, dejando de lado los conceptos tradicionales de Currículo Escolar, nos abocaremos en discernir términos conceptuales desde la mirada de educación intercultural y pedagogías críticas. Desde el enfoque intercultural, el currículo es entendido: “Como toda forma de política cultural que enfatiza la importancia de considerarlos aspectos sociales, culturales, políticos y económicos como categorías primarias para la comprensión de la enseñanza contemporánea (Giroux y Simón 1984)²⁵⁸.”

²⁵⁷ Memmi Alberth. (1971). *Op.cit.* Pág. 169.

²⁵⁸ McLaren, Peter. (1997). “*Pedagogía crítica y cultura depredadora- Políticas de oposición en la era posmoderna*”. *Op.cit.* Pág. 57.

En su sentido más antropológico y social, un currículum interculturalizado significa el aprendizaje de todos los instrumentos válidos para educar al hombre para una correcta sobrevivencia en el mundo altamente globalizado, racializado y etno-estratificado. Por tanto, en las palabras de McLaren (1997):

*El currículum implica una imagen sobre cómo vivir, no puede ser concebido sin una teoría de la experiencia. El currículum está profundamente implicado en la producción y organización de la experiencia del estudiante en las formas sociales históricamente producidas como son el uso de lenguaje, la organización del aprendizaje en categoría de lato y bajo nivel, y la afirmación de estrategias y tácticas concretas de enseñanzas*²⁵⁹.

En otras palabras, incluiría todos los aspectos que están presentes en la cultura local. Lo que significa que el currículo local es la cultura misma en su amplio sentido. Además un DCN debe asumir compromisos políticos, sociales y éticos para una correcta convivencia democrática intercultural y transnacional. El Diseño Curricular Interculturalizado, está centrada en tomar en cuenta los aspectos culturales de los pueblos, sean éstos indígenas, amazónicos, andinos o altiplánicos, para el caso peruano.

La creación de un lenguaje alternativo de posibilidades daría lugar a luchar frente el crecimiento del capitalismo desde la escuela y desde las comunidades rurales planteando propuestas de desarrollo desde lo local hacia lo global. “El currículum está profundamente enraizado en la producción y organización de la experiencia del estudiante en las formas sociales históricamente producidas como son el uso de lenguaje, la organización del aprendizaje en categoría de alto y bajo nivel, y la afirmación de estrategias y tácticas concretas de enseñanzas”²⁶⁰.

*Esta posibilidad de un currículo abierto abre las puertas de la escuela para que los saberes de los pueblos indígenas entren a la escuela a través de sus sabios, de sus auquis. Solamente faltan convicciones profundas, sólo faltan sensibilidades en las personas para hacer cosas innovadoras, para permitir que la escuela no sea un lugar mal visto y no sea una especie de caja, de camisa de fuerza*²⁶¹.

²⁵⁹ Ibídem, pág. 59.

²⁶⁰ Ibídem, pág. 59.

²⁶¹ Montoya Rojas, Rodrigo. En Seminario Taller Regional, agosto 2009. “Hacia la construcción del currículo Regional para Ayacucho”. *Op.cit.* Pág. 56.

“La educación para vivir bien es un proceso de transformación humana en convivencia con la comunidad y la naturaleza, que promueve el desarrollo integral en lo racional, afectivo y simbólico espiritual”²⁶². Dicho así, la educación en los pueblos indígenas por antonomasia debe ser de liberación, de igualdad, de buenos valores y respeto profundo; frente a la educación actual que sólo cumple el papel de reproducción de la desigualdad, la inequidad, la polarización social y la discriminación.

*La alternativa frente a la reproducción invisible de las intenciones hegemónicas es justamente construir un currículum contra hegemónico, a partir de los intereses y necesidades de los grupos subordinados de manera más inclusiva, más representativa más pertinente y más universal*²⁶³.

En este camino de la reafirmación cultural, el currículo diversificado- interculturalizado, mejoraría ostensiblemente la educación de los educandos indígenas por la diversidad cultural y social que presentan, contribuyendo a la afirmación de la identidad personal y social del estudiante como parte de una comunidad familiar, escolar, local, regional, nacional, latinoamericana y mundial. Ésta es condición para que el estudiante comprenda la realidad en la que vive, se sienta parte importante de ella y como la mejor forma de relacionar estrechamente lo escolar con lo comunitario; es decir, los procesos formativos propios de la escuela más los procesos de socialización.

*El doble juego que autoriza la dualidad de funciones y de personal, en el sistema de enseñanza: la desvalorización proclamada o tácita de la burocracia de los administradores escolares y de los agentes de encuadramiento constituyen uno de los resortes más seguros y económicos del carisma de la institución*²⁶⁴.

El Ministerio de Educación como parte del aparato ideológico del estado, no es capaz de evaluarse asimismo, siempre ha deslizado sobre el problema educativo, culpando directamente a los docentes, padres de familia y la sociedad, hasta han justificado que el medio ambiente no favorece la calidad educativa y una serie de estigmas simplistas.

El estado es incapaz de plantearse, si realmente sirve o no sirve el currículum actual para un país tan diverso y con necesidades particulares. Si no se alcanza el estándar de vida

²⁶² Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia. *Op.cit.* Pág. 20.

²⁶³ Besalú, Xavier y Vila Ignasi. (2007). “La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI”. *Op.cit.* Pág. 167.

²⁶⁴ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (1970). “La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”. *Op.cit.* Pág. 260.

digna, entonces la educación formal no está garantizando el futuro de la sociedad rural ni nacional, y cuando no funciona el sistema así, entonces se tiene que reformular el Diseño Curricular Básico. Cambiar la dosificación de contenidos, capacidades y habilidades de acuerdo a la realidad sociocultural de cada región y no sólo pensar en Lima, el segundo paso es también cambiar el DCBR de formación profesional de los institutos y universidades, cambiar el sistema de capacitación docente, una buena selección de docentes capacitables darían un buen resultado a los programas de capacitación, de lo contrario sería una capacitación aérea y un despilfarro de dinero a nombre de la capacitación docente.

El primer paso que veo es enfrentar juntos el plano psicológico que desde mi punto de vista es lo que impide un verdadero dialogo; haciendo esto, a nivel metodológico podemos utilizar la psicología para enfrentar y de-construir las trampas o «caballos de Troya» que el sincretismo ha asimilado o insertado dentro del pensamiento Andino²⁶⁵.

4.4.2. Manejo metodológico del docente en la diversificación y operativización curricular

En este acápite básicamente nos referiremos al manejo metodológico del docente en la diversificación y operativización curricular como instancia local. Por tanto, nos interesa saber: ¿qué concepto manejan los docentes sobre la interculturalización de los contenidos del DCN?, ¿los profesores son capaces de diversificar la estructura curricular básica a la realidad local?, ¿los profesores cuentan con proyectos educativos institucionales en el desarrollo de sus actividades pedagógicas?

El Currículo Nacional, tiene tres características esenciales, la primera es *diversificable*, esto lo permite ser además *abierto y flexible* en sentido que permite la incorporación de competencias: capacidades, conocimientos y actitudes de acuerdo a la realidad, respetando la diversidad humana y social, de las particularidades, necesidades e intereses de los grupos poblacionales y etarios a quienes se dirige y de los cambios que la sociedad plantea. Lo que permitiría que los docentes por deber moral no sólo pedagógico tuviera la oportunidad de cuestionar el DCN y plantear nuevas maneras de concebir los contenidos curriculares.

²⁶⁵ Guillemot, Yves. (2009). “Interculturalidad Paritaria, o ¿Kuti Sicología?” *Op.cit.* Pág. 19-20.

Su diseño permite a la instancia regional construir sus lineamientos de diversificación curricular, a la instancia local, elaborar orientaciones para su diversificación en la institución educativa a partir de un proceso de construcción, adecuado a las características y demandas socioeconómicas, lingüísticas, geográficas, económico – productivas y culturales donde se aplica; de modo que la institución educativa, al ser la instancia principal de la descentralización educativa, construya participativamente, su propuesta curricular diversificada, la cual posee valor oficial (DCN:2009:16).

Para una diversificación curricular, el docente debe considerar la matriz de un Plan curricular, lo que nos indicará los niveles e instancias normativas y operativas del desarrollo curricular.

El Ministerio de Educación sugiere a los docentes que tomen en cuenta los niveles e instancias de la operativización curricular, tal como aparece en el siguiente cuadro ilustrativo.

NIVELES	RESPONSABLES	DEMANDAS SATISFECHAS	DOCUMENTO		
			Nombre	Contenido central	
Nacional	MED DIGEBR DENEIBIR	Nacionales	Diseño Curricular Básico	Marco Teórico y Diseños Curriculares Básicos por áreas	
Regional	DIRECCIONES REGIONALES	Regionales	Proyecto Educativo Regional/ Lineamientos de Política Educativa Regional	Propuesta de prioridades y demandas regionales	
Local	INSTITUCIÓN EDUCATIVA (Directivos y Plana Docente)	Locales (estudiantes del Institución Educativa)	Proyecto Curricular de Centro (PCC)	Diversificación Curricular	Diseños Curriculares Diversificados (por áreas y grados)
	Docentes de Aula (Docentes de cada grado y área)	Estudiantes de Aula	Programación Anual (PA)		Unidades Didácticas

Fuente: Matriz de planificación curricular (Ministerio de educación 2004)

La diversificación curricular corresponde al nivel local de la planificación curricular y se concretiza en el Proyecto Curricular de Centro. A partir de este proyecto se realiza la Programación Anual. Es así que la Diversificación Curricular, a su vez, comprende la elaboración colectiva del Proyecto Curricular del Centro (Institución Educativa) denominado PCC y la Programación Anual llamado PA. En la formulación del PCC y la PA deben participar todos los agentes educativos implicados, docentes, padres de familia y estudiantes. (Ministerio de Educación 2004).

Por tanto; el resultado de la diversificación curricular, viene a ser el Proyecto Curricular de Centro (PCC), el que puede ser construido a nivel de Red Educativa y que tiene valor oficial y forma parte del Proyecto Educativo Institucional - PEI (Resolución Ministerial N°0048-2005-ED). Estos instrumentos de gestión pedagógica permiten elaborar la programación anual y dar lugar al desarrollo de los procesos educativos en aula. Para que este proceso se realice es necesario elaborar lineamientos de diversificación a varios niveles, especialmente a nivel regional, por las DRE y Gobiernos Regionales. Es central la capacitación a los docentes que juegan un rol de liderazgo en éste proceso. Asimismo, desarrollar investigaciones y elaborar los materiales pertinentes que apoyen los procesos de construcción y trabajo en aula y ambientes comunales desarrollando contenidos pertinentes y sin caer en la rutina pedagógica.

Con respecto a las prácticas de la diversificación curricular a largo plazo nos referimos al proyecto educativo Institucional (PEI), como documento normativo y operativo del contenido del DCN se ha realizado un minucioso seguimiento, llegando a comprobar que a nivel de los tres distritos de la provincia de Cotabambas, existen los Proyectos Educativos de Red (PERED-HAQUIRA), elaborados entre los años 2004-2007, con proyección al 2012, con fines y objetivos de encontrar un horizonte alternativo de una educación que habla de calidad.

“Los docentes de las cinco REDES, elaboramos el PERED, que nos llevó muchos días, meses y más de tres años de trabajo; sin embargo, en este momento nadie aplicamos, porque veo que el 2009 se aprobó un nuevo Diseño Curricular, con lo que nuestro PERED murió, aunque en teoría tenía vigencia hasta el 2012, pero de nada sirvió como documento normativo ni operativo”. (Director de la I.I.E.E. 50634).

En la elaboración del proyecto Educativo de RED-HAQUIRA, no se ha considerado la lengua materna en este caso quechua, tampoco aparece la problemática sociocultural de la zona, lo que hace suponer que este intento de diversificar el DCN, según la realidad contextual, ha significado seguir utilizando criterios sólo a nivel pedagógico, lejos de lo cultural, político y social. Aquí el tema de elaborar el PERED fue un buen intento, pero faltó la orientación ontológica, gnoseológica y metodológica dentro de un enfoque de Educación Intercultural. Lo que constituye un documento de carácter normativo para algunas instituciones y para otras realmente no *significa nada*, sólo es un documento en letra muerta y archivado en la dirección de la Institución Educativa. Por lo que inferimos tajantemente que la educación en estas zonas rurales no tienen ningún objetivo visionario como Institución Educativa ni mucho menos como comunidad. Los proyectos Educativos Institucionales en un 40% fueron elaborados por el director de la institución educativa sin ninguna consulta previa a los docentes, tampoco los educandos han manifestado sus inquietudes o intereses de aprendizaje. En el supuesto caso de existir el documento PEI o PER, es sólo para presentar al especialista de la UGEL a la hora de las supervisiones.

EL desinterés profesional y falta de compromiso de los especialistas a nivel de la Dirección Regional y las UGEL en ofrecer lineamientos básicos educativos de la Región, de acuerdo al PER, ha alimentado el desinterés y apatía de los docentes en la operativización curricular a nivel de la RED, II. EE y finalmente en el aula.

En las visitas realizadas a las Instituciones educativas del ámbito de estudio no hemos logrado encontrar un solo caso de una planificación curricular de acuerdo a la realidad sociocultural y según las sugerencias teóricas del Ministerio. Los docentes desconocen los niveles de concreción curricular, pareciera que están equivocados al decir que:

“No tenemos un diseño curricular diversificado para nuestra Institución, nosotros creemos que tanto la Dirección Regional de educación Apurímac o la UGEL nos tienen que mandar unos programas curriculares diversificados. Nosotros desde nuestras escuelas no podemos sesgar los lineamientos de la política nacional, es por ahí que nos ceñimos estrictamente al DCN” (Profesores de la RED de Challhuahuacho).

De acuerdo a las normas del Ministerio, corresponde a la instancia regional delimitar y delinear los lineamientos e intenciones de la política educativa regional según la realidad socio cultural y económico. Por todo ello, la Región, no es la instancia de operativización

curricular, sino es la instancia local en donde se concretan los fines y lineamientos de la política nacional. No obstante, correspondería a las regiones con mayor diversidad cultural, lingüística y desequilibrio económico diseñar una Estructura curricular básica Interculturalizada para la educación de su ámbito regional.

En el trabajo de campo (talleres de capacitación docente), en todas las entrevistas realizadas, un primer grupo reducido de docentes explican que realizan todos los planes educativos, la estructuración de los contenidos curriculares para el grado y para cada área curricular, la distribución de la carga horario y la ambientación del aula según temática curricular.

“Nosotros los maestros de estas escuelas unidocentes nos hemos juntado con los docentes multigrados a través de Grupos de interaprendizaje, en esta reunión al iniciar el año escolar revisamos los contenidos de la estructura curricular básica. En lo posible tratamos de adaptar a la realidad de la zona, porque nuestras escuelas tienen unas características muy diversas que las escuelas urbanas de las grandes ciudades; pero el problema radica que no podemos cambiar mucho, el reglamento sólo nos permite el 30% de análisis y el otro problema es que si incluimos los contenidos de la cultura local, los padres de familia los que saben leer revisan y luego nos reclaman que a ellos no les interesa estar hablando por ejemplo: El zorro comió la oveja en la chacra”, ellos se mofan y si éstas oraciones lo hacemos en quechua, la situación es peor, por ahí tratamos de desarrollar el contenido curricular nacional” (Profesor de la II.EE 50680).

Sin embargo, en el monitoreo de docentes en aula, encontramos docentes utilizando un plan curricular estándar (unidad de aprendizaje) que fue reproducido según modelos de alguna editorial o copia de sus modelos de plan curricular de años anteriores. Los docentes generalmente sólo actualizan los datos, y el calendario en sus unidades de corto plazo (unidad de experiencia), salvo las unidades de proyectos o los módulos de aprendizaje que de alguna manera procuran actualizar de acuerdo al tema, pero éste proceso no es original, tampoco es negociado con los educandos. Un 30% de docentes preparan sus sesiones de clase de acuerdo a los textos escolares que no expresan la realidad ni la necesidad del educando indígena, sin haber negociado los contenidos curriculares con los padres de familia y los educandos; en cambio el 70% de docentes

simplemente traducen e incurren en la improvisación diaria como muestran las fichas de observación.

En algunos trabajos de aula se ha encontrado, escasos ejemplos de diversificación curricular interpretados a nivel de traducción de los contenidos del DCN a las unidades didácticas, en general, no guardan relación con la problemática social, cultural y económica de la zona. En todos los casos no hemos encontrado cartel de capacidades, que enuncien priorización de la problemática social, cultural y lingüística, formulación de los objetivos del PCC, Formulación del Plan de Estudios, Formulación de los lineamientos sobre metodología, evaluación y tutoría. Las prácticas de diversificación curricular, cuyas faltas se atribuyen más a cuestiones deontológicas que pedagógicas, porque se supone que el docente, tanto en su formación inicial, como en la formación continua ha recibido formación sólida en temas de programación curricular, pero no hay evidencias de la concepción teórica en la praxis pedagógica.

Una interculturalización de las capacidades y habilidades de los contenidos curriculares del DCN de acuerdo a la realidad local, priorizando los problemas socioculturales y económicos de la comunidad, tomando en cuenta el calendario cívico, comunal, lúdico y dentro del contenido transversal daría mejores resultados en la educación rural, ya que la educación de los niños indígenas se efectúan en medio de los acontecimientos de la comunidad. Para ello sugerimos el cuadro de matriz curricular anual en distintos cursos de capacitación del PLANCAD-EBI. Durante los años (2000-2005).

MES	PRIORIZACION DE PROBLEMAS	ALTERNATIVAS DE SOLUCION	CONTENIDO TRANSVERSAL	SUB-CONTENIDO	CALENDARIOS			NOMBRE DE LA UNIDAD
					CIVICO	COMUNAL	LUDICO	
MAYO	Pérdida de valores	Práctica de valores	Educación en población	Valores	Día de la mamá	Cosecha	Juego a tiros	“Practiquemos los valores locales”

Fuente: CADEP-JMA (PLANCAD-EBI: 2004)

En el segundo caso, un grueso de la población de estudio, habían recibido cursos de capacitación del ente ejecutor CADEP-JMA, dentro del PLANCAD- EBI, durante los años 2000-2005; los docentes participantes de estos eventos de capacitación en educación

bilingüe intercultural, debieron de asimilar con toda formalidad las pautas de la interculturalización del currículo; sin embargo, en desarrollo curricular rutinario no se han encontrado ninguna práctica relacionada al tema, salvo el 8% de docentes que tratan de justificar su trabajo coherente. En la mayoría de los casos, los docentes visitados se justifican no haber recibido capacitaciones en estos temas por parte de los especialistas de la UGEL de Cotabambas, y por lo tanto se han sincerado no haber cumplido con la planificación curricular de acuerdo a la realidad sociocultural de la zona ni de acuerdo a la realidad psicosocial de los niños quechua.

“Al respecto intentamos diversificar la estructura curricular básica, al inicio de cada año, nos reunimos en grupos de interaprendizaje (GIA), y preparamos nuestra programación anual de trabajo pedagógico. Pero, como quiera que estos trabajos sólo se realizan al iniciar el año escolar, muchas veces no todos hacemos este trabajo, sólo los profesores nombrados. Posteriormente los reemplazantes o docentes contratados vienen y ellos ya no hacen tal diversificación, es por ahí que no todos hablamos el mismo lenguaje. Por supuesto que nos falta asesoramiento de carácter técnico. Los especialistas de la UGEL de Cotabambas, jamás nos enseñaron cómo diversificar, si nosotros hacemos es porque nos capacitamos parcialmente en la ciudad del Cusco durante nuestras vacaciones con CADEP. JMA (Docente de Llac-hua).

En ambos casos el 92% de maestros sólo transcriben los contenidos curriculares generales del DCN, a las unidades didácticas como parte de la rutina diaria en la labor docente, no se habla de una diversificación o interculturalización de los contenidos curriculares, los docentes no tienen criterios tampoco manejan conceptos teóricos sobre la diversificación o interculturalización del DCN nacional a la realidad local o regional, porque creen que es difícil aplicar un nuevo enfoque educativo con una estricta metodología interactiva, socio comunitaria y más realista, además dicen que se necesita de más carga horaria para preparar los materiales educativos, coordinar con las autoridades y padres de familia lo que les parece difícil.

Por lo que el modelo de programación curricular tradicional les conviene seguir aplicando como único elemento vertebrador en la educación, además creen que la diversificación es sólo tarea de los especialistas de la UGEL o de la Dirección Nacional de Educación. “El manejo del currículum es una de las competencias profesionales más imprescindibles de los profesores, pero tal vez también más olvidadas, porque, lo quieren

o no, son siempre constructores de esta cultura escolar, mediadores imprescindibles entre la cultura científica y la cultura experiencial del alumno”²⁶⁶.

Por su parte el Ministerio a través de DIGEIBIR y DIGBR fácticamente recomienda diversificar los contenidos del DCN, pero no se promueve talleres de capacitación o no existen normas específicas de orientación metodológica para tal proceso curricular en aula o a nivel de la Institución educativa. Esta falta de destrezas por parte del docente permite el desarrollo de la educación dentro de un paradigma de la improvisación pedagógica. Empleando métodos obsoletos, con la única diferencia que ahora suponen utilizar materiales educativos como: láminas, papelotes, pizarra acrílica, *(de la tiza al plumón, de la pizarra al papelote)*; sin embargo, en la parte de la metodología sólo existe esporádicas muestras de innovaciones pero en condiciones muy incipientes, pudiendo ser visualizado en el trabajo de los profesores más jóvenes que siguen algún estudio de especialización en temas de educación intercultural bilingüe. Por el momento es casi imposible salir de los métodos tradicionales, porque fueron formados en ese sistema tradicional; sólo son embajadores de la cultura nacional en el contexto local.

Concluyendo afirmaremos que, tanto en Europa como en América Latina el tema de la interculturalización del Currículum Escolar son proyectos embrionarios en el accionar pedagógico, donde existen muchos aportes teóricos. Por ejemplo en los países como Europa, Canadá y los Estados Unidos de Norte América, se habla de integrar al educando inmigrante en dimensiones lineales, respetar su lengua, incluso aplicar un modelo de bilingüismo aditivo, este planteamiento es a nivel del discurso y son propios de los multiculturalistas, en la práctica escolar se sigue segregando al educando inmigrante mediante los mecanismos compensatorios como parte de los procesos discriminatorios. En la parte técnica, existe un fuerte desconocimiento de los mecanismos de diversificación curricular, la interculturalización de los contenidos del DCN a la particularidad local son hoy carencias de los mismos mediadores de la educación.

4.5. Los padres de familia en la construcción curricular

En este apartado, nuestro interés fue básicamente conocer el nivel de participación de los padres de familia en la operativización curricular. Por tanto, la reflexión fue tajante: ¿existe formas de negociación curricular entre los docentes y padres de familia en la operativización del currículo?, ¿los contenidos de la cultura local o los saberes comunales

²⁶⁶ Besalú, Xavier y Vila Ignasi. (2007). *Op.cit.* Madrid. 164.

son incluidos en las actividades escolares?, ¿cuál es el nivel de coordinación entre los padres de familia y los docentes?, ¿incluir los elementos de la cultura local en la cultura escolar resulta factible?

4.5.1. Los padres de familia y su integración cultural en el currículo interculturalizado

En las instituciones supervisadas, las distintas manifestaciones de los padres de familia, autoridades y otras organizaciones comunales indican no haber participado en el proceso de planificación y desarrollo curricular en ningún nivel de operativización curricular. Al respecto el representante de la asociación de padres de familia de la comunidad de Antapunco expuso así:

“Sinceramente, desde que tengo hijos en la escuela, ningún docente me invitó para coordinar acciones de planificación curricular. Por nuestra parte, como padres de familia tenemos muchas ansias de querer participar y colaborar en lo que sea posible con la educación de nuestros hijos, por qué no.”
(Presidente de APAFA de Antapunco).

Según el director del plantel N° 501150 de Antapunco, en las reuniones de capacitación por parte de los especialistas de la UGEL de Cotabambas y desde hace años se viene exigiendo la participación de los padres de familia para la diversificación curricular, especialmente en la elaboración de las unidades didácticas²⁶⁷; Al respecto dice un director de una II.EE.

“Nosotros en la reuniones y asambleas siempre invitamos a los padres de familia para que puedan participar activamente en el proceso educativo, sobre todo en la planificación curricular, pero ellos no participan, priorizan sus asuntos de la comunidad. Entendemos que la diversificación curricular es trabajo colectivo de los docentes, padres de familia y comunidad, pero a la hora de las convocatorias ellos simplemente no participan”.

¿Porqué los padres de familia muestran su ausentismo a la hora de las convocatorias?, ¿los docentes convocan o no a los padres de familia para la elaboración del plan curricular anual? Según las entrevistas, el 100% de padres de familia manifiestan que los docentes

²⁶⁷ Las Unidades Didácticas son planes curriculares de corto alcance que generalmente se planifican para un mes. Programa que es aplicado en la enseñanza - aprendizaje de un determinado grado, sección, o aula de estudios.

no convocan a los padres de familia, uno de los factores es que los docentes nunca han trabajado niveles de sensibilización, integración y participación comunal en la educación, por lo que los padres de familia aún desconocen de sus funciones. Las brechas entre el docente y padre de familia son constantes, durante las visitas a las instituciones educativas, constatamos la ausencia del 90% de los PPF en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, diversificación curricular y todo relacionado a la cuestión pedagógica, no por la irresponsabilidad o la falta de identidad con la educación, más bien obedecen a la falta de iniciativa de los docentes que se han limitado históricamente desarrollar sus actividades pedagógicas dentro de la II.EE sin la participación de otros agentes educativos.

“Habíamos participado de estos procesos de educación por más de 15 años, en este transcurso de tiempo fuimos incapaces de convocar a los padres de familia para la construcción de los diseños curriculares tanto a nivel normativo y a nivel operativo. En este ejercicio los docentes trabajamos muy desarticulados de la comunidad, sin tomar en cuenta sus procesos culturales y sociales, lo único que nos interesó fue que nuestros niños aprendieran a leer y escribir bien el castellano y así quedar bien ante la comunidad”. (Ex director de la II.EE. 501150).

En este intento de integración de la cultura local al contenido curricular escolar es importante la presencia activa de los padres de familia en la planificación curricular. Porque se negociaría la incorporación de los conocimientos y los valores culturales de la localidad a fin de que se consideren como contenidos de enseñanza y aprendizaje escolar. Para los padres de familias sería una de las vías claves para revalorar, recrear y transmitir la cultura local a través de la escuela. Al respecto se codificó la siguiente opinión:

“Para nosotros sería una oportunidad de hacer conocer nuestras costumbres, cuentos, formas de vivencia, respeto. Es decir, todas las cosas buenas que nos dejaron los abuelos. Para decirle con toda sinceridad, en esta comunidad sólo quedan 2 ancianos, cuando ellos dejen de existir, entonces nuestros conocimientos y costumbres habrán desaparecido” (Alipio Curis H, padre de familia de Patahuasi).

Los pobladores de estas zonas distinguen lo bueno y lo malo entre los conocimientos de la localidad y los conocimientos venidos de la ciudad. Existe preocupación por aportar con

sus conocimientos a las actividades pedagógicas. La transmisión de valores o conocimientos sólo serán posibles al incluir al padre de familia en las actividades pedagógicas o en la misma construcción curricular. Los sabios de la comunidad (YACHAQ)²⁶⁸, son los únicos depositarios de la cultura tradicional.

Sin embargo, algunos profesores consideran que los PPF son ignorantes; por tanto no pueden aportar con sus conocimientos culturales en el sistema educativo formal. Al respecto planteamos una batería de preguntas a los profesores del área rural, ¿para usted, no saber leer y escribir significa ser ignorante en el mundo andino? ¿Entonces a quienes se les considera ignorantes? Al respecto, recogimos las siguientes respuestas en su mayoría de expresión muy simplista.

“Cuando fuimos estudiantes del Instituto superior, nuestros profesores nos decían que trabajar en esas realidades rurales es tan facilito, todos los padres de familia y la comunidad son analfabetos, por tanto no saben nada y será fácil manejar a toda esa gente. Es por esta razón escogimos esta plaza para iniciar con nuestra profesión” (profesor contratado).

De la versión de los profesores se ha podido percibir que existe una idealización errónea, negativa, del campesino, juzgándole como ignorante desde los prejuicios culturales y raciales.

(Sin oralidad no hay escritura, pero sin escritura puede haber oralidad). Uno de los grandes problemas de la filosofía occidental es haber caído en el grafismo, de solo poder comunicarse y desarrollarse de manera escrita; ello es más una demostración de incapacidad que de ampliación de horizontes. Lamentablemente a los filósofos contemporáneos no se les enseña a hablar, por eso son mudos y sus ideas están encarceladas en libros que solo ellos leen. La mayor parte de la humanidad habla, así como la madre le enseña al niño a ser humano mediante la voz, no mediante un libro²⁶⁹.

²⁶⁸ YACHAQ: El gran sabio de la comunidad. Tiene una gama de experiencias culturales, en él están depositadas toda la sabiduría popular, incluso milenaria. En las distintas comunidades de estudio, los sabios quedan pocos, sin embargo; la escuela no es capaz de incorporar los conocimientos de la cultura local, cuando la opción es revitalizar la ciencia ancestral que está en peligro de extinción.

²⁶⁹ Luis Enrique Alvizuri. Comunicador, publicista y filósofo peruano, trabaja por el restablecimiento de los pueblos originarios del Perú. Es uno de los miembros de SIFANDINA,

No es cierto que la alfabetización contrarreste todo tipo de ignorancias. La escritura es sólo una parte de la cultura, que expresa a través de sus grafismos expresiones no siempre exactas del pensamiento humano.

En esta línea, la ignorancia es el desconocimiento de los valores culturales de cualquier persona, porque toda persona es poseedora de una cultura en dimensiones similares a otros, desde luego existen algunos aprendizajes negativos culturalmente, por ejemplo, la ablación o mutilación genital femenina, que son parte de una violencia cultural en detrimento del género, los rituales asociados a antropofagia, de algunos pueblos originarios de Brasil, o algunos grupos modernos de la subcultura como las pirañitas de la gran ciudad de Lima, forman parte de una transformación cultural y social de un pueblo.

Esto se debe a que ninguna otra especie tiene los mecanismos para almacenar y transmitir el conocimiento colectivo acumulado durante muchas generaciones en dispositivos culturales externos: libros, películas y similares. Por consiguiente, nuestro sesgo hacia lo familiar tiene una función adaptativa²⁷⁰.

La ignorancia se verá en el momento del contacto de culturas. Vamos a citar dos casos de adaptación cultural en tiempos modernos:

Caso 1. Un Inglés al momento de pisar tierra firme a 4 500 msnm en las alturas andinas del Perú, su vida pelagra, su adaptación cultural no está del todo garantizada, en primer lugar conocerá uno de sus tantas ignorancias, la imposibilidad de comunicarse en la lengua quechua; en segundo término, por el clima frígido es posible que se enferme mortalmente de soroche o mal de altura, vientos malos y, en tercer lugar por sus necesidades fisiológicas buscará alimentación y posiblemente confundirá algunos frutos y vegetales como comestibles, cuando en realidad son veneno mortal. Si este turista no está preparado para este encuentro cultural, entonces no hay duda que tendrá un fracaso. Sus conocimientos de literatura inglesa, sus grados académicos, su estatura proporcional y el color de su piel no le sirven en estos mundos.

Caso 2. En el mismo sentido, un indígena al llegar a una ciudad urbana queda en la misma imposibilidad de comunicarse, como no conoce los signos simbólicos y letreros escritos de las señalizaciones de la ciudad no podrá movilizarse, es posible que sea atropellado por

Sociedad Internacional de Filosofía Andina, Lima –Perú. (2010). Se puede consultar en: <http://es.scribd.com/doc/58572173/Andinia-La-Resurgencia-de-Las-Naciones-Andinas>.

²⁷⁰ Goldberg, E. (2002). “*El cerebro ejecutivo*”. Barcelona. Editorial crítica. pag.114-115.

alguna unidad motorizada. Es poco probable la supervivencia en esta realidad distinta a su hábitat, el indígena no conoce las reglas del juego de la ciudad, entonces infringirá en las normas, todo ello nos demuestra que por instinto natural es poco posible la sobrevivencia en otro mundo. La sobrevivencia del más fuerte “selección natural de Darwin”, aquí ya no tiene cabida y entra en contradicción, la vida ya no está para el más fuerte sino para los que conocen y manejan mejor los códigos culturales y hacen buen uso de sus facultades intelectivas.

De la enseñanza hemos aprendido que todos los seres humanos seguimos siendo humanos no perfectos, pero perfectibles, dispuestos a procesos de culturización o adquisición de nuevos conocimientos, como dijera Freire, *“el aprendizaje de uno no es superior al de otro, tan sólo es distinto”* (Freire: 1975: 64).

Por tanto, la adaptación depende del conocimiento previo de la cultura de destino. Es un error gravísimo juzgar desde los estereotipos raciales o por sus creencias cosmogónicas como inferior o superior a ciertas culturas que se diferencian sólo en las formas de ver el mundo. Todos los elementos culturales sirven en la medida que se utilicen correctamente como saber humano. En este proceso de socialización y diferenciación cultural, la educación intercultural daría un buen aporte al hombre para la adaptación y sobrevivencia en cualquier parte del mundo; conociendo sus procesos de vida, sus formas de convivencia y su filosofía de los mundos es posible no caer al fracaso.

Para el neuropsicólogo Goldberg (2002), nuestro lóbulo frontal es el órgano de la civilización, pues en él residen nuestras facultades superiores, que hacen posible la vida en sociedad, y, lo que es más importante, una vida orientada más allá del corto plazo, de la supervivencia inmediata, la que, en definitiva, permite acumular capital y cultura. Por todo ello, la cultura en esencia es el proceso de los mecanismos de aprendizaje en dimensiones activas y participativas; sin embargo, en las prácticas educativas actuales tendemos a percibirla como algo estático y cerrado, donde se registran discontinuidades entre los planteamientos culturales de la escuela y los de los colectivos minoritarios, tanto en los objetivos de socialización como en los contenidos intelectuales y de actitud.

Por tanto, un diseño curricular diversificado e interculturalizado implicaría integrar contenidos de la cultura local: su filosofía, sus prácticas sociales y comunitarias, sus formas de ver el mundo, sus niveles de felicidad, sus vivencias y sabiduría como contenido en el currículo escolar.

Frente a las preguntas planteadas en todas las visitas a las comunidades indígenas del distrito de Haqira, las respuestas han sido sistematizadas en el siguiente orden:

¿QUÉ DEBEN APRENDER TUS HIJOS?	¿QUÉ QUIEREN QUE SEAN TUS HIJOS?	¿CÓMO QUIERES QUE SEA TU ESCUELA?	¿CÓMO QUIERES QUE EL PROFESOR SEA?
<ul style="list-style-type: none"> - Leer y escribir correctamente - Aprender buenos hábitos. - Aprender a respetar a los mayores. - Practicar Valores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesionales. - Líderes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Con infraestructura de calidad. - Pintado y adornado. - Mobiliarios adecuados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Puntual - Responsable. - Tolerante. - Capacitado. - Respetuoso - Que de ejemplo - Que oriente en las asambleas.

Leer y escribir el castellano, infraestructura de calidad y la responsabilidad del profesor son las exigencias de los PPF como demanda educativa; el resto de las habilidades cognitivas y sociales-culturales pasan al segundo plano. Todavía no hay tal concepto de incluir los contenidos de la cultura local en el desarrollo del currículo escolar. Por tanto, es necesario recuperar los conocimientos locales e integrarlos en el currículo como actividad intracultural que muy bien puede interactuar con los contenidos de carácter universal.

CONOCIMIENTOS Y SABERES DE MI COMUNIDAD	
ASPECTOS	SABERES
AGRICOLAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Minka ▪ Ayni
GANADERAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ritos del ete markay ▪ Crianza
ARTESANALES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orfebrería, tejidos, trenzados, cerámica, tallado.
COMIDAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparado de platos típicos, chicha, watia, pachamanaca, etc.
RITOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pago a la tierra, Cruzvelakuy, tinkanas, Qapaq raymi, Alma waqyay, Arariwa.
FIESTAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Celebraciones cosmogónicas del año: Capac Raymi, Uchuy poqoy, paucar waray, pachapukuy, Inca raymi, aymoray, inti raymi, chaqrakunakuy, chacrayapuy killa, Qoya raymi, Uma raymi killa, Ayamarkay killa.
TECNOLOGIA ANDINA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conservación de las terrazas, sistemas de andenería, conservación de productos alimentarios, mantenimiento del medio ambiente, técnicas de riego, restablecimiento de Conchas y waru waru, tecnología hidráulica, arquitectura, etc, etc.
FOLKLOR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Canto, música, danza, sociodrama.
OTROS	

De esta manera se podría promover el legado cultural en las prácticas educativas; mediante los mecanismos de negociación, integración y participación en la construcción de los aprendizajes.

En estos tiempos en que la modernidad está sumergida en el paradigma individualista y la humanidad está en crisis, es importante escuchar y practicar la herencia de nuestros abuelos: esta cosmovisión emergente que pretende reconstituir la armonía y el equilibrio de la vida con la que convivieron nuestros ancestros, y que ahora es la respuesta estructural de los pueblos indígenas originarios: el horizonte del vivir bien o buen vivir²⁷¹.

En esta realidad, la respuesta de los padres de familia a los intentos de incluir contenidos de la cultura local entra en conflicto cultural y político. Como consecuencia de la desvalorización y estigmatización del hombre campesino antes llamados “indios”, hoy luchan por salir de esa cultura que supuestamente les entorpeció el desarrollo, ser blanco y hablar la lengua castellana es signo de haber salido de la ignorancia; todos estos estereotipos del poblador rural conducen a una falsa identidad.

En este desconcierto cultural y social la educación intercultural constituye una vía potencialmente prometedora de movilidad social y un nexo importante en la búsqueda de una identidad ostensiblemente pertinente. En el proceso de valorización de lo nuestro, los pueblos más rezagados del Perú, tendrían que luchar por sus derechos desde la construcción de propuestas que consideren sus necesidades vitales, culturales. Por tanto, reconocer y valorar la identidad cultural y social de los niños, sobre todo del área rural y zonas marginales de las grandes ciudades debe ser una tarea prioritaria de las autoridades educativas, políticas incluso de las autoridades del orden religioso sin importar la fe del individuo o de la sociedad. Para el caso de las escuelas unidocentes y multigrado, esta construcción debería partir tomando como referente las necesidades reales de la población indígena, las demandas y aspiraciones políticas y éticas, definidos en Asambleas, desde la reconstrucción del calendario comunal, facilitando la organización de las propuestas en procura de incluir los contenidos locales (conocimientos, saberes, prácticas) y señalamiento de espacios y actores. La construcción del Plan de Desarrollo Humano y sostenible de la Comunidad desde la perspectiva pedagógica dentro de un enfoque intercultural crítico.

²⁷¹ Huanacuni Mamani, Fernando. (2010). “Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas”. *Op.cit.* Pág. 6.

Asimismo, en relación a la participación de los padres de familia en la construcción de programas operativos (PEI, PCA), es vista como la asimilación e integración a la cultura nacional, la mayor añoranza de ellos es que sus hijos aprendan otros conocimientos válidos para enfrentarse en el mundo de la ciudad, suponen que los conocimientos de la cultura local no son válidos para los tiempos modernos, aseguran que la pobreza es por cuestiones de estigmatización cultural.

Por tanto. Desde la opinión de los padres de familia, la construcción curricular es tarea exclusiva de los profesores de aula. Esta actividad siempre fue llevada por los docentes, nunca tuvieron ni tienen acceso a este tipo de actividades:

“Ñuqaykuqa arí maytachá yanapayta munayku, chay ruwaykunapi, ichaqa manayá yachaykuchu, imaynatacha ruwakun chay programación curricular nisqa papelkunataqa, chay raykupin hanawtakunalla ruwakunku”.

“nosotros cuanto quisiéramos apoyarles a los docentes en lo que se pueda, pero no manejamos lo que llaman programación curricular, es por esta causa que los docentes siempre trabajaron sus documentos”.

Según la directora de la Institución Educativa de Patahuasi, los profesores de aula son los únicos y directos responsables de la elaboración del plan curricular del aula, y en muchas veces estos programas son copia fiel del DCN-2005 ó del DCN-2009).

“Nuestro plan curricular tanto anual como mensual sale de la estructura curricular básica del Ministerio. Sin embargo, para este año la Dirección Regional de Educación, nos alcanzó algunas pautas para la adecuación curricular, pero nos es difícil, por tanto seguimos manejando la Estructura Curricular Nacional. Son los docentes que elaboran sus unidades didácticas como: Unidad de aprendizaje, módulos y proyectos.” (Directora de Patahuasi).

Las evidencias encontradas nos demuestran que el proceso del desarrollo curricular es diseñado y preparado exclusivamente por el profesor de aula, no habiendo consulta, tampoco socialización de la diversificación curricular con el resto de docentes. Por lo que podemos afirmar que los contenidos de la diversificación curricular son reproducidos de manera literal. Esto nos explica la continuidad de la planificación con un enfoque curricular muy tradicional y centralista, sin dar apertura al conjunto de actores involucrados en el proceso educativo.

4.5.2 ¿Qué piensan los padres de familia del profesor?

En general los PPF expresan que el director y los docentes no establecen mecanismos de comunicación entre profesores y padres de familia. Debido a la apatía que muestran ambos sujetos de la educación. Desentendimiento que generó la incapacidad de comunicación entre los dos actores educativos.

El presidente de la Asociación de Padres de Familia y autoridades comunales de las comunidades educativas manifiestan que no tienen suficiente capacidad para poder participar en estos eventos de carácter pedagógico. Para ello necesitan capacitarse a fin de participar racionalmente y cooperar con más responsabilidad y coherencia en el seguimiento del aprendizaje de sus hijos en casa. Esta falta de capacitación es responsabilidad del director de la escuela como consecuencia también de la inhabilidad del área de gestión pedagógica de la UGEL de Cotabambas. Si bien, los especialistas del Ministerio de Educación en las sedes descentralizadas han descuidado por completo con las acciones de capacitación al equipo de docentes, a los padres de familia sobre la participación ciudadana en la educación. El pluralismo geográfico favorece la incapacidad comunicativa entre los funcionarios del Ministerio y las instituciones educativas unidocentes y multigrados que se encuentran a 2700 a 4100 msnm, sin acceso de vías de comunicación como carreteras y otros medios de transporte motorizado.

“A veces nosotros no estamos capacitados, algunos ni siquiera tenemos idea de lo que se habla, en realidad, la razón es que la mayoría no sabemos ni leer, entonces es por ahí el temor a participar. Pero como dijo el especialista de CADEP, el aporte de nosotros es con lo que sabemos, no es necesario el estudio. Como le dije nosotros tenemos bastante que aportar, sobre las formas de trabajo comunal, medicina, arte, etc.” (Presidente de APAFA de Marcallac).

“Sería bueno que los docentes y el director de la escuela nos invitaran a una reunión de capacitación y reflexión sobre este asunto. Claro, nosotros necesitamos un poquito de orientación en estos aspectos. Anteriormente había escuela de padres, pero ahora ni eso se lleva a cabo, lo cierto es que requerimos del apoyo de los especialistas de la UGEL.” (Jorge Rojas Anaya, de Antapunco).

Los padres de familia tienen razón cuando manifiestan que no hay comunicación y coordinación para planificar el currículo escolar. Porque, por un lado los profesores no comunican a los padres de familia sobre la necesidad de diversificar y elaborar un

currículo con orientación a una verdadera satisfacción de las necesidades e intereses de aprendizaje de la comunidad, es más, no informan sobre los distintos mecanismos y procesos de educación en la comunidad. Por otro lado, los padres de familia no comunican a los profesores sobre sus inquietudes, expectativas y necesidades reales de aprendizaje de sus hijos, salvo la preocupación sobre la lectura y escritura que para ellos es prioridad, dejando de lado los contenidos o saberes de la comunidad. Estos son algunos factores que nos invitan a la reorientación curricular y trabajo consensuado con la finalidad de mejorar la calidad educativa en el ámbito de la provincia.

¿Qué pasaría si se logra superar la mayoría de estas limitaciones y se logra la activa participación de padres de familia en la planificación curricular?

La participación de los padres de familia en definitiva lleva una gran ventaja en el desarrollo académico de sus hijos porque tendrían la facilidad de orientar con previo conocimiento de lo que deben aprender en la escuela. Al respecto:

“Incluso si ellos participarían activamente en el diseño de las unidades didácticas. Entonces tendrían la oportunidad de conocer qué es lo que se enseña y de acuerdo a ello, podrían apoyar y reforzar en casa sobre los contenidos desarrollados.” (Especialista de la UGEL-C).

En primera línea, la participación en la planificación curricular es un procedimiento de gran ventaja para el mejoramiento del aprendizaje escolar; porque permite al padre de familia controlar, asesorar y evaluar el desarrollo académico de sus hijos con conocimiento de causa. Por otro lado, los profesores recibirían mayor apoyo de los padres de familia en el proceso educativo ya que ambos tienen el conocimiento de qué es lo que debe aprender el alumno, cómo debe aprender y cuándo debe aprender.

Es patente la conducta de los padres de familia al reflejar las brechas, fracturas y desencuentros con el docente. La única intención del padre por el momento es que su hijo aprenda a leer y escribir bien el castellano y las cuatro operaciones de lógico matemático de memoria, y si no lo logra, entonces los únicos culpables de estos fracasos son los docentes por haber enseñado mal o por no haber enseñado nada. A las preguntas formuladas ¿Qué otras actividades realizan los profesores en beneficio de la comunidad, como por ejemplo, proyectos comunales, etc.? El 90% de PPF respondieron de la siguiente manera:

“Los profesores de estas zonas, generalmente son contratados, apenas permanecen un año, luego se van, no hay continuidad en la enseñanza, esto ocasiona que los niños se malogren. Por eso queremos un docente nombrado, joven y con muchas ganas de trabajar en estos pueblos y que coopere con nosotros, porque muchas veces nosotros no tenemos representatividad en asambleas distritales o multicomunales, estos profesores jamás participan de nuestras actividades, solo entran a las aulas y allí se encierran, cuando uno visita también, de la puertita nomás te contestan y siempre andan sin tiempo, por eso no hay confianza en estos profesores. Antes los profesores participaban de las asambleas, ellos redactaban nuestras solicitudes, ellos eran líderes de nuestra comunidad, ahora ha cambiado mucho. (Padre de familia de 50678).

A lo largo de la investigación in situ, notamos que existe un fuerte desmembramiento del diálogo entre el docente, padres de familia y autoridades comunales. Desde la entrada de nuevos cambios educativos se ha generado rechazo al docente que dicta educación bilingüe; por lo que el docente trata, en lo posible, de cumplir su rol de instrucción y nada más. Por otra parte exigen la estabilidad laboral del profesor en estas realidades rurales; ya que el cambio permanente de docentes dificulta la secuencialidad cognitiva del alumno y las relaciones de confianza con la comunidad.

Asimismo cuando se le pregunta, sobre el rendimiento de sus hijos en la escolarización formal, que se visualiza en la correcta lectura y escritura del castellano certifican nuestra hipótesis. Que fue inicialmente, la mala metodología aplicada por el docente, produce el bajo rendimiento académico en los niños quechua-hablantes.

¿Vuestros hijos que cursan el 6to grado de primaria pueden leer y escribir correctamente la lengua quechua y castellano?

“Nosotros como padres de familia, tenemos que decir con la verdad en la mano sobre el trabajo de los docentes. Los profesores que vienen a laborar desde la capital del distrito o de las ciudades llegan muy tarde a sus labores y se marchan antes de la hora, frecuentemente insisten, vienen en estado de descontento y con ganas de irse de esta comunidad, ya no tienen voluntad, a mi modo de ver creo estos docentes sólo están cumpliendo con la asistencia nada más, y por eso mis hijos no aprenden nada en la escuela. (Padre de Familia de la II.EE. 50680).

Como manifiestan los padres de familia, en esencia los profesores perdieron credibilidad, el liderazgo, la autoridad y la confianza. El docente líder, promotor social y la máxima autoridad en la comunal hoy ha muerto. No existe ningún nivel de coordinación para desarrollar proyectos sostenibles de educación entre el docente y padres de familia, ello permite la sumisión de los pueblos por el resto de los siglos. ¿Por qué los padres de familia ya no creen en los docentes?

Durante años los padres solo fueron convocados para las asambleas —dirigidas autoritariamente por los docentes— en las que les pedían una cuota o los forzaban a participar en la construcción de un aula, pero nunca se les pidió su opinión sobre la educación en su comunidad, ni se les solicitó que contribuyan con sus conocimientos en el proceso de aprendizaje y enseñanza en el aula²⁷².

Frente a las preguntas de refuerzo que se ha aplicado a los PFFF, ¿Por qué no quiere que se enseñe en quechua?

Las respuestas han sido unánimes:

“Nosotros hablamos en quechua, mis hijos hablan quechua y no hay necesidad de enseñar quechua, nosotros enviamos a la escuela para que aprendan escribir y leer en castellano”.

El trabajo consensuado entre el docente, padres de Familia, autoridades y todos los sectores darían un mejor marco de soporte en el desarrollo de los nuevos proyectos como la Educación Intercultural Bilingüe.

“la educación es la acción ejercida sobre los niños por los padres y por los educadores. Dicha acción es constante y general. No hay ningún periodo, en la vida social, no hay siquiera por así decirlo, ningún momento en el curso del día en el que las jóvenes generaciones no estén en contacto con sus mayores (Durkheim 1975: 73).

²⁷² Montero Carmen y Valdivia Manuel. (2006). *“Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú”*. Asociación Gráfica Educativa Tarea. Lima-Perú, pag.10.

CAPÍTULO V
CONTEXTO LOCAL DE LA EDUCACION
INDÍGENA

PRIMER BLOQUE

5.1. CARACTERIZACIÓN DE LA COMUNIDAD: COMUNIDADES RURALES, IDENTIDADES OLVIDADAS

5.1.1. Breve reseña histórica de la zona quechua de Cotabambas

La investigación se desarrolló en uno de los pueblos más oprimidos y rezagados del Perú, exactamente en la zona quechua del distrito de HAQUIRA, de la provincia de Cotabambas, la cual es una de las 7 provincias del departamento de Apurímac. La provincia de Cotabambas es considerada como una de las provincias de muy bajo desarrollo educativo, ubicándose en el puesto 179 de un total de 188 provincias de todo el país.

Geográficamente se encuentra entre 2500 a 4500 msnm, tiene una altitud variada que va desde la región quechua hasta Cimas de la cordillera de los andes. El 60% de estas tierras son infértiles, con llanos áridos y con quebradas rocosas no aptas para el cultivo. La siembra de los alimentos y la producción ganadera apenas cubre la subsistencia familiar en situaciones de escasez. Muy aislada de la capital regional, con una población súper esparcida que alcanza a 10.437 habitantes, los servicios básicos de luz, agua entubada, teléfonos comunitarios sólo están en la capital del distrito. Los caseríos se encuentran muy incomunicados entre sí, con un total de 48 comunidades indígenas, pudiendo ser albergadas hasta 40 a 60 familias en cada comunidad.

Su historia moderna, se inicia cuando entre 1578-1583, durante el mando del encomendero licenciado Asensio Maldonado de Torres, los españoles Cantábricos llegaron a estas tierras, fundando pueblos en las mejores zonas en nombre del Rey Carlos V, y construyendo en cada pueblo una iglesia en honor al Papa Gregorio XIII. En este recinto regional los españoles se asentaron bajo pautas de un buen conquistador y colonizador. “nuestra colonización fue sobre todo una empresa comercial. Nuestros colonizadores no tuvieron -y difícilmente podían haberla tenido- intención de crear en la nueva tierra recién descubierta una civilización. Les interesaba la explotación de la tierra”

273

Llevar la fe cristiana a todos los pueblos colonizados sería el buen deber de todo conquistador ibérico. Haqira fue capital del Corregimiento de Cotabambas, ésta a la vez

²⁷³ Paulo Fraire. Traducción de Lilién Ronzoni (2009). “*La educación como práctica de la libertad*”. *Op.cit.* Pág. 35.

formaba parte del Corregimiento del Cusco creado alrededor de 1548, por disposición de Pedro de la Gasca. Desde allí iniciaron, los conquistadores, sus proyectos de exterminio racial, concomitante al proceso de explotación agrícola y minera. Para completar sus trastadas de genocidio construyeron una de las más grandes cárceles de la colonia, “Qaqacárcel”²⁷⁴ (*cárcel de piedra*), aquí sometieron a la población autóctona a los intereses económicos del conquistador, la santísima cruz como símbolo católico fue utilizada como un instrumento de dominación, de aniquilación de exterminio y jamás como símbolo de respeto y amor al prójimo tal como dice la biblia católica.

*[Año 1695-Sentencia]. En la causa criminal fulminado de oficio de la justicia eclesiástica por él doctor don Antonio Camargo cura de la doctrina de San Pedro de Haqaira y vicario y juez eclesiástico en Haqaira y su prouincia, contra Pasqual H'aro yndio natural de Orkontaqui-Haqaira, sobre las Idolatrias y Supersticiones cometidas por el susodicho, vistos los actos, Hallamos que eteroe de condenar y condenamos en “Cien asotes el qual se execute sacando a la eteroeva desnudo de la cintura para arriba y con carona en la cabeza por las calles y plazas con voz de pregonero que publique su delito asimismo la prisión en la cárcel pública de Haqaira. ...Manuel del Mollinedo obispo del Cuzco [rubricado].*²⁷⁵

Según datos que ofrecen Richard Konezke (1980), Carl Ortwin Sauer (1975) y Nathan Watchtel (2002), la catástrofe demográfica más grande de la historia americana se inició exactamente en 1542 y se prolongó hasta 1810. En este período a nivel del continente perecieron unos 60 millones de habitantes, de los cuales, en Perú 10 millones.

Durante los tiempos de reducción étnica, no ha habido un solo mestizo capaz de denunciar las atrocidades de los conquistadores, salvo el jesuita Fray Bartolomé de las Casas quien personalmente presencié los terribles excesos cometidos en toda la colonia americana.

²⁷⁴ “Durante el coloniaje como pueblo floreciente, emporio de riqueza minera de oro y plata, codicia de Españoles aventureros y clérigos, que allí afincaron; para colonizar, catequizar a los naturales y donde funcionaba la Caja Real que abarcaba parte del Sur del Perú con el fin de acopiar la Hacienda Tributaria del Corregimiento e Intendencia Cusco (Partido y Parroquia Cotabambas); debía de contar con una prisión segura para el castigo de los herejes, insurrectos a la Corona Española y extirpar las idolatrías, por tal motivo se construyó la famosa cárcel “Qaqa Cárcel” o Cárcel de Piedra, tallada en las entrañas de un peñón pétreo de piedra sillar (kancau). Este peñón inicialmente denominado "Soqya Qaqa" o Waca sagrada, fue un lugar de redención y visitas de los naturales del lugar los Markansaya, Qoñahunco y Yanahuaras y a partir de la colonia un tribunal de injusticia” (Arredondo, Aníbal)

²⁷⁵ Sentencia ejecutada por el Obispo del Cusco, contra el acusado Pascual H'aro, por los delitos de Idolatría e Hechicería. Recopilado por Aníbal Arredondo, disponible en <http://apu-orqontaki.blogspot.com/2008/12/qhaqa-crcel-de-haqaira-o-crcel-de.html>

En estas ovejas mansas, y de las calidades susodichas por su Hacedor y Criador así dotadas, entraron los españoles, desde luego que las conocieron, como lobos y tigres y leones cruelísimos de muchos días hambrientos (...) La causa por que han muerto y destruido tantas y tales y tan infinito número de ánimas los cristianos ha sido solamente por tener por su fin último el oro y henchirse de riquezas en muy breves días y subir a estados muy altos y sin proporción de sus personas: por la insaciable codicia y ambición que han tenido, que ha sido mayor que en el mundo ser pudo, por ser aquellas tierras tan felices y tan ricas, y las gentes tan humildes, tan pacientes y tan fáciles a sujetarlas; (hablo con verdad por lo que sé y he visto todo el dicho tiempo), no digo que de bestias (porque pluguiera a Dios que como a bestias las hubieran tratado y estimado), pero como y menos que estiércol de las plazas. (Las Casas: 1552)²⁷⁶.

A partir de 1569 a nivel de la colonia americana se establecen tres tribunales, Lima, México y Cartagena de Indias. Para el caso de Perú, el tribunal del santo oficio tendría su única sede en Lima; y debió ser aplicado sólo para los herejes blancos y jamás para los aborígenes; sin embargo, se transgredieron leyes y ordenanzas de Felipe II y de la Santa Iglesia Católica.

Sólo en la provincia de Cotabambas-Grau, se construyeron más de 16 iglesias, distribuidas de la siguiente forma:

La Parroquia o Curato de indios y españoles del Corregimiento de Cotabambas estaba conformado por Quince curas Jesuitas Clérigos, Dos en los pueblos de (Pitic-Mara); tres en el pueblo de Haqira (San Juan de Ccocha, Santiago de Patahuasi y San Juan de Llacchua); Uno en (Chacaro y Tambobamba); Uno en (Totorguaylla y Palcaro); Uno en (Huayllati, Lichivilca, Palcache y Corpahuasi) y los Ocho restantes en los pueblos de (Chirirque y Chuquibamba), (Turpay y Mamara), (Totoro y Oropesa), (Curasco y Ayrihuanca), (Pituhuanca), (Coyllurqui), (San Agustín de Cotabambas) y en San Juan de Totoro. (Arredondo, Anibal, 2007).

Los Curas jesuitas cuya función clerical sería cristianizar y defender a los naturales, en la práctica, más bien formaron parte de las empresas mineras, de los obrajes y de las

²⁷⁶ Fray Bartolomé de las Casas. (1552). “*Brevísima relación de la destrucción de las Indias*”. Sevilla. pág. 2.

haciendas. Estos hechos certifican que la dominación política fue casi total en esta región. El distrito colonial de Haqira formó parte del corregimiento del Cusco, y jugó un papel importante en la lucha contra las insurgencias indígenas de la región.

Asimismo los trabajos forzados en las minas de Cochasayhuas en las haciendas de pamparqui, de producción agrícola y ganadera, provocaron también el exterminio de los naturales. Los excesos de los conquistadores en sus criminalidades en todos los reinos conquistados habrían cobrado importantes cambios demográficos, y culturales, mediante distintos mecanismos de avasallamiento e intimidación.

Al cabo de más de cinco siglos de conquista, los descendientes de la quinta generación de los colonizadores siguen ocupando todos los espacios administrativos de la burocracia local y regional, fácilmente identificables por los rasgos físicos y su forma de pensar, sus discursos formales y no formales versan a favor de la raza eugenésica, como los salvadores que trajeron desarrollo y bienestar, se percibe constantemente la añoranza del retorno a los tiempos del gamonalismo, para ellos su *welfare state*, no hacer nada a favor de los indígenas, y dejar a la familia desestructurarse por su suerte, un racismo diferencialista que hundió socialmente al colectivo autóctono.

“yo puedo asegurar que nosotros trabajamos duro por el desarrollo de estos pueblos, construimos iglesias, carreteras, plazas, escuelas y distribuimos la tierra a los otros hermanos que llegaron de otros pueblos. La santa inquisición sólo fue aplicado por la iglesia y nosotros nunca fuimos parte de la iglesia. Nosotros ayudamos a la gente indigente, actualmente la familias más pobres viven en nuestras haciendas que pertenecen a nuestros abuelos y aquí pueden vivir mejor que en sus punas frías, les proveemos alimentación y techo qué más quisieran. No podemos hablar mal de mis ancestros los Arredondo” (Manifestaciones de un descendiente español en Haqira).

Con la independencia del Perú, en 1821 no se redujo las opresiones, al contrario el poder de la oligarquía oficializó la explotación del indígena en todo los pueblos del interior del país; esta vez desde el estado republicano-criollo mediante los mecanismos de reducción y de desindigenización, proyectos civilizatorios del estado-Nación, obligando a los pobladores a trabajos gratuitos para el estado, las famosas faenas. En estos trabajos forzados de carreteras, escuelas, postas médicas y cárceles, sin salarios ni beneficios, un

buen número de habitantes autóctonos murieron como consecuencia de los trabajos infrahumanos y en condiciones de semiesclavitud.

(12 de Enero 1915) mis hermanos indígenas fueron llevados a la típica y aterradorizante cárcel de piedra de Jaquira, abierta en las grietas de la peña como en los cuentos fantásticos donde los torturaron exigiéndoles confesiones imposibles de crímenes de intención que no hemos cometido o para que nos acusen de ser autores de delitos que ellos imaginan (Muerte de un Hacendado y un Gendarme)..... Y por bailar “Wamankino” (semejante a las tijeras de Ayacucho vestido con traje de siete colores brillantes y penachos de pluma de Halcón acompañados de tijerones, agujetas, Patta quiskas ensartados en la cara); Todo esto por orden del Obispo del Cusco que vino a Haquira..... algunos hermanos nunca más salieron de las entrañas de la roca viva²⁷⁷.

Las reformas introducidas por el gobierno nacionalista del general Juan Velasco Alvarado (1969), no produjeron ningún impacto en estas zonas, porque el poder político y económico estuvo siempre liderado por el ciudadano notable. Por tanto, los intentos de recuperar las tierras fueron duramente castigados por la justicia de los blancos de la burocracia regional. Más bien, hacia los años 1988, el movimiento revolucionario Sendero Luminoso, desató una sangrienta guerra contra el estado; para los naturales y los más pobres de la zona andina, la revolución senderista significó un paso hacia el milenarismo mesiánico. SL, en su filosofía abogaba por una sociedad más justa y comunitaria; razón por la cual desató una persecución voraz contra los hacendados del siglo XX, autoridades corruptas, mestizos e indígenas ladrones que empobrecían a otros indígenas. Por su parte, el estado consideró a SL como el grupo Terrorista antisistema, desplegando inmediatamente una terrible persecución y guerra frontal, declarando en seguida a las pueblos indígenas de Apurímac, Cusco y Ayacucho como zonas de emergencia. La guerra contra SL, en menos de 10 años, terminó en un terrible genocidio regional, so pretexto de haber colaborado con los senderistas. Entonces, los más jóvenes indígenas en su mayoría por no implicarse en estas guerras, emigraron hacia las ciudades; por las consecuencias del desempleo y la discriminación, estos jóvenes adoptaron actitudes agresivas, violentas y resentidas. Sólo el 20 % de ellos, retornaron a sus pueblos, con muchas marcas de

²⁷⁷ Queja interpuesta por los indígenas de Haquira ante la Corte Superior de Justicia del Cusco, liderado por Esteban Wilcapoma WAMANCHA (Halcon Joven. Recopilado por Aníbal Arredondo).

desprecio, porque el reasentamiento en otra realidad les fue casi imposible; en cambio, otros jamás han regresado, de ellos no sabemos nada, lo único que podemos inferir es que seguirán siendo explotados, discriminados y posiblemente su proyecto migratorio forzado habría terminado en un fracaso ante la desigualdad social.

Desde una postura reduccionista, la Comisión de la Verdad, los Organismos Internacionales terminan juzgando al grupo SL como Terroristas que empobrecieron las zonas más vulnerables del País. El estado jamás asumió las consecuencias de su irresponsabilidad de gobierno ante un movimiento político con el que debió haber mediado en el menor tiempo posible. No obstante, en la investigación llegamos a contrastar que las consecuencias positivas que dejó el movimiento maoísta para el sector rural: Primero, se produjo una nueva reestructuración en la pirámide social, los excesos de los hacendados que por siglos habían empobrecido a los indígenas finalmente terminaron. Segundo, los asaltos a mano armada cometidos por los mestizos e indígenas cesaron para siempre. Tercero, la corrupción, la mentira, el engaño y los excesos de la injusticia cometidos por las autoridades regionales y locales había bajado considerablemente. Cuarto, el campesinado, de alguna manera, ha recuperado su estatus identitaria.

Al iniciar el presente siglo, pareciera que los adelantos tecnológicos y científicos del mundo occidental traerían mejoras sociales y económicas para este colectivo; sin embargo, estos procesos de globalización se convertirían en nuevas etapas de colonización, favoreciendo enormemente a los más ricos y empobreciendo a los más pobres y como quiera que la población rural es pobre, entonces los indígenas son los más afectados. “se habla de una sociedad rural que ha vivido cinco grandes transformaciones en la segunda mitad del siglo XX la transición demográfica, la reforma agraria, la transición capitalista, la violencia política y el ajuste estructural. Grandes transformaciones en apenas unas décadas, que han dejado una marca indeleble en la sociedad rural peruana”²⁷⁸.

El retorno de los neocolonizadores a la región, que en los años 1988 habían huido de las persecuciones de SL. Éstos retoman nuevamente todos los cargos administrativos locales y regionales que habían abandonado. En los pueblos de la región de Apurímac, donde existe la iglesia colonial, existen familias de origen español, o “*ciudadanos notables*”. A pesar del auge de las democracias representativas, el “ciudadano notable de tez blanca” sigue ocupando todos los cargos burocráticos como la Gobernatura, Alcaldías, Director

²⁷⁸ Montero Carmen y Valdivia Manuel. (2006), “*Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú*”. *Op.cit.* Pág. 10.

de Escuelas. Un indígena preparado a nivel de ellos, sólo llega a ocupar los cargos subalternos como secretariado, regiduría municipal y encargaturas. Esto lo hemos comprobado en carne propia, cuando al regresar de Europa con un Máster en Diversidad Cultural (2006), *aún no había significado nada*, fui subestimado en los concursos para plazas de Especialistas o cargos jerárquicos dentro de la provincia. Esto significa que el racismo institucional y la discriminación étnica sigue marcando su diferencia en estas zonas, a pesar de la vigencia de las leyes y normas jurídicas y de los convenios de carácter internacional. La declaración de los derechos humanos (1948), el convenio 169 de la OIT, sobre poblaciones indígenas y tribales, (1957) y las leyes de carácter nacional, se orientan hacia la garantización de la soberanía de las minorías étnicas.

Pero estos reconocimientos sólo quedan en papales. Los tres poderes del estado peruano tanto el ejecutivo, el legislativo y judicial funcionan en español.

“Para los campesinos no hay justicia, como no sabemos defendernos en la lengua castellana entonces siempre perdemos ante el juez de paz, porque en el juzgado distrital y provincial la queja sólo se permite con un escrito firmado por un abogado y uno debe pagar mucho dinero para estos papeles. Cuando estamos enfermos nos obligan a pasar por la posta médica, aquí el médico no puede entender nuestras verdaderas dolencias, porque ellos no hablan quechua. Entonces estamos condenados a perder y morir en el olvido” (Anciano de Llac-hua).

Por tanto, el iusnaturalismo o Derecho natural como teoría ética y enfoque filosófico del derecho que postula la existencia de derechos del hombre fundados en la naturaleza humana y universales al ordenamiento jurídico positivo y al derecho fundado en la costumbre o derecho consuetudinario tienen enorme importancia y pragmatismo en las sociedades indígenas, pero no tienen validez ante la legislación jurídica del estado criollo.

El sobredimensionamiento de la cultura del poder ocasionó la erosión de los pueblos rurales del país. Hoy la colonialidad prospera con más vigor en los pueblos del tercer mundo por que el control es total, desde las leyes jurídicas hasta decretos regionales, el micro poder de control, se inicia justamente en estas bases.

5.1.2. Situación étnica local y pobreza regional

La ruralidad presenta sus características diferenciadas, su etnicismo, henchida de estigmas y prejuicios (campesino, rural, serrano, salvaje), han justificado los procesos de etnofragmentación y negación del ser andino o peruano.

En términos económicos nuestra civilización es procreadora y productiva. La civilización colonialista es predadora y explotadora. Sus llamados «modos de producción» no son sino diversos modos de explotación y sus fuerzas productivas son en su mayor parte predatoras, producto de una ciencia y una tecnología bélicas. «La guerra» es su primordial y principal «modo de producción», siendo el esclavismo, el feudalismo y el capitalismo solo sus principales modalidades²⁷⁹.

Si analizamos la situación de los pueblos más rezagados de la región vemos que la población indígena ocupa el primer lugar en pobreza absoluta o relativa, en “México, más del 80% de la población en los municipios indígenas son pobres; en el Perú, el 79% y en Bolivia, el 75% de los monolingües vernáculo hablantes son considerados pobres (Inge Sichra: 2002:3)²⁸⁰, La carencia de programas educativos de carácter inclusivo, relaciones de aprendizaje comunitario, comunidades de aprendizaje o algún proyecto de educación más realista son una realidad palpable en nuestros estados. Los escasos proyectos educativos de carácter nacional no se ajustan a las necesidades socioeconómicas del colectivo. Por otra parte, la minusvaloración y discriminación, generalmente terminan en procesos de exclusión social conllevando directamente hacia los niveles de configuración de la violencia, resentimiento y una identidad equivocada que conduce hacia los sentimientos de inferioridad frente a la raza blanca, estereotipos que han quedado en el inconsciente colectivo indígena como consecuencia de largos años de sumisión y colonialismo.

No obstante, para Javier Pulgar Vidal (1940), el Perú tiene ocho regiones naturales, cada una posee características de clima, geografía, fauna, flora y altitud diferentes. Además precisó la existencia de 96 zonas de vida natural en el País; o sea, una de las biodiversidades más grandes en el mundo.

²⁷⁹ *Ibíd.* Pág. 35.

²⁸⁰ Inge Sichra. (2002), “*Reflexiones sobre la Educación Intercultural Bilingüe en el marco de Reformas Estatales*”. Seminario Regional de EIB. Instituto de Estudios Andinos ISLUGA Universidad Arturo Prat, Iquique- Chile.

*(...) otro rasgo común son sus legados culturales: los mitos y leyendas, los cantos, músicas y bailes, los ritos y tradiciones (más o menos cristianizados), los valores morales, éticos, la relación con la tierra, los cultivos, los bosques, los animales, las creencias. Todas estas manifestaciones culturales tienen elementos comunes claramente reconocibles entre los distintos grupos indígenas, en todo el continente americano*²⁸¹.

A ello cabe sumar las inmensas riquezas marítimas, los pozos petroleros en todos los territorios de la patria, los yacimientos mineros más grandes e importantes del mundo están en estas zonas, el gas de Camisea, la inmensa flora y la fauna. Y, a pesar del transcurso de más de cinco siglos de desvalijamiento y descapitalización, Perú sigue siendo un país con mucho futuro. Por ejemplo, los peruanos tenemos a las 200 millas marítimas, considerado como el mejor del mundo, valorizando sólo a 100 dólares el metro cuadrado multiplicando por los 864' 381,000 millones de M2 nos dará 86 billones de dólares, esta cifra dividida entre los 30 millones de peruanos, nos da como resultado un respaldo económico de 3 millones de dólares por peruano solo por nuestro mar territorial. No en vano el Inca Garcilaso de la Vega, dejó escrito en sus Comentarios Reales (1539) la verdadera situación económica del Imperio Inca, como un estado en plena bonanza económica y moral: *“que nadie podía llamarse pobre ni pedir limosna, porque los unos y lo otros tenían bastantemente como si fueran ricos”*²⁸².

Asimismo, a finales del siglo XIX, Don Antonio Raimondi dijo: “que los peruanos son mendigos sentados en un banco de oro”. Sin embargo; la pobreza económica supera los 31.3% al 2010, según el INEI. Los ciudadanos no disfrutaban de esta riqueza, el 80 % de los peruanos no cuentan con una educación de calidad, vivienda digna, una jubilación mínima, las condiciones de vida son inhumanas, el estado de bienestar sólo es posible para el sector de la clase media; mientras los campesinos rurales viven en una miseria absoluta, sin ningún tipo de empleabilidad, sin programas sociales de apoyo.

De la realidad general, en los últimos datos del INEI, la región Apurímac aparece en el penúltimo lugar de pobreza nacional. ¿Inexplicable?, al respecto la población con mayores recursos económicos, entre ellos las autoridades burocráticas, la iglesia, los comerciantes y el poder fáctico criollo, opinan de la siguiente manera:

²⁸¹ Chirinos R. Andrés y Zegarra L. Martha. (2004). *“Educación Indígena en el Perú”*. Op.cit. Pág. 10.

²⁸² Garcilaso de la vega, Inca. (1996). Op.cit. Pág. 175.

“los indígenas y los más pobres son los más ociosos, no trabajan y por esto están así como están. Por herencia son de una raza haragana, son facilistas y asistencialistas. Y al no acceder a un trabajo digno se dedican a robar y viven rencorosos”.

Hasta aquí son falacias que no tienen ningún respaldo científico, más son secuelas del pensamiento eugenésico del siglo pasado, como de Sarmiento (1845), Facundo o Civilización y Barbarie, Alcides Arguedas (1909) “pueblo enfermo”, Miguel Ángel Asturias, José Ingenieros y Vargas Llosa, que lograron colonizar la mentalidad de los mestizo-criollos a favor del imperialismo de Europa y de los EE. UU. Estos estereotipos constituyen una de las herramientas más eficaces para justificar la recolonización de los pueblos originarios del Perú y de América bajo los principios del globalismo neoliberal.

Siguiendo el ritmo de nuestra investigación desde una postura crítica y epistemológica, apelaremos a dos teorías que nos ayudaran a comprender tal situación de manera más indiscutible.

Primero, la teoría de la irrupción demográfica, económica y sociopolítica, desarrollada por Malthus (1798) durante la revolución industrial, según este postulado el ritmo de crecimiento de la población responde a una progresión geométrica, mientras que el ritmo de aumento de los recursos para su supervivencia lo hace en progresión aritmética. Según esta hipótesis, de no intervenir obstáculos represivos (hambre, guerras, pestes, etc.), el nacimiento de nuevos seres provocaría el crecimiento de la población aumentando la pauperización gradual de la especie humana e incluso podría provocar su extinción –lo que se ha denominado catástrofe Maltusiana, además de la bancarrota del Estado²⁸³.

El hombre que nace en un mundo ya ocupado no tiene derecho alguno a reclamar una parte cualquiera de alimentación y está de más en el mundo. En el gran banquete de la naturaleza no hay cubierto para él. La naturaleza le exige que se vaya, y no tardará en ejecutar ella misma tal orden. (Malthus: 1803).

Las teorías Malthusianas son insuficientes para explicar la realidad regional y rural peruana. Somos miopes a la superpoblación y magnificencia de muchos estados precolombinos como los incas, mayas y aztecas que jamás conocieron la miseria a pesar de la superpoblación; con la distribución y la redistribución de la economía nacional fue

²⁸³ Rodríguez Gonzales, Guillermo (2006), “El socialismo del siglo XXI”. ISBN. 978-0-557-04277-7, pág. 67.

suficiente para controlar el hambre y la infelicidad. Asimismo nuestros estados comparados con los estados modernos del llamado primer mundo, como Estados Unidos, Japón o los estados de la Unión Europea, o con estados de desarrollo avanzado como la China, India, Sudáfrica o Brasil, son estados con un PBI muy superior a la media latinoamericana. Estos países de menor PBI per cápita, se convierten en países subdesarrollados fundamentalmente debido al intercambio desigual del comercio internacional, que pone precio a nuestros recursos naturales y también pone precio a sus productos industriales, contraviniendo las propias leyes del capitalismo de la libre oferta y la demanda. Frente a ello algunos países de grandes territorios y densa población, negocian de mejor manera que los nuestros los términos de intercambio con los países industrializados, logrando mejores beneficios. Por decir, China con una superpoblación que supera los mil millones de habitantes controla muy bien su economía y está a punto de convertirse en la “*segunda potencia mundial*”.

Segundo, un análisis desde la teoría socialista científica, nos induce a pensar que la pobreza en América latina sólo se podrá explicar a partir de la desigual distribución de las riquezas. La teoría de Karl Marx (1864), explica que, la acumulación del capital por parte del capitalista, los terratenientes y los burgueses desde los primeros años de la invasión europea habrían generado superlativamente la plusvalía, que se ha multiplicado en dimensiones geométricas; generando el crecimiento económico del burgués rural y urbano.

La acumulación, reproduce el régimen del capital en una escala superior, crea en uno de los polos más capitalistas o capitalistas más poderosos y en los otros más obreros asalariados. La reproducción de la fuerza de trabajo, obligada, quiéralo o no, a someterse incesantemente al capital como medio de explotación, que no puede desprenderse de él y cuyo esclavizamiento al capital no desaparece más que en apariencia porque cambien los capitalistas individuales a quien se vende, constituye en realidad uno de los factores de la reproducción del capital. La acumulación del capital supone, por tanto, un aumento del proletariado²⁸⁴.

La realidad histórica nos hace ver nuevamente; que la pobreza rural sólo se originó hacia 1532, con la conquista del Imperio del Tahuantinsuyo, las regiones más ricas del imperio dorado (Cusco y Apurímac), que vivían en tiempos de bonanza económica habrían

²⁸⁴ Karl Marx. (1875), “*El capital*” Londres. Pág. 370.

quebrado definitivamente. Desde aquel día, la indigencia se generalizó en todos los reinos del imperio, afectando directamente a los campesinos, una pobreza que con el correr de los años se cronificó y hoy forma parte de la estructura social del estado peruano.

El escritor peruano Mario Vargas Llosa, hoy Premio Nobel, escribió hace 40 años la novela “Conversación en La Catedral”, en la que se pregunta consternado: “¿en qué momento se jodió el Perú?”. Si hablamos del Perú criollo las respuestas encontraremos exactamente en el momento en que unos aristócratas peruanos se aliaron a otros aristócratas bolivianos para juntos enfrentar a un Chile sin tener una sombra de ejército siquiera, como consecuencia produjo la banca rota económica, moral y social del Perú. En cambio; si hablamos del Perú andino, entonces se jodió en el momento en que los españoles ingresaron al Imperio del Tahuantinsuyo, a partir de ese día la nación andina se precarizó económica y socialmente, con el despojo de sus tierras hacia los llanos fríos y quebradas infértiles. “Desde los tiempos de la conquista y de la esclavitud, a los indios y a los negros les han robado los brazos y las tierras, la fuerza de trabajo y la riqueza; y también la palabra y la memoria”²⁸⁵

En cambio, los colonizadores (los mistis/gamonales) se han ubicado en las mejores zonas de producción agrícola, pecuaria y al lado de los grandes yacimientos mineros, allí permanecieron durante los cinco siglos como señores de la región, disfrutando ampliamente de todas estas riquezas de estos reinos, hoy constituyen la capa social de la dominación. Como quiera que el Perú fuera el epicentro del gran imperio, la gran masa indígena pasó a formar parte de las grandes haciendas y minas como mano asalariado, en condiciones infrahumanas.

Al revisar la historia, encontramos, que los actuales territorios de la región Apurímac, fueron poblados originariamente por culturas que de paso dejaron muchos conocimientos, desde el paso de los Wari (1200), Los Chancas (1200-1438) y la conquista Inca hacia los años (1438). Buena parte de los pueblos indígenas de esta región compartieron una participación con el Estado Inca en dimensiones de respeto al ser humano y a la naturaleza. A la fecha existen algunos pueblos que aún conservan su estatus de cultura originaria, con muy pocos elementos de la cultura occidental, estos pueblos necesitan ser comprendidos y reconocidos como parte activa de la nación. No obstante, el **mal vivir**

²⁸⁵ Galeano, Eduardo. (1988), “*Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*”. Siglo Veintiuno de Editores Madrid. Pág. 2.

“MANA ALLIN”, que inició hacia los mediados del siglo XVI, el racismo, la envidia, impotencia hoy con la fuerza de la globalización incursionaron en estos lugares.

Los pueblos del interior del país, siguen recibiendo nuevos conquistadores. Los colonizadores, hacia mediados del siglo XV, venían en barcos, con armas de fuego y la biblia; los nuevos colonizadores ahora vienen en maquinas motorizadas modernas, con mucho capital en la mano. Estos neocolonizadores generalmente se presentan como amigos que supuestamente traen desarrollo y capital financiero para mejorar la pobreza, el analfabetismo. Sin embargo en la práctica empobrecerán más al campesinado, porque sus programas sociales o dádivas son paliativos y jamás de producción o inversión a largo plazo.

“Estos señores se presentan ante la comunidad como salvadores, nos ofrecen carreteras, escuelas y postas medicas, pero pasado unos meses y años estos malditos nos están echando a los llanos y a los montes, por que en nuestros terrenos han encontrado el oro, el caucho y petróleo ahora son de ellos- esas malditas transnacionales se lo están llevando al exterior todo, para nuestros hijos ya no queda nada” (Federación Campesina de Challhuahuacho)

Al iniciar el siglo XXI, los mecanismos de la colonización sólo disimuló una ligera metamorfosis en su formato de presentación, en esta vez vienen con discursos indigenistas, supuestamente, incluso se habla de una tolerancia intercultural; no obstante, en su trasfondo político colonialista persiguen la dilapidación total de los recursos naturales de estos reinos con nuevos discursos de igualdad y diferencia típico del multiculturalismo liberal y conservador en complicidad con los gobiernos de turno.

*Los mecanismos actuales del despojo, aparecen los conquistadores en las carabelas y, cerca, los tecnócratas en los jets, Hernán Cortés y los infantes de marina, los corregidores del reino y las misiones del Fondo Monetario Internacional, los dividendos de los traficantes de esclavos y las ganancias de la General Motors”*²⁸⁶

Eduardo Galeano (2010), sostiene que, los colonizadores nunca habían dejado de colonizar América latina. Hoy la presencia de las multinacionales, las grandes compañías mineras siguen causando devastaciones en los pueblos rurales.

²⁸⁶ Galeano, Eduardo. (2008), “Las venas abiertas de américa latina”. Ibídem. Pág. 10.

En estos momentos de la historia moderna/colonial, todos los mecanismos de la explotación y conquista cada vez se modernizan, la dominación ideológica es la más importante en estos procesos coloniales. Desde las escuelas públicas y privadas se dictan los contenidos culturales exóticos, todas las áreas curriculares entran en contradicción con los conocimientos y saberes previos de los estudiantes indígenas, bajo instrumentos metodológicos de sumisión y de intolerancia negativa marcada por la asimilación y la homogeneización dejando un sello inalterable del dominio político a favor de la clase privilegiada. “El latifundio actual, mecanizado en medida suficiente para multiplicar los excedentes de mano de obra, dispone de abundantes reservas de brazos baratos. Ya no depende de la importación de esclavos africanos ni de la «encomienda» indígena”²⁸⁷.

Mientras en el mundo andino se va amarrando el tiempo (*intiwatay*) bajo una pobreza y cerviz crónica; en cambio *el capital privado* va creciendo hasta el 7 % anual, hay mayor inversión extranjera; se habla por ejemplo del crecimiento de la locomotora con un incremento de 24%, seguido de la manufactura con 9,97% y el comercio 9,58% (INEI-2010), ¿pero de la agricultura, ganadería, pesca y artesanía que se dice? Ello prueba que el crecimiento económico es a nivel de la inversión privada.

Los campesinos de estos reinos, consideran que la pobreza es algo natural, el determinismo económico-religioso ha creado una imagen pesimista en estas regiones, un conformismo idealizado como algo natural que ha permitido el crecimiento del capitalismo. Haciendo caso omiso a las exigencias por el reconocimiento de sus derechos y respeto a su status cultural campesino, se trasgreden permanentemente los principios éticos y jurídicos. El Artículo 89, de la Constitución Política del Estado, sobre las Comunidades Campesinas y Nativas dice:

Las Comunidades Campesinas y las Nativas tienen existencia legal y son personas jurídicas. Son autónomas en su organización, en el trabajo comunal y en el uso y la libre disposición de sus tierras, así como en lo económico y administrativo, dentro del marco que la ley establece. La propiedad de sus tierras es imprescriptible, salvo en el caso de abandono previsto en el artículo anterior. El Estado respeta la identidad cultural de las Comunidades Campesinas y Nativas.

Es el mismo estado que vulnera los derechos jurídicos de los indígenas, con sus directivas políticas que declaran las tierras de los pueblos originarios como libres y dispuestos para

²⁸⁷ *Ibíd*em, pág. 51.

la expropiación de las empresas trasnacionales como: la privatización de los recursos hídricos, mineros, los servicios ferroviarios, aéreos y una buena parte de las empresas y propiedades del estado, constituyen muestras del autoritarismo de los gobernantes. Frantz Fanon (1961), denunciaba sobre los excesos de la burguesía en los pueblos colonizados y proclamaba por una independencia nacional de los pueblos oprimidos.

*La burguesía nacional se vende cada vez más abiertamente a las grandes compañías extranjeras. A base de prebendas, el extranjero obtiene concesiones, los escándalos se multiplican, los ministros se enriquecen, sus mujeres se convierten en cocottes, los diputados maniobran y hasta el agente de policía o el agente aduanal participan en esa gran caravana de la corrupción*²⁸⁸.

Al día de hoy casi nada ha mejorado la situación social y económica de los campesinos andinos o ruarles. Específicamente en la región de Apurímac, como parte de la maniobra de extracción de los recursos naturales de los pueblos indígenas, el año 2005, el gobierno de Alejandro Toledo, entregó la mina “las Bambas” al capital extranjero Xstrata Copper, con el lema “a mayor inversión extranjera mayor crecimiento económico”. ¿Crecimiento económico para quién? ¿Quiénes se benefician de estos proyectos?, el campesinado pierde sus recursos naturales por que las tierras, el agua, todos los recursos mineros ahora son de las compañías Mineras, de las grandes empresas transnacionales. “El campesino que sigue arañando la tierra, el desempleado que no deja de serlo no logran convencerse, a pesar de las fiestas, a pesar de las banderas nuevas, de que algo ha cambiado realmente en sus vidas, no”²⁸⁹

“Yo no entiendo mi situación de pobreza; nací en esta pobreza y posiblemente también moriré en la pobreza, no porque soy ocioso ni ladrón, no tengo terreno donde sembrar, no tengo espacio para pastar mis ganados. Pareciera que en estas zonas abunda el agua, la tierra y el aire; efectivamente esas tierras ahora pertenecen a los hacendados y a los señores Arredondo que llegaron hace muchos años atrás y se quedaron hasta nuestros días. Nosotros tenemos que trabajar para el Misti. Por fin será la voluntad del Señor (Comunero de Mara).

En definitiva el campesino no se beneficia de estas progresiones económicas; su estatus precarizado es a largo plazo, sus actividades agropecuarias son devaluadas en el mercado,

²⁸⁸ Frantz Fanon. (2007), “Los condenados de la tierra”. *Op.cit.* Pág. 137.

²⁸⁹ *Ibid.* Pág. 134.

los intermediadores mercantilistas aprovechan para explotarlos y exportarlos al mercado nacional e internacional sin dejar dividendos para el productor.

La población más rural y más indígena es la más pobre, recibe los servicios públicos de peor calidad, el Estado funciona en español aun en zonas predominantemente quechuas, aimaras o amazónicas; y hay ejercicios cotidianos de discriminación privada contra poblaciones indígenas²⁹⁰.

El indígena es una diáspora en busca de un reasentamiento con muchas dificultades que terminan migrando a las grandes ciudades y la otra parte de la población termina en los socavones de las minas. Las consecuencias son irreparables, los futuros pobladores a largo plazo, sufrirán los estragos y efectos ambientales negativos y nocivos, el bienestar general de la población futura no está garantizado.

“Antes de la llegada de los mineros (2006), nosotros podíamos beber agua del río, nuestros manantiales brotaban agua sagrada y limpia; ahora todo está envenenado, ya no podemos beber; si el agua es vida entonces estaremos muertos. A demás de matar uno de los elementos de la naturaleza, los de la mina nos han traído también carretera, energía eléctrica, pregonando desarrollo a cambio de nuestro oro y plata; pero al mismo tiempo nos han traído enfermedades jamás conocidas como el sida, hepatitis, las malas costumbres de la ciudad. Ellos no respetan nuestras formas de vivir, nos obligan a trabajar en los socavones subterráneos a cambio de un jornal mísero, en menos de 6 años desde que se inició la exploración de la mina ya estamos enfermos, es probable que en menos de 20 años nuestra raza y cultura haya muerto. (Campesino de Challhuahuacho).

El Estado-Nación peruano, está enmarcado dentro del pensamiento positivista moderno. La modernidad para el estado-nación es mejorar la infraestructura, viviendas, puentes, edificios, bañar de cemento y vidrio; en ello consiste la desindiginización rural, obligando al indígena a renunciar a su filosofía y asumir costumbres de la ciudad, no se respeta la diversidad cultural o natural, en estos pueblos se aboga por el pluralismo negativo y discriminador que prepara el terreno para el normal desarrollo del capitalismo. Los megaproyectos internacionales que se han instalado en la Amazonia con fines de explotación del caucho, la madera, gas y piedras preciosas, asimismo las transnacionales

²⁹⁰ Carmen Montero y Manuel Valdivia. (2006), *“Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú”*. Op.cit. Pág.10.

empresas como Xstrata Copper en Cotabambas, todas ellas tienen un solo objetivo de explorar y explotar todos los recursos naturales.

Desde los filósofos más humanistas como Dalai Lama (2008), premio Nobel de la Paz, hasta los físicos más famosos como Stephen Hawking (2010), han advertido del peligro de la humanidad. Pero la sociedad no tiene capacidad para reflexionar y tomar medidas contra la transgresión de las leyes de la naturaleza.

Si somos los únicos seres inteligentes de la Galaxia, debemos de asegurarnos de sobrevivir y continuar. Pero estamos entrando en un periodo cada vez más peligroso en nuestra historia. Nuestra población y el uso de los recursos no renovables del planeta tierra están creciendo exponencialmente, junto con nuestra habilidad técnica de cambiar el ambiente para el mal o para el bien. Pero nuestro código genético todavía transmite intentos egoístas y agresivos que fueron una ventaja para sobrevivir en el pasado. Será muy difícil evitar el desastre en los próximos 100 años²⁹¹.

Definitivamente, el desarrollo del tecnicismo, la filosofía del globalismo es oportunista, no asegura la vida planetaria a futuro. ¿Si el oro es tan codiciado e imprescindible, entonces puede curar las enfermedades del milenio?

Nuestros problemas se deben a un apego apasionado a las cosas y a deseos que nunca se satisfacen por completo, entonces generan aún más angustia. Percibimos a las cosas como entidades permanentes. En el empeño de conseguir estos objetos de nuestro deseo, empleamos la agresión y la competencia como herramientas supuestamente eficaces, y nos destruimos cada vez más en el proceso. (Dalai Lama: 2008).

La filosofía del positivismo neoliberal es en primera dimensión destructora, es avasalladora en potencia, en su recorrido está destruyendo civilizaciones enteras, está mutilando la vida planetaria. Todas las guerras de carácter nacional e internacional han sido por dirimir disputas económicas y el poder político. Desde las guerras de las Cruzadas entre (1095-1291), las dos guerras mundiales, Primera Guerra Mundial (1914-1918), Segunda Guerra Mundial (1939-1945), los conflictos Árabe-Israelí, Las Malvinas, la guerra fría, todas ellas se han desarrollado dentro de un paradigma de superioridad de

²⁹¹ Stephen Hawking: Asking big questions about the universe. Consultado el 19/01/2012. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=xjBIsp8mS-c&feature=related>.

poder. Los viejos imperios de los siglos pasados, hoy han despertado convertidos en el nuevo capitalismo, la idea de la mundialización tecnológica permite la rapidez del mercantilismo internacional. En las mejores universidades de los EE.UU y Europa se vienen ensayando día a día nuevos mecanismos e inventos para acelerar los instrumentos de la guerra, dejando de lado las múltiples necesidades de la humanidad como las enfermedades de la Chaga, paludismo, parasitosis, TBC, que afecta directamente a los colectivos más pobres de los países del Tercer y cuarto mundo. Por todo ello diremos que el desarrollo de la ciencia y tecnología sólo favorece a los de la clase alta.

Los pocos movimientos como los ecologistas, los feministas, los nacionalistas o los antiglobalizadores terminan en la cárcel, en el exilio o simplemente rendidos ante el poderío del capitalismo. Todo intento de etnogenesis, las luchas por la liberación de los pueblos indígenas, tanto en la Amazonia Peruana, en defensa de sus riquezas naturales como en la Sierra, a pesar de ser recurrentes, terminan destruidos por el ejército. Por otro lado la polarización indígena contribuye al debilitamiento de las formas reivindicativas étnicas o sociales. Demostrando así la validez del argot criollo: *“el peor enemigo de un peruano es otro peruano”* estas actitudes negativas de la envidia, de los complejos de superioridad, sentimientos resentidos y reprimidos, han quedado grabados en el inconsciente indígena como secuelas de los largos años de la colonización hoy alimentado por los nuevos mecanismos de la colonización tecnológica de la filosofía del más fuerte han generado la desigualdad social en todo el mundo.

Por todo lo dicho, consideramos que la causa principal actual de la precarización del campesino rural (indígena) es la falta de tierras para cultivar, este problema aún no está resuelto. Hace dos siglos atrás Vicente Villarán (1895) M. Gonzales Prada (1904), y José Carlos Mariátegui (1928), plantearon la necesidad de recuperación de las tierras. Al siglo XXI, La necesidad de recuperar las tierras, los recursos naturales, el agua y todo lo arrebatado siguen siendo temas primordiales en luchas sociales.

Los procesos de transculturación y la gentrificación sin considerar los conocimientos culturales de los pueblos indígenas o rurales permiten al mismo tiempo el agravamiento de la pobreza de los grupos socialmente marginados y su paulatina petrificación cultural. Su ciencia, su tecnología, su filosofía y su arte están siendo estigmatizados por la fuerza de los códigos culturales venidos de la globalización; este desconcierto ante el avance de la tecnología y de la razón instrumental generó desconfianza e inestabilidad en nuestras prácticas culturales.

5.2. CARACTERIZACIÓN DE LA ESCUELA RURAL

5.2.1.-Atención a la primera infancia indígena

“La mayor diferencia en la asistencia a un centro educativo se da en el grupo de 3 a 5 años, mientras el 55% de niños y niñas con lengua materna castellana en esta edad acuden a un centro educativo, esta proporción se reduce a 32% entre la niñez indígena. Se encuentran fuera del sistema educativo 128,126 (68%) niños y niñas con lengua materna originaria (quechua, aimara, asháninka u otras lenguas amazónicas) que tienen entre 3 y 5 años”²⁹².

De los cuales, los altos porcentajes de niños de 3 a 5 años sin acceso a educación inicial en las zonas rurales del Perú son abrumadoras; el municipio con mejor porcentaje de atención era el distrito de Morropón (con 32,1% de niños atendidos), todos los demás presentaban cifras que oscilaban entre el 82.6 % (provincia de Cotabambas) y el 94.9 % (distrito de Ascensión) de niños de 3 a 5 años sin educación inicial²⁹³. Los niños rurales no alcanzan los niveles de escolarización inicial.

En las comunidades altoandinas no existen programas de educación inicial. Pudiendo sólo contar con programas no escolarizados (PRONOEI) en algunas comunidades con mayor población.

En el siguiente cuadro analizaremos las metas de atención de los niños en el programa no escolarizado (PRONOEI-2010), en el ámbito provincial de Cotabambas.

a. Programa No Escolarizado (PRONOEI-Cotabambas)

Tabla N° 1

Programa	Año lectivo 2010					
	Matricula		Retirados		Promovidos	
PRONOEI	Niños	%	Niños	%	Niños	%
	1400	100%	950	67.86	450	32.14

Datos proporcionadas por la UGEL de Cotabambas.

²⁹²Benavides, Martín; Mena, Magrith y Ponce, Carmen. (2010). “Estado de la Niñez Indígena en el Perú”. Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Pág. 62.

²⁹³Rivero, José. “En la revista Foro Educativo”: Publicación octubre 2009 / Año VI - N° 16. Pág.19.

Cómo se verá en la estadística, el 68 % de los niños menores de 5 años se retiran del programa a lo largo del año lectivo; los niños indígenas en edad de educación básica no escolarizada PRONOEI reciben muy esporádicamente estos servicios. Este programa apenas tiene un pequeño presupuesto para retribuir con un estipendio muy por debajo del sueldo básico del docente, la misma que no pasa los 90 dólares. Generalmente, estos programas no cuentan con local propio, en los mejores casos los programas no escolarizados en las zonas rurales funcionan en casa alquilada, en chozas, en últimos casos en el atrio de una capilla cristiana; sin garantías de salud e higiene, en el olvido absoluto no sólo del gobierno central sino de sus mismas autoridades de la comunidad. Para este programa no hay materiales educativos, los promotores no reciben capacitación ni monitoreo de los especialistas de la UGEL. Los *promotores* sólo cumplen con su permanencia en la comunidad de lunes a miércoles en el horario de 10 a 12 del día, lo que supone no haber realizado ninguna actividad de carácter pedagógico.

En relación a los centros educativos de Inicial, La cobertura es muy baja para el rango de 3 a 5 años de edad: La comunidades campesinas no cuentan con programas de educación inicial, salvo en algunos centros poblados y en cada capital distrital.

b. Nivel Inicial (Cotabambas)

Tabla N° 2

NIVEL	Año lectivo 2010					
	Matricula		Retirados		Promovidos	
	Niños	%	Niños	%	Niños	%
INICIAL	1295	100%	650	50.19	645	49.81

Datos proporcionadas por la UGEL de Cotabambas.

En los centros educativos de inicial (CEI) de los distritos y de la capital provincial las metas de atención varían del 60% al 70%, sin embargo; más del 50% de niños indígenas y de hogares más pobres se retiran del programa académico por situaciones lingüísticas, falta de socialización e incorporación, problemas de índole familiar. Otro factor importante también es su precaria infraestructura escolar, los centros del CEI cuentan con local propio, pero en condiciones no aptas para el tipo de niños y realidad sociocultural. Los niños de esta edad son los más golpeados y desapercibidos por los mismos padres y autoridades educativas.

Al respecto, planteamos un cuestionario a los PPF ¿a cuál de tus hijos priorizas en el apoyo escolar, alimentario y atención psicológica, al del jardín, primaria o secundaria? Las respuestas al 75% de PPF fueron unánimes:

“Como vera los niños pequeños en el jardín sólo juegan, todavía no aprenden a leer ni escribir o sumar, en cambio nuestros hijos en el nivel secundario tiene muchos deberes escolares, necesita mayor apoyo alimentario para su crecimiento, a ellos le brindamos mayor apoyo, y en menor medida nuestros hijos de primaria también son importantes” (PP.FF. Ccoha).

De la percepción psicológica y pedagógica de los PPF se deduce que cuanto más pequeña y cuanto más básica es la escolarización también son pequeñas las importancias e implicancias. La educación desde el punto de vista de los PPF es sinónimo de aprendizaje de la lengua castellana y la aritmética, aún no hay tal concepto del desarrollo neurológico y cognitivo que los niños menores que deben desarrollar en esta edad como la base del desarrollo psicológico, social y físico.

Igualmente, a nivel de política educativa dentro de los planes de gobierno, existen muy pocas intenciones de priorizar la educación temprana. Tanto en la zona urbana o rural de la región, no hay interés ni seriedad de educar a los niños en edad pre-escolar, sólo un 30% de niños de 5 años de edad logran escolarizarse, en las zonas urbanas; en cambio en las comunidades campesinas esta cifra baja al 12%. Para este nivel educativo, y por último la sociedad civil tampoco dice a favor de los niños pequeños, salvo alguna charla de orientación que reciben del personal de salud, pero este intento va acompañado de programas como la planificación familiar forzosa.

Cuando en otros países con resultados óptimos en las ultimas evaluaciones de lectura y matemáticas, los gobiernos priorizan la educación temprana, implementan programas de educación focalizada para las madres embarazadas, lo que significa focalización de la educación desde la edad cero con vistas a invertir mayor presupuesto educativo en la educación temprana, educación bilingüe desde los niveles básicos, como el caso de los países nórdicos (Europa del norte).

Desarrollar modelos de educación temprana en latinoamericana implicaría nuevos mecanismos políticos de integración del niño a la escolarización temprana, una educación diferencial, con respeto y preservación de la cultura local y regional. La educación intracultural en las zonas rurales debe partir desde este nivel con miras a fortalecer los

elementos y lazos de la identidad personal y cultural para luego insertarse al mundo de la interculturalidad en los siguientes niveles educativos.

Para concretar estos propósitos de innovación pedagógica, se tiene que pensar en una descentralización de política educativa según las características socioculturales de cada región. Priorizar educación temprana significa emprender una larga gestión de presupuestos y recursos humanos para instalar “*wawasis*”, “*centros de estimulación temprana*”, “*cunas, formales o no formales*”, “*Educación bilingüe temprana*”, por medio de una agenda política-educativa regional, contratando los monitores, profesores y asesores, además implementarse de recursos y materiales educativos producidos en la misma región que daría pertinencia cultural, lingüística, antropológica y psicológica para los niños de esta región.

Las regiones que tienen canon minero muy bien pueden utilizar estos fondos en temas de educación infantil. Fortalecer las habilidades de los docentes de este nivel, las estadísticas hablan de un déficit de docentes para este nivel, en varias ocasiones estas plazas son cubiertas con docentes de educación primaria, sin previa capacitación en temas específicos para la educación temprana, porque el currículo de formación profesional del docente inicial y primaria difieren abismalmente; por tanto debe haber mayor capacitación del personal docente para este nivel educativo, mejores sueldos y estímulos para realzar la identidad institucional y mejora educativa en la región frente a la incapacidad e incompetencia del gobierno central.

5.2.2. Educación primaria una esperanza rural

Para el sistema educativo peruano la educación formal oficialmente se inicia a partir de los 6 años de edad. La realidad regional y local presenta que los grupos escolarizados acceden a la educación primaria sólo un 70% de niños y un 46% de niñas a partir de los 7 años. En

Por ello, se afirma que el nivel educativo de la población indígena amazónica difiere sustancialmente del promedio nacional.

El tipo de escuela que mayormente funciona en las comunidades indígenas es de carácter multigrado, significa que un solo docente dicta clases a dos grados y el tipo de escuelas unidocentes que significa un solo docente en una comunidad que atiende de 1° hasta 4° grado de educación primaria con una carga de alumnos que puede sobrepasar los 60 alumnos. En la provincia de Cotabambas, sólo existen 6 escuelas de carácter polidocente,

es decir un docente a cargo de un grado y con un director sin sección, estos centros educativos de tipo polidocente se encuentran ubicados sólo en los capitales del distrito. Esta realidad es similar en las 7 provincias de la región Apurímac y la realidad regional también es contrastada con otras regiones de la sierra y la amazonia con más problemas de atención educativa en este nivel.

En el siguiente cuadro exponemos las metas de atención de los educandos desde el primer grado hasta el sexto grado durante el año lectivo 2010, datos que recoge la estadística general de la matrícula de las Instituciones del ámbito de la provincia de Cotabambas.

Tabla N° 3

	AÑO LECTIVO 2010							
	%	TOTAL G	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Matricula	100%	11 755	2121	2315	2219	1936	1629	1535
Aprobados	66.88%	7862	1620	1383	1331	1381	1062	1085
R. Recuper.	12.84%	1509	134	301	362	259	274	179
Repite	9.66%	1136	8	411	347	139	147	84
Retirados	10.47%	1231	358	215	177	151	143	187
Traslado	0.14%	17	1	5	2	6	3	0

Fuente: Datos proporcionados por la UGEL de Cotabambas.

Del total de 11 755 niños que representa el 100% de la matrícula en un año lectivo, sólo logran promover de grado el 66.88 % es decir 7862 niños, llama la atención que entre los que repiten, los que pasan a recuperación y los retirados suman 3876 niños, que representaría el 33.03 %, en esencia significa que la promoción en el nivel educativo tampoco está del todo garantizada.

Sobre los problemas de desfase curricular, que implica repitencia de niños en un solo grado, los maestros y directores de las instituciones educativas manejan el siguiente concepto:

“Que es normal que desapruében el 30% o 40%, sólo en casos extremos de los 50% desaprobados se debe revisar la programación curricular o la metodología del docente que puede estar fallando” (RED-COTABAMBAS).

En un programa educativo serio e innovado los niños no tienen ni porque desaprobado las asignaturas, asisten a la escuela para fortalecer sus saberes previos y adquirir nuevos elementos culturales para una mejor adaptación al mundo real y, no para encontrarse a su paso con dificultades expresadas en abusos, desencantos, estigmas lingüísticos, minusvaloración y desplazamientos culturales.

En esta realidad diferencial educativa, sólo el 66% de educandos indígenas concluyen el sexto grado de primaria en condiciones no aptas para el ingreso al nivel secundario, con una comprensión lectora pésima en español, y una fuerte reducción de habilidades del ámbito lógico matemático; lo que permite la eliminación por defecto cultural en los siguientes niveles y grados educativos.

Además, aquellos, que no se eliminan en el momento del paso de un ciclo a otro tienen más posibilidades de entrar en los canales (centros o secciones) a los que corresponden las posibilidades más reducidas de acceder a un nivel superior del cursus de manera que cuando el examen parece eliminarles, la mayor parte del tiempo sólo ratifica esta otra especie de autoeliminación anticipada que constituye la relegación a un canal de segundo orden como eliminación diferida²⁹⁴.

Por ejemplo, en las últimas evaluaciones de carácter nacional sólo el 3% de estudiantes del sexto grado de primaria hablantes de lenguas nativas alcanzó un nivel aceptable de comprensión lectora; los resultados más bajos del país se obtuvieron en los centros unidocentes, multigrados ubicados en los ámbitos rurales más pobres de Apurímac, Huancavelica y Ayacucho.

Los resultados negativos en los logros educativos en la zona rural, generó una serie de hipótesis desde los PPF, la misma sociedad expresa su descontento con el sistema educativo actual.

Por ejemplo, frente a las preguntas formuladas, sobre la relativa comparación entre la educación tradicional y la actual, tienen un concepto decidido: en la mentalidad de algunos PPF y autoridades persisten los mitos del enfoque pedagógico tradicional como las mejores hasta hoy, olvidan que hace 3 décadas el acceso a la educación sólo era posible para la clase media o alta; sólo el 30 % de la población en edad escolar accedían a la edad de 8 ó 10 años, con mayor madurez mental y desarrollo físico, además se beneficiaban de estos programas con profesores egresados de las escuelas normales medianamente

²⁹⁴ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (1970). *Op. cit.* págs. 207-208.

preparados en los enfoques cognitivistas de E-R (Estímulo-Respuesta) sobre la base de castigos físicos, la palmeta y el látigo; efectivamente los aprendices respondieron, con buenas maneras, a la exigencia de leer y escribir el castellano, pero en su trasfondo resultaron individuos prejuiciosos, tímidos y poco optimistas como secuelas de la represión física y psicológica. Pero ahora con la universalización de las matriculas, la presencia de profesores con ciertos prejuicios raciales y mal preparados en los centros de formación magisterial, y el diseño curricular desfasado y no pertinente para la zona, ha empeorado la educación en estas zonas. Los nuevos métodos pedagógicos se desplegaron en teoría con fines lícitos de mejorar el nivel cognitivo de los niños, los lazos sociales y vínculos investigativos; pero en la práctica no se produjo tal innovación pedagógica.

La universalización de los servicios educativos a nivel normativo se extiende a todas las clases sociales; sin embargo, las oportunidades educacionales son desiguales, los más pobres no pueden asimilar los contenidos curriculares ya que no están diseñados para ellos, están pensados para la gente que tiene un nivel cultural ciudadano castellano-hablante, marcadas por la selectividad; este modelo educativo de corte pedagógico no es innovador tampoco es técnico como lo dicen muchos, más bien constituyen un mecanismo de control cultural (formación ideológica) como parte de las medidas políticas y económicas de los que están interesados en conseguir más mano de obra barata y los menores impuestos en estos reinos.

Estos planteamientos se comprueban fehacientemente con los discursos de las autoridades educativas y políticas del estado. El Ministro de Educación de turno, acostumbra manifestar un supuesto logro educativo en el país. En diciembre del 2010, textualmente dijo:

“El año 2006 hemos alcanzado un 15% de logros, al 2010 tenemos el 30%, estamos creciendo paulatinamente” (Ministro de Educación Lima).

Estas declaraciones son celebratorias y sensacionalistas. Desde el año 2000 hasta la última prueba internacional realizada en 2009 por OCDE, no se ha superado sustancialmente los estándares de evaluación positiva en ninguno de los niveles y modalidades del sistema educativo, Perú sigue ocupando el último lugar en lectura y las habilidades matemáticas y en metas de atención tampoco parece mayor cobertura a lo largo de estos diez años.

Si al concluir el segundo grado de primaria los niños y niñas deben saber leer y escribir en la lengua castellana, tal objetivo es competencia de la población castellano-hablante y no así de la población escolar rural. Las regiones o pueblos que tienen el castellano como lengua materna muy bien pueden posesionarse en esta escala mundial de lectura rápida y mecanicista. El aprendizaje de un segundo código lingüístico puede tomar su tiempo en su proceso de asimilación correcta o no, ello no implica que el que no lee o escribe una lengua extranjera en el menor tiempo posible puede ser menos o más; el dominio absoluto de la segunda lengua sólo posibilita conocer el contenido de otros mundos como conocimiento y las competencias comunicativas para el usuario y por ninguna razón se le exige el conocimiento de una lengua correctamente como tal, cuando ésta es una segunda lengua:

Si alguna vez llegara a haber una lengua completamente —gramatical, sería una máquina perfectísima de expresión conceptual. Por desgracia —o por fortuna— ningún idioma es tiránicamente coherente: Todas las gramáticas tienen sus escapes. (Sapir 1925:47-48)²⁹⁵

Son los profesores eurocentristas y simplistas que estigmatizan a los educandos sólo a partir del dominio absoluto de una lengua; en nuestro caso, la obligatoriedad del aprendizaje del castellano para ser considerados ciudadano con derechos y voz en un estado criollo, es una intimación que impone el sistema educativo. Por otro lado desde el ámbito internacional, también se procura estandarizar la educación cognitiva-repetitiva, tal como se configura en el Programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), éstos representan el compromiso de los gobiernos de los países miembros de examinar en un marco común internacional los resultados de los sistemas educativos, medidos en función de los logros alcanzados por los alumnos a partir de sus habilidades en lectura, matemáticas y ciencias. En la parte operativa la medición cognitiva sólo se realiza a partir de la lectura y los cálculos matemáticos; el desarrollo de las competencias y habilidades culturales no son válidos para la OCDE. En suma, la homogeneización en este tipo de medidas con una sola cuantificación no expresa el respeto a las diferencias culturales; sabiendo que los países miembros de la OCDE presentan una alta diversidad cultural, desde la historia hasta la religión, por tanto necesitan ser comprendidos según sus

²⁹⁵ Martínez, Angelita. “Las escuelas del MERCOSUR: La trama de las gramáticas y el concepto de identidades dinámicas. Planeamiento del lenguaje en el MERCOSUR” (Arnoux, Elvira, dir.). Editorial Biblos, en prensa. Universidad Nacional de La Plata.

particularidades; universalizar los parámetros de medida no es la solución al problema; se tienen que replantear medidas más correctivas para llegar a un resultado más eficaz y pertinente en el supuesto caso de medir los conocimientos de los alumnos del mundo. La universalización sólo puede conducir a procesos de fracturación cultural y estigmatización psicológica entre un pueblo con mayor ventaja en lenguas escritas frente a los grupos subordinados cuya tradición es más de oralidad primaria u otro tipo de codificación no alfabética.

Bajo esta mirada, hoy los pueblos quechua, Chanka, aimara y los de la Amazonía se ven amenazados por la estandarización educativa que conduce a los procesos de enajenación cultural y psicológica (violencia simbólica), la aculturación necesariamente conduce a la pérdida de la identidad y valores culturales. Es probable que los países en los cuales se hablan dos o más idiomas tengan graves problemas de establecer o guardar la unidad nacional, como sucede hoy en día en el Canadá, Bélgica o muchas naciones en vías de desarrollo, es ahí que se debe restablecer la pluralidad nacional para que se tengan que legalizar las lenguas de tradición autóctona en permanente diálogo con otras lenguas del país y del mundo. Sabiendo que todas las lenguas con tradición escrita u oral son igualmente portadoras de la cultura, no podemos vanagloriarnos desde una posición etnocéntrica. Considerar la escritura como un paso de la evolución cultural del hombre y celebrarla triunfalmente sería considerar la “oralidad” como inferior, como algo que hay que superar y de ser necesario erradicar.

Bajo este principio de dominación cultural, la educación es un elemento ideológico de represión, de menoscabo cultural. Si analizamos el tipo de contenidos curriculares que se imparten en el sistema educativo nacional tienen una completa incoherencia; por ejemplo, en la formación primaria se obliga al niño de la región andina o de la amazonia para que sea igual al niño de Lima; se le exige que piense y actúe como los niños de la capital. Para tener éxito los niños de las provincias tienen que alcanzar los estándares nacionales, exactamente como los niños de la costa, con programas elaborados por la burocracia limeña. Por tanto, “la educación por sus contenidos, por las ideas, valores y actitudes que transmite o suscita funciona más aún como un poderoso agente de dominación y, por tanto, como mecanismo alienante”²⁹⁶.

²⁹⁶ Salazar Bondy, A. (1975), “*La educación del hombre nuevo. La reforma Educativa peruana*”. *Op. cit.* Pág. 24.

Los programas educativos transmiten pensamientos altamente urbanos y con tendencias estereotipadas. En este proceso de enajenación cultural, los especialistas del Foro Educativo, del Ministerio de Educación hablan de los proyectos de educación intercultural bilingüe para la región andina y amazónica, a partir de la hermenéutica, hablan de las lenguas originarias, pero no tienen experiencias como educadores en esas realidades; pueden ser indigenistas pero no son indígenas, en el trasfondo discursivo sobre temas relacionados a la educación indígena, educación rural o últimamente la educación bilingüe, con fines de integración ciudadana, igualmente carentes de instrumentos éticos y políticas de un interculturalismo serio y crítico, no existen mecanismos de educación intracultural menos de intercultural, los trabajos pedagógicos terminan en simples traducciones lingüísticas, fetichización de algunos elementos culturales de la localidad.

Desde la mirada crítica observamos unos esporádicos casos de unas prácticas de educación bilingüe que terminan reducidos a cuestiones folklóricas y lingüísticas. Los contenidos de la cultura ancestral o local no se desarrollan como ciencia ni tecnología. El manejo curricular está infestado de mitos y prácticas de la filosofía, ciencia y tecnología exótica, influenciados por las olas tecnológicas de comunicación como el internet, que están provocando la desconfianza y subvaloración de la cultura local como algo anacrónico y sin valor científico frente al poderío de la cultura occidental en todos los sistemas educativos. La misma que representa el poderío tecnológico de la mediática del capitalismo imperante, que sólo les han favorecido incrementar sus condiciones económicas y niveles académicos como investigadores y consultores de los ministerios e instituciones que defienden estos programas; por tanto, la retórica intelectual de la élite criolla no siempre es la solución a la problemática educativa rural ni al desarrollo económico de los pobladores de la clase más vulnerada.

5.2.3. Educación secundaria y superior para los que tienen plata

No hay otra forma que generalizar la problemática de los servicios educativos del nivel secundario, en los colegios públicos del área rural peruana. Los servicios de educación rural secundaria a nivel nacional constituyen un verdadero malestar socioeducativo.

A nivel Nacional, los adolescentes de 12 a 17 años de edad, en los grupos quechua y aimara la asistencia promedio a los centros educativos es muy reducido. En el área rural sólo el 63,2% se encuentran asistiendo a la secundaria y el 24,7% continúan en la superior no universitaria; la misma tendencia se mantiene por género, este progreso

académico es sólo a partir del 2000, que favoreció la universalización de la escolaridad formal con las recientes creaciones de colegios agropecuarios e Institutos de formación magisterial.

Analizando la realidad educativa en la provincia, encontramos las similitudes en el fracaso educativo escolar en este nivel, tal como se puede percibir estadísticamente.

Tabal N° 4

	AÑO LECTIVO 2010						
	%	Total	1°	2°	3°	4°	5°
Matricula	100%	6039	1595	1416	1258	995	775
Aprobados	57.58%	3477	909	783	720	578	487
Re. Recuper.	23.58%	1424	362	334	290	262	176
Repite	8.11%	490	159	137	112	45	37
Retirados	10.73%	648	165	162	136	110	75

Fuente: Datos proporcionados por la UGEL de Cotabambas.

Interpretando el cuadro vemos que 6039 niños que representa el 100% de la matricula en el nivel secundario a nivel de la provincia de Cotabambas, de los cuales sumados los que requieren recuperación, los que repiten y los retirados alcanzan un promedio de 2562 niños, que representa el 42% del total de la matricula tienden a fracasar en la escolarización formal. También habría que demostrar que del 487 educandos que representa el 100% que jóvenes que concluyen el quinto de secundaria, sólo logran ingresar un promedio de 29.57% educandos a los institutos pedagógicos y tecnológicos de la provincia, al nivel universitario el año 2010 sólo ingresaron 3 alumnos, que representa un 0.43%. ¿Dónde están parando el 70% de jóvenes indígenas que concluyeron su nivel secundario? Y ¿por qué no pudieron continuar con una carrera universitaria o una carrera técnica?

La educación secundaria rural, se desarrolla en medio de dificultades tanto metodológicas, presupuestarias y con un enorme vacío en contenido curricular. La carencia de infraestructura adecuada es el primer problema de todos los colegios rurales, falta de presupuestos para el sector, escasez de materiales educativos. En estas zonas los colegios no cuentan con servicios básicos de luz y agua, sin acceso a los medios de comunicación

como internet y teléfono para poder documentarse y desarrollar sus actividades académicas de manera científica.

Además los contenidos que se desarrollan en la educación secundaria son impertinentes, se les carga contenido cultural extraño y no es funcional ni a corto plazo ni a largo plazo, no les sirve para la sobrevivencia, no les sirve como aprendizaje útil, por tanto el aprendizaje forzado del contenido curricular será otra experiencia dolorosa en medio de decepciones y desventuras ontológicas y metodológicas. Por tanto,

*la materia educativa es así mismo un mensaje pre fabricado y ajeno a toda incitación crítica sobre su realidad, cuya intencionalidad apunta a mantener encubierto y no exponer a ninguna contestación el orden de dominación que prevalece en la sociedad nacional y en las relaciones del país con las grandes imperialistas que lo mantiene sujeto a un régimen de explotación*²⁹⁷.

Como consecuencia, los egresados de estos colegios agropecuarios muestran un nivel de lectura y escritura pésima de la lengua castellana, a ello habría que agregar la falta de práctica lingüística del castellano en la comunidad, es un factor determinante para la falta de apropiación lingüística por ser la comunidad quechua-hablante. Otro factor importante son los profesores que desconocen técnicas del tratamiento de lenguas en estas realidades; por el lado metodológico los docentes no están capacitados para prestar servicios en estos colegios. En relación a otros contenidos tampoco han logrado otras competencias del nivel, como factor cultural y social que les diferencia a estos sectores marginales. Asimismo, el 90% de los colegios son de enfoque agropecuario a nivel normativo, pero en esencia no están capacitados en técnicas agropecuarias como para quedarse en la zona y dedicarse a la agricultura, ganadería o artesanía en condiciones aptas para aportar al mercado. “Las clases populares tienen más posibilidades de «eliminarse» de la enseñanza secundaria renunciando a entrar en ella que de eliminarse cuando ya han entrado y, a fortiori, que de ser eliminados por la sanción expresa de un fracaso en el examen.”²⁹⁸

Pareciera que las metas han mejorado a lo largo de los diez años del presente siglo; pero, en resultados de calidez y calidad de educación no son nada sustanciales. Los educandos al concluir la educación secundaria siguen siendo incapaces de demostrar lo que han

²⁹⁷ Salazar Bondy, A. (1975), “*La educación del hombre nuevo. La reforma Educativa peruana*”. *Op. cit.* Pág. 24.

²⁹⁸ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (1970) *Op. cit.* Pág. 207.

aprendido a los largo de los cinco años de escolaridad. “Lo que el niño y el joven aprenden en el aula está muy lejos de adecuarse a las necesidades de liberación mental que son agudísimas en los países del tercer mundo”²⁹⁹.

No hay tal capacitación y manejo técnico para la producción, otra dificultad que encuentran los jóvenes indígenas para continuar su formación secundaria y superior, básicamente, son las desventajas económicas y sociales, no todos los educandos acceden a la universidad, los diez años de formación escolarizada para muchos estudiantes indígenas no les ha servido para enrolarse en el mercado de trabajo, simplemente las habilidades y capacidades laborales y técnicas no forman parte del currículum escolar; por tanto, no están capacitados para trabajar en ningún nivel de trabajo, ese viejo dicho de un campesino que clamaba “*que a la escuela se va a abrir los ojos para no estar ciegos eternamente*” sigue siendo una utopía del grueso y de la totalidad rural. Los egresados de educación secundaria al parecer no han conseguido reflexionar sobre su personalidad, sobre su realidad social ni cultural, no se ha trabajado la parte de la subjetividad, la parte de las emociones, la conciencia del individuo es acrítica, sin experiencias ni recuerdos positivos.

*La conciencia es ciertamente una parte de la vida universal que abraza a todas las cosas, pero esa vida en el hombre adopta una forma que parece trascender el plano de la vida orgánica, en la medida en que a través de la conciencia el individuo experimenta el mundo en que vive e incluso llega a saber de sí como parte del mismo*³⁰⁰.

La educación en lugar de educar a los niños críticos lo convierte en niños pasivos, tolerantes y sumisos. Una educación que no desarrolla la experiencia objetiva y subjetiva del alumno no es educación, más bien constituye un lugar de adormecimiento, de alfabetización de la cultura hegemónica en clara desventaja a la cultura local.

Este tipo de escuelas es la que prima en la enseñanza educativa en todos los niveles y modalidades del sistema educativo peruano, latinoamericano y gran parte de los países europeos.

²⁹⁹ Salazar Bondy, A. (1975), “*La educación del hombre nuevo. La reforma Educativa peruana*”. *Op. cit.* Pág. 24.

³⁰⁰ Álvarez, Eduardo. “*Vida y experiencia humana en la fenomenología del espíritu de Hegel*” conferencia leída en la Real Sociedad Méndez Pelayo, día 12 de noviembre del 2009. Santander-España.

En relación a la formación superior, existen fuertes desventajas y las posibilidades de continuar una carrera universitaria y formación técnica superior son casi imposibles para los jóvenes indígenas, el problema académico se agudiza al momento de concluir el quinto año de secundaria:

*En realidad, para las clases más desfavorecidas, se trata de una simple eliminación. El hijo de una familia de clase alta tiene ochenta veces más chance de entrar en la universidad que el hijo de un asalariado rural y cuarenta veces más que el hijo de un obrero; sus posibilidades son incluso el doble de las de alguien de la clase media*³⁰¹.

Un primer factor radica en las determinaciones socioeconómicas que no les permite cubrir los altísimos costes de la alimentación, vivienda, medicina, entre otros. La segunda dificultad está relacionada con las reglas de ingreso a la educación superior que se vinculan directamente con la deficiente formación académica recibida en las escuelas rurales, que impide la obtención de los puntajes requeridos en los exámenes de ingreso. Aquí es donde se demuestra que los diseños curriculares son desarticulados en el sistema educativo nacional. Una cosa se dice, al educando, en primaria, otra en secundaria y se le pide nuevos conocimientos abstractos para el ingreso a la universidad. Tercero, el ingreso de unos pocos jóvenes a la universidad tampoco garantiza el éxito de la carrera, los conflictos culturales, étnicos y lingüísticos entrarán en acción entre la cultura universitaria y la cultura del joven indígena, ello provocará en el menor tiempo posible la deserción universitaria.

Los centros de formación superior son laboratorios de construcción de mentalidades, bien pueden reflexionar sobre su realidad socioeconómica y política del país o simplemente por evitar los excesos de la discriminación, los jóvenes indígenas terminan asumiendo una identidad mestizo-criolla como medidas reactivas frente a los continuos ataques culturales. Es aquí el lugar para catequizar a los nuevos jóvenes en la ideología de la dominación, los jóvenes indígenas profesionales se convierten en pequeños dominadores y hasta colonizadores como producto de la represión.

El otro problema de la educación superior, es su imposibilidad de articular y convalidar créditos, los que han estudiado en un instituto tecnológico están condenados a la muerte académica, porque nunca más podrán estudiar en una universidad, no existe formas de

³⁰¹ Pierre Bourdieu-Jean-Claude Passeron. (2009), *Op. cit.* Pág. 14.

homologar títulos, es decir no existe las formas de profesionalizarse, están condenados a la academización teórica, porque no tiene el componente práctico que le facilite readaptar y volcar sus supuestos teóricos en la praxis. Las universidades no cuentan con centros o escuelas de práctica como sucede en las universidades europeas, que tienen sus propios institutos de investigación, sus propias escuelas de experimentación como el CSIC de la UAM.

5.2.4. Atención a la diversidad: fracturas y desencuentros de la educación rural

“Cuando una sociedad está organizada contra el hombre su educación se frustra como se frustra la humanidad de quienes forman parte de dicha sociedad”. (Salazar Bondy 1975)

Desde la creación de las instituciones educativas entre los años 80 y 90 del siglo pasado en las zonas más recónditas de la región de Apurímac, el poblador rural tenía muchas esperanzas de cambiar la vida de sus generaciones futuras, pero en la práctica estas políticas educativas en lugar de mejorar la situación del hombre andino más bien han generado procesos de asimilación, aculturación y pérdida de los buenos valores morales de convivencia y trabajo colectivo que ha pervivido por muchos años. Las políticas integracionistas en su trasfondo político buscan eliminar todo indicio cultural del niño, todo el bagaje cultural es invisibilizado en la escuela.

El sistema educativo se plantea que para poder participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben ser conducidos a liberarse de su identidad étnica, pues de lo contrario sufrirán retraso en su carrera académica. Se corre además el riesgo de desarrollar la tensión y balcanización étnica³⁰².

En esta realidad asincrónica, la polarización entre lo urbano y rural, entre el blanco y el indio, la costa y la sierra han sido estigmas creados a partir de la conquista y colonización, lo que ha limitado la construcción de un país más integrado y cohesionado. El proyecto inconcluso del Estado-nación, por asimilación y homogeneización no ha dado resultados de integración ciudadana como instrumentación del liberalismo político.

³⁰² Muñoz Sedano, A. (2008), “Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural”. Universidad Complutense de Madrid. Artículo disponible en: www.madrid.org/web/dgpe/Interculturalidad/enfoques.doc

El tratar de gobernar un país multisocietal sin incorporar las instituciones políticas y sociales de las otras culturas y sistemas de relaciones sociales en la forma de la unidad política monocultural crea estados constantes de desigualdad y termina ejerciendo fuerte presión a los grupos más vulnerables, mediante diversos y habilidosos instrumentos de dominación, una de ellas es justamente la impertinencia de programas educativos que eliminan el sentimiento de identidad y el respeto y amor a su propia cultura en los educandos de las culturas dominadas.

Analizando la tendencia del fracaso educativo nacional entre los educandos urbanos y rurales vemos ciertas desventajas en logros educacionales del ámbito rural nacional.

Tabal N° 4

	AREA URBANA %		AREA RURAL %	
	PRIMARIA	SECUNDARIA	PRIMARIA	SECUNDARIA
RETIRADOS	4,6	5,2	8	10
DESAPROBADOS	6,3	5,6	13,3	6,8
CON ATRASO	12,2	16,2	25,9	32,5
TOTAL	23,1	27	47,2	49,3

Fuente: INEI (2007). Encuesta Nacional Continua 2006.

Lo abigarrado social es una condición de disposición de diversos tipos de sociedad que coexisten de manera desarticulada, estableciendo relaciones de dominación y distorsión de unas sobre las otras. En este tipo de sociedades el proceso de colonización se mantiene y perpetúa, sobreponiendo diferentes tiempos históricos, es decir, diferentes civilizaciones en un mismo ámbito territorial, ámbito político y social³⁰³.

En la estadística vemos el fracaso educativo rural en educación primaria en un 47 % frente al 23,1 % de las zonas urbanas; en la misma dimensión en el nivel secundario el fracaso educativo alcanza un 49,3 % frente al 27% en las zonas urbanas. La disparidad de logros y fracasos educativos a nivel de educandos rurales frente a los educandos urbanos es

³⁰³ Tapia Luis (2002), “*La Condición Multisocietal. Multiculturalidad, Pluralismo, Modernidad*”. La Paz, Edit. Muela del Diablo. Citado por Rolando Salamanca Castaños en la sociedad Boliviana: Abigarrada y fragmentada, ficción y realidad.

abismal. La otra diferencia es todavía más distanciada, entre la educación pública y privada. Por ejemplo, la educación de la elite se desarrolla en centros privados o en el extranjero, por tanto, “es evidente que a las élites no les afecta directamente el bajo nivel de la educación del país por cuanto ellas resuelven sus necesidades educativas al margen de la educación pública a través de la educación privada”³⁰⁴.

En cambio, los educandos rurales no solo repiten más, acumulan más atraso y son expulsados más tempranamente del sistema escolar, sino que, además, concluyen la primaria en menor medida que sus pares urbanos (65,7% frente a 86,2%, respectivamente). En secundaria, la diferencia en la proporción de estudiantes que culminan es el doble en la zona urbana (72%), de lo que aparece en la zona rural (36%), (Ministerio de Educación 2007).

Igualmente son alarmantes los Niños indígenas en edad escolar que están fuera del sistema educativo según grupo de edad (2006), en el siguiente cuadro se puede visualizar.

Tabal N° 5

Idioma originario	3-5 años	6-11 años	12-16 años	Total
Total general	74 573	18 011	38 316	130 901
Quechua	55 355	11 937	30 356	97 348
Aimara	3 974	558	2 042	6 574
Asháninka	3 432	1192	2097	6 671
Aguaruna	4 585	1 461	1 354	7 400
Shipibo-Conibo	1 103	356	517	1 976
Otros	6 125	2 507	2 301	10 932

Fuente: INEI (2007). Encuesta Nacional Continua 2006.

De las estadísticas podemos concluir que los niños en edad escolar están sin recibir ningún programa educativo oficial, el mayor número se observa en el grupo de 3-5 años, que representa el nivel inicial, seguido por el grupo de niños de 12-16 años que pertenece a la formación secundaria; en cambio los del grupo 6-12 años que corresponde a la formación

³⁰⁴ Madeleine Zúñiga y Modesto Gálvez. (2002), En: Fuller, Norma: “*Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*”. *Op. cit.* Págs. 309-329.

primaria, al parecer son menores en proporción con ambos niveles. Lo que significa, que a la formación primaria aún existen las posibilidades de ingresar pero no siendo exitoso su egreso de este nivel.

El ingreso de un niño indígena a un programa educativo (inicial, primaria o secundaria), no marca los logros educativos esperados por los PPF o la sociedad. De acuerdo al informe imparcial realizado por Instituciones civiles dedicado a la educación y a la niñez peruana, revelan que los pueblos indígenas reciben la peor educación del País. Los resultados de la Evaluación Censal del 2008, del Ministerio de Educación, a escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) son lamentables: Sólo entre el 2% y el 6% de estudiantes desarrollan capacidades lectoras esperadas en su lengua originaria. En las escuelas Awajún y Shipibo, entre el 2,2 % y 3,1%, logran desarrollar las capacidades lectoras en castellano³⁰⁵.

Las instituciones educativas involucradas en la investigación tienen semejanzas en cuanto a sus características socioculturales y geográficas. Proporción de niños de primer a sexto grado con desnutrición severa. Proporción de alumnos en extra edad (atraso escolar) en primaria de menores. Proporción de menores de 15 a 17 años que estudian y trabajan; con mayor tasa de desaprobados en educación primaria de menores, en la comunidades más alejadas de los distritos, los educandos se retiran antes de concluir el 6° grado de primaria para luego dedicarse a las actividades agropecuarias o migran a las ciudades a prestar servicios en los centros de producción agropecuaria, minera, fábricas, pudiendo acceder solamente a los trabajos de tipo no calificado, forzado y con un salario muy por debajo del sueldo básico.

Educativamente para estas instituciones rurales de habla quechua no existe programa curricular específico para emprender actividades de carácter técnico pedagógico de manera pertinente y práctica. Todo termina en la improvisación, en la inestabilidad curricular, por tanto en una experiencia educativa no objetiva, sin beneficios ni

³⁰⁵ Pronunciamiento público suscrito por una amplia red de instituciones suscrito en Lima, 1 de octubre, 2009, por las Instituciones: (AIDSESEP), ANAMEBI, Ayuda en Acción, Campaña Peruana por el Derecho a la Educación, CARE - PERÚ, CESIP, CGTP, Colegio de Profesores del Perú, Coordinadora Nacional de Derechos Humanos, (FORMABIAP), Foro Educativo, Instituto de Desarrollo Local, Instituto EDUCA, Instituto de Investigación Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Instituto de Pedagogía Popular, Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz, Movimiento Manuela Ramos, Red Nacional de Promoción de la Infancia, Save The Children, Sección de Lingüística de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Asociación Educativa Tarea, Tierra de Niños.

posibilidades de desarrollo social. Los docentes sólo se guían por los contenidos e instrucciones del Diseño Curricular Nacional.

Los docentes en su mayoría recibieron capacitaciones esporádicas en tratamiento del enfoque pedagógico de EIB, pero no están capacitados en temas de educación de tipo unidocente y multigrado, tampoco tienen una formación sólida en psicopedagogía intercultural, lo que terminará en el fallido resultado de la educación rural. En estas realidades los docentes sólo cumplen sus funciones de alfabetización, la enseñanza de los conocimientos matemáticos de manera simbólica, dejando de lado los niveles previos como la manipulación, los juegos y el nivel gráfico. No se toma en cuenta los conocimientos de la etnomatemática de los niños en la interacción de conocimientos como los aprendizajes significativos.

Las disposiciones y predisposiciones negativas que conducen a la autoeliminación, como por ejemplo el desprecio de sí mismo, la desvalorización de la Escuela y de sus sanciones o la resignación al fracaso o a la exclusión, pueden comprenderse como una anticipación consciente de las sanciones que la Escuela reserva objetivamente a las clases dominadas³⁰⁶.

Todo ello trae como consecuencia el bajo rendimiento académico del educando visualizado en el fracaso escolar a mediano y largo plazo, que finalmente termina en el incremento del analfabetismo y en la pobreza generalizada. “En concreto en las zonas rurales, los analfabetos representan el 43 por ciento de la población mayor de 40 años, el 16 por ciento de los que tienen entre 25 y 39 años, y el 8 por ciento de los que cuentan con entre 15 y 24 años de edad³⁰⁷ .

Los informes oficiales del Ministerio de Educación, de la UNICEP, de UNESCO, casi nunca revelan la cruda realidad de los fracasos educativos en comparación con la realidad educativa indígena. Toda la literatura de la elite, siempre elogia los logros educacionales de acuerdo a la coyuntura política de gobierno. Felizmente del grupo minorizada étnicamente están surgiendo profesionales críticos y están empezando a desenmascarar la verdadera historia y realidad educativa. Tal como planteara un profesional indígena de Chumbivilcas, el señor Víctor Laime: En sus trabajos de investigación llegó a la siguiente reflexión:

³⁰⁶ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (1970). *Op. cit.* Pág. 262.

³⁰⁷ Madeleine Zúñiga y Modesto Gálvez. (2002), *Op. cit.* Págs. 309-329.

En el sistema educativo se aprecia de acuerdo a datos existentes de cada 100 estudiantes rurales que ingresan al sistema educativo un promedio de 70 terminan primaria, 60 comienzan secundaria, 35 concluyen, 12 postulan a la Universidad / Institutos Superiores, 4 ingresan, 2 logran graduarse con cierta oportunidad y de ello, sólo 1 obtiene trabajo en su especialidad³⁰⁸.

Todos los informes de este grupo de docentes quedan en simples conclusiones teóricas o en recuerdos sensacionalistas, no porque carecen de verosimilitud científica sino se trata más bien del simple hecho que, según el Ministerio de Educación (poder central), son los únicos capaces y los últimos en tomar la palabra. Este desajuste ético, entre las buenas intenciones de la investigación etnográfica de los docentes termina en una invisibilización profesional y científica.

En nuestra investigación analizamos los logros y fracasos educativos durante un año lectivo (2005), a nivel de la provincia de Cotabambas. El detalle es semejante a la hipótesis presentada por los investigadores que nos han antecedido.

Tabal N° 6

	Año lectivo 2005							
	PRIMARIA		SECUNDARIA		ISP-IST		UNIVERSIDAD	
	1°	6°	1°	5°	1°	5°	1°	Licenciatura
Matricula	2121	1535	967	537	100	50	04	04
Aprobados	1620	1085	754	366	70	30	04	03

Fuente: Datos proporcionados por la UGEL de Cotabambas³⁰⁹.

De la interpretación podemos inferir que al primer grado de primaria, logran matricularse 2121 niños, de los cuales promueven 1620 niños, por otra parte los que se han matriculado al sexto grado de primaria logran promover 1085 niños. En el siguiente nivel educativo de los 967 niños matriculados en el primer año de secundaria logran pasar de grado 754 estudiantes, en ese mismo año de los 537 educandos matriculados en el quinto año de

³⁰⁸ Laime Mantilla, V. *¿Hacia dónde anda nuestra educación indígena?* Publicado en SERVINDI, 2007. Disponible en <http://servindi.org/actualidad/opinion/1664>

³⁰⁹ En particular en la región de Apurímac, existe la necesidad de escolarizar en un programa de Educación Bilingüe Intercultural de 3-5 años a 13 012 niños y niñas, de 6-11 años a 29 301, y de 12-16 años a 23 998, según datos que aparece en MED, (Unidad de Estadística Educativa, 2010).

educación secundaria logran promover 366 estudiantes, se supone que están dispuestos a continuar su formación superior o profesionalización técnica. Sin embargo, sólo logran ingresar 100 jóvenes a los IST y ISP, en el camino el 50% de ellos se irán autoeliminándose, por razones económicas, sociales, de discriminación racial y por la impertinencia curricular, debemos aclarar que en su totalidad los que fracasan en la escolarización son jóvenes mujeres y en su mayoría procedentes de las distintas comunidades indígenas. Del 50% de los jóvenes que concluyen satisfactoriamente su formación técnica superior, sólo el 45% encontraran trabajo; el 65% de ellos por el momento se encuentran trabajando en otros puestos fuera de su especialización.

En esta misma línea, los egresados del quinto de secundaria del 2005 lograron ingresar sólo 04 estudiantes a los estudios de formación universitaria hacia el 2006 y 2007; en su mayoría son hijos de los profesores, estos jóvenes recibieron una preparación intensiva desde el 2do año de su formación secundaria en las academias de preparación universitaria (CEPRUS-Cusco-Arequipa y Lima), durante las vacaciones del año. La promoción del nivel universitario, tampoco está del todo garantizado para este colectivo; por ejemplo de los 3 jóvenes egresados de la universidad no ejercen su profesión en su especialidad, sólo cubren algunos puestos subalternos en alguna institución importante o pasan al grupo de los dominadores.

Una última parte llega a la meta, ya sea para caer en la semidesocupación intelectual, ya para proporcionar, además de los “intelectuales del trabajador colectivo”, los agentes de la explotación (capitalistas, empresarios), los agentes de la represión (militares, policías, políticos, administradores, etc.) y los profesionales de la ideología (sacerdotes de todo tipo, la mayoría de los cuales son “laicos” convencidos)³¹⁰

En esta fase el indígena que no ha terminado satisfactoriamente sus estudios secundarios o superiores se arrepiente y culpa al status social de sus padres, su cultura y todo lo relacionado a lo andino, cree que todos sus elementos o aprendizajes de su cultura no son validos en un mundo altamente occidentalizado y globalizado. Todo ello conlleva a los jóvenes indígenas hacia nuevas aventuras en su búsqueda de la otredad como la mejor solución frente a los desajustes educacionales. Es por ahí, que la juventud andina luego de su fracaso como estudiante, opta por un proyecto migratorio de carácter económico hacia

³¹⁰ Althusser, Louis. (1974). “Ideología y aparatos ideológicos de estado”. *Op. cit.* Pág. 44.

las grandes ciudades urbanas, con la única esperanza de buscar un empleo en el mercado precario de las grandes urbes, provocando de esta manera, “un acelerado crecimiento de las zonas periurbanas o periféricas, que a su vez han generado deterioro de la salud, problemas en la educación, carencia de vivienda y de trabajo; aumentando la desocupación, la pobreza y la marginalidad provocadas por la desigualdad económico-social y la discriminación racial”³¹¹.

De tal manera que la etno-estratificación del mercado laboral es determinante para la pronta inserción laboral de los profesionales jóvenes indígenas que logran cualificarse: ¿Qué significa todo ello?, supone simplemente la construcción social y psicológica del poderío blanco por encima de cualquier grupo étnico, persiste el mito del poder eugenésico blanco como la raza acabada y aceptable para dirigir los destinos de una institución sea pública o privada. Por tanto; la inserción del indígena profesional en el mercado laboral significará una lucha constante, la discriminación institucional impedirá que logre ocupar cargos de funcionario o administrador, quedando relegado a los servicios profesionales de suplencia o de segundo orden frente a sus pares de raza blanca, este es el mayor problema en un mundo altamente occidentalizado, etnofragmentado y Eurocéntrico.

En todos los casos, los fracasos educativos implican una serie de factores que hemos analizado desde una cuestión política y filosófica a lo largo del estudio. De entrada corresponden básicamente la falta de la voluntad política del estado que ha provocado la precarización de la educación de los indígenas a lo largo de toda la república y con consecuencias para este sector vulnerado implicó una imposibilidad de salir de la pobreza, porque los intereses de los pueblos marginados son precarizados. Esta incoherencia del sistema político, legitimada por diseño curricular no articulado para todo el sistema educativo en un contexto altamente multicultural; constituye consecuencias determinantes en los desfases curriculares y los alejamientos culturales. Los estudiosos en ciencias pedagógicas y psicología del aprendizaje recomiendan articular todos los niveles educativos, desarrollando competencias graduables y adaptables a cada realidad y a la edad de los niños. Sabiendo que la visión del niño indígena es holístico; se debe priorizar el aprendizaje integral. Articular el desarrollo cognitivo (desarrollo intelectual) y el desarrollo socio-afectivo (maduración) del alumno es imprescindible en todos estos

³¹¹ Huanacuni Mamani, Fernando. (2010). “*Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*”. *Op. cit.* Pág.37.

procesos. En términos de los psicopedagogos, la “articulación” implica desarrollar en los educandos la capacidad de participación y tener la capacidad previa para seguir desarrollando en el siguiente nivel educativo sobre la base de sus saberes previos; se trata de pasar de un modelo de saber para crecer como individuo a un saber para hacer socialmente, para generar habilidades y capacidades a corto y a largo plazo de forma articulada y secuencial, siempre en sentido ascendente.

El segundo factor de las fracturas adicionales entre los tres niveles básicos es también atribuible al personal docente no idóneo en estos programas educativos. ¿Qué implica esto en la educación rural? El trabajo pedagógico básicamente es sobre las actividades propuestas en los textos escolares, el profesor sigue siendo un mero trasmisor de conocimientos. ¿Entonces que estamos educando?, ¿dónde radican los discursos que hablan del cambio educativo, de una educación moderna y de calidad educativa en los países del tercer mundo? La educación se ha politizado excesivamente en todos los medios de comunicación, la televisión, la radio, las iglesias y los ministerios hablan de la mejora sustancial educativa en estos países. Desde la cobertura de docentes no capacitados para cada nivel, que van acompañados por los problemas éticos de valoración docente como educador o como el principal alienador cultural. Los casos se visualizan en los profesores que dictan clases tanto en el nivel inicial como el nivel primario no tienen capacitación especializada para enseñar y promover transiciones exitosas; no existen, por lo demás, planes y programas para atender a niños cuya lengua y cultura es distinta a los niños de la ciudad. (Trahtemberg: 2010) cambiar de programa curricular, de docentes, de aula, de nombres, de horario cada 2 ó 3 años no tiene sentido.

Un tercer factor del desatinado programa educativo homogeneizador es alimentado por los padres de familia y la comunidad, quienes no conocen sobre la importancia de la educación en cada nivel educativo, éstos constituyen factores reactivos y agravantes en el momento de aplicar un proyecto educativo innovador desde las mejores intenciones del maestro cualificado o de algún organismo no gubernamental. Durante el proceso de investigación pedagógica se ha podido observar la falta de coherencias metodológicas de docentes, y el desconocimiento de los padres de familia acerca de la importancia educativa de los primeros años de vida. En las entrevistas que se ha realizado, sobre la importancia de los tres niveles educativos, el 90% de los padres de familia han contestado así:

“Nosotros priorizamos a nuestros hijos que están cursando el nivel secundario, y el nivel primario, ellos son los más importantes, a ellos debemos prestar toda la atención necesaria; en cambio, nuestros hijos menores que entran al nivel inicial sólo asisten por el desayuno escolar y para que jueguen nomas”.

Desde la concepción de los padres de familia, la educación formal está relacionada con el aprendizaje de la lengua castellana y los contenidos de la cultura urbana. La educación de sus hijos sólo empieza formalmente en la educación primaria y por tanto es en este período que recién empiezan a prestar mayor atención a sus niños mayores de 6 años. Los educandos indígenas son los más castigados por los modelos educativos centralistas que universalizan las demandas educacionales de estos pueblos.

En definitiva, el éxito de la educación rural peruana aún es imposible de ser elogiada, comparada con las experiencias educativas de los países vecinos como Bolivia, Guatemala, Venezuela. Estos países están iniciando con los procesos de reafirmación cultural, sobre la base de una educación basada en los derechos de la persona, la libertad, investigación y valoración del mundo natural bajo un sistema riguroso de selección y formación docente, sobre la marcha de una reestructuración curricular; en cambio en los países como el nuestro, México, Colombia y el resto de los países hispanoamericanos se viene debatiendo sobre las políticas del multiculturalismo, el pluralismo, derechos de los indígenas, pero a nivel de la retórica o como principios celebratorios; en la práctica los programas de Educación Bilingüe Intercultural siguen manejando la misma estructura curricular monocultural (copia fiel del sistema educativo europeo), por tanto, la educación en esta región, en definitiva, no responde a las realidades multiculturales y más bien procura colmar las expectativas de las editoriales, de las empresas que se dedican a la explotación cultural y a los intereses del capitalismo.

En los 10 últimos años la educación peruana no ha cambiado de formato. Escasamente se habla de algunos proyectos innovadores pero no son de consenso nacional, tampoco logran impactar en la sociedad como tal, no existe un proyecto educativo nacional que posibilite la intervención de otros ministerios y sectores. La educación es el sector más relegado de todos los sectores con menores presupuestos y una baja credibilidad ante la sociedad y si hablamos de la educación rural para los indígenas es prácticamente casi nada. De ello podemos concluir, que los fracasos educativos en las áreas rurales de nuestro país son el resultado de los choques culturales que se dan entre el saber occidental y el saber andino. El primer choque que experimenta es a partir de la lengua, el motoseo

del castellano le pone en cierta desventaja frente a los pares de la ciudad, las representaciones y maneras de vestirse son formas distintas, su marcado rasgo étnico le ocasionará constantemente discriminación por doquier.

Estos acontecimientos educacionales expresan las carencias de un sistema educativo pensado desde y para realidades rurales. Aquí nace la necesidad de replantear un sistema de política educativa para las zonas rurales del Perú, desde concepciones más pluralistas e interculturales. Como investigadores nos planteamos, ¿cómo puede ayudar la educación a que las comunidades se organicen mejor y sean capaces de enfrentar las dificultades de la educación formal? Frente a la realidad educativa rural y sus limitaciones educativas, ¿cómo deben actuar los docentes de estas Instituciones educativas? Como primer paso es necesaria la reorientación curricular para las zonas rurales o de poblaciones indígenas. Con tal propósito, habría que poner especial celo en el restablecimiento de los contenidos políticos y culturales en el DCN, tanto para la formación básica, y formación superior, se trata de deconstruir la misma estructura del sistema educativo.

El rol que debe cumplir el estado en estos proyectos es promoción, valoración afirmación y de reconocimiento de la pluralidad como la situación existente, pero esto no sucede en la práctica. Las normativas educativas están elaboradas para un tipo de educación escolarizada dentro de las cuatro paredes, no estipula por decir clases extracurriculares y los proyectos innovadores generalmente se desarrollan fuera de la escuela. Los directores de las Instituciones educativas están capacitados para controlar la asistencia del personal docente dentro de la institución, en este intento de mejorar las prácticas pedagógicas, algunos docentes innovadores para empatar la teoría con la práctica solicitan permiso al director del plantel para desplazamiento de los niños fuera de la institución educativa; sin embargo; la solicitud es denegada, los directores del plantel les exigen una serie de documentos burocráticos como el plan de investigación, autorización de los padres, presupuestos y compromisos de recuperar las supuestas clases perdidas que supone la salida al campo. El director como representante del poder, controla las habilidades del alumnado mediante los procedimientos normativos, ello implica un control del poder implícito e involuntario. Las pedagogías interculturales deben romper todo intento de doblegar poderes, el trabajo pedagógico debe ser más de reflexión ética. Un proyecto dentro de un enfoque de la interculturalidad crítica tiene que ganar espacios de lucha. Poner parches a los modelos educativos, arreglos de programas curriculares no son la solución, ni debe ser parte de la alternativa. Para una alternativa de la educación rural, es

necesaria una profunda revisión histórica; sólo así podremos comprender la dimensión de los factores que han hecho posible la mala calidad educativa en la región a lo largo de los últimos años de la vida republicana. “La educación privada elitista alcanza altos niveles de calidad, de forma que profundiza la escisión de carácter estamental en la sociedad peruana: haber transitado por determinados centros educativos resulta un símbolo de distinción”³¹²

Y como alternativa a la problemática educativa rural, se insiste en un modelo de educación intercultural crítica, sin caer en conceptos de multiculturalismos de tipo conservador, liberal o los multiculturalismos esencialistas de izquierda, se recomienda más bien trabajar la mediación y adecuación intercultural como tema transversal en todos los niveles educativos. Desde el campo educativo, “esto supone romper con todo los esquemas pedagógicos – morales fundados en la subordinación de una mente a otra y de una voluntad a otra, o en la imposición de patrones de conducta automáticos o meramente habituales, sin participación rectora de la conciencia”³¹³.

En el caso de los pueblos originarios son las lenguas autóctonas de mayor espacio geográfico que deben recobrar su vitalidad. Estos pueblos necesitan recuperar su ciencia y tecnología ancestrales; recuperar el centro y reorientar su filosofía regional auténtica, *pensar-nos en nosotros*, son las únicas vías de salida a la situación de crisis estructural. Ante estas propuestas el estado lo que debió hacer es repensar los programas educativos para aplicar una educación específica para estos sectores. Una educación general es algo imposible para un país tan diverso en economía y cultura.

³¹² Zúñiga Madeleine y Gálvez Modesto. *Op. cit.* Págs. 309-329.

³¹³ Salazar Bondy, A. (1975), “*La educación del hombre nuevo. La reforma Educativa peruana*”. *Op. cit.* Pág. 110.

SEGUNDO BLOQUE

5.3.-EDUCANDOS INDÍGENAS Y SU REALIDAD DE APRENDIZAJE EN LAS ESCUELAS RURALES

5.3.1. Educación en tiempos de la globalización: de la teoría al discurso, de la pizarra al papelote

*“La educación está reprimiendo los talentos y habilidades de muchos estudiantes; y está matando su motivación para aprender”
(Ken Robinson: 2011).*

“El aprender haciendo”, “la educación pragmática” son conceptos muy trillados, todos estos planteamientos teóricos se han envejecido en el camino sin haberse estrenado exitosamente. Desde el *realismo pedagógico* (siglo XVII), que propugnaba una educación basada en el conocimiento de contenidos y prácticas para la vida, pasando por el *empirismo* del aprendizaje por descubrimiento-experiencia por encima de la razón, atravesando épocas de la educación para la libertad, fraternidad y justicia (*la ilustración*); en todos los progresos históricos de la educación, el “aprender haciendo” todavía no ha calado en los espacios pedagógicos actuales.

Sin embargo, desde el discurso político hasta el discurso pedagógico, todos hablan de la educación del milenio, una educación de calidad, una educación innovada, para la vida, educación en diversidad, pero ¿quién practica a la hora de enseñar –aprender haciendo-¿ La respuesta en honor a la verdad es que ninguno pone en práctica.

La racionalidad de la formación humana termina allí donde comienza el gesto impositivo, la disciplina del temor, la relación consentido única entre un educando que recibe y acepta y un educador que pretende fijar ideas y valores en el alma del alumno, todo lo cual conduce inevitablemente al memorismo, al verbalismo, a la pobreza de imaginación y a la atonía de la voluntad³¹⁴.

No obstante, el aprender haciendo se ha posesionado muy bien en los estados asiáticos; mas no así en los países latinoamericanos. Por ejemplo, en Japón la miniaturización como

³¹⁴ Salazar Bondy, A. (1975). “*La educación del hombre nuevo. La reforma Educativa peruana*”. *Op. cit.* Pág. 119.

elemento cultural ancestral hoy ha tomado su fuerza en la nanotecnología y la biotecnología. En cambio los elementos culturales de los pueblos con tradiciones históricas como los mayas, aztecas e incas han sido opacados e interrumpidos en su proceso evolutivo como cultura, adoptando más bien los estilos de vida occidental como la única y verdadera forma de concebir el mundo. Toda la carga filosófica del pensamiento europeo ha sido plasmada en todos los ámbitos políticos, sociales, económicos, arte, música y formas de vida, sin considerar los elementos culturales de los pueblos colonizados.

En este proceso de prácticas de dominación, la educación rural tiene por objetivo formar individuos inflexibles, de pensamiento atascado, individualista y acrítico; no permite la formulación de investigaciones que requieran reflexión crítica de los contenidos que se desarrollan en el sistema educativo; “la dominación produce la pérdida o el debilitamiento del ser personal. Dicho en otros términos, frecuentemente usados en la antropología actual: la dominación provoca la alienación de la persona y es, por ende, una conexión fundamental alienante”³¹⁵. Por tanto, la educación actual es un espacio abstracto, un espacio de control del poder de subalternidad y pasividad.

Hasta antes de entrar a la última década del siglo pasado, poco o nada se preocupó el estado peruano en modernizar la enseñanza en las comunidades campesinas alto andinas, altiplánicas y selváticas.

*Desde el siglo XVI hasta 1940 fue accesible únicamente para una pequeña minoría de la población. Las culturas indígenas, ágrafas todas, no tienen un sistema educativo comparable al occidental por que la educación de sus niños se hace en casa y en el trabajo. Los padres se ocupan de los niños varones y las madres de las hijas mujeres*³¹⁶.

Los niños indígenas inician su proceso educativo no formal en casa, la comunicación familiar y comunal es en quechua, aimara o en una de las 46 lenguas de la amazonía peruana; y al ingresar al sistema educativo formal se rompen todos los aprendizajes previos: lingüísticos, éticos, formas de convivencia comunitaria; bajo una castellanización alfabética y los estilos de aprendizaje universalista. “La escuela es la institución que se

³¹⁵ Salazar Bondy, A. (1975). *hombre nuevo. La reforma Educativa peruana*”. Ibídem. Pág. 21-22.

³¹⁶ Montoya Rojas, Rodrigo. (1990). “*Por una educación bilingüe en el Perú*”. Reflexiones sobre cultura y socialismo. 1ra. Edición. Lima –Perú, pág. 111.

traduce en la organización social y consolida la colonialidad. La relación maestro alumno, tal como ha sido justificada tradicionalmente, es el modelo mismo de la subordinación de la conciencia y la voluntad de unas personas a las de otras”³¹⁷.

*La sociedad no solamente ha hecho al hombre más débil, privándole del derecho que tenía en sus propias fuerzas, sino procurando hacerlas insuficientes; de lo que se infiere que sus necesidades sean multiplicadas en razón directa a su debilidad, y eso es lo que constituye la infancia, comparada con la edad adulta*³¹⁸.

Aquí las escuelas siguen organizadas en clases de tipo academicista, el rol del docente sigue siendo expositivo, cerrado y vetado. Los instrumentos de enseñanza siguen siendo la pizarra, el cuaderno y el lápiz. Todos estos materiales educativos, las metodologías didácticas corresponden al siglo pasado, hoy no forman parte del proceso evolutivo de los tiempos de la tecnología digital y de la comunicación transnacional.

*Pierden los niños el tiempo / leyendo sin boca y sin sentido / pintando sin mano y sin dibujo / calculando sin extensión y sin número. La enseñanza se reduce a fastidiarlos / diciéndoles, a cada instante y por años enteros, / así---así---así y siempre así / sin hacerles entender / por qué ni con qué fin..., no ejercitan la facultad de pensar, y / se les deja o se les hace / viciar la lengua y la mano que son... los dotes más preciosos del hombre [...] No hay Interés, donde no se entrevé el fin de la acción [...] Lo que no se hace sentir no se entiende, y lo que no se entiende no interesa..., Llamar, captar y fijar / la atención / son las tres partes / del arte de enseñar, y no todos los maestros sobresalen en las tres. (Escritos, II: 210)*³¹⁹.

“El aprendizaje de memoria es un aprendizaje a corto plazo, un aprendizaje banal, un aprendizaje que no conduce a nada. Es por ahí la necesidad de cambiar nuestras formas y maneras de enseñar”³²⁰. En este sentido los profesores tienen que recibir una sólida

³¹⁷ Salazar Bondy, A. (1975). “*La educación del hombre nuevo. La reforma Educativa peruana*”. *Op. cit.* Pág. 23.

³¹⁸ Rousseau J. J. (1973). *Op. cit.* Pág. 125.

³¹⁹ Rodríguez, Simón. El pedagogo andino (1771-1854) (*desde Cundinamarca hasta la Araucanía*). Citado por Luis Rubilar Solis. (UMCE, Santiago) “*O inventamos o erramos*” (SR). Pág. 36.

³²⁰ Roger Schank. Programa televisivo “Redes” conducido por Eduard Punset, programa N° 351. 16-3-2005. Disponible en: <http://embedr.com/playlist/crisis-educativa>.

formación en tratamiento didáctico del aprendizaje significativo, pedagogías interculturales, pedagogías críticas y todos los enfoques educativos que tratan de gestionar la libertad del hombre, la justicia y la convivencia del buen vivir.

En el desarrollo de una sesión de clase, por ejemplo para enseñar sobre las partes de una planta, lo primero que hacemos es dictar los conceptos de una planta, luego ilustramos con unos dibujitos de flores y frutos. En cambio, con el método activo el docente tendría la oportunidad de enseñar estos temas saliendo al campo o al jardín.

*No existe un lugar en particular para aprender: la “escuela” está en las montañas, en los ríos, en la selva, en la comunidad, en el hogar, en todos lados. Tampoco existe temporalidad que delimite el periodo de aprendizaje, sencillamente, se aprende en el lapso cíclico en el que transcurre la vida*³²¹.

Los aprendizajes memorísticos casi de nada nos sirven en la vida real. Por decir, que nadie puede ser capaz de recordar ni siquiera el 50% sobre los contenidos desarrollados en la escolaridad primaria o secundaria, honradamente aprendimos sin motivación y en situaciones abstractas. Entonces, ahora vemos que los aprendizajes de memoria, o aprendizajes aéreos no cumplen funciones al momento de ser aplicados en la vida diaria, sólo constituyen aprendizajes aislados, asistemáticos. ¿De qué les ha de servir inscribir en su mente un catálogo de signos que no representan nada para ellos? ¿Estos signos no los aprenderán en el momento de aprender las cosas? ¿Por qué darles la inútil tarea de aprenderlas dos veces?³²².

Los niños de la escuela se esmeran por obtener un calificativo sobresaliente o una nota veinte, pero no se esmeran por aprender significativamente y que éste aprendizaje constituya alternativas a los múltiples problemas que aquejan al hombre en su vivir diario. Si recordamos la educación de los incas o de otras civilizaciones, sabemos que su sistema educativo fue mucho más práctico y realista. Una educación para humanizar y unir pueblos, bajo una filosofía de respeto profundo a la naturaleza, al hombre y sus dioses. En cambio la educación actual no prepara al hombre para los desafíos del siglo XXI, más bien apuesta por retener el desarrollo de las habilidades y destrezas de los niños bajo el estilo de educación tradicional.

³²¹ Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia. *Op. cit.* Pág. 9.

³²² Rousseau J.J. (1973). *Op. cit.* Pág. 14.

Valiéndose de la calidad educativa como el discurso modernizador, todos los sistemas educativos obligan a los estudiantes a procesos de eliminación, mediante los mecanismos de evaluación de la comprensión lectora y las matemáticas como las únicas inteligencias del niño. Este tipo de mediciones desde el lenguaje y las matemáticas abstractas muy bien pueden favorecer a ciertos grupos cuya cultura y tradiciones forman parte del contenido curricular; en cambio desfavorece enormemente a los educandos cuyo contenido curricular es totalmente ajeno a su realidad sociocultural.

*Quizá no hay mejor ejemplo de la manera en que ciertas formas de saber son empleadas para reproducir el conocimiento escolar, que el examen (...) el grueso de los apuntes que tomaban los estudiantes fue destinado al rendimiento exitoso en el mismo; es decir a la reproducción de frases y términos memorizados de los temas dictados por los docentes*³²³.

Una evaluación dogmática no garantiza el aprendizaje ni el éxito educativo, sólo son instrumentos de eliminación y reducción de los estudiantes indígenas en este caso; medir la cantidad de nombres, conceptos, fechas y datos almacenados en la memoria del niño no les sirve a futuro como instrumento válido de adaptación al mundo contemporáneo. “Sí, en todo caso es cierto que el examen expresa, inculca, sanciona y consagra los valores solidarios de una cierta organización del sistema escolar, de una cierta estructura del campo intelectual y, a través de estas mediaciones, de la cultura dominante”³²⁴.

En las prácticas oficiales de educación formal, no se reconoce los saberes previos de los niños. Los niños al ayudar a los papás o mamás en las distintas actividades de la vida cotidiana aprenden nuevas actividades pragmáticas; los niños varones en la agricultura, las niñas mujeres en la cocina, dichos aprendizajes se realizan en una interacción dinámica “*aprenden haciendo*”. De ahí parte la importancia de incorporar los contenidos de la cultura local en el desarrollo de las actividades escolares. En este caso, nos acercamos a los saberes de la comunidad: tejidos, cerámicas, agricultura, agropecuaria, artesanías, medicina deben ser incorporados al curriculum escolar, se debe generar acciones de investigación científica sobre algunas técnicas de la cultura local en contraste con la tecnología moderna del siglo XXI. Entendiendo que el futuro de los niños será el mundo de la tecnología digital y de las comunicaciones.

³²³ Luykx, Aurolyn. (1998). “*Linguistic Work and student alignment*” en: Citizens industry. I FAHU de la UMSS. Cochabamba Bolivia. Pág.16.

³²⁴ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (1970). *Op. cit.* Pág. 194.

Como dice Bárbara Rogoff (1997)³²⁵, “la apropiación participativa”, cuestiona la frontera en tanto que el sujeto no puede separarse de la actividad, es parte de ella”. Este marco sociopedagógico permite el acceso de los niños a los espacios de los adultos como espacios de aprendizaje, los niños elaboran sus mecanismos de aprendizaje ya que la sociedad les otorga la oportunidad de hacerlo aprovechando las numerosas oportunidades de observación y experimentación en situaciones vivenciales. Los niños campesinos participan en casi todos los espacios de los adultos, estructuran sus aprendizajes para los cuales disponen de una gama de oportunidades de aprendizaje de las habilidades y valores de la sociedad. De tal manera, existe la mejor posibilidad de un aprendizaje más pragmático, un aprendizaje para la vida, un aprendizaje que prepara en el presente sobre el pasado y para el futuro.

Por todo ello, nos planteamos, ¿cuál fue el aporte de la educación actual en la construcción de las identidades culturales como sociedad intercultural?

Tanto en el mundo urbano y rural, la educación sigue siendo un elemento vertebrador de la reproducción simbólica y cultural a favor de lo abstracto, aéreo y lineal.

Son más de cinco siglos de servís y humillación, muchas generaciones han pasado en la penumbra y en el olvido, los indígenas invisibilizados siguen sin despertar de estos programas anestésicos, sus voces siguen siendo acallados. El sistema educativo ha sido y sigue siendo un sistema cerrado, vetado y altamente discriminador. Por todo ello la educación necesariamente tiene que desarrollarse en un contexto real, bajo un aprendizaje manual práctico, y una apropiación participativa dentro del grupo social con la fuerza del lenguaje familiar y comunal.

Parafraseando a Roger Schank (2010) diríamos, “si entiendes educación como algo que no sea la práctica, entonces nos hemos equivocado de carril, no estamos en una educación, ni mucho menos en un aprendizaje individual ni social.

Queda aún una alternativa, el aprendizaje significativo como una posibilidad de la apropiación cultural y social del entorno inmediato. En este intento de incorporación del saber local a las actividades curriculares, la escuela debe generar lazos de amistad con la comunidad, considerando como valioso e importante en la construcción de conocimientos

³²⁵ Rogoff, B. (1997). *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*, en: Wertsch, J.; del Río, P. Y Alvarez, A. (Eds.): *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, pág.111-128.

y en la gestión de la diversidad en un estado multicultural. Este proyecto obliga a asumir definitivamente posturas de dialogo contextual entre los actores educativos. El docente debe involucrarse activamente a través de los mecanismos de emic en la labor comunitaria y de cuya interacción se tendrá que extraer los valores culturales comunitarios a las prácticas pedagógicas sin sesgar su contenido filosófico o cosmovisivo.

5.3.2. Conflictos cognitivos del niño indígena en la escolarización formal

“Todos los niños nacen sanos y buenos, son los padres y profesores los que se encargaron de embrutecer”. (Simón Rodríguez)

Desde los filósofos del siglo XX, con Wittgenstein, Kant, Marx y Nietzsche hasta los posmodernos como Jean-François Lyotard, Dalái Lama, afirman que todo ha evolucionado. *“No existen hechos eternos ni verdades absolutas. Por eso la filosofía histórica es para en adelante una necesidad, si la acompaña la virtud de la modestia”*³²⁶.

Cada evolución es relativa al proceso histórico de la época y al contexto socio-geográfico. Por ello, todos los conocimientos son flexibles en la medida que se comprenda su accionar y su interpretación. Sin embargo, los deterministas plantean que las creencias religiosas, el género, raza o estatus social, son irreducibles; y caen básicamente en el reduccionismo etnocéntrico.

Sabiendo que el aprendizaje no es un proceso aislado, más bien es eminentemente social y complejo, iniciamos la reflexión con el siguiente argumento, ¿los niños indígenas, cómo asimilan los contenidos curriculares en la educación formal?, ¿realmente la escuela desarrolla las habilidades psicológicas y cognitivas de los niños indígenas? Para responder a estas preguntas, nos apoyamos en el relativismo cognitivo. Sus procesos de adquisición o modificación de las habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación pasan por mecanismos distintos tanto en el momento de asimilación y acomodación. No por ello negamos la importancia de las teorías de aprendizaje universal que propugnan necesidades de aprendizaje como la moral universal, los derechos del hombre, la justicia y la igualdad.

³²⁶ Nietzsche. F. (1986). *“Humano, demasiado humano”*. Traducción de: Jaime Gonzales. Editores Mexicanos Unidos. 5a. edición. Pág. 9.

No puede haber culturalmente ni psicológicamente percepciones éticas sin tomar en cuenta la diversidad de vidas morales, pero no puede haber del todo ética sin universales, concediendo un recurso para intentar permanecer aparte de particulares haciendo asentimientos éticos significativos³²⁷.

Por tanto, para la validez de nuestra investigación, el particularismo como el universalismo son complementarios y empatables en el momento de aplicar educación en realidades multiculturales y en situaciones de la globalización mundial. Sería un esencialismo exagerado, una mera locuacidad, buscar en los niños la igualdad de respuestas frente a estímulos cognitivos o conductas diferenciadas, cada individuo reaccionará de acuerdo a su estructura genética, emocional y experiencia previa. Los estudiantes solo son iguales expresamente a la hora de la adquisición de la cultura académica, en el momento de la evaluación todos tienen que rendir cuentas ante los objetivos del DCN monocultural, sin tomar en cuenta sus condiciones sociales, económicas y biológicas, lo que trae como consecuencia la ruptura entre los procesos del desarrollo de las inteligencias múltiples y culturales. Según Howard Gardner (1995) establece 7 inteligencias, entre ellas: inteligencia lingüística, lógica-Matemática, corporal y cinética, visual y espacial, musical, interpersonal e intrapersonal. Desde la mirada del docente, los niños sólo deben desarrollar lo lingüístico y matemático, el resto de las capacidades como parte de su diversidad intelectual queda invisibilizada y generalmente atrofiada por falta de estímulos reactivos.

Asimismo, el sistema educativo formal no toma en cuenta las relaciones intrapersonales de interacción socio-comunitaria. La educación en áreas rurales se desarrolla en medio de las actividades agrícolas, ganaderas, artesanales.

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado

³²⁸.

³²⁷ Callahan, Daniel. "Universalismo & Particularismo. Luchando por el Empate". Centro de Ética Biomédica de la Universidad de Stanford. Daedalus 128, N°. 4(1999):1-21.

³²⁸ Durkheim, Emile. (1975). "Educación y sociología". Op. cit. Pág. 54.

Sin embargo, la homogeneización pedagógica dentro de las cuatro paredes, al momento de enseñar los cursos troncales como lengua y la matemática, elimina el resto de los talentos de aquellos alumnos que sobresalen en materia de arte, humanidades y deporte; cargando peso sólo a las asignaturas que priman las ciencias y las matemáticas. El determinismo pedagógico homogeneizador no es la solución adecuada para una correcta aplicación educativa, los modelos educativos de tipo asimilacionista Francés, o las aulas multiculturales de los EE.UU con resultados uniformes han fracasado frente a las nuevas tendencias del multiculturalismo y globalismo transnacional, la pérdida de los elementos culturales del indígena en el caso de la educación latinoamericana y de los inmigrantes en el caso de los países europeos por asimilación y sumersión han exacerbado los modelos de educación homogeneizador y etnocéntricas por antonomasia.

Bajo esta mirada, la función de la escuela debe ser la de articular transparentemente estos conocimientos con los contenidos de la programación curricular mediante los mecanismos de adaptación y asimilación cognitiva. Los niños y niñas generan sus conocimientos a partir de mecanismos reales, pragmáticos y significativos, nunca abstractos y sin importancia; los conceptos de objeto, espacio, causalidad, tiempo y número, se forman gracias a un proceso constructivo, en el que poco a poco, los conocimientos se van organizando y estructurando de forma adecuada de acuerdo a la herencia biológica, el entorno sociocultural y factor ambiental que fijan su formación como individuo y grupo. Sus mecanismos de percepción objetiva y su inteligencia sintiente son la totalidad de su mundo cognitivo.

La experiencia constituye una totalidad, en cuya unidad se distingue siempre dos momentos, cada uno de los cuales destacan un aspecto en la dialéctica, el momento de objetividad, que atiende a la verdad del objeto, y el momento de subjetividad, que corresponde a la actividad a la conciencia, a través de la cual ésta se asegura de su saber³²⁹.

No partimos de lo que los hombres dicen, piensan, o imaginan, para llegar a los hombres de carne y hueso. Partimos de la realidad como activo y trascendente y estudiamos el desarrollo de sus reflejos físicos e ideológicos, sus verdaderos procesos de adaptación

³²⁹Álvarez, Eduardo. “*Vida y experiencia humana en la fenomenología del espíritu de Hegel*” conferencia leída en la Real Sociedad Méndez Pelayo, día 12 de noviembre del 2009. Santander-España.

social y cultural, gestionamos sus emociones y su relación intra e interpersonal. Como dijera Marx:

No es la conciencia la que determina la vida, si no la vida la que determina la conciencia; desde el primer punto de vista, se parte de la conciencia del individuo viviente; desde el segundo punto de vista, que es el que corresponde a la vida real, se parte del mismo individuo real viviente y se considera la conciencia solamente como su conciencia.

Primero nace el hombre como vida, luego la conciencia como reflejos y experiencias vividas se va consolidando en el tiempo y en el espacio; por tanto, la educación es un proceso permanente, flexible, adaptable y crítico. En todo nuestro proceso de vida estamos aprendiendo cada día nuevos aprendizajes y sobre la base de esos aprendizajes construimos los aprendizajes esperados para nuestra adaptación.

En primer lugar se forma al hombre como hombre, en la integridad de sus varias fuerzas, para ser y vivir en la unidad de su actividad, destino y relaciones, esta obra no tiene limite definido alguno, no se reduce a un período determinado de la vida, sino que comienza con ésta y dura tanto como ella dura. Salvo un accidente³³⁰.

Todo proceso de aprendizaje del sentido de la vida se realiza de modo gradual, desde el mismo momento del nacimiento, siendo necesario que se vayan dando una serie de requisitos como: cambios en las estructuras cognitivas, pasando de unos estadios a otros, mediante los mecanismos de asimilación y acomodación³³¹.

Al respecto Piaget (1931) explica que Asimilación y Acomodación, son dos procesos permanentes y complementarios, que posibilitan la construcción y afianzamientos de estructuras mentales de la inteligencia a lo largo de toda la vida y cuya función es permitir un permanente proceso de adaptación al mundo. Al mismo tiempo, posibilita un continuo proceso de organización mental en términos de conocimiento de las experiencias vividas. Por ello se los llama invariantes funcionales, ambos procesos (asimilación y acomodación) se alternan y complementan en forma constante en pos de lograr el equilibrio entre sujeto y el medio social, posibilitando la continua construcción y reconstrucción de esquemas

³³⁰ Giner de los Ríos, Francisco. (1973). “Ensayos”. *Op. cit.* Pág. 95.

³³¹ Quintero Fernández Mari (2005). “El desarrollo cognitivo infantil. La evolución del pensamiento. En la revista digital de investigación y educación. Número 19. Volumen II. Pág.5.

mentales, estructuras de conocimiento para su pronta adaptación al nuevo espacio sociocultural. Es por ahí que la escuela debe ser un lugar de adaptación y de consolidación de los procesos cognitivos y sociales de acuerdo a las etapas del desarrollo humano y las circunstancias del tiempo en un contexto social. Nadie aprende solo, todo aprendizaje es interacción permanente.

Según Vigostki (1978), el fenómeno de la actividad social ayuda a explicar los cambios en la conciencia y fundamenta una teoría psicológica que unifica el comportamiento y la mente. El entorno social influye en la cognición por medio de sus instrumentos, es decir, sus objetos culturales (sus herramientas de trabajo, su arte, música, sus vivencias, religión, lenguaje e instituciones educativas, organizaciones comunales, ferias dominicales). No puede haber desarrollo cognitivo aislado de la sociedad en que se desenvuelven. Es imprescindible la activa participación de la sociedad en la educación de los niños. Sin embargo, los docentes en lo posible trabajan los contenidos curriculares dentro de las cuatro paredes y como consecuencia los aprendizajes esperados no se producen, porque no son del interés del niño tampoco son de interés de la comunidad, terminando la sesión de clase en una rutina de aburrimiento y de desesperación para el niño. Como dijera Freire: “no hay nada o casi nada en nuestra educación que desarrolle en nuestro estudiante el gusto al estudio, a la comprobación, a la revisión de los descubrimientos, que desarrollaría la conciencia transitivo-critica”³³².

En esta realidad, la educación básica corresponde a las dos primeras etapas del desarrollo humano, la infancia y la niñez; y la adolescencia al nivel secundario; no obstante en las escuelas rurales por el retraso escolar, los que cursan normalmente el nivel primario son los adolescentes. Por tanto, este grupo de jóvenes indígenas son mucho más permeables al esencialismo y radicalismos. Siendo la adolescencia la etapa de adquisición de ideologías y la búsqueda de la independencia ante la autoridad de sus padres y profesores, con mucha docilidad se aculturán, repugnado los valores propios de su cultural. La búsqueda de una identidad blanca como algo superior son consecuencia de los prejuicios raciales y culturales, hoy es una constante de todos los jóvenes indígenas. Al respecto Charles Taylor (1993) afirma que nuestra identidad se moldea de acuerdo a las circunstancias de la realidad social.

³³²Freire, Paulo. Traducción de Lilién Ronzoni. (2009). “*La educación como práctica de la libertad*”. *Op.cit.* Pág. 65.

*Nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de éste; a menudo, también, por el falso reconocimiento de otros, y así, un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación si la gente o la sociedad que, lo rodean le muestran, como reflejo, un cuadro limitativo, o degradante o despreciable de sí mismo. El falso reconocimiento o la falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido*³³³.

Las practicas de la pedagogía mecanicista, han mutilado por siglos los procesos cognitivos y sociales del niño, al negar la comunicación en su idioma, “la lengua materna es humillada y aplastada en el conflicto lingüístico en que vive. Y acabará por hacer suyo este desprecio objetivamente fundado”³³⁴.

Las huellas del odio y discriminación histórica han dejado marcas indelebles de sumisión y pasividad en el colectivo indígena. El limitar sus aportes culturales, que son parte de sus saberes previos, hace que en el inconsciente del niño se posibilite una cognición equivocada del sentido de la ciencia y la moral que se practica en su comunidad, asumiendo como inferior frente a la cultura occidental.

Definitivamente éstos son los factores socio-pedagógicos para que los niños indígenas se vean obligados a repetir varios años un mismo grado, evadiendo la escuela constantemente. Los niños rurales han interiorizado las experiencias educativas como prácticas traumáticas que les generan miedo y retraimiento. Las respuestas las encontramos en la boca de los mismos niños:

“Estoy en tercer grado tres años en el mismo grado, mi profesora dice que no puedo leer ni escribir en castellano; yo sólo quisiera que me enseñen a leer y escribir bien. Ya no quiero entrar a la escuela, mis compañeritos ya están terminando el sexto grado y para mi es vergonzoso estar en el mismo grado”
(Alumna de 3º grado, 12 años de edad).

El miedo sembrado por los profesores mecanicistas al parecer se han incrustado en el inconsciente colectivo indígena, la escuela es vista como un espacio de castigo, un lugar donde aún está vigente el látigo y la palmeta instrumentos que utilizaron los profesores del

³³³ Taylor, Charles. (1993). “El multiculturalismo y la política del reconocimiento”. *Op.cit.* Pág. 20.

³³⁴ Memmi Alberth. (1971). “Retrato del colonizado precedido por retrato del colonizador”- EDICUSA. Madrid. pág. 17.

siglo pasado cumpliendo fielmente el encargo de la construcción del naciente estado-nación republicano. En esta realidad, el aprendizaje del castellano es una de las tantas decepciones para los educandos de habla indígena; *“si no puedes leer y escribir bien el castellano, entonces no pasas de grado”* así de simple. “El colonialismo niega los derechos del hombre a hombres a los que ha sometido por la violencia y a los que han mantenido por la fuerza en la miseria y en la ignorancia y, por tanto, como diría Marx en estado de subhumanidad”³³⁵.

Desde los mediados del siglo XVI en Europa y a lo largo de toda la historia moderna, el interés de muchos intelectuales, desde las disciplinas filosóficas, pedagógicas y psicológicas han apostado por una renovación pedagógica, denunciando constantemente las viejas prácticas educativas; desde Comenio (1592), Roussau (1712), Pestalozzi (1742), Karause, Froebel (1782); Dewey (1859), Ovidio Decroly, Maria Montessori, Celestin Freinet, Pestalozzi, Frederich Prebel, Vigotski, Ausbel, Piaget, Bruner, Giner de los Ríos, Vasconcelos, Mariátegui, Paulo Freire, entre otros, propugnaron un mundo libre, la transformación del hombre y de la sociedad equilibrada, democrática e intercultural, aún no han suministrado los frutos necesarios en los países europeos, mucho menos en los países latinoamericanos. Ninguno ha tenido éxitos considerables; no obstante sirvió como referencias para la teorización académica. Por ejemplo, en España uno de los propulsores de la “Institución de libre enseñanza del siglo XIX” fue Giner de los Ríos (1876), quien influenciado por los pensadores Krausistas de la época había replanteado un nuevo modelo pedagógico, denunciando las viejas prácticas de la escolástica por una educación de libre enseñanza, una educación basada en la acción y la práctica de la libertad como dijera textualmente:

*“Suprimid el estrado y la cátedra del maestro, barrera de hielo que lo aísla y hace imposible toda intimidad con el discípulo (...) romped esa enorme masa de alumnos por necesidad constreñida a oír pasivamente una lección”*³³⁶.

La escuela como un lugar de control del poder y de entronización pedagógica tradicional, perduró con normal lucidez hasta el día de hoy. Todo intento de renovar y demoler las viejas prácticas educativas ha terminado con sus mentores en la hoguera, en la cárcel, en el exilio o censurados como reaccionarios, nacionalistas antirreligiosos tanto en Europa

³³⁵ Memmi Alberth. (1971). *“Retrato del colonizado precedido por retrato del colonizador”*-EDICUSA. Madrid. pág. 17. *Ibidem*. Pág. 30.

³³⁶ Giner de los Ríos, Francisco. (1973). *“Ensayos”*. *Op.cit*. Pág. 107.

como en América y nunca como bienhechores o héroes del bien. Porque el poder hegemónico no permitiría jamás una educación para la liberación del hombre, más bien requiere de niños y jóvenes pasivos, sumisos, tolerantes, pacientes a la conquista y recolonización. Para el capitalismo conviene promover una educación anacrónica, conservadora, que multiplique la mano barata para el sector primario de producción y servirse de ellos por el resto de los siglos o simplemente desarraigar socialmente y culturalmente.

*El tipo fundamental de una escuela primaria bien organizada. Esto es, deben venir a ser una reunión durante algunas horas, grata, espontánea, íntima, en que los ejercicios teóricos y prácticos, el diálogo y la explicación, la discusión y la interrogación mutua alternen libremente con el arte racional*³³⁷.

El niño, el joven y el adulto, privados de la oportunidad de expresar su propia interioridad o inhibidos de contribuir espontáneamente al movimiento social, sufren minusvalías que afectan gravemente su personalidad, viven opacados y deprimidos”³³⁸.

*De ahí parte la necesidad de revitalizar la conciencia crítica de los niños hacia la liberación de sus intereses y aspiraciones “formar estudiantes que interactúen y se apropien de la cultura, a partir de un proceso participativo, formativo, activo, reflexivo, crítico, integrador y comunitario, mediante el cual se aprende de forma gradual, procedimientos, pensamientos, formas de actuar, ligados al trabajo y la producción*³³⁹.

Dentro de este paradigma, la escuela debe convertirse en un lugar de agrado, un lugar de mediación intercultural, un lugar que ayude a gestionar la autoconciencia, autogestión, capacidades relacionales, responsabilidad. Con el objetivo final de construir hombres consientes de sus actos como humanos y pueblos con espíritu y sentido común de convivencia digna.

La formación integral de la persona no sólo es la tarea de la educación formal, sino de la sociedad en su conjunto. Hacia el año 1975 Freire planteaba la siguiente tesis: “la

³³⁷ Giner de los Ríos, Francisco. (1973). “Ensayos”. *Ibidem*. Pág. 94.

³³⁸ Salazar Bondy, A. (1975). “La educación del hombre nuevo. La reforma Educativa peruana”. *Op.cit.* Pág. 38.

³³⁹ Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia. “1er. Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional: *Op.cit.* Pág. 34.

educación no configura a la sociedad sino que la sociedad configura a la educación en la medida de los intereses de aquellos que tienen el poder”³⁴⁰.

Es el hogar, la comunidad quienes deben cambiar sus formas de percibir el mundo, entonces se trata de un proceso contundente de descolonización, como la única manera de llegar a la verdad. Si no conocemos nuestro pasado histórico, nuestra identidad personal y cultural es imposible amar lo nuestro. En esta fase de reconstrucción de un nuevo orden psicológico y social de los grupos minorizados, el estado debe priorizar el desarrollo del buen vivir, en lugar de formar una juventud globoideotizada³⁴¹, aculturada y consumista desde la educación oficial.

*La promoción sistemática y gradual desde el Estado y desde la sociedad civil, de espacios y procesos de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia*³⁴².

Como los principios universales de una ciudadanía más humana, el respeto por los derechos consuetudinarios de los pueblos ante cualquier tipo de atropello y discriminación.

La respuesta a la diversidad étnica, cultural y nivel cognitivo del alumnado se debe regir por los principios de normalización e integración escolar considerando sus elementos culturales del educando como medida de enriquecimiento y desarrollo. “Así, se da prioridad a las medidas de carácter normalizador y general. Esto determina que la respuesta se ha de organizar en cada centro educativo y ha de tener como referente el proyecto educativo del mismo”³⁴³.

³⁴⁰ Freire Pablo, Iván Illich. (1975). “Educación”. *Op.cit.* Pág. 47.

³⁴¹ La globalización ha generado pérdida de la identidad personal, cultural, nacional y social; la juventud de hoy (juventud globoideotizada) cada día percibe los mecanismos avasalladores de la globalización, las tecnologías, las modas, las costumbres, asume con mucha fidelidad; pero en detrimento de sus identidades religiosas, culturales. Este falso reconocimiento de una identidad desfigura el sentido y contenido de la cultura local, con ello se produce la subvaloración de las tradiciones culturales de los pueblos mal llamados triviales.

³⁴² Giménez R. Carlos. (2008). “El interculturalismo: Propuesta conceptual y aplicaciones prácticas”. Editori. Roma. Pág. 25.

³⁴³ En Boletín de Consejería de Educación y Ciencia. Octubre 2006. “El modelo de educación intercultural y cohesión social en Castilla-la Mancha”. Pág. 3.

Desde las instancias comunales se deben construir proyectos de integración y desarrollo educativo auténticos; mediante acciones concertadas entre la escuela y la comunidad, dentro del enfoque crítico de autovaloración y respeto a las diferencias, una discriminación positiva para los más vulnerables, los docentes a diario nos planteamos sobre los mecanismos de actuación y participación ciudadana para alcanzar esos niveles de afirmación positiva desde la educación formal o la educación en la casa.

El vivir bien expresa la humanización del desarrollo, concebido como un proceso colectivo de generación, acceso y disfrute de la riqueza, en armonía con la naturaleza y la comunidad, que contempla lo material, lo afectivo, intelectual y también lo simbólico espiritual. El vivir bien es una expresión cultural no individualista, que parte de una satisfacción compartida de las necesidades humanas, más allá del ámbito del bienestar material y económico³⁴⁴.

En este proceso de concienciación humana, la educación interculturalidad implica sumar conocimientos culturales, experiencias del niño para construir ciencia y tecnología más solventes dentro de un espacio global. Asimismo, alcanzar niveles de escolarización formal dentro de un proceso educativo regular intercultural, exige el respeto de los mecanismos de aprendizajes diferenciados, nunca homogéneos.

El enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y las competencias interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social³⁴⁵.

De nada sirve elevar los estándares de lectura o las matemáticas; la solución está básicamente en la toma de conciencia del educador en su estilo y forma de generar aprendizajes significativos a partir de actividades gratificantes dentro de un reconocimiento de las diferencias como signos de diversidad cultural enriquecedora dentro y fuera de las aulas, la educación real es la que establece el proceso del desarrollo social.

³⁴⁴Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia. “1er. Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional: Juntos en la construcción de un nuevo Currículo” *Op.cit.* Pág. 28.

³⁴⁵Gil Juarena, Inés. “Educación Intercultural. Una propuesta para la nueva alfabetización. Citado en el boletín de Consejería de educación y ciencia. Octubre 2006. “El modelo de educación intercultural y cohesión social en Castilla-la Mancha. Pág.5.

5.3.3. El aprendizaje del castellano en el contexto quechua

Desde el punto de vista lingüístico, el Perú como país multilingüe, cuenta con más de 43 lenguas, pertenecientes a 19 familias lingüísticas. De ellas, sólo el castellano es lengua romance; las demás son lenguas originarias. (Chirinos, Zavala, INDEPA y otros (2010).

Del escenario nacional lingüístico, “el quechua está presente en las 24 regiones del País. Las regiones de Apurímac (76.6%), Ayacucho (70.6%), Huancavelica (66.5), Cusco (63.2%) y Puno (43.2%), cuentan con un mayor porcentaje de hablantes de quechua; y la región de Piura, con el menor porcentaje (0.2%). En Lima, los hablantes de quechua representan el 9.5% de la población. La presencia de aimara hablantes se encuentran en por lo menos 10 regiones del País, siendo Puno la región con mayor tasa porcentual (32.6%), seguida de Tacna (20.8%), Moquegua (12.7%)³⁴⁶. Frente a esta realidad multilingüe del país, el castellano es la única lengua que se reconoce oficialmente en lo académico, jurídico y financiero. La lengua quechua al lado de otras 42 lenguas originarias cumple el rol fundamental, de conservar el estatus de la ruralidad a la vez que el de la marginalidad, y con múltiples estereotipos que desvirtúan la importancia de una lengua originaria en la construcción de un país tan diverso como el Perú.

Después de presentar la caracterización lingüística nacional, en este apartado, básicamente explicamos sobre los distintos mecanismos del aprendizaje del castellano de los niños quechua-hablantes en la escuela. Para una correcta asunción del tema, partimos básicamente de las siguientes preguntas: ¿es necesario el aprendizaje de la lengua castellana en las escuelas rurales?, ¿cómo aprenden la lengua castellana los niños indígenas en la educación formal? y ¿en qué realidad los niños quechua, aprenden el castellano?

*El conocimiento de los idiomas originarios, castellano y un extranjero, constituyen un espacio de encuentro entre mundos diversos para la educación intercultural del país, a través de prácticas de interacción entre las culturas, desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones de mundo*³⁴⁷.

³⁴⁶ Cuenta R, Nucinkis N, Zavala V. (2007). “Nuevos Maestros para América Latina”. Ediciones Morata. España. Pág. 164.

³⁴⁷ Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia. “1er. Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional: Juntos en la construcción de un nuevo Currículo”. Op.cit. Pág. 24.

De acuerdo al DCN el aprendizaje del castellano como lengua oficial es necesario para la integración ciudadana:

La comunicación en un país multilingüe requiere de una lengua que facilite la comunicación entre todos los peruanos. El castellano cumple esa función, y por tanto debe garantizarse su conocimiento para un uso adecuado, tanto oral como escrito (DCN: 2009:24).

Cuando el aprendizaje de una segunda lengua en situaciones de comunicación real, es un aprendizaje placentero, nos hace más diversos y más ricos culturalmente. La situación actual exige la competencia lingüística en todos los niveles y espacios.

“la posesión de dos lenguas no es únicamente la de dos instrumentos: es la participación en dos universos síquicos culturales. En este caso, los dos universos simbolizados y supuestos por las dos lenguas están en conflicto: son los del colonizador y del colonizado”³⁴⁸.

Sin embargo, su aprendizaje por parte de los quechua-hablantes, nunca fue en dimensiones de asertividad comunicativa ni mucho menos de respeto, sino de imposición, marginación y a través de métodos intimidatorios, experiencias asumidas desde los inicios de la conquista hasta la fecha.

En este proceso histórico, el objetivo simbólico del sistema educativo es seguir con los modelos asimilacionistas; los mitos de la superioridad del castellano siguen plasmados en la misma estructura curricular básica, cuando dicen:

La institución educativa ofrece condiciones para aprender a comunicarse correctamente en este idioma en distintas situaciones y contextos, tanto socio-culturales como económico-productivos del país y para acceder a los diversos campos del conocimiento. Ello implica hablar, escuchar con atención, leer comprensivamente y escribir correctamente el castellano” (DCN: 2009:26).

Esta normativa general se puede interpretar de la siguiente forma, “si aprendes el castellano, entonces dejas de ser pobre, y adquieres conocimientos universales y verdaderos”. En cambio, la lengua quechua o las lenguas minoritarias pasan a ser lenguas de la pobreza, de la ignorancia y de subalternidad. Desde el DCN no hay un discurso mediador, el tono es estigmatizante y alienador. Bajo este principio, las lenguas originarias

³⁴⁸ Memmi, Alberth. (1971). *Op.cit.* Pág. 171.

o nativas del Perú y de otros pueblos colonizados han quedado petrificadas y en vías de extinción. “Toda la burocracia, la magistratura, los técnicos, solo entienden y emplean la lengua del colonizador... “el colonizado, armado con su propia lengua es un extranjero en su propio país”³⁴⁹.

Las lenguas subordinadas como el quechua, aimara, asháninca y más de 42 lenguas de la amazonia no cumplen ninguna función administrativa, política, económica, académica y social en un estado altamente multicultural y multilingüe. Por tanto, la escuela oficial sólo promociona el aprendizaje del castellano durante la formación primaria como un requisito indispensable y determinante para promover de grado y nivel educativo.

El aprendizaje de la segunda lengua en las escuelas rurales es, a duras penas, a partir de los 6 ó 8 años por el método de traducción y sumersión lingüística; en medio de un ambiente crucial. Desde el punto de vista lingüístico, existen dificultades incluso a nivel fonético fonológico, su morfosintaxis, léxico, semántico y su propia estructura neurológica que hace diferente de un hablante a otro, dificultades marcadas de por vida que nos diferencian incluso de un hablante de la misma lengua. No se trata de criminalizar la segunda lengua (castellano), sino sus mecanismos de aprendizaje en medio de prejuicios raciales y superioridad cultural.

*El ingreso del niño campesino a la escuela rural, marca el inicio de todo un conjunto de experiencias nuevas que implica también el comienzo de un tratamiento sistemático y guiado del lenguaje (...) Así, lo espontáneo se combina con lo formal, dado que la práctica social cotidiana de la escuela es diferente a la de la familia y debido a que las formas de la expresión lingüística en la escuela toman valor a sí mismas*³⁵⁰.

Los padres de familia envían a sus hijos a las escuelas, con la esperanza de que aprendan bien el castellano, para defenderse de la agresión constante de los portadores de la cultura dominante. Porque en el imaginario del padre de familia la cultura letrada se posesiona como algo superior ante su propia cultura. Existe en la idiosincrasia de los campesinos que aprendiendo el castellano, darían un asenso social, de esta manera dejarían de ser

³⁴⁹ *Ibidem*. Pág. 170.

³⁵⁰ Montero, Carmen. (1990). “*Proyecto escuela ecología y comunidad campesina, la escuela rural*”, 1ra. Edición Lima – Perú; Edit. IPALSA, pág. 66.

discriminados y analfabetos. De ello podemos deducir que la educación primaria es solamente la alfabetización.

La historiografía nos muestra que, la escuela en la república, es y ha sido uno de los instrumentos más eficaces de proyectos civilizatorios. El texto siguiente resume las ideas centrales de un mito contemporáneo.

Porque somos quechuas, porque hablamos nuestra lengua y vivimos de acuerdo a nuestras costumbres y no sabemos leer y escribir, vivimos en el mundo de la noche. No tenemos ojos y somos desvalidos, como ciegos. En cambio quienes saben leer y escribir viven en el mundo del día, debemos progresar para ser como los que van a la escuela y tener ojos, yendo a la escuela abrimos los ojos, despertamos³⁵¹.

Y en ese contexto de diferenciación cultural, la escuela recibe a los niños indígenas en situaciones de una gravísima agresión constante de los portadores de la cultura dominante. López, 1998, ilustra a través de este ejemplo. La maestra escribe en la pizarra el verso siguiente:

“Tengo una muñeca
Vestida de azul
Con zapatitos blancos
Y velo de tul”.

Pide a un niño quechua hablante que lea. El niño guiándose por la pronunciación de su lengua materna lee y dice:

“Tingo ona moñica
Wistira di azol
titus lancus
Wilo di tul”.

Al escuchar la profesora desapueba al niño; el niño vuelve a casa convencido de que no tiene la inteligencia de sus compañeros. Sus Padres interiorizan esa aparente inferioridad

³⁵¹ Montoya Rojas, Rodrigo. (1990). “Por una educación bilingüe en el Perú”. Reflexiones sobre cultura y socialismo. *Op.cit.* Pág. 113.

como problema. En este caso, la maestra comete dos errores graves: confunde la lengua materna con una segunda lengua y culpa al niño por una falta que no es de él. El aprendizaje del castellano como segunda lengua por parte del niño quechua constituye uno de los procesos más largos, la escuela formal sólo capacita el aprendizaje de la lengua castellana en situaciones de traducción y no de comunicación asertiva.

Metodológicamente el aprendizaje del lenguaje incluye la reflexión sistemática de la lengua y su funcionamiento. El niño comienza a hablar sobre el lenguaje de una manera guiada, siguiendo determinadas orientaciones metodológicas; comienza a desarrollar las cuatro capacidades, escuchar, hablar, leer y escribir, incluso habría una quinta capacidad: *pensar*. Sin embargo, los docentes rompen las dos capacidades anteriores las receptivas y procuran alfabetizar dando mayor peso a leer y escribir. Por tanto, en las escuelas rurales existe una carencia didáctica y ética a la hora de enseñar el castellano, aquí más han pesado los métodos memorísticos como el aprendizaje repetitivo de una poesía, de párrafos enteros sin saber el contenido del texto. Por lo general, el profesor intuye que el alumno está aprendiendo; pero en la realidad no se demuestra ese aprendizaje. La reflexión cognitiva o metacognitiva no es importante en este tipo de escuelas.

En la escolarización formal se pretende además que, el niño, en todo el resto de su escolaridad aprenda toda la carga de contenidos del currículo oficial en castellano en el proceso de enseñanza (aprendizaje del contenido curricular en un medio hostil, lleno de mitos y prácticas occidentales “civilizatorias”); filosofía y ciencia que sólo totaliza lo científico, diseñado para hispano-hablantes; realizadas por maestros preparados para trabajar con educación hispano-hablante y obviamente, con materiales educativos en castellano³⁵².

En esta penosa diferenciación cultural, el alumno intenta castellanizarse en situaciones de clara desventaja frente al educando urbano; el aprendizaje de la segunda lengua sólo se produce en algunas horas lectivas; sabiendo que la comunicación franca en la escuela y en la comunidad es la lengua quechua. Entonces, ¿cómo un niños quechua puede asimilar una lengua extranjera, si el mundo que le rodea es quechua? No existen los letrados en esas realidades rurales, en cambio en la población urbana existe muchos ambientes letrados en castellano, las vías de comunicación, las señalizaciones de tránsito, los afiches publicitarios, la televisión, la radio, la comunicación telefónica, el internet. La diferencia

³⁵² Miranda Zambrano, Elvio. (1996). “Calidad para la enseñanza del lenguaje”. Primera edición; Edit. ALPHA; Cusco- Perú. Pág. 7.

comunicativa entre estas dos realidades son enormes desde el punto de vista informacional y social.

En esta situación de desigualdad y de desventaja sociolingüística; los niños quechua-hablantes, a lo largo de su escolarización, recibirán una intensa discriminación directamente del profesor y de sus compañeros castellano-hablantes o bilingües y luego en la educación superior la situación se agrava más, porque los contenidos curriculares son en castellano y sobre la cultura castellana, de modo que el educando rural casi nada puede aportar de su cultura local, siempre está estigmatizado, sin voz. Los estereotipos saltan a la vista, como *el indio que no sabe hablar, el indio tímido*. El aprendizaje de la lengua nunca fue en situaciones de comunicación real ni motivador para el alumno, lo que ha ocasionado a futuro problemas de dislexia y incoherencias ortográficas al momento de utilizar la lengua castellana y esta dificultad comunicativa ha sido un problema marcado al momento de incorporarse a la vida política, a los espacios intelectuales de futuros profesionales indígenas frente a sus pares de la raza blanca. La educación ha sido más una negación de sus principios y libertades del hombre, a más imposición cultural más pobreza y deshumanización que afecta directamente a las minorías étnicas.

Por estas razones, las lenguas originarias están socialmente quedan restringidos a los ámbitos comunales, familiar, y trabajo agrícola, al pastoreo; por tanto, no alcanza el estatus como lengua oficial, más bien queda arraigada y estigmatizada como “la lengua de los indios o la lengua de los cholos”.

Las lenguas indígenas han sido excluidas de las funciones comunicativas públicas, que para recuperar su funcionalidad es necesario adaptarlas mediante la creación de una norma más o menos estandarizada que permita su uso público y masivo en un lugar de uso esencialmente local al que han sido relegadas hasta ahora³⁵³.

En efecto las lenguas originarias deben adquirir prestigio, en paralelo al castellano, en los diferentes ámbitos, afín de que se mantenga como lengua de instrucción en la escuela y en el ámbito social, y para su preservación como elemento cultural del pueblo y sólo así se podría conocer la visión del hombre andino.

³⁵³ Díaz Couder, Ernesto. (1998). “Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica”: En *Revista Iberoamericana de educación* N° 17, pág. 11-30.

5.3.4. Tratamiento lingüístico en las aulas bilingües

Se entiende como tratamiento lingüístico a todos los métodos de aplicación didácticas en el aprendizaje de las lenguas; en este caso la transferencia de las habilidades comunicativas a una segunda lengua; dentro de un paradigma de comunicación, asertividad y justicia cultural. Al hablar del tratamiento lingüístico no sólo se piensa en la lengua como tal, sino en el aprendizaje de las culturas al lado de los símbolos lingüísticos.

En este apartado básicamente nos interesa saber lo siguiente: ¿es necesario revitalizar y desarrollar la lengua materna en los niños quechua-hablantes?, ¿cuál es el nivel de manejo metodológico de los docentes en la enseñanza de las lenguas? y ¿los docentes que trabajan en aulas rurales, conocen los métodos de transferencias lingüísticas?

Es indiscutible que el mejor medio para enseñar a un niño es su lengua materna. Psicológicamente, su lengua materna es un sistema de signos coherentes que en la mente del niño funcionan automáticamente para comprender y expresarse. Sociológicamente, es el medio de identificación entre los miembros de la comunidad a la que pertenece. Pedagógicamente, aprende más rápido que mediante el uso de un medio lingüístico que no le es familiar. (UNESCO, 1953: 11).

Igualmente el Diseño Curricular Nacional, dice:

El aprendizaje de la lengua y de cualquier código comunicativo se realiza en pleno funcionamiento, en situaciones comunicativas reales o verosímiles y a partir de textos completos que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes. Esto otorga al área un carácter eminentemente práctico, asociado a la reflexión permanente sobre el aprendizaje, lo cual exige del docente la generación de situaciones favorables para que los estudiantes dialoguen, debatan, expongan temas, redacten textos en forma crítica y creativa, lean con diferentes propósitos y aprendan a escuchar.(DCN: 2009:341).

A partir de estos principios educativos sería maravilloso educar en su lengua materna a todos los niños indígenas. Porque es el medio más próximo a su entorno natural, social y cultural. Pero en la praxis pedagógica no ocurre tal utopía pedagógica, más bien se vulneran todos los derechos de los grupos étnicos.

Luis Enrique López (1999), afirma que la EIB implica fortalecer la lengua materna como parte de los procesos interculturales.

*La enseñanza de la lengua materna debería apuntar tanto a la enseñanza de la lectura y escritura, como el desarrollo de la expresión oral y escrita, y la sensibilización del niño respecto de la gramática de su lengua. Y, lo que es más, al empleo amplio de la lengua materna en la escuela para, a través de ella, expresar los contenidos más diversos posibles*³⁵⁴.

Para un mejor entendimiento y diálogo entre docentes y estudiantes es necesario que se dé una comunicación en la lengua de los niños o en la lengua que más dominan, porque es la lengua que aprendieron durante seis años y con la cual llegan a la escuela portando sus conocimientos y saberes previos. Recordemos que a nivel rural la lengua materna de los niños es la que aprenden en el seno familiar y social.

*La enseñanza de lengua materna tiene como meta la competencia comunicativa en la lengua vernácula. A primera vista esto podría parecer evidente; pero debido a la limitación de los ámbitos de comunicación de las lenguas vernáculas por una práctica social que las amenaza en su existencia, la escuela adquiere una función importante. Debe ayudar a los niños a desarrollar su capacidad comunicativa, aprender a hablar en esta lengua sobre temas extrafamiliares y aprender a reflexionar sobre su uso. (Jung, Ingrid. (1992)*³⁵⁵.

Todo nivel del tratamiento lingüístico, debe promover el desarrollo de las cuatro capacidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir tanto de la lengua materna como en la segunda lengua. Cuando el niño va a la escuela ya sabe hablar en su lengua materna, “Ya ha logrado cierto dominio de las estructuras gramaticales más importantes de su lengua materna, así como del vocabulario relacionado con la práctica como ser social y miembro de un grupo determinado”³⁵⁶. Pero esto no significa que el niño haya logrado desarrollar todas sus capacidades cognitivas e intelectuales en su lengua materna. La escuela debe fortalecer, desarrollar las habilidades cognitivas, pensamiento en su lengua materna como el mejor vehículo de transferencia cultural hacia el mundo más global.

³⁵⁴ López, Luís Enrique. (1993). “Lengua 2. Materiales de apoyo para la formación docente e educación Bilingüe intercultural”. La Paz. UNICEF, pág.193.

³⁵⁵ Citado por Yanet Tapia Fernández. “Estrategias metodológicas de enseñanza y uso de lenguas en docentes de escuelas EBI en el distrito de Mañazo-PUNO. Tesis de Maestría, presentada en la Universidad San Simón. Bolivia, 2002. Pág. 39.

³⁵⁶ Jung, Ingrid y Luis Enrique López. (1989). “Las lenguas en la educación bilingüe”: El caso de Puno. Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ), Lima. Pág. 17.

En nuestra investigación hemos encontrado las carencias metodológicas en las que incurren los docentes que trabajan en aulas bilingües, resumiendo diremos:

El primer problema hallado sobre las dificultades en el manejo y conocimiento de la escritura quechua por parte de los profesores que imparten en el nivel de educación primaria, es casi general a nivel de todo el magisterio rural. Esta dificultad sobre la necesidad de la escritura es uno de los factores para que los profesores no aplicaran los enfoques de EBI. En las aulas rurales quechua, los docentes generalmente desarrollan sus sesiones de clase en castellano, por el método de traducción.

*Los docentes deben estar preparados para elaborar planes de desarrollo curricular utilizando las dos lenguas, la nativa y el castellano, variando el énfasis y la frecuencia de actividades en cada caso según las características lingüísticas del niño, sus habilidades cognitivas y las demandas de tipo socio lingüístico y educativo entre la población*³⁵⁷.

El segundo problema, radica en que en la mayoría de las instituciones educativas rurales los docentes siguen empleando los métodos vocálicos para la enseñanza de la segunda de las lenguas, muy a pesar de que, esta metodología ya fue superada por nuevos métodos pedagógicos.

Los niños tienen una visión holística, por tanto, el aprendizaje de una lengua tiene que desarrollarse dentro de un enfoque comunicativo textual, en situaciones de comunicación. Los niños inician su comunicación oral hablando la palabra mamá, papá, tío o tía. Por tanto, para el aprendizaje de la lectura y escritura es necesario partir desde un enfoque textual significativo, textos con sentido y racionalidad.

Tercer problema pedagógico en la enseñanza de las lenguas, en más de una oportunidad se ha constatado que algunos docentes de origen indígena que fueron formados en un modelo educativo de traducción tienen problemas serios con la lengua castellana.

Rodrigo Montoya, ilustra con un brevísimo ejemplo, los problemas de la lengua castellana en los profesores rurales. El autor atribuye las limitaciones de las capacidades comunicativas como errores solamente lingüísticos y no se juzga los orígenes de estos

³⁵⁷ Zúñiga Madeleine, Liliana Sánchez y Daniela Sacharías. (2000). “*Demanda y necesidad de educación Bilingüe: Las lenguas indígenas y castellano en el sur Peruano*”. Lima Ministerio de Educación del Perú, pág.72.

problemas como resultado de una imposición cultural, una castellanización condiciones de asimilación forzada siempre tiende a dejar las secuelas como estas.

Pero el profesor les dice “unu” para leer el “uno” y les dice “ uchu” para leer el “ocho”, aunque debió decir “huk, pusak” o “pusaq” en cusqueño. Pero él no, él lee los números en castellano y como no maneja bien el castellano y confunde la “i” con la “e” y la “o” con la “u”. Dice “unu” por decir uno y “ uchu” por decir ocho. El niño que habla quechua, está entendiendo en quechua lo que el profesor le está diciendo. Y entonces, el niño va a pensar que “unu” es agua y que “uchu” es aji³⁵⁸.

Además Montoya (2009), exige a los profesores estándares muy altos en el empleo de la lengua castellana:

Si seguimos con maestros que enseñan castellano sabiendo muy mal el castellano o hablándolo mal, el futuro de la educación bilingüe es lamentable porque todos los padres de familia tienen el derecho de exigir que sus niños aprendan bien el castellano, que es lo que quieren con toda la razón de la tierra³⁵⁹.

“...teóricamente los docentes deberían ser bilingües equilibrados en todas las materias de enseñanza, para así aplicar el modelo de una enseñanza bilingüe coordinada³⁶⁰”. Sin embargo, si son docentes con lengua materna quechua, entonces tampoco no lograrán la fluidez del castellano, sabiendo que el aprendizaje de una segunda lengua nunca podría afirmarse como la acción lograda a no ser que sea bilingüe de cuna. Pese a todas las limitaciones culturales, políticas los docentes deberían mejorar sus condiciones lingüísticas en ambas lenguas, pero estos intentos de remediar las secuelas de la educación tradicional muy pocas veces darían resultados favorables en el menor tiempo posible.

Cuarto problema, en una investigación desarrollada por los Maestristas de PROEIBANDES (2008-2010), se constató que existían irregularidades en la enseñanza del castellano como segunda lengua de los programas de EIB. En general, los docentes se dedican preferentemente a la enseñanza del quechua, aimara o guaraní postergando la

³⁵⁸ Montoya Rojas, Rodrigo. En Seminario Taller Regional, agosto 2009. “*Hacia la construcción del currículo Regional para Ayacucho*”. *Op.cit.* Pág. 46.

³⁵⁹ *Ibidem.* Pág. 46.

³⁶⁰ Von Gleich. (1989). Citado por Yanet Tapia Fernández. “*Estrategias metodológicas de enseñanza y uso de lenguas en docentes de escuelas EBI en el distrito de Mañazo-Puno*. Tesis de Maestría, presentada en la Universidad San Simón. Bolivia, 2002. Pág. 3.

enseñanza del castellano. Este mismo problema se ha encontrado en las visitas de supervisión a las Instituciones Educativas rurales de Apurímac y Cusco, existe un fuerte desconocimiento del manejo metodológico en la transferencia de lenguas (quechua-castellano). Se puede decir los niños indígenas no pueden leer bien ni en su lengua ni en castellano, lo que nos hace ver nuevamente que el problema pedagógico es serio y se debe asumir respuestas inmediatas frente a la ineficacia metodológica y curricular.

Muy a pesar de estas limitaciones técnicas, el Ministerio de Educación del Perú, ha diseñado una serie de materiales educativos para el aprendizaje del castellano como textos, fichas técnicas, cartillas, pero los docentes no tienen la orientación metodológica para aplicarlos, entonces queda en la entelequia, pues los intentos del Ministerio de Educación son insubstanciales.

“Nosotros como especialistas del Ministerio de Educación, capacitamos en temas de tratamiento de lenguas; ellos han recibido muchas capacitaciones de los organismos no gubernamentales como CADEP, ADEAS QULLANA. Pero como verá usted en sus visitas, los niños al concluir el sexto grado no habla bien el quechua tampoco el castellano, los docentes son los que no ponen empeño en sus labores diarias o no hay voluntad de seguir trabajando en educación” (Especialista del MED, 2010).

Todo estos problemas son los que generan descontentos en los padres de familia que perciben que la escuela no estaba cumpliendo con la enseñanza del castellano, pues según los padres de familia, el objetivo final de la escolarización es el aprendizaje de la lengua castellana, lengua que aspiran a aprender para relacionarse mejor con la comunidad castellano hablante. Se pudo constatar que los docentes aún seguían manejando métodos tradicionales, sobre todo la traducción del quechua al castellano. Estas prácticas motivaron que los padres de familia y la comunidad reaccionaran inmediatamente³⁶¹.

Al respecto un padre de familia manifestó:

“Yo como padre de mis cuatro hijos, pido que los maestros enseñen a leer y escribir bien en castellano. Quechua ya sabemos, para qué, no es necesario, en vano los profesores pierden tiempo hablando cuentitos en quechua. ¿Acaso cuando mis hijos vayan a ir a la ciudad hablarán en quechua con esa gente de la ciudad?, ¿entonces para que insisten tanto enseñar el quechua?”.

³⁶¹ PROEIBANDES/Publicaciones/ Suplemento bimestral Año 2, N° 04, mayo 2004.

Aquí se aprecia que los padres de familia no tienen información sobre las ventajas de aprender dos o más lenguas en la escuela o en la vida. Falta una sensibilización comunal, explicar técnica y científicamente sobre las ventajas del aprendizaje de dos o más lenguas, “competencias lingüísticas”, y para tener credibilidad, el maestro deberá demostrar calidad en la enseñanza de ambas lenguas, sobre todo del castellano, entonces los padres de familia podrían convencerse de las nuevas propuestas como la Educación Intercultural Bilingüe.

López (1995), señala aspectos importantes, aún cuando persisten algunas interrogantes y queda aún mucho por dilucidar respecto a los factores y procesos que intervienen en el desarrollo del bilingüismo resultante de la propia práctica escolar.

Una de las muchas razones de la aplicación EBI, es fundamentalmente el desarrollo en los niños y niñas de su autoafirmación personal y de auto imagen positiva, que parece estar asociado al reconocimiento y oficialidad que la escuela otorga a sus manifestaciones culturales y lingüísticas³⁶².

Por tanto, podemos establecer las siguientes conclusiones: una lengua constituye el tesoro del pueblo que guarda toda su filosofía, su ciencia y su tecnología; el aprendizaje de la lengua constituye el aprendizaje de todo un bagaje cultural; esta diversidad cultural comprende aspectos tales como cultura, normas de vida, lengua, composición demográfica, vinculación con el territorio, relaciones con el mercado y diferentes grados y tipos de contactos y/o interacciones con la sociedad, la ciencia, la tecnología, el orden jurídico nacional, procesos migratorios y toda manifestación cultural y social; conocer los grandes avances tecnológicos y científicos de los pueblos implica aprender sus respectivas lenguas; éstas se transmiten generacionalmente ya sea por medio de la pintura, escritura, la tradición oral, para fines permitidos y dispuestos a interactuar con otras culturas en un marco de diálogo y respeto.

Dentro de un enfoque de educación intercultural, es necesario afirmar la identidad cultural desde los primeros años de vida, con la comunicación a través de la lengua materna, porque ésta expresa la cosmovisión de la cultura a la que el estudiante pertenece. “El dominio de la lengua, aprendida desde la infancia, posibilita el desarrollo de la función

³⁶² López, Luís Enrique (1998). “La eficiencia y validez de lo obvio: Lecciones aprendidas desde la evaluación de proceso educativo bilingüe” En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 17, pág. 51.

simbólica de la que se vale el pensamiento para representar la realidad y comunicarla a través del lenguaje”. (DCN: 2009:26).

*El lenguaje en general y las lenguas en particular, ya no son abordados como un objeto de análisis gramatical, ni sólo como un instrumento de comunicación, sino a partir de una experiencia activa de uso y producción permanente de sentidos en todas las áreas y disciplinas de conocimiento*³⁶³.

Por todo ello se plantea que la educación bilingüe ya no se reduce a la enseñanza de la lengua desde el punto de vista lingüístico o pedagógico; en su sentido amplio es un proceso intercultural, que amplía la visión del mundo desde el aprendizaje de las lenguas como elemento imprescindible para ampliar nuestra visión del mundo y vivir mejor. La importancia de la primera lengua se resta en la educación formal, no hay reflexión pedagógica ni cultural.

Una educación basada en su lengua y tradición facilita enfrentar los desafíos de la globalización. Desde las comunidades rurales hacia los nuevos retos de la vida moderna, desde su lengua quechua hasta entrar en acción con el mundo global, entonces se pretende una educación bilingüe de tipo coordinado y de mantenimiento, la EIB no es un programa que sustituye el quechua por el castellano.

Por tanto, la educación contribuye a la afirmación y fortalecimiento de las identidades culturales y lingüísticas, a partir de los conocimientos y saberes de las culturas indígenas originarias y sectores urbano populares (intraculturalidad), promoviendo el reconocimiento, la valoración y desarrollo de la cultura propia en diálogo con otras culturas (interculturalidad)”³⁶⁴.

Concluyendo el apartado, insistimos que en el desarrollo de las competencias lingüísticas en los educandos rurales es de suma importancia el fortalecimiento de la lengua del niño indígena, al lado del aprendizaje de la lengua castellana como lengua vehicular nacional e internacional y de ser posible una tercera lengua más para una correcta convivencia intercultural ya que las realidades actuales de la globalización y el multiculturalismo así lo exigen.

³⁶³ Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia. “1er. Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional: Juntos en la construcción de un nuevo Currículo”. La Paz del 17 al 21 de noviembre del 2008. Pág. 24.

³⁶⁴ *Ibidem*. Pág. 26.

5.3.5. Estereotipos del educando indígena, visión distorsionada desde el castellano

Según la opinión de Perrot y Preiswerk. (1975)³⁶⁵.

*El estereotipo puede ser definido como un conjunto de rasgos que supuestamente caracterizan o tipifican a un grupo, en su aspecto físico y mental y en su comportamiento. Este conjunto se aparta de la realidad, restringiéndola, mutilándola, y deformándola. Una representación estereotipada de un grupo no se conforma con deformar caricaturizando, sino que se generaliza aplicando automáticamente el mismo modelo rígido a cada uno de los miembros del grupo*³⁶⁶.

Y según la 22ª edición del Diccionario de la Real Academia Española, ‘estereotipo’ se define en la primera acepción como “imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable”.

Teniendo estos conceptos, vamos a dar una mirada histórica de los estereotipos creados a partir de la alteridad como inferioridad o superioridad. Desde el primer contacto del hombre blanco en tierras americanas (1492), los aborígenes fueron estigmatizados como torpes, feos, sin alma, como objetos manipulables, sin fe ni gracia divina. Sobre la base de estos juicios perniciosos se consolidó el poder del colonialismo, desde la conquista hasta los tiempos de la república eugenésica, (XIX y XX). El poder absoluto de la oligarquía criolla en su esencia fue y sigue siendo un estado racista y discriminador, ponderando la pigmentocracia en lugar de cualquier tipo de democracias. Los fenotipos de la discriminación primaria inician por la raza y la lengua.

Silvia Fridman (1980) ha recogido el siguiente texto: “*Es por efecto de una ley de la naturaleza que el indio sucumbe ante la invasión del hombre civilizado. En la lucha por la existencia en el mismo medio, la raza más débil ha de sucumbir ante la mejor*”³⁶⁷

³⁶⁵ Perrot y Preiswerk. (1975). “*Etnocentrismo e Historia: América Indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental*”. Editorial Nueva Imagen. México. Pág. 259.

³⁶⁶ Citado por Giménez García. “*El tratamiento de los estereotipos en el aula de ELE: una experiencia práctica*”. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura Universidad de Valladolid. Disponible en http://www.uv.es/foroELE/foro5/Jimenez_Ortego.pdf

³⁶⁷ Texto citado por Quijada Mónica. (1999). “La *ciudadanización* del «indio bárbaro». políticas oficiales y oficiosas hacia la población indígena de la Pampa y la Patagonia”. *En la Revista de Indias, 1999, vol. LIX, núm. 217. Pág 687.*

El pensamiento eugenésico racialista y determinista del siglo XIX perduró a lo largo de la republica del XX y al cumplirse el V centenario de la conquista de América, los indígenas de todo el continente siguen subordinados al poderío del estado republicano y a la economía neoliberal.

En este proceso histórico de cosificación del hombre aborígen, los niños indígenas; quienes desde que nacen observan y escuchan como los adultos reaccionan con formas diferentes de pronunciar o hablar el castellano, a veces con serias deficiencias (castellano mal hablado); se vuelven objeto de burla y de marginación.

Y desde el punto de vista pedagógico, el niño que no sabe leer y escribir la lengua castellana es considerado como un “niño bruto”, incapaz de promover de nivel educativo, la visión simplista del docente genera en el niño una reacción negativa hacia su cultura, por consiguiente termina en la absolutización del falso reconocimiento de una identidad ajena, que a futuro le ocasionará problemas con su identidad personal y social, ocasionándole además una herida dolorosa, que repercute en su entorno social y familiar sentimientos resentidos y complejos de superioridad y odio hacia su propio grupo étnico. Por tanto, el reconocimiento de las diferencias culturales es de vital importancia en la construcción de una identidad verdadera. Charles Taylor (1993) argumenta *que el reconocimiento no sólo es una cortesía que debemos a los demás: es una necesidad humana vital*. Reconocer la lengua de un pueblo y ponderar la importancia de todas las razas sería un ajuste equilibrado dentro de un enfoque intercultural, pero en la práctica los eugenistas mesiánicos muestran signos de repugnancia y rechazo a otras razas. En el caso peruano, la discriminación racial empieza por la lengua, sin embargo esta lengua discriminada es una de las maravillas portadoras de cultura como cualquier otra lengua del mundo, que para los ojos de la cultura occidental es inferior, por tanto no forma parte del proceso educativo oficial.

El niño que ha crecido en seno familiar, ha creado estructuras cognitivas sobre el idioma que ha sido transmitido por sus padres. Para que estas estructuras lingüísticas se vigoricen como parte de sus múltiples capacidades, necesitamos de procesos pedagógicos contundentes y de una metodología probada. De ahí que el aprendizaje de una lengua se debe concretar en situaciones reales de comunicación y no es simplemente traducción de una primera lengua a una segunda lengua como se ha venido haciendo hasta el momento en nombre del programa de Educación bilingüe Intercultural.

En algunos programas de educación bilingüe, la lengua materna es utilizada sólo en la fase inicial de la escolaridad y principalmente para la enseñanza de la lectura y escritura, y el castellano se enseña como segunda lengua y se utiliza como lengua primordial de educación hasta llegar a un momento en el cual el castellano sustituye a la lengua materna como lengua de educación. (Jung y López, 1989)³⁶⁸.

La enseñanza de la educación bilingüe no es exitosa en nuestro país ni en los países latinoamericanos, debido a que la enseñanza del castellano es una enseñanza compulsiva, pendiente al abandono y al olvido de la lengua vernácula (submersión). Según Baker (C: 1993)³⁶⁹, los programas de submersión, son programas vehiculados a través de la lengua y cultura dominante y tienen como objetivo social y lingüístico la asimilación y la pérdida de la propia lengua y cultura. Es el tipo de programa que suele implantarse en países colonizados o, en el caso inverso, en países con población inmigrante que pasa a escolarizarse totalmente en la lengua del país de acogida.

El modelo de educación bilingüe sustractivo es la que prima en estas realidades altoandinas y selváticas, no hay intentos de promover los programas de modelos pluralistas, de educación bilingüe intercultural, los programas de “*inmersión lingüística*”³⁷⁰. Y los “*programa de mantenimiento*”³⁷¹ aún no han tomado sustento necesario en la praxis. “El papel que cumple la educación es el de desestructurar el desarrollo psicosocial de los niños vernáculo–hablantes, liquidar su autoestima y fomentar el sustractivo (aprendizaje del castellano pero con pérdida del vernáculo)”³⁷².

³⁶⁸ Von Gleich (1989). Citado por Yanet Tapia Fernández. “*Estrategias metodológicas de enseñanza y uso de lenguas en docentes de escuelas EBI en el distrito de Mañazo-Puno*. Op.cit. Pág. 39

³⁶⁹ Colin Baker. (1997). “*Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*” Ediciones Cátedra S.A. España. Pág. 219.

³⁷⁰ **Programas de inmersión.** Son programas de enseñanza en dos lenguas, en los que se busca un contexto natural de adquisición y uso simultáneos de la L2 para alumnos que la desconocen o conocen poco, según el principio de que una lengua se aprende cuando existen contextos que posibilitan su adquisición.

³⁷¹ **Programas de mantenimiento de la propia lengua y la cultura.** Programa de educación en dos lenguas, primero en la L1 del alumno, sin introducción inmediata de la L2 como lengua de instrucción. Cuando se introduce la L2, se mantiene el uso de la L1 en todo momento. Se inicia la escolaridad en L1 y los alumnos reciben clases de L2 para que desarrollen sus competencias lingüísticas y comunicativas en esta lengua. Se fomenta el bilingüismo aditivo.

³⁷² Miranda Zambrano, Elvio. (1996). “*Calidad para la enseñanza del lenguaje*”. Op.cit. Pág. 8.

Se puede definir que el problema del aprendizaje del castellano en dimensiones no didácticas a más de generar traumas y decepciones comunicativas constituye un mecanismo de eliminación por factor común lingüístico y cultural cuyo hecho favorece enormemente a el incremento del analfabetismo y la desconfianza de los PPF hacia los nuevos proyectos educativos como la EIB.

*Hacia el sexto año, una gran masa de niños cae “en la producción”: son los obreros o los pequeños campesinos. Otra parte de la juventud escolarizable continúa: bien que mal se encamina y termina por cubrir puestos de pequeños y medianos cuadros, empleados, funcionarios pequeños y medianos, pequeño-burgueses de todo tipo*³⁷³.

En estas realidades, un 30% de niños quechua, permanecen varios años en el mismo grado, luego de muchas desilusiones y desencantos optan por abandonar la escuela y terminan dedicándose a las actividades de la comunidad, este caso aún tiene enmienda; en cambio el 60% de educandos quechua luego de haber terminado la formación secundaria, después de haber invertido 11 a 15 años de escolarización, no tienen la capacidad de continuar la formación superior, uno por que no cuentan con suficientes recursos económicos, y segundo porque no pasan los exámenes de ingreso a la universidad, para luego enrolarse a las filas de la comunidad en calidad de comunero común y corriente. Por tanto, ¿De qué le sirvió al estudiante indígena la escolarización formal? En la investigación pudimos contrastar que la escolarización formal sólo fue un distractor y una insubstantial inversión de dinero y tiempo en tormentos teóricos infértiles y vagas concepciones políticas. Los egresados tanto de educación primaria y secundaria no están en las posibilidades de redactar una carta, mucho menos documentos formales de administración como oficios, memoriales, solicitudes, actas. La decepción es grande para los padres de familia y para la sociedad rural. Estas carencias lingüísticas han sido motivo suficiente para que algunos padres de familia reaccionaran mal ante del sistema educativo actual, esa escuela de esperanza de salvación y camino a la libertad hoy ha terminado en un caos y en una mala experiencia.

³⁷³ Althusser, Louis. (1974). “Ideología y aparatos ideológicos de estado”. *Op.cit.* Pág. 43.

Tal como declarara un PFFF.

“Hoy en día los que salen de primaria no saben leer ni escribir, los que salen de secundaria son incapaces de redactar un oficio o una solicitud, creo que invertimos dinero, tiempo y nuestra paciencia en algo que nunca dio frutos, es por esta razón nos decepcionamos de la educación. Con este programa de EBI lo que dicen, al contrario se han pasado el santo tiempo jugando, paseando. Nosotros educamos a nuestros hijos para que mañana más tarde sean mejores que nosotros, pero si ahora son iguales que nosotros, incluso perdieron las buenas costumbres, entonces son peores que nosotros ¿usted cree que valió la pena educar?” (Padre de Familia de Haquira).

En esta misma línea, un docente lugareño y jubilado de 70 años que representa a un número considerable de indígenas ilustrados de la región se expresó de la siguiente manera:

“Si los niños al concluir el quinto –de primaria no son capaces de leer textos escritos ni hablar correctamente el español, tampoco hay dominio de las matemáticas, menos el cultivo de los buenos modales como buenos ciudadanos o comuneros; entonces podemos decir que el sistema educativo actual ha fracasado; comparado con la educación de hace 30 años, la educación del milenio está por debajo de la calidad; creo que el sistema educativo en lugar de mejorar los aprendizajes los ha empeorado, con sus formas de enseñanza a base juegos, el famoso constructivismo o la educación bilingüe que se pasó hablando y cantando en quechua no ha traído nada de beneficio para la población, al contrario nos quitó mucho tiempo, esperanzas y nuestros sueños, creo que la educación no es real, veo algo sesgado hacia la pasividad y pérdida de tiempo, eso veo yo”.

De ambas declaraciones podemos concluir que el sistema educativo actual no está respondiendo a las verdaderas demandas de los padres de familia ni de la sociedad actual. La educación del siglo pasado estuvo diseñada para afrontar los desafíos de la industrialización; pero la educación del siglo XXI requiere otro modelo educativo. La tecnologización y la digitalización de la sociedad es hoy una realidad que está evolucionando exponencialmente, las innovaciones disruptivas son parte de nuestra época y la educación debe responder a esta necesidad vital.

Por esta razón, creemos que son muy necesarios los aprendizajes de la lengua castellana, el razonamiento matemático, verbal y las teorías y leyes físicas como imprescindibles para comprender las leyes físicas y el mundo. No obstante, los educandos cuya cultura es ágrafa y con una cosmovisión distinta al mundo occidental entran en una desventaja en el momento de la adquisición de la cultura, comunicativamente apropiados, frente a sus pares de las escuelas urbanas. Por ello,

“el aprendizaje del vocabulario por parte del niño, así como de la significación social de cada una de las palabras que utiliza no es consecuencia de un proceso automático. Los niños no solamente imitan y repiten aquello que escuchan decir a los adultos y a los demás niños. Lo que ocurre más bien, es que en su juego ellos reproducen las relaciones sociales y sus conflictos de una forma creativa en la cual el lenguaje constituye un instrumento que les permite recrear del mundo del adulto y a través de ese proceso crear su propio mundo”³⁷⁴.

¿Será posible que un indígena de lengua materna quechua, logre la fluidez comunicativa y ponerse al nivel de un castellano hablante nativo?, ¿fue suficiente la escuela para asimilar la lengua castellana a nivel oral y escrito?

Si alguna vez llegara a haber una lengua completamente —gramatical, sería una máquina perfectísima de expresión conceptual. Por desgracia —o por fortuna— ningún idioma es tiránicamente coherente: Todas las gramáticas tienen sus escapes. (Sapir 1925: 47-48)³⁷⁵.

Desde los estereotipos del mestizo-criollo, un serrano es más cholo cuando su castellano es mal hablado no porque incurre a los errores al comunicarse, como son los lapsus linguae o a lapsus calami, más bien constituyen las diferencias sintácticas de lenguas y el ordenamiento de culturas. Por las necesidades comunicativas bajo la presión pedagógica y cultural, los quechuahablantes reorganizan paradigmas lingüísticos a partir de las posibilidades de su lengua materna. En los ejercicios de interlocución, los participantes hablan y comprenden de acuerdo a la realidad cultural, y desde el lado pedagógico se ha obviado estos principios y se ha priorizado la cuestión gramatical como la totalidad normativa y como parte del dominio del mundo, presentando a los signos lingüísticos

³⁷⁴ Montero, Carmen. (1990). *“Proyecto escuela ecología y comunidad campesina, la escuela rural” Op.cit.* Pág. 265.

³⁷⁵ Angelita Martínez. *Planeamiento del lenguaje en el MERCOSUR* (Arnoux, Elvira, dir.) Universidad de Buenos Aires. Editorial Biblos, en prensa.

(forma y significado), como absolutos para una comunicación formal, estas formas de imposición en buena parte menosprecian a otros hablantes, incluso de una misma lengua. En la evaluación de las habilidades escritas y orales del nivel del castellano, los niños indígenas del segundo grado de primaria han presentado los siguientes problemas de carácter gramatical, sintácticos y fonológicos:

a.-Los niños confunden la “i” con la “e”, la “o” con la “u”, en lugar de decir señor dicen siñur, en lugar de leche dice lichi.

b.-Igualmente tienen problemas en la construcción gramatical del castellano lo hacen desde la construcción sintáctica de la estructura del quechua, por ejemplo:

“Pablito a la ciudad Cusco se va”

<i>Pablito se va a la ciudad del Cusco</i>	
Construcción gramatical del quechua	Traducción al castellano considerando la construcción gramatical del quechua
Pablucha Qusquta rinpun	Pablito a la ciudad Cusco se va
Sujeto+ objeto+ verbo	Sujeto +Objeto+Verbo

“Desde el punto de vista tipológico, el castellano es una lengua flexiva y el quechua es una lengua aglutinante y, mientras que el castellano coloca el objeto de manera predominante después del verbo (S V O), el quechua lo coloca antes (S O V). Desde el punto de vista sociolingüístico, el castellano y el quechua representan diferentes tipos de comunidades lingüísticas”³⁷⁶.

Generalmente en la estructura gramatical del quechua, el adjetivo va antes del sustantivo; los niños escriben y hablan el castellano teniendo en cuenta la estructura gramatical de su primera lengua. Ejemplo: **blanco chancho**

chancho blanco	
Quechua (Adjetivo + Sustantivo)	Traducción al castellano considerando la construcción gramatical del quechua
Yuraq kuchi	blanco Chancho

³⁷⁶ Molina Merma, G. (2007). “Contacto lingüístico entre el español y el quechua: un enfoque cognitivo-pragmático de las transferencias morfosintácticas en el español andino peruano” Tesis doctoral. Depósito Legal: A- 584- 2007, presentado en la Universidad de Alicante-España.

d. A nivel fonológico, el quechua hablante no conoce las consonantes /b/, /d/, /g/, /v/, /rr/, por lo que el hablante incurre al motoseo, sustituye estas consonantes y dice: warira, hallita, widyus, en vez de (barrera, galleta, fideos). También pueden sustituirse las oclusivas sonoras /b/, /d/, /g/ por sus correspondientes sordas /p/, /m/, /k/: padre, madre, domenco en vez de (padre, madre, domingo). Claro que muchos dialectos quechuas han incorporado las oclusivas sonoras del castellano dentro de su sistema fonológico. En este caso el interlecto se caracterizaría, por la “firmeza del consonantismo” de modo que “/f/ suele ser bilabial y que /b/, /d/, /g/ se mantienen como oclusivas en posición intervocálica³⁷⁷ .

e. Además el quechua-hablante aspirante a castellanizarse, tendrá que lidiar con un inmenso listado de dificultades de carácter morfosintáctico, por ejemplo al construir palabras y frases, es usual que el niño tenga problemas a nivel de orden de constituyentes entre la oración y la frase nominal; la concordancia lingüística entre género, número y tiempo; a ello habría que sumar las dificultades en articular frases y palabras dentro de las normas gramaticales como las preposiciones y pronombres.

“Todo proceso de contacto entre el español y el quechua, entonces, constituye una situación en la que se ponen en relación dos lenguas con la mayor distancia lingüística en los ámbitos genético, estructural y sociolingüístico”³⁷⁸ .

El aspecto que diferencia el contacto del español con el quechua de las otras situaciones del español en contacto es sobre todo el cualitativo. Este aspecto involucra una serie de factores de índole lingüística y extralingüística (...). En la historia del estudio de las características lingüísticas propias del contacto del español con el quechua, generalmente la responsabilidad de la explicación de las interferencias lingüísticas ha recaído en el quechua³⁷⁹ .

³⁷⁷ González Cruz Eliana y Arrizabalaga Lizárraga, Carlos. “Abordar la realidad lingüística” PLANCAD Secundaria 2001. Universidad de Piura. Ministerio de Educación. Fascículo Autoinstructivo”.

³⁷⁸ Molina Merma, G. (2007). “Contacto lingüístico entre el español y el quechua: un enfoque cognitivo-pragmático de las transferencias morfosintácticas en el español andino peruano” Tesis doctoral. ISBN: 978- 84- 690- 5984- 5 · Depósito Legal: A- 584- 2007, presentado en la Universidad de Alicante-España.

³⁷⁹ Escobar, Ana María. (2000). “Contacto social y lingüístico. El español en contacto con el quechua en Perú”. Lima, PUCP. Biblioteca digital Andina. Pág. 10.

Lingüísticamente a partir de esta diferencia cultural se han creado estereotipos diferencialistas y discriminatorios tanto en el plano educativo y social. Es normal que los aprendices de una segunda lengua, infrinjan normas formales en el aprendizaje de una lengua. Es por este motivo que las categorías intra-paradigmáticas de las lenguas se desplazan permanentemente y producen re-significaciones en la estructura morfosintáctica de la lengua aprendida.

En las últimas décadas la sociolingüística mostró gran interés por los problemas generados a raíz de la enseñanza de lenguas o una segunda lengua en colegios o en situaciones no formales y en contextos altamente multilingües o realidades multiculturales. Sin embargo los resultados de estos estudios no han sido utilizados en la cuestión pedagógica, quiere decir que desde el discurso teórico se hablaba de educar en su lengua y en su cultura sistemáticamente pero en la praxis no se toma en cuenta estos principios científicos.

En el ámbito educativo formal, el reduccionismo pedagógico juzga al educando quechua, sin tomar en cuenta sus particularidades lingüísticas y ontológicas del niño indígena. El simplismo del profesor sólo genera estigmas en los educandos, los profesores de primaria hablan sobre la mala competencia lingüística de los alumnos indígenas frente a los alumnos de la ciudad, al respecto no tienen ninguna base teórica.

Cada lengua implica una mirada diferente y única del mundo. A través de sus estructuras semánticas, sintáctica y lexical las lenguas reflejan los sistemas conceptuales de sus hablantes, y, a la vez, estos conceptos estructuran la percepción del mundo de cada comunidad y las acciones de todos los días. Aprender una segunda lengua implica descubrir y apropiarse de aspectos no compartidos de los sistemas conceptuales de otras comunidades³⁸⁰.

En el trabajo pedagógico, los profesores de educación primaria generalmente desconocen estrategias de tratamientos de lenguas, hay carencia metodológica para la transferencia de la lengua quechua al castellano en situación de comunicación real. Estos problemas son los que han generado en los padres de familia descontentos y rechazos. Y por el lado del mismo docente al sentirse impotente ante la mirada de proyectos como educación bilingüe, se han resignado más bien a consolidar sus prácticas mecanicistas en el ejercicio docente como la única vía pedagógica de mejor manejo metodológico, como si los tiempos fuesen estáticos.

³⁸⁰ Angelita Martínez. (2006). “Planeamiento del lenguaje en el MERCOSUR” *Op.cit.*; en prensa.

“Nosotros como padres de familia nos hemos enterado de la educación en quechua. Pero, los profesores siguen dictando en castellano, en muchos casos nuestros hijos muy menores que entran al primer grado no entienden lo que dice el profesor, entonces es necesario la traducción. Cuando no hay explicación del profesor, nuestros hijos no aprenden nada y son considerados brutos. Entonces, lo que pedimos es que la enseñanza a los primeros grados sea en quechua, luego en castellano para que se defiendan en la ciudad.” (Comité de APAFA).

Algunos padres de familia se manifiestan a favor de la enseñanza en ambas lenguas, porque creen que el aprendizaje de la lengua es a largo plazo y difícil de alcanzar a un buen dominio oral. Generalmente estas opiniones se han recogido de aquellos padres de familia con una formación académica secundaria incompleta. Estos padres de familia ocupan algunos cargos como teniente gobernador, agente municipal, ASPAFA y conocen mejor las ventajas de educación bilingüe como proyecto educativo para las zonas rurales.

Sin embargo, un grupo mayoritario de padres de familia muestran su rechazo a la Educación Intercultural Bilingüe, porque para ellos trae confusión en la lectura y escritura.

“Los profesores que trabajaron hace 5 años atrás aplicaron lo que se llama EBI, la enseñanza en quechua, pero a la fecha los resultados en la lectura y escritura son muy bajos. La enseñanza en quechua sólo sería necesario en primer grado y no en los grados superiores. Queremos el aprendizaje del castellano, por eso educamos a nuestros hijos sino para qué?” (Padre de familia de la IEE. De Huancacalla).

Este es el problema principal al momento de aplicar una educación bilingüe, como punto débil metodológico del docente con una falta de profesionalización y preparación adecuada en estos nuevos planteamientos pedagógicos.

Los padres piensan que les hacen un favor a sus hijos y les hablan sólo en castellano, por supuesto un castellano regional, pobre, que ellos mismos hablan como segunda lengua muchas veces parcialmente adquirida. A los hijos les queda al menos un dominio pasivo de la lengua y entienden a sus abuelos, pero no aprenden su idioma tradicional ni el castellano suficientemente bien³⁸¹.

³⁸¹ Molina Fidel. (2008). *“Alternativas en educación Intercultural. Caso de América Latina: La educación intercultural y bilingüe”*. De París Lleida. Lérida-España. Pág. 11.

A los maestros que trabajan en estas zonas, les falta casi sin excepción conocimientos sistemáticos de lengua autóctona. No pueden emplear por escrito y por tanto tampoco disponen de suficientes posibilidades en comparación con el español y mucho menos de métodos y técnicas para enseñar las lenguas vernáculas como lengua materna. Aún cuando son hablantes de la lengua quechua, necesitan ser entrenados profundamente en el marco de la preparación para la enseñanza bilingüe lo que constituye una de las carencias metodológicas de este nuevo programa.

5.3.6. Pertinencia pedagógica del material educativo en aulas rurales

*Hacedles medir, pesar, descomponer, crear y disipar la materia en el laboratorio; discutir, como en Grecia, los problemas fundamentales del ser y destino de las cosas; sondear el dolor en la clínica, la nebulosa en el espacio; la producción en el suelo de la tierra; la belleza y la historia en el museo*³⁸² (Giner de los Ríos: 1889)

Siendo el material educativo, un elemento didáctico tan importante en el desarrollo del proceso educativo, la DIGEIBIR consideró la elaboración y distribución de materiales educativos para alumnos, docentes, padres de familia y comunidad, desde los años 1996 y con mayor insistencia desde los años 2005 se ha concretizado en cuestiones teóricas e intenciones por parte del Ministerio de Educación. En el Proyecto de Educación en Áreas Rurales “Convenio PEAR”, la DIGEIBIR consideró tres tipos de materiales educativos, para educandos, docentes y padres de familia, con el objetivo de mejorar y difundir la educación intercultural en el país.

Siguiendo nuestra línea de investigación, nos planteamos la siguiente cuestión, ¿los materiales educativos elaborados por el MED tienen funcionalidad en el desarrollo del programa de EIB?, ¿es suficiente elaborar materiales educativos en las lenguas originarias para promover la educación indígena?, ¿los docentes están capacitados y concienciados previamente en el uso y manejo didáctico de los materiales educativos?

³⁸² Giner de los Ríos, Francisco. (1973). “Ensayos”. *Op.cit.* Pág. 107.

a.-Materiales para alumnos

La dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural declara haber publicado hasta el momento una variedad de materiales educativos, entre ellos, textos de Comunicación y Matemáticas para la primaria en cinco variedades de quechua, aimara y en nueve lenguas amazónicas.

Para el área andina, los materiales producidos en la lengua quechua han tenido más de un problema pedagógico en la cuestión formal de su escritura. “La ausencia de escritura fonética resulta ser un estigma, una señal de inferioridad. La conversión textual del Quechua [...] no sirve tanto para permitir la perpetuación de sus conceptos y memoria inherentes, sino más bien como vehículo, con el fin de transmitir valores ajenos³⁸³.”

Por cuestiones metodológicas de aplicación, a partir del año 1996, el Ministerio de Educación ha diseñado materiales educativos sólo para la variante Chanka (quechua trivocálica); en la práctica pedagógica los docentes llegaron a desestimar por completo los materiales impresos en quechua trivocálica considerando impertinente y difícil de aplicación porque creen que el quechua que hablan ellos son de pentavocálica. Hasta el 2010 aún no se ha superado las controversias lingüísticas, ya que el quechua Chanka es trivocálica, mientras el quechua Cuzqueño es pentavocálica, al respecto todavía no hay una normalización de la lengua quechua, lo que crea una fragmentación cultural desde el lado lingüístico a nivel de los teóricos y en los usuarios que pretenden aprender la escritura y lectura del quechua.

A 27 años de la oficialización del quechua, hasta ahora lo que se ha avanzado en las reglas de escritura de las lenguas indígenas se ha limitado a los alfabetos y se ha evidenciado la ineficacia de la oficialización por decreto de una norma fáctica. La tristemente célebre Resolución Ministerial N° 1218-85-ED, del 18 de noviembre de 1985, en donde se promulgó “la oficialización de los alfabetos quechua y ello no ha significado la aceptación del alfabeto por todos los quechua-hablantes sino que más bien ha generado “una guerra entre los eruditos de la lengua quechua”.

Ahora bien, la reciente creación de la DINEIBIR está cumpliendo el papel de mediador entre el estado y la educación rural pero aún desprovista del personal cualificado en el

³⁸³ Kaulicke, Peter. (2002). “*Memoria y muerte en el Perú antiguo*”. PUCP, Lima. Pág.1-2, citada por Nila Vigil, en *Pueblos Indígenas y escritura*.

tema, presupuestos para los materiales educativos, experiencias en temas de revitalización lingüística desde las escuelas

Estos materiales fueron diseñados para apoyar y reforzar los aprendizajes de los niños y niñas en las cuatro áreas comunicación integral, lógico matemático, Personal Social, Ciencia y Ambiente. En lo que corresponde al material de apoyo para el desarrollo de la segunda lengua, en este caso la lengua castellana, se tienen elaborados cuadernos de trabajo, láminas y cartillas para los dos primeros niveles (básico e intermedio). Asimismo estos materiales educativos producidos por el Ministerio de Educación, en 2001 se evaluaron, en los que se analizaron los aspectos lingüísticos, culturales, pedagógicos e incluso gráficos y se presentaron recomendaciones a tomar en cuenta en versiones futuras.

En ese marco, tuvimos ocasión de analizar los aspectos pedagógicos en las primeras versiones de los textos de Comunicación Integral, la serie “Yachay masiy”, y llegamos a la conclusión de que era arriesgado optar por un enfoque metodológico centrado en textos escritos que, si bien era válido para sociedades con larga tradición escrita, no era pertinente para sociedades ágrafas, como aquellas en las que se ejecutaba la EBI. La oralidad predominante en ellas no se tomaba en cuenta en la elección de estrategias pedagógicas. (Zúñiga: 2008:83).

En la unidad de servicios educativos de Cotabambas, zona de nuestra investigación pedagógica; constatamos que efectivamente el Ministerio de educación logró distribuir los materiales arriba mencionados, en los años 2005, 2006, 2007 y 2008, a las instituciones educativas del ámbito. De acuerdo a las manifestaciones de los docentes no se ha realizado capacitación en el manejo metodológico del material impreso y no impreso.

“Los textos que nos envían del Ministerio son totalmente ajenos a nuestra realidad, están diseñados y pensados desde lo urbano y no se adecuan a la zona rural, por tanto son impertinentes, es por esta razón nosotros los docentes no usamos estos materiales, salvo Lógico Matemático que de alguna manera nos sirve para afianzar a nuestros niños.” (Abelardo Arredondo. Prof. Patán).

Según nuestras pesquisas, la mayoría de los docentes del área rural confunden drásticamente los materiales por la DIGEIBIR, con los materiales que distribuye la DIGBR³⁸⁴ ambas unidades de dirección Nacional han elaborado cuadernos de apoyo y

³⁸⁴(DIGEBR) Dirección General de Educación Básica Regular. Órgano descentralizado del Ministerio de Educación, con sede en la ciudad de Lima. Responsable de la ejecución y control del

textos escolares de primero a sexto grados para todas las áreas curriculares. La DIGEIBIR consideró la diversidad cultural y lingüística de la demanda escolar nacional; en cambio la DIGBR universalizó los materiales para la educación nacional sólo en la lengua oficial y los contenidos de acuerdo al DCN.

La DIGBR, distribuye anualmente materiales educativos consistentes en textos de escritura y de lectura de primero a sexto grado. Al respecto los docentes manifiestan abiertamente que no emplean materiales impresos en el desarrollo de sesiones de aprendizaje porque los textos escolares son extraños a la realidad y no responden a los intereses de los educandos. Obviamente estos cuadernos y textos escolares de distribución gratuita son iguales para todas las escuelas del país y en la lengua castellana, con contenidos de cultura urbana y occidental, medianamente rentables para los grados superiores, en cambio para los grados básicos no sirven como material educativo.

En la observación etnográfica se ha comprobado que los materiales distribuidos por DIGBR no forman parte del proceso educativo; en esporádicos casos sirven como lectura para los grados superiores, en cambio los textos de Matemáticas no son utilizados en el trabajo pedagógico por tener un contenido muy abstracto frente a la realidad académica y cultural de los niños indígenas en aulas rurales.

Y sobre los materiales distribuidos por la DIGEIBIR, los textos en quechua que se han repartido el año 2004, 2005 y 2006 aún no han llegado a su destino final, es decir a las manos de los mismos educandos quechua hablantes. Logramos verificar en el almacén de la UGEL de Cotabambas, los textos “Yachaqmasiy”, “Yupaqmasiy” diccionario bilingüe, y otros están herméticamente almacenados. Lo cual nos hace deducir la irresponsabilidad de los especialistas de la UGEL por no capacitar y distribuir los materiales educativos.

Por su parte los especialistas de la alta dirección de DINEIBIR durante el proceso de entrevistas afirman férreamente que, antes de la distribución de los materiales educativos previamente se ha realizado la capacitación en el uso y manejo a los especialistas de las unidades de gestión educativa local del país en diversas oportunidades y como quiera que Cotabambas, Grau y la mayoría de las provincias del departamento de Apurímac no cuentan con profesionales suficientemente capacitados en temas de educación

programa de Educación Nacional. Esta dirección a su vez tiene una institución descentralizada en cada región, y las unidades de gestión educativa local UGEL en cada sede provincial, como responsables de las intenciones políticas y pedagógicas del Ministerio de Educación del país.

intercultural, implica que todo esfuerzo del Ministerio de Educación generalmente queda en proyectos sutiles.

Específicamente en la UGEL de Cotabambas éste cargo fue asumido por un especialista del área de educación primaria que en distintas oportunidades no recibió la capacitación del Ministerio y si alguna vez se capacitó, tampoco realizó la correspondiente réplica en el ámbito provincial terminando la intención del Ministerio en la opacidad pedagógica y silencio político.

La negligencia administrativa de parte de los especialistas de la UGEL, habría que también considerarla como responsabilidad del Ministerio de educación, por no ampliar presupuestos para un personal profesional que esté en permanente coordinación con la DINEIBIR y con dedicación exclusiva al tema educativo rural.

Actualmente, la región de Apurímac cuenta con 7 UGELES, en cada una de estas instancias se carece del personal idóneo y de presupuestos. El caso de Apurímac no es único, el problema constituye como un caso general en todas las regiones del País. En las regiones amazónicas la situación es más agravante en personal cualificado en temas de EIB, y la diversidad de lenguas y culturas es una realidad coexistente vista desde el Ministerio como una complejidad y problema a la hora de abordar los proyectos de EIB.

Los materiales educativos (impresos y no impresos) constituyen recursos pedagógicos en la medida en que los docentes hagan uso adecuado de ellos, principalmente durante los primeros años de la escolaridad; sin que esto signifique prescindir de ellos en los cursos superiores, en consonancia con los intereses de los niños, facilitando los aprendizajes de los niños en la construcción de los conocimientos. Por tanto, los materiales educativos utilizados como instrumentos mediadores, también deberían incluir los materiales del contexto, que adquieren un alto significado para los alumnos por su familiaridad.

Sobre el uso pedagógico que le dan los profesores de áreas rurales, a principios del 2008, en la región de Apurímac, logramos constatar que sólo el 37% de docentes mostraban su interés por los materiales educativos al momento de desarrollar sus sesiones de clase, el 63% de docentes de estas escuelas siguen desarrollando el dictado de clases, por ser el método de fácil acceso a la pizarra y la tiza.

Excepcionalmente se puede ver a algunos docentes desarrollando temas valiéndose de materiales EIB. Ellos por ejemplo, cuando los materiales educativos no se adecúan a la realidad, tratan de adecuarlos al contexto, valiéndose de su dinámica y creatividad. Para

ilustrar esto, se recogió la experiencia de los profesores de la II.EE 501150 de Antapunco, logramos observarlo durante los 45 minutos de clase pedagógica: Inician construyendo una maqueta, mapa del Perú, empleando materiales de la zona como niwa, palitos, pita, paja. Durante el proceso, los niños trabajan solidariamente y se nota la creatividad y el esmero de parte de los niños por presentar mejor el trabajo. Terminando el trabajo en el patio, el profesor ordena pasar al salón y allí el docente inicia otro tema muy distinto. En conclusión no llegó a concretar el trabajo inicial, clara muestra de las deficiencias metodológicas en el uso adecuado de los materiales educativos en el desarrollo técnico pedagógico. No sólo es la intención del empleo de materiales sino es el camino para llegar al objetivo y alcanzar dicho objetivo.

Los materiales educativos, facilitan construir nuevos conocimientos mediante la experiencia directa; sin embargo, existen docentes del área rural que a falta de estos materiales educativos acordes al contexto, muestran un trabajo pedagógico de manera abstracta, entre lápiz y cuaderno, entre el papelote y el plumón, etc. Este problema pedagógico que corresponde especialmente tanto a los especialistas del Ministerio de Educación, de las Ugeles y también a la apatía de los docentes por no interpretar y autoimplementarse en nuevos enfoques pedagógicos como educadores; esta actitud pedagógica sigue marcando el peso en el proceso educativo actual.

Los docentes con quienes trabajo aún se quejan de que no existen materiales didácticos como módulos, papelotes y textos acordes a la zona quechua. Por eso, puedo aseverar que la enseñanza-aprendizaje se encuentra determinada por los materiales y medios de instrucción, los cuales son escasos. Muchas veces se sigue utilizando el recurso del dictado y a pesar de existir materiales, hay estatismo de parte de algunos docentes. Contrariamente hay profesores que s+í, efectivamente inventan todo para enseñar. Eso es lo que deberían aprender todos los docentes; adecuarse a la realidad y poner un poquito más de conciencia y seriedad al trabajo pedagógico. (Prof. Nery Rayme – CADEP³⁸⁵.)

Según esta opinión los textos escolares, módulos y otros materiales funcionan mejor y con éxito en tanto que algunos docentes acompañan con materiales no estructurados de la zona. Así se concreta un aprendizaje significativo y oportuno.

³⁸⁵ (CADEP. JM), Centro Andino de Educación y Promoción José María Arguedas-. Institución no Gubernamental con sede en la ciudad del Cusco, como ente ejecutora en los años 1999 al 2007, responsable de capacitación docente de las provincias altas del Cusco y Apurímac.

Sobre los presupuestos para la implementación de materiales educativos; el estado por su parte anualmente, se supone, que destina un presupuesto para temas de educación intercultural. Los presupuestos consignados para el tema de materiales educativos para los años 2005, 2006 y 2007 fueron considerados en la partida presupuestaria de la DINEBIR. Como se indica:

ACTIVIDAD	Proyección de Gastos EN DOLARES		
	2005	2006	2007
Textos escolares	1,198,989.91	1,226,042.17	1,209,800.0

FUENTE: Formulación del presupuesto del gobierno nacional para el año fiscal-2006-PEAR.

Metas presupuestarias previstas a ser alcanzadas para el año 2006, indicando el número de beneficiarios 649,856 textos, de los cuales 162 464 serían alumnos. Metas presupuestarias a cumplir en el año 2007, indicando el número de beneficiarios 641,247 textos, entre los cuales estarían 162,464 alumnos. (MED. 2010). Estas inversiones en libros y cuadernos de escritura por parte del estado, no son considerados en el desarrollo de las actividades pedagógicas, lo que significa una inversión banal de parte del estado. Entonces se tendrá que replantear estrategias de investigación, producción, distribución y capacitación, en el uso correcto y oportuno de los materiales educativos para las zonas alto andinas, altiplánicas y amazónicas del Perú.

b.- Materiales para docentes

Los docentes de las instituciones educativas de áreas rurales del Perú, en su gran mayoría no son especialistas en lingüística quechua, aimara o amazónica; solamente el 40% de docentes, los más antiguos y nombrados tienen una esporádica capacitación en la escritura y empleo de las lenguas originarias en aulas bilingües. El ministerio de educación consciente de esta realidad, trató de implementar medianamente con materiales impresos consistentes en afiches, separatas, como se verá a continuación:

- ✓ Guía para el uso de materiales educativos EBI (Primaria)
- ✓ Guía metodológica EBI Inicial y cartillas interactivas en tres lenguas (Inicial).
- ✓ Guía metodológica para castellano como segunda lengua (Primaria)
- ✓ Guía metodológica para el desarrollo de la lengua materna (Primaria)

- ✓ Guía para el desarrollo de la interculturalidad en el aula.
- ✓ Cartillas informativas sobre la diversidad cultural del Perú.

Sin embargo, durante las visitas de supervisión, monitoreo y acompañamiento, durante los años 2005, 2007 y 2008, encontramos que el 90% de estos materiales en perfecta conservación; es decir, que no se llegó a utilizar en ningún momento. Esto revela las actitudes de desgano y rechazo a la propuesta de EIB por parte del docente de aulas rurales.

Teniendo la información necesaria nos interesamos en conversar directamente con los mismos docentes sobre estos materiales. A la hora de realizar las visitas de supervisión, los docentes del distrito de Mara, Haqira, Challhuahuacho y Cotabambas, luego de haber recibido los “materiales educativos para el docente” proporcionados por el Ministerio de Educación, pero faltaba la interpretación técnica para el uso pedagógico.

Los docentes rotundamente se han manifestado por no aplicar la propuesta de Educación Bilingüe Intercultural, pues para ellos, es un retraso estar enseñando en la lengua quechua; más bien se tendría que castellanizar para que los niños migren hacia las ciudades o para que puedan continuar sus estudios secundarios, porque en la educación secundaria nadie habla en quechua, “palabras que sólo quedan en palabras”. Cuando al realizar la observación del desarrollo de la sesión de clases, los docentes oralmente utilizan la lengua quechua y en la parte escrita el castellano, lo que está totalmente claro es que los docentes no manejan métodos en tratamiento de lenguas. Estas prácticas educativas de traducción y no educación bilingüe en fondo no conducen a nada, de esta manera no se evidencian los logros del contenido curricular. De acuerdo a las manifestaciones de los maestros podemos percibir un fuerte desconocimiento de las teorías pedagógicas dentro de una propuesta de educación intercultural y un perfil ético alienado.

Para los fracasos pedagógicos los docentes intervenidos buscan otras causas como la desnutrición (extrema pobreza), falta de apoyo de padres de familia (padres analfabetos), niños indígenas con poca memoria (dificultan al momento de comunicarse en castellano y tímidos); sin embargo, en ningún momento reconocen su debilidad pedagógica, cuando en realidad son maestros que no están formados para promover propuestas nuevas y pertinentes para las áreas rurales monolingües y bilingües incipientes, con escasa información en temas de educación intercultural.

c. Materiales educativos para los padres de familia y la comunidad

En el proyecto del PEAR la DINEIBIR se consideró la elaboración y distribución de algunos materiales como cartillas, folletos, textos informativos, afiches y cuñas radiales como parte de la estrategia de sensibilización y difusión de los fines y objetivos de la propuesta de Educación Bilingüe Intercultural en lengua quechua, aimara y en más de 10 lenguas de la amazonia.

Con respecto a los materiales distribuidos para padres de familia en la región quechua de Apurímac, constatamos que los supuestos materiales de información no han llegado a sus destinos (Cotabambas, junio del 2008). ¿Entonces qué pasó con estos materiales? ¿Significa que la DINEIBIR aún no ha completado su proyecto?, o ¿simplemente con el cambio de Especialistas en la dirección de DINEIBIR y en sus sedes descentralizadas como la UGEL, los proyectos EIB se han complicado quedando en el olvido y en la opacidad? Al respecto logramos conversar con el director Nacional de la educación intercultural bilingüe y rural (Lima, agosto del 2008), quien asegura haber repartido presupuesto y algunos instrumentos de comunicación, incluso nos mostró una ficha de responsables de programas radiales “*ESCUELA AL AIRE*” por cada provincia, cuya responsabilidad estaba a cargo de un docente especialista del nivel inicial, además se ha entregado un video grabador, cintas magnetofónicas y cuñas radiales. Al retorno de Lima, en la UGEL DE COTABAMBAS constatamos que efectivamente existen tales materiales en las oficinas área técnico pedagógica, pero no que no hay un responsable para su uso y difusión. Los especialistas del área de Gestión Pedagógica los consideran como patrimonio de la UGEL y nada más, así terminan las buenas intenciones y proyectos del DINEIBIR.

El diseño, elaboración y validación de los materiales educativos sigue siendo un trabajo centralizado en la ciudad de Lima, en ningún momento se ha pensado transferir fondos a las regiones para que éstas a su vez puedan producir los materiales educativos según la realidad sociocultural de la zona y de acuerdo a las necesidades pedagógicas de aulas rurales. Las propuestas frente al problema del uso y manejo de los materiales educativos descansan en la actitud ética y moral de los docentes que deben dar una reorientación deontológica y profesional para servir de mejor manera a la población rural del país. Las investigaciones recientes en pedagogía y psicología demuestran que en las peores condiciones sociales y económicas un buen docente puede lograr buenos resultados educativos.

Por su parte el Ministerio de Educación no ha sido capaz de gestionar una innovación educativa, más bien “Bajo la sombrilla de la “interculturalidad”, los libros de texto que se publican responden a una política de representación que, incorporando muchas imágenes de indígenas y de los pueblos negros, sólo sirven para reforzar estereotipos y procesos coloniales de racialización”³⁸⁶.

Como parte de nuestras conclusiones llegamos a comprender que el producir, sistematizar, validar y publicar materiales educativos como los textos escolares en las lenguas originarias no garantiza el éxito de una educación intercultural, a pesar de los costes que ocasionan al Ministerio de Educación y las entidades financieras. Estos esfuerzos terminan en proyectos aéreos, volátiles y sin sentido ontológico ni pedagógico; más bien refuerzan las políticas de asimilación, mimetizados en nuevos discursos pedagógicos como en este caso la Educación Bilingüe Intercultural.

³⁸⁶ Catherine Walsh. (2007). *“Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial”*. En “Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”. Siglo del Hombre Editores. Bogotá-Colombia. Pág. 54.

TECER BLOQUE

5.4.-PROFESORES EN LA EDUCACION DE LOS NIÑOS INDIGENAS: FORMACIÓN, CAPACITACIÓN Y TRABAJO PEDAGOGICO

5.4.1. Formación general del docente

Una mirada histórica y crítica del problema educativo indígena radica en una revisión cuidadosa del Diseño Curricular de Formación tanto de docentes y educandos. Para el caso de docentes; su formación académica, su permanente capacitación en el manejo metodológico del diseño curricular; su noción y prácticas de la pedagogía intercultural, su accionar con los padres de familia y su participación social en el desarrollo comunal constituyen indicadores indisolubles de la calidad del docente.

El presente estudio, trata de responder a las preguntas de investigación que nos hemos planteado en el momento de emprender con la investigación. ¿Los docentes de educación básica regular que prestan servicios educativos en poblaciones multiculturales, multiétnicas, están suficientemente capacitados y formados en temas de educación rural o educación intercultural bilingüe?

Antes de revisar minuciosamente los pormenores de la problemática de la formación docente peruana, es necesario dar un enfoque macro regional. Porque resulta que el sistema de formación docente en todos los países latinoamericanos mantiene un mismo enfoque, salvo el caso cubano que maneja un sistema educativo más abierto y socialista.

En un estudio anterior Jorge J. Cardelli y Miguel A. Duhalde (2001), en el análisis del Diagnóstico acerca de la formación docente en América Latina, llegaron a la siguiente conclusión³⁸⁷

- a) Una administración escolar montada para no permitir la creación del colectivo docente, ya que se impulsa el trabajo aislado, fragmentario y en soledad, impidiendo todo proceso de reflexión que permita construir propuestas alternativas conjuntas, con relación a la propia práctica.

³⁸⁷ J. Cardelli y Miguel A. Duhalde. En *“Formación docente en américa latina. una perspectiva político-pedagógica”*. Artículo publicado en Cuadernos de Pedagogía N°308, Dic. 2001, Barcelona. Disponible en http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_AL_perspectiva_politico_pedagogica.pdf

- b)** Falta de integración entre la formación docente inicial y los procesos de capacitación, perfeccionamiento y actualización que se desarrollan a partir de la misma.
- c)** Sistemas de gobierno de las instituciones, basados en prácticas autoritarias, donde la toma de decisiones se realiza de modo vertical, y son casi inexistentes las instancias reales de participación, tanto de los educadores como de los estudiantes.
- d)** Políticas educativas pensadas desde una perspectiva economicista, que utilizan básica y exclusivamente, la lógica insumo-producto para analizar las condiciones del puesto de trabajo docente y resolver los conflictos que se suscitan en esta dimensión.
- e)** Políticas educativas hacen que se promueva la fragmentación entre las propias instituciones de formación docente, evitando la construcción una identidad del conjunto y como organización colectiva, donde se pueda desarrollar una horizontalidad para la discusión y la elaboración de alternativas de transformación.

Igualmente, Ricardo Cuencas (2007), sobre la situación de la formación de los maestros en América Latina y el Caribe, considera como problemas persistentes las siguientes realidades:

- a) enfoques de Capacitación remediadora que no cubre las expectativas de los mismos maestros. Todos los talleres de capacitación se han universalizado; sin tomar en cuenta la pluriétnicidad en la educación.
- b) indefinición y polarización de las entidades responsables de formación en servicio, que extrapolan funciones de formación y capacitación docente.
- c) las escasas asignaciones de presupuestaria para la formación docente en la región.
- d) capacitación descontextualizada y genérica.

Para el caso peruano, ¿qué supone todo ello?, ¿la formación académica del docente responde a las verdaderas necesidades reales de la sociedad actual? ¿El diseño curricular del sistema educativo superior considera la multiculturalidad?

5.4.1.1. Organización curricular

Efectivamente, la organización curricular caracterizada por una estructura relativamente invariable, donde las disciplinas siguen siendo el eje del currículo tradicional: no se considera la relación de las instituciones de formación con la realidad sociocultural circundante. Papel secundario otorgado a la interculturalidad y la investigación, considerándola como una asignatura o área, antes que como una metodología permanente y transversal en el desarrollo curricular, hace pensar que el sistema educativo de formación superior sigue siendo un sistema cerrado para la clase popular; en cambio un sistema abierto para la clase que tiene el poder de control.

A lo largo del ciclo XX la pedagogía progresista ha mostrado cómo la educación y la cultura, en general, han favorecido a los hombres blancos y ricos; como, a través de la transmisión cultural se moldeaban las conciencias y las conductas de los ciudadanos; (Tadeu da Silva, 2001)³⁸⁸.

En la investigación, efectivamente encontramos las incoherencias entre la política educativa del estado y la política de formación docente; evidencias reflejadas en “*el Diseño Curricular básico Nacional para la carrera profesional de profesor de educación primaria 2010*”, aprobado el 8 febrero del 2010, bajo la R.D.0165-2010-ED, que supone la versión oficial, para la carrera profesional de profesor de Educación Primaria en el marco del Proyecto Educativo Nacional al 2021, la misma que está en concordancia con la Ley N° 28044, Ley General de Educación y la Ley N° 29394, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y su Reglamento aprobado por D. S. N° 004-2010-ED.

Teóricamente, el DCBN de Educación Superior Pedagógicos se enmarca en los siguientes enfoques: Humanista, intercultural, ambiental, de equidad e inclusión, cultura de paz y respeto a los derechos de los ciudadanos. El enfoque referente a Interculturalidad desde el DCBN “concibe la diferencia como una cualidad que implica comprensión y respeto recíproco entre distintas culturas; así como una relación de intercambio de conocimientos y valores en condiciones de igualdad, aportando al desarrollo del conocimiento, de la filosofía y cosmovisión del mundo y a las relaciones que en éste se establecen entre diferentes actores, en diferentes circunstancias. (DCBN-2010:23).

³⁸⁸ Besalú, Xavier y Vila Ignasi. (2007). “*La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*”. *Op.cit.* Pág. 155.

Los contenidos de la educación intercultural, en el DCBN sólo son a nivel de concepto hipotético, no existen mecanismos de negociación intercultural, formas de convivencia intercultural, ni procesos de diálogo intercultural; adecuación institucional, en el DCBN no están consideradas las metodologías de aplicación de un enfoque crítico, constructivo y realmente aplicable, se sigue ponderando la educación intercultural desde un nivel puramente nominal, donde la emersión cultural (iceberg) es pura teoría, la estructura organizativa y el funcionamiento de la comunidad como cosmovisión diferenciada no están plasmadas en el DCBN.

La fuerza del currículum hegemónico radica en que pretende encarnar el conocimiento objetivo y legítimo. Esta pretensión no puede combatirse negando su supuesta objetividad y legitimidad, precisamente porque tiene la hegemonía, sino, cuestionando su punto de partida, los intereses a los que sirven, sus mismas bases³⁸⁹.

Por una parte en el marco teórico y ontológico del DCNB, enfatiza el respeto y la convivencia ciudadana; sin embargo; en los contenidos de las distintas áreas curriculares sólo pondera el pensamiento centrista occidental-urbano. Foucault en 1974 habla sobre el sobredimensionamiento de la cultura educativa a favor de unos y en contra de otros. De esta manera el control del poder, bajo el sistema educativo constituye uno de los mecanismos más eficaces de la colonialidad, sistemáticamente se ha consolidado un régimen de control del saber cultural dominante y cultura subordinada.

El saber académico, tal como está distribuido en el sistema de enseñanza, implica evidentemente una conformidad política: en historia, se os pide saber un determinado número de cosas, y no otras —o más bien un cierto número de cosas constituyen el saber en su contenido y en sus normas³⁹⁰.

En un mundo altamente multicultural debería ponderarse el laicismo, el respeto a la plurireligiosidad, la formación de la ciudadanía intercultural; sin embargo el peso de la estandarización de la ideología del poder está plasmado en el Diseño Curricular Básico de formación docente. Aquí empieza la dominación simbólica del poder, esta violencia indirecta en contra de los dominados, los cuales inconsciente o conscientemente la

³⁸⁹ Besalú, Xavier y Vila Ignasi. (2007). “La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI”. *Ibidem*. Pág. 149.

³⁹⁰ Foucault M. (1974). “Micro física del poder”. Ediciones de La Piqueta. Madrid. Pág. 32.

perciben es justamente el instrumento más eficaz para el éxito del capitalismo y la pauperización del pueblo.

A continuación describiremos las habilidades y contenidos culturales que los futuros profesores aprenden en la formación superior, por tratarse de un muestreo sólo señalaré tres áreas académicas.

a.-Área de Religión, filosofía y ética

RELIGIÓN, FILOSOFÍA Y ÉTICA I	RELIGIÓN, FILOSOFÍA Y ÉTICA II
<ol style="list-style-type: none"> 1. El fenómeno religioso 2. La religión 3. La actitud religiosa 4. La revelación 5. La historia de la Salvación <ol style="list-style-type: none"> a. Creación b. el pueblo escogido 6. Dios y la nueva alianza 7. La actitud filosófica 8. El problema del hombre desde la Filosofía 9. El problema del conocimiento desde la Filosofía 10. La dimensión moral de la persona 11. Ética y moral.- semejanzas y diferencias. 	<ol style="list-style-type: none"> 12. La iglesia naciente 13. Las primeras comunidades cristianas 14. La Iglesia como sacramento de salvación (los sacramentos) 15. Visión general de la historia de la iglesia. 16. La iglesia en el mundo moderno 17. La iglesia en América Latina 18. La doctrina social de la iglesia 19. El problema ético 20. El problema del valor 21. Los problemas morales actuales 22. El juicio moral autónomo 23. Ética profesional del educador

(...) la escuela (y también otras instituciones del Estado, como la Iglesia, y otros aparatos como el Ejército) enseña las “habilidades” bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su “práctica”³⁹¹

Como se verá en la tabla de contenidos del Diseño Curricular, el contenido cultural local no están integrados; el sobredimensionamiento de la religión católica en un 90% del área de **Religión, filosofía y ética**; responde a una situación del fundamentalismo religioso católico cristiano. Por tanto; la pluriligiosidad, la filosofía andina, la ética del buen vivir y las relaciones intercomunitarias no están consideradas ni forman parte de la estructura curricular básica.

¿Entonces de qué diseño Interculturalizado estamos hablando? ¿El DCBN, responde a los intereses de la comunidad andina o responden más bien a los intereses del capitalismo? El

³⁹¹ Althusser, Louis. (1974). “Ideología y aparatos ideológicos de estado”. *Op.cit.* Pág. 15.

estado asume total control ideológico, desde la Estructura curricular básica de formación docente hasta el Diseño Curricular Nacional de formación básica de niños. A esta forma de reproducción del poder a favor de una cultura dominante, Bourdieu y Passeron. (1970), denominan la reproducción artificiosa del poder, y para mejor análisis establecen dos conceptos básicos:

El de_ arbitrariedad cultural y el de violencia simbólica. Toda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo. Por otra parte, para vencer las resistencias de las formas culturales antagónicas, el sistema escolar necesita recurrir a la violencia, violencia simbólica, que puede tomar formas muy diversas e incluso extraordinariamente refinadas —y por tanto más difícilmente aprehensibles—, pero que tiene siempre como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural, y la sumisión de sus portadores³⁹².

La violencia simbólica manifestada en su alta carga de contenidos culturales ajenos a los intereses de los niños de las comunidades indígenas hoy son realidades sociopolíticas del sistema educativo. Bajo este sistema de formación docente expresada en la homogeneización curricular los futuros maestros se adiestran en la más completa teorización, de la manera más imprecisa y ambigua.

Los fines educativos nacionales que aparecen en el DCBN, como el respeto a las diferencias culturales, la diversidad cosmovisiva y las relaciones interpersonales no corresponden con los contenidos curriculares del DCBN, todos los contenidos curriculares (las capacidades y habilidades) que debe asimilar el futuro educador están fuera del contexto de la relación del hombre, se está concibiendo la formación docente como una máquina perfecta para los programas educativos de tipo receptivo, estático y dogmático por excelencia.

b. Asimismo analizando los contenidos del área de las matemáticas, encontramos que están considerados los siguientes aspectos como contenidos troncales, a simple mirada los aspectos constituyen parte de una especialidad matemática, más no así como metodología matemática para docentes.

³⁹² Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (1970). *Op.cit.* Pág. 9.

MATEMÁTICA (I-SEMESTRE)	MATEMÁTICA (IV SEMESTRE)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lógica proposicional <ul style="list-style-type: none"> - Inferencia lógica, reglas de inferencia y demostración. Cuantificadores. 2. Teoría conjuntista <ul style="list-style-type: none"> - Operaciones y resolución de ejercicios y problemas. 3. Conjuntos numéricos <ul style="list-style-type: none"> - N, Z, Q, I y R: estructura operaciones y propiedades en R. - Sistemas de numeración en otras bases - Resolución de ejercicios y problemas 4. Expresiones algebraicas <ul style="list-style-type: none"> - Productos y cocientes notables. - Factorización 5. Ecuaciones e inecuaciones <ul style="list-style-type: none"> - Aplicación a ejercicios y problemas de situaciones del contexto. 6. Matrices y determinantes <ul style="list-style-type: none"> - Sistemas de ecuaciones lineales con 7. dos y tres variables 8. Programación lineal <ul style="list-style-type: none"> - Determinación de la región factible - Determinación de la solución óptima. - Métodos de optimización lineal. Tipos de soluciones: única. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis de funciones de variable real <ol style="list-style-type: none"> a. Incremento de una variable y de una función. b. Límite de una función y reglas básicas. c. Derivada de una función en un punto. d. Derivada general de una función. e. Reglas básicas de derivación de funciones de R en R. 2. Geometría del espacio <ol style="list-style-type: none"> a. Conceptos y elementos básicos b. Poliedros c. Cuerpos de revolución y redondos 3. Trigonometría <ol style="list-style-type: none"> a. Resolución de: triángulos rectángulos y oblicuángulos. Ley de senos y cosenos b. Circunferencia trigonométrica c. Funciones Trigonométricas 4. Estadísticas <ol style="list-style-type: none"> a. Correlación y regresión estadística 5. Coeficiente de correlación. Recta de regresión

Cuadro adaptado del DCNB-2010, pág. 31 y 32

Recuérdese, las habilidades y contenidos curriculares que aparecen en el DCBN, son de especialidad primaria, destinados para la enseñanza y aprendizaje de los niños de 6 a 12 años de edad, para un país altamente multicultural y realidad social distinta en cada región.

Por lo visto, en ninguna parte de los contenidos aparece la metodología de enseñanza aprendizaje de la matemática, el DCNB refleja básicamente el interés de adiestrar a los futuros profesionales de educación primaria *expertos en la matemática abstracta*, pero si todos los contenidos de la matemática que aparece en el DCNB ya estudiamos durante los 5 años de formación secundaria. Entonces, ¿qué pretende el estado con estos contenidos matemáticos para los futuros profesores del nivel primario? ¿No sería mejor que los estudiantes de educación superior pudieran adiestrarse en metodología de enseñanza de las

matemáticas para una realidad sociocultural, en donde se desempeñaran como profesores rurales?

c.- Igualmente en el área de cultura emprendedora y productiva existe fuerte interés por una tendencia engañosa de inculcar en los futuros profesionales en temas de financierización especulativa del mercado global: en los cuadros de contenido del DCNB³⁹³ aparecen los siguientes aspectos a reflexionar:

SEMESTRE IV – CULTURA EMPRENDEDORA Y PRODUCTIVA II
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Busca descubrir, fortalecer y desarrollar en los estudiantes habilidades sociales y capacidades investigativas, preparándolos en el diseño, validación y aplicación de técnicas e instrumentos de investigación en mercadeo y como gestores de proyectos emprendedores de calidad. ➤ Orienta el conocimiento de la realidad económico-social de la región, de la metodología y estrategias que permitan generar propuestas de atención a la problemática buscando la participación intersectorial, con responsabilidad social.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cultura emprendedora y productiva en el Perú y el mundo. Marco legal vigente. 2. Estrategias para la solución de problemas socio-económicos. Habilidades emprendedoras. Problemática comunal. 3. Principios de gestión empresarial, empresa, mercado, mercadotecnia, compra y venta de productos. Técnicas e instrumentos orientados a la investigación de mercado. Transformación de productos. Valor agregado. Comercialización. 4. Proyectos: tipos, metodología, proyectos exitosos a nivel regional, nacional y mundial. 5. Convenios multisectoriales. Valores sociales. 6. Habilidades sociales. Desarrollo institucional y comunal. Clima laboral. 7. Diseño, ejecución y evaluación de proyectos productivos. 8. Empresa innovadora. Negocio personal.

Cuadro adaptado del DCNB-2010

¿Empresa innovadora?, ¿negocio personal?, no es otra cosa que la intención de la filosofía del capitalismo, la individualidad, el triunfo total del materialismo utilitarista, que persigue distorsionar las formas de desarrollo socio-comunitario por una fórmula de desarrollo materialista.

Efectivamente, existe una mercantilización educativa, la concepción economicista engañosa que se pretende inculcar a los nuevos maestros como expertos en habilidades de

³⁹³ Para facilitar la información lúcida sólo hemos seleccionado a modo de muestreo dos semestres académicos del DCBN. El contenido general se puede ver en línea: http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wpdescargas/2010/DCBN_CTA_2010.pdf

gestión empresarial y comercial sólo constituyen formas de dilatar en la teorización abstracta del desarrollo académico de los estudiantes del nivel superior. Como dijera Freire (1970), la teoría sin praxis constituye una educación de tipo bla, bla, bla y la praxis sin teoría es puro activismo. Por ello la formación del docente actual no está de acuerdo a las contradicciones reales existentes en el momento de aplicar la teoría en las aulas rurales.

*Occidente motiva y promueve –a través de su principio “ganar no es todo, es lo único”- la lógica del privilegio y del mérito y no de la necesidad real comunitaria. La existencia de un ganador implica que haya muchos perdedores. Eso significa que para que uno esté feliz, muchos tienen que estar tristes*³⁹⁴.

Entonces, ¿qué sentido tiene inculcar en los maestros sobre las empresas innovadoras, productivas y nociones de negocio personal, si los profesionales de educación son los peores pagados del sector público? ¿Qué sentido tiene inculcar en los educandos hacia los fines supremos del mercado financiero, cuyo fin es liquidar el buen vivir y la armonía por amor al dinero?

*Las prácticas ideológicas cuya posibilidad y probabilidad están objetivamente inscritas en la estructura de la relación de comunicación pedagógica y en las condiciones sociales e institucionales de su ejercicio, sería olvidar que un sistema de enseñanza debe obtener, para realizar su función social de legitimación de la cultura dominante, el reconocimiento de la legitimidad de su acción, aunque sea bajo la forma del reconocimiento de la autoridad de los maestros encargados de inculcar esta cultura*³⁹⁵.

El conocimiento está marcada por un espacio geohistorico, geopolíticamente y geoculturalmente, en el caso de américa latina está bajo el poder de la cultura occidental, o la norte americana, el saber académico, el saber oficial sólo corresponden a la clase dominante, en cambio el saber del pueblo, la cultura local no entran en juego en los procesos de educación.

Oficialmente el control del poder en el mundo académico es perfeccionado heroicamente por los que se dedican a enseñar, profesores, promotores, capacitadores, formadores y todos aquellos que tratan de educar.

³⁹⁴ Huanacuni Mamani, Fernando. (2010). “Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas”. *Op.cit.* Pág. 33.

³⁹⁵ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (1970). *Op.cit.* Pág. 179.

No obstante los educadores, no tienen ni la menor idea que actúan para el control del poder, ingenuamente están a favor de las ideologías de la dominación y no así a favor de los verdaderos intereses de los niños que suponen educar.

Están tan lejos de imaginárselo que contribuyen con su devoción a mantener y alimentar, esta representación ideológica de la escuela, que la hace tan “natural” e indispensable, y hasta bienhechora, a los ojos de nuestros contemporáneos como la iglesia era “natural”, indispensable y generosa para nuestros antepasados hace algunos siglos³⁹⁶.

5.4.2. Formación docente como educador intercultural bilingüe

Frente al fracaso del modelo educativo universal, las comunidades indígenas de los países con mayor población indígena como Bolivia, Venezuela, México, Guatemala, Perú y Ecuador han iniciado un proceso de denuncia del modelo económico del sistema capitalista, dando mayor importancia a los derechos territoriales y el respeto por los recursos naturales, en particular del agua, la defensa del medio ambiente y, en suma, el derecho a la vida. “Es ese el contexto en el cual los indígenas sitúan el derecho al usufructo y goce de la lengua y cultura propias y también el derecho a la educación³⁹⁷.”

Permanentemente claman por un modelo educativo que responda a sus necesidades económicas y el buen vivir como fue antes de la invasión y colonización.

Para los Estados, la EIB es sólo una respuesta pedagógica y exclusivamente educativa a un problema que finalmente han logrado entender –la incomunicación en el aula y en la escuela–, para los indígenas del continente la EIB es sobre todo una herramienta para alcanzar su emancipación social o su liberación³⁹⁸

En este apartado nuestro interés se inspira en saber exactamente sobre la calidad de docentes que forman los Institutos Superiores de EIB, por tanto, a lo largo del capítulo responderemos a las siguientes preguntas que guían nuestra investigación como tal. ¿Existe un diseño Curricular para la formación superior de profesores EIB?, ¿los docentes

³⁹⁶ Althusser, Louis. (1974). “Ideología y aparatos ideológicos de estado”. *Op.cit.* Pág. 46.

³⁹⁷ López, Luis Enrique. (2005). “Democracia y cambios en la educación indígena. Desafíos para una formación docente diferente en América latina”. *Op.cit.* Pág. 93.

³⁹⁸ *Ibidem.* Pág. 93.

egresados de Los Institutos de EIB, cubren las demandas de la población escolar bilingüe? Y ¿qué alternativas de mejora existen para los docentes conformación no universitaria?

No pretendo detallar la historia de la formación de docentes en educación bilingüe; el objeto es analizar los modelos y la voluntad política del estado en la formación docente para la educación de los pueblos indígenas con mayores desventajas económicas y sociales. Dando una mirada internacional, por ejemplo, “en Guatemala la formación docente inicial para la EIB continúa ubicada en la educación secundaria, así como también ocurre parcialmente en Ecuador, en Nicaragua y en el Perú ésta se inscribe en el nivel terciario, sea en lo que se conoce como educación superior no universitaria o en la educación universitaria misma”³⁹⁹.

*Por su parte, en Bolivia existe también un modelo dual pero diferente al que acabamos de referir; allí, la formación docente inicial se ofrece en institutos normales superiores de EIB, pero los docentes egresados de los mismos pueden acceder a los programas de licenciatura especial en EIB que ofrecen algunas universidades del país, y de esta manera complementar sus estudios previos hasta lograr una licenciatura. Tal vez sea Chile el único país de la región en el cual la formación docente para la EIB sólo se ofrece a nivel universitario*⁴⁰⁰.

En esta línea, para el caso peruano, el año 1990, 14 centros de formación superior de docentes (ISP) experimentaron la formación de docentes en Educación bilingüe.

En el siguiente cuadro aparecen los escasos centros de formación docente en educación intercultural o en educación bilingüe en el país, resaltando las regiones con mayor tasa de lenguas originarias.

³⁹⁹ *Ibídem.* Pág. 95.

⁴⁰⁰ *Ibídem.* Pág. 95.

REGIONES	INSTITUTOS SUPERIORES PEDAGOGICOS (PUBLICO)	MODALIDAD
ANDINA	1. ISP “Nuestra Señora de Lourdes” de Ayacucho 2. ISP “Salvador Cavero Ovalle” de Huanta 3. ISP “Huancavelica” de Huancavelica 4. ISP “Túpac Amaru” de Tinta 5. ISP “José María Arguedas” de Andahuaylas 6. ISP “Puquio” de Puquio (Ayacucho) 7. ISP “Alianza Ichuña Bélgica” de Moquegua 8. ISP “La Salle” de Urubamba-Cusco	Formación regular. (Presencial)
COSTEÑA	1. ISP Ferreñafe de Ferreñafe-Lambayeque	F.R
AMAZONICA	1. FORMABIAP “Loreto” de Iquitos 2. ISP “Yarinacocha” de Pucallpa 3. ISP “Fray Ángel José Azagra Murillo” de Pasco 4. ISP “Lamas” de Lamas-San Martín 5. ISP “Nuestra Señora del Rosario” de Puerto Maldonado	Formación regular. (Presencial)

Estos institutos pedagógicos bilingües en su recorrido histórico pasaron muchas limitaciones: la falta de formadores docentes debidamente preparados, la escasez de modelos curriculares en formación superior bilingüe. Por su parte, el Ministerio de Educación no brindó capacitación ni apoyo financiero para poder vencer los obstáculos. La falta de un proyecto sostenible y los escasos presupuestos han obligado a estos institutos a poner fin a esas carreras.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (1970). Lo han denominado «conservadurismo pedagógico» que, en su forma límite, no asigna más fines al sistema de enseñanza que el de conservarse idéntico a sí mismo, es el mejor aliado del «conservadurismo social y político», porque, bajo la apariencia de defender los intereses de un cuerpo particular y de autonomizar los fines de una institución particular, contribuye por sus efectos directos e indirectos al mantenimiento del «orden social». ⁴⁰¹

Analizando un poco sobre el historial de vida de los ISP de EIB, Seis años más tarde sólo quedaban cinco ISP que declaraban formar docentes EBI según sus posibilidades: tres se encontraban en la zona andina –en Ayacucho, Andahuaylas y Huancavelica– y dos en la Amazonía –los ISP de Yarinacochas y Loreto, este último con el FORMABIAP (Zavala, 2007).

⁴⁰¹ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (1970). “*La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*”. *Op.cit.* Pág. 253.

En el Programa de Formación de Maestros Bilingües para la Amazonía Peruana (FORMABIAP), experiencia innovadora ejecutada por cogestión entre una organización indígena y el Ministerio de Educación del Perú. Los estudiantes indígenas del FORMABIAP, durante sus cinco años de formación, permanecen en contacto con sus comunidades de origen; en tanto, junto a la formación escolarizada, el currículo de esa institución considera períodos importantes del año en los cuales los estudiantes hacen trabajo de campo⁴⁰².

Este es el Instituto con mayor credibilidad y pionero en la formación de maestros, los egresados de estas escuelas hoy forman parte de las distintas organizaciones indígenas.

Luego de una evaluación de los esfuerzos por experimentar el modelo de formación de educación Bilingüe Intercultural (MOFEBI), la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) autorizó a cinco ISP andinos a ofrecer la especialidad EBI, a partir del 2000, contaron con el apoyo técnico de la Cooperación Alemana (GTZ) a través del Proyecto de Formación Docente en EBI (PROFODEBI), (Zúñiga: 2008). Sin embargo hablando de la calidad de profesional, los escasos docentes egresados de estas aulas revelan grados de asimilación académica imperfecta en innovaciones y un desconocimiento de la psicopedagogía del niño quechua, aimara, shipibo o asháninca. Aún no hay capacidad científica en las prácticas de educación intercultural desde un enfoque crítico o emancipatorio, todo termina en pedagogismos de carácter bilingüe desde el ámbito lingüístico y pedagógico.

Los egresados de estos institutos bilingües ninguno de ellos ejercen como profesor de aula, inmediatamente pasan a engrosar las filas de los vegetantes profesionales nombrados en las Unidades de Servicios Educativos que se desempeñan como especialistas de educación, allí asumen posturas paternalistas y fácilmente son absorbidos por las viejas prácticas de la escuela y administración de tipo autoritario y tradicional.

En relación a los fines de creación de estos centros superiores en los pueblos de la amazonia, los ISP se han creado por las exigencias de la población indígena. En este caso, las escuelas superiores han dado respuestas medianas a sus necesidades educativas en la región. En cambio, en los pueblos de la sierra, los Institutos superiores pedagógicos o tecnológicos se han creado por cuestiones políticas, las autoridades aprovecharon la

⁴⁰² López, Luis Enrique. (2005). *“Democracia y cambios en la educación indígena. Desafíos para una formación docente diferente en América latina”*. Op.cit. Pág. 96.

coyuntura para vanagloriarse y ganar votos electorales. En razón de tal finalidad la estructuración administrativa y pedagógica no es sostenible como proyecto educativo ni social.

Las universidades tampoco han aportado a la reflexión, sólo se han orientado a forjar profesionales para el mercado capitalista depredador. Bajo la lógica de “éxito” occidental siguen formando abogados, economistas, administradores de empresa, médicos, informáticos, etc., aunque sólo en la ideología colonizadora⁴⁰³.

Bajo la segunda modalidad en la provincia de Cotabambas en las últimas décadas se han creado tres institutos de formación superior técnico, de los cuales uno es pedagógico que forman profesores de educación primaria, de acuerdo a la estructura curricular de formación superior Nacional; en ningún momento se ha pensado en capacitar a los estudiantes en temas de educación intercultural bilingüe o rural, muy a pesar de funcionar en una zona con el 80% de quechua-hablantes. Los egresados de estas aulas, igualmente muestran perfiles deficientes. Sólo el 40% de los egresados de estos institutos prestan sus servicios como docente en las escuelas unidocentes y multigrados en calidad de docentes contratados. Mientras los dos institutos tecnológicos de orientación agropecuaria, desarrollan sus actividades con muchas limitantes, presupuestarias, carencia de personal docente adecuado, mala infraestructura, los egresados de los IST sólo el 60% trabajan en sus especialidades, el resto de egresados se ocupan en otros oficios no relacionados a su formación, lo que significa una educación trivial y no vocacional.

En lo que respecta a la existencia de universidades que forman docentes en EIB son muy escasos, pudiendo contar solamente con la reciente creación de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA). Mediante Resolución N° 228-2003- consejo nacional para la autorización de funcionamiento de universidades (CONAFU), de fecha 15 de diciembre del 2003, se otorga el funcionamiento provisional a la UNIA, como persona jurídica de derecho público interno, para brindar servicio educativo universitario a través de las Carreras Profesionales de Educación Inicial Bilingüe y Primaria Bilingüe

A nivel de posgrados, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad de José Carlos Mariátegui de Moquegua, Universidad Nacional Agraria de la Selva ofrecen maestrías y diplomaturas en educación Bilingüe Intercultural. También la universidad

⁴⁰³ Huanacuni Mamani, Fernando. (2010). “*Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*”. *Op.cit.* Lima. Pág.42

Pontificia Católica de Lima ofrece un Doctorado en Antropología, Arqueología, Historia y Lingüística Andina.

A la luz del siglo XXI existe gran interés de profesionales indígenas y no indígenas en ampliar su formación profesional en temas de educación intercultural. Un buen número de docentes han completado su formación de posgrados en la Universidad de San Simón-Bolivia, dentro del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos (PROEIBANDES), actividades conjuntas entre UNICEF, UNESCO, el Convenio Andrés Bello, la Cooperación Belga, la Fundación Ford, el Instituto Internacional de Educación de la UNESCO en Hamburgo y el Fondo Indígena. Igualmente, los egresados de estos programas con el grado de Magister en Educación Intercultural Bilingüe, en la actualidad se encuentran realizando sus actividades profesionales en los distintos Ministerios de la Región como asesores, consultores, asistentes en temas de educación rural, educación bilingüe, ninguno de ellos se han reincorporado como docentes de aula, lo que significa una formación para engrosar solamente la burocracia Ministerial, allí son absorbidos por el sistema político. A la fecha existe un número considerable de profesionales indígenas que han concluido sus estudios de posgrado en temas de educación, pero el sistema en lo posible trata de eliminar y pone todo tipo de barreras para segregarlos, al respecto dice un magister en EIB.

“Desde el Ministerio hablan de la tolerancia y promoción de la interculturalidad, iguales oportunidades para todos, esto es a nivel del discurso, en la práctica te excluyen de las convocatorias y a tanta insistencia te toman como especialista, te cargan de agenda, tienes que viajar a las provincias y te pagan muy bajo; en cambio los papacitos de la católica, los hijos de los criollos, ocupan los mejores puestos, perciben una remuneración alta y son especialistas de escritorio; esta diferencia es sublevante”.

De la entrevista podemos inferir que los profesionales de origen indígena en los asuntos del Ministerio sobran y de haber ingresado al puesto laboral de todas maneras serán discriminados en cuestiones salariales, raciales y género frente a sus pares de raza blanca. De esta manera la discriminación racial tiene un peso determinante por encima de sus grados académicos. Para el caso peruano la discriminación es de tipo institucional y una constante en todos los ámbitos y niveles.

La intolerancia étnica percibida en la sede central del Ministerio es reproducida también en las sedes regionales, esta incongruencia ética a la hora de armar cuadros selectivos del personal capacitado en temas de educación forman parte consustancial de la mediocridad de la intelectualidad criolla en todas las instancias del poder. De ahí se concluye que los cargos burocráticos, los diseñadores de programas educativos están conformados sólo por profesionales de clase alta o criolla, con una escasa cualificación profesional y ética, como señalara Memmi (1971) “estos “especialistas responsables del destino técnico del país resultan ser incompetentes porque se les ha evitado toda competencia”⁴⁰⁴.

En estas circunstancias, alrededor de un millón de niños indígenas necesitan educarse, pero educarse en condiciones reales, una educación que considere sus valores culturales. “*Una educación para la vida*”. Frente a esta necesidad de educación, ¿qué está haciendo el Estado para cubrir esa demanda con personal docente calificado en el conocimiento del idioma y la cultura local en las II.EE. del interior del País?, ¿la educación está preparando para la vida y la libertad del hombre? Desde los albores de la ilustración la cultura académica tenía por objetivo sacar a las personas de la ignorancia, de la magia y del oscurantismo, para hacerlas más libres y autónomas, para que no queden excluidas de la sociedad, por tanto, “este era el sueño de los ilustrados y eso es lo que convirtió a la educación en uno de las reivindicaciones mas indiscutibles de las clases populares y en uno de los derechos humanos reconocidos por las instituciones internacionales”⁴⁰⁵.

Necesariamente deben ampliarse los reducidos programas de formación docente en EIB a todos los Institutos de formación magisterial que se encuentran ubicados en los contextos rurales y urbanos. Hoy la educación intercultural no es patrimonio de los niños indígenas sino de todo el país.

Por tanto, los profesionales en educación tienen por deber cívico y moral formarse medianamente en todas las disciplinas científicas que estudian al hombre en su dimensión biopsicosocial. Sin embargo, los maestros que prestan sus servicios como docentes en las escuelas rurales tomaron la carrera por una necesidad económica y no por vocación profesional. Tarea tan difícil con pocos elementos metodológicos y en ausencia constante

⁴⁰⁴ Memmi Alberth. (1971). “*Retrato del colonizado precedido por retrato del colonizador*” *Op.cit.* Pág. 107.

⁴⁰⁵ Xavier Besalú e Ignasi Vila. (2007). “*La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*”. *Op.cit.* Pág. 163.

de los principios deontológicos, la presencia más bien de la imprudencia, la improvisación y al autoengaño.

Los currículos interculturales de formación docente en EIB deben abandonar la cátedra y la enseñanza frontal para prevalecer el protagonismo de los estudiantes, tanto a través del trabajo en grupos y de una construcción asistida de conocimientos como por medio de su involucramiento en proyectos reales de investigación de campo, a menudo desde la perspectiva de la investigación-acción⁴⁰⁶.

Por tanto, hay la necesidad de reestructurar el sistema educativo superior de formación docente, como parte del proyecto político de educación intercultural nacional; bajo una reestructuración del sistema curricular de formación superior que implicaría considerar la demanda educativa como realidad social, cultural y circunstancias geográficas. En el diseño de planes de estudio, hacer participar activamente a los educadores mediante censos y consultas. Considerando al educador como un sujeto social, cargado de conocimientos y experiencias que harán de toda propuesta de transformación en un mundo altamente globalizado.

5.4.3. Capacitación docente y formación permanente

Durante el desarrollo de la investigación hemos encontrado una fuerte impaciencia de Instituciones como la Comisión de la Verdad (CV), Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) 2010, quienes en sus informes han detallado que:

Al concluir la primera década del siglo XXI, ha habido una caída de la calidad del maestro peruano, los efectos de la década del noventa en la cual se dio gran apertura a la creación de institutos superiores pedagógicos (ISP) privados de imperfecta calidad. Los maestros egresados de éstos pedagógicos llegan a las instituciones educativas con una formación incompleta, que repercute directamente en la inapropiada formación de los niños, provocando la degradación contigua de la calidad educativa. (Cuencas: 2009)

⁴⁰⁶ López, Luis Enrique. (2005). “Democracia y cambios en la educación indígena. Desafíos para una formación docente diferente en América latina”. *Op.cit.* Pág. 96.

Entre los años 1989 / 2000 el número de maestros en el Perú se ha multiplicado por 13 y adicionalmente, al 30 de junio de 2002, la carrera profesional más ofertada en el conjunto de las universidades del país es la de Educación. Del total de 123 institutos pedagógicos (educación secundaria son 49 de Educación primaria 39 y educación inicial 35. (Fuente: Asamblea Nacional de Rectores). Esto sin contar con el infinito número de institutos pedagógicos de carácter privado. Lo que suele traducirse en oferta de formación profesional de mala calidad con un perfil de formación para una sola realidad sociocultural urbana (castellano hablante).

Todas las investigaciones educativas desarrolladas durante el presente siglo, han declarado el trabajo docente en condiciones precarias y por tanto los fracasos educativos han sido como resultado de una mala política educativa que descansó en el trabajo pedagógico.

Por lo que fue necesario replantear las estrategias metodológicas de formación continua para los docentes desde los talleres de capacitación, seminarios, grupos de inter-aprendizaje y algunos cursos a distancia.

Al leer los informes los discursos del Ministerio de educación que versan sobre los avances de políticas de capacitación docente, desde el lado optimista podemos creer que todo está progresando; pero desde una posición empírica y etnográfica nos encontramos con fuertes desilusiones. En este sentido, nuestro propósito tiene la finalidad de identificar las deficiencias de aplicación del programa de educación bilingüe, ubicar los errores de las políticas de capacitación docente durante la primera década del presente siglo.

En nuestra investigación trataremos de evitar los discursos simplistas por racionalidad subjetiva, en su defecto alternaremos este tema desde un ámbito de la reflexión teórica y práctica como parte de nuestras vivencias que nos hacen más participativas y más bien buscaremos respuestas a las siguientes preguntas del curso de nuestra investigación, ¿Por qué no hubo resultados a diez años de proyectos de capacitación docente?, ¿Qué falló en este intento, fue el sistema de capacitación o son los docentes muy reacios a las nuevas tendencias pedagógicas? y ¿cómo se puede explicar este desacierto educativo desde el punto de vista científico social?

Lo que supone que a lo largo de la primera década del presente siglo, la situación del magisterio peruano se ha agudizado completamente, las explicaciones son múltiples; sin embargo desde nuestro punto de investigación, seguiremos de vista la incoherencia

política del sistema educativo que condujo al deterioro profesional docente. La única alternativa vista desde el Estado para enmendar los errores de formación inicial, descansa en los procesos de formación continua, pero este intento no siempre prospera debido a muchas razones que a continuación analizaremos.

El Artículo 70 del anteproyecto de la nueva Ley General de Educación, señala que *el Ministerio de Educación es el encargado de dirigir el sistema de formación y capacitación permanente del magisterio, en coordinación con las instancias regionales y locales*. En este marco, luego del diagnóstico general de la problemática educativa peruana (1993) bajo la dirección del Ministerio de Educación, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la GTZ, el Banco Mundial y UNESCO-OREALC, se planteó un plan de acción que tendría como objetivo una reforma profunda de la formación y de la capacitación docente. En base al análisis de esa situación y con las propuestas dadas en 1996, el proceso de modernización en la formación docente y en la formación permanente, se ha puesto en marcha el proyecto de capacitación docente. En esta fase el docente peruano pasaría a ser considerado como un insumo más del sistema educativo dentro de las reformas pedagógicas, restando los valores éticos y morales del maestro histórico. El recordado programa MECEF-BID por ejemplo, propugnaba mejorar la calidad profesional del docente por medio de formación y capacitación. Ésta fue política educativa más resaltante del gobierno neoliberal de Alberto Fujimori. En dimensiones cuantitativas ha tenido alcance nacional, a nivel de contenidos sin eficiencia y efectividad con resultados embrionarios que sirvió como antecedentes a proyectos posteriores proyectos (Trahtemberg: 2010).

Sólo a partir de 1996 con el Programa Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) se inicia una masiva actualización docente con alcance nacional, con el lema “*a más capacitación docente, mejores maestros y aprendizajes de mayor calidad*”.

En los siguientes años, el Ministerio de Educación incrementó el presupuesto para aumentar la formación continua de docente a través del programa Plan de Capacitación Docente (PLANCAD– EBI)⁴⁰⁷. Esta vez el programa sólo cubrirá a los docentes con

⁴⁰⁷ PLANCAD – EBI. Plan de capacitación docente en Educación Bilingüe Intercultural, ejecutado por el Ministerio de Educación (1994-2000), cuyos objetivos fueron Mejorar la calidad del trabajo técnico-pedagógico de los docentes y directores de Educación Primaria, Inicial y Secundaria, como resultado de la capacitación inicial, diversificada y regionalizada, en relación con la aplicación de estrategias de metodología activa, técnicas y recursos que generen las condiciones necesarias para la utilización óptima del tiempo, la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje, la aplicación de estrategias de evaluación formativa en valores humanos y de

titulo pedagógico y nombrados en la carrera Magisterial. Los eventos de capacitación generalmente se desplegaron en capitales de las regiones y durante las vacaciones estivales, la asistencia fue libre, este programa carece de evaluación y seguimiento, lo que supone que los planes pedagógicos terminan en la inacción o en proyectos aéreos. Estas políticas de capacitación docente expresan en definitiva el desinterés del estado en mejorar la calidad del docente formado en las realidades multiculturales y multilingües.

Estos programas, lógicamente han debido de resolver por lo menos los problemas de aprendizaje de los niños quechuahablantes en las zonas rurales del Perú, sabiendo que este programa tiene vigencia de oficialización desde el año 1996 como programa educativo oficial para las zonas rurales; por tanto, no generaron ningún cambio en el trabajo pedagógico, y como consecuencia no se pudo apreciar los resultados en el aprendizaje de los niños quechua, aimara o asháninca-hablantes. La explicación es sencilla, se ha capacitado a los profesores no aptos para la formación continua; los profesores nombrados generalmente no son capacitables; en cambio los profesores sin nombramiento son jóvenes que pueden cambiar de actitud pedagógica, lo que significaría trabajar con los docentes más jóvenes de la región en temas de educación o innovación.

En este sentido al estado se le olvidó, antes de empezar con las políticas de capacitación docente, conocer perfectamente si todos los profesores son capacitables o no y para los que no son capacitables, qué programa aplicar. Una capacitación general, en temas genéricos no resulta suficiente para un país tan diverso en problemas y realidades sociales.

Las metas alcanzadas fueron un aproximado del 40% de docentes del nivel inicial, 80% de docentes del nivel primario, aún no existen programas de capacitación para los directores y personal administrativo. Los temas desarrollados en estos eventos de capacitación fueron la metodología para el desarrollo de las diferentes áreas del currículo desde un enfoque bilingüe, en lengua materna y segunda lengua, metodología de aulas multigrado, tratamiento de la lengua materna y la segunda lengua, desarrollo de habilidades de lectura y escritura en lengua indígena para los docentes “quechua para docentes”, uso de materiales educativos EBI, participación comunitaria.

Los programas de capacitación docente desarrollados desde el 2000 al 2005, durante el periodo del gobierno Alejandro Toledo demostraron las caras del continuismo del

evaluación diferencial, teniendo en cuenta sus necesidades y sus diferentes ritmos de aprendizaje, sobre la base del Nuevo Enfoque Pedagógico, establecido en la política educativa del Ministerio de Educación (MED:2000).

gobierno neoliberal de la década anterior, no obstante en este periodo se desarrollaron políticas de capacitación desde los enfoques multidisciplinares, especificando los contextos del plurilingüismo poniendo énfasis a las zonas quechua, guaraní, aimara, shipibo y asháninca a partir de cuestiones de lingüísticas y metodológicas, hasta aquí pero no se ha tocado el tema de fondo, que sería la cuestión de la filosofía o la reflexión crítica de un nuevo paradigma pedagógico.

A nivel de metas de atención de docentes en las distintas fases de capacitación ha sido considerable en dimensiones de participación cuantitativa. “Hasta el año 2002 el Plan de Capacitación Docente EIB había alcanzado atender a cerca del 50 por ciento de los 22.000 maestros que trabajan en escuelas con población bilingüe”⁴⁰⁸.

En principio fue un aliento para la educación rural; no obstante la ausencia del personal competente formado o capacitado en temas de educación intercultural ha sido una de las falencias del proyecto. No obstante, a partir de las reflexiones de educar en la lengua de los niños, ha permitido que un reducido grupo de docentes empezaran a especializarse en temas de EIB en las universidades, pero son mínimos los intentos, no cubren ni el mínimo porcentaje del total de la demanda educativa nacional.

Posteriormente algunos logros alcanzados por el gobierno de Toledo en materia de capacitación docente, es opacada inmediatamente por el gobierno autoritario de Alan García (2006), en este periodo de reducción ética y de presupuestos, la política de capacitación docente sólo tomará aspectos generales, traducidos en actividades y cursos relacionados con el área de comunicación, lógico-matemática, con la especialidad académica y el currículo. Si bien algunas instituciones comprometidas con la EIB toman en consideración la lengua indígena y temas correspondientes a la EIB en las capacitaciones que imparten, “”desde el MED solo se aborda la comunicación integral en castellano y, en el mejor de los casos, se ofrecen charlas sobre interculturalidad y sobre primera y segunda lengua, que resultan insuficientes para que los maestros implementen una EIB de calidad”⁴⁰⁹.

Debido a la ineficacia de manejar con criterio técnico los temas de capacitación docente a nivel nacional, a partir del 2007 el estado transfirió los poderes administrativos y

⁴⁰⁸. Zúñiga C. Madeleine. (2008). *“La educación Intercultural bilingüe. El caso peruano”*. FLAPE. Laboratorio de Políticas Públicas - Buenos Aires (LPP). Pág. 89.

⁴⁰⁹ Trapnell Forero, Lucy y Zavala Cisneros, Virginia. (2009). *“El abandono de la educación intercultural bilingüe en la política educativa del APRA”*. *Op.cit.* Pág. 103.

presupuestarios a los Institutos Pedagógicos y Universidades, ellos en coordinación con los órganos descentralizados del Ministerio de Educación (DRE, UGEL) desarrollaron los programas de capacitación docente PRONAFCAP, con personal sin previa experiencia. De acuerdo a las normas se contrató a los docentes más destacados de la localidad para que cumplan la función de monitores y capacitadores, porque movilizar a los profesionales expertos de la ciudad habría implicado mayores presupuestos y personal idóneo, que son muy escasos en el país. Esto produjo reacciones de rechazo por parte del magisterio, en un principio por prejuicios y celo profesional; pero mayormente por complejos de inferioridad o de igualitarismo.

Al respecto siendo coordinador del programa de capacitación recogimos la siguiente queja:

“Nosotros los maestros de la provincia de Cotabambas, exigimos la inmediata destitución de los capacitadores lugareños, nosotros conocemos perfectamente que estos señores jamás han demostrado logros educativos, no tienen credibilidad académica ni profesional, ahora ellos son los que nos vienen a capacitar, ¿con qué moral, con qué ejemplo nos dicen mejoremos o hagamos algo de la educación un ejemplo único de desarrollo? No hay coherencia; por esta razón el magisterio nombrado de Challhuahuacho hemos acordado retirarnos de este programa, no estamos para perder la paciencia ni el tiempo en estos juegos de la burocracia regional” (Magisterio de Challhuahuacho).

En la mirada del magisterio Peruano observamos por una parte un autodesprecio y desvalorización gremial; se sigue creyendo que el que viene de afuera, “el extranjero” es el mejor y el lugareño no sirve. Como bien el igualitarismo es un atentado a la libertad que impide a la persona surgir y la reduce a una masa que va al encuentro de sus aspiraciones naturales es cada vez empobrecido y entorpecido por sus semejantes, el individualismo y los complejos de superioridad son temas que no permiten desarrollarse como persona o como profesional. La impotencia, la incapacidad y la envidia pondera en el pensamiento del poblador peruano, está es una de las herencias de la filosofía occidental que ha perdurado y sigue vigente hasta nuestros días y es reproducido desde la escuela.

Al margen de estos supuestos, la designación de los capacitadores implicó una rigurosa selección del personal docente del ámbito. Se habían tomado en cuenta los títulos y años de experiencia; en realidad fueron los docentes más destacados de la provincia. El error

fue el permitirles capacitar dentro del ámbito provincial; desplazar a los capacitadores de la zona a otras regiones hubiera solucionado los problemas de rechazo, de modo que la confianza y seguridad de estar frente a un capacitador extraño impulsaría mayor esmero y seriedad en el proyecto, este pensamiento colonizado es típico de todos los países latinoamericanos.

En este empeño, la provincia de Cotabambas fue priorizada con estos intentos de mejorar la calidad profesional del docente, llegando a capacitar en más de una oportunidad al 70% de docentes del nivel inicial y primario, lo que significa 896 docentes del nivel primario. Este porcentaje de docentes, alguna vez en el ejercicio de su deber profesional han recibido cursos y talleres de capacitación en temas de educación bilingüe o educación rural; por ejemplo, los docentes de las instituciones educativas investigadas fueron capacitados por CADEP en distintas oportunidades durante cuatro a cinco años de formación, seguimiento permanente en temas de Educación Bilingüe Intercultural (1998-2000); sin embargo, los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje no expresan signos de innovación, más bien prospera el continuismo didáctico tradicional.

Las tendencia a sobrecargar al profesorado de funciones y competencias complementarias a su formación monocultural canonizada genera nuevamente soluciones “cognitivistas”: mediante un sinnúmero de cursos se transfiere información reificada acerca de la cultura de los educandos con los que trabaja en su quehacer cotidiano, con ello, se generan actitudes abiertamente ofensivas ante la otredad cultural (Dietz: 2003:171). No es lo mismo una capacitación que una buena formación inicial de docentes. El capacitar a docentes fuera de su rutina laboral y lejos de los arcaicos contenidos abstraídos en los centros de formación, es una batalla imposible por mejorar las condiciones académicas de los docentes en servicio. Frente a la pregunta planteada de ¿por qué algunos docentes no aplican la educación bilingüe intercultural?, al respecto, algunos docentes de la RED-HAQUIRA manifestaron de la siguiente manera:

“Los cursos de capacitación que nos traen los del ministerio de educación y algunas ONGs como CADEP, ADEAS COLLANA, no tienen contundencia, pienso que ni ellos mismos saben de lo que hablan, entonces ¿Qué podemos esperar de los profesores capacitados?(Red-Haquira)

En las versiones de estos maestros se percibe un descontento del programa, una desilusión y un vacío teórico. En las visitas de supervisión se ha comprobado que los docentes de

educación inicial, tanto de primaria, como de secundaria, están completamente desinformados del contenido teórico del enfoque de educación intercultural, no existe evidencias que demuestre un trabajo pedagógico que responda a los principios rectores del DCN ó al PEN, lo que suele dar por efecto a la aplicación de métodos didácticos incoherentes, atribuibles desde la mirada de los profesores a los desaciertos de los capacitadores del MED.

Durante el desarrollo de los talleres, los docentes del distrito de Mara, Haquira y Challhuahuacho y Tambobamba manifestaron que efectivamente el bajo rendimiento de los niños es causa de la mala aplicación metodológica. El autoreconimiento de sus limitaciones metodológicas nos otorga un insumo importante para validar nuestra hipótesis inicial. “Los docentes articulan sus tareas en las escuelas y en las aulas alrededor del currículum que deben desarrollar. Esta situación estaría dando cuenta de una primera limitación a la profesionalidad en el aula y en la comunidad”⁴¹⁰.

“Los capacitadores que nos dieron algunas pautas sobre cómo aplicar la propuesta de EBI, en realidad fueron personas que en todo momento mostraron carencia académica y nunca tuvieron experiencias en aulas. Sólo propugnaron la parte teórica y en la práctica estaban muy imprecisos. Entonces nosotros mismos entramos a una situación de confusión y finalmente no logramos los resultados esperados. Es por ahí la falla.” (Roberto Loza G. Prof. Antapunco).

Asimismo, el 80% de docentes del “circulo intelectual de maestros de la provincia de Cotabambas” se expresaron en este sentido:

“Cometimos grandes errores que primero generó una resistencia pasiva de los padres de familia contra la propuesta de Educación Bilingüe y luego una reacción de rechazo de los mismos padres de familia a los docentes que impartimos las clases en quechua. Entonces puedo afirmar que fuimos mal capacitados y nos faltó experiencia de trabajo en aulas multigrados, que no es lo mismo trabajar con una sola sección”.

Definitivamente fallaron las políticas de capacitación, el Ministerio de Educación encarga funciones a las sedes descentralizadas donde no existe un solo experto en temas de

⁴¹⁰ Sierra, Diego Alberto. (2008). *Una aproximación a la Educación Intercultural Bilingüe desde un enfoque pedagógico político... desde un enfoque Pedagógico Político en la Escuela “Indios Mataco Wichí”*, Gral. Mosconi. Tesis-. Argentina. Pág. 103.

interculturalidad, igualmente los entes ejecutores con personal improvisado, la ausencia de participación ciudadana. La antipatía de los maestros que prestaron poca importancia al proyecto educativo intercultural fue también un limitante para el normal desarrollo del proyecto educativo intercultural.

Por otro lado, algunos docentes se excusan no saber escribir la lengua quechua, motivo suficiente para rechazar la propuesta; entonces casi nada podemos esperar de la revaloración cultural desde el lado docente dentro de un modelo educativo como la EIB que necesariamente debe significar un aprendizaje cultural y cambio de cultura pedagógica. Los profesores en su mayoría insisten que hubo deficiencias en los talleres de capacitación docente, al respecto recogimos la siguiente versión:

“Los distintos cursos de capacitación pedagógica que inició el Ministerio de Educación con el PLANCAD en convenio con algunas instituciones no gubernamentales como: CADEP y ADEAS QULLANA, ISP- LA SALLE trataron en todo momento de improvisar las capacitaciones. Generalmente se preocuparon en comunicación integral y lógico matemático. Sólo juegos y más juegos. Sin embargo, desde mi perspectiva profesional y con años de experiencia en aulas unidocentes, puedo afirmar que: la educación que propugnamos debería partir de las verdaderas necesidades, intereses y problemas de la comunidad, padre de familia y niños. Necesitamos de una reorientación curricular y la toma de conciencia de los docentes que laboramos en esta realidad”. (Samuel Condori. Prof. Rural).

A las políticas cortoplacistas desarrolladas por estos dos gobiernos, cabe señalar el rechazo a la propuesta de EIB por los docentes de origen criollo. Como bien es sabido, a los profesionales criollos y mestizos no les conviene que un indígena supere los límites académicos ni profesionales, ellos astutamente cuidan el estatus quo. Los mitos de “indio educado indio perdido o educar al indio es darles armas al demonio” estas tradiciones del poder eugenésista de los siglos pasados están vigentes en el actuar de los docentes de raza blanca o de los que se creen ser mestizos.

La impotencia y racismo es apreciada en la siguiente declaración de un docente nombrado de raza blanca.

“Los campesinos producen la tierra, crían los ganados y están mejor aquí que en la ciudad, por tanto, sus hijos deben seguir estos buenos ejemplos, la ciudad es para la gente que hable bien el castellano, la ciudad es para aquellos que tienen dinero, los campesinos por gusto van a la ciudad, allí sólo recogen basura, pasan malos momentos, por eso yo como un docente que conozco esta realidad recomiendo que los campesinos ya no deben educar a sus hijos en los niveles universitarios, con terminar la secundaria es suficiente creo yo”.

Michel Foucault, en su microfísica del poder (1980), explica muy bien que el lugar de partida del poder es la misma sociedad como laboratorio de dominación. El poder lo rodea todo, lo afecta todo dentro de la realidad. Es algo enigmático, a la vez visible e invisible, pues también interesa hablar del poder como símbolo y por supuesto de los procedimientos simbólicos de poder la microfísica del poder Foucauliana encuentra su sustento en las declaraciones de los maestros de origen criollo. En la mirada inconsciente del colectivo popular se creía que el control del poder partía desde las instancias centrales de administración, pero en realidad, el control del poder se encuentra como un elemento simbólico sumergido en la misma comunidad, colonialidad del poder.

¿Entonces cómo explicar la educación intercultural en este contexto de controversias y adversidades?, ¿cómo desarrollar estos proyectos educativos si los mismos docentes son reacios a todo cambio más bien continuador del sistema educativo tradicional?

Hacia los finales de la década del 70 del siglo pasado, el gran maestro Freire ya había denunciado la educación bancaria, la negligencia y apatía de los mismos agentes educativos (los maestros criollos), reacios a toda innovación y progreso educativo del sector vulnerable de la sociedad.

Alguno de estos educadores, frustrados por los pobres resultados de su propia magia, en lugar de negarla, niegan el propio rol de la subjetividad en la transformación de la realidad y desertan para unirse al rango de los mecanicistas⁴¹¹.

Los sentimientos resentidos de los profesores criollos y mestizos como razas empobrecidos y dominados por sus pares occidentales hacen posible que la reproducción del odio y la discriminación hacia los colectivos indígenas sean muy aplicables en su quehacer pedagógico, en dimensiones simbólicas y hasta físicas. Esta pugna histórica y

⁴¹¹ Freire, Pablo - Illich Iván. (1975). “Educación”. *Op.cit.* Pág. 32.

racial, entre el citadino y el serrano, entre el rico y el pobre, entre el blanco y el cobrizo forman las contradicciones constantes que perjudican los intentos de mejorar la educación en el país. En razón a tales prejuicios, todo proyecto de un porvenir sólo queda en la legislación como norma o valor de la política educativa, sin llegar a la práctica. El análisis sociológico de Beristaín por ejemplo aclara el desarrollo de la pedagogía dentro del contexto escolar y social como base para poner en relación los procesos microeducativos con los niveles macrosociológicos de la estructura social y de las relaciones de clase y del poder, la reproducción de poder y control simbólico es inherente a la lucha de clases. Por tanto, las soluciones deben aplicarse desde los niveles más éticos y culturales que políticos solamente, la reconversión educativa debe partir desde los niveles familiares como base de la sociedad con programas educativos para padres de familia, tratando en lo posible de descolonizar los estereotipos falsos que empuñan a unos y engrandecen a otros.

En esta lucha del poder, la educación bilingüe intercultural en Perú muestra síntomas de debilidad y envejecimiento prematuro por una desacertada política aplicada por parte del sistema educativo, la burocracia reinante sólo avanzó a nivel del discurso, los pocos presupuestos destinados para este proyecto, el desconocimiento del programa por parte de la sociedad y los padres de familia han sido causas para el fracaso del proyecto.

No obstante, como una alternativa a corto plazo, para el caso de estilos de capacitación, la idea central es ir abandonando los cursos presenciales en talleres y reuniones por tradición donde el docente es forzado a la recepción pasiva de los contenidos de los cursos de capacitación como fueron los programas de MECEF, PLANCAD Y PRONACAF, cuyos resultados fueron nulos a la hora de la evaluación. Los programas de capacitaciones virtuales sería alternativas de formar al docente en ejercicio; el gobierno central y los gobiernos regionales deberían promover el uso de las TIC en los procesos educativos desde las realidades rurales hasta las zonas urbanas.

Queda totalmente demostrada que sin participación docente no hay posibilidad de cambio. Todo cambio parte de la escuela, la escuela es el epicentro de todo desarrollo mental y cultural; por tanto, al margen de las reticencias y resistencias a los cambios paradigmáticos de docentes viejos y nuevos, se tiene que insistir en mejorar la calidad académica y profesional del maestro en servicio con talleres de capacitación diferenciada, analizando la realidad sociopedagógica del docente, mejorando los estímulos económicos.

Durante las visitas de monitoreo y en el desarrollo de talleres de capacitación se ha llegado a percibir que al 95% de docentes que laboran en las realidades rurales, les falta la cuestión teórica, antropológica, cultural de la educación. En esta realidad, exigir calidad profesional docente no tiene sentido, su mala formación inicial no permite abstraer nuevos conocimientos científicos, es imposible construir discursos que pueden generar respuestas positivas a las intenciones de los proyectos educativos como la EIB, la solución a mediano y a largo plazo tiene que ser en la formación inicial del docente. Mejorar los estándares de formación inicial del docente, implica la deconstrucción del currículo por competencias, por especialidades como la educación bilingüe intercultural. En la selectividad, en el momento del ingreso a la carrera universitaria bajo una rigurosa selección por vocación de servicio y la mejor asimilación de los contenidos curriculares durante la carrera universitaria debe marcar los indicadores para otorgar funciones de educador y no buscar alternativas de parches a la problemática ética del profesional que se forma en una situación de mediocridad curricular y presupuestaria.

La carrera profesional del docente como instrumento profesional y obligatorio, no sólo como instrumento político de facto, que no han recogido los gremios magisteriales y los padres de familia, debe ser incorporada en la agenda de ambos sectores. Dirigentes gremiales y padres de familia deben exigir que las políticas docentes sean requisito de entrada para la formación docente y no sólo políticas de salarios o infraestructura educativa.

5.5. Paradojas y aproximaciones del trabajo docente en aulas rurales quechua

5.5.1. Docente tradicional y docente intercultural: perfiles no resueltos

Generalmente los docentes que laboran en las instituciones educativas rurales forman parte del sistema que reprime y reproduce la hegemonía del poder. “no tienen siquiera la más remota sospecha del “trabajo” que el sistema (que los rebasa y aplasta) les obliga a realizar y, peor aún, ponen todo su empeño e ingenio para cumplir con la última directiva (¡los famosos métodos nuevos!”⁴¹².

De tal manera, la concepción ontológica de la educación actual en las zonas rurales es la estandarización del único modelo educativo conservador que nació en la república liberal

⁴¹² Althusser, Louis. (1974). “*Ideología y aparatos ideológicos de estado*”. *Op.cit.* Pág. 46.

y hoy cumple la acción evangelizadora de las mentes a favor del neoliberalismo. Es aquí donde tenemos que reflexionar sobre nuestras formas de enseñar o aprender, no hay otra forma de “aprender haciendo”. Este elemento de “enseñar haciendo” es clave en las culturas indígenas, este elemento debe estar en la práctica de la escuela, de la educación bilingüe intercultural”⁴¹³.

El docente rural en su práctica instructiva, utiliza un manejo lingüístico absorbente, que consiste en utilizar reglas formales al hablar, al escribir y en todas sus actividades de carácter técnico-pedagógico, creando desconfianza y duda en los educandos; se van agregando dividendos de hostigamiento cultural a favor de las relaciones de poder, convirtiéndose metodológicamente en prácticas de carácter descontextualizado. Pedagógicamente estamos hablando de un discurso regulado por el transmisor del código de la comunicación, de la ingenuidad particular de los docentes que desemboca en la conservación del estatus de la autoridad del poder en la escuela. “El cuerpo de profesores pone la autoridad moral de su ministerio pedagógico (autoridad tanto mayor cuanto que parece no deber nada a una institución escolar que parece asimismo no deber nada al Estado o a la sociedad)”⁴¹⁴.

Es así que los docentes, didácticamente, se convierten en meros transmisores de la cultura de dominación en esas escuelas alejadas del interior del país, bajo el modelo de educación tradicional.

“Mire nosotros nos formamos en una educación diferente, bajo el látigo y el puntero aprendimos a sumar, a restar y hablar el castellano. Luego mi formación profesional también se hizo en ese marco. Siempre hablamos de una evaluación acreditativa, cuantitativa. Ahora las cosas han cambiado, nos dicen que evaluemos con calificativos de A, B, AD, esto no es bueno para el alumno, te lo digo: Con este sistema, un alumno puede pasar de primero a segundo de manera automática, fíjese, sin saber leer ni escribir. ¿Está correcto?, para mí no. Los niños deberían pasar de grado sabiendo leer y escribir correctamente, eso es la educación actual, los niños no saben nada” (Profesor de Haquira).

⁴¹³ Montoya Rojas, Rodrigo. En Seminario Taller Regional, agosto. (2009). “Hacia la construcción del currículo Regional para Ayacucho”. *Op.cit.* Pág. 30.

⁴¹⁴ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (1970). *Op.cit.* Pág. 255.

En las instituciones educativas investigadas hay despejada muestra del docente que enseña y el alumno que aprende, ambos conectados por los contenidos curriculares. Didácticamente, la organización del aula sigue elogiando los elementos de la pedagogía tradicional, carpetas y escritorios en columna, en los mejores casos grupos bien inalterables nunca dinámicos, al frente un profesor con un discurso serio e irrefutable. Y en la construcción de conocimientos, no existen intentos de negociación de aprendizajes significativos entre el educador y el educando.

Ese perfil, docente amigo del niño, solidario con los más pequeños, que respeta e incorpora los saberes comunales en el trabajo pedagógico no está en las actividades del docente rural. Parece que la escuela es un lugar de aburrimiento y de decepciones especialmente durante las horas de lenguaje y desarrollo del área de lógico matemático.

No obstante; existe un reducido grupo de profesionales surgidos del mismo grupo étnico que intentan promover acciones de etnificación y revalidación cultural, y buscan empalmar sus saberes científicos con los conocimientos de la localidad; pero estos intentos de la interculturalización curricular encuentran una serie de dificultades, desde las normativas del Ministerio de educación, hasta la falta de apoyo y seriedad de los padres de familia.

Los docentes de la ILEE 501150 de Antapunco sobre la incorporación de los contenidos de la cultura local, exponen al respecto:

“Los docentes de esta escuela ya tuvimos experiencias de haber trabajado con programas como EBI. Nos capacitamos parcialmente y aún seguimos con la autoformación. Es por esta causa que siempre tratamos de incorporar contenidos de la cultura local, pero este intento entra en contradicción con las normas de la UGEL⁴¹⁵. Ellos al momento de evaluar a nuestros alumnos los hacen en castellano; ellos vienen y toman evaluación en castellano a mis niños de primer grado y como no responden en esta lengua, yo y mis colegas hemos sido considerados malos profesores. Por ésta y por muchas otras razones los docentes de Antapunco respetamos los contenidos de la Programación Curricular Básica, con la única diferencia de acomodar algunas cositas como: león entonces nosotros lo adecuamos al zorro, etc.” (Roberto. E. Loza, Prof. De Antapunco).

⁴¹⁵ UGEL Unidad de Gestión Educativa Local, institución descentralizada del Ministerio de Educación, responsable de la administración educativa en la Provincia de Cotabambas – Apurímac.

De las declaraciones de los docentes de Antapunco, pudimos entender ostensiblemente que sí existen intentos de incorporar contenidos de la cultura local en las actividades escolares; como el aprendizaje y estudio de la lengua, costumbres, arte y religión, pero frente a las normas confusas del Ministerio cada intento de recoger los contenidos de la cultura se convierten en intenciones aéreas, más bien pondera el sometimiento a la cultura dominante como la única portadora de la verdad.

El proceso de “colonización” conlleva siempre un aspecto de asimetría y hegemonía, tanto en lo físico y económico, como en lo cultural y civilizatorio. La potencia “colonizadora” no sólo ocupa territorio ajeno y lo “cultiva”, sino que lleva e impone su propia “cultura” y “civilización”, incluyendo la lengua, religión y las leyes⁴¹⁶.

Bajo esta filosofía, desde el discurso y las normativas se habla de implementar una educación intercultural, empleando y revalorando la lengua originaria de estos pueblos, sus costumbres, formas de pensamiento y todo lo relacionado a los nuevos planteamientos de la diversidad cultural y su inmediata inclusión o reconocimiento de las diferencias.

Lejos de los discursos interculturalistas, los Ministerios de educación actúan contrariamente a los principios de la interculturalización y el respeto a las diferencias, y realizan mediciones de calidad educativa en la lengua oficial. Por ejemplo, las pruebas de PISA, las evaluaciones de conocimientos, los juegos florales, las olimpiadas matemáticas, tienen como código único a la lengua castellana y terminan discriminando a los niños quechua, aimara o asháninca. Porque expresar sus sentimientos, sus emociones, su pensamiento en una lengua extraña es evidentemente difícil para un niño cuya lengua familiar y comunal es diferente al castellano; y por esta causa de la impertinencia cultural, los indígenas son estigmatizados generalmente como una raza con déficit cognitivo frente a sus pares castellano-hablantes, estereotipos falsos recreados a partir de los procesos de discriminación racial.

Al respecto, algunos profesores que conocen mínimamente sobre los estudios psicológicos y antropológicos, señalan que los niños indígenas son tan hábiles como cualquier niño del contexto urbano.

⁴¹⁶ Estermann, Josef. (2009). “Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural” *Op.cit.* Págs. 51-66.

“Mis niños serán pobres, pero no son tontos. Al contrario son inteligentes. En el campo, estos niños desde la edad de 4 años tienen responsabilidades, manejan perfectamente los conteos, ellos sin antes de haber entrado a la escuela, ya contaban hasta 100 en su lengua, por ejemplo para contar sus animales. El problema es cuando nosotros enseñamos en castellano, aquí mis niños ya se pierden. Aquí es nuestro problema. Es por esta razón que los padres de familia exigen la enseñanza sólo en castellano mas no en quechua” (Prof. De la I.E.E 50684- Patán).

De las declaraciones de los profesores podemos percibir que la etnomatemática funciona correctamente en el mundo andino o amazónico. Las habilidades que tienen los niños del campo son incomparables con las capacidades de los niños de la ciudad. Entonces, son distintos mundos que necesitan de un antídoto distinto para solucionar sus problemas.

El primer indicador y arma perfecta para desarrollar los prejuicios cognitivos sobre los educandos indígenas, justamente empiezan por la lengua. La castellanización forzada ha sido siempre un problema desde el inicio histórico del contacto de culturas, (Atahualpa y Pizarro 1532)⁴¹⁷. El rechazo de estos contenidos generalmente ha terminado en opresión o castigo. La aculturación o la transculturación no siempre han tenido éxito en la interrelación de culturas. Sin caer demasiado en conceptos etnocentristas o subjetivistas podemos asegurar que cada cultura tiene su propio canon de desarrollo. Lo que supone que la educación intercultural debe partir primero en concebir la cultura local como importante y luego asociarla con los saberes esperados.

En este proyecto de integración social y cultural, el maestro es uno de los principales agentes educativos capaces de generar el aprendizaje significativo desde su creatividad, el mediador entre la cultura y la incultura. El rol del maestro debe ser siempre preponderar una educación de reflexión crítica ante la adversidad y la diversidad existente en cada ámbito geográfico y cultural. Sin embargo; el autoritarismo académico del maestro sigue cobrando mayor espacio desde el pupitre y el discurso. La distancia comunicativa entre el

⁴¹⁷ En la plaza de Cajamarca (Perú-1532) el rey Inca fue recibido por el fraile Vicente de Valverde, quien a través del intérprete Felipillo, efectuó el Requerimiento donde se le ordenó aceptar el cristianismo como religión verdadera y someterse a la autoridad del rey Carlos I de España y al papa Clemente VII. Acto seguido le entregó un misario y un anillo como regalo, Atahualpa al ver que carecían de significado para él los tiró al suelo; esta acción causó indignación en los españoles, quienes inmediatamente rompieron el silencio al disparar su artillería y fusiles, iniciando de esta manera una larga colonización. (Ansión: 2004).

señor⁴¹⁸ docente y el precario aprendiz que se enrola a los desafíos de una educación asimilacionista cada vez se aleja de su realidad, con la intención de poder participar plenamente en la cultura nacional, según el juicio pedagógico de los profesores, los alumnos indígenas deben ser conducidos a liberarse de su identidad étnica, pues de lo contrario sufrirán retraso en su carrera académica.

En las visitas monitoreadas, los docentes manifestaron sinceridad, por lo que tratamos de colegir su contraste real en la diferencia de opiniones no articuladas. Más del 50% de docentes supuestamente se ubican en un enfoque nuevo; sin embargo, en la práctica pedagógica siguen predicando los mismos contenidos y las mismas estrategias didácticas, cuyas conclusiones hemos considerado en el trabajo empírico.

“Particularmente yo trabajo dentro del enfoque de educación intercultural, los contenidos que desarrollo en mi programación anual, tanto mensual tienen que ver con el calendario cívico escolar, desarrollo en quechua y en castellano. Los especialistas de educación bilingüe nos dicen que debemos separar las lenguas en diferentes espacios, pero esto no funciona, por lo que siempre explico en quechua y el dictado lo hago en castellano” (Docente de la II.EE 50638 Ccocha).

Por tanto; desarrollar contenidos dentro de un enfoque de educación intercultural significa incluir todos los conocimientos de la tecnología y ciencia local al contenido general. Sobre estas prácticas interculturales se viene discutiendo desde los albores de la ilustración, no es nuevo este tema; por consiguiente, hoy en día, son términos del viejo diccionario pedagógico que necesitan renovarse, recrearse en dimensiones de aplicabilidad pragmática dentro de un enfoque más social y humanista.

Todos los estudios y debates de las nuevas formas de educar como posible vía de interculturalización de los sistemas educativos hablan sobre las deficiencias existentes entre la teorización normativa y la praxis tanto escolar y extraescolar.

⁴¹⁸ Señor, históricamente, el título de señor indicaba la superioridad con respecto a los esclavos de los que era el amo, o con respecto a los súbditos a los que dominaba a cambio de protección. También se utilizó para dirigirse a personajes de la nobleza y de la realeza. Señor, es quien tiene dominio sobre algo o alguien. En este sentido, se aplican las expresiones "señor de los ejércitos", "señor del reino", "señor de la casa". Además la palabra señor tiene varias acepciones en el entorno rural, puede referirse al señor Jesucristo, al dios, al hacendado, al Misti, al terrateniente, autoridad, jefe, todo extraño vestido con traje que no es indígena. El señor sigue ocupando un sitio de preferencia en todas las actividades del campesinado. Por tanto, el campesino siempre estará al servicio del Señor, porque desobedecer sería una falta grave a las leyes del estado y a las leyes divinas.

*Aunque hoy en día prácticamente todo los Estados – naciones participen en este debate postulan practicar alguna variante intercultural, el análisis de los discursos generados por los actores institucionales demuestra que la escuela sigue resistiéndose exitosamente a su interculturalización*⁴¹⁹

En esta necesidad, los más precarizados son los educandos indígenas que por su situación socioeconómica son los más afectados en estos tiempos de la globalización; su asenso social y económico hoy cada vez son inalcanzables. Frente a ello existe una única posibilidad de salida, que puede ser la educación, una educación liberadora que transmita los valores de identidad, el buen vivir y la felicidad, para ello se insiste en replantear la estructura curricular básica nacional, según las características de las distintas regiones del país, dentro de un enfoque de educación intercultural eminentemente crítica.

Mientras existe la fuerza del DCN único, el pueblo indígena tiene pocas probabilidades de salir a la luz del día, porque los verdaderos intereses y necesidades de los hombres quechua aimara o asháninca siguen invisibilizados en el curriculum nacional. “Se dice somos interculturales, no educación intercultural pero la interculturalidad en la práctica, ¿dónde está?”⁴²⁰.

Al iniciar el presente siglo, como parte de los procesos de descentralización, la mayoría de los estados latinoamericanos vienen ensayando propuestas educativas dentro del enfoque intercultural no necesariamente bilingüe o bicultural. Pero aún carentes de técnicas y mecanismos de aplicación de las propuestas en la parte operativa. No existen experiencias exitosas concertadas, ya articuladas, de todo el sistema educativo.

En el caso peruano, algunas regiones del país, están iniciando, los procesos de construcción de un estado autonómico, frente a la incapacidad del estado central. Este proceso muy complejo y delicado está obligando a las autoridades regionales a pensar en la región quechua /campesina del Perú como una región con posibilidades al futuro mediante los proceso de autodeterminación como región quechua, aimara o asháninca, con un currículo regional intercultural, como es el caso de Apurímac, Puno y Ayacucho. Existe bastante optimismo de los intelectuales indígenas y de algunos indigenistas en promover proyectos de autodeterminación regional.

⁴¹⁹ Dietz Gunther. (2003). “*Multiculturalismo, interculturalismo y educación: Una aproximación antropológica*”. Editorial Universidad Granada - España. Pág. 166.

⁴²⁰ Montoya Rojas, Rodrigo. *En Seminario Taller Regional, agosto 2009. “Hacia la construcción del currículo Regional para Ayacucho”*. Op.cit. Pág. 45.

“Lo importante es que hoy hemos entendido todos, que el tema no es folklórico ni lingüístico, sino principalmente cultural y político, se trata del prestigio que tiene ser o no ser quechua en este país, además del racismo que aún perdura en algún sector hemos recuperado nuestra condición peruana de ser quechuas entendiendo esto como la mejor fortaleza que tenemos” (Yaku Zaldívar, especialista quechua).

Sin embargo, la idiosincrasia de las autoridades y profesionales de origen mestizo-criollo no permiten llevar en adelante cualquier proyecto que beneficie o libere a la población indígena. En su camino encuentra falta de apoyo de las bases sociales, de las organizaciones de jóvenes, del colegio de profesores, del mismo SUTE. La resistencia hacia los nuevos modelos educativos es desde los mismos docentes y padres de familia que constituyen los niveles más bajos del poder, Foucault (1980) denominó “Microfísica del poder” a esta estructura de jerarquías y autoridades.

La propuesta frente a ello, es justamente construir un cuadro personal altamente capacitado, ético y responsable con todos los cambios paradigmáticos en estas realidades. “El educador tiene que ser formado para la participación plena en el proceso de cambio estructural y de perfeccionamiento permanente de la sociedad.”⁴²¹.

Para mí, el término “pedagogía” es más complejo y extenso que el de “enseñanza”, referido a la integración práctica de determinados contenidos y diseños curriculares, de estrategias y técnicas de instrucción, y de evaluaciones, propósitos y métodos. Todos estos aspectos de la práctica educativa se unen en las realidades de lo que ocurre en las aulas. Juntos organizan una visión de cómo el trabajo de un profesor, en un contexto institucional específico, una determinada versión de los cuáles son los conocimientos más valiosos de lo que significa conocer algo, y de cómo podemos construir las representaciones de nosotros mismos, de los otros y de nuestro entorno físico y social. En otras palabras, hablar de pedagogía es hablar simultáneamente de los detalles de lo que los estudiantes y los otros pueden hacer juntos y de la política cultural que fundamenta dichas prácticas. Desde esta perspectiva no podemos hablar de modalidades de enseñanza sin hablar de política. (Simón: 1987:30-53)⁴²².

⁴²¹ Salazar Bondy, A. (1975). “La educación del hombre nuevo. La reforma Educativa peruana”. *Op.cit.* Pág. 123.

⁴²² Citado por McLaren Peter. (1997). “Pedagogía crítica y cultura depredadora- Políticas de oposición en la era posmoderna”. Paidós Educador. España. Pág. 53.

Renovar la pedagogía en un sistema educativo con alta tendencia del colonialismo cultural implica reorganizar urgentemente los niveles científicos y didácticos de los educadores y los contenidos curriculares sin estas previas innovaciones no habrá cambio educativo. No son suficientes las normas jurídicas, como el multiculturalismo, el interculturalismo funcional u otro tipo de discursos de tinte integracionistas. Es necesario mirar desde la base de la estructura misma del sistema político. Todas las innovaciones o los cambios deben empezar desde las bases locales y regionales, nada de arriba es verdad, las intenciones y las demandas están en las comunidades más vulneradas y restringidas. A partir de los conocimientos de su identidad intracultural como lugar de partida y experiencia significativa para luego extenderse recién al mundo de la interculturalidad. No se puede interculturalizar al niño sin antes de asegurar su solidez identitaria, su amor hacia su mundo, sus prácticas y valoración de su contenido cultural local o ancestral, son elementos necesarios para la transferencia cultural, de lo contrario se cometerá el grave error de imponer códigos culturales ajenos que constituirán una aculturación forzada.

El interculturalismo crítico para todos es una tendencia que parte de la constatación de que el problema de la injusticia cultural, es decir, el de la estigmatización cultural y la discriminación estructural, es un problema de doble vía. La discriminación activa genera la discriminación reactiva y viceversa”⁴²³.

Un modelo de educación intercultural desde el enfoque crítico, tendrá que superar toda forma de etnocentrismos, nacionalismos, esencialismos, fundamentalismos y pedagogismos de carácter conservador o reaccionario, tratando en lo más profundo las problemáticas económicas y sociales de las poblaciones en su conjunto, no sólo culturales o lingüísticas.

En esta situación histórica, la educación bilingüe intercultural relacional no es funcional a la población indígena, tampoco es la solución para la problemática educativa nacional, no obstante constituye uno de los caminos para ir abandonando las prácticas educativas tradicionales y tomar nuevas rutas de progreso cultural y político, evitando la exuberancia teórica y proyectos cortoplacistas. Dejar de vivir en un mundo totalmente falso, con una identidad y filosofía ilusoria, con un dios blanco que jamás se ha compadecido de los más pobres del planeta.

⁴²³ Fidel Tubino. (2012). “El trasfondo epistemológico de los conflictos interculturales”. En la revista *Concordia* N° 61. Aachen-Alemania. Pág. 69.

5.5.2. Docente rural: su inseguridad profesional, económica y social

El análisis del problema educativo desde distintas perspectivas destaca varios puntos. Uno de estos se refiere a la situación laboral y socio económica de los maestros que se encuentra cuestionada de manera generalizada.

Los maestros del Perú han transitado durante mucho tiempo por un camino de frustraciones. Los intentos por llevar a la práctica la Carrera Pública Magisterial no han podido cristalizarse ni han servido para que los docentes puedan “hacer carrera”, es decir, puedan desarrollarse profesionalmente y mejorar sus ingresos económicos.”⁴²⁴.

La nueva Ley de Carrera Pública Magisterial (CPM), posibilita ascensos a nivel remunerativo y escala social lo que no se produjo desde la reforma educativa del General Velasco (1969).

El maestro es el último eslabón de los profesionales, hasta el 2000 teníamos un sueldo muy por debajo de las expectativas de la supervivencia. Sólo al 2006 los sueldos mejorarían en un 40%.

*La enseñanza pública latinoamericana es uno de los sectores más castigados por la nueva situación laboral. Maestros y profesores reciben elogios, la cursilería de los discursos que exaltan la abnegada labor de los apóstoles de la docencia que amorosamente moldean con sus manos la arcilla de las nuevas generaciones; y además, reciben salarios que se ven con lupa*⁴²⁵.

Frente a ello, la Carrera Publica Magisterial, reconoce el nivel académico y profesional bajo un salario diferenciado y recompensado.

*Se postula revalorar la función docente al permitirse posibilidades reales de movilidad y ascenso social, económico y profesional sobre la base de priorizar la calidad profesional más que la antigüedad en el servicio. Si bien se exige un número de años mínimo de permanencia en un Nivel Magisterial, lo que más interesa es la posesión de competencias y conocimientos profesionales y el buen desempeño laboral, los que deberían ser recompensados adecuadamente*⁴²⁶.

⁴²⁴ Nueva Carrera Pública Magisterial (CPM), propuesta de proyecto de LEY N° 29062. Documento de trabajo. Ministerio de Educación, Lima-Perú.

⁴²⁵ Galeano, Eduardo. (1988). “*Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*”. *Op.cit.* Pág. 104.

⁴²⁶Nueva Carrera Pública Magisterial (CPM), propuesta de proyecto de LEY N° 29062.

Sin embargo, los mismos docentes que exigen buenos salarios, manifiestan que están en contra de la CPM, no están conformes con esta nueva Ley que garantiza asenso salarial y social; los profesores nombrados con más de dieciocho años de servicios en el magisterio, la mayoría de ellos egresados de “profesionalización docente” ponen resistencia, por miedo a ser desaprobados en los tres exámenes y ser despedidos de la carrera docente, porque así lo estipula la CPM. “Para ascender y permanecer en la Carrera es obligatoria la evaluación. No presentarse a la evaluación del desempeño laboral hasta en dos oportunidades o desaprobado la evaluación del desempeño laboral en tres oportunidades consecutivas estando en un mismo Nivel Magisterial, implica el retiro de la Carrera” (Ley 29062).

El proyecto CPM forma parte del sistema reformista de algunos países de la región, tiene un buen soporte teórico; pero el tema es cómo se debe aplicar este proyecto a la realidad magisterial peruana. El gobierno manifiesta que los 300 mil profesores titulados a nombre del estado, entre nombrados y contratados tienen todo el derecho de ejercer su profesión; sin embargo, contradictoriamente el mismo estado arguye que no son aptos para desempeñarse como docentes, por tanto se debe evaluar a los docentes. En teoría se trata de remediar la mala formación inicial de docentes con proyectos de carácter eliminatorio. Hasta aquí aún no hay un proyecto o un consenso del parlamento en reorientar el sistema de formación profesional del docente.

Durante el segundo gobierno de Alan García (2007), se han aplicado varias pruebas de evaluación a los maestros con el objetivo de reorganizar a los docentes con el propósito de mejorar la pésima situación académica. Según cifras oficiales, contamos con 298.110 profesores de educación básica y técnico-productiva, 254.221 nombrados y 43.889 contratados (Ministerio de Educación 2008: 7). La evaluación censal del 2007 sólo evaluó a 174.491 profesores, fue completada a fines del 2008, evaluándose a 15.000 más en la llamada “evaluación censal complementaria”. En marzo del 2008, se evaluó a 181.118 docentes con fines de nombramiento y contratación, aunque únicamente 151 lograron aprobar con la nota 14, en medio de graves descontentos y cuestionamientos a la validez técnica de la prueba. (MED: 2008).

Al respecto planteamos una batería de preguntas como estas: ¿Qué opinión le merece la nueva Ley de la Carrera Pública magisterial (CPM), está de acuerdo con la evaluación y categorización del docente según méritos y estudios?

Las respuestas de un 70% de los docentes entrevistados literalmente fueron en este tono:

“Nosotros los maestros nombrados con más de 15 años de experiencia en la labor educativa rechazamos contundentemente estos atropellos del gobierno. Esta evaluación no fue apropiada, fue con fines de sacar de la carrera a los nombrados y en nuestro lugar poner a los docentes nuevos del partido. Los maestros del Perú hemos sido tratados como si estuviéramos ingresando a una universidad, con esas preguntas capciosas de razonamiento lógico matemático, algebraico, comprensión de textos raros, todo ello nos subestima como profesionales que somos. Mire, nosotros no tenemos ningún temor a la medición de la calidad docente, que vengan a vernos en aula, en acción, que evalúen nuestros productos que son los alumnos, ahí está el resultado de nuestra capacidad o incapacidad”. (Docente de la Ley 19990).

Sobre las formas y métodos de la evaluación, el 90% de profesores están en contra de los mecanismos de evaluación como instrumentación política segregacionista, no en contra de Ley 29069. El tipo de evaluación de carácter teórico fue aplicado desde posturas coyunturales del gobierno, con fines prejuiciosos. La última evaluación del docente (2010), evaluaba la comprensión lectora, literal e inferencial; analogías verbales, agrupamientos, correspondencia y término excluido; razonamiento abstracto para identificar patrones de relación y completar secuencias; habilidad analítica: razonamiento analítico y razonamiento crítico; parece importante que la evaluación pondere la producción intelectual, grados académicos, la puntualidad con que llega a la escuela, pero no siempre lo referencial del *curriculum vitae* puede marcar calidad profesional, un docente con estos méritos no siempre puede lograr mejores resultados en los procesos de enseñanza aprendizaje, no garantiza nada los criterios antes descritos. La opción es evaluar al docente en acción, la evaluación debe ser a los resultados esperados no especulados, el producto final se verá en los educandos ni siquiera al concluir un grado sino a lo largo de todo un nivel, porque la educación es todo un proceso de aprendizaje cultural a largo plazo. Tampoco es cierto que “se puede medir tan sólo con una clase modelo de 45 minutos pedagógicos, *“la clase modelo fabricada”*, no garantiza el correlato de las actividades pedagógicas a lo largo del año” (Trahtemberg: 2010).

Ningún profesor se opone a una evaluación con fines lícitos. Sin embargo, el tipo de evaluación clasificatoria a nivel nacional hace que el 80% de docentes no pasen los exámenes de la primera fase, por tanto no tendrán la oportunidad de demostrar sus

habilidades técnico-pedagógicas en el aula y en la comunidad educativa; una clara muestra de eliminación por defecto tal como estipula en el CPM:

La evaluación para el ascenso en la Carrera Pública Magisterial toma en cuenta un Concurso Público de carácter clasificatorio, en donde uno de los factores gravitantes es el desempeño laboral, a cargo de la institución educativa, y, el otro, los resultados de una prueba de evaluación de competencias y conocimientos⁴²⁷.

¿Es necesario evaluar a los docentes del sistema educativo actual?, ¿cómo se debe reglamentar una evaluación magisterial? Una coherente evaluación implicaría un diagnóstico del nivel académico que desemboque en las prácticas pedagógicas, es decir en aula: sus metodologías, sus formas de enseñanza, el empleo adecuado o no de los materiales educativos, el trabajo con los padres de familia, las relaciones de docente con las autoridades comunales, sus perfiles de liderazgo en la zona, sus producciones intelectuales, sus méritos académicos y profesionales, sus proyectos anuales del Centro Educativo y su interés por mejorar profesional y socialmente.

“Los docentes nuevos en carrera y de la especialidad de primaria, estamos dispuestos a cualquier forma de evaluación con fines de mejorar nuestras prácticas profesionales. Nosotros somos recientes egresados de las aulas pedagógicas, se suponía que estamos preparados para responder a las preguntas que se nos formulen en temas de nuestra profesión; sin embargo, en estas evaluaciones no hemos alcanzado a la nota aprobatoria, lo que significa evaluación no funcional que directamente denigra al maestro peruano, creando inseguridad, celos y polaridades entre los maestros egresados de las universidades y los egresados de los Institutos superiores pedagógicos. Nadie de nosotros nos oponemos a este tipo de evaluaciones, que en esencia si son bien formuladas y con buenas intenciones, entonces tenemos que responder satisfactoriamente, queremos ascender socialmente y mejores sueldos (Docente de la Ley 25540).

¿Quién debe evaluar a quien? Algunos expertos como León Trahtemberg, Hugo Díaz, Sigfredo Chiroque (2010), dicen que el director de la II.EE es la persona ideal para evaluar a sus docentes, porque finalmente es el líder de su institución como empresa de gestión y de decisión, así lo respaldan las normas vigentes; sin embargo en la práctica no tienen ningún efecto; el estado no permite que el director realice gestiones administrativas

⁴²⁷ Nueva Carrera Pública Magisterial (CPM), propuesta de proyecto de LEY N° 29062.

como tal, toda decisión se toma desde el Ministerio; entonces, ¿para qué están los directores? En las escuela rurales de tipo multigrado y unidocente un director ocupa los cargos administrativos no por sus meritos académicos o profesionales, sino por tener más años de servicios en la docencia, de los cuales un 80% no están capacitados ni tienen especialización en la administración educativa; por tanto, no tienen capacidad formal ni la autoridad ética para evaluar al personal docente.

Una evaluación racional al magisterio peruano es necesaria y es altamente ética; en vista que su formación inicial ha sido insatisfactoria para la demanda social actual tanto nacional como para el mundo global. Por tanto, para una correcta aplicación de una evaluación docente, es necesario establecer ciertos mecanismos de valoración dentro de un enfoque más participativo, integral y diferencial, los procesos de integración del docente a la carrera magisterial son un derecho y un deber que están estipulados en la misma constitución política y en la ley del profesorado; el formato de evaluación debe categorizarse por especialidad, por niveles educativos y por la situación sociogeográfica.

Como pensar y desarrollar una visión del maestro único y al mismo tiempo tomar en cuenta la diversidad de condiciones en las que llegan los estudiantes a (...) los institutos que forman docentes y satisfacer las necesidades de trabajo en diferentes contextos sociales y culturales donde irán a desempeñar su labor⁴²⁸.

No podemos someter a los profesores de inicial, primaria y secundaria bajo un solo parámetro de medición nacional, porque tampoco podemos universalizar a los docentes que se han formado en las Universidades, en los Institutos Superiores pedagógicos y, finalmente, a los que han completado su formación profesional en la modalidad semipresencial y a distancia. Por ejemplo, los profesores de la especialidad de matemática estarán en desventaja frente a sus colegas de especialidad de letras o lengua. Los profesores de inicial también frente a sus colegas del nivel superior, los profesores de origen indígena frente a sus pares de la ciudad.

Sin embargo, desde una mirada positiva; la reglamentación de la nueva Ley del profesorado, en algunos profesores ha generado importantes cambios de reflexión en la actitud del profesional. Por el temor a los despidos masivos un 30% de docentes nombrados y un 60% de docentes contratados con fines de lograr su nombramiento han

⁴²⁸ Yapu, Mario. (1999). “Balance desde las aulas: La reforma y la enseñanza de la lectoescritura en el campo”. En: *Tinkazos. La Paz. agosto / diciembre, año 2° N° 4*. Pág.63.

iniciado procesos de auto nivelación profesional, ya sea participando en los eventos organizados por el estado o de forma particular, seguido por un grupo de docentes que tienen algún interés de continuar algún curso de especialización a distancia o semipresencial es casi una obligación moral de los docentes jóvenes; en cambio el 70 % de docentes nombrados con más de 20 años de servicios y los que egresaron de los Institutos Superiores Pedagógicos no tienen ningún interés de mejorar su cualificación profesional, a ellos se les puede denominar profesores conformistas y reacios a todos los cambios y engrosan las filas del magisterio tradicional.

Es en su verdad donde radica la salvación de los demás. Su saber es “iluminador” de la “oscuridad” o de la ignorancia de los otros (...) Nuestra entrega a la defensa de los más débiles sometidos a la explotación por los más fuertes. También es importante en el empeño de todos los días, mostrarles a los alumnos la belleza que existe en la lucha ética. Ética y estética se dan la mano⁴²⁹.

El deber ético de todo maestro, ante todo, es de liberación, es el de ser un mediador intercultural que lucha incansablemente por la justicia y la libertad de miles de niños que aún siguen invisibilizados, precarizados en las prácticas de una educación de corte dogmatista ¿Los maestros de hoy, tienen esos perfiles, están preparados para los procesos de descolonización educativa?

El problema educativo actual es un dilema de decisiones políticas del estado, en este sentido el magisterio de las zonas rurales de la región se ha convertido en el sector más vulnerable de la educación nacional. Los docentes de las áreas rurales son los más reacios a las nuevas innovaciones, por razones sociogeográficas y socioculturales.

Las manifestaciones de los mismos profesores del área rural y en particular de los centros educativos de investigación sobre su inseguridad frente a los desafíos y modelos educativos son comunes, se sienten impotentes de enrolarse a las filas de la calidad educativa, es más, los docentes que no tienen estudios pedagógicos (intitulados), están completamente desorientados y desfasados de la actualidad pedagógica, por tanto, su rol de maestro es ineficiente y desvirtúa los objetivos de una verdadera educación. “Se comprende también que tantos intelectuales o aspirantes a serlo manifiestan incluso en sus

⁴²⁹ Freire Paulo. (2004). *"Cartas a quien pretende enseñar"* Siglo XXI. Editores Argentina. Décima edición en español. Pág. 28-42.

comportamientos aparentemente menos determinados por la escuela, su conformidad con el modelo dominante de relación con el lenguaje y la cultura”⁴³⁰.

*En el caso particular de los docentes, la ausencia de información o de comprensión acerca del sentido del proceso global de cambio provoca un fenómeno según el cual la transformación está asociada fundamentalmente a la idea de pérdida y sentimiento de inseguridad y de incertidumbre sobre el futuro*⁴³¹.

Por lo tanto, en América Latina se requiere trabajar la autoimagen del maestro, su identidad, su autoestima, sin embargo esa autoimagen tiene que ver con su nivel académico; lo que implica seguir en la autoformación o capacitación- docente si todavía el docente es capacitable; de lo contrario no hay más alternativas frente a la resistencia del profesor, el único camino es su formación inicial bajo un nuevo enfoque pedagógico intercultural y para ello se insiste que el estado debe reestructurar el Diseño Curricular de formación superior.

En conclusión diremos que la valoración del docente gira en torno a su nivel profesional. Los cambios en el proceso educativo requieren ejercitarse a través de un cierto tipo de actividades, compromisos y comportamientos que lleven a los educadores a reivindicar su estatus social, demostrando su “ser” de un maestro ejemplar, entonces la situación del “ser” del maestro indigno puede revertirse en un maestro digno y en admiración, estos cambios podrían ocurrir con docentes jóvenes de la nueva escuela.

Sin concienciación no hay emancipación indígena, y ésta sólo se consigue formando nuevos educadores surgidos del mismo estrato social.

⁴³⁰ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (1970). *“La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”*. Op.cit. Pág. 178.

⁴³¹ Tedesco Juan Carlos. (2001). *“Educación y nuevo capitalismo en América Latina”*, en Luis Miguel Lázaro (ed). Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina. Universidad de Valencia, Depto. de Educación Comparada e Historia de la Educación, 2001. pág. 47.

5.5.3. Docente blanco y docente indígena: identidades en construcción

“No fui a machacar el alfabeto ni tener encerrados a los alumnos en un recinto frente al silabario. Fui para instalarles una escuela activa, plena de luz, de sol, de oxígeno y de viento; alternando las ocupaciones propias del aula, con los talleres, campos de cultivo y construcciones”. Elizardo Pérez (1931).

Los conflictos profesionales, entre los docentes egresados de formación universitaria frente a los egresados no universitarios, los miramientos entre los docentes de origen indígena y los docentes mestizo-criollos marcan dilemas contrapuestos que obstaculizan todo proyecto educativo consensuado y sostenible.

En esta incertidumbre del maestro que sabe más y del maestro que sabe menos, del maestro lugareño y del maestro de la ciudad, nos involucramos directamente en el análisis de su problemática real. Desde sus aulas educativas, intentamos medir su nivel profesional que se visualiza en sus prácticas didácticas y su interrelación con la comunidad. Paulo Freire (1975), decía: “que era necesario y ético que los docentes reconocieran sus limitaciones y, aceptándolas con humildad, evitaran en caer en un pesimismo paralizador por un lado y en un cínico oportunismo por el otro”.

La estigmatización profesional del docente no se inicia en la comunidad, sino parte desde el poder central. Desde la mirada de los funcionarios del Ministerio de Educación, los docentes egresados de los ISP están estigmatizados como malos maestros. Al respecto, el especialista del Ministerio de Educación declaró de la siguiente manera:

“Los maestros egresados de los institutos superiores pedagógicos muestran una labor de pésima calidad, como muestras de su nivel de preparación, ellos ocupan los últimos lugares en los concursos anuales para la contratación docente, es por ahí nosotros como especialistas del Ministerio adjudicamos sus plazas de labor hacia las zonas más recónditas del Perú, desde allí pueden ir mejorando en la práctica profesional; en cambio los egresados de las aulas universitarias generalmente en los concursos ocupan los mejores puestos y son destinados a las escuelas urbanas o a los puestos de administración educativa, aquí se necesita de mejores profesionales para dirigir la educación del país” (Especialista del MED, Lima/2008).

De la entrevista podemos concluir que la educación en las zonas rurales sigue siendo un punto de inflexión, cargados de ciertos prejuicios raciales, discriminatorios y falta de coherencia política. Restar importancia a las escuelas rurales, desde el Ministerio fue siempre un asunto histórico. Por tanto desde el estado se piensa lo siguiente:

“los Malos maestros a las escuelas más recónditas del país a pagar sus penas de la infructuosa preparación académica y los buenos maestros a la ciudad y a los cargos burocráticos”

En este proceso de estigmatización ¿Qué significa ser docente rural frente al docente urbano? Frente a las interrelaciones comunitarias maestro-comunidad, la mayoría de los profesores rurales pretenden estar inmersos en la problemática de la comunidad, incluso algunos docentes de áreas rurales se han expresado de la siguiente manera:

“Nosotros los que trabajamos en la comunidad, nos quedamos en la comunidad, nos dedicamos toda nuestros tiempos a la comunidad. ¿Qué más podemos hacer?, ¿acaso tenemos negocios, chacra para trabajar?, creo que nuestra dedicación es a tiempo completo. En cambio mis colegas de las áreas urbanas se dedican a sus negocios, unos son taxistas, otros venden en el mercado, sin embargo la comunidad no reconoce nuestro sacrificio, ellos jamás valoraran”.

En verdad la permanencia del maestro rural en la comunidad durante la semana implicaría un buen nivel de trabajo pedagógico y una buena marcha de la integración sociocomunitaria. Hasta hace dos décadas el maestro líder, médico, mediador y apóstol o maestro libertador ha perdido su papel o reputación. La idoneidad del maestro moderno, no está en la permanencia en clase durante las seis horas pedagógicas, tampoco se puede ponderar la permanencia de lunes a viernes en la comunidad. El producto final son los logros de las competencias y habilidades en los educandos de acuerdo a las expectativas de los padres de familia y de la sociedad actual. El hecho de terminar la programación anual sin importarles si los niños están aprendiendo o no, no es una garantía de logros educativos.

Las respuestas a los nuevos proyectos como educación intercultural dependerán también del estatus académico, social o situación laboral de los docentes en la comunidad. En la investigación encontramos un segundo problema, la *situación socioemocional* del docente, existen los complejos de inferioridad frente a los docentes blancos o de la ciudad,

aludimos que las consecuencias vienen directamente de la represión y del racismo tanto en la familia y en la escuela durante los tiempos de su infancia, niñez y adolescencia.

A ello, habría que sumar las condiciones precarias de habitabilidad. Por ejemplo; el 50% de docentes supervisados no cuentan con camas para dormir, se cocinan a leña, no tienen los servicios básicos como los servicios de luz, agua potable, etc. El 80 % de docentes se quedan en la comunidad de lunes a viernes con una baja calidad de vida. Su bienestar, su alimentación y el clima frígido son escenarios funestos que limitan la superación profesional. Quedarse en una comunidad de lunes a viernes y no acceder a otras actividades que les pueda generar medios económicos es frustrante. En la mayoría de los casos tienden a convertirse en analfabetos funcionales, desmotivados y poco optimistas, un porcentaje menor de docentes optan como nuevos estilos de vida, el alcoholismo y la degeneración ética y social.

“Nuestra situación es muy triste y desagradable desde que nos nombramos. Nos quedamos en estas escuelas, donde la vida es difícil. No tenemos acceso a la información. Estamos alejados de nuestra familia. Tenemos hijos en la población que son menores y requieren apoyo. Entonces el abandono familiar es cruel; mientras los docentes del distrito están con todas las comodidades y tienen otras posibilidades de generar dinero. A esto se suma la indiferencia de los padres de familia. En esta comunidad nadie te invita siquiera un vaso de agua. A la comunidad no le interesa la situación del docente, sólo exigen la puntualidad y no saben colaborar.” (Prof. Froilán Molina – Antapunco).

Todos los antecedentes tanto, académicos, familiares y sociolaborales del docente han suministrado consecuencias para el bajo nivel educativo de los niños indígenas de la provincia hacia los niveles de marginalización cultural; sin embargo en las declaraciones del profesor Molina y en la mayoría de la comunidades se ha contrastado que la comunidad se muestra cada vez indiferente frente a los maestros que trabajan en la comunidad.

Los PPF dicen que los profesores a parte de mostrar una incompetencia pedagógica muestran actitudes de rechazo hacia la comunidad, no participan de las asambleas comunales, cada vez se les nota su incompetencia profesional, sus relaciones interpersonales son casi inexistentes, en ello se nota que el maestro líder, forjador de sociedades está a punto de quebrar.

Las declaraciones del 90% de los PPFH han sido más o menos en este sentido:

“Los docentes no hacen más que encerrarse en sus aulas. No tienen iniciativa de participar en la promoción educativa-comunal, son indiferentes, creídos y de extremo enseñan mal. Por esto tenemos confianza. Además ellos ganan sus sueldos. No necesitan colaboración, nosotros sólo le enviamos leña ¿qué más podemos brindarles? Si somos muy pobres y a las justas nos solventamos para comer”. (Asamblea de APAFA. Antapunco).

Igualmente se ha sistematizado las declaraciones de los PPFH de la comunidad de Ccocha:

“Anteriormente, los profesores que llegaron a esta comunidad, fueron personas muy buenas, se involucraban en la problemática de la comunidad, ellos redactaban memoriales y solicitudes para presentar ante los organismos del distrito, pero ahora dicen que no tienen tiempo, entonces que podemos esperar de aquellos profesores que llegan el martes y se van el jueves. Es por ahí que nuestros hijos no han logrado escribir ni leer correctamente al sexto grado, es por esta causa no los llevamos a Bellavista y al distrito para que mejorara su nivel de aprendizaje”(Asamblea de PPFH. Ccocha)

Interpretando ambas declaraciones llegamos a concluir que existe fuerte desvinculación social entre el docente y los Padres de Familia, no hay consenso de diálogo, el primer factor es la negligencia de los docentes por no manejar criterios y técnicas de las relaciones intercomunitarias, perder el rol del docente implica perder toda la credibilidad en la comunidad y esto puede perdurar en las siguientes generaciones.

El problema incide siempre en la calidad de coordinación entre los docentes y la comunidad. Esta falta de diálogo es el primer factor de fracaso para la correcta aplicación de los programas educativos como la EIB, desarrollar nuevos enfoques educativos necesita de una estricta alianza, buenos niveles de coordinación, un empoderamiento educativo en todos los agentes y sujetos de la educación.

A ello, habría que sumar las condiciones e identidades étnicas del docente. Para confirmar, nuestra hipótesis planteamos una batería de preguntas sobre sus percepciones y prácticas de educación Intercultural bilingüe en las escuelas rurales. Las respuestas recogidas de acuerdo al origen étnico y nivel académico han sido bien diferenciadas.

a. Las respuestas de los profesores de origen mestizo-criollo generalmente van en contra de la propuesta de educación Bilingüe Intercultural consideran como algo arcaico enseñarles en quechua, las costumbres de la zona. Prefieren no manipular el tema de la cultura local en el proceso curricular, por considerarlos nocivos, anacrónicos y anti-modernos. Estas formas de percepción antindigenista y de semblanza conservadora son alimentadas y reforzadas por un reducido grupo de docentes surgidos de la clase social más desfavorecida, que prefieren identificarse más bien como profesores mestizos. Estos dos grupos de docentes en lo posible se mantienen al margen de las políticas educativas innovadoras como la EIB o algunos proyectos que procuran mejorar las condiciones de los pobladores indígenas, por tanto son los mejores aliados de los docentes mestizo-criollos, en la construcción de la identidad étnica, a partir de la escolarización como síntesis de la subestimación sociocultural.

Como dijera Albert Memmi (1971), “el pequeño colonizador es de hecho, generalmente solidario con los colonos y encarnizado defensor de los privilegios coloniales”⁴³². Esto porque es merecedor de los beneficios subjetivos y halagos del grupo de docentes mestizo-criollos.

b.- En cambio para los profesores de origen indígena, o profesores indigenistas la educación Bilingüe es una buena alternativa para las zonas quechua-hablantes, facilita la comunicación del pensamiento a la escritura, de la casa a la escuela, más bien manifiestan su descontento con el sistema educativo que invisibiliza lo autóctono.

De acuerdo a varias percepciones y proyecciones individuales y colectivas, para los docentes de origen indígena y rural, es innegable que la identidad étnica descansa sobre la base del dominio de las lenguas originarias. Ser docente indígena es saber la lengua de la comunidad, identificarse con las costumbres y la vida de la población. El término de ser profesor lugareño, referido al espacio sociogeográfico forma parte de una identidad étnica para los docentes. De esta clase social emergen muy escasamente sus intelectuales, ellos desde el lado académico están batallando por la reivindicación cultural y social de sus pueblos; denunciando cada vez la teorización académica y la incoherencia de la política educativa; al respecto recogimos esta declaración que en buena medida resume las intenciones de los profesionales indígenas que están vinculados a procesos de investigación cultural.

⁴³² Memmi Albert. (1971). “*Retrato del colonizado precedido por retrato del colonizador*”- *Op.cit.* Pág. 63.

“¡Basta ya!, que otros investigadores sigan experimentando la lengua nuestra (indígena) y soy enemigo de que otros se sigan ocupando de nuestros problemas para seguir creando mas instituciones para tener como objeto de estudio a las poblaciones indígenas. Llegará un día en donde no permitiremos que ningún estudioso foráneo nos traiga sus discusiones teóricas en nuestro pueblo trayéndonos confusión entre hermanos indígenas. (Profesora indígena).

En todos los casos, pedagógicamente, no se puede polarizar el trabajo docente por urbano o rural, entre el docente mestizo-criollo; sin embargo, existe la necesidad de incorporar a los mejores docentes jóvenes con dominio de la lengua de los niños, expertos en temas de educación bilingüe intercultural, con estudios en psicopedagogía destinados a las escuela rurales, por las necesidades y características que presenta la ruralidad.

La educación Bilingüe Intercultural para las zonas quechua-andina tiene que reconsiderar las necesidades de los niños de las comunidades campesinas desde un afirmarse en su cultura (inculturación) y por otra parte también necesitan castellanizarse para defenderse de la agresión constante de los mestizo-criollos, y para su pronta reincorporación a la sociedad nacional en calidad de ciudadanos con su cultura y pensamiento y no como ciudadanos súbditos y pasivos. Por tanto,

*La educación constituye el laboratorio social por excelencia en el cual se pueden gestar nuevas maneras de convivencia e incluso formas más creativas de organización estatal que superen las limitaciones que el Estado-nación clásico ha experimentado en sus más de doscientos años de traslado a América desde la Francia postrevolucionaria*⁴³³.

Por todo lo planteado, es justo y necesario cambiar la sociedad hacia los fines comunes de los pobladores, ello implica trabajar desde las escuelas. La escuela es el único espacio de esperanzas y de cambios, muy bien podría promover acciones de revaloración cultural, de libertad, de reflexión crítica; “si la educación mantiene a la sociedad, es porque puede transformar aquello que mantiene. Olvidan que el poder que la creó nunca permitirá que la educación se vuelva en su contra”⁴³⁴.

⁴³³ López, Luis Enrique. (2005). “*Democracia y cambios en la educación indígena. Desafíos para una formación docente diferente en América latina*”. Op. cit. Pág. 94.

⁴³⁴ Freire Pablo - Iván Illich. (1975). “*Educación*”. Op. cit. Pág. 29.

Sin escuela y sin maestro no habrá cambio educativo. “Al conceder al profesor el derecho y el poder de utilizar en beneficio propio la autoridad de la institución, el sistema escolar se asegura el medio más seguro de obtener del funcionario todos los recursos y todo el celo de la persona al servicio de la institución y, de este modo, de la función social de la institución⁴³⁵.

¿Puede liberar al hombre, este maestro cumpliendo fielmente el apostolado de salvador?, ¿posee la contingencia de permear toda una generación como hombres de bien o hacia el continuismo y a favor de los intereses externos como fue y sigue siendo la educación? Nuestra conclusión es que el maestro juega un papel protagónico en el accionar de liberación del campesino oprimido, bajo la colonialidad y el poder del sistema educativo.

Porque sus luchas en estos últimos años se han limitado a sus reivindicaciones laborales de sector, a pedir cada año aumento salarial, pero la educación colonizadora continúa en las aulas. Una vez que les otorgan su aumento salarial vuelven a las aulas a seguir con el proceso de colonización a través de la educación actual⁴³⁶.

El trabajo aislado, fragmentario ha degradado su nivel y prestigio profesional y ha limitado todo proceso de reflexión crítica. Los docentes como agentes activos de la educación fuimos testigos y partícipes de los proyectos asimilacionistas, realizando y cumpliendo ingenuamente con las políticas de reproducción ideológica y cultural a favor de los grupos hegemónicos; por tanto revertir esta situación mejorando la calidad de la formación inicial de los futuros profesionales de educación es la única salida para mejorar la calidad educativa ya sea en Perú o en cualquier parte del mundo.

⁴³⁵ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (1970). Op. cit. Pág. 180.

⁴³⁶ Huanacuni Mamani, Fernando. (2010). Op. cit. Pág.42.

CAPITULO VI
MARCO ANALITICO: TRABAJO EMPIRICO

6.1. LOS DOCENTES Y SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN AULAS RURALES

6.1.1. Primera fase: entrevista a los docentes

a. Objetivos

La entrevista estructurada se aplicó con el propósito de conocer el nivel de formación académica y profesional, además el manejo metodológico, sus actitudes e interacciones pedagógicas y comunitarias que emplean en su cotidianeidad como profesores de EIB.

b. Indicadores de evaluación

- Dominio sociolingüístico del quechua y castellano en el trabajo pedagógico y su interrelación comunitaria.
- Interacción pedagógica entre los saberes previos de los niños (cultura local) y los contenidos de la cultura nacional.
- Nivel de coordinación con los PFFF en las actividades pedagógicas y en la operativización curricular.
- Liderazgo y promoción social dentro del ámbito comunal.
- Apreciación relacionada a la cuestión salarial que recibe.
- Situación laboral y nivel profesional de acuerdo al escalafón.
- Conocimiento de la política educativa nacional e internacional.
- Percepción del enfoque de educación Bilingüe Intercultural en la zona.

c. Condición sociolingüística de los Profesores

Nivel lingüístico (L1-L2)	Nº PP.FF	PORCENTAJE
Bilingüe Coordinado (BC)	34	85%
Castellano hablante (C)	06	15%
TOTAL	40	100%

d. Nivel educativo de los Profesores

Nivel educativo	Nº DOCENTES	PORCENTAJE
Profesionalización docente (ISP)	22	55%
Formación regular (ISP)	14	35%
Formación universitaria	02	5%
Con estudios de posgrado	00	%
Con estudios de posgrados no concluidos	02	5%
TOTAL	40	100%

e. Situación laboral y nivel profesional

Situación laboral	Nivel profesional	Nº PP.FF	PORCENTAJE
NOMBRADO	I NIVEL	08	20%
	II NIVEL	22	55%
	III y IV NIVEL	02	5%
CONTRATADO	SIN NIVEL	08	20%
TOTAL		40	100%

Un nivel educativo se logra por cada 5 años de servicios oficiales desde el momento del nombramiento. *Cada profesor percibe una remuneración de acuerdo al Nivel Magisterial al que pertenece* (Ley N° 28044 y su modificatoria Ley N° 29062). En el cuadro los 46 docentes actualmente están ubicados en el II NIVEL muy a pesar de tener 15 a 20 años de servicio, por que el asenso de Nivel permite pasar la evaluación y una serie de requisitos.

La primera fase del acercamiento a los profesores del ámbito provincial fue el desarrollo de las entrevistas, aprovechando los talleres de capacitación docente organizado por la UGEL de Cotabambas, se aplicó las entrevistas estructuradas con fines de diagnóstico socio-pedagógico para programar cursos de formación continua en el mes de abril del 2007. Las respuestas fueron determinantes para marcar una posterior fase, las acciones de supervisión o monitoreo. La información fue fácil de procesar, simplificando el análisis comparativo.

1.-Importancia de la lengua materna y la segunda lengua en el trabajo pedagógico del docente rural

Tabla 1-A

1			2			3			4		
¿En qué idioma los niños aprenden mejor, los contenidos curriculares?			¿Generalmente en qué idioma se comunican mejor con sus alumnos?			¿Generalmente en qué idioma se comunica mejor con la comunidad?			¿Qué idiomas prefiere que se hablen en la comunidad?		
Q	Q y C	C	Q	Q y C	C	Q	Q y C	C	Q	Q y C	C
10	24	06	24	12	04	24	10	06	04	16	20
25%	60%	15%	60%	30%	10%	60%	25%	15%	10%	40%	50%

1.-El 60% de docentes afirma que los niños aprenden mejor en ambas lenguas, el 25% de docentes asegura que los niños aprenden mejor en quechua, porque creen que existe una mejor comunicación; frente a un 15% de los entrevistados que asevera que los niños aprenden mejor en castellano los contenidos curriculares, por que el DCN así lo estipula. Éste último grupo de docentes se refiere a la enseñanza de la lengua; mas no así al aprendizaje en la lengua materna como contenido curricular, en ello se nota una confusión entre enseñar “una lengua” y “enseñar en una lengua”⁴³⁷.

2.-El 60% de docentes manifiesta que existe mejor comunicación en la lengua materna de los niños porque es la lengua familiar y comunal. Frente al 10% de los docentes que declara como la mejor vía de comunicarse en castellano. Este segundo grupo de docentes son monolingüe castellano-hablantes; mientras el 30% de docentes asevera que los niños son bilingües incipientes y existe la posibilidad de comunicación en ambas lenguas.

De acuerdo con las apreciaciones podemos concluir que el trabajo pedagógico resultaría más significativo si la comunicación estuviese en la lengua materna de los niños. Es decir; pedagógicamente existe la necesidad de comunicarse en quechua en los dos primeros grados, en el caso de las aulas bilingües se puede iniciar con la enseñanza del castellano como instrumento de comunicación.

⁴³⁷ Desde el punto de vista de la Educación Intercultural crítico; la **enseñanza de la lengua** se refiere a todo proceso, metodología y formas de aprendizaje de una lengua. En cambio *el aprendizaje en la lengua*, significa que en las escuelas indígenas cuando el niño aprende los contenidos curriculares en una determinada lengua y que ésta puede ser tanto el quechua como el castellano.

3.-El 60% de los docentes entrevistados emplea el quechua como medio de comunicación en la comunidad, frente al 25% de los docentes asegura que la comunicación en la comunidad funciona en ambas lenguas y un 15% de los docentes dicen que mejor se comunican en castellano. De allí podemos concluir que los padres de familia de las comunidades rurales son quechua-hablantes de cuna, por tanto para una fluidez comunicativa es necesario emplear la lengua de la comunidad.

4. El 50% están a favor de una sumersión lingüística del quechua, hay una tendencia de castellanizar la comunidad, frente al 40% de docentes que apuesta por un modelo bilingüe, y un tercer grupo que opina que, por ser la comunidad quechua-hablante se debe mantener y respetar la lengua materna, es decir procuran un modelo de inmersión lingüística, la misma que representa sólo el 10% de la población entrevistada.

En conclusión, observamos que los docentes reconocen que la lengua materna de los niños es el mejor vehículo de comunicación en las escuelas rurales, pero que infaustamente en las aulas no la emplean, ya que existe una fuerte tendencia hacia la castellanización de la comunidad bajo el siguiente pretexto, *“Si los PFFF hablarían castellano, entonces brindarían mejor apoyo a sus hijos en los deberes escolares”*. Los docentes siguen pensando que la lengua castellana es la única lengua de la verdad, de la ciencia y del progreso. No conciben la idea de que ninguna lengua es superior o inferior, porque se les ha repetido una y mil veces que el idioma castellano es superior; todas las lenguas son el producto del proceso evolutivo cultural y son milenarias, como depositarias de todos los conocimientos adquiridos por el hombre en su paso por la historia; por tanto se debe revitalizar la lengua quechua desde las escuelas y la comunidad. Ello no significa que debemos olvidarnos de la lengua castellana; el objetivo final es alcanzar ambas competencias lingüísticas en los educandos.

2. Manejo metodológico de la lengua quechua

Tabla 2-A

1			2			3			4		
¿Sabe hablar la lengua quechua?			¿Conoce la construcción gramatical, morfosintáctica del quechua?			¿Qué sabe del tratamiento psicolingüístico?			¿Conoce la metodología de transferencia de lenguas del quechua al castellano?		
Bastante	Poco	Nada	Bastante	Poco	Nada	Bastante	Poco	Nada	Bastante	Poco	Nada
32	04	04	06	10	24	06	10	24	06	16	18
80%	10%	10%	15%	25%	60%	15%	25%	60%	15%	40%	45%

1.-El 80% de docentes maneja la lengua quechua a nivel de la oralidad; seguido del 10% de los docentes que afirma hablar regularmente, ello incluye las dificultades por las variaciones dialectales, que puede ser quechua del altiplano, chanka o cusqueño. Y el tercer grupo que representa el 10% del total de la muestra; afirman que no conoce lengua de la comunidad, estos profesores monolingües son muy escasos a nivel de la provincia, generalmente proceden de la ciudad, pero a lo largo del año aprenden la lengua de los niños. La presencia de un docente monolingüe (castellano-hablante) en los primeros grados trae ciertos problemas de incomunicación, desconfianza y timidez en los niños. En cambio, para los grados superiores, éste constituye un tutor para asimilar la segunda lengua con mayor estructura instrumental, pero en ningún caso se puede entender como educación pertinente. De todo ello inferimos que los niños indígenas necesitan docentes que conozcan y manejen bien la lengua de los niños para un fluido aprendizaje de los contenidos curriculares.

2.- Sólo el 15% de los docentes entrevistados afirma que maneja muy bien la cuestión normativa de la escritura del quechua, ellos han participado en los cursos del PLANCAD-EBI, seguido del 25% de docentes que manifiestan que lo conocen regularmente. En cambio, el grueso de la población que constituye el 60% de docentes afirma que no conocen la estructura morfosintáctica del quechua, este grupo de docentes manifiesta que tienen altas dificultades en el manejo técnico y didáctico de la lengua como instrumento

de comunicación pedagógica; por tanto sólo lo usan como instrumento de comunicación o lengua auxiliar en el proceso educativo.

3.-El 60% de docentes no maneja las metodologías de diagnóstico psicolingüístico y sociolingüístico, en cambio el 25% de docentes afirma que conocen el tema regularmente; mientras el 15% sí asevera manejar muy bien el tema. En conclusión, la mayoría de los docentes todavía desconocen los conceptos técnicos y metodológicos del manejo lingüístico tanto a nivel teórico como a nivel práctico, por lo que sus esfuerzos por aplicar un enfoque de EIB no tienen éxitos.

4.-El 45% de los docentes presenta carencias metodológicas en el momento de las transferencias lingüísticas (del quechua al castellano), tanto a nivel de lengua como a nivel de contenido curricular. En cambio, el 15% de docentes que han participado en los eventos de capacitación con el CADEP-JMA maneja este asunto muy bien, pero aún existe deficiencias metodológicas y escaso material educativo diseñados para EIB, frente al 40% de docentes que dice manejar regularmente las metodológicas de transferencia de lenguas de (L1 a L2). Pero en las visitadas de monitoreo se ha comprado que existe una ineficiencia metodológica en el tratamiento lingüístico como parte del proceso educativo EIB.

Este es uno de los problemas más serios que se observa como una imprecisión e incoherencia de las instituciones educativas (UGEL), nombran y designan a docentes sin capacitación o formación profesional para estas realidades. Las universidades y los institutos superiores de formación pedagógica, no toman en cuenta la diversidad cultural del país y siguen formando profesionales para un mundo monocultural castellano hablante.

3. Recuperación de saberes comunales y la participación de PPF en sesión de clases

Tabla 3-A

1			2			3			4		
¿Considera los saberes comunales en el desarrollo del aprendizaje?			¿Los padres de familia participan en el desarrollo de sesión de clases?			¿Los profesores invitan al sabio de la comunidad “Yachaq” para que desarrolle sus conocimientos en sesión de clase?			¿Alguna vez una madre de familia enseñó a tejer en la escuela?		
Siempre	Algunas veces	Nunca	Siempre	Algunas veces	Nunca	Siempre	Algunas veces	Nunca	Siempre	Algunas veces	Nunca
14	16	10	00	04	36	00	04	36	00	00	40
35%	40%	25%	00%	10%	90%	00%	10%	90%	00%	00%	100%

1.-El 35% de los entrevistados afirma incluir los conocimientos culturales de la comunidad en el desarrollo de sus actividades curriculares; mientras el 40% de docentes considera a veces; según la entrevista la mayoría de los docentes supone considerar los usos y costumbres de la comunidad en alguna de sus actividades pedagógicas, y un 25% de los docente admite abiertamente que no consideran los conocimientos de la cultura local en la sesión de aprendizajes.

2.-De acuerdo a las respuestas se ha podido concluir que los PPF no participan de las actividades pedagógicas en las sesiones de aprendizaje, sólo el 10% asegura que en alguna vez recuerdan haber sido invitados en la operativización curricular.

3.-En esta misma línea, se ha podido concluir que los Yachaq “los sabios indígenas” no participan en los procesos pedagógicos, sólo el 10% de los docentes dice haberles invitado alguna vez a participar en alguna de sus clases. En términos generales se puede apreciar que los docentes no desarrollan los contenidos de la cultura local, el pensamiento andino, practicas del chamanismo, pago a la tierra y otros.

4.-Asimismo, la presencia de una madre de familia en el desarrollo de las actividades de carácter pedagógico o extensión extraescolar en definitiva no es notoria. Todos los contenidos que se desarrollan en el aula son transcripciones, o simplemente copia literal del DCN.

4. Educación Intercultural Bilingüe y sus procesos de empoderamiento pedagógico

Tabla 4-A

1			2			3			4		
¿Qué opinión le merece la propuesta de EBI para las zonas andinas?			¿Cómo califica su actualización en el nuevo enfoque pedagógico de EIB?			¿Qué opinión le merece los talleres de PLANCAD-EBI?			¿Qué opinión le otorga a los talleres d PRONAFCAP?		
Buena	Regular	Mala	Buena	Regular	Mala	Buena	Regular	Mala	Buena	Regular	Mala
11	06	23	06	14	20	14	10	16	10	10	20
27.5 %	15	57.5 %	15%	35%	50%	35%	25%	40%	25%	25%	50%

1.-El 57.5 % de los docentes afirma que el programa de educación bilingüe es malo, frente al 27.5% de los docentes afirman que la propuesta de EIB es buena y un 15% que dicen regular, lo que significa que aún no hay empoderamiento de la propuesta EIB en los docentes.

2.-El 50% de los docentes afirma que no tienen una buena capacitación en el programa y por tanto tienen carencias teóricas, metodológicas y prácticas de Educación bilingüe, en tanto que un 15% de los docentes dicen manejar suficientemente la propuesta de EIB; frente al 35% de los docentes que maneja regularmente la información metodológica del programa.

3.-El 35% de docentes recuerda que el programa de capacitación docente en EIB fue una buena experiencia, frente al 25% que los docentes que dice que fue regular, en tanto el 40% de docentes afirma que el programa PLANCAD-EBI fue una experiencia sin éxito. De la afirmación podemos concluir que los docentes que han logrado asimilar los conceptos teóricos y planteamientos del programa se han beneficiado en sus prácticas pedagógicas; en cambio, los que no han logrado asimilarlos recuerdan éstas como malas experiencias. Este grupo de docentes son los que han egresado de profesionalización docente o son docentes étnicamente de origen mestizo-criollo, y se percibe claramente en todas sus manifestaciones un descontento y rechazo a los programas de EIB.

4.-Del programa de PRONAFCAP el 50% de docentes afirma que fue un programa que no aportó nada en la parte metodológica; seguido del 25% de los entrevistados que consideran a los programas de capacitación como regular. Sólo el 25% de docentes

recuerda que fue una buena experiencia pedagógica. Con las preguntas de refuerzo llegamos a comprender que hubo deficiencias en el programa de capacitación docente, con un personal no idóneo en el tema, con constante escasez de materiales y sin un diagnóstico previo de las necesidades metodológicas.

En conclusión, los programas de capacitación tanto el PLANCAD-EBI, como el PRONAFCAP, se han ejecutado en medio de graves controversias políticas, con un personal no idóneo, carencia de materiales educativos, sin previa selección de docentes aptos o no aptos para la capacitación; esta insuficiencia técnica y la falta de seriedad política repercutió en la inseguridad, confusión y polaridades entre los docentes que se proyectaron aplicar propuestas frente al miramiento de docentes que rechazaron el proyecto. En todos estos procesos; los programas de capacitación docente en el fondo siguieron pautas del Diseño Curricular monocultural, por tanto, su puesta en marcha no implicó ninguna innovación; se nota que todos los proyectos de innovación pedagógica como la EIB carecen de sustento filosófico, histórico y cultural.

5. Política educativa nacional

Tabla 5-A

1			2			3			4		
¿Conoce los lineamientos básicos del Proyecto Educativo Nacional?			¿Conoce los lineamientos básicos del proyecto Educativo Regional?			¿Incorpora los objetivos y fines del PEN, PER y PEI en su programación Curricular anual?			¿Diversifica los contenidos de la cultura nacional a la realidad sociocultural local?		
Bastante	Poco	Nada	Bastante	Poco	Nada	Bastante	Poco	Nada	Bastante	Poco	Nada
04	08	28	10	18	12	04	08	28	26	14	00
10%	20%	70%	25%	45%	30%	10%	20%	70%	65%	35%	00%

1.- Sólo el 10% de los docentes entrevistados conoce el Proyecto Educativo Nacional (PEN), mientras que el 70% de los docentes dice que no tienen información sobre el PEN y el 20% de los docentes tiene conocimiento superficial. De estos datos podemos concluir que los docentes del área rural no están informados sobre los proyectos educativos de carácter nacional.

2.- Del todos los docentes entrevistados, sólo el 25% conoce o han leído alguna vez los lineamientos de la política educativa regional; frente al 45% de docentes que los conoce superficialmente; en cambio el 30% de docentes no conoce en lo absoluto los lineamientos de la política Regional (PER).

3.- Cuando se les pregunta a los docentes si han incluido los lineamientos de la política Nacional y Regional en su programación anual, sólo 10% afirma haberlos incluido en sus actividades curriculares, frente al 70% de docentes que declara no haberlos incluido como línea transversal en el desarrollo de las actividades pedagógicas. Sólo un 20% de docentes manifiestan haberlos incluido muy poco.

En el momento de revisar las unidades didácticas o programación anual no se percibe los lineamientos de la política Nacional ni Regional, debido a que ni siquiera existe el proyecto educativo institucional tampoco se considera los intereses de la comunidad en la educación.

4.-El 65% de docentes dice que diversifica los contenidos del DCN a la realidad sociocultural de los educandos, frente al 35% de los docentes que diversifica muy esporádicamente, las respuestas a las entrevistas no prueba nada si realmente diversifican o no, este tema se ha contrastado en las visitas de supervisión.

En conclusión: En la mayoría de los casos, los docentes que laboran en áreas rurales desconocen casi por completo los lineamientos básicos del PEN del PER y no cuentan con el PEI, lo que demuestra que tanto el Ministerio central como sus sedes regionales aún no han difundido los proyectos educativos como parte de la política del Estado. Ello demuestra que *“los destinos de la educación se construyen en el gabinete central y en dimensiones celebratorias y fácticas”*. Los PFFF, los docentes, y las autoridades locales, regionales no participan en la construcción de los lineamientos de política educativa Nacional. Los gobiernos regionales se mantienen al margen de la educación; por tanto, el sistema educativo no recoge la problemática de la comunidad, los intereses de los PFFF ni las necesidades de aprendizaje de los niños de un país altamente multicultural y diverso.

6. Conocimiento de la fundamentación teórica de las nuevas propuestas educativas

Tabla 6-A

1			2			3			4		
¿Conoce los fundamentos legales, culturales, pedagógicos y éticos de la propuesta de EIB?			¿Conoce la filosofía andina, filosofía de la liberación, pedagogías críticas, las políticas del multiculturalismo, interculturalismo?			¿Conoce nuevos programas o enfoques educativos como: educación inclusiva, Educación en valores, aprendizaje-servicio?			¿Qué sabe de los procesos y cambios educativos en otros países, por ejemplo caso del estado plurinacional de Bolivia, del estado Bolivariano de Venezuela y Ecuador, etc.?		
Bastante	Poco	Nada	Bastante	Poco	Nada	Bastante	Poco	Nada	Bastante	Poco	Nada
04	12	24	03	04	33	14	14	12	00	04	36
10%	30%	60%	7.5%	10%	82.5%	35%	35%	30%	00%	10%	90%

1.-Sólo el 10% de los docentes tiene alguna información de los fundamentos de la educación bilingüe intercultural; mientras que el 30% de los docentes afirma manejar regularmente los conceptos teóricos, frente al 60% de los docentes carece de la cuestión teórica no conocen los fundamentos lingüísticos, culturales, psicopedagógicos y éticos de la EIB.

2.-Del cuadro se puede inferir que existe fuerte desconocimiento teórico y práctico de los conceptos epistemológicos del multiculturalismo, interculturalismo, teorías pedagógicas, en este grupo se ubica el 82.5% de docentes, arguyen que, en su formación superior al parecer no han recibido como parte del desarrollo curricular o son temas nuevos que se añaden a la cultura pedagógica. No obstante, el 10% y el 7.5% de los entrevistados afirman tener información del tema en condiciones regulares, sin embargo este grupo de docentes no reflejan tal actitud en sus debates pedagógicos, en el accionar pedagógico, tampoco responden a las preguntas de refuerzo.

3.-Un 35% de los entrevistados afirma que conocen bien los nuevos programas educativos, pero no aplican en su I.I.E.E. Seguido de un 35% de los docentes que conoce muy poco los nuevos programas educativos, frente a un 30% de docentes que admiten sobre sus deficiencias de cultura pedagógica.

4.-Sólo el 10% tiene una actualización esporádica de los acontecimientos de la política internacional, frente al 90% de docentes que se encuentran en una desactualización de los acontecimientos de política educativa internacional.

En conclusión, el concepto básico de la Educación Bilingüe Intercultural, al que se refieren los docentes, después de 12 años de su oficialización como programa educativo estatal y 26 años como programa experimental, todavía no ha logrado empoderarse como política educativa a favor de los niños indígenas del país.

La gran mayoría de los docentes todavía no se dan cuenta de la importancia de adaptar correctamente la educación intercultural a las zonas en las que enseñan, puesto que las zonas en cuestión no sólo son zonas bilingües, sino también interculturales. Además, por la misma razón los docentes rechazan las propuestas pedagógicas. En todos los casos a los docentes del ámbito rural les falta casi a todos cultura pedagógica, existe fuerte tendencia hacia los niveles de un analfabetismo funcional, los profesores antiguos y nombrados ya no acceden a la lectura, tampoco existe el interés por seguir algún curso de capacitación o formación académica. Del grupo de estudio sólo el 10 % de docentes de alguna manera han concluido los estudios de una Maestría en la modalidad semipresencial en medio de dificultades académicas y sociales.

7. Formación académica del docente

Tabla 7-A

1			2			3			4		
¿Cómo califica su formación primaria?			¿Cómo califica su formación secundaria?			¿Cómo califica su formación superior?			¿Cómo califica su trabajo sociopedagógico en la comunidad?		
Excelente	Regular	Precario	Excelente	Regular	Precario	Excelente	Regular	Precario	Excelente	Regular	Precario
04	10	26	04	16	20	03	17	20	10	30	00
10%	25%	65%	10%	40%	50%	7.5%	42.5%	50%	25%	75%	00%

1.-El 65% de los docentes entrevistados califica su formación primaria en situaciones muy precarias tanto en el aspecto pedagógico y la situación sociocultural, este grupo de docentes generalmente ha cursado sus estudios de formación primaria en escuelas rurales

del país; mientras que el 10% de los docentes dice que su formación básica fue exitosa, habiendo cursado su formación primaria en instituciones educativas de la ciudad. En cambio, el 25% de docentes explica que su formación académica primaria fue regular en situaciones de aprendizaje sobre la base de la lengua y las matemáticas.

2.-El 10% de profesores entrevistados que han recibido su formación secundaria en capitales del distrito y provincia o en una ciudad urbana, dicen que han tenido una formación excelente; frente al 50% de docentes que recuerdan que su formación secundaria se llevó en situaciones de marginalización social, económica y étnica en colegios nacionales del distrito, provincia o en la ciudad. Asimismo el 40% de los entrevistados dicen que su formación secundaria fue regular, este grupo de docentes por miedo a retraimientos tratan de ubicarse en un intervalo medio.

3.-En cuanto a su formación superior, el 50% de docentes entrevistados manifiestan haber recibido su formación profesional en medio de ciertas limitaciones académicas: en este grupo están los profesores que se han formado en centros de profesionalización docente o los docentes que han recibido su formación en los ISP de reciente creación en la provincia. Seguido de un número considerable de docentes que pasa el 42.5 % del total de entrevistados que declaran haber obtenido una formación regular; sin embargo, en el ejercicio diario no reflejan tal aptitud. Frente al 7.5% de los docentes que aseguran haber recibido una buena formación profesional en los institutos pedagógicos de la ciudad.

4.-El 75% de docentes declara que su labor se desarrolla regularmente; mientras que sólo el 25% de los docentes en cuestión define su labor como excelente. Hay que subrayar también que no hemos detectado ningún caso en el que algún docente declarase su trabajo como ineficiente o pésimo.

En conclusión: desde el punto de vista de la formación hay dos grupos de docentes: el 60% de los docentes en cuestión ha cursado los ISP de la modalidad de profesionalización docente y el 40% de LOS docentes ha terminado su formación de manera presencial en los ISP de la modalidad regular. En ambos casos, los docentes presentan importantes deficiencias metodológicas en su quehacer pedagógico en escuelas rurales y no tienen suficiente conocimiento sobre cómo enseñar en las zonas interculturales bilingües. De esto se desprende que la calidad de la educación en las zonas mencionadas depende, en gran medida, de la calidad de la formación de los profesores.

8. Sobre la evaluación y carrera magisterial

Tabla 8-A

1			2			3			4		
¿Qué opinión le merece la nueva ley de la carrera pública magisterial (CPM), está de acuerdo con la evaluación y categorización del docente según meritos y estudios?			¿Qué opinión le merece los salarios que perciben como educador rural?			¿Cómo puntuaría su trabajo pedagógico en la comunidad desde inicio de su carrera magisterial?			¿Qué opina sobre la sindicalización docente?		
Buena	Regular	Mala	Buena	Regular	Mala	Buena	Regular	Mala	Buena	Regular	Mala
10	15	15	04	12	24	14	26	00	16	10	14
25%	37.5%	37.5%	10%	30%	60%	35%	65%	00%	40%	25%	35%

1.-Existen tres versiones diferenciadas sobre la Carrera Pública Magisterial (CPM), el 25 % de docentes dice que es buena la carrera magisterial, porque les permite el ascenso social y mejora la retribución económica, además reconocen que la CPM son derechos jurídicos y éticos del magisterio peruano. Mientras el 37.5 % de docentes lo ven a la CPM como algo positivo pero no imprescindible; y el 37.5 % de los docentes entrevistados dicen que vulnera los derechos ganados por el magisterio, al decir derechos conquistados se refieren al nombramiento y años de permanencia en el magisterio. A este último grupo de docentes pertenecen los profesores nombrados con más de 18 años de trayectoria profesional.

2.- Al concluir el mandato de Alejandro Toledo (2010), los salarios del magisterio han mejorado sustancialmente, no obstante sólo el 10% de los docentes entrevistados están satisfechos con los salarios que reciben, en este grupo están generalmente los directores y algunos de la Carrera Publica Magisterial; seguido del 30% de los docentes que manifiesta que los salarios de alguna manera les cubre las necesidades básicas, pero no es un sueldo digno; frente al 60% de docentes que no están conformes con los salarios que perciben, en este grupo están los docentes recientemente nombrados o contratados del primer nivel o s/n magisterial.

3.-El 35% de la población estudiada manifiesta que su desempeño profesional como educador es bueno, seguido por un 65% de docentes que subrayan que los limitan las

condiciones en las que trabajan, por ejemplo la situación inhóspita en la que se encuentra las I.I.EE, escasez de materiales educativos, falta de una orientación metodológica para estas realidades unidocente-rural, la desnutrición de los niños, la falta de apoyo de los padres de PPF y otros. Durante la investigación no hemos encontrado que algún docente defina su trabajo metodológico en el aula como deficiente.

4.-El 40% y 25% de los docentes nombrados y afiliados al Sindicato Único de Trabajadores en la Educación (SUTEP) en su mayoría definen que la sindicalización es necesaria frente a cualquier intento de vulneración de los derechos del magisterio; en cambio, el 35% de docentes están en contra de cualquier intento de sindicalización, ya que el SUTEP en el Perú, a lo largo del siglo, no ha logrado reivindicar los derechos de los profesores; por tanto, consideran como un elemento que disemina la unidad del magisterio, además afirman que el SUTE es elitista, mercenario y oportunista. Este grupo de docentes se han planteado a favor de la CPM, dicen que a mayor nivel profesional recibirían mejores sueldos y un posible asenso social que esperan de las políticas de gobierno.

En conclusión, existe fragmentación sindical en el cuerpo del magisterio, un sector a favor de la nueva CPM y un sector en contra. Esta fragmentación sindical entre los que quieren innovarse y otro grupo los que no quieren innovarse es parte de la vieja estructura de la dualidad del ser docente peruano. Es decir, no hay un consenso social ni político a nivel de docentes, por lo cual ningún proyecto educativo tiene éxitos en las escuelas públicas del país. Todas sus protestas sólo son exigencias de los derechos y a cambio, no presentan ninguna propuesta metodológica para mejorar la educación en el país.

6.1.2. Segunda fase: desarrollo de talleres de capacitación

Durante el desarrollo de las entrevistas preliminares, los profesores hablaban mal de la educación intercultural Bilingüe, culpando directamente a los capacitadores del Ministerio de Educación como deficientes. Asimismo, los organismos no Gubernamentales siempre decían *“no estamos logrando con el empoderamiento de la EIB en esta zona”*.

Lo que nos obligó a buscar el origen del problema, y para ello nos planteamos la siguiente cuestión. ¿Es verdad que la ineficiencia de los programas de capacitación y los capacitadores no idóneos pueden crear la resistencia de los docentes frente a las propuestas pedagógicas como la EIB?, ¿los docentes de áreas rurales son capacitables?, ¿dónde radica el fracaso educativo de los niños indígenas de Apurímac?

En esta fase del proyecto, primeramente negociamos un plan de capacitación en el área de Gestión Pedagógica de la UGEL de Cotabambas para la autorización del evento y luego con el Gobierno Regional de Apurímac para su financiamiento de los costes del programa. Coincidiendo con la política del sector educación que propagaban políticamente y decían publicitariamente:

“mejoraremos las capacidades, conocimientos, actitudes y valores de los docentes de Educación Básica, en función de sus demandas educativas y la de su respectivo contexto socio cultural y económico-productivo, haciendo énfasis en el conocimiento y refortalecimiento del enfoque pedagógico EIB y diagnosticar al mismo tiempo sobre su verdadera carencia metodológica como educadores de las escuelas rurales”.

Lo dicho significaría un criterio más para validar nuestra hipótesis de trabajo; un acercamiento más al docente del ámbito dentro de una política del estado.

Por tanto, el aporte de los especialistas del PRONAFCAP, especializados en el Currículo, Comunicación y Lógico Matemática del ISP-LA SALLE. Estos profesionales fueron contratados directamente por el MED nos ayudaron con la planificación, la diversificación y la ejecución de los eventos de capacitación desde los tres enfoques o áreas, que constituyen temas de mayor falencia pedagógica en el ejercicio de la docencia en la provincia de Cotabambas. Esta fase fue determinante para comprobar la fase anterior de las entrevistas.

Metas de atención: talleres de capacitación docente en EIB

Se tomó en cuenta la participación de los docentes en el taller, actitudes que reflejan sobre el grado de nivel profesional y académico; asimismo tomamos datos sobre los trabajos grupales durante el taller. Formalmente se ha alcanzado a capacitar a más de 167 docentes, de los cuales nuestro centro de atención fueron los 40 docentes de la muestra.

DISTRITOS	DOCENTES				AUSPICIA
	Población capacitada	Población enfocada	ABRIL 2008	RESPONSABLES	
Cotabambas	40	05	11/12	Wilfredo Quispe H	UGEL Cotabambas
Challhuahuacho	45	10	08/09		
Haqira	45	20	25/26		
Mara	37	05	28/29		
TOTAL	167	40			

En la población de estudio participan los profesores en un 50% son directores con sección a cargo, del tipo de escuelas multigrado y unidocente, salvo 5 Instituciones educativas de tipo multigrado, además de las profesores del nivel Inicial.

a. Presentación y análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados de la capacitación docente

PARTE I

ASPECTO	CAPACIDAD	LOGROS	DIFICULTADES
1.-Marco conceptual de Educación Bilingüe Intercultural	-Identifica los fundamentos jurídicos, culturales, lingüísticos y pedagógicos de EIB.	-Adquiere noción básica la problemática y la realidad educativa en un país con alta diversidad cultural, identifica algunos fundamentos de EIB.	- Docentes altamente alienados y reacios al cambio y a toda forma de innovaciones pedagógicas. -Existe fuerte tendencia de no salir del pensamiento tradicional/colonial.
		45 %	55%
Sugerencias: Fortalecer autoestima colectiva e identidad local, mediante charlas y orientaciones en forma permanente.			
2.-Tratamiento y uso de lenguas: quechua	-Se comunica en forma oral y escrita en quechua -Conoce las estrategias metodológicas de escritura quechua.	-Adquiere conocimiento básico de las reglas convencionales de la escritura normalizada del quechua. -Tiene un nivel básico de las estrategias metodológicas en la enseñanza de la lengua quechua.	-Falta de interés y dedicación para aprender de manera seria la escritura quechua, que se visualizó en el desinterés durante el desarrollo de los talleres, por supuestos complejos de superioridad e inferioridad cultural desde las lenguas.
		30 %	70 %
Sugerencias: El gobierno regional en coordinación con la DREA debe promover la investigación, producción, validación y dotar de materiales educativos a las IIEE de la Región, según sus particularidades culturales y necesidades educativas.			
3.-Tratamiento y uso de lenguas: castellano	Maneja métodos de comunicación de transferencia de la L1 a L2, en situaciones de comunicación real.	- Adquiere estrategias metodológicas de la enseñanza del castellano, como segunda lengua en aulas vernáculo-hablantes.	-Un 25 % de docentes de origen quechua, tiene dificultades en la comunicación escrita y oral, confunden a estructura gramatical del castellano con el quechua; por tanto, presentan las dificultades en la transferencia de L1 a L2.
		25 %	75%
Sugerencias: La formación continua del docente es un derecho; por tanto, se debe garantizar varios talleres de capacitación docente durante el año lectivo, priorizando los módulos de tratamiento de lenguas.			
4.-Planificación, programación y diversificación curricular.	-Conoce y utiliza de manera pertinente las estrategias de la diversificación curricular.	-Adquiere las estrategias de la adecuación curricular según las necesidades prioritarias de los niños. -Realiza la diversificación y programación mensual para quechua y castellano.	-Faltaron materiales como el DCN, PER, PEI, PCI. -El 50% de docentes no presentaron su programación anual. -Los 2 días fueron insuficientes para lograr con los objetivos.
		32%	68 %
Sugerencias: Los especialistas de La UGEL, están obligados a capacitar permanentemente a los docentes contratados con la intención de informar sobre los lineamientos de política educativa Nacional, Regional y local.			
5.-la etnomatemática	Conoce los enfoques de la etnomatemática y los aplica en su práctica pedagógica.	-Conoce y aplica las diferentes estrategias metodológicas del pensamiento lógico matemático. -Elabora materiales para el área de lógico matemático .utilizando recursos de la zona.	-Docentes que no manejan los niveles de concreción y abstracción. -Existe poco interés por aplicar la etnomatemática en la escolarización formal, por considerarlos anticuados al sistema modernidad/colonial.
		40 %	60 %
Sugerencias: Desde el Ministerio de Educación se debe formular planes de investigación sobre la etnomatemática, y formar equipos de especialistas en ésta área. Emplear las Yupanas, Taptanas y otros.			

PARTE II

ASPECTO	CAPACIDAD	LOGROS	DIFICULTADES
6.-Organización del aula	-Conoce y utiliza criterios para la organización y ambientación del aula.	-Conoce los espacios diferenciados para un tratamiento lingüístico y crea confianza y seguridad, con una adecuada ambientación y organización del aula.	-La escasa dotación de materiales educativos consistentes en textos en quechua y castellano no son pertinentes para la realidad cultural de la zona. Sólo cumplen acciones de fetichización y folclorización.
		35 %	65%
Sugerencias: Seguir con la formación de docentes a través de talleres, por REDES EDUCATIVAS.			
7.-Evaluación	Maneja información para el proceso de evaluación, centrandu su atención en las características y procedimientos diferenciados	-Conoce los niveles de evaluación como reflexión y no como eliminación. -Se auto evalúa como participante activo del plan de capacitación docente EBI.	-La evaluación cumple sólo el carácter acreditativo y cuantitativo, solamente se evalúa algunas capacidades como leer y saber resolver problemas matemáticos; las otras inteligencias son invisibilizadas y no se promueven por desconocimientos teórico-prácticos.
		35%	65%
Sugerencias: La evaluación debe ser integral, flexible, y altamente reflexivo, y se debe considerar el desarrollo de las inteligencias múltiples: visual espacial, verbal, kinésica, lógico matemático, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista; desarrollando las habilidades de autogestión, capacidades relacionales y responsabilidad en los niños.			
8.-Gestión	-Moviliza y cohesiona a los sujetos de la educación para una participación activa en procura de un desarrollo común.	-Conoce los mecanismos de participación de las tareas de sensibilización y concertación comunal. -Ejecuta actividades de promoción educativa comunal.	-Falta de presupuesto para producir programas radiales y otras campañas de fortalecimiento de la EBI en la zona. -Ausencia total de autoridades locales en la educación; los docentes rurales no promueven dialogo en la comunidad.
		45 %	55 %
Sugerencia: Es necesario formar a los docentes en liderazgo, expertos en gestión intercultural, frente a la apatía de los directores que se resisten a los nuevos enfoques pedagógicos. Los docentes bien concienciados pueden formar parte de los procesos decoloniales y pueden ser los propulsores de una pedagogía intercultural crítico.			
9.- Interculturalidad Y promoción de la comunidad	Demuestra actitudes favorables en el desarrollo educativo de su pueblo.	-Un reducido grupo de docentes se reconoce como parte integrante de la comunidad, crea espacios de intercambio y permanente diálogo. -Conoce las diversas formas o líneas de acción pedagógica de la EBI en aula.	-La colonialidad epistemológica de la cultura occidental es fuerte en el pensar y actuar de los docentes que prestan sus servicios en escuelas rurales. -Los choques de estigmas sociales y profesionales entre los docentes mestizo-criollos y los docentes de origen indígena son visibles y entorpecen cualquier proyecto educativo de integración.
		45 %	55 %
Sugerencia: Los mecanismos de descolonización deben partir de un razonamiento crítico y tratando de reflexionar dentro de una dimensión de justicia social, equidad de género y económico. Para empezar a dialogar es necesario ser reconocidos, libres de juicios prejuiciosos que dañan al indígena o a los grupos más vulnerables de la zona.			
10.- Investigación y promoción de innovación	Maneja información básica de la investigación pedagógica.	-Se involucra profundamente en cuestiones literarias de tradición ancestral, para luego recopilar leyendas y cuentos de la zona, próximo a publicar.	-El Ministerio de Educación no promueve la investigación docente. Por tanto, los docentes no valoran las experiencias extraescolares fuera de la sesión de clases magistrales.
		25 %	75 %
Sugerencias: Frente a las tecnologías disruptivas: cuántica, biotecnología y la informática, es necesario desarrollar ciencia y tecnología desde la cultura andina como una forma de presentar los pensamientos retraídos y postergados por la colonización y la colonialidad; por tanto se tiene que desarrollar las capacidades de investigación en los niños, por ser la etapa de mayor plasticidad cerebral y la etapa de la búsqueda de la identidad y las relaciones sociales.			

Interpretando los resultados, podemos inferir que, los docentes que prestan servicios como profesores en las comunidades campesinas, carecen de la información teórica de política multicultural, de la filosofía intercultural, y desconocen las teorías psicopedagógicas del aprendizaje, además de la evidente escasa teorización; no están capacitados en temas de educación Indígena, educación rural o Educación Intercultural Bilingüe. Asimismo existe fuerte desconocimiento de las metodológicas de transferencia de lenguas, habilidades en la enseñanza de las matemáticas vivenciadas, y el cómo educar con arte y creatividad; consecuencias atribuibles al bajo perfil profesional que han recibido en los Institutos de formación profesional que no les han capacitado para desenvolverse en estas realidades tan diversas.

El formato o modelo de educación que han recibido en su niñez, en la formación secundaria y superior se reflejan en el actuar pedagógico; no existe intenciones de innovar metodologías didácticas, éste desinterés corresponde directamente a los factores de carácter personal, académico y principalmente de carácter ético. Sólo un reducido grupo de docentes jóvenes indígenas, apuestan por mejorar las prácticas pedagógicas en sus formas de participar en estos talleres de capacitación que reflejan sus necesidades de aprendizaje de nuevas metodologías o poner de manifiesto todas las capacidades desarrolladas en su formación profesional.

Finalizado la interpretación, llegamos a comprender que existe un nivel muy bajo en la formación profesional del Magisterio. Los cursos de formación docente sólo generan impactos en un 30% de docentes. El resto de los docentes no apuesta por una mejora de su nivel de trabajo pedagógico. Por tanto, se requiere extender los talleres de capacitación a todos los docentes, (Inicial, primaria y secundaria) con el fin de articular los objetivos y metas de la educación rural, bajo el siguiente criterio:

1. Para considerar en el plan de capacitación docente EBI, en las zonas rurales del país, no basta universalizar los programas de capacitación, sino sobre todo, se debe priorizar a los docentes capacitables, cuyo criterio de selección determina a los docentes más jóvenes y de procedencia indígena para las aulas rurales.
2. Los talleres de capacitación del viejo modelo tradicionalista de recepción pasiva deben dar paso a un nuevo modelo de capacitación más interactiva, dinámica, recreativa y participativa, además cambiar e innovar los mecanismos de capacitación mejoraría ostensiblemente el interés de percepción de los docentes.

3. Necesariamente se tiene que estimular los buenos trabajos de los docentes, permitiendo que el profesional joven pueda emprender cursos de formación continua, por ejemplo, una segunda especialización, maestrías o doctorados en temas de educación Intercultural o similares, sólo así la educación indígena alcanzaría niveles de reflexión y acción afirmativa de proyecto sostenible.
4. Las pasantías, es decir las visitas o intercambio de experiencias, despiertan el interés y la motivación de los docentes, aunque no basta con ofrecer información teórica dentro del ámbito, sino que también es necesario salir fuera de la región y conocer otras experiencias exitosas de otros ámbitos educativos.
5. Los talleres de capacitación deben descentralizarse por GRUPOS DE INTERAPRENDIZAJE, tratando en lo posible supervisar al grupo desde sus realidades locales, para así permitir que los docentes realicen trabajos de exhibición o clases demostrativas con los mismos niños, este aprendizaje interactivo mejora los errores metodológicos y despierta una reflexión crítica en el grupo.
6. Buscar formas de trabajo consensuado, incorporando fuerzas de los padres de familia y autoridades, para un mejor desarrollo de la educación bilingüe.
7. La carencia de materiales educativos en aulas bilingües o escuelas rurales obliga al Ministerio a sistematizar y publicar las producciones intelectuales de los docentes.
8. Monitoreo y supervisión directa y constante de los trabajos emprendidos por las instituciones capacitadoras en provincias altas, por parte del Ministerio, a fin de mejorar la educación bilingüe.

6.1.3. Tercera fase: acciones de supervisión, monitoreo y acompañamiento docente

En el desarrollo de las entrevistas y durante los talleres de capacitación, encontramos respuestas alentadoras pero a la vez ambiguas del supuesto logro de aprendizaje de los educandos de habla quechua en el ámbito provincial. Por tanto, nos programamos verificar el comportamiento técnico pedagógico del docente, en el lugar de los hechos “in situ” mediante las acciones de supervisión, monitoreo y acompañamiento. “*Ver para creer*”. Básicamente nos interesan las IIEE y docentes que consideramos en nuestra muestra de estudio, docentes que laboran en las escuelas rurales de tipo multigrado y unidocente.

A más de una observación de la metodología y de todo el proceso didáctico que desarrolla el docente, desarrollamos la entrevista estructurada y no-estructurada que nos permitió profundizar en temas de nuestro interés y que se han orientado dar respuestas a nuestra hipótesis y variables. Este proceso se llevó en un ambiente de diálogo horizontal, nunca forzado ni amedrentado por ser parte de la administración (supervisor e investigador).

a. Objetivos

- 1) Evaluar el trabajo pedagógico de los docentes en las áreas rurales del país; sus mecanismos de manejo metodológico en el accionar pedagógico en aulas rurales, desde el ámbito provincial, que representa una fracción importante para conocer la realidad educativa rural nacional.

b. Criterios de observación

- Planificación y programación anual (PEI, PCC, cartel de capacidades anuales o mensuales), de corto plazo (Unidades didácticas, diario de clases).
- Sus mecanismos de integración cultural en los proceso de aprendizaje, relaciones interculturales (contenidos desarrollados, cultura local, cultura universal).
- Competencia comunicativa del docente, de los niños y niñas y la presencia de los PFFF en los procesos de E-A.

- Manejo de la lengua quechua y el español en las actividades pedagógicas, sus experiencias en la transferencia de lenguas, horarios diferenciados para cada área.
- Habilidades del maestro en mediar los conflictos cognitivos, conflictos intrapersonales e interpersonales tanto de docentes y educandos dentro y fuera de la escuela.
- Uso adecuado de los materiales educativos estructurados (textos escolares, afiches, cartillas) no estructurados (elaborados por los mismos alumnos).
- Habilidades del docente en los procesos de evaluación de los educandos, sus métodos, retroalimentación de temas, reprogramación curricular.
- Interpretación teórica y práctica de proyectos innovadores en aula y comunidad.
- Valoración de la cultura, promoción y empoderamiento de las propuestas educativas como EIB desde las aulas.

Metas de atención

COORDINACION ES EDUCATIVAS	NIVEL	CALENDARIZACION							Investigador
	Primaria Docentes	2008							Wilfredo Quispe
		M	J	J	A	S	O	N	
Cotabambas	05	X							
Mara	05			X					
Challhuahuacho	10	X	X						
Haqira	20				X	X			
TOTAL	40	Supervisión personalizada, cada observación duró 45 minutos por cada docente.							

c. Resultado de las actividades de supervisión, monitoreo y acompañamiento

I. ORGANIZACIÓN Y CONDICION DEL AULA

Nº	INDICADORES DE EVALUACION	A	B	C	MEDIDAS DE VERIFICACION
01	El aula se encuentra limpia y organizada por sectores de trabajo de acuerdo con la unidad didáctica.		X		Observación
02	Los niños están organizados en equipo y cumplen sus responsabilidades		x		
03	Los educandos participan democráticamente en la elaboración de normas de convivencia intercultural			x	

Logros	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Cuentan con niños y niñas organizados en grupos de aprendizaje. • Hay una preocupación por ambientar el aula de acuerdo a los avances de las unidades de programáticas (UD). • Los educandos participan democráticamente de la elaboración de normas de convivencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aun no cuentan con el aula organizada por sectores y con rótulos en dos lenguas. • No se cuenta con espacios de aprendizaje por rincones o espacios de lectura. • No existe horarios de trabajo que nos haga sospechar el trabajo diferenciado L1-L2
15%	85%

II. PROGRAMACION

Nº	INDICADORES	A	B	C	MEDIDAS DE VERIFICACION
01	Cuenta con el P.C.A con cartel de capacidades diversificado para el grado.		X	x	PEI, PCA, Carpeta Pedagógica, Unidades de didácticas, cartel de capacidades y habilidades, registro de notas.
02	Tiene programada la Unidad Didáctica correspondiente a la fecha.		X		
03	La Unidad Didáctica está diseñada atendiendo a sus características y estructura (Secuencialidad)		x	x	
04	La Unidad Didáctica evidencia coherencia interna en su estructura (secuencialidad)			x	
05	Las actividades y estrategias programadas garantizan el logro de capacidades y previstas			x	
06	La Unidad Didáctica está elaborada en función a las necesidades e interés de niños y niñas (quechua-hablantes)			x	
07	Considera las capacidades y conocimientos del contenido curricular respetando L1 Y L2 de acuerdo al contexto.			X	
08	Considera en la U. D. el uso de cuaderno de trabajo, guías y material educativo del MED, DREA y otros		x		

Logros	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Un reducido grupo de docentes demuestran apertura de cambio en sus prácticas pedagógicas. • Algunos docentes de aula cuentan con su programación de corto plazo, pero no tienen la programación de largo plazo. (programación anual) • La mayoría tienen solo el calendario cívico escolar. No consideran el calendario comunal, ni lúdico. • Han incorporado en sus planificaciones el plan lector, por lo que desarrollan actividades de lectura en castellano. 	<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría tiene dificultad para diversificar los contenidos curriculares del DCN. • No cuentan con el calendario comunal ni lúdico. • La mayoría de los docentes aun no ha planificado con pertinencias sus unidades didácticas, algunos tienen incompletas sus carpetas pedagógicas. • No cuentan con cuadernos de trabajo para desarrollar las capacidades en L1- L2. • Los PPF y los educandos no participan de la negociación curricular.
25%	75%

III. PROCESO DE CONDUCCION DEL APRENDIZAJE

Nº	INDICADORES	A	B	C	MEDIDAS DE VERIFICACION
01	Aplica metodología activa para el aprendizaje de la comunicación oral y escrita en la lengua materna y castellano.			X	Fichas de observación
02	Desarrolla estrategias y actividades en función a las capacidades seleccionadas por grados.		X		
03	Explora los saberes previos, organiza y relaciona en la construcción de nuevos aprendizajes.		X	x	
04	Propicia el intercambio y confrontación de opiniones entre niños y niñas.			X	
05	Ofrece oportunidades de aprendizaje a niños y niñas de acuerdo a su ritmo, niveles y estilos de aprendizaje.			X	
06	Los trabajos de los niños y niñas son expuestos, revisados y consolidados con participación de todos.		X	x	
07	Maneja información teórica referente al tema del trabajo		x	x	
08	Considera la interculturalidad en los procesos de aprendizaje			x	
09	Aplica los niveles de tratamiento de lenguas				

Aspecto	Logros	Debilidades
a) Comunicación integral (lengua materna)	<ul style="list-style-type: none"> Las sesiones de clase los desarrollan en la lengua materna de los niños y niñas; existen evidencias del trabajo de los niños en la lengua materna, (cuentos, canciones, adivinanzas, dibujos) 	<ul style="list-style-type: none"> Frente a un auditorio de niños quechua-hablantes los docentes desarrollan los contenidos del DCN en castellano. Los docentes no manejan la gramática quechua, por lo que no aplican la escritura quechua. Sin embargo, hacen traducción al castellano cuando notan que los niños no están entendiendo.
	25%	75%
b) Comunicación integral (segunda lengua)	<ul style="list-style-type: none"> Los niños se encuentran ubicados por niveles lingüísticos de acuerdo al diagnóstico psicosocio lingüístico. Medianamente hacen transferencia de L1 a L2, con una metodología precaria y en situaciones de traducción. Hacen uso básico de los materiales educativos 	<ul style="list-style-type: none"> Hay una resistencia notable en los docentes para trabajar la EIB de acuerdo al diagnóstico psicolingüístico de los niños y niñas. No cuentan con las cartillas de aprendizaje de segunda lengua. Aun no se ha enfatizando en el uso de estrategias para el desarrollo de la L2 como objeto de estudio.
	15%	85%
c) Estrategias para el desarrollo de la interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> Algunos docentes han incorporado los conocimientos locales en su programación curricular sólo a nivel de literatura (cuentos, leyendas, canciones) Hay una voluntad por evitar la discriminación en el aula entre niños y niñas por su procedencia y situación étnica. Hay interés por incorporar a los padres, madres y algunos sabios en los procesos de aprendizaje y procesos de construcción curricular, pero aún no se ha concretado. 	<ul style="list-style-type: none"> No cuentan con conocimientos locales sistematizados. Aun no hay estrategias específicas de investigación para fortalecer y desarrollar los conocimientos locales y externos. No hay evidencias de la presencia de los PPF, Yachaq en las sesiones de aprendizaje. Los saberes de la comunidad no están en el desarrollo de las actividades pedagógicas. La asertividad como estrategia de diálogo no existe en el aula.
	25%	75%

IV. CLIMA DEL AULA

Nº	INDICADORES	A	B	C	MEDIDAS DE VERIFICACION
01	El trabajo entre docentes- educandos, es horizontal y empático			X	Observación directa mediante la ficha de supervisión
02	Los niños y niñas resuelven conflictos que surgen de sus interacciones con la ayuda del docente			X	
03	El docente propicia la participación de niños y niñas en igualdad de oportunidades y condiciones.		X		
04	Los niños y niñas demuestran valores de respeto mutuo, tolerancia, solidaridad en aula.		X		
05	Escucha con atención la opinión de niños y niñas respetando su cultura			X	
06	Propicia y aprovecha situaciones positivas y negativas en la formación de hábitos de higiene personal y ambiental y valores (lavado de manos e higiene corporal).		X		
07	Cumple con responsabilidad sus normas de convivencia dentro y fuera del aula, con agrado y sinceridad y coacción.			X	

Logros	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> En algunas Instituciones educativas, los niños se encuentran por grupos de trabajo, el grupo está constituido por niños y niñas. En cada grupo existen monitores y monitoras que cooperan en el control del orden y en el cumplimiento de las normas de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> En cambio, en la mayoría de las instituciones educativas, los grupos están constituidos por afinidad y son estáticos por todo el año lectivo. El brigadier es el niño líder que coopera con el profesor en el control del orden y es el más sobresaliente en lo académico y disciplina, moral, insustituible y generalmente muestra una actitud autoritaria. Los docentes no tienen la capacidad de solucionar problemas de carácter personal, familiar y social que se reflejan en los niños. Existe mucha incapacidad por parte de los niños en solucionar problemas y generalmente recurren al profesor o al director del plantel.
20%	80%

V. MATERIAL EDUCATIVO

Nº	INDICADORES	A	B	C	MEDIDAS DE VERIFICACION
01	Los materiales educativos del MED y otros están a disposición del docente y de los niños y niñas utilizan y están organizados de acuerdo a los sectores.		X		Entrevista
02	Cuentan con material educativo elaborado con recursos de la comunidad (Participación de niños y PP.FF)			x	Preguntas
03	Hace uso del material educativo para el proceso de enseñanza y aprendizaje.		X		observación
04	Utiliza adecuadamente los cuadernos de trabajo y guías metodológicas dotadas por el sector.		X		Verificación

Logros	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> Un reducido grupo de docentes emplean materiales educativos estructurados y no estructurados en el desarrollo de las sesiones de clase. 	<ul style="list-style-type: none"> Los profesores no propician la elaboración de los materiales educativos en aula, tampoco los PPF participan de estos procesos. Los profesores entienden por material educativo, papelotes, plumones, cartulinas, más no así los recursos educativos de la zona. Hay carencia de materiales de lectura, textos en quechua, cartillas para el aprendizaje del castellano, mapas, globos terráqueos, etc. Etc. Los escasos textos escolares no son funcionales a la realidad sociocultural de la zona.
30%	70%

VI. EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES

Nº	INDICADORES	A	B	C	MEDIDAS DE VERIFICACION
01	Propicia la práctica de auto evaluación, eteroevalua, eteroevaluacion y meta cognición entre niños y niñas		x		1. .Diseño Curricular .Nacional 2. .Registro oficial de evaluación 3. .Registro auxiliar de Notas 4. .Control de asistencia por grupos
02	En la evaluación considera la lengua materna de los niños, la conocimientos de la cultura local		x		
03	Los indicadores planteados son claros, precisos y concretos en relación a las capacidades seleccionadas.		X	x	
04	Registra oportunamente logros y dificultades de niños y niñas		x	x	
05	Informa oportunamente los resultados de la evaluación a los educandos a los PPF y al director del centro educativo a través de informes de progreso.		X		
06	Analiza los resultados de evaluación de niños y niñas en el desarrollo y alconcluir una unidad didáctica y toma medidas correctivas			x	

Logros	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> Un reducido de docentes desarrollan ejercicios meta cognitivos respecto al tema desarrollado, para fijar las ideas principales y los procesos de construcción de nuevos aprendizajes. Hacen uso de instrumentos de evaluación que permiten recoger información sobre el nivel de desarrollo de capacidades y actitudes expresadas en los instrumentos de evaluación, pero que siguen reflejando la evaluación acreditativa y sumativa. 	<ul style="list-style-type: none"> No desarrollan actividades y estrategias en función a las capacidades seleccionadas por grados. (existe improvisación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No se propicia el intercambio y confrontación de opiniones entre niños y niñas. Los saberes previos (cultura local) no forman parte de los procesos de aprendizaje. No existe formas de articular las habilidades y capacidades entre las áreas de desarrollo curricular. No se toma la metaevaluación ni heteroevaluación.
55%	45%

6.2. EDUCANDOS QUECHUA Y SU REALIDAD DE APRENDIZAJE DEL CASTELLANO

CENTROS EDUCATIVOS	T	H	M	TIPO	L1	GRADO
II.EE. N° 50684 Patán	05	02	03	Polidocente	Q	2°
II.EE. N° 50683 Ccocha	05	03	02	Multigrado	Q	2°
II.EE. N° 50674 Mocabamba	04	02	02	Multigrado	Q	2°
A II.EE. N° 501150 Antapunco	06	03	03	Multigrado	Q	2°
TOTAL	20	10	10			

Para el análisis del aprendizaje de la segunda lengua en segundo grado de primaria se aplicó sólo al 50% de la muestra total de educandos; considerando la complejidad y heterogeneidad de realidades educativas de la provincia.

6.2.1. Prueba de habilidades de la lectoescritura

La incompetencia que demuestran los niños quechua-hablantes en el momento de desarrollar las habilidades de leer y escribir en una segunda lengua como es el castellano es alarmante. Básicamente queremos encontrar las respuestas a las siguientes preguntas de nuestra investigación desde el aprendizaje de las lenguas:

¿Por qué los niños vernáculo-hablantes del país no logran las competencias comunicativas del contenido curricular nacional?

¿Las competencias lingüísticas del castellano son determinantes en el logro de los contenidos curriculares?, ¿por qué los niños de la educación básica de aulas rurales no pueden leer en castellano correctamente?

Para aplicar la muestra se ha escogido alumnos tanto mujeres y varones del segundo grado de educación primaria, cuyas edades fluctúan entre 8 a 12 años.

Estas pruebas de habilidades comunicativas se han aplicado teniendo en cuenta los lineamientos básicos del sistema educativo, para ello nos hemos basado rígidamente en las competencias que aparecen en Diseño Curricular Nacional del 2009, cuyo documento normativo es universal para el sistema educativo peruano.

a. Lectura de oraciones

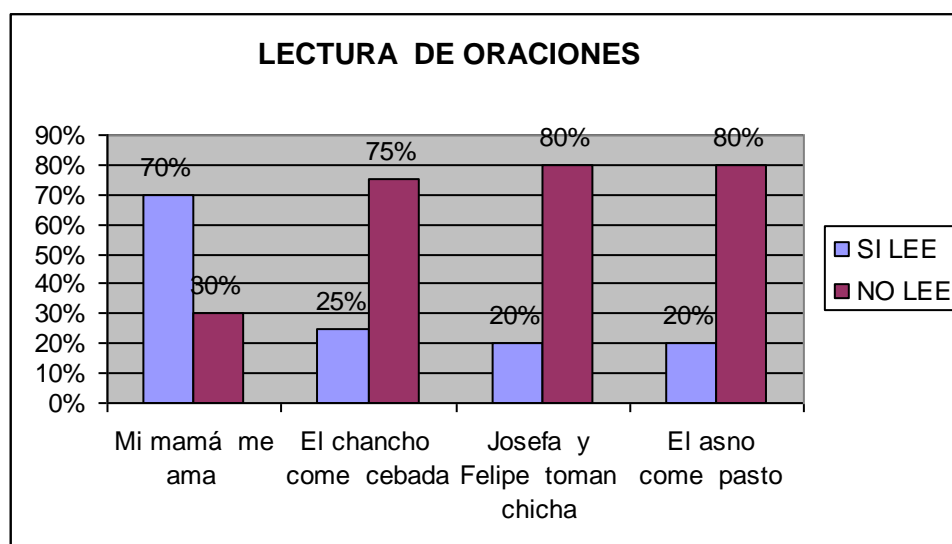
El DCN dice:

“Los educandos del segundo grado de educación primaria al finalizar el nivel, están en condiciones de leer en forma oral o silenciosa textos de su interés, infiriendo significados, distinguiendo elementos formales e identificando la secuencia y contenido”. (DCN: 2009)

Para certificar el logro de las capacidades y conocimientos del nivel, aplicamos las siguientes pruebas de habilidades de lectura.

Tabla N° 1-B

N°	Leer las siguientes oraciones	Sí lee		No lee		Total	
		fi	%	fi	%	fi	%
	Xi						
1	Mi mamá me ama.	14	70	6	30	20	100
2	El chancho come cebada.	5	25	15	75	20	100
3	Josefa y Felipe toman chicha.	4	20	16	80	20	100
4	El asno come pasto.	4	20	16	80	20	100



El ítem ha sido planteado con la finalidad de conocer la lectura de unidades mínimas de expresión con sentido completo en la lengua castellana, con el objetivo de medir la calidad y comprensión lectora de niños quechua. Se ha obtenido los siguientes resultados: La primera oración; 14 sí leen lo que significa el 70% y 6 no leen es decir el 30%. La segunda oración; 5 sí leen, porcentualmente significa que sólo el 25% de educandos leen, 15 no leen, es decir el 75%. La tercera y la cuarta oración 4 leen,

porcentualmente 20% y 16 no leen, lo que significa el 80% de educandos aún no han logrado el nivel básico de lectoescritura.

La primera está estructurada en base a palabras y grafías simples, de ahí que los alumnos en un 70% no encontraron dificultad en su lectura. A partir de la segunda oración a la cuarta oración el grado de dificultad es acentuado. Finalmente, se obtiene un promedio de 78.3% de los encuestados que no leen las tres últimas oraciones.

A partir de lo diagnosticado en la prueba, concluimos que los alumnos tienen dificultades en la lectura de oraciones. Su dificultad aumenta cuando se incluyen letras y palabras con mayor complejidad en una lengua distinta a su lengua materna.

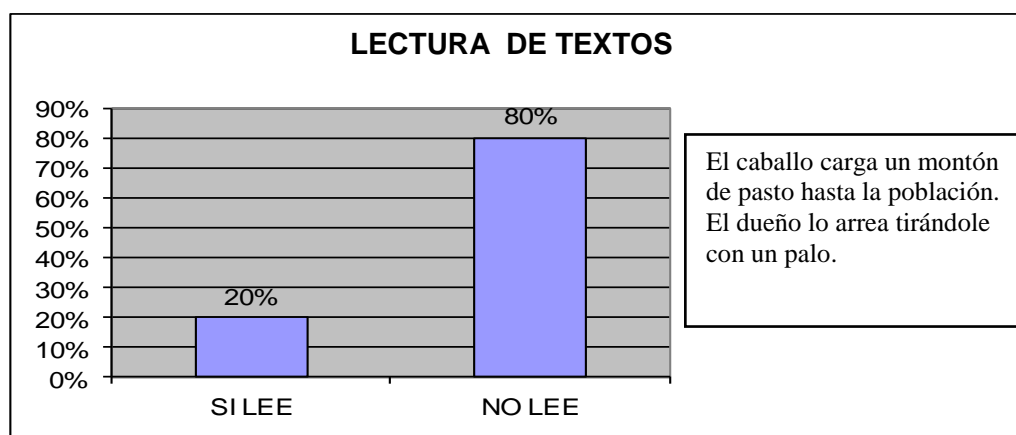
b. Lectura de textos

“Lee textos descriptivos y narrativos identificando las ideas principales” “Lee textos en diferentes formatos: cuadros, recetas, afiches, artículos, etc.; e identifica las ideas principales” (DCN: 2009)

Tabla 2-B

Leer el siguiente texto	Sí lee		No lee		total	
	fi	%	fi	%	fi	%
El caballo carga un montón de pasto hasta la población. El dueño lo arrea tirándole con un palo.	4	20	16	80	20	100

Fuente: Prueba de habilidades de lectoescritura.



Es imprescindible, para la lectura de textos, reconocer estructuras organizadas de palabras. El texto que se ha propuesto es contextualizado e incluye palabras que pueden ser manejadas por el lector. Lo que se ha obtenido es como sigue:

De 20 encuestados, leen el texto sólo 4 educandos. Significa porcentualmente el 20% y 16 no leen, es decir el 80%. De acuerdo a los resultados podemos inferir que la gran mayoría de niños no leen textos compuestos. Esto nos hace entender que la metodología aplicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura con los niños quechua hablantes es incoherente.

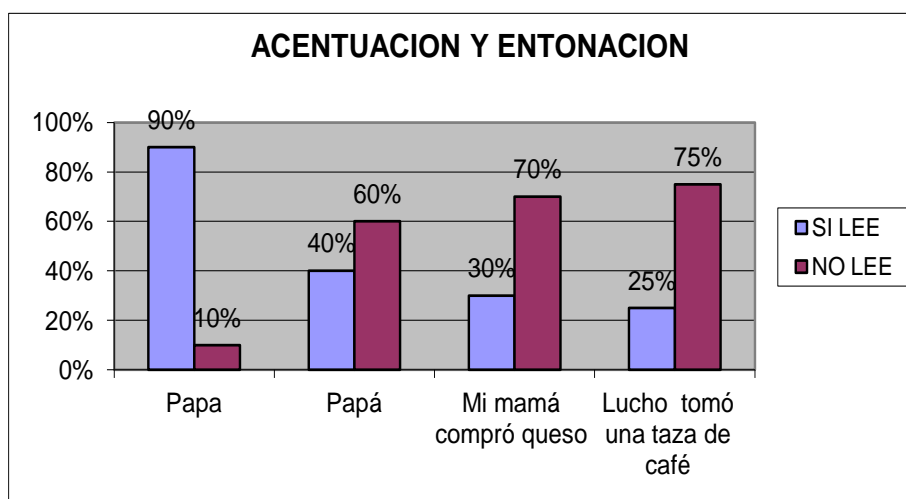
c. Acentuación y entonación

“Pronuncia y entona de acuerdo con el texto que lee”. (DCN: 2009).

Tabla 3-B

N°	Lee las siguientes palabras y oraciones	Sí lee		No lee		Total	
		fi	%	fi	%	fi	%
	Xi						
1	Papa	18	90	02	10	20	100
2	Papá	08	40	12	60	20	100
3	Mi mamá compró queso.	06	30	14	70	20	100
4	Lucho tomó una taza de café.	05	25	15	75	20	100

Fuente: Prueba de habilidades de lectoescritura.



El ítem ha sido formulado con el fin de reconocer y encontrar las dificultades en cuanto al uso y reconocimiento del acento ortográfico y de la entonación adecuada de palabras. De los 20 evaluados, 18 sí leen la primera palabra, significa el 90%, y 02 representan el 10%, no leen. La segunda palabra es leída por 8 niños, representa el 40% y 12 niños no leen, representa el 60%.

En la tercera prueba se ha incluido oraciones que necesitan de una adecuada lectura haciendo uso de la acentuación y entonación. Se obtuvo de los 20 evaluados lo siguiente: 6 leen la proposición, es decir el 30 %, y 14, que representa el 70 % no leen la oración. Finalmente sólo 5 niños leen, que representa el 25 % y 15 niños no leen la oración, quienes representan el 85 %.

El cuadro nos permite inferir que los alumnos sólo están preparados para leer palabras simples, sin respetar o considerar acento y entonación correspondientes. Por consiguiente, el 80 % de niños no leen correctamente. No porque ellos carecen de aptitudes y habilidades comunicativas, más bien constituye resultado de una imposición lingüística por traducción o simplemente falta de estrategias de transferencia de lenguas en el momento de castellanizar, y el factor sociocultural que determina para que los hablantes de una lengua distinta a la lengua de la escuela tengan dificultades fonéticas, morfosintácticas y de orden semántico por diferencias dialectales.

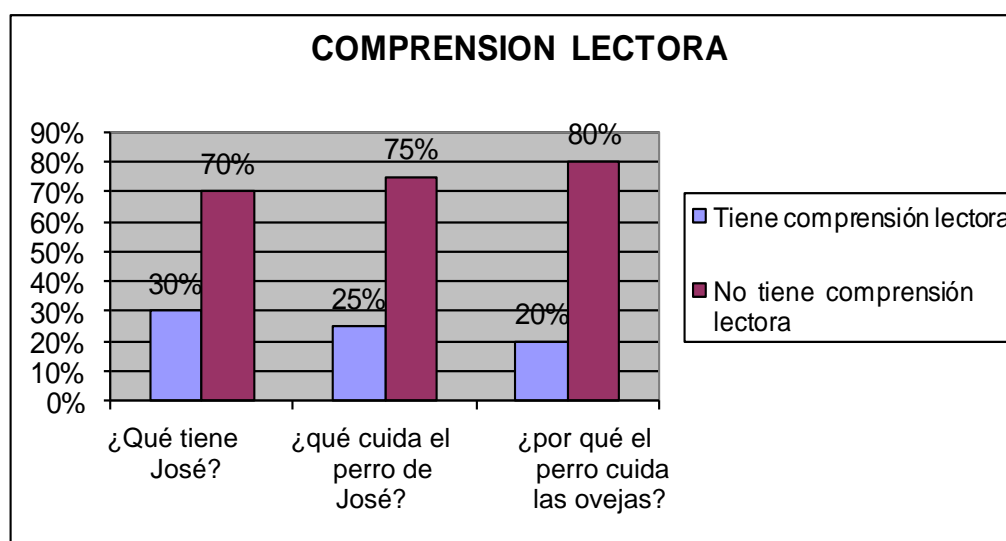
d. Comprensión lectora (castellano)

“Lee textos descriptivos y narrativos identificando las ideas principales” (DCN: 2009).

Tabla 4-B

N°	José tiene un perro que se llama bobi y cuida las ovejas	Tiene comprensión lectora		No tiene comprensión lectora		Total	
		fi	%	fi	%	fi	%
	Xi						
1	¿Qué tiene José?	6	30	14	70	20	100
2	¿Que cuida el perro de José?	5	25	15	75	20	100
3	¿Por qué el perro cuida las ovejas?	4	20	16	80	20	100

Fuente: Prueba de habilidades de lectoescritura.



La comprensión de lectura es un ítem que nos permite evaluar las habilidades del educando para comprender los mensajes insertos en la lectura. Los resultados son presentados a continuación. En la primera pregunta respondió el 30% de alumnos y no respondieron el 70% de los 20 evaluados en esta habilidad. La segunda pregunta fue respondida por el 25 % de los alumnos, el 75% no respondió. La última pregunta fue respondida por el 20% de alumnos de los 20 evaluados y el 80% no respondieron a la pregunta. Recogiendo el promedio de rendimiento tenemos que sólo el 25% de los evaluados leen y comprenden lo que han leído. Por otro lado, el 75% de los alumnos no leen ni comprenden lo que están leyendo. Algunos que pueden leer tiene miedo de responder en castellano, traducido en la lengua quechua se ha obtenido el 100 de repuestas positivas, lo que implica que la lectura y la escritura, para los primeros niveles de primaria, deben ser en la lengua materna. La transferencia al castellano debe ser a partir del logro de las cuatro capacidades lingüísticas en su primera lengua, como es escuchar, hablar, leer y escribir.

e. Comprensión lectora (quechua)

En la evaluación de la lectura en castellana no se ha encontrado una respuesta favorable; por lo que planteamos el mismo texto en quechua; como quiera que el nivel de lectura sea casi nulo; entonces se lo leímos el texto y luego aplicamos las mismas preguntas en su lengua (quechua).

Tabla 5-B

N°	Lectura propuesta Joseypa kan huk allqun chinchirkumacha sutiyuq, uwihata michinampaq	Tiene comprensión lectora		No tiene comprensión lectora		Total	
		fi	%	fi	%	fi	%
	Xi						
1	¿Iman Joseypa kan?	20	100	00	100	20	100
2	¿Imatan michin Josepa allqun?	20	100	00	100	20	100
3	¿imaqtinmi chay allqu owihakunata michin?	20	100	00	100	20	100

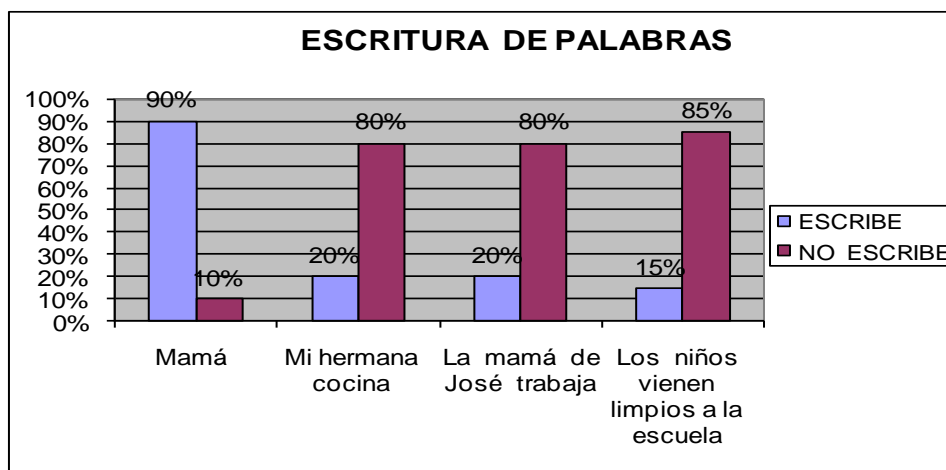
De los 100% de niños y niñas evaluados, han contestado a las preguntas de comprensión de textos en la lengua materna (quechua) sin ninguna dificultad ni retraimiento. Ello implica que existe mejor comunicación en su lengua; por tanto, es ético y pedagógico desarrollar los contenidos curriculares en la lengua que mejor dominan los niños y niñas.

g. Escritura de palabras

“Escribe textos narrativos y descriptivos sobre situaciones cotidianas, empleando conectores lógicos para organizar con coherencia la secuencia de sus escritos: también, además”. (DCN: 2009).

Tabla 6-B

N°	Escribe las siguientes palabras y oraciones	escribe		No escribe		Total	
		Fi	%	fi	%	fi	%
1	Mamá	18	90	2	10	20	100
2	Mi hermana cocina.	4	20	16	80	20	100
3	La mamá de José trabaja.	4	20	16	80	20	100
4	Los niños vienen limpios a la escuela.	3	15	17	85	20	100



El ítem ha sido formulado con el objetivo de saber con exactitud el desarrollo de las habilidades lingüísticas de escribir. La primera palabra fue escrita por el 90% de educandos de 20 estudiantes. Sólo el 10 % tuvo dificultades en la escritura sobre todo en la tildación de la palabra *mamá*. En cambio a la segunda y a la tercera oración sólo fue escrita correctamente por el 20% de alumnos, mientras el 80% de niños tienen altos índices de dificultades para escribir. Finalmente la cuarta oración sólo fue escrita por el 15% de niños, mientras el 85% de niños aún no han logrado el nivel básico de escritura. Podemos colegir que los niños quechuahablantes tienen dificultades en la asimilación del castellano no sólo a nivel de la oralidad sino también a nivel escritural.

6.3. PERCEPCIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA SOBRE EL ROL DEL DOCENTE RURAL

6.3.1. Entrevista a los padres de familia

Las entrevistas se han realizado con la finalidad de conocer la participación de los padres de familia en el desarrollo de las actividades educativas, su rol comunitario como portadora de cultura local, su percepción de la EIB, su nivel de coordinación con los docentes de la escuela.

a. Condición lingüística de los PPF

Nivel lingüístico (L1-L2)	Nº PP.FF	PORCENTAJE
Quechua (Q)	14	35%
Bilingüe (C y Q) Incipiente	16	40%
Bilingüe Coordinado	10	25%
Castellano hablante (C)	00	00%
TOTAL	40	100%

b. Nivel educativo de los PPF

NIVEL EDUCATIVO	Nº PP.FF	PORCENTAJE
Sin estudios	08	20%
Primaria incompleta	14	35%
Primaria completa	10	25%
Secundaria incompleta	04	10%
Secundaria completa	04	10%
Formación superior	00	00%
TOTAL	40	100%

1. La lengua quechua y castellano desde la percepción de los Padres de Familia

Tabla: 1-C

1			2			3			4		
¿En qué lengua se comunica formalmente con sus hijos?			¿En qué lengua sabes contar los cuentos, leyendas, mitos y adivinanzas?			¿En qué lengua prefiere que sus hijos aprendan en la escuela?			¿En tu comunidad que lengua prefieres que se hable?		
Quechua	Quechua y castellano	Castellano	Quechua	Quechua y castellano	Castellano	Quechua	Quechua y castellano	Castellano	Quechua	Quechua y castellano	Castellano
36	04	00	38	02	00	04	20	16	08	20	12
90%	10%	00%	95%	0.5%	00%	10%	50%	40%	20%	40%	40%

1. De la tabla podemos colegir que más del 90% de PPF, emplea la lengua quechua en sus actividades cotidianas, sólo el 10% de PPF afirma emplear ambas lenguas en la comunicación formal.

2. El 95% de PPF emplea la lengua quechua con sus hijos, para narrar cuentos, leyendas y fabulas; frente al 0.5% de PPF que en algún momento emplean ambas lenguas para enseñar adivinanzas, chistes o poesías.

3. El 35% de PPF prefiere la enseñanza en dos lenguas, en castellano y en quechua; en cambio el 45% de los entrevistados prefiere que sus hijos aprendan el castellano en la escolarización formal; mientras el 20% de PPF creen que es bueno revitalizar la lengua de la comunidad. De estas entrevistas podemos inferir que, la demanda de los PPF es que sus hijos aprenden a leer y escribir bien en castellano.

4. Desde la percepción de los PPF sobre el mantenimiento de la lengua quechua en la comunidad, el 20% de los PPF, entiende que su lengua es importante y debe ser preservada, y difundida desde la escuela; en cambio el 45% de los PPF consideran que el castellano es la lengua del asenso social, por tanto, apuestan por priorizar a futuro la comunicación en castellano; mientras el 35% de PPF consideran que la comunidad debe ser bilingüe por que la sociedad futura así lo exige.

2. Nivel de participación de los Padres de Familia en la escuela

Tabla N° 2-C

1		2		3		4		5	
¿Aporta usted materiales educativos para la educación de sus hijos?		¿Han recibido los materiales educativos del Ministerio de Educación, así como afiches, rotafolios?		¿Usted como campesino se siente capaz de enseñar a los alumnos en el aula?		¿Reciben invitación de los profesores para participar en sesiones de clase?		¿Le gustaría enseñar a los niños: trenzar, confeccionar, contar cuentos y todo lo que sabe en una sesión de clases?	
SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
08	32	00	40	08	32	00	40	32	08
20%	80%	00%	100%	20%	80%	00%	100%	80%	20%

1. Sólo el 20% de los PPF manifiestan que han aportado material educativo, consistentes en cartulinas, plumones, papelotes; frente al 80% de PPF que nunca han aportado ningún material educativo salvo los útiles escolares consistentes en cuadernos y lapiceros.

2. En la segunda pregunta el 100% de PPF no han recibido ningún material del MED consistentes en afiches, láminas. Sin embargo en una entrevista a los funcionarios del MED nos han manifestado que han enviado materiales informativos para los PPF a todas las escuelas rurales del país, lo que prueba que los materiales enviados por el MED no han llegado a sus destinos, posiblemente se encuentran en algún almacén de la DREA o UGEL.

3. El 80% de los PPF en calidad de ser campesino no se sienten capaces de enseñar a los niños, frente al 20% de PPF que sí estarían dispuestos a enseñar, el primer grupo han entendido como que enseñar sería algo de pedagógico o lo que enseña el profesor; mientras el reducido grupo de PPF han entendido que enseñar sería algo de ellos, por tanto intentarían demostrar lo que saben sin ningún problema.

4. El 100% de PPF dicen que no han recibido en ningún momento la invitación del profesor para enseñar algo en la escuela y los profesores habían manifestado que sí invitan a los PPF. En definitiva se ha llegado a comprobar que los profesores no extienden la invitación, porque creen que es innecesaria la participación de los PPF en las actividades pedagógicas por ser analfabetos.

5.-El 80 % de los PPF se manifestó que estarían dispuestos a enseñar trenzar, confeccionar y contar cuentos; frente al 20% de PPF que se sienten en la imposibilidad de demostrar sus habilidades a los niños de la escuela no por lo que no saben, sino por prejuicios culturales. De lo que puede deducir que existe gran interés de los PPF por participar en las actividades pedagógicas, no obstante la escuela les cierra las puertas a las iniciativas de los PPF en comunicar sus experiencias.

3. Expectativas de los Padres de Familia sobre la educación primaria

Tabla N° 3-C

1			2			3			4		
¿Vuestros hijos al concluir el sexto grado de primaria leen correctamente el castellano?			¿Vuestros hijos al concluir el sexto de primaria están capacitados para resolver los problemas matemáticos?			¿Cómo calificaría a los profesores en el desarrollo de la educación primaria?			¿Cómo calificaría la educación actual?		
Bueno	Regular	Pésimo	Bueno	Regular	Pésimo	Bueno	Regular	Pésimo	Bueno	Regular	Pésimo
04	08	28	08	12	20	04	10	26	04	06	30
10%	20%	70%	20%	30%	50%	10%	25%	65%	10%	15%	75%

1. El 70% de PPF dice que sus hijos no leen correctamente el castellano, frente al 20% que manifiesta que sus hijos leen regularmente y sólo el 10% de PPF dice que sí han logrado escribir y leer correctamente, éste último grupo puede ser que han tenido retraso escolar de unos 2 ó 3 años.

2. Asimismo el 50% de PPF dice que sus hijos no están capacitados para resolver problemas matemáticos relacionados a las cuatro operaciones de la aritmética; en tanto que el 30 % asegura que resuelven regularmente, sólo el 20% de PPF ratifican que sus hijos sí resuelven satisfactoriamente los problemas matemáticos.

3. Las puntuaciones puestas por los PPF sobre el trabajo pedagógico de los docentes son alarmantes, el 65% declara que la labor de los docentes en la I.I.EE. es pésima, frente al 25% que ratifica como regular el trabajo pedagógico del docente en la comunidad, en tanto que el reducido grupo de 10% de los PPF dicen que los

profesores son buenos. En conclusión el trabajo sociopedagógico desplegado por los docentes desde la visión de los PPF es imperfecta.

4. El 75% de PPF denuncia que el modelo educativo actual no sirve, frente al 15% que lo reconoce como regular, en tanto que el 10% admite que el sistema educativo actual es bueno. En conclusión el sistema educativo rural en la zona andina no es pertinente, no responde a sus demandas ni a las necesidades de los Padres de Familia y de la comunidad.

CAPITULO VII
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

Las similitudes socioeconómicas, políticas y geográficas de las poblaciones rurales nos han facilitado el estudio de la educación indígena dentro del sistema educativo actual; con un enorme vacío en contenido político, filosófico, ontológico y ético. Estos hallazgos de carácter empírico y etnográfico nos han permitido además, responder a las distintas inquietudes existentes sobre los fracasos y logros educativos en aulas rurales del país, a partir de los nuevos planteamientos políticos de la interculturalidad.

Por tanto, creemos que los resultados de esta investigación tendrán la validez suficiente para conocer las dificultades de la política educativa y sus prácticas pedagógicas en todos los estados latinoamericanos multiculturales, multiétnicos y multilingües. Considerando que la educación Interculturalidad crítica en estas realidades sociopolíticas es el camino más adecuado para el equilibrio de las poblaciones minorizadas bajo nuevas propuestas de la construcción epistémica y la negociación de estos conocimientos interculturales entre occidente y la cultura andina.

7.1. Políticas educativas en el desarrollo de la educación indígena

El sistema educativo nacional no es funcional a la realidad multicultural, multiétnica y plurilingüe del país. El estado no tiene una política educativa que considere la diversidad cultural y social del país, sólo reproduce al contenido de la cultura hegemónica; caracterizado por el sobredimensionamiento del contenido curricular urbano-occidental en las escuelas rurales. El actual diseño curricular no toma en cuenta la diversidad cultural del país, lengua y costumbres, los modos del buen vivir, la tecnología, la ciencia y la medicina local, todos estos caracteres están ausentes en la Estructura Curricular Básica.

En el momento, existe una fuerte tendencia de un colonialismo en todo el aparato burocrático a nivel activo y pasivo, tanto en las instancias de decisión política como en todas las sedes regionales y locales. Las normas jurídicas internacionales y nacionales que respaldan la multiétnicidad, la educación en su cultura y lengua no se han aplicado en la praxis. Por tanto, la educación rural de los pueblos originarios es totalmente incoherente a las verdaderas necesidades y expectativas de la población indígena

En esta realidad la Educación Bilingüe Intercultural es un proyecto educativo embrionario funcional al tipo de Estado conservador; inicialmente está diseñado para ser implementado sólo en las escuelas primarias, todavía no existe un Plan de desarrollo

curricular, para todos los niveles educativos, que articule a todos ellos: inicial, primaria, secundaria y formación superior. Además, el enfoque de EIB actualmente es desplegado como proyecto sólo para las zonas rurales; en ningún momento se ha planteado como un modelo educativo transversal para todo el sistema educativo nacional. Más bien bajo la consigna de Educación Intercultural Bilingüe se implementan políticas normativas de carácter lingüístico, pedagógico y salarial. Por tanto, el sistema educativo no está preparando a los niños para los desafíos futuros; todos los discursos de EIB desde el Estado son celebratorios y quedan en lo normativo.

7.2. Docente

7.2.1. Formación general docente

Todos los docentes se forman bajo un solo diseño curricular nacional de carácter monocultural, con una carga curricular de tendencia exótica, teórica y dogmática, bajo los principios de un modelo educativo colonialista y altamente desarraigado de la realidad sociocultural del país. Los profesionales participantes de estos programas son considerados como insumos del sistema educativo y no, como actores políticos con capacidades de cambio y decisión.

Los profesores egresados de los Institutos Superiores pedagógicos carecen de principios teóricos y éticos. Los ISP y las Universidades han moldeado el esquema mental de los futuros profesores bajo las líneas de represión y dominación simbólica, lejos de los fundamentos ontológicos, gnoseológicos y metodológicos de los nuevos enfoques pedagógicos que plantean adecuación, negociación y diálogo intercultural. El 90% de docentes que laboran en las escuelas indígenas del área rural no tienen herramientas suficientes para generar pedagogía intercultural, desconocen enormemente los fundamentos legales, científicos, pedagógicos, lingüísticos, culturales y éticos de la Educación Intercultural Bilingüe. Por tanto, presentan altas dificultades metodológicas al momento de aplicar una educación en un estado multicultural, multilingüe y multiétnico, dando lugar al fracaso educativo y a una permanente reproducción del modelo educativo tradicional.

Y la fragmentación entre los docentes egresados de los ISP y los egresados del curso de profesionalización dejan diferencias teóricas y prácticas en el accionar educativo. Asimismo la situación socio laboral va directamente de acuerdo al nivel de formación

profesional, entre tanto, los más precarizados en metodología e información intercultural son los docentes de profesionalización docente.

7.2.2. Capacitación y actualización docente

Los cursos y talleres de capacitación docente desarrollados por el Ministerio de Educación tanto PLANCAD-EBI (2000-2004), PRONACAF (2007-2008), no han tenido éxitos en la formación continua de docentes. Por una parte, se encontró la incoherencia política de la capacitación desplegada por el Estado bajo la imposición de contenidos tradicionales de capacitación presencial en grupos y con los mismos contenidos: metodología, materiales educativos y un poco del enfoque de educación Bilingüe, mediante talleres presenciales. En su mayor parte se improvisó con formadores no idóneos en el enfoque de educación indígena o educación en la diversidad.

Por otro lado la baja calidad de formación docente ha imposibilitado el empoderamiento de las nuevas propuestas. Al respecto en la zona de estudio, el 60% de docentes nombrados en la Ley 19990, en su mayoría son profesores que sólo optaron por concluir profesionalización docente en los institutos pedagógicos de la región bajo la modalidad semi-presencial. Por consiguiente, presentan altas dificultades en el manejo metodológico de enseñanza-aprendizaje.

En tercer lugar se ha contrastado la ineficiencia y la incompetencia administrativa de los especialistas de educación en el sector rural, las Unidades de Gestión Educativa Local, no cuentan con especialistas preparados en teoría curricular, diseño curricular, gestión comunitaria y adecuación institucional; por tanto, carecen de credibilidad en el ámbito, hay mucha ausencia de los especialistas de la UGEL en las instituciones educativas que más requieren del apoyo técnico y acompañamiento durante el desarrollo de las actividades pedagógicas en aula. Los esporádicos casos de la presencia de los Especialistas de la UGEL, sólo cumplen acciones de supervisión y control de asistencia del docente en la Institución

7.2.3. Referente a los contenidos que trasmite

El 80% de docentes de las instituciones educativas rurales continúan asignando a los contenidos del Diseño Curricular Nacional (DCN), un papel protagónico en el proceso educativo, facultando a los alumnos y alumnas un papel estrictamente receptor, sin

asegurar las condiciones mínimas que permitan desarrollar sus potencialidades y capacidades cognitivas, reflexivas y éticas. El 98 % de las instituciones educativas no cuentan con lineamientos del Proyecto Educativo Nacional (PEN), el Proyecto Educativo Regional (PER), proyectos educativos institucionales (PEI), tampoco con el proyecto curricular del centro educativo (PCC). El desarrollo de las sesiones de aprendizaje no guarda relación transversal con los lineamientos básicos del proyecto nacional ni regional.

Asimismo, en la planificación, ejecución y evaluación del currículo aún no se parte de la vivencia holística del niño. Los intentos de diversificación han resultado siendo adaptaciones gruesas de las determinaciones centrales a contextos culturales diferenciados. En las instituciones educativas visitadas hay escasa investigación de los saberes previos del niño por parte de los docentes y, los escasos intentos de incorporar los contenidos culturales en las actividades escolares, no tienen una relación coherente con los contenidos desarrollados en la programación curricular anual o mensual. Por consiguiente, la aplicación de la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe aún no ha resuelto los problemas educacionales de niños quechua a nivel del reforzamiento de la lengua materna, tampoco en la adquisición de la segunda lengua como medio de comunicación oficial.

Asimismo, durante el proceso de investigación, conseguimos observar notoriamente que los docentes no toman en cuenta la voluntad de participación de los padres y madres de familia en la educación; sus conocimientos, valores, sistemas y tecnologías de producción; sus visiones del mundo y sus sueños, que son posibles de ser integrados en el currículo de educación primaria. Sin embargo, todo intento de incorporar la cultura local entra en contradicción con las demandas de los PPF, ellos exigen el aprendizaje de la lectura y escritura en el español como la única vía posible de salir de la precaria situación social y económica en la que se encuentran. Por tanto, existe una colonialidad cultural muy arraigada, con el sobre dimensionamiento de la cultura occidental sobre la cultura andina en términos de dominación y subordinación. Esto es una constante en todo el proceso educativo; los procesos educativos en las escuelas rurales del país sólo reproducen la hegemonía del poder, tratando, en lo posible, de desarraigar la cultura de los pueblos indígenas.

7.2.4 Manejo metodológico del docente

En el accionar técnico-pedagógico, los profesores de todos los niveles educativos desconocen sobre las ventajas del aprendizaje significativo. Tampoco hay interés por investigar sobre el problema del aprendizaje de los niños desde lo antropológico y psicopedagógico. No manejan los mecanismos de interculturalización de contenidos. Los criterios didácticos y científicos de una educación bilingüe intercultural todavía son embrionarios, incluso inexistentes.

En el trabajo técnico-pedagógico, se ha encontrado con respecto a la organización de los alumnos, observada en aula, que ésta es menos rígida que la tradicional (frontal). Aun en los casos en los que el mobiliario dificulta una organización diferente, las aulas fueron reconfiguradas para priorizar y facilitar el trabajo en grupos. Se encontraron pocas aulas con una organización en columnas y filas. Sin embargo, y a pesar de estos cambios, la mayoría de docentes se desplazan muy poco por el aula y optan más bien por continuar dirigiendo la clase desde el pupitre y desde la pizarra.

Hallazgos respecto de la relación docente alumno y participación de niños y niñas: el clima que caracteriza a las aulas es más vertical y no estimula la participación de los niños y niñas; el uso de la lengua castellana desde los primeros grados disminuye la confianza y espontaneidad de los niños y niñas. Por otro lado, se debe señalar que se encontraron docentes que expresan actitudes discriminatorias y maltrato físico hacia los niños más pobres.

En el aspecto lingüístico, existe fuerte desconocimiento del manejo metodológico de la enseñanza de las lenguas: L1-L2; en general, existe una inexperiencia metodológica de la transferencia y tratamiento lingüístico de L1 a L2, en su lugar se percibe una enseñanza de lenguas por traducción, que supuestamente para ellos es educación bilingüe. Igualmente en las visitas de monitoreo se ha encontrado unos cuadernos de caligrafía, conteniendo un listado absurdo de letras y graffas del alfabeto castellano.

Por otro lado, la utilización de las lenguas en el aula parece estar supeditada a la iniciativa del docente, y frente a la presión continua de los padres y madres de familia a favor del empleo del castellano, los docentes procuran emplear el uso de la lengua castellana, sin llegar a la comprensión de ésta por parte del oyente.

La interculturalidad es asumida como un discurso desde el ámbito académico que aún no logra concretarse en la acción pedagógica. Los docentes que fueron observados,

muestran una apatía frente a las prácticas de la interculturalidad o cualquier intento de innovación educativa. El trabajo de tipo mecanicista, tradicional y pasivo es lo que normalmente rige en estas escuelas.

Los hallazgos respecto de las formas de trabajo en el aula nos han permitido conocer que el docente todavía mantiene el control casi exclusivo de los procesos educativos y recurre a formas y expresiones verbales de tipo instructivo y directivo, siendo escasas las ocasiones en las que se apela a la reflexión y menos aún a la metacognición.

A más de 15 años de programas de capacitación y formación continua, aún subsisten en el trabajo pedagógico, acciones imperantes y esquemas rutinarios que evidencian actos de control y dominación simbólica como acción asociada al trabajo de aula en general. Asimismo, subsisten problemas específicos del manejo metodológico en la organización del trabajo en aulas unidocente y multigrados, tampoco existe material instructivo que apoye el trabajo pedagógico para estas realidades, aún no se ha logrado la integración de las áreas curriculares en el momento de desarrollar una sesión de clase.

En cuanto a la evaluación, se sigue ponderando lo acreditativo: aquí pesan las notas; la evaluación es entendida como el examen para promover de grado; los docentes generalmente rellenan los registros de notas en casa o en la escuela; son determinantes para promover de grado las áreas de matemática y comunicación; aún no existen intentos de una evaluación para mejorar los aprendizajes; el docente después de los exámenes no llega a replantearse sus estrategias o métodos de trabajo, lo que significa que la evaluación sigue siendo un instrumento de eliminación por selección natural.

Por tanto, sus métodos de contraste didáctico no son sino los usos pedagógicos de la escuela tradicional. Por todo ello llegamos a deducir que los profesores son fieles servidores del estado/colonial.

7.2.5. Referente al uso de los materiales educativos

La diversificación de materiales educativos es incipiente. En muchos casos, los únicos materiales utilizados siguen siendo la tiza y la pizarra, a excepción de algunos docentes que recurren a papelotes cuando sus estudiantes trabajan en grupo. También es menester destacar que sí se encontró un número reducido de aulas letradas con carteles, láminas y rótulos elaborados tanto por docentes como por alumnos; sin embargo, estos materiales sólo cumplen funciones decorativas y no de construcción de aprendizajes además son

inamovibles durante el año lectivo, cuando la propuesta debería ser totalmente dinámica para cada sesión de clase o durante el desarrollo de la Unidad didáctica mensual.

En relación a los materiales educativos, el 91% de aulas visitadas carecen de materiales educativos ya sean de tipo estructurado (textos escolares en quechua o castellano), cuadernos de escritura, fichas técnicas, cartillas auto-instructivas y otros materiales.

Los escasos módulos educativos como textos, cartillas proporcionados por el Ministerio de Educación no son pertinentes al contexto rural, responden a una realidad castellano hablante y ciudadana. Más bien cumplen la función estigmatizante y folklorizante en la educación como proyecto educativo intercultural. Por consiguiente, sólo son utilizados como guía para cubrir horarios de lectura iconográfica. De igual manera los textos y cuadernos de escritura en quechua no son considerados en el trabajo pedagógico, los docentes justifican no estar capacitados para aplicar en el desarrollo de sesiones de clase.

Durante el proceso educativo, los materiales aún no tienen la funcionalidad mediadora que debe existir entre el educando y los contenidos. Por lo general, la instrucción se lleva en medio de mitos de transmisión de conocimientos. El docente enseña a una multitud de oyentes, salvo algunas inquietudes de alumnos que son lunares y plantean preguntas al maestro, sin obtener una respuesta satisfactoria a sus inquietudes.

Los recursos y materiales que ofrece la localidad no son tomados en cuenta por los profesores en los procesos de enseñanza, existe una gran incapacidad para elaborar materiales educativos diseñados y elaborados a partir de las necesidades de los niños y con los recursos existentes en la zona. Por último, la participación de otros agentes educativos de la comunidad, autoridades locales, Instituciones de salud, Policía y otros es casi nula en el desarrollo de las sesiones de clase. Toda actividad pedagógica es comprendida como el discurso del docente al alumno que aprende por recepción pasiva.

En esta realidad, el 80% de docentes no emplean materiales educativos de ninguna modalidad, muy a pesar de la escasa existencia de bloques lógicos, cartillas, textos, maquetas,. Estos materiales están acopiados en el local de la dirección del centro educativo, algunos sin ser estrenados ni por curiosidad, y en peores casos un 30% de estos textos en quechua se encuentran en el almacén de la UGEL.

7.2.6. Calidad de vida del Docente y desprestigio social

Siendo la carrera magisterial peruana como el último eslabón de las carreras profesionales, sólo permite el desarrollo de las habilidades pedagógicas de sumisión y de reproducción de la cultura del poder. El arquetipo constructor de nuevas sociedades termina en pedagogismos de poca dimensión pragmática que llevan directamente al fracaso educativo. Todo ello conduce al desprestigio del maestro dentro de una comunidad educativa. Los bajos perfiles académicos y socio-económicos de los docentes, es recompensado por el bajo sueldo que no cubre las expectativas de mejora académica, no les permite capacitarse y adquirir mayores grados ni títulos. Asimismo, la evolución del sindicalismo dentro de una perspectiva revolucionaria y de una configuración reivindicativa en desmedro de propuestas políticas y pedagógicas como la CPM, educación intercultural, termina en una configuración de un maestro asistencialista, facilista que le ha convertido en un mero defensor del modelo educativo tradicional. Generalmente los maestros, en la mayoría de los casos, son los defensores de un modelo de educación colonizadora, que se visualiza en la subestimación simbólica de algunos docentes, lo que se generaliza a nivel del magisterio nacional y local. La ineficiencia metodológica y el descuido académico profesional, es lo que hace que ellos mismos se sientan incapaces frente al grupo de docentes que mejor versan en la lengua castellana o frente a los docentes mestizo-criollos. Asimismo, la baja autoestima del docente rural, manifestada por la impotencia de enrolarse a nuevos retos y desafíos de la tecnología educativa, son síntomas de inferioridad frente a los docentes de la ciudad.

Por otro lado, los docentes que prestan su labor en las escuelas rurales generalmente carecen de servicios básicos, habitan en viviendas infrahumanas, están a la intemperie, con una alimentación descuidada; y, por otra parte, no tienen acceso a medios de información: teléfono, internet, etc. En cierta medida, estas condiciones dificultan la actualización docente y crean un malestar emocional, perdiendo el interés por buscar mejoras académicas y personales, en muchas ocasiones llegando a la frustración personal y profesional.

7.3. Padres de familia

7.3.1. La participación de los PPF en la planificación curricular

Todo proceso de planificación curricular es considerado por los padres de familia como tarea exclusiva de los docentes. Esto conduce a que, los padres de familia, autoridades comunales, los sabios de la comunidad, los médicos tradicionales y otros actores no aporten con sus saberes y experiencias como propuesta para el fortalecimiento curricular que demanda el enfoque de Educación Intercultural. (La historia, costumbres, relatos literarios, tecnologías locales, religión y arte) no están incluidos como contenidos educativos durante la planificación y el desarrollo curricular.

La escuela no fomenta espacios de diálogo para que los padres de familia y otros miembros de la comunidad, en coordinación con los profesores, puedan analizar, reflexionar y formular propuestas curriculares que orienten las características reales de una Educación en el ámbito local y regional. La falta de iniciativa de los docentes, autoridades educativas y los propios padres de familia postergan la ejecución de un plan curricular participativo, abierto, democrático y concertado. De esta manera la educación de sus hijos descansa en las manos del profesor, confiriéndosele, de esta manera poder absoluto al profesor.

Los PPF desconocen la importancia de las lenguas como portadoras de conocimientos no porque en realidad sea así, más bien se debe a los procesos de dominación cultural que han sufrido a lo largo de siglos. Por tanto, es necesario explicar y concienciar a los padres de familia sobre la gran necesidad y ventaja de enseñar en dos o más lenguas.

La necesidad de aprendizaje del castellano surge debido a la existencia de una estratificación social, basada en la lengua que se habla tanto en el contexto local como nacional. El hablante de las lenguas originarias en el sistema social nacional es humillado en lo simbólico y excluido de las instancias formales de la sociedad. Esta situación hace que algunos grupos sociales se refieran a las escuelas EBI, como inferiores a otras que se desarrollan en el mismo espacio geográfico y social. De acuerdo a la opinión de los PPF la única alternativa de superar la exclusión social es a través del aprendizaje del castellano.

7.3.2. Relación docente – padres de familia

La bifurcación de intereses educacionales hacia dos polos opuestos refiere sobre la permanente relación dispar marcada por una lógica actitud de *culpase mutuamente* entre el docente que enseña mal y los padres de familia que no participan en la educación de sus hijos. Estas formas de rechazo han favorecido la reproducción de un modelo de educación cerrada, vetada, y aislada de todas las formas de diálogo y consenso comunitario. Estos miramientos de poco aprecio de los docentes hacia los padres y viceversa han contribuido a incrementar las brechas y se ha acrecentado un conjunto de prejuicios en ambas direcciones.

Sobre estos hallazgos de suma importancia, se afirma que la escuela pareciera no haber sido perfilada expresamente para la intervención, integración y cooperación entre todos los agentes y aliados educativos. Por otro lado, los PPF no se reconocen como poseedores de saberes valiosos que pueden lidiar con otros conocimientos culturales sin mayores prejuicios. Este complejo de inferioridad facilita el solipsismo del saber occidental como algo universal, irreductible, verdadero, provocando en los padres de familia una frustración permanente frente a la realidad sociocultural.

En definitiva los padres de familia no participan en los procesos pedagógicos, no porque carecen de voluntad o desconocen de su deber como padres de familia; básicamente obedece a la situación cultural. La desventaja de ser analfabetos hace que los PPF sean incapaces de velar por los asuntos de la educación de sus hijos, puesto que la mayoría, o el 90% de ellos, son quechuahablantes y no manejan códigos lingüísticos del castellano, mucho menos los contenidos de procesos educativos oficiales. Por el momento el único interés de ellos es que sus hijos aprendan a leer y escribir bien el castellano, como medio de igualación social y asenso cultural. Si la escuela articulara los saberes de la comunidad con los contenidos del DCN, entonces los PPF estarán en condiciones de participar de estos procesos pedagógicos sin mayores prejuicios.

7.4. Educandos quechua y su realidad del aprendizaje del castellano

En cuanto al rendimiento de los niños y niñas, resulta preocupante observar que no lograron alcanzar, aún en el segundo grado de primaria, las competencias y capacidades relacionadas con la lectura y escritura en su lengua materna, es decir “en la lengua quechua”. Los niños se expresan fluidamente en su lengua, pero les falta las

capacidades de leer y escribir, ello implicaría necesariamente aplicar la alfabetización en quechua, asumiendo la grafía oficial o la que tenga mayor consenso.

En relación a la segunda lengua (castellano), se ha encontrado que un 85% de niños del segundo grado están en inicios de la lectura, no reconocen los signos lingüísticos, tampoco llegan a interpretar las palabras a pesar que se han contextualizado cada una de ellas en la prueba de habilidades de lectoescritura. Hay dificultades en la comprensión de la lectura en razón de la permisibilidad de los errores durante el proceso de la lectura; se ha encontrado sustitución de palabras, confusión de sonidos, añadiduras y omisiones cuyas faltas son de carácter lingüístico-cultural.

Las dificultades que los estudiantes tienen en la lectoescritura son consideradas fundamentales para promover de grado y nivel. Muchos de ellos repiten de grado al no superar estos criterios de evaluación en las áreas de comunicación y las matemáticas. Lo que ocasiona en la mayoría de los casos deserción escolar, el incremento del analfabetismo y fracaso escolar en el área rural. Esto sucede, no porque los niños indígenas tengan habilidades y capacidades en situaciones precarias o nulas; sino más bien obedece a un proceso de castellanización forzada sin previa capacitación alfabética en su primera lengua.

RECOMENDACIONES

1. El Estado en el desarrollo de la Educación Intercultural

El rol activo de los gobiernos es redefinir una filosofía educativa que promueva la unidad y cambio cualitativo en la sociedad latinoamericana, buscando cada vez la equidad y la justicia, particularmente de los habitantes más desfavorecidos del planeta. Dentro de una filosofía de convivencia en armonía y la máxima felicidad. Por tanto, la educación debe desarrollar alternativas de filosofía del buen vivir y una política alternativa para afrontar la crisis actual que son parte del apremio de los procesos de globalización y el neoliberalismo económico que arranca culturas y desarraiga socialmente a los más vulnerables. Se trata en efecto de la construcción de una comunidad humana de un “nosotros,” tratando de evitar en lo posible nuevos colonialismos y toda forma de explotación del hombre por el hombre.

Frente a esa necesidad de restablecer el orden moral y humano, la educación del siglo XXI debe responder a sus verdaderas necesidades y desafíos de la época. No es suficiente aplicar modelos de educación integradora y de tolerancia; es primordial liberar al hombre en su esencia y existencia desde los ámbitos educativos y desde la misma sociedad.

“La educación debe aportar a la consolidación de una ideología y práctica de política descolonizadora, liberadora y transformadora que promueva la incorporación y participación activa de todos los movimientos y organizaciones sociales, anteriormente excluidos, en las decisiones de la vida socioeconómica, política y cultural del país.

En todo este proceso, la educación tiene que jugar un papel preponderante en la consolidación y apropiación de las delicadas estrategias de un dialogo intercultural desde la escuela. Para concretar este proceso de redefinición se debe considerar los siguientes aspectos:

a. Redefinición del marco normativo de la educación Peruana

Para el caso de la educación Intercultural Bilingüe, educación rural, educación indígena, todas las leyes de carácter internacional y las normativas decretadas a nivel nacional ponen de manifiesto el respeto por la diversidad cultural y las diferencias sociales. Sin embargo, la educación de los pueblos indígenas y de los

más vulnerados del país se desarrolla en medio de prácticas de asimilación y aculturación forzosa; por tanto, todas las normativas vigentes están quedando sin valor a nivel fáctico; la falta de voluntad del gobierno hace que estos principios jurídicos no se lleguen a concretar en acciones reales de servicio a favor de los pueblos indígenas.

En este orden, por ejemplo la Ley N° 297335, que intenta regular el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú, hasta el momento, está quedando sólo a nivel normativo; debe entrar en vigor. Su difusión, su uso y legislación oficial aún están lejos de la cuestión ontológica, gnoseológica y moral de la población. Por tanto, desde el estado se debe promover la cobertura y uso de la lengua quechua en co-oficialización: la lengua indígena como instrumento de educación, en los poderes del estado, en los medios de comunicación: prensa; radio, cine doblaje, periódicos y revistas, los programas y paquetes informáticos, culturales y educativos; tanto en el plano académico, político, social y a nivel de mercado financiero. El diálogo intercultural para el caso peruano tiene que partir necesariamente respetando y revalorando la lengua de los indígenas.

b. La interculturalización del DCN

Un Currículo Único Nacional, que corresponde a un concepto de relación asimétrica y acultural, que determina centralmente todo lo relativo a la enseñanza, es un instrumento cuya aplicación bloquea las capacidades de los niños de poblaciones étnicas. En las prácticas oficiales de educación formal, no se reconoce los saberes previos de los niños. El DCN 2009 para la educación básica regular, no es funcional para un estado con más de 60 nacionalidades. De ahí parte la importancia de incorporar los contenidos de la cultura local en el desarrollo de las actividades escolares. En este caso, nos acercamos a los saberes de la comunidad: tejidos, cerámicas, agricultura, agropecuaria, artesanías, medicina deben ser incorporados al curriculum escolar. Los niños al ayudar a los papás o mamás en las distintas actividades de la vida cotidiana aprenden nuevas actividades pragmáticas; los niños varones en la agricultura, las niñas mujeres en la cocina. Dichos aprendizajes se realizan en una interacción dinámica; ellos “*aprenden haciendo*”. Por tanto, es urgente, generar acciones de

investigación científica sobre algunas técnicas de la cultura local en contraste con la tecnología moderna del siglo XXI. Por tanto, corresponde al Ministerio de Educación reestructurar el DCN de acuerdo a las realidades regionales, es decir, reconceptualizar los enfoques epistemológicos, éticos y metodológicos de la nueva Estructura Curricular Básica para todos los niveles educativos de acuerdo a la realidad regional, tomando en cuenta los lineamientos básicos del proyecto Educativo Nacional y los procesos de la globalización.

A corto plazo, necesitamos potenciar las habilidades de planificación y programación curricular, en nuestros maestros del área rural, la capacidad para proponer y sustentar sistemas de planificación curricular. Para esto, es clave el conocimiento de la dinámica de la comunidad, de sus costumbres, prácticas, valores y también de la actitud crítica ante los contenidos curriculares. Nuestros docentes deben tener la capacidad para plantear actividades innovadoras por su mirada crítica hacia los contenidos escolares y curriculares en contraste con los valores y prácticas de nuestros pueblos.

c. Formación inicial de docentes en EIB

El último DCNB-2010 para la formación docente en el nivel Superior (ISP) no considera la multiculturalidad ni el multilingüismo del país; por tanto se necesita una nueva reestructuración del DCNB-superior, en esta misma dimensión las universidades deberán reestructurar su diseño curricular hacia un enfoque de Educación Intercultural, que significa preparación académica de futuros docentes para una realidad multilingüe, multiétnica y capacitada para enrolarse a los desafíos de un mundo globalizado. Son los nuevos profesores que pueden sembrar nuevas mentalidades para un mundo nuevo, como nuevos actores del sistema educativo. Sin una reestructuración del DCNB-superior no habrá cambio educativo ni desarrollo socioeconómico del país.

d. Formación continua de docentes

El sistema de capacitación docente desplegado por el Ministerio de Educación no ha considerado el diagnóstico sociopedagógico del docente, la crisis identitaria profesional se convierte, en lo cotidiano, en un problema permanente en el sector rural. La universalización de los criterios de capacitación bajo un solo modelo, talleres grupales y seminarios teóricos ha sido un fracaso; por

tanto, se trata de trabajar desde lo político y ético; se trata de una descolonización de prácticas de capacitación tradicional. Para ello se debe seleccionar a los docentes capacitables y bajo un riguroso plan de seguimiento y acompañamiento del trabajo pedagógico en el aula, además los intercambios profesionales, las pasantías, turismo pedagógico dirigidos, redes profesionales, grupos de inter-aprendizaje por regiones deben ser promovidos por las autoridades educativas; este nuevo sistema de formación del docente puede mejorar cualitativamente los objetivos de capacitación docente.

e. **Carrera Pública Magisterial**

La carrera pública Magisterial es un derecho de todo el magisterio peruano, está estipulado en la misma Ley del profesorado; además es la única vía para ascender de nivel social y mejorar los estímulos económicos. La carrera magisterial es permanente durante el ejercicio docente, constituye además parte de la formación continua. Sin embargo, el estilo y forma que desarrolló el Ministerio de Educación (2007-2010) bajo criterios de evaluación por eliminación ha sido uno de los problemas de la politización y marginalización docente; ello ha provocado el rechazo de un considerable número de docentes que consideran esto como un atropello a sus derechos. Por ello, deben plantearse nuevos mecanismos de evaluación, más incluyentes, integrales, abiertos, flexibles y culturalmente pertinentes dentro del área de desempeño laboral. La categorización del magisterio según el desempeño laboral, sus mejoras académicas, tiempos de servicios y su predisposición ética con los nuevos proyectos, constituyen un derecho.

No obstante, no es la solución definitiva para la problemática educativa del país, pero si es un proyecto paliativo a corto plazo, mientras se reorienta la formación inicial de docentes en los ISP y Universidades que forman educadores.

f. **Generalización de la Educación Intercultural Bilingüe desde los niveles básicos**

Respecto a la escuela, necesitamos conferirle un nuevo rol: verla como un espacio de confrontación y reflexión de conocimientos (no de enseñanza) como espacio que permita la comprensión del sentido de las prácticas socioculturales

propias en contraste con otras culturas. Educación Intercultural Bilingüe desde educación inicial hasta el nivel universitario.

Esto implica articular todos los niveles educativos. A nivel del marco jurídico nacional e internacional existen suficientes fundamentos para promover y aplicar una educación intercultural. Por tanto, corresponde al Ministerio de Educación generalizar el enfoque de EIB desde educación inicial, primaria, secundaria, superior y postgrados, bajo un modelo de educación sociocomunitaria con un Currículo diversificable y flexible de acuerdo a la realidad sociocultural y geográfica del país; cuyos programas deben satisfacer las necesidades del educando, de la comunidad y la necesidad social; haciendo participar a los padres de familia y los sabios de la comunidad en todos los procesos educativos. Ponderando la investigación sin etnocentrismos y particularismos, por tanto; implicaría recoger, investigar y sistematizar el arte, la técnica, la medicina y todos los logros alcanzados por las generaciones anteriores y tratando en lo posible articular dialógicamente con la tecnología y ciencia moderna occidental.

g. Educación sociocomunitaria, con equidad social

La educación rural en este caso, debe cubrir las expectativas de los padres de familia y la comunidad mediante diversos procesos de educación sociocomunitaria, con propuestas de alternativa de civilización y sociedad que encamine hacia un enfoque educativo más humano, comunitario y social. Mediante las formas de aprender haciendo, el aprender sirviendo (ayni), el aprender construyendo deben ser los rectores del sistema educativo intercultural, donde los actores de la educación logren alcanzar la reflexión crítica de la construcción de un estado pluricultural y multisocietal; es decir, el estado, la sociedad civil y docente construyen un tipo de persona y sociedad más democrática y equilibrada para un mundo diferente. Una educación para la vida, diferenciada y personalizada, bajo las prácticas de una economía más solidaria y social, ponderando el buen vivir, educación para mejorar la calidad de vida comunitaria y no como el caso actual para la competencia, individualista, utilitarista y altamente instrumental.

h. **Descentralización de la política educativa (fondos, materiales educativos y diseños curriculares)**

El centralismo del poder siempre es hegemónico, autoritario y homogeneizador; por tanto como política de gestión nunca fue una experiencia positiva para las regiones con una realidad plurinacional, multicultural, plurilingüe. Por tanto el Ministerio de Educación debe diversificar y descentralizar la gestión educativa, transfiriendo los recursos financieros, personal, materiales educativos y niveles de decisión a las regiones. Cada departamento debe diversificar e interculturalizar los contenidos curriculares de acuerdo a sus demandas educacionales, necesidades sociales y realidades sociogeográficas. Es necesario establecer mecanismos de adecuación institucional. Para ello se debe formar a los profesionales que actualmente más destacan, como profesores o directores, bajo los mecanismos de un enfoque de políticas interculturales, liderazgo, mediación intercultural y todo lo relacionado a los procesos decoloniales, mediante cursos de especialización, diplomados y cursos de expertos. A partir de ese equipo profesional idóneo es que se tiene que plantearse la formulación de un proyecto regional que termine en un diseño de Currículo Regional.

i. **Universidades Interculturales**

Todas las universidades e institutos superiores pedagógicos a la fecha, vienen reproduciendo el modelo de educación tradicional del siglo pasado. El contexto actual demanda otro tipo de educación; por tanto es necesario crear universidades interculturales con una propuesta curricular descolonizadora, bajo una epistemología que responda a las exigencias de la sociedad actual.

Todo proceso de cambio, requiere necesariamente de actores políticos y sociales, y el mejor sitio de la descolonización son las universidades interculturales. Por tanto, tenemos que pensar en la formación de docentes bajo una nueva concepción filosófica.

Frente a la carencia del personal profesional idóneo para cubrir las plazas de profesor EIB en las comunidades rurales, los vacíos de formadores o capacitadores; corresponde a las universidades interculturales promover programas de licenciatura y posgrados en temas referentes a la EIB, que preparen a los profesionales jóvenes y con vocación de servicio, lejos de los

enfoques de la educación universitaria tradicional. Es necesario demoler todos los viejos modelos de formación docente si queremos cambios cualitativos en la educación.

Por tanto, las universidades interculturales no deben ser patrimonio de los grupos étnicos; deben ser, por el contrario, espacios privilegiados de encuentro de la diversidad. No obstante, el eje articulador de la universidad intercultural debe ser la reconstrucción de un nuevo espacio epistemológico de investigación científica de la cultura andina y la cultura occidental. Enfatizando el valor agregado de las culturas originarias como la preservación, desarrollo y difusión de la ciencia local, la lengua, las costumbres y toda forma de investigación etnográfica en constante diálogo y debate con la cultura occidental o cualquier aporte de la cultura universal (interepistemología).

Es aquí donde se requiere los programas de asistencia social, para becar a los estudiantes con muchos talentos y con pocas posibilidades económicas. Este aspecto debe estar debidamente institucionalizado y presupuestado oficialmente por el Estado y en cooperación con las empresas extractoras de los recursos naturales que se han establecido dentro de las regiones del país.

2. La nueva escuela intercultural crítica desde las zonas rurales del país

La educación intercultural crítica tiene por principio la liberación de dogmas, de alcanzar una vida más digna y más justa que la educación tradicional. La nueva propuesta pedagógica procura retomar principios del pensamiento del hombre dentro del margen de la cordialidad y el respeto. Aquí la idea principal es el encuentro y reencuentro con otras culturas, con sus formas de vida, religión, lengua y pensamiento, sin excluir a ningún ser humano por razones étnico raciales, religión, costumbre y género, tratando de buscar un equilibrio espiritual y físico.

La educación intercultural crítica no debe ser la misma para todos. Debe ser diversificada, abierta a las diferencias y flexible a las circunstancias, debe ser heterogénea. Para el caso peruano, por su diversidad cultural y complejidad social no se puede aplicar un mismo tipo de educación intercultural para todo el país, ya que una cosa es hacer EBI para indígenas y otra cosa es hacer EBI para no indígenas. Y dentro de los indígenas, una cosa es hacer EBI en la región amazónica y otra cosa es hacerla en

la región andina o en la costa. El pasado histórico y los retos presentes no son los mismos en los Andes y en la Amazonía.

Frente a ello, recuperar el estatus de la educación en contextos multiculturales como una realidad no como un problema, sería el siguiente paso, se tiene que empezar a trabajar contenidos de la cultural local, a este tipo de pensamiento y metodología lo llamaremos educación *intra-cultural*, la misma que consiste en:

a. **Educar desde la identidad cultural**

Sin conocimiento de nuestro pasado, reconocer nuestra realidad cultural, social y política es difícil. “No puede existir amor *sin conocimiento* en el otro, ni libertad *sin reconocimiento* recíproco.” (Jürgen Habermas: 2001).

Contrapuesta al pensamiento occidental; la educación para el mundo andino debe ser primero, la descolonización, enseñarles a los niños a no ser esclavo de nadie y eliminar todo estigma racial y cultural. Segundo, la continuidad del sistema de transferencia de culturas del buen vivir, de generación en generación, no en vano el hombre durante milenios ha demostrado su amor por la sobrevivencia; practicando el respeto, sensatez y tratando de garantizar la felicidad, dentro de un paradigma de dialogo espiritual y moral como principios rectores de una sociedad realmente humana.

Por ello para lograr un reconocimiento y valoración de nosotros como algo importante en la vida y dentro de la sociedad tenemos que empezar reconstruyendo nuestro mundo psicológico y físico. Pedagógicamente se tiene que trabajar el fortalecimiento de la identidad cultural y social de los niños como una tarea prioritaria desde los niveles básicos y a lo largo de todo el sistema educativo. Los niños desde muy pequeños deben saber amar lo nuestro y respetar las diferencias. Es aquí donde debe iniciar, todo proceso de descolonización. Estos mecanismos de cambio de paradigma cultural y social convertirían al hombre nuevo, con un nuevo esquema mental de libertad, con una autoestima definida; un ciudadano democrático, gestor y propulsor de los cambios permanentes hacia un estado más plural, societal y laico.

Entonces la humanidad puede recobrar su condición dialogante y de perpetuidad, dentro de un entendimiento intercultural asertivo y crítico. En este sentido desarrollar programas educativos dentro de una filosofía intercultural en

los pueblos rurales del Perú, Bolivia, Ecuador, Paraguay, Guatemala y México, entre otros, por tener similitudes históricas, políticas, culturales y sociales, en el fondo, implica una labor de ingeniería pedagógica y didáctica, esencialmente política y ética de carácter descolonizadora.

b. Educación para la economía sustentable

El modelo económico neoliberal está a punto de exterminar los valores humanos. Dentro de este pensamiento pesa el amor al dinero, la vida se ha materializado completamente, el egotismo ha ganado espacios sobre lo colectivo. Por tanto, es importante impulsar que la espiritualidad y los valores morales, cívicos y éticos prevalezcan por encima del realismo económico, y que se recuperen los principios de reciprocidad, respeto, solidaridad, comprensión y tolerancia mutua entre todos. En su sentido amplio, la educación intracultural indígena debe responder a la política de recuperación de los recursos naturales.

c. Programas de inserción académica de indígenas

Corresponde a los gobiernos regionales promover programas de inserción académica de los jóvenes indígenas que han concluido su formación secundaria, para ello se debe crear Institutos de Investigación etnocultural, geocultural, antropología cultural, etnicidad, estudios agroecológicos, expertos en agronomía y desarrollo, pensamiento andino, bajo el rectorado de sus Universidades. Cuya finalidad es promover los talentos de investigación desde la cultura andina y con los mismos andinos puede ser una puerta de entrada hacia la perplejidad de la ciencia y tecnología ancestral no descubierta hasta el momento y estos mecanismos darían paso a las nuevas maneras de ver el mundo.

3.- Sobre el perfil docente para el área rural

Para un atinado y desarrollo educativo en áreas rurales del Perú, la reflexión recapitada del docente sobre su formación profesional es importante, como actor principal del cambio e innovación dentro de una comunidad indígena. Este nuevo perfil tendrá que procurar que los docentes tomen conciencia plena, promuevan la autoformación y capacitación pedagógica, de acuerdo a los nuevos desafíos y paradigmas educativos, desterrando todo tipo de estereotipos y prejuicios culturales y raciales que les permita superar los niveles de inferioridad y complejos académicos y personales.

El docente del área rural debe poseer destrezas, habilidades y aptitudes que permitan conocer al educando quechua como persona con sus características particulares para ayudarlo a potenciar sus capacidades, es decir, mejorando sus relaciones interpersonales, sus hábitos de estudio, de trabajo y, resolviendo sus problemas de manera autónoma con la ayuda de los mismos alumnos y padres de familia; el maestro deberá convertirse en el mejor amigo del alumno.

Aplicar la metodología intercultural bilingüe como sistema de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas rurales es un deber del docente intercultural, convirtiendo el aula en un centro de laboratorio, donde se ensaye la construcción de un tipo de hombre y sociedad, que aspire llegar a convivir en la armonía y diálogo con sus pares y la naturaleza.

Enseñar durante el proceso educativo en la primera lengua (quechua) y en la segunda lengua (castellano) de acuerdo a la tratativa metodológica de la nueva propuesta. Procurando aplicar educación intercultural crítica dentro del modelo de mantenimiento y no de sustracción.

Determinar los fundamentos legales, filosóficos, psicológicos, pedagógicos, lingüísticos, antropológicos, teleológicos de la Educación Intercultural Bilingüe y aplicar métodos nuevos. Convirtiéndose en un docente facilitador, orientador, investigador por excelencia y, sobre todo, pensar desde la filosofía andina en contraste con otros pensamientos contemporáneos.

Potenciar los elementos culturales de la comunidad, especialmente la lengua, costumbres, artesanía y folklore a través de la inclusión como contenidos del desarrollo de la estructura curricular en la acción pedagógica articulando con otros conocimientos.

Elaborar y aplicar recursos didácticos para el manejo de ambas lenguas: quechua y castellano. Es decir, saber adecuar los materiales para el contexto utilizando los recursos de la zona en estricta coordinación con los padres de familia.

Elaborar y aplicar proyectos educativos productivos en la escuela y comunidad, como formas únicas de mejorar la situación de extrema pobreza. Siendo promotor social y gestor líder en la comunidad. Tratando en lo posible el bienestar de la comunidad, mediante acciones de gestión a organismos gubernamentales y no gubernamentales.

4. Cómo construir alianzas entre los docentes, padres de familia y la comunidad

La participación de los padres de familia en el proceso de planificación curricular, generaría ventajas en el mejoramiento de los aprendizajes. Si los PPF intervendrían en el control, orientación y valoración del desarrollo académico de sus hijos con pleno conocimiento de qué, cómo y cuándo deben aprender sus hijos en la escuela, pero esto no ocurre en el desarrollo educativo.

Para poder reconocer al otro como ser valioso, lo primero es el reconocimiento de uno mismo como tal. En este sentido, sería permitirles identificar los aspectos positivos y potencialidades. Teníamos el convencimiento de que la afirmación inicial de este aspecto es fundamental para luego ingresar al terreno de identificar los conocimientos y actitudes que pueden aportar en la educación de sus hijos. Así se forman grupos de padres y sabios que saben contar cuentos, los que saben cantar, hilar, trenzar sogas, cocinar, tejer, hacer pago a la tierra, cultivar y otros. Se reflexiona sobre la importancia de estos conocimientos y se concreta en la actividad pedagógica.

Los éxitos y fracasos de una propuesta educativa radican en gran medida en la voluntad de involucrarse y actuar, por tanto, en el respaldo y compromiso de la sociedad por hacer suyos los ejes de trabajo educativo. En este sentido, es prioritario hacer actividades a fin de sensibilizar a la población indígena y no indígena sobre los alcances de la Educación Intercultural Bilingüe y sus componentes sustantivos. La sensibilización es importante para desarrollar una actitud positiva en relación a la cultura propia, a la diversidad cultural del país y a la necesidad de construir una EIB; también para enfrentar los prejuicios y buscar revertir la segregación y marginación. Se realizarán actividades de difusión a nivel nacional, regional y local haciendo uso de diferentes medios: cuñas radiales, spots televisivos, afiches, trípticos, folletos informativos bilingües, portales interactivos de consultas y soportes on-line.

La construcción de alianzas implica también, en los padres de familia, el asumir compromisos concretos como, por ejemplo, enviar a sus hijos temprano a la escuela, limpios, bien alimentados y con los útiles escolares necesarios para el desarrollo de actividades educativas. Por su parte, los maestros darán su palabra de honor de mejorar su nivel académico, puntualidad en su labor pedagógica y mantener una relación de comunicación permanente con los padres de familia. A ello lo denominaremos pactos y alianzas entre el docente y PPF.

Se trata pues de una tarea difícil en vista de la complejidad de nuestra diversidad y en razón a las fuerzas contrapuestas que animan a la sociedad peruana, en la que el racismo, el machismo, el autoritarismo, la ausencia de democracia étnica, la falta de respeto a la diversidad cultural, las múltiples formas de discriminación, deberán dar paso a una conducta de convivencia y respeto mutuos entre todos los miembros de los diversos pueblos que vivimos en este espacio geográfico que llamamos Perú.

Entendemos que los problemas educativos no se acabarán y por el contrario se acrecentarán, en la medida que no logremos entender que el hombre no es una máquina, sino más que eso; y que requiere un tratamiento diferente, con métodos adecuados que respondan a sus verdaderas necesidades reales.

5. Cómo mejorar las deficiencias de la lecto-escritura del castellano en niños quechua

Los niños son personas con necesidades e intereses propios de su contexto social; por lo que es fundamental comenzar a motivar a partir de su realidad. Los niños campesinos viven en constante contacto con la naturaleza, además trabajan desde muy pequeños participando en actividades domésticas, pastoriles y productivas. Al llegar a la escuela poseen conocimientos previos, entonces la tarea de la escuela es fortalecer y desarrollar ese conocimiento. Por consiguiente, el aprendizaje articulado de la lectura y escritura debe partir en su lengua materna, desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir en quechua. No es ético desarrollar los contenidos curriculares en una segunda lengua, cuando los niños todavía no han logrado el aprendizaje de la lengua castellana. Nos consta claramente que las pruebas de habilidades de la lectura y escritura en castellano aplicado a los niños quechua de segundo grado nos suministraron resultados negativos. Entonces el desarrollo de las habilidades lingüísticas debe partir de palabras generativas que estén directamente relacionadas con las experiencias vividas en la comunidad, es decir, educar en su cultura, conectando las experiencias del niño con las experiencias literarias de la humanidad de tal forma que se articule con las costumbres, folklore, literatura, arte, etc. Para luego hacer la transferencia a la segunda lengua en condiciones de comunicación real.

Las materias o lecturas deben ser significativas, globales e integradoras. Deben enfatizar el significado en vez de la forma, dando prioridad a las relaciones que el lenguaje tiene con el mundo, más que la relación que tiene con la gramática, Debe establecer continuidad entre la lectura y la conversación entre la conversación y la escritura. La lectura debe estimular el pensar de manera crítica y creativa en situaciones reales de diálogo. Si se trata de la alfabetización, primero en su lengua, luego en la segunda lengua mediante la transferencia.

“La Educación intercultural crítica en América Latina es un modelo para armar, es el único camino para el cambio socioeducativo, complejo por la diversidad, pero no imposible.”

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Alberdi J. (1978). *“Ideas para presidir la confección de un curso de filosofía contemporánea”*. México: Siglo XXI.

Althusser, Louis. (1974). *“Ideología y aparatos ideológicos de estado”*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.

Álvarez, Eduardo. (2009). *“Vida y experiencia humana en la fenomenología del espíritu de Hegel”* conferencia leída en la Real Sociedad Méndez Pelayo, día 12 de noviembre del 2009. Santander-España.

Alvizuri García Naranjo. Luis E. (2004). *“Andinia: La resurgencia de las naciones andinas”*. Fondo editorial del Instituto de Investigación para la Paz Cultura e Integración de América Latina, Lima (Perú).

Basil Bernstein. (1975). *“Clases sociales, lenguaje y socialización”*. Tomado de *Clas, Codes and Control, Vol. I Theoretical Studies Towards a Sociolgy of Language*. London: R.K.P. y traducido con permiso del autor por Mario Díaz.

Bartolomé de las Casas. (1552). *“Brevisima relación de la destrucción de las Indias”*. Sevilla.

Benavides, Martín; Mena, Magrith y Ponce, Carmen. (2010). *“Estado de la Niñez Indígena en el Perú”*. Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Bello, Álvaro. (2004). *“Etnicidad y ciudadanía en América Latina”*: La acción colectiva de los pueblos indígenas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) Santiago de Chile.

Besalú, Xavier y Vila Ignasi. (2007). *“La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI”*. Ministerio de Educación y Ciencia. Catarata. Madrid.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (1970). *“La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”*. Editorial Laia/Barcelona.

Bonal, Xavier. (2001). *“Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina”*. En la Revista Mexicana de investigación educativa, vol. 64, n. 3, julio-septiembre 2002.

Boletín de Consejería de Educación y Ciencia. Octubre 2006. “*El modelo de educación intercultural y cohesión social en Castilla-la Mancha*”.

Bustos, Santiago. (2006). “*Racismo y discriminación por razones étnicas: Una mirada desde Bolivia, Perú y Guatemala*”. Temas en debate 3 DIAKONÍA.

Busquets, María (hetero.). (2009). Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe UNEM, en Bertely, “*Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*”. UNEM / ECIDEA / CIESAS-PAPELES DE LA CASA CHATA / IIAP / OEI / ediciones Alcatraz, México.

Callirgos, Juan Carlos. (1993). “*El racismo: la cuestión del otro (y de uno)*”. Cap. 4, en Blanco y Negro, DESCO, Lima, pp. 57-213.

Callahan, Daniel. “*Universalismo & Particularismo. Luchando por el Empate*”. Centro de Ética Biomédica de la Universidad de Stanford. Daedalus 128, Nº. 4(1999).

Castro Gómez, Santiago y Grosfoguel Ramón. (2007). “*Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico*”. Siglo del Hombre Editores. Bogotá-Colombia. Pág. 17.

Casanova, Julián. (2009). “*Ferrer Guardia y la pedagogía moderna*”. En el diario. El País. 11/08/2009. Madrid-España.

Casaús Arzú, Marta Elena. (2002). “*La metamorfosis del racismo en Guatemala*” CHOLSAMAJ.

Chang-Rodríguez, Raquel (19889). “*La apropiación del signo: tres cronistas indígenas del Perú*”, Tempe, Arizona State University.

Cirese, Alberto. (1972). “*Cultura hegemónica e cultura subalterne*”. Palermo, Palumbo editore. Citado por Fidel Tubino.

Chirinos R. Andrés y Zegarra L. Martha. (2004). “*Educación Indígena en el Perú*”. Lima-Perú.

Coll, César. (1996). “*Aprendizaje Escolar y construcción del conocimiento*”. Buenos Aires. Paidós educador.

Colin Baker. (1993). “*Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*”. Madrid: Ediciones Cátedra, 1993

- Contreras, Carlos. (1996). *“Maestros, Mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX”*. Lima: IEP, (Documento de Trabajo, 80. Serie Historia, 16).
- Cuenta, R y N. Nucinkis, V. Zavala. (2007). *“Nuevos Maestros para América Latina”*. Ediciones Morata. España.
- Cueto Santiago. (2009). *“Educación y brechas de equidad en América Latina”*. Tomo I, PREAL. Fondo de investigaciones educativas. Washington, D.C. USA.
- Cunningham, Myrna. *“Primera Feria Hemisferio de educación Indígena”*. Guatemala, Julio 25-27, 200. Ponencia, foro y talleres. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense.
- Dankne, G. L. (1989). *“Investigación y comunicación”*. En C. Fernández – Collado y G. Dankne (comps). *La comunicación Humana: Ciencia social*. México: Mc Graw-Hill.
- Demenchonok, E. (1997). *“Fundamentación de la ética en la filosofía latinoamericana”*, Ponencia presentada en el Congreso de la Society for Phenomenology and Existential Philosophy, Lexington, Kent, el 19 de octubre de 1997.
- Díaz Couder, Ernesto. (1998). *“Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica”*: En la Revista Iberoamericana de educación N° 17.
- Dietz Gunther. (2003). *“Multiculturalismo, interculturalismo y educación: Una aproximación antropológica”*. Editorial- Universidad Granada. España.
- Durkheim, Emile. (1975). *“Educación y Sociología”*. Presses universitaires de France, Paris, Barcelona España.
- Dussel Enrique, Mendieta Eduardo y Bohórquez Carmen. (2009). *“El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos”*. Siglo XXI editores. S.A. México.
- Espinosa Mónica. (2007). *“Ese indiscreto asunto de la violencia modernidad, colonialidad y genocidio en Colombia”*. En *“Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”*. Siglo del Hombre Editores. Bogotá-Colombia.
- Estermann, Josef. (2009). *“Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural”* En *Interculturalidad crítica y descolonización Fundamentos para el debate*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB). La Paz-Bolivia.

- Escobar, Ana María. (2000). *“Contacto social y lingüístico. El español en contacto con el quechua en Perú”*. Lima, PUCP. Biblioteca digital Andina.
- Etxeberria, X. (2001). *“Derechos culturales e interculturalidad”* en: Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud. Lima: FORTE-PE, Minedu.
- Fanon, Frantz. (2007). *“Los condenados de la tierra”*. Segunda edición liberada: Kolectivo Editorial “Último Recurso” Rosario – Santa Fe – Argentina.
- Flores Galindo, Alberto. (1988). *“Buscando un Inca – VIII. República sin ciudadanos”*. SUR, Lima-Perú.
- Fornet Betancourt, Raúl. (2004). *“Crítica Intercultural de la Filosofía Latinoamericana actual”*. Editorial Trotta- Madrid.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *“Interculturalidad en procesos de subjetivización”*. Consorcio Intercultural. México.
- Fornet-Betancourt, R. En “La interculturalidad: asignatura pendiente de la filosofía latinoamericana”. Managua, 14.10.2001; y *Vera Humanitas* (México) 32 (2001).
- Foucault, Michael. (1978). *“Micro física del poder”*. Ediciones de La Piqueta. Madrid.
- Foucault, Michael. (1990). *“Tecnologías del yo y otros textos afines”*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Freire, Paulo. Traducción de Lilién Ronzoni. (2009). *“La educación como práctica de la libertad”*. Siglo XXI de España editores S.A.
- Freire Pablo, Fiori Hernani, Friori José Luis. (1973). “Educación Liberadora”. ZERO. Madrid.
- Freire, Pablo e Iván Illich. (1975). *“Educación”*. Ediciones búsqueda. Argentina.
- Fridman, Silvia. (1980). *“La situación del indígena a través del periodismo”*. En el congreso Nacional de Historia sobre la conquista del desierto. Buenos aires. Academia Nacional de la Historia, Tomo IV.
- Galeano, Eduardo. (1998). *“Patás Arriba. La Escuela Del Mundo Al Revés”*. Primera Ed. Editores Siglo XXI. Madrid. España.
- Galeano, Eduardo. (2008). *“Las venas abiertas de américa latina”*. SIGLO XXI de España editores S.A. Sexta reimpresión. Madrid.

- García, J. y Jaksic. I (1983). *“Filosofía e Identidad Cultural en América Latina”*, Caracas: Monte Ávila Editores.
- Gaos, J. (1943). *“Significación filosófica del pensamiento hispano-americano. Notas para una interpretación histórico-filosófica”*, en Cuadernos Americanos (México), Año 2, Vol. 3, No. 2 (marzo-abril, 1943).
- Gaos J. (1993), *“Curso de Metafísica”*. Universidad Autónoma del Estado de México, tomo 1.
- Garcilaso de la Vega, Inca. (1996). *“Comentarios Reales”*. 1ra parte. Edición de Enrique Pupo- Walker.
- Giménez R. Carlos. (2008). *“El interculturalismo: Propuesta conceptual y aplicaciones prácticas”*. Ikuspegi. Observatorio Vasco de Inmigración.
- Giner de los Ríos, Francisco. (1973). *“Ensayos”*. Alianza Editorial- Madrid.
- Gil Juarena, Inés. *“Educación Intercultural. Una propuesta para la nueva alfabetización”*. Citado en el boletín de Consejería de educación y ciencia. Octubre 2006. “El modelo de educación intercultural y cohesión social en Castilla-la Mancha.
- Giroux, Henry. (1990). *“Los profesores como intelectuales”*. Piados: Barcelona.
- Goldberg, E. (2002). *“El cerebro ejecutivo”*. Barcelona. Editorial crítica.
- González Cruz Eliana y Arrizabalaga Lizárraga, Carlos. *“Abordar la realidad lingüística”* PLANCAD Secundaria 2001. Universidad de Piura. Ministerio de Educación. Fascículo Autoinstructivo”.
- Guillemot, Yves. (2009). *“Interculturalidad Paritaria, o ¿Kuti Sicología?”* AMARO RUNA EDICIONES. Lima.
- Gutiérrez Merino, G. (1971). *“Teología de la liberación”*. México City. SIGLO XXI.
- Guadarrama González, Pablo. (1995). *“Gaos y los estudios de la filosofía en América Latina”* en la Revista ARCHIVO CHILE. Historia Político Social y Movimiento Popular. Centro de Estudios Miguel Enríquez.
- Hidalgo, & Cuba. (1999). *“Proyecto Educativo Institucional. Construyendo una nueva escuela”* Lima Perú: TAREA, Volumen HI.

Huanacuni Mamani, Fernando. (2010). *“Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas”*. Editorial/fuente: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI).

Jung, Ingrid. (1992). *“Conflicto cultural y Educación. El proyecto de Educación Bilingüe- Puno/Perú”*. Quito. Abya Yala. Citado por Yanet Tapia Fernández. *“Estrategias metodológicas de enseñanza y uso de lenguas en docentes de escuelas EBI en el distrito de Mañazo-PUNO*. Tesis de Maestría, presentada en la Universidad San Simón. Bolivia, 2002.

Jung, Ingrid y Luis Enrique López. (1989). “Las lenguas en la educación bilingüe”: El caso de Puno. Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ), Lima.

Krotz, Esteban. (1988). *“Viajeros y antropólogos: aspectos históricos y epistemológicos de la producción de conocimientos antropológicos”*, en *Nueva Antropología*, vol. 9, núm. 33.

Kaulicke, Peter. *“Memoria y muerte en el Perú antiguo”*. PUCP, Lima, 20002, pp.1-2, citada por Nila Vigil, en *Pueblos Indígenas y escritura*.

López, Luis Enrique. (2005). *“Democracia y cambios en la educación indígena. Desafíos para una formación docente diferente en América latina”*. En la revista PRELAC N° 1. Los docentes hacen diferencia. Santiago-Chile.

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper. En la *Revista Iberoamericana de Educación – Número 20 / Mayo – Agosto 1999 – “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas”*.

López, Luis Enrique, (1987). “La primera lengua y la segunda lengua en contextos bilingües en América Latina” En Seminario Internacional sobre Educación Bilingüe Bicultural. Quito 25-29 de mayo.

López, Luis Enrique. (1993). *“Lengua 2. Materiales de apoyo para la formación docente e educación Bilingüe intercultural”*. La Paz. UNICEF.

López, Luis Enrique. (2000). “Interculturalidad y Educación en América Latina”. En: Educación Primaria al final de la década. Políticas curriculares en el PERÚ y en los Países Andinos. TAREA- PERU. Asociación de publicaciones educativas.

- López, Luis Enrique (1998^a). “*La eficiencia y validez de lo obvio: Lecciones aprendidas desde la evaluación de proceso educativo bilingüe*” Revista Iberoamericana de Educación N° 17.
- Luna, Laura & Hirmas Carolina. (2004). “*Enfoques curriculares de educación intercultural en Chile*”: análisis para una propuesta de convivencia”. Ponencia en el VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe Santiago de Chile, 25-27 de Octubre 2004.
- McLaren Peter. (1998). “*Pedagogía, identidad y poder: Frente al multiculturalismo*”. Santa fe: Homo sapiens.
- McLaren, Peter. (1997). “*Pedagogía crítica y cultura depredadora- Políticas de oposición en la era posmoderna*”. Paidós Educador. España.
- Martínez, Angelita. *Las escuelas del MERCOSUR: La trama de las gramáticas y el concepto de identidades dinámicas. Planeamiento del lenguaje en el MERCOSUR* (Arnoux, Elvira, dir.). Editorial Biblos, en prensa. Universidad Nacional de La Plata.
- Marx, Karl (1875), “*El capital*” Londres. Fondo de Cultura Económica. Edición en español de 1959. Reeditado en 1995.
- Mariátegui, José Carlos. (1996). “*Los siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*” Ed. Amauta. Lima, Perú.
- Mariátegui, José Carlos. (1970). “*Peruanicemos al Perú*”- Biblioteca Amauta- Lima, Perú.
- Mejía Huamán, Mario. (2005). “*Hacia una filosofía andina: Doce ensayos sobre el componente andino de nuestro pensamiento*”. Lima- Perú.
- Memmi Albert. (1971). “*Retrato del colonizado precedido por retrato del colonizador*”- EDICUSA. Madrid.
- Mignolo Walter D. (2007). “*El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura*” en el “Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”. Siglo del Hombre Editores. Bogotá-Colombia.
- Miranda Zambrano, Elvio. (1996). “*Calidad para la enseñanza del lenguaje*”. Primera edición; Edit. ALPHA; Cusco- Perú.

Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia. (2008). “*1er. Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional: Juntos en la construcción de un nuevo Currículo*”. La Paz del 17 al 21 de noviembre del 2008.

Ministerio de Educación del Perú. “*Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional de profesor de educación primaria (2010) DCBN*”. Dirección de educación superior pedagógica área de formación inicial docente-Lima-Perú.

Ministerio de Educación del Perú. “*Diseño Curricular Nacional de Educación básica Regular (2008) DCN*”. Dirección general de educación básica regular-Lima-Perú.

Montoya Rojas, Rodrigo. (2009). En Seminario Taller Regional, agosto 2009. “*Hacia la construcción del currículo Regional para Ayacucho*”. TAREA Asociación de Publicaciones Educativas. Ayacucho-PERÚ.

Montoya Rojas, Rodrigo. (1990). “*Por una educación bilingüe en el Perú*”. Reflexiones sobre cultura y socialismo. 1ra. Edición. Lima –Perú.

Montero, Carmen. (1990). “*Proyecto escuela ecología y comunidad campesina, la escuela rural*”, 1ra. Edición Lima – Perú; Edit. IPALSA.

Montero Carmen y Valdivia Manuel. (2006). “*Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú*”. TAREA, Lima.

Molina Merma, G. (2007). “*Contacto lingüístico entre el español y el quechua: un enfoque cognitivo-pragmático de las transferencias morfosintácticas en el español andino peruano*” Tesis doctoral. Depósito Legal: A- 584- 2007, presentado en la Universidad de Alicante-España.

Molina Fidel. (2008). “*Alternativas en educación Intercultural. Caso de América Latina: La educación intercultural y bilingüe*”. De París Lleida. Lérida-España. Pág. 11.

Nietzsche. F. (1986). “*Humano, demasiado humano*”. Traducción de: Jaime Gonzales. Editores Mexicanos Unidos. 5ª. edición.

Oliveros Roberto, Maqueo “*Historia Breve de la Teología de la Liberación*” (1962-1990)” *Mysterium Liberationis*”, UCA, San Salvador 1991.

Paz, Octavio. (1949). “*Libertad bajo palabra*”. México. Tezontle.

Paz, Octavio. (1970). “*El laberinto de la soledad*”. México, FCE. Pág. 151

- Peralta Ruiz, Víctor. (2010). *“La independencia y la cultura política peruana (1808-1821)”*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos –IEP-/Fundación M. J. Bustamante De la Fuente, 2010.
- Perrot y Preiswerk. (1975). *“Etnocentrismo e Historia: América Indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental”*. Editorial Nueva Imagen. México.
- Piaget, Jean. (19709), *“Seis estudios de psicología”*. 5ta. Edición. Traducción de Nuria Petit. SEIX BARRAL S.A. Barcelona.
- Picotti, Dina V. (comp.). *El negro en Argentina. Presencia y negación*. Buenos Aires, Editores de América Latina, 2001, 513 p.
- Quijada, Mónica. (1999). *“La ciudadanización del indio bárbaro. Políticas oficiales y oficiosas hacia la población indígena de la pampa y la Patagonia, 1870-1920”*. En la revista de Indias, Vol.LIX, Núm. 27.
- Quintero Fernández Mari. (2005). *“El desarrollo cognitivo infantil. La evolución del pensamiento. En la revista digital de investigación y educación. Número 19. Volumen II.*
- Rivera Herrera, Alberto. (2003) *“Hegemonía Imperial: El Nihilismo Posmoderno. La Nueva Historia Conservadora. En: DE SER HISTORICO Nro. 1. UNFV. Lima-Perú.*
- Rivero, José. *“En la revista Foro Educativo”*: Publicación octubre 2009 / Año VI – N° 16.
- Rousseau J.J. (1973). *“Emilio o de la educación”*. Editorial Fontanella, Barcelona.
- Rodríguez Gonzales, Guillermo. (2006). *“El socialismo del siglo XXI”*. ISBN. 978-0-557-04277-7.
- Rodríguez, Simón. *El pedagogo andino (1771-1854) (desde Cundinamarca hasta la Araucanía)*. Citado por Luis Rubilar Solis. (UMCE, Santiago) *“O inventamos o erramos” (SR)*.
- Rogoff, B. (1997). *“Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”*, en: Wertsch, J.; del Río, P. Y Alvarez, A. (Eds.): *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.

Salazar Bondy, A. (1968). “*¿Existe una filosofía de nuestra América?*”, México: Siglo XXI.

Salazar Bondy, A. (1975). “*La educación del hombre nuevo. La reforma Educativa peruana*”. Editorial Paidós, Buenos Aires- Argentina.

Scannone Juan Carlos. (1999). *Actualidad y futuro de la filosofía de la liberación*, Madrid.

Sichra, Inge. (2002). “Reflexiones sobre la Educación Intercultural Bilingüe en el marco de Reformas Estatales”. Seminario Regional de EIB Instituto de Estudios Andinos ISLUGA Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile 29-31 de mayo de 2002.

Sierra, Diego Alberto (2008). *Una aproximación a la Educación Intercultural Bilingüe desde un enfoque pedagógico político... desde un enfoque Pedagógico Político en la Escuela “Indios Mataco Wichí”*, Gral. Mosconi. Tesis-. Argentina.

Tadeu da Silva, 2001. Citado por Besalú, Xavier y Vila Ignasi. (2007). “La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI”. Ministerio de Educación y Ciencia. Catarata. Madrid. 55.

Tamayo Juan José y Fariñas, María José. (2007). “*Culturas y religiones en diálogo*” Editorial Síntesis, Madrid.

Taylor, Charles. (1993). “*El multiculturalismo y la política del reconocimiento*”. México, D.F: Fondo de Cultura Económica. Pág. 20.

Tapia, Luis. (2002). “*La Condición Multisocietal. Multiculturalidad, Pluralismo, Modernidad*”. La Paz, Edit. Muela del Diablo. Citado por Rolando Salamanca Castaños en la sociedad Boliviana: Abigarrada y fragmentada, ficción y realidad.

Tedesco Juan Carlos. (2001). “*Educación y nuevo capitalismo en América Latina*”, en Luis Miguel Lázaro (ed). *Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina*. Universidad de Valencia, Depto. De Educación Comparada e Historia de la Educación.

Tubino, Fidel. (2012). “*El trasfondo epistemológico de los conflictos interculturales*”. En la revista *CONCORDIA* N° 61. Aachen-Alemania.

Tubino, Fidel. (2002). “En: Fuller, Norma (ed.): *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*”. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales el Perú, Lima.

Trapnell Forero, Lucy y Virginia Zavala Cisneros. (2009). *“El abandono de la educación intercultural bilingüe en la política educativa del APRA”* FORO EDUCATIVO. Lima Perú.

Toaingá Masaquiza, M. (2004). *“Enseñanza del castellano como segunda lengua: una experiencia del programa piloto del PROEIBANDES en Pocona”*. Cochabamba-Bolivia.

Vásquez Huamán, E. Chumpitaz, Annie y Jara César. (2009). *“Niñez indígena y educación intercultural bilingüe en el Perú”*: Estadísticas recientes, preguntas (i) resueltas y tareas pendientes” Asociación Gráfica Educativa Tarea. Lima.

Viaña, Jorge. Tapia, Luis y Walsh, Catherine. (2010). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Lima-PERU.

Vargas Callejas, Germán. *“Memorias de los andes. Notas sobre la educación en la cultura inca”*. Universidad de Santiago de Compostela. En la revista SARMIENTO Núm. 5/2001

Von Gleich. (1989). Citado por Yanet Tapia Fernández. *“Estrategias metodológicas de enseñanza y uso de lenguas en docentes de escuelas EBI en el distrito de Mañazo-Puno*. Tesis de Maestría, presentada en la Universidad San Simón. Bolivia, 2002.

Walsh, Catherine. (2010). *“Construyendo la interculturalidad crítica”*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. III – CAB. La Paz-Bolivia.

Walsh Catherine. (2007). *“Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial”*. En *“Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”*. Siglo del Hombre Editores. Bogotá-Colombia.

Walsh, Catherine. (2005). *“La interculturalidad en la Educación”* Ministerio de Educación. Lima-Perú.

Winkler, Donald y Santiago Cueto. (2004). *“Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina”*. PREAL-Perú.

Wieviorka, Michel. (2003). *“Diferencias culturales, racismo y democracia”*. En: Daniel Mato (hetero.): *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*. Caracas: FACES – UCV.

Xavier Bonal. (2001). “Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina”. En la Revista Mexicana de investigación educativa, vol. 64, n. 3, julio-septiembre 2002.

Vasconcelos, José. (1926). “La Raza Cósmica Misión de la raza iberoamericana. Notas de viaje a la América del Sur”. Barcelona. 1926.

Zavala, Virginia. (2007). “Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú”: Estudio de casos. CARE PERU.

Zea Leopoldo. (1978). “Dos ensayos sobre México y lo Mexicano- posibilidad del mexicano”. México, Porrúa.

Zea, L. (1969). “Filosofía Latinoamericana como filosofía sin más”, México: Siglo XXI.

Zea, L. (1986). “La historia de la filosofía latinoamericana”. En: Marquínez, G. Argote (organizador). *¿Qué es eso de filosofía latinoamericana?* Bogotá: El Buho.

Zúñiga Madeleine y Gálvez Modesto. En: Fuller, Norma: “Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades”. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima, 2002.

Zúñiga Madeleine, Liliana Sánchez y Daniela Sacharías. (2000). “Demanda y necesidad de educación Bilingüe: Las lenguas indígenas y castellano en el sur Peruano”. Lima Ministerio de Educación del Perú.

2.3.1. INFORMACION ELECTRONICA:

AIDSESEP, ANAMEBI, Ayuda en Acción, Campaña Peruana por el Derecho a la Educación, CARE – PERÚ, CESIP, CGTP, Colegio de Profesores del Perú, Coordinadora Nacional de Derechos Humanos y otros (2009) *Pronunciamiento público suscrito por una amplia red de instituciones suscrito en Lima*, 1 de octubre, 2009. Disponible en, <http://www.aidesep.org.pe/>

ANAMEBI, Acta del III Congreso Nacional de ANAMEBI Perú, celebrado en la ciudad de Huánuco, los días 28, 29, 30 y 31 de enero 2010. Disponible en, <http://servindi.org/actualidad/15611>

Arredondo, Aníbal. (2008). “*Sentencia ejecutada por el Obispo del Cusco, contra el acusado Pascual H’aro, por los delitos de Idolatría e Hechicería*”. Recopilado por Aníbal Arredondo, disponible en <http://apu-orgontaki.blogspot.com/2008/12/qhaqa-crcel-de-haquira-o-crcel-de.html>

Begoña Ibarrola L. De Davalillo. “Dirigir y educar con Inteligencia Emocional”. Ponencia del VII Congreso de Educación y Gestión. Publicado en PROFES.NET. Disponible en. http://www.infantil.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=40624

Cardelli, Jorge J. y Duhalde Miguel A. En “*Formación docente en américa latina. Una perspectiva político-pedagógica*”. Artículo publicado en Cuadernos de Pedagogía N°308, Dic. 2001, Barcelona. Disponible en:

http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_AL_perspectiva_politico_pedagogica

Dietz, Gunther. “*Del multiculturalismo a la interculturalidad: Un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional*”. Disponible en: <http://www.ugr.es/~gdietz/gunther/publicacion.htm>

El Pensamiento Qhapaq. (2007). “*Por un proceso Constituyente Plurinacional. Forjemos el Frente por la Soberanía e Identidad*”. (MASA). Lima-PERÚ. <http://juanestebanyupanqui.blogspot.com.es/2012/01/el-pensamiento-qhapaq-o-pensamiento.html>

Foro Mundial de Educación para todos. (2000) Dakar, abril del 2000. Pág. Web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

Gálvez, Egidio Inmaculada. (2000). “*La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa*”. En la revista *Iberoamericana*, Número 22. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie22a06.htm>

García C. Néstor. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Grijalbo, México. <http://www.hist.puc.cl/historia/iaspmla.html> 16

Guamán Poma de Ayala, F (1615). “*El Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno*”. Perú. Disponible en <http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/info/es/frontpage.htm>

Giménez García. “*El tratamiento de los estereotipos en el aula de ELE: una experiencia práctica*”. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura Universidad de Valladolid. Disponible en http://www.uv.es/foro/foro5/Jimenez_Ortego.pdf

Hawking, Stephen. (2012). *Asking big questions about the universe*. Consultado el 19/01/2012. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=xjBIsp8mS-c&feature=related>

Laime M. Víctor (2007) *¿Que buscamos hoy los indígenas?* Publicado en el 3 de marzo de 2007 en Servindi (Servicio de Información Indígena). Disponible en: <http://servindi.org/actualidad/opinion/1703>

Malinowski, Bronislaw. (2005). *“Los argonautas del pacífico occidental”* Exlibres. Disponible en: <http://antropologiacbc.files.wordpress.com/2008/05/los-argonautas-del-pacifico-occidental-malinowski.pdf>

Muñoz Sedano, A. (2008). *“Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural”*. Universidad Complutense de Madrid. Artículo disponible en: www.madrid.org/web/dgpe/Interculturalidad/enfoques.doc

Roger Schank. Programa televisivo “Redes” conducido por Eduard Punset, programa N° 351. 16-3-2005. Disponible en: <http://embedr.com/playlist/crisis-educativa>

Rivas Flores, Ignacio. (2004). “Política educativa y prácticas pedagógicas”. BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa-Universidad Málaga. Disponible en: <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO4/A7B4.pdf>

Salgado Peñaherrera, Germánico. (1995). *“El Grupo Andino de hoy: eslabón hacia la integración de Sudamérica. Biblioteca Digital Andina.* <http://www.comunidadandina.org/bda/docs/EC-INT-0001.pdf>

Saviani, Dermeval. “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América latina. Disponible en internet. http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/13_04ens.pdf

Solís Fonseca Gustavo. (2006). *“Construyendo nuestra interculturalidad”*. Publicada en 1999 en la Revista de Letras, de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UNMSM. Disponible en: http://interculturalidad.org/numero03/2_01.htm#ftn00

Trahtemberg, León. (2010). *“Perú en las pruebas PISA 2009”*. Artículo publicado en los diarios: El Tiempo (Piura), La Industria (Chiclayo, Trujillo), Correo (Regionales), 12/12/2010. Disponible en: <http://www.trahtemberg.com/articulos/1684-peru-en-las-pruebas-pisa-2009.html>

Vargas Llosa, Mario, entrevista por el diario EL PAIS, Madrid, 14 de setiembre del 2009. Disponible en: <http://www.elpais.com/edigitales/entrevista.html?encuentro=5656>

Vigil, Nila. (2007). “¿Por qué es necesaria una ley de lenguas? *Instituto Lingüístico de Invierno*. Extraído de: <http://nilavigil.wordpress.com/2007/09/14/%C2%BFpor-que-es-necesaria-una-ley-de-lenguas/>

NORMAS JURIDICAS

- ✓ Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano 1789
- ✓ Declaración Universal de los Derechos Humanos. 1948-ONU
- ✓ Convenio 169 de la OIT “Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes”
- ✓ Convención sobre los Derechos del Niño 1990-ONU
- ✓ Constitución política del Perú 1973, 1990
- ✓ La Ley N° 27558, Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales de noviembre del 2001
- ✓ La Ley N° 27558, Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales de noviembre del 2001
- ✓ Decreto Supremo 017-2001-ED, Reglamento de la Ley de Nombramiento de Profesores para su ingreso a la Carrera Pública del Profesorado
- ✓ Ley N°28044 Ley General de Educación, publicada en julio de 2003
- ✓ Ley N° 29735, Ley que fomenta el uso de las lenguas originarias del país, aprobada el 31 de octubre del 2003
- ✓ LEY N° 29062, Carrera Publica Magisterial, aprobada el 11 de julio del 2007

ANEXOS



GOBIERNO REGIONAL DE APURIMAC

DIRECCION REGIONAL DE EDUCACIÓN APURIMAC
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE COTABAMBAS

“Año de las cumbres internacionales en el Perú”

**PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES DE VISITA, MONITOREO Y
ACOMPañAMIENTO- HOJA ESPECIFICA DEL PLAN**

UGEL: Unidad de Gestión Educativa Local de Cotabambas

Responsable: Prof. Wilfredo Quispe Huayhua

Cargo: Especialista de Educación Bilingüe y Rural

Memorando N° 01123/GR-A/DREA/2008

ÁMBITO DISTRITAL: HAQUIRA

N°	DOCENTE	I.LEE	FECHA
01	Olga Angelica Navarro Gutierrez	50634Haquira	04-08-2008
02	Elsa Gallegos Zegarra	50634 Haquira	04-08-2008
03	Jesús Sósimo Layme Torres	50634 Haquira	05-08-2008
04	Maria Luisa Alarcon	50634 Haquira	05-08-2008
05	Glorinda Arredondo Arredondo	50638 Ccocha	06-08-2008
06	Livia Duran Alegria	50638 Ccocha	06-08-2008
07	Luz Marina Guardapuella Masias	50638 Ccocha	07-08-2008
08	Beatriz Iruri Mamani	50638 Ccocha	05-08-2008
09	Olger Layme Torres	501203 Bellavista	11-08-2008
10	Ricardo Adolfo Rojas Villafuerte	501203 Bellavista	11-08-2008
11	Flavio Castro Zaa	50679 Llac-hua	12-08-2008
12	Aquiles Castro Zaa	50676 Mocabamba	14-08-2008
13	Virgilio Pinares Garay	50676 Mocabamba	14-08-2008
14	Rocio Layme Torres	50684 Patán	25-08-2008
15	Nilo Cuellar Guillen	50684 Patán	25-08-2008
16	Rely Lovón Bolivar	50684 Patán	26-08-2008
17	Froilan Molina Huayna	501150 Antapunco	01-09-2008
18	Roberto Loza Gomez	501150 Antapunco	01-09-2008
19	Samuel Condori Fernandez	50774 Queñapamapa	02-09-2008
20	Abelardo Flores Arredondo	50778 Marcallac	03-09-2008

ÁMBITO DISTRITAL: COTABAMBAS

N°	DOCENTES	II.EE	FECHA
01	Isabel Pacheco Ochoa	50637 Cotabambas	05/05/2008
02	Eloy Sandoval Chalco	50637 Cotabambas	05/05/2008
03	Juan Bolaños Quispe	50637 Cotabambas	06/05/2008
04	Maura Mamani Mamani	50637 Cotabambas	06/05/2008
05	Nidia Valenzuela Baéz	50637 Cotabambas	07/05/2008

ÁMBITO DISTRITAL: CHALLHUAHUACHO

N°	DOCENTES	II.EE	FECHA
01	Pelé Mamani Quispe	50651 Fuerabamba	14/07/2008
02	Daniel Berrio Huamaní	50651 Fuerabamba	14/07/2008
03	Augusto Silva Ortiz	50651 Fuerabamba	15/07/2008
04	Adela Arcos Mansilla	50633 Challhuahuacho	16/07/2008
05	Héctor Mamani Paddo	50633 Challhuahuacho	16/07/2008
06	Gerbert Silva Berrio	50633 Challhuahuacho	17/07/2008
07	Vito Escalanate Arredondo	50652 Quehuira	21/07/2008
08	Somalave Torres Esteban	50668 Queuña	24/07/2008
09	Javier Huanca Huisa	50668 Queuña	24/07/2008
10	Violeta Pareja Baca	501201 Minascucho	11/07/2008

ÁMBITO DISTRITAL: MARA

	DOCENTES	II.EE	FECHA
01	Clever Zegarra Zavala	50670 Chacamachay	16/06/2008
02	Zegarra Zavala, Cerafín	50659 Pisaccasa	17/06/2008
03	Roxana Gallegos Saldivar	50672 Ccapaccasa	18/06/2008
04	Sorayda Estrada Herrera	50672 Ccapaccasa	18/06/2008
05	Cesar Gutierrez Collado	50672 Ccapaccasa	19/06/2008

DIRECCION REGIONAL DE EDUCACIÓN APURIMAC
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE COTABAMBAS

FICHA DE SUPERVISION AL DOCENTE

3. DATOS INFORMATIVOS:

UGEL:	DIRECTOR(A)
DISTRITO	DOCENTE:
INSTITUCION EDUCATIVA:	CONDICION:
LUGAR:	GRADO:
ALUMNOS MATRICULADOS TOTAL:	ASISTENCIA TOTAL:
TIPO:	

II. ORGANIZACIÓN Y CONDICION DEL AULA

Nº	INDICADORES	A	B	C	MEDIDAS DE VERIFICACION
01	El aula se encuentra limpia y organizada por sectores de trabajo de acuerdo con la unidad didáctica.				
02	Los niños están organizados en equipo y cumplen sus responsabilidades.				
03	Los educandos participan democráticamente de la elaboración de normas de convivencia.				

III. PROGRAMACION

Nº	INDICADORES	A	B	C	MEDIDAS DE VERIFICACION
01	Cuenta con el P.C.A con cartel de capacidades diversificadas para el grado.				
02	Tiene programada la Unidad Didáctica correspondiente a la fecha.				
03	La Unidad Didáctica está diseñada atendiendo a sus características y estructura (Secuencialidad)				
04	La Unidad Didáctica Evidencia coherencia interna en su estructura (secuencialidad)				
05	Las actividades y estrategias programadas garantizan el logro de capacidades y previstas				
06	La U.D. Está elaborada en función a las necesidades e interés de niños y niñas.				
07	Considera capacidades respetando L1 Y L2 de acuerdo al contexto				
08	Considera en la U. D. el uso de cuaderno de trabajo, guías y material educativo del MED, DREA y otros				
09	Considera actividades para acciones de tutoría.				

I V. PROCESO DE CONDUCCION DEL APRENDIZAJE

Nº	INDICADORES	A	B	C	MEDIDAS DE VERIFICACION
01	Aplica metodología activa para el aprendizaje de la lectura escritura en L1 Y L2				
02	Aplica metodología activa para el aprendizaje de la comunicación oral en la lengua materna y castellano.				
03	Desarrolla estrategias y actividades y estrategias en función a las capacidades seleccionadas por grados.				
05	Explora los saberes previos, los organiza y los relaciona en la construcción de nuevos aprendizajes.				
07	Propicia el intercambio y confrontación de opiniones entre niños y niñas.				
08	Ofrece oportunidades de aprendizaje a niños y niñas de acuerdo a su ritmo, niveles y estilos de aprendizaje.				
09	Los trabajos de los niños y niñas son expuestos, revisados y consolidados con participación de todos.				
10	Maneja información referente al tema del trabajo				
11	Considera el aspecto de interculturalidad en los procesos de aprendizaje				
12	Desarrolla capacidades en lengua materna y y L2, en niños y niñas.				

V. CLIMA DEL AULA

Nº	INDICADORES	A	B	C	MEDIDAS DE VERIFICACION
01	El trabajo entre docentes- educandos, es horizontal y empatito				
03	Los niños y niñas resuelven conflictos que surgen de sus interacciones sin agredirse con ayuda del docente				
04	El docente propicia la participación de niños y niñas en igualdad de oportunidades y condiciones.				
05	Los niños y niñas demuestran valores de respeto mutuo, tolerancia, solidaridad en aula.				
06	Escucha con atención la opinión de niños y niñas respetando su cultura				
07	Propicia y aprovecha situaciones positivas y negativas en la formación de hábitos de higiene personal y ambiental y valores (lavado de manos e higiene corporal).				
08	Cumple con responsabilidad sus normas de convivencia dentro y fuera del aula, con agrado y sinceridad y coacción.				

4. MATERIAL EDUCATIVO

Nº	INDICADORES	A	B	C	MEDIDAS DE VERIFICACION
01	Los materiales educativos del MED y otros están a disposición del docente y de los niños y niñas, lo utilizan y están organizados de acuerdo a los sectores.				
02	Cuentan con material educativo elaborado con recursos de la comunidad (Participación de niños y niñas y PP.FF)				
03	Hace uso del material educativo para el proceso de enseñanza y aprendizaje.				
04	Utiliza adecuadamente los cuadernos de trabajo y guías metodológicas dotadas por el sector.				
05	Tiene el registro actualizado del material del aula (uso y conservación).				

5. EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES

Nº	INDICADORES	A	B	C	MEDIDAS DE VERIFICACION
01	Propicia la práctica de auto evaluación, eteroevalua, eteroevaluacion y meta cognición entre niños y niñas				
02	Informa oportunamente los resultados de la evaluación a niños y niñas a AMAPAFA y director a través de informes de progreso.				
03	Analiza los resultados de evaluación de niños y niñas en el desarrollo y al concluir una unidad didáctica.				
04	Tiene actualizado su registro auxiliar y oficial de evaluación.				
05	Los indicadores planteados son claros, precisos y concretos en relación a las capacidades seleccionadas.				
07	Elabora adecuadamente los instrumentos de evaluación				
08	Cuenta con un archivo de instrumentos de evaluación.				

Acuerdos y compromisos entre docente de aula y monitor

.....

Lugar y

fecha.....

Firma Docente

Especialista en EIB- Investigador

9.-Preguntas complementarias: (Entrevista)

TABLA DE PREGUNTAS	RESPUESTAS
a.-Contenidos culturales y curriculares que desarrolla	
1.-¿Conoce los niveles de la interculturalización del DCN? ¿Cómo lo hace?	
2.-¿Qué clase de contenidos comparte con sus alumnos en las cuatro áreas curriculares especialmente en comunicación integral y educación religiosa?	
3.-¿Sabemos que en el aula existen alumnos de otras sextas religiosas y usted sólo imparte la religión católica, que hace con el resto de niños que no son católicos?	
4.-¿Los niños captan y responden mejor cuando se les enseña en quechua o en castellano? ¿Por qué?	
5.-¿Qué sabe del tratamiento psicolingüístico? ¿En qué momento del desarrollo pedagógico utiliza el quechua y el español?	
6.-¿En qué áreas ha sido importante utilizar la lengua materna?	
7.-¿Cómo logramos que los contenidos de las áreas sean significativos para los alumnos?	
8.-¿Cómo articula su saber docente con el saber de los niños y con los saberes de la comunidad?	
9.-¿El calendario comunal agrícola qué importancia tiene en el desarrollo de los contenidos curriculares?	
10.-¿Qué opinión le merece las fiestas religiosas como la mamacha Virgen Rosario, Cocharcas, Patrón Santiago?	
11.-¿Cuáles son los materiales educativos que entrega el Ministerio de Educación ¿es adecuado al contexto?	
12.-¿Por qué a más programas educativo mayor fracaso escolar y analfabetismo en la zona?	
13.- ¿para usted, no saber leer y escribir significa ser ignorante en el mundo andino? ¿Entonces a quienes se les considera ignorantes?	
b).-Formación académica y cultura pedagógica	
14.-¿Con qué rasgo étnico se identifica usted? a) indígena b)mestizo c)mestizo-criollo d)criollo	
15.¿Cuáles han sido las motivaciones reales para incorporarse a la carrera magisterial?	
16.-¿Cuál es el grado de formación académica en su carrera magisterial?	
17.-¿Tiene algún plan o programa para mejorar la educación rural o cómo debería ser la política educativa para zonas de extrema pobreza como Apurímac, Cusco y otros similares?	
19.-¿Para usted que es el buen vivir?	

Prueba de habilidades de lecto-escritura del castellano y quechua para alumnos del segundo grado de primaria

II.EE:.....
 Nombres y apellidos del alumno:.....
 Edad.....
 Grado.....

CUADRO N° 01

N°	Leer las siguientes oraciones	Sí lee		No lee		Total	
		fi	%	fi	%	fi	%
	Xi						
1	Mi mamá me ama.						
2	El chancho come cebada.						
3	Josefa y Felipe toman chicha.						
4	El asno come pasto.						

3.4.2. Lectura de textos

“Lee textos descriptivos y narrativos identificando las ideas principales” “Lee textos en diferentes formatos: cuadros, recetas, afiches, artículos, etc.; e identifica las ideas principales” (DCN: 2009)

Leer el siguiente texto	Sí lee		No lee		total	
Xi	fi	%	fi	%	fi	%
El asno carga un montón de pasto hasta la población. El dueño arrea tirándole con un palo.						

3.4.3. Acentuación y entonación

“Pronuncia y entona de acuerdo con el texto que lee”. (DCN: 2009)

N°	Lee las siguientes palabras y oraciones	Sí lee		No lee		total	
	Xi	fi	%	fi	%	fi	%
1	Papa						
2	Papá						
3	Mi mamá compró queso.						
4	Lucho tomó una taza de café.						

3.4.4. Comprensión lectora (castellano)

“Lee textos descriptivos y narrativos identificando las ideas principales” (DCN: 2009)

Nº	Lectura propuesta José tiene un perro que se llama bobi y cuida las ovejas	Tiene comprensión lectora		No tiene comprensión lectora		total	
		fi	%	fi	%	fi	%
	Xi						
1	¿Qué tiene José?						
2	¿Que cuida el perro de José?						
3	¿Por qué el perro cuida las ovejas?						

3.4.4. Comprensión lectora (quechua)

Nº	Lectura propuesta Josepa kan huk allqun bobi sutiyuq, uwihata michinampaq	Tiene comprensión lectora		No tiene comprensión lectora		total	
		fi	%	fi	%	fi	%
	Xi						
1	¿Iman Joseypa kan?						
2	¿Imatan kuyday Josepa allqun?						
3	¿imaqtiinmi chay allqu owihakunata kuydan?						

3.4.5. Escritura de palabras

“Escribe textos narrativos y descriptivos sobre situaciones cotidianas, empleando conectores lógicos para organizar con coherencia la secuencia de sus escritos: también, además. (DCN: 2009)

Nº	Escribe las siguientes palabras y oraciones	escribe		No escribe		total	
		fi	%	fi	%	fi	%
	Xi						
1	Mamá						
2	Mi hermana cocina.						
3	La mamá de José trabaja.						
4	Los niños vienen limpios a la escuela.						

3.- Expectativas de los PPF sobre la educación primaria

1			2			3			4		
¿Vuestros hijos al concluir el sexto grado de primaria leen correctamente el castellano?			¿Vuestros hijos al concluir el sexto de primaria están capacitados para resolver los problemas matemáticos?			¿Cómo calificaría a los profesores en el desarrollo de la educación primaria?			¿Cómo calificaría la educación actual?		
Bueno	Regular	Pésimo	Bueno	Regular	Pésimo	Bueno	Regular	Pésimo	Bueno	Regular	Pésimo

4.-Preguntas complementarias

Tabla de preguntas (semi-estructuradas)	Respuestas
1.-De qué manera dan a conocer a los profesores sobre la cultura local: los cuentos, las costumbres, las artesanías y formas de pensar?	
2.-¿Cómo deben participar los padres de familia en la educación de sus hijos?	
3.-¿De qué forma apoya la educación de vuestros hijos desde la casa?	
4.- ¿Por qué no quiere que se enseñe en quechua?	
5.-¿Qué tipo de materiales educativos aportan los padres de familia para la educación de sus hijos?	
6.-¿Qué opinión le merece los profesores que laboran en esta comunidad?	
7.-¿Vuestros hijos al concluir el sexto grado de primaria saben leer y escribir correctamente?	
8.- ¿Usted tiene sus hijos cursando el nivel Inicial, primaria y secundaria. ¿A quién brinda mayor apoyo?	
9.-¿Con qué objetivo educan a vuestros hijos y que resultados esperan alcanzar?	
10.-¿A qué atribuye su pobreza?	