

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS



**PERCEPCIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD EN UN
PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMUNITARIA**

Tesis para optar el título de licenciada en Psicología con mención en
Psicología Educativa

María Zoila Fernández Minaya

LIMA – PERÚ

2008



A mi mamá Zoila, a mi abuelo Julio Minaya, a mi tía Esperanza y a mi papá Javier; ustedes han sido mi primera fuente de diversidad, de ustedes aprendí lo hermoso de verme reflejada en la cultura del otro, lo beneficioso de los conflictos y del encuentro cercano con el diferente. Sus luchas y esperanzas ahora también son las mías.

Agradecimientos

Agradezco a mi familia por su cercanía en el proceso de elaboración de la tesis, por los jugos de naranja y el cafecito después de las horas de trabajo de tesis, por su persistencia para que concluya esta investigación y no me desanime en el intento, y sobre todo por creer en mí.

Gracias a la Escuela de líderes para el desarrollo “Hugo Echegaray”, más que un centro de trabajo es mi escuela de formación profesional y de compromiso con nuestro país. Gracias a Irma Mariño, Rosa Tenorio y Claudia Chiappe, grandes compañeras en esta aventura de la tesis, siempre críticas y fraternas. Gracias a los líderes y lideresas de la Escuela, cada momento compartido ha alimentado mi ciudadanía y mi fe, cada conversa ayudó a construir un párrafo de esta tesis.

Gracias a UNEC, sin duda la experiencia de encuentro con universitarios y universitarias de todo el país también motivó la elección del tema de tesis; en esta comunidad aprendo a dialogar, a discrepar, a comprender al otro (a) y a descubrir a un Dios que nos libera de la discriminación y la exclusión. Un agradecimiento especial a mi comunidad “Hugo Echegaray”, en momentos de confusión propios de la tesis supieron ser un lugar de descanso, agua fresca y de recuperación del apasionamiento.

Gracias a Mary Claux, por su disposición para acompañarme en este tiempo, sus lúcidos aportes, su paciencia y por todas las palabras de aliento que tuvo para mí. Mil gracias por animar los intereses de investigación de tus alumnos y alumnas.

Finalmente, siempre estaré agradecida a todos los participantes de esta investigación, no dudaron en darme su tiempo valioso y de involucrarse comprometidamente con la investigación, recuerdo claramente sus rostros y su calidez.

Resumen

Esta investigación identifica la percepción de la interculturalidad en un programa de educación comunitaria para líderes y lideresas sociales. Los participantes son 24 participantes del programa, 4 maestros y la responsable general; para el recojo de información se utilizó grupos focales y entrevistas a profundidad. Los resultados constatan que la concepción de interculturalidad se ha complejizado de acuerdo a cada nuevo contexto del programa, aunque aún se encuentra en proceso de continua reflexión y construcción con todos los actores de este programa. Algunos de los maestros entrevistados desarrollan en el aula estrategias educativas que promueven la afirmación de la identidad cultural y la interculturalidad, pero continúa siendo un desafío reflexionar con ellos entorno a la interculturalidad y lineamientos pedagógicos. Finalmente, las actividades educativas que se realizan fuera de clases resultan significativas para los participantes contribuyendo al reconocimiento del otro, el respeto a la diversidad y la construcción de un proyecto común.

Introducción

La presente investigación, estudia la percepción de la interculturalidad en un caso de educación comunitaria para líderes y lideresas sociales que se desarrolla en el país. Estos líderes y lideresas provienen de todas las regiones del país, asumen distintas responsabilidades en sus organizaciones e instituciones públicas, oscilan entre 20 y 65 años de edad, todos saben leer y escribir en castellano, y los niveles educativos son diversos.

El interés por desarrollar esta investigación surge durante la experiencia de prácticas profesionales en el programa de educación comunitaria que se estudia en este trabajo, el contacto cotidiano con esta propuesta de educación popular o comunitaria así como con los actores de este programa ayudaron a reconocer en la diversidad cultural un rasgo presente en el aula y una posibilidad para desarrollar en los líderes y lideresas nuevas actitudes a favor de la interculturalidad.

El estudio permite conocer las concepciones de los participantes, maestros y responsable del programa sobre la interculturalidad y su relación con la práctica pedagógica. Además, esta investigación es una oportunidad para ir esbozando lineamientos educativos en relación a la interculturalidad y su papel en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

A partir del diagnóstico de la situación se conocerá el nivel de diálogo que se entabla con el mundo de los participantes del programa, el conocimiento de las experiencias culturales y su rol pedagógico. Del mismo modo, se podrá constatar el nivel de valoración a las diferencias y el aprovechamiento de la diversidad cultural para transmitir valores como la convivencia, respeto mutuo, tolerancia, equidad y justicia.

En el plano del desempeño pedagógico de los maestros en el aula, este estudio permite observar la consideración de la interculturalidad en los contenidos transmitidos. También se espera que este estudio pueda realizar nuevos planteamientos a favor de los participantes de estos programas de formación, además de incentivar la necesidad de un espacio de reflexión de los involucrados en la educación comunitaria para pensar el desarrollo de la persona desde su contexto cultural, sin ningún tipo de discriminaciones, ni de limitaciones, haciendo posible una educación respetuosa con la diversidad cultural, que incluya la posibilidad de desarrollo y cambio para las comunidades desde los valores y el sentir de éstas.

La diversidad cultural, característica de estos programas de educación comunitaria, se convierte en un elemento central para el proceso educativo, que puede contribuir a una educación fundada en el diálogo intercultural que contribuya a superar las brechas sociales y reafirmar la identidad de las personas.

Esta investigación consta de cinco capítulos. En el primer capítulo, se presenta una aproximación teórica de la temática a estudiar que permite dar un marco de referencia para el proceso de análisis de la información recogida en el estudio. En el segundo capítulo, se presenta el planteamiento del problema y de los objetivos de la investigación. Posteriormente, en un tercer capítulo, se detalla la metodología utilizada, presentando el tipo de investigación, los participantes, instrumentos utilizados y procedimiento del estudio. En el cuarto capítulo, se presenta los resultados, se utiliza categorías para dar a conocer la información obtenida así como gráficos que dan cuenta de las relaciones encontradas. Finalmente, en el quinto capítulo, se plantea a partir de los objetivos de la investigación y los resultados obtenidos, algunos puntos de discusión y recomendación para el programa educativo.

Tabla de contenidos

| | |
|---|----|
| Introducción | I |
| Capítulo 1: Educación de adultos e interculturalidad | 1 |
| 1.1 Educación básica de adultos | 4 |
| 1.2 Educación popular o comunitaria | 6 |
| 1.2.1 Perspectivas de la educación popular o comunitaria | 7 |
| 1.2.2 Situación de la educación popular o comunitaria en el Perú | 10 |
| 1.3 La interculturalidad en la educación | 11 |
| 1.3.1 La interculturalidad en la educación básica | 21 |
| 1.3.2 La interculturalidad en la educación popular o comunitaria | 24 |
| 1.3.3 Investigaciones en educación e interculturalidad | 26 |
| Capítulo 2: Planteamiento del problema y objetivos de la investigación | 30 |
| 2.1 Planteamiento del problema | 30 |
| 2.2 Objetivos de la investigación | 33 |
| Capítulo 3: Método | 34 |
| 3.1 Tipo de investigación | 34 |
| 3.2 Participantes | 34 |
| 3.3 Instrumentos | 35 |
| 3.4 Procedimiento | 36 |
| Capítulo 4: Resultados | 39 |
| 4.1 Categorías | 39 |

| | |
|---|----|
| 4.2 Integración de categorías por contexto | 52 |
| 4.3 Propuestas de trabajo de interculturalidad en el programa | 62 |
| Capítulo 5: Discusión | 64 |
| Referencias bibliográficas | 79 |
| Anexos | |



Capítulo 1

Educación de adultos e interculturalidad

“La edad adulta se identifica tradicionalmente con la plenitud, puesto que en ella concluye un largo proceso evolutivo alcanzándose la madurez. Pero el concepto de persona adulta también debe ser analizado desde una perspectiva sociológica ya que es siempre parte de un modelo social. Cada sociedad lo puede situar en unos periodos cronológicos diferentes, con distintos roles, responsabilidades y atribuciones” (Jabonero, 1999. Pág. 37).

Con respecto a la educación en la edad adulta, surge también la necesidad de reconocer diferencias en comparación a los niños y adolescentes. En los mismos espacios de formación, el educador puede empezar a ver que el adulto aprende de una manera distinta que el niño y el anciano, no sólo porque la estructura de su pensamiento es cualitativamente diferente, sino porque vive con toda conciencia el momento histórico y la estructura social que dan soporte y motiva el comportamiento (Menin, 2003).

En el aprendizaje de la persona adulta, ésta relaciona los conocimientos recién adquiridos con lo que ya sabía anteriormente y, con ello, atribuye significado al objeto del nuevo aprendizaje. En ese sentido, la persona construye, modifica y reelabora sus esquemas previos del conocimiento, produciendo un nuevo “reequilibrio” cognitivo (Jabonero, 1999).

Asimismo no se puede reducir el aprendizaje del adulto “al puro pensar en cuanto tal, sino que en ese pensar se reflejan la estructura histórica de la sociedad, los intereses de clase y la dimensión afectiva, aspectos que inciden, por igual, facilitando o dificultando el proceso. Ya no basta reducir el análisis de este problema

a la madurez y la inteligencia; es preciso ampliar la perspectiva para ver en qué se asienta esa diferencia” (Menin, 2003. Pág. 55).

Se puede considerar, entonces, que un aprendizaje significativo en la formación de adultos tiene en cuenta como central; en primer lugar, el esfuerzo por relacionar los nuevos conocimientos con conocimientos ya existentes en la estructura cognitiva; en segundo lugar, la orientación hacia aprendizajes relacionados con experiencias, hechos u objetos; en tercer lugar, implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores (Jabonero, 1999).

También, existen ciertas motivaciones intrínsecas de los adultos que se hacen presentes en el aprendizaje y que deben ser consideradas: la propia satisfacción personal y el aumento de la autoestima y el autoconcepto; romper las rutinas habituales en la vida diaria y dar a la vida un sentido más amplio y más pleno; aumentar la seguridad en sí mismos y la proyección que ello supone tanto a nivel personal, como familiar y profesional; mejorar la capacidad de adaptación a los cambios sociales, a los sistemas productivos y a la tecnología de uso cotidiano (Jabonero, 1999).

Teniendo en cuenta el modelo constructivista, la adquisición de nuevos conocimientos en el adulto es la consecuencia de un proceso constructivo basado en tres factores: 1) el contexto de aprendizaje así como la actividad que se genera en la resolución del problema; 2) la realidad que se va conociendo y es consecuencia de las acciones de cambio que realizan los sujetos; 3) descubrimiento del propio proceso de construcción del conocimiento (Jabonero, 1999).

Por otro lado, el Ministerio de Educación considera a la Educación de Adultos como una modalidad que atiende a jóvenes y adultos mayores de 15 años que no completaron su educación primaria y secundaria en las edades correspondientes.

También forman parte de esta modalidad, los servicios para adultos que desarrollan otras instituciones gubernamentales o no gubernamentales, con propósitos que no son los de la primaria y la secundaria pero son educativos, como la capacitación para el trabajo o para el desarrollo personal, o para el desempeño de otras funciones en la economía y en la sociedad (Ministerio de educación, 2007).

Entre los objetivos que considera el ministerio se encuentran:

- Mejorar la formación de los jóvenes y adultos
- Lograr una educación básica de calidad accesible a los grupos vulnerables
- Crear condiciones que permitan fortalecer el rol de la educación de jóvenes y adultos, su inserción en las políticas de desarrollo del país y en el accionar de la Sociedad Civil.

Además del Ministerio de Educación, encontramos la definición sobre la educación de adultos de la declaración de Hamburgo, allí se plantea que la educación de adultos es un conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no; gracias al cual las personas, cuyo entorno social considera adultos, desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorienta a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación básica y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación “informal” y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica (Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos, 1997).

Con respecto a los objetivos planteados en esta declaración se considera importante desarrollar la autonomía y el sentido de responsabilidad de las personas y las comunidades, reforzar la capacidad de hacer frente a las transformaciones de

la economía, la cultura y la sociedad en su conjunto, y promover la coexistencia, la tolerancia y la participación conciente y creativa de los ciudadanos en su comunidad.

En este sentido, se concibe que la educación de personas adultas va más allá de la adquisición de habilidades y la capacidad de aprendizaje. La educación de las personas adultas promueve valores y actitudes, contribuye a la creación y consolidación de identidades personales, colectivas y nacionales. Todos estos aspectos de la educación de las personas adultas son decisivos para lograr formas de subsistencia sostenibles y el desarrollo de sociedades viables (Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos, 1997).

Para fines de esta investigación, se considera en esta revisión bibliográfica dos espacios donde se desarrolla la educación de adultos: la educación básica de adultos y la educación popular o actualmente denominada educación comunitaria.

1.1 Educación básica de adultos

En esta sección, se abarcará el tema de la educación de adultos concebida como el acceso a la educación básica de jóvenes y adultos. La educación básica es la de mayor incidencia en las instituciones gubernamentales del país, consideran a la alfabetización como uno de los objetivos centrales en el sector educación.

Desde una mirada internacional, la declaración de Hamburgo de educación de adultos considera que la alfabetización son los conocimientos y capacidades básicas que necesitan todas las personas. En ese sentido, es indispensable que junto al reconocimiento del derecho a la educación a lo largo de toda la vida, se adopten medidas para crear las condiciones que propicien el ejercicio de este derecho.

En nuestro país, según Lozano (1999) en los años 80 se produjo un gran impulso de las campañas de alfabetización, con un enfoque multisectorial a través de la

población educativa comunal, con énfasis en el área rural. Después del año 85, se trabajó en áreas del trapecio andino con campañas que no tuvieron los resultados esperados, ya que los alfabetizadores no recibían una buena remuneración económica, no conocían la realidad y las lenguas andinas. En el año 1991 se diseñó el plan nacional de alfabetización, el cual presentó diferentes distorsiones en sus enfoques metodológicos, estrategias y políticas de aplicación en todos los niveles de ejecución y su desarrollo quedó suspendido.

En la actualidad, el Ministerio de Educación desarrolla el programa nacional de alfabetización, éste es el órgano responsable de asegurar que el proceso de alfabetización de jóvenes y adultos se realice con calidad, asegurando en los participantes la capacidad de seguir aprendiendo, de tal modo que se garantice la continuidad de sus aprendizajes y la inserción en el mundo del trabajo y la producción, en mejores condiciones (Ministerio de educación, 2007).

Con respecto a los enfoques en el proceso de alfabetización, encontramos que en Latinoamérica diferentes trabajos de investigación y reflexión sugieren un cambio desde una mirada ideologizada, centrada en los propósitos de cambio social de los educadores, a una visión centrada en la perspectiva de los participantes, que acuden a los centros como oportunidad para mejorar la calidad de sus vidas. Se subraya la tendencia al desarrollo de enfoques educativos más globales e integrados, en los cuales se incorporan nuevos públicos y actores, y se trata de vincular la educación de jóvenes y adultos con otros niveles y modalidades educativas (Rivero, 1993).

Además, se considera que la alfabetización es un proceso complejo que compete al sistema educativo formal y a iniciativas desarrolladas fuera de la misma, es así que se considera el analfabetismo funcional como un eje de trabajo. Asimismo,

crece la importancia de la mujer como factor de mejora de su propia condición y como elemento clave en procura de una mejor calidad de vida familiar y comunitaria. Finalmente existe un progreso y mayor interés en la educación bilingüe intercultural y una necesidad de una educación pensada en la diferencia (Rivero, 1993).

1.2 Educación Popular o Comunitaria

En la actualidad se ha planteado un nuevo concepto que tiene similitudes a la definición de Educación Popular. Es así que, el Ministerio de Educación, plantea la noción de la educación comunitaria, como una forma de educación que se realiza desde las organizaciones de la sociedad que no son instituciones educativas de cualquier etapa, nivel o modalidad, y que tiene como finalidad: ampliar y enriquecer articuladamente los conocimientos, capacidades, actitudes y valores de las personas, de todas las edades, con o sin escolaridad. Se orienta al enriquecimiento y despliegue de las potencialidades y aprendizajes personales, sociales, ambientales y laborales, para el ejercicio pleno de la ciudadanía y la promoción del desarrollo humano. Es parte del sistema educativo nacional por cuanto el estado la promueve, reconoce y valora (Reglamento de la Ley General de Educación, 2003).

Sus objetivos son contribuir al desarrollo integral de la persona, al ejercicio pleno de su ciudadanía, al desarrollo de la comunidad, complementar la educación que se imparte en los programas e instituciones educativas, y contribuir con una educación inclusiva y continua. Este espacio educativo al igual que en la Educación Popular es heterogéneo, flexible, significativo, es participativo y multidisciplinario (Ministerio de educación, 2003).

A este planteamiento se puede agregar la definición de García (1997) que considera que, la educación comunitaria se encuentra bajo la inspiración y el

compromiso de contribuir al desarrollo y bienestar comunitario y de la vida social en general. Todo ello siempre desde el principio metodológico de la participación, movilización e implicación de la propia comunidad.

A este nuevo concepto de educación comunitaria le precede el de Educación Popular, que constituye una corriente de pensamiento y acción dentro del campo de las ciencias sociales, particularmente de la pedagogía. Se plantea como una propuesta teórico-práctica, siempre en construcción desde diversas prácticas presentes en muy diversos escenarios de América (Núñez, 2005).

Además, su visión es integral, comprometida social y políticamente. En ese sentido, “desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes. Y todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos, y que trabaja en función de su liberación” (Núñez, 2005.pag.6)

El punto de partida de la acción educativa popular es la realidad, asumiendo que ésta es siempre diversa, como diversos son los sujetos, los medios, las interpretaciones, las circunstancias. En ese sentido, la Educación Popular se encuentra en una construcción constante en su práctica y en sus contextos, se considera que siempre tiene una intencionalidad política de transformación social (Mejía, 2000).

1.2.1 Perspectiva de la Educación Popular o Comunitaria

A lo largo de la historia de la Educación Popular, podemos encontrar que se vio influida por los distintos contextos latinoamericanos que se vivía.

Sime (1990) considera, que a fines de los 60 y en la década del 70 se genera una forma significativa de propuestas de trabajo de educación popular en la perspectiva de cambio social e identificado con los intereses de los sectores populares.

Ésta es una época de gran interés e importancia en cuanto a fenómenos sociales, políticos, religiosos y culturales se refiere. Freire a través de sus obras influyeron de manera muy significativa en los cada vez más numerosos estudiantes, jóvenes militantes cristianos, intelectuales y religiosos que se volcaron al trabajo sociopolítico de base como consecuencia de fenómenos históricamente significativos que se dieron en esos años. Es en este escenario de los sesentas que la obra de Paulo Freire se hizo presente, ofreciendo no sólo aportes teóricos y conceptuales, sino también propuestas metodológicas que sirvieron a muchos de aquellos que buscaban aportes que les permitieran concretar sus inquietudes sociales y políticas (Núñez, 2005).

Es indudable que la experiencia y el pensamiento de Paulo Freire surgidos marcan un punto fundamental de referencia. “Sus planteamientos de una educación liberadora y de la conciencia como proceso de cambio de conciencia orientado hacia la transformación social, aunque fueron formulados inicialmente desde una óptica más humanista que política y sin una clara definición de clase, marcaron un vuelco teórico-metodológico radical sobre experiencias anteriores de educación de adultos” (Jara, 1985 en Sime, 1990. Pág. 176).

Durante los años 70s y 80s, nos encontramos con un discurso de la Educación Popular caracterizado por su criticidad, por la denuncia de la realidad y una identificación con un pueblo-clase, visto como víctima de estructuras y como sujeto de un proyecto de cambio radical de la sociedad. Encontramos en el discurso

fundacional de la Educación Popular un estilo predominante de razonamiento que es el pensamiento dicotómico (Sime, 1991)

A partir de mediados de los 80, encontramos diversos rasgos que nos permiten constatar un discurso más integral de la política. El poder que se quiere construir es un poder democrático que se edifica reconociendo y asumiendo la diversidad cultural que se desarrollan en la vida cotidiana. Esta concepción democrática de la política es más coherente y traduce mejor lo que se busca en cada actividad educativa. Por otro lado, la función de la Educación Popular es redefinida ya no como rescatadora de lo autóctono, sino como estimuladora de la pluriculturalidad. Pero, el espacio educativo no sólo debe ser capaz de reconocer la pluralidad cultural, sino también el de facilitar el encuentro horizontal entre las distintas vertientes, camino no libre de conflictos y ambigüedades (Sime, 1991).

Asimismo, la metodología asumida en este tiempo se encuentra referida al proceso de creación de relaciones educativas humanizadoras, que permitan el reconocimiento de lo vivido y de las identidades, el conocimiento múltiple y la acción, donde no se sacrifica a la persona por lo colectivo, ni lo afectivo por lo racional. Esta voluntad de acompañamiento, con sus expresiones de búsqueda de participación y horizontalidad, ha permitido redescubrir dimensiones subjetivas tanto del educador como de los grupos, donde la amistad es uno de los factores claves para ese mutuo reconocimiento. Detrás de esta perspectiva integradora se encuentra una concepción de la persona como totalidad integral, no existe una dimensión que agote la integralidad del ser humano, de allí que lo político e ideológico no puede monopolizar la vida humana. En general, en esta época se pone un fuerte énfasis en la necesidad de una filosofía y ética, tener reflexiones más pedagógicas que

permitan resignificar la participación y la dialéctica en nuevas propuestas discursivas (Sime, 1991).

Según Sime (1990) a finales de los ochenta, el derrumbe del socialismo, la caída del muro de Berlín y otros eventos provocaron fuertes crisis en la Educación Popular. Los noventa son, en consecuencia, años de desconcierto, de debates sobre la “refundamentación” de la propuesta, de repliegue, de abandono del apoyo financiero internacional, pero también de fuerte impacto y presencia significativa en escenarios antes no abordados, como la incidencia en políticas públicas, en foros internacionales, en la política misma y en la vida académica.

1.2.2 Situación de la Educación Popular o Comunitaria en el Perú

Según Núñez (2005) la Educación Popular, ha tomado históricamente su opción; por eso, aunque ahora debido a su desarrollo esté trabajando y teniendo una fuerte incidencia en foros, debates y cumbres internacionales; o en procesos de reformas educativas en varios de nuestros países; o en asesorías, e impulso a políticas públicas, todo ello lo sigue haciendo desde su posición y opción ética y política.

Además, la creación y el desarrollo de múltiples Organismos No Gubernamentales (ONGs) fueron también expresión explícita del avance de la Educación Popular. Éstas se fueron haciendo cargo de las nuevas temáticas y de la atención a los nuevos sujetos. Así, el trabajo de la educación popular se empezó a expresar también en la promoción y defensa de los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente o la problemática ecológica, la educación para la equidad de género, en el tema de la paz, entre otros. Todos estos fenómenos expresan las nuevas problemáticas, el desarrollo mismo de la conciencia sobre dichas temáticas y

el creciente protagonismo de la sociedad civil que colocaba nuevos sujetos antes no existentes o siquiera considerados (Núñez, 2005).

Actualmente, desde la sociedad civil, se han ido generando propuestas de redes de Educación Popular a nivel nacional y latinoamericano. Uno de los más importantes es el Consejo de Educación de Adultos para América Latina y el Caribe (CEAAL-C) que agrupa a organizaciones que trabajan en esta línea educativa. Asimismo, encontramos la creación de mesas de trabajo de educación comunitaria a nivel de ONGs y del Ministerio de Educación con la finalidad de compartir experiencias y plantear propuestas educativas a favor del desarrollo integral de las personas.

1.3 *La interculturalidad en la educación*

El término interculturalidad nos remite a plantear previamente algunas definiciones de cultura.

Stavehagen (2002) identifica tres enfoques teniendo en cuenta las diversas significaciones que va tomando el término:

Un primer enfoque es aquel que reconoce a la cultura como patrimonio de la humanidad, edificios históricos, obras de arte, artefactos, etc. En ese sentido, la cultura es considerada como capital social y simbólico. Este patrimonio cultural implica también los valores espirituales, el pensamiento abstracto, la cosmovisión, la sabiduría popular, ceremonias, lo que incluye patrones de producción y consumo, así como técnicas de sobrevivencia y convivencia.

El segundo enfoque, tiende a restringirlo a obras creativas, a lo que se conoce como “bellas artes”. Estas incluyen investigación científica, libertad de cátedra y diversas maneras de difusión de la información, el conocimiento y las ideas.

El tercer enfoque, considera la cultura como una totalidad de prácticas, significados y relaciones sociales que definen determinado tipo de colectividades humanas y las distingue de otras. La cultura no es externa a la persona sino que ésta se define precisamente por ser un ente social y cultural. Por lo tanto no existen grupos con o sin cultura, o con más o menos cultura. Para fines de esta investigación, sobre todo, se pone énfasis en este último enfoque.

En relación a este enfoque, una cultura también es un conjunto de conocimientos compartidos por un grupo de personas que tienen una historia común y participan en una estructura social (Triandis, 1995 en Páez y Zubieta, 2003). Además, las culturas refieren a patrones de conducta que se producen porque las personas valoran y asumen ciertas normas y orientaciones de acción, es así que estos valores compartidos son claves para el funcionamiento psicológico de los individuos y se reflejan en los textos y en las conductas colectivas (Páez y Zubieta, 2003. Pag. 28).

A partir de lo anterior podemos considerar, según Páez y Zubieta (2003), que los componentes de una cultura pueden ser: las creencias (categorías y actitudes), los roles (las conductas esperadas de los sujetos), las normas (reglas y expectativas que regulan las conductas, creencias y emociones), y los valores (fines y principios relevantes en la vida).

Una perspectiva similar podemos encontrar en Heise, Tubino y Ardito (1994), quienes definen que una cultura es un conjunto de formas y modos adquiridos de concebir el mundo, de pensar, de expresarse, percibir, comportarse, organizarse socialmente, comunicarse, sentir y valorarse a uno mismo en cuanto individuo y en cuanto grupo.

Luna (2006) agrega que lo que se nos aparece cotidianamente no es “la cultura”, sino que se nos aparecen muchas culturas. En ese sentido, “la realidad no es una

realidad homogénea, sino un fenómeno plural, multiforme, heterogéneo, en proceso continuo de creación y recreación colectiva; entonces no existe la cultura, sino las culturas con distintas tradiciones, realizaciones, sensibilidades y fantasías” (Luna, 2006. Pág. 11).

Es importante tener en cuenta que lo central de una cultura no se ve, pues se encuentra en el mundo interno de quienes la comparten y nos permite estar en relación con el mundo. Por esta razón, podemos afirmar que una cultura, “a la vez que se internaliza individualmente, es un hecho eminentemente social, puesto que es compartida y se socializa permanentemente en todas las interacciones de la sociedad, y en forma muy particular en los procesos educativos” (Zúñiga y Ansión, 1997. Pág. 5).

Ante su carácter socializador, se dirá que las culturas se conservan cambiando, apropiándose de formas culturales nuevas. La apropiación de lo externo contribuye a asumir una diversidad de estilos al interior del grupo. Si dicha apropiación no elimina los valores fundamentales de una cultura, pasa a formar parte de lo propio de esta cultura (Heise, Tubino y Ardito, 1994).

Se puede asumir, como lo señala Luna, que “la cultura es ante todo el prisma a través del cual las personas leen el mundo, da un sentido a la vida en sociedad, una orientación a la organización de sus relaciones con los otros y a la coexistencia de las sociedades entre sí”(Luna, 2006. Pág. 9). Más adelante, menciona que las culturas son los modos de realizar lo humano, se convierten en estilo de vida, una cosmovisión, una manera de situarse ante uno mismo y ante los demás, ante la naturaleza y la trascendencia.

Podemos señalar, entonces, que una cultura es un elemento de identidad. Es un signo de pertenencia porque ha sido sobre todo un medio de socialización,

educación y formación de la dimensión colectiva de nuestra identidad. En ese sentido, es tradición y transmisión. La tradición es lo que es dado como un marco histórico de referencia y transmitir es mantener el vínculo entre generaciones y proponer a cada individuo las condiciones de su inserción en el conjunto al que pertenece (Luna, 2006).

Al ser considerado como elemento de identidad, la cultura como universo simbólico del sujeto, es fundamental para la constitución del yo y es el elemento central en la formación de las identidades sociales. La cultura va dando forma al sujeto y se convierte en un lugar desde donde interpretará el mundo (Vich, 2001).

Tubino (2002) señala, entonces, que la identidad sea de un individuo o de una colectividad, es una realidad esencialmente dialógica; pues es construida en la alteridad y no preexiste a ella. De esta manera, nuestras identidades se construyen en la socialización primaria en relación y en confrontación con nuestros “otros significativos”. Posteriormente, en la socialización secundaria, la identidad se recrea y consolida interactuando con los otros en las instituciones de la sociedad civil e interactuando con el estado desde la condición de ciudadanos y ciudadanas.

También mencionará Heise, Tubino y Ardito (1994) que el núcleo de una cultura se encuentra constituido por la forma y el grado de autoestima grupal. Es así que, “la autoestima está estrechamente relacionada con la autoimagen o autorepresentación que el grupo tiene de sí mismo. Dicha autoimagen se configura desde los acontecimientos pasados que han dejado una huella en el presente, pero también está en relación con la manera como siente que es percibido” (Heise, Tubino y Ardito, 1994. Pág. 6). Ambos elementos, la historia y la percepción del otro, construyen una autoimagen que está a la base de un sentimiento colectivo, sea de superioridad, de inferioridad o de igualdad en relación a los otros.

Además, señalan que el sentimiento de autovaloración individual y colectiva es el que hace posible la aceptación de lo propio y de lo diferente como valioso y permite desarrollar una actitud tolerante frente a la frustración presente en todo proceso de socialización. En ese sentido, se aprende a aceptar que las personas actúan según motivaciones propias y no según lo que esperamos, asimismo se logra aceptar que los otros no son como se desea, sino como realmente son (Heise, Tubino y Ardito, 1994).

Por otro lado, desde la perspectiva del desarrollo cognitivo humano, Vygotsky plantea que no es posible comprender los procesos cognitivos sin una referencia al mundo social en el que está inmerso. La interacción con los otros y el medio sociocultural en el que el individuo se desarrolla le proporciona capacidades generadas sociohistóricamente, que van a mediatizar su actividad intelectual. Es decir que la cultura le da ciertas herramientas o instrumentos intelectuales que utiliza para pensar y cuyo uso se le enseña a través de los procesos de interacción social (Burga, 2004).

A partir de las reflexiones en torno a las culturas, se ha logrado plantear nuevos términos que permiten entender las relaciones que se dan en ámbitos donde confluyen diversas culturas. Es así que, surge el multiculturalismo que alude al respeto, pero no sólo a un respeto formal sino a un respeto efectivo a la diversidad cultural que deba asegurar la igualdad de oportunidades al momento de acceder a los bienes primarios y en las relaciones que se establecen entre las personas (Díaz-Couder, 1998).

Por su parte, Luna (2006), considera que tanto el multiculturalismo como el pluriculturalismo cultural parten de la afirmación del principio de diferencia; mientras con el primero se piensa la defensa y preservación de la identidad cultural limitando

los intercambios, el segundo sostiene que las identidades culturales se constituyen viviendo con y entre las otras.

Un paso hacia delante en las concepciones en relación a las culturas, es el término de la interculturalidad que implica la relación entre las distintas culturas que se encuentran en un momento dado. La relación supone un nivel de diálogo importante, éste afianza canales de comunicación y permite llegar a tomar acuerdos. El diálogo genera una fusión de horizontes, esto es la posibilidad que mundos distintos se crucen y que a partir de esto pueda salir algo novedoso y mutuamente enriquecedor (Velarde, 2003).

Con respecto al término, Luna (2006) señala que el prefijo inter indica un intercambio, una reciprocidad y, al mismo tiempo, señala una separación o interposición. Lo “inter” del término da cuenta de un espacio intermedio o el tercer espacio en el que dos o más culturas se encuentran y negocian los significados de manera que se mantiene algo de la cultura propia sin asimilarse a la otra.

Mújica (2002) señala, además, que es un proceso por el cual las culturas intercambian y construyen patrones culturales comunes de manera consensual, pero manteniendo sus identidades plurales. En esta perspectiva, cada cultura tiene un valor en sí mismo, en tanto que reconoce a sujetos autónomos, plurales o múltiples, estos sujetos se comportan como interlocutores en un espacio culturalmente aceptado por los participantes.

Pero, es posible distinguir dos dimensiones de la interculturalidad; Tubino (2002), en referencia a Xavier Albó, distingue entre la micro y la macro interculturalidad. La microinterculturalidad se refiere al ámbito de las relaciones interpersonales y la macrointerculturalidad se refiere al ámbito de las estructuras sociales y simbólicas.

Además señala que existe una evidente articulación entre ambas dimensiones de interculturalidad.

Un rasgo que cruza a ambas dimensiones de la interculturalidad es el desarrollo humano y el mundo de la subjetividad. Si bien es importante considerar el desarrollo como crecimiento económico, como distribución equitativa y como satisfacción de necesidades, la expansión de oportunidades como signo de libertad es el eje central en la perspectiva intercultural (Mújica, 2002).

Otra forma de concebir la interculturalidad es teniendo en cuenta dos perspectivas: la interculturalidad como paradigma o como estado de cosas. En tanto paradigma o utopía, la interculturalidad significa un proceso dinámico que apunta a la instauración de relaciones democráticas, a la apertura e igualdad de condiciones entre los actores de una sociedad. En tanto estado de cosas, la interculturalidad implica la existencia de relaciones asimétricas entre los diversos grupos y poblaciones. Esto genera una situación de conflicto cuyos efectos son la intolerancia, la marginación, la discriminación social, entre otros (Godenzzi, 1997).

No obstante, como señala Luna (2006), la interculturalidad es un camino procesual y evolutivo, al igual que la identidad. Pues supone una construcción que se va logrando a través de estados, situaciones o procesos de equilibrios o de crisis; estos estados y procesos interactúan con el acontecer social. Por lo tanto, “la identidad se nos aparece como un proceso que no es fijo y que no se adquiere de una vez para siempre, nunca esta instalada, jamás queda acabada. De igual manera la interculturalidad” (Luna, 2006. Pág. 17).

Continuará mencionando que la interculturalidad se presenta como la dinámica propia del diálogo, “sobre todo del diálogo que puede resultar del contacto cotidiano entre identidades y grupos de orígenes culturales e históricos distintos, de esta

manera se originan cambios en las mentalidades, en el imaginario de las personas, en su manera de sentir y percibir el mundo” (Luna, 2006. Pág. 21).

Este diálogo intercultural posibilita la comunicación intercultural. Ésta última no es sólo intercambio de mensajes, es una construcción conjunta de sentidos en la que no está ausente la incertidumbre, la inseguridad de comprender y ser comprendido (Luna, 2006).

Desde la perspectiva de la educación, Aguado (2003) menciona que el término interculturalidad aparece en primer lugar en el ámbito educativo y se ha ido expandiendo posteriormente a otros ámbitos. Surge para superar las carencias de conceptos como multiculturalismo, que no refleja suficientemente la dinámica social y las nuevas construcciones socioculturales. Lo multicultural refleja una situación de estática social, se limita a describir una situación en la que coexisten diferentes grupos culturales, por el contrario lo intercultural, por su parte, subraya la comunicación e intercambio entre formas culturales diversas.

Godenzzi (1997) agrega que lo intercultural alcanza a los contenidos, pero no se limita a ellos. La interculturalidad atraviesa transversalmente toda la actividad pedagógica, Impregna las actitudes personales, los contenidos curriculares, los materiales educativos y los medios de comunicación. De ese modo, la escuela se convierte en lugar de encuentro; llega a ser una mediadora intercultural.

Podemos mencionar entonces que la educación intercultural se refiere a un aprendizaje significativo, social y culturalmente situado e interdisciplinario. Pues “busca que el aprendizaje responda a las necesidades de los educandos, a una currícula que se establece con los saberes, conocimientos y valores propios de los educandos. En la educación se promueve una propuesta dialógica y de encuentro entre culturas diferentes. Esto implica promover actitudes en las que los educandos

desarrollen sentimientos positivos hacia la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza al país” (Luna, 2006. Pág. 35)

En relación a lo anterior, Ansión considera que una educación intercultural apunta a establecer y ensanchar puentes entre personas y grupos que se consideran diferentes, no sólo desde una actitud de valoración de las diferencias, sino también desde la constatación de lo que tenemos en común. “La interculturalidad se convierte entonces en principio orientador, en esfuerzo positivo por trabajar la relación, lo que supone también trabajar por crear las condiciones sociales para que este proceso se dé en un contexto que permita un verdadero respeto mutuo” (Ansión, 2000. Pág.42).

Es importante considerar en la práctica intercultural que la capacidad de dialogar es inherente al ser humano; pero es también un derecho, el poder hablar y ser escuchado, ser reconocido como el “otro” y reconocer “al otro” como diferente. El respeto por lo diferente está en la base de la pedagogía intercultural, tanto como lo está en un comportamiento democrático. También, es importante considerar algunos postulados que acompañan a los enfoques metodológicos de la educación intercultural: la significatividad de los aprendizajes, el desarrollo de la autoestima, el papel de la afectividad en el aprendizaje, la creación de situaciones de aprendizaje activo que parte de la propia experiencia, el aprendizaje colaborativo, el desarrollo de estrategias metacognitivas, lo cual implica la capacidad de convertir la propia experiencia en oportunidad de aprendizaje, al reflexionar sobre ella críticamente (Zúñiga y Ansión, 1997).

En la base de todos estos postulados se encuentra el reconocimiento del otro como persona. Por esta razón, su aplicación reclama un maestro mediador, orientador de un proceso en el que el otro, sujeto del aprendizaje, solo o en

colaboración con sus pares, construye sus nuevos saberes o descubre los que formaban ya parte de su bagaje. En ese sentido, podemos afirmar que las experiencias afectivas y cognitivas de cada persona son expresión de cultura; por tanto, un salón de clase o cualquier otra situación de relación maestro-alumno, son contextos de una interculturalidad cara a cara (Zúñiga y Ansión 1997).

Desde una perspectiva Vygotskyana se puede señalar que la figura del maestro mediador en un contexto de aprendizaje, marcado por las diferencias culturales, se encuentra en relación al concepto de zona de desarrollo próximo definido como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la colaboración de otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1988. Pag. 133).

Este concepto contribuye a entender una situación de aprendizaje en el que confluyen elementos culturales diferentes, y en que se da la figura de un mediador que acompaña y orienta las reflexiones de los educandos en torno a la realidad cultural, de esta manera los conduce a que asuman en autonomía una postura positiva y de reconocimiento frente a la diversidad cultural. Esto último también se encuentra en relación con el concepto de andamiaje, que da cuenta de un proceso gradual en el que el educando va resolviendo sus propias interrogantes con la colaboración de otra persona y progresivamente responde autónomamente a situaciones que tiene que resolver (Baquero, 1996).

La educación intercultural, en última instancia, se ofrece como una posibilidad para el desarrollo de formas educativas que sean capaces de proporcionar un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, no obstante sus diferencias culturales, sociales y de género (Sepúlveda, 1996)

1.3.1 Interculturalidad en la educación básica

De acuerdo a Besalú (2002) la educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas particulares que conviven en un ambiente determinado. Se propone atender a las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes. Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad.

En ese sentido, la base del trabajo en educación cultural es una actitud de respeto orientada a escuchar al otro y aprender de él, con la disposición de encontrar dentro de uno mismo elementos de empatía y puntos de convergencia, de cotejar nuestras maneras de ver con las de otros, en la perspectiva de construir juntos formas de interpretación y propuestas de acción más ricas y complejas (Ansión, 2000).

Desde una perspectiva histórica, se constata que los primeros indicios de las exigencias educativas en relación con la diversidad cultural de nuestro país se dieron con José Carlos Mariátegui y Luis E. Valcárcel. Conjuntamente con las necesidades de orden étnico y cultural, ellos percibieron las necesidades socioeconómicas de las poblaciones quechuas y aymaras. Las implicancias que debería tener en el sistema educativo la diversidad cultural de origen étnico y lingüística fueron señaladas por los estudiosos de las nascentes ciencias sociales en el país en la mesa redonda sobre el monolingüismo quechua y aymara y la educación en el Perú convocada por José María Arguedas. Las recomendaciones dadas en esa reunión sobre la necesidad de tener en cuenta las lenguas y culturas involucradas en un proceso educativo tardaron casi una década para llegar a formar

parte de la política nacional de educación bilingüe emitida en 1972, pero definitivamente este documento marca un hito en Sudamérica al darle una respuesta educativa a nuestra diversidad étnica, lingüística y cultural (Zúñiga y Ansión, 1997).

Zúñiga y Ansión (1997) consideran que en los programas experimentales de educación bilingüe para poblaciones indígenas que nacieron y se extinguieron o renacieron en las décadas del setenta y ochenta, es más fuerte la conciencia de la diversidad y necesidades lingüísticas que de las de carácter étnico-cultural. Esto es, los programas no desatienden aspectos culturales, pero es mayor la preocupación por la enseñanza en la lengua materna. La segunda mitad de la década del ochenta ve surgir en América latina el discurso sobre una educación bicultural o intercultural; pasan a autodenominarse educación bilingüe intercultural o educación intercultural bilingüe. En la nominación está latente el concepto de interculturalidad pero no se lo explicita, de forma que para los ejecutores de los programas, los maestros de aula, la noción se mantiene en el plano de las declaraciones que no llegan a plasmarse en su trabajo.

De esta manera, la política de Educación Bilingüe Intercultural emitida en 1989 está claramente dirigida a las poblaciones indígenas como potenciales beneficiarias de ese modelo educativo. Dos años más tarde, a fines de 1991, el estado promulgará una nueva política educativa, la política nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural. Los lineamientos de este documento responden a la preocupación señalada y nos lleva a considerar un avance en cuanto al concepto de interculturalidad. Según Zúñiga y Gálvez (2002), el aporte de mayor valor de esta política es haber formulado lineamientos dirigidos a todos los peruanos y otros específicamente orientados a los vernáculos-hablantes. La Educación Bilingüe Intercultural no se promueve más allá de la educación primaria rural y en el

ministerio pierde estatus al dejar de ser dirección nacional y pasa a ser una Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI).

En los años 1996 – 2000, a falta de una política, la UNEBI elabora planes de acción y se dedica fundamentalmente a dos líneas de trabajo: la preparación de textos en lenguas indígenas y la versión bilingüe intercultural del plan nacional de capacitación docente. La aplicación de la Educación Bilingüe Intercultural alcanza una cobertura de 10% de la población escolar vernáculo hablante y sólo se ofrece en escuelas primarias en zonas rurales. Es importante mencionar que la convocatoria a maestros de habla indígena para participar en la capacitación docente, así como en la elaboración de las series de textos en lengua indígena, es un recurso positivo que logra mantener la adhesión, pese a su restringida cobertura y al desconocimiento de los posibles resultados de su aplicación sin una propuesta definida y en condiciones aún precarias en cuanto a preparación profesional y a dotación de servicios se refiere (Zúñiga y Gálvez, 2002).

En los meses de gobierno de transición se vivió un clima que favoreció a la UNEBI, la cual inicia el año 2001 convocando a la primera consulta por un acuerdo nacional por la educación, en coordinación con la comisión responsable de ella. Producto de esa consulta fue un documento base para una nueva propuesta de política de Educación Bilingüe Intercultural. Por otra parte, la UNEBI recupera su lugar en la sede central y vuelve a ser dirección nacional. (Zúñiga y Gálvez, 2002)

Actualmente, en nuestro país la Dirección Nacional de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural, DINEIBIR, es el órgano del Ministerio de Educación responsable de normar y orientar la política nacional de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural en las etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas del sistema educativo nacional (Ministerio de educación, 2008).

Entre sus funciones se encuentra: a) Desarrollar el enfoque intercultural en todo el sistema educativo nacional; b) orientar, supervisar, visar y evaluar la aplicación del enfoque intercultural y bilingüe en coordinación con las Direcciones Generales correspondientes; c) normar el uso educativo de las lenguas originarias en coordinación con los organismos de la sociedad civil, Instancias de Gestión Educativa Descentralizada, investigadores y usuarios; d) promover la participación de la sociedad civil y los usuarios directos de la Educación Intercultural Bilingüe y Rural, teniendo en cuenta la existencia de formas de organización propias; e) identificar y promover la realización de investigaciones sobre temas culturales, lingüísticos, sociales y educativos; f) diseñar, formular, ejecutar y evaluar proyectos y convenios que desarrollen programas de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural; g) promover, apoyar y facilitar la elaboración de planes educativos articulados a los planes de desarrollo humano sostenibles y con fortalecimiento de la identidad nacional, regional y local (Ministerio de educación, 2008).

A pesar que desde 1991, los lineamientos generales de la educación establecen la interculturalidad como un principio rector del sistema educativo nacional. Sin embargo, no es suficiente contar con un marco normativo para que ello se lleve a la práctica, pues los contenidos y más aún las formas como se lleva a cabo, y las relaciones sociales al interior del espacio educativo requieren de profundas transformaciones que permitan incorporar una dimensión intercultural en la educación” (Ames en Fuller, 2002).

1.3.2 *Interculturalidad en la educación popular o comunitaria*

Se puede partir de la consideración que la educación, ya sea formal o “no formal”, debe estar en contacto con la realidad para desarrollar actitudes y valores sociales

que permitan orientar adecuadamente su actuación en la vida práctica. La auténtica educación es la que se desarrolla en y para la transformación de la realidad y por lo tanto debe nutrirse de nuevos ejes culturales, se trata de buscar el diálogo entre las diferentes vertientes culturales (Morillo, 1990).

En ese sentido, la Educación Popular en su propuesta metodológica de carácter dialéctico permite el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje verdaderamente activo, donde el conocimiento es construido procesualmente y en forma colectiva; de esta manera se parte de los conocimientos, la práctica y el conocimiento del contexto que los propios educandos tengan de él. “La propuesta de la Educación Popular tiene siempre, como punto de partida, la propia práctica social de los participantes en el proceso educativo. Parte de lo concreto, de lo simple, de lo personal y lo subjetivo” (Núñez, 2005. Pág. 11-12).

Se puede señalar, entonces, que en la Educación Popular se da un diálogo de saberes, en el cual se parte de reconocer a los sujetos como generadores y portadores de experiencias y conocimientos. En ese sentido, es necesario un proceso pedagógico cultural que se articule con el desarrollo comunitario en la búsqueda de una mejor calidad de vida en lo económico, lo social y lo político, e igualmente, dentro de una democracia participativa. Además, desde el enfoque psicológico histórico-cultural de Vygotsky se plantea el reconocimiento en el adulto de valores culturales mediante la conciencia de su asimilación y el grado de su interiorización. Es así que resulta esencial construir un modelo formativo de asimilación y desarrollo cultural que articule la recuperación de lo espontáneo, confrontación con las experiencias y el diálogo cultural (Montealegre, 1996).

En esta línea de trabajo educativo, debemos recordar que la cultura es un espacio sin el cual no es posible desarrollar iniciativas de Educación Popular. Desde

la cultura es posible asomarse a la vida cotidiana, a los procesos de la socialización y a las interacciones comunicativas, marco dentro del cual se diseñan retos y compromisos. En cierta forma, los aspectos culturales y de contexto son el “telón de fondo”, el tejido básico, sobre el cual se articula todo proceso y toda acción educativa popular, ya que permiten la incorporación de dimensiones de vital importancia como son el sentido de pertenencia, la identidad y los procesos de comunicación (Mejía, 2000).

Teniendo en cuenta los planteamientos de Freire (2005), podemos considerar que la práctica pedagógica popular apunta hacia la liberación integral de la persona. Se busca que los sujetos sean concientes de su realidad muchas veces adversa a una vida digna y se comprometan con ella, pues cuando son capaces de transformar su realidad se convierten en hombres y mujeres en permanente proceso de liberación. Según Freire la complejidad de la realidad y la cultura son elementos recurrentes en la práctica educadora de la liberación integral.

Además, Freire, sostiene que los hombres y las mujeres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. El diálogo es este encuentro de los hombres y mujeres, mediatizados por el mundo, en ese sentido el diálogo es una exigencia existencial, y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y acción no puede reducirse al de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas (Freire, 2005).

1.3.3 Investigaciones en educación y interculturalidad

Un primer estudio que da nuevos elementos a la temática a analizar es la investigación realizada por Ames (2002). En este estudio se constata que en dos casos estudiados, uno de la selva y otro en la sierra sur, la educación era

considerada fundamental para lograr la integración social, económica y política de la sociedad. No obstante, mientras que en el caso shipibo la educación se liga a un proceso más amplio de reafirmación étnica, la educación para las comunidades quechuas de Cusco aparece más ligada a proyectos individuales y familiares de movilidad social y económica, y no se articula con proyectos colectivos más amplios. Ello no significa necesariamente la pérdida de la identidad cultural, sino que muestra que la escuela no es el espacio para afirmarla, y que en todo caso los procesos de reafirmación cultural pasan por otros canales.

Por otro lado, encontramos en la investigación de Zavala (2002) acerca del fracaso de la literacidad en la vida comunal, desarrollada en la escuela de la comunidad de Umaca - Andahuaylas, que los estereotipos que se han construido alrededor de la noción de escribir en quechua disuaden a la gente de su práctica. Según los niños y los adultos, leer y escribir en lengua quechua es más difícil que en castellano porque las palabras son más largas; aunque claramente se percibe que ellos eran más veloces y creativos en quechua que en castellano, los niños siempre afirmaron que no podían leer ni escribir en su lengua materna. Al parecer todos tienen una razón para creer que el quechua es una lengua difícil de escribir.

Al no ser usado el alfabeto quechua oficialmente por el estado, la gente piensa que constituye un fenómeno inferior con respecto al alfabeto castellano. Como el alfabeto castellano es el aceptado, todo lo que en el alfabeto quechua se desvía del castellano se percibe como imperfecto. Esto parece indicar que hasta que el quechua escrito no deje de usarse solamente en el ámbito escolar y únicamente para propósitos escolares, continuará ensombrecido por la “superioridad” de la lengua dominante (Zavala, 2002).

Además de los estudios presentados anteriormente, encontramos una experiencia de interculturalidad realizada por la asociación Pukllasunchis en la que se plantea una propuesta educativa intercultural para una población escolar socialmente heterogénea en la ciudad de Cusco. La organización buscó intencionalmente reunir en la escuela a niños que pertenecían a estratos sociales diferentes, con características culturales y económicas distintas. La mezcla de alumnos de sectores sociales diferentes crea un ambiente intercultural, una forma de trabajar la interculturalidad. Es así que, la heterogeneidad social es también característica de los docentes y en la práctica pedagógica se buscó formas de interacción maestro-alumno, alumno-alumno y maestro-maestro que propicien una actitud no sólo tolerante, sino integradora, solidaria con el otro, dentro y fuera de la escuela (Zúñiga y Ansión 1997).

Por otro lado, en cuanto al nivel académico alcanzado en entornos interculturales se constata en estudios llevados a cabo en Latinoamérica, que generalmente ha mejorado el rendimiento escolar por medio de la Educación Bilingüe Intercultural en particular en Bolivia, Guatemala, Paraguay y Perú, de esta manera desarrollan una mayor capacidad para resolver problemas matemáticos, logran mejores niveles de comprensión lectora y desarrollan mayor espontaneidad y seguridad al hablar en ambas lenguas. A pesar de eso todavía se adolece en esta región de deficiencias en su implementación y/o financiamiento que hacen que sus resultados no logren superar todavía los de la escuela tradicional (López y Kuper, 2004).

Finalmente, encontramos una experiencia en relación a textos escolares en el programa de Educación Bilingüe Intercultural en Ecuador. Un ejemplo concreto de estos textos se da en el área de ciencias naturales, en el que la propuesta metodológica intercultural parte del reconocimiento de problemas en la vida

cotidiana del grupo étnico (“Nosotros”), representado por los quichuas, cuya solución debe buscarse en “nosotros” y en la adecuación selectiva de los conocimientos de “los otros” a las necesidades de “nosotros”. Los contenidos de las ciencias naturales enfatizan el rescate y el desarrollo de la tecnología andina, en esta tecnología se incluye la manera de cultivar el suelo, el uso de los productos en la medicina, la alimentación y la conservación de los recursos naturales. Entonces, se logra enfocar en los contenidos la cultura quichua de la sierra y la perspectiva intercultural se expresa en la selección de algunos temas y tecnologías universales. En esta definición se propone un sentido práctico de la interculturalidad, entendida ésta como un proceso que impulsa el desarrollo de habilidades y conocimientos andinos preexistentes y de la adecuación de otros conocimientos y habilidades a las necesidades de las comunidades quichuas (Valiente, 1996).

Capítulo 2

Planteamiento del problema y objetivos de la investigación

2.1. Planteamiento del problema

La Educación Popular o Comunitaria es un conjunto de actividades diversas de tipo formativo y cultural, incluso de carácter laboral y social que tienen como destinatarios a las personas que están fuera del sistema escolar.

En nuestro país, encontramos programas de formación integral para líderes y lideresas que participan de organizaciones de Lima metropolitana y del resto de regiones del país. Estos programas buscan la vinculación entre la experiencia de los participantes y el acceso a nuevos conocimientos, dándoles la oportunidad de desarrollar habilidades, actitudes y valores que mejoren sus competencias como ciudadanos y ciudadanas. Así podrán responder eficaz y creativamente a los desafíos de su realidad, tanto a nivel local como nacional, a través de iniciativas como talleres de capacitación y proyectos de desarrollo local.

En estos programas, los participantes presentan ciertas características que los diferencian de estudiantes de programas educativos regulares. En cuanto al nivel educativo alcanzado por los participantes se puede mencionar que es diverso, un sector solamente ha culminado la educación primaria, también encontramos participantes que han concluido los estudios secundarios y en menor proporción participantes que cuentan con estudios superiores ya sea técnico o universitario.

Además de esta característica, los participantes llegan a esta experiencia educativa influenciados por su complejidad cultural. Esto indica que la diversidad cultural y, más aún, el encuentro entre diferentes son rasgos que definen el contexto de aprendizaje de estos programas.

Por otro lado, en nuestro país, se percibe un incremento en las investigaciones acerca de las culturas y su papel en la educación, con énfasis en la educación básica. Sin embargo, no se conoce con certeza, si en la práctica, se ha logrado plenamente que estos programas de educación comunitaria se conviertan en una oportunidad de desarrollar actitudes y capacidades a favor de la afirmación de la identidad individual y colectiva de las personas, además de promover que el reconocimiento de la diversidad cultural y la interculturalidad sean ejes transversales desarrollados en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la educación comunitaria.

Este trabajo educativo, desde la perspectiva de la diversidad cultural, puede encontrar limitaciones si los responsables del programa así como los maestros no suelen reconocer en este espacio educativo una oportunidad de aprendizaje desde la complejidad cultural de cada uno. Otra limitación se puede encontrar cuando se promueve escasamente la reflexión en torno a las actitudes de los participantes frente a la cuestión cultural y posibles alternativas de cambio en sus realidades locales.

Además de las dificultades a nivel de la práctica pedagógica intercultural, puede existir cierto desconocimiento, por parte de los responsables y maestros de los programas educativos, de las características culturales de los lugares de procedencia de los participantes. Posiblemente no se cuenta con los elementos suficientes que permitan comprender las diversas realidades de los participantes y la organización de sus comunidades. Esto resulta ser una limitación cuando se desea planificar el trabajo en aula y llevar a cabo el acompañamiento de los procesos personales de los participantes desde una perspectiva intercultural.

También se puede percibir que con poca frecuencia se cuenta con espacios de evaluación y reflexión con los maestros, estos espacios pueden resultar propicios

para dialogar en torno a su rol en el aula y replantear una práctica pedagógica de afirmación individual y colectiva de los participantes.

Por otro lado, el aprendizaje de los participantes en estos programas está en relación con las características de la etapa de desarrollo en la que se encuentran (adultez) y con las experiencias culturales de cada uno. En ese sentido, puede existir el riesgo de no valorar suficientemente estas experiencias centrales de su condición humana, lo cual genera que la formación recibida no siempre responda a las problemáticas de la vida cotidiana de los participantes, generando una brecha entre la formación académica y las realidades concretas. Esta situación, contraria al espíritu de la educación comunitaria, contribuye limitadamente a fortalecer la identidad de las personas y a que se asuman como sujetos con saberes diversos y capacidades para participar en sus comunidades.

Finalmente, todo proceso educativo también está llamado a contribuir en la formación de actitudes en los educandos; como la tolerancia, el respeto a la diversidad, el diálogo entre diferentes y la disposición para aprender en el encuentro con los otros. En ese sentido, la educación comunitaria tiene la tarea de forjar personas que en libertad se apropien de estas actitudes, se asuman en igualdad de condiciones frente a otras culturas y se desarrollen en diversas dimensiones de la vida.

A partir de este análisis de la situación se plantea las siguientes preguntas de investigación:

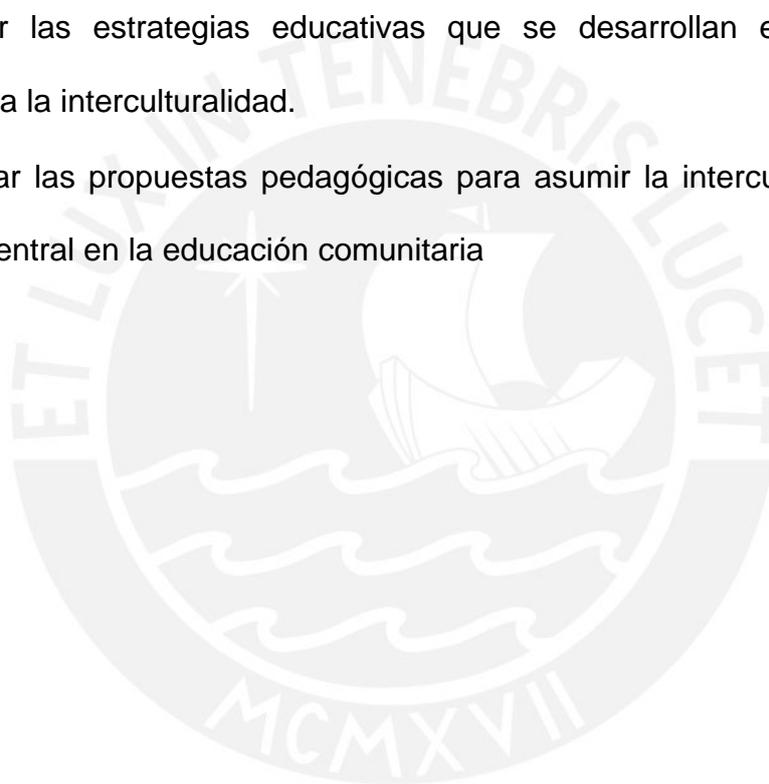
1. ¿Cómo se percibe la interculturalidad en un programa de educación comunitaria?
2. ¿Cuáles son las estrategias educativas que contribuyen a promover la interculturalidad en un programa de educación comunitaria?

3. ¿Qué propuestas pedagógicas se plantean para asumir la interculturalidad como un eje central en los programas de educación comunitaria?

2.2 *Objetivos de la investigación*

Los objetivos para esta investigación son:

- Identificar las percepciones de interculturalidad que promueve el programa de educación comunitaria.
- Describir las estrategias educativas que se desarrollan en el programa entorno a la interculturalidad.
- Identificar las propuestas pedagógicas para asumir la interculturalidad como un eje central en la educación comunitaria



Capítulo 3

Método

3.1 *Tipo de investigación*

Una primera clasificación de la investigación, por su estrategia teórico–metodológica es de tipo cualitativa. Este tipo de investigación, apunta a describir detalladamente los contextos sociales que estudian y se plantea que tales descripciones debieran ser consistentes con las perspectivas de los propios participantes, de esta manera la investigación cualitativa recurre a la inducción, pero no con el objetivo de validar teorías sino con el de construir esquemas conceptuales que hagan comprensible la información empírica (Vieytes, 2004).

De acuerdo con la clasificación de Vieytes y por los objetivos de la investigación, este estudio es de tipo exploratorio. Las investigaciones se inician cuando se ha revisado los antecedentes del problema y encontramos que hay muy poco conocimiento acumulado acerca del mismo. En general, los estudios exploratorios responden a la necesidad de lograr claridad sobre la naturaleza del problema o de alguna de las variables o aspectos en él implicados, buscando lo nuevo por sobre la confirmación de lo que ya sabemos (Vieytes, 2004).

3.2 *Participantes*

En el caso de una investigación cualitativa el muestreo es intencional ya que se realiza un proceso de selección de acuerdo con los propósitos y objetivos de la investigación.

Específicamente se ha seleccionado el muestreo típico que consiste en seleccionar casos representativos a partir del consenso entre conocedores de la realidad estudiada (Vieytes, 2004).

Para designar el caso se tuvo en cuenta los siguientes criterios:

- La institución a seleccionar debe tener un mínimo de 3 años de experiencia en el desarrollo de programas de educación comunitaria
- La institución a seleccionar debe dirigir su programa de formación a líderes y lideresas de zonas de pobreza del país
- La institución a seleccionar debe tener un programa de formación con cobertura nacional

Considerando estos criterios se seleccionó un caso de programa de educación comunitaria localizada en la ciudad de Lima. Este programa de formación tiene una duración de dos años de estudios y comprende dos modalidades: Una modalidad está dirigida a líderes y lideresas sociales de organizaciones ubicadas en Lima metropolitana; la segunda modalidad está dirigida a líderes y lideresas que provienen de organizaciones sociales de todo el país. En este estudio se trabajó en la segunda modalidad señalada.

En esta investigación, se seleccionó a 24 participantes de distintas regiones del país que cursaban el segundo año de estudios y con un rango de edad entre 25 y 55 años. Además, la investigación contó con la participación de cuatro profesores, cada uno correspondiente a un área de formación del programa. Finalmente, también se recogió información de la responsable del programa.

3.3 Instrumentos

La investigación exploró:

- La percepción de interculturalidad que se maneja en el programa de educación comunitaria: Esta medición hace referencia a las definiciones y las ideas alrededor del tema de la interculturalidad.

- La inclusión de la interculturalidad en sus propuestas pedagógicas, tanto en el desarrollo de las clases como en los espacios fuera de clase que desarrolla el programa.

En este estudio exploratorio se utilizaron dos técnicas de recolección de datos:

- Entrevista a profundidad con los maestros y la responsable del programa: Cada una de las entrevistas duró entre 40 y 60 minutos. Todas las entrevistas con los maestros y responsable del programa se desarrollaron en las oficinas de trabajo de éstos, en cada una de las entrevistas se cuenta con un lugar amplio y ventilado que favorece el diálogo. (ver guía de entrevista en anexos).
- Grupos focales que se realizó con los participantes del programa de formación: Cada grupo focal duró, en promedio, una hora y quince minutos y estuvo a cargo de la responsable de la investigación que contaba con una guía de entrevista, que orientaba la discusión en los grupos. (ver guía de grupo focal en anexos).

3.4 Procedimiento

La investigación se realizó en tres etapas. En una primera etapa, se presentó la propuesta de la investigación a la responsable del programa, se recibió sugerencias y se procedió a coordinar con los maestros, la responsable del programa y los participantes las fechas de las entrevistas en profundidad y los grupos focales. Se acordó con la responsable del programa realizar la investigación en la modalidad nacional del programa de formación.

En el caso de los grupos focales se seleccionaron, teniendo en cuenta los criterios de diversidad de regiones y equidad de género, 24 participantes de un total de 45 participantes que conformaban el segundo año del programa. Se escogió el segundo año por la experiencia y el mayor conocimiento que tenían los participantes

acerca del programa. En el caso de los maestros, se seleccionaron a cuatro maestros que tenían como mínimo un año de trabajo en el programa, cada uno correspondiente a un área de formación del mismo. También se tuvo en cuenta en el momento de la selección la equidad de género.

En una segunda etapa, se llevaron a cabo los cuatro grupos focales, cada uno conformado por seis participantes. Al inicio de cada grupo focal, se les entregó a los participantes un consentimiento informado que fue leído y posteriormente firmado por cada uno. Todos los diálogos de los grupos focales fueron registrados por una grabadora digital.

Posteriormente, se tuvo la entrevista en profundidad con la responsable del programa, la entrevista duró aproximadamente 50 minutos. Al inicio de la entrevista se le recuerda a la entrevistada el carácter confidencial de la información que será proporcionada por ella y se le solicita permiso para grabar la conversación. La entrevista se realizó en la oficina del programa de formación y se contaba con una guía de entrevista, en ésta se consideraba preguntas referenciales en relación al objetivo de la entrevista y de la investigación. Esta entrevista, en su totalidad, se registró por una grabadora digital.

Finalmente, se realizan las cuatro entrevistas en profundidad con los maestros seleccionados. Al inicio de las entrevistas, se les recuerda a los maestros el carácter confidencial de la información que será recogida de ellos y se les solicita permiso para grabar la conversación. Se elaboró una guía de entrevista que orientó cada una de las conversaciones que se mantuvo con los maestros. Todas las entrevistas se registraron con una grabadora digital.

En una tercera etapa se realizó la transcripción de los grupos focales, las entrevistas en profundidad con los maestros y la responsable del programa. Para el

procesamiento de toda la información se utilizó el programa de análisis cualitativo de datos textuales Atlas ti versión 5.0. Esta herramienta permite organizar la información, asignándoles categorías o códigos y construyendo gráficos que permitieran entender visualmente las relaciones planteadas como resultados de la investigación.

A partir de los resultados obtenidos, y como producto del análisis de los resultados, se confronta con los objetivos planteados al inicio de la investigación, así como con las referencias teóricas y finalmente se plantea los puntos de discusión. En esta discusión se incluye las propuestas y recomendaciones recogidas por los participantes de la investigación así como las de la investigadora.



Capítulo 4

Resultados

4.1 Categorías

A partir del análisis desarrollado con el programa Atlas ti, se agruparon por similitud las respuestas recogidas de los participantes de la investigación (alumnos, maestros y responsable del programa). Se construyeron 36 grupos de citas o respuestas en relación al tema investigado que surgieron en los grupos focales y entrevistas; encontramos una diversidad en los rasgos de cada uno de los grupos tanto en la extensión de las citas como en el número de citas de estos grupos, sin embargo se considera que esta diversidad y el contenido de la información brindan elementos centrales para las reflexiones en torno a la investigación. Posterior a la agrupación, se procedió a asignar a cada grupo un nombre o categoría que recogiera en su conjunto las citas que lo componen (ver anexos).

A continuación se presenta las categorías construidas con su respectiva definición y una cita de ejemplo. Estas categorías son presentadas teniendo en cuenta el criterio de mayor a menor frecuencia de citas.

Manejo de la diversidad cultural en el aula: Se presenta las diversas maneras en que se hace concreto la interculturalidad en el aula, aquí están presentes las estrategias audiovisuales, de discusión, de evaluación de casos, de presentación de experiencias como insumos de trabajo para el maestro. Podemos observar actitudes por parte de los maestros que resultan sencillas, pero que a los participantes les hace sentir reconocidos como iniciar la clase indagando sobre sus localidades (p.e. “El curso de literatura sobre Arguedas ayudó a reconocer lo que es el país porque en los cuentos se presentaba la verdadera realidad de nuestros pueblos”). Esta

categoría está compuesta por 32 citas, es percibida como uno de los logros más importantes del programa en torno a la incorporación de la interculturalidad en el proceso educativo.

Otros espacios que aportan a la interculturalidad: En esta categoría se presenta las percepciones de los participantes, los maestros y responsable tienen con respecto a las actividades planteadas fuera del aula. Una de las más valoradas es la velada cultural, como una actividad que les ha permitido organizarse por regiones, dialogar, ponerse de acuerdo y finalmente presentar las manifestaciones artísticas de sus lugares de origen (p.e. “En la noche cultural cada uno se motiva y transmite lo que es su zona, a veces en medio de la fiesta nos hemos olvidado de nuestros problemas”). Esta categoría está compuesta por 23 citas, en el transcurso de la investigación y a partir de la información recogida, esta categoría ha asumido un mayor protagonismo de lo esperado y será uno de los temas más abordados por los participantes de la investigación.

Logros en el trabajo del equipo responsable: Esta categoría hace referencia a las citas en las que los participantes valoran, sobretodo, el aspecto organizativo y la capacidad de acogida del equipo responsable, entre otros logros (p.e. “Existe una mayor dedicación del equipo en el aspecto organizativo, eso es importante, porque ha permitido el buen desarrollo del programa”). Esta categoría está compuesta por 17 citas, si bien se considera que esta categoría no está en relación directa con los propósitos de la investigación, encontramos varias afirmaciones de los participantes que ayudan a comprender su percepción positiva frente al trabajo que se desarrolla en el programa con respecto a la interculturalidad.

Limitaciones de interculturalidad en el aula: Esta categoría hace referencia a las limitaciones que han sido consideradas por los participantes, maestros y responsable. Éstas tienen relación con la dificultad para plantear estrategias que contribuyan a hacer concreto la interculturalidad en el aula, así como en el conjunto del programa. Del mismo modo, también se hace referencia a las resistencias de los participantes en el encuentro intercultural, que en ocasiones dificulta el trabajo en este eje (p.e. “Falta dar más espacio para los trabajos en grupo interregiones, muchas veces las intervenciones de los profesores son muy largas sin dar espacio al diálogo”). Esta categoría está compuesta por 16 citas y nos permite señalar que si bien se reconoce avances en el trabajo intercultural (primera categoría), también se percibe la existencia de dificultades para asumir la interculturalidad en el aula.

Sugerencias para el conjunto del programa: En el conjunto del programa se sugieren el fortalecimiento de espacios ya existentes como la feria de organizaciones, visitas a instituciones y la velada cultural, ésta última dándole un sentido más público. También coinciden todos los maestros en la necesidad de formar un espacio de diálogo entre los maestros para profundizar en el tema de la interculturalidad. Algunos de los maestros entrevistados sugieren también que la interculturalidad debe ser un eje transversal del programa cuando esto ya es una realidad, esto sugiere desconocimiento de parte de ellos (p.e. “Abrir más espacios incluso dentro de los cursos para la expresión de esa rica variedad cultural del país y que los líderes de Lima puedan reconstruir también la memoria cultural de los lugares de los que provienen ellos, sus padres o sus abuelos”). Esta categoría está compuesta por 16 citas y pone énfasis en recomendaciones para el trabajo fuera del

aula, posiblemente se percibe que en estos espacios se puede hacer más visible la perspectiva intercultural y son espacios propicios para visibilizarlos.

Espacio de encuentro intercultural: Esta categoría se refiere a las citas de los participantes, señalando que el objetivo más importante del programa es ser un espacio de encuentro intercultural. Se sienten afirmados y reconocidos en su identidad; de esta manera consideran que es posible aprender de esta diversidad cultural y construir un proyecto en común. Este objetivo es más valorado por los participantes que por los maestros (p.e. “Apuesta a integrarnos a todos como un país aunque sean diferentes, esto suele ser difícil, pero se trata de encontrar puntos en común”). Esta categoría está compuesta por 14 citas, si bien al ingresar al programa son otros los objetivos que prevalecen en los participantes, a partir de la experiencia de formación se señala que éste es uno de los objetivos centrales del programa.

Reflexiones en torno a la interculturalidad: Se presenta las ideas que se suscitan en los maestros en torno a la interculturalidad, la experiencia de enseñar en el programa también ha contribuido a enriquecer estas reflexiones (p.e. “Interculturalidad es eso, reconocer en el otro, no solo individual sino en el otro colectivo, una serie de valores que pueden enriquecerme a mí y a mi cultura a través del diálogo y el interpelarse mutuo”). Esta categoría está compuesta por 14 citas y reflejan percepciones que surgen después de la experiencia docente en el programa.

Formación y desarrollo de capacidades: Esta categoría está compuesta por las citas de los participantes y los maestros que consideran a la formación y desarrollo de capacidades como un objetivo importante del programa. En relación a otros objetivos antes mencionados, éste es el que más mencionan los maestros (p.e. “Formar personas desde el desarrollo integral para un mejoramiento de las localidades. La formación integral tiene relación a una formación en diversas áreas como la personal, la social, la política y religiosa claro”). Esta categoría está compuesta por 13 citas, si bien es una categoría que no tiene relación directa con los propósitos de la investigación, existen en las citas alusiones a la incorporación de la diversidad cultural como un aspecto del desarrollo de capacidades.

Limitaciones de los otros espacios de aprendizaje: En esta categoría se menciona aspectos como el mal aprovechamiento de una de las actividades del programa: la feria de organizaciones, como un espacio de conocer las otras acciones que se está desarrollando en diferentes regiones y de esta manera conocer la realidad de los otros. También, se menciona las limitaciones para lograr articular los distintos momentos que el programa tiene en torno a la interculturalidad, así como la dificultad para incluir la interculturalidad en otras áreas del proyecto como la red de líderes y los proyectos de desarrollo local (p.e. “La feria de organizaciones era un espacio para promocionar lo que hacen, pero no fue bien aprovechado porque no se consideró un momento para que los líderes visitaran las experiencias de las otras organizaciones”). Esta categoría está compuesta por 11 citas, en el caso de la feria de organizaciones sus percepciones sobretodo están en relación a situaciones coyunturales de descoordinación ocurridas.

Conflictos en el encuentro entre diferentes: Esta categoría presenta las citas de los maestros y participantes del programa acerca de las dificultades que se presentan para comprender las formas distintas de pensar y las complejidades propias de las culturas. Estos conflictos no solamente se hacen presentes en el aula sino fuera de ella (p.e. “Conocemos tradiciones que provocan desacuerdos entre nosotros mismos”). Esta categoría está compuesta por 9 citas.

Limitaciones de los materiales de estudio: Aquí se presenta las percepciones de los participantes y responsable del programa en torno a los materiales de estudio que se les entrega a los líderes. En un primer momento no se pensó evaluar los materiales que utilizan los participantes durante el programa, pero los participantes hicieron referencia a los boletines y otros materiales que se les envía durante el año como materiales informativos y complementarios al aprendizaje, además se encontró que algunas citas se relacionan con la perspectiva intercultural (p.e. “Hay términos interesantes y difíciles que aparecen en el material y que los profesores no hacen alusión en clase, para los que no contamos con un nivel educativo es difícil de comprender”). Esta categoría está compuesta por 9 citas.

Diálogo que aporta al aprendizaje: Una de las características centrales del programa, presentada por los entrevistados, es el diálogo. Éste es un elemento que está siempre presente en el aula y en otros espacios del programa, es así que se considera que todos estos momentos que se han propiciado en el programa también han aportado a la interculturalidad (p.e. “A partir de los diálogos ha sido posible conocer al Perú, la gente muestra apertura para conocer distintas culturas, formas de pensar y de ser”). Esta categoría está compuesta por 8 citas.

Actitudes generadas en los líderes: Estas actitudes han sido mencionadas explícitamente por los maestros y responsable del programa. Éstas son consideradas como logros del proceso de aprendizaje, se observan durante el programa de formación, así como después de un tiempo de finalizar el mismo. Una de las observaciones que se hace es que estas actitudes son percibidas con más frecuencia en las últimas promociones (p.e. “la actitud de mutuo respeto, el saber que tienen que comprender al otro, no dar por hecho que todos tienen la misma manera de pensar que ellos, ponerse en una actitud más atento, ahora eso se va logrando cada vez más con una nueva promoción”). Esta categoría está compuesta por 5 citas.

Vínculo maestro alumno: Esta categoría nos presenta lo significativo que resulta para los participantes el trato de los maestros, el ambiente de igualdad y de cercanía que se genera con frecuencia en las clases contribuyen con el sentido de pertenencia a una cultura y al programa (p.e. “Los profesores tienen mucha calidez, con una mirada de igualdad”). Esta categoría está compuesta por 5 citas, pero se encuentra en relación con la categoría de manejo de la diversidad cultural en el aula.

Limitaciones para la identificación del programa con las culturas: Aunque se menciona con menor frecuencia se cree que el programa no suele responder a un sector importante de la población como la selva. Por otro lado, se considera que en el programa de formación de los líderes y lideresas de Lima cuesta encontrar modos de trabajar la interculturalidad (p.e. “No se toma en cuenta la realidad de la selva, hay tantas riquezas y dificultades que no han sido abordadas en los cursos”). Esta categoría está compuesta por 4 citas.

Poca apertura a la diversidad cultural de los participantes: Esta categoría está directamente relacionado con el equipo responsable del programa; aunque se presenta con poca frecuencia, se percibe que no se dispone de un momento para dialogar con ellos en torno a sus preocupaciones, a la diversidad de sus experiencias y al mismo proceso de aprendizaje (p.e. “El equipo se centre en el horario, no veo mucho interés por fijarse en las experiencias culturales que tenemos”). Esta categoría está compuesta por 4 citas.

Proceso de inclusión de la interculturalidad: Se presenta algunas reflexiones y los primeros ensayos en torno a la interculturalidad en el programa, también se relata los matices que se han ido añadiendo a esta propuesta. (p.e. “Desde el inicio de la escuela y hasta ahora creemos que la escuela tiene la apuesta que la gente tome conciencia de estas identidades culturales del país”). Esta categoría está compuesta por 4 citas.

Sugerencia de trabajo en el aula: Esta categoría se refiere a las sugerencias que realizan tanto los participantes del programa como los maestros para optimizar el trabajo de la interculturalidad dentro del aula (p.e. “Es importante que el maestro que no conoce de nuestras culturas sea capaz de escuchar y tomar en cuenta las experiencias de los alumnos y dejarse enriquecer”). Esta categoría está compuesta por 4 citas.

Sugerencias a los materiales de estudio: En esta categoría se hace referencia a la importancia de plantear un texto, teniendo en cuenta claramente el público al que va dirigido. Además, se plantea dar una mayor presencia a la selva (p.e. “Los

materiales tienen comentarios bien fundamentados, pero ayudaría incluir cuentos de las zonas que puedan ser elaborados por los mismos alumnos”). Esta categoría está compuesta por 4 citas.

Sugerencias de acompañamiento del equipo responsable: El acercamiento a los participantes del programa resulta una sugerencia central, la idea es que el equipo pueda compartir con ellos, más allá de las tareas organizativas, el proceso personal y complejo de cada uno de los participantes (p.e. “Sería bueno que se acerquen y conversen con todos y preguntar lo que hacen, lo que sienten, es una manera de orientar, por ese lado falta un trato más personalizado”). Esta categoría está compuesta por 4 citas.

Uso de los materiales en su zona: En esta categoría se comenta acerca del uso de los materiales de estudio del programa, así como de los otros materiales que reciben durante el año. Esto resulta importante, ya que en algunas zonas lejanas son los únicos materiales a los que tienen acceso (p.e. “Hay materiales que ayudan bastante, por ejemplo cuando use el material en un taller de violencia en Tacna, se saco materiales de reflexión a partir de los materiales que habían hecho en la escuela”). Esta categoría está compuesta por 3 citas.

Acompañamiento en la diversidad de experiencias: Esta categoría hace referencia a uno de los aspectos del programa que los participantes consideran como un objetivo del programa. Consideran que la escuela acompaña y orienta sus experiencias personales, organizacionales y de adaptación a este proceso educativo (p.e. “Yo he sentido que estoy en el mundo pequeño, al llegar a la escuela he salido

de este mundo pequeño y me he integrado a un mundo más grande sobretodo para las personas como yo que nunca había salido de mi lugar de origen”). Esta categoría está compuesta por 3 citas.

Desafíos de inclusión de interculturalidad en la educación comunitaria: En esta categoría se incluye las citas de la responsable del programa, en las que se plantea los desafíos a tener en cuenta, no solamente desde el programa, sino también desde los organismos del estado (p.e. “Es bueno avanzar un poco más para que se convierte en políticas del sector, de prevención, para las organizaciones sociales, para la gestión pública, es un salto de lo educativo, de la valoración, de cómo traducirlo a cuestiones más amplias de país”). Esta categoría está compuesta por 3 citas.

Dificultad en la sistematización de experiencias de interculturalidad: Esta categoría hace alusión a las dificultades que tiene el equipo responsable, tanto para sistematizar los espacios de interculturalidad, así como contar con instrumentos de evaluación de este eje del programa (p.e. “Todavía nos cuesta escribir las reflexiones que surgen de las actividades que realizamos, escribir acerca de todos los esfuerzos que se hace para colocar la interculturalidad como una variable central, de alguna manera esto ayudaría a organizar mejor las ideas y avanzar en las formas de intervención de este eje”). Esta categoría está compuesta por 3 citas.

La interculturalidad como trabajo transversal: A partir de las reflexiones que se han generado en el programa, durante todo su tiempo de funcionamiento, han colocado explícitamente a la interculturalidad como un trabajo transversal, así como

la perspectiva de género y la cultura de paz que son otros ejes transversales (p.e. “La interculturalidad tiene que ser uno de los ejes transversales, así como en determinados momentos surgió la idea de que la perspectiva de género como un tema que sea reflexionado en las clases, en los acompañamientos psicológicos, en las actividades fuera de clase con el objetivo de asumir acciones concretas a favor de la equidad de género. Del mismo modo pensamos ahora que la interculturalidad debe generar discusión y plantear acciones concretas que los líderes deben asumir en sus organizaciones”). Esta categoría está compuesta por 3 citas.

Reflexiones previas en torno a la interculturalidad: Esta categoría hace alusión a las ideas que estuvieron presentes en el programa desde su inicio y que ha contribuido a traducirlo luego en el término interculturalidad (p.e. “Siempre habíamos hablado de que somos un país diverso y utilizábamos la expresión de José María Arguedas que somos un país de todas las sangres cuando se conversaba con los líderes, con los maestros o dentro del mismo equipo de la escuela”). Esta categoría está compuesta por 3 citas.

Conexión teoría – práctica: Esta categoría corresponde a las citas de los participantes, las citas hacen referencia a las posibilidades que les ha brindado el programa para confrontar los proyectos que emprenden en sus localidades con los temas que forman parte del programa (p.e. “En la clase de incidencia política nos dimos cuenta que en nuestra organización habíamos hecho incidencia sin saberlo”). Esta categoría está compuesta por 2 citas.

Estudio de la coyuntura: En esta categoría se presenta las citas que hace alusión que el programa tiene como uno de sus objetivos brindar elementos para la coyuntura. Este objetivo se encuentra estrechamente relacionada con el objetivo de formación y desarrollo de capacidades (p.e. “Nos ayudan a conocer la realidad en que vivimos, no sólo la realidad local que si conocemos sino la realidad nacional”). Esta categoría está compuesta por 2 citas.

Otros logros metodológicos: Se refiere a otros logros, reconocidos por los participantes y los maestros, que contribuyeron al aprendizaje (p.e. “Cuando la clase fue más dinámica los participantes estuvieron más atentos”). Esta categoría está compuesta por 2 citas.

Diferentes concepciones de interculturalidad: Una de las constataciones que se ha encontrado en la entrevista con la responsable, se refiere a que los programas de educación comunitaria pueden estar considerando diversas concepciones de interculturalidad. El desafío, que se percibe, es encontrar elementos en común, a pesar de la diversidad (p.e. “Por lo que he visto que hacen en instituciones dedicadas al tema de lo intercultural, muchas se quedan en un plano de lo cultural como la comida, la danza y no lo intercultural como un modo de vida más integral, muchas cosas como lo religioso, lo afectivo, lo educativo, o sea es mucho más que las manifestaciones artísticas o como se piensa el desarrollo de una localidad que están marcada por una tradición cultural”). Esta categoría está compuesta por 2 citas.

Definición inicial de interculturalidad: Esta categoría presenta una primera definición del término considerado en el programa y que se ha ido complejizando con el tiempo (p.e. “Existe una definición básica de interculturalidad como encuentro entre culturas que se desprende del mismo término, pero entendemos que esta definición supone varios elementos que hemos intentado ir encontrando en estos años”). Esta categoría está compuesta por 1 cita.

Interculturalidad como término nuevo: Hace referencia al tiempo que se considera la interculturalidad en el programa, esta categoría forma parte de un proceso de inclusión de la interculturalidad en el programa (p.e. “Este término sale con fuerza en los últimos cuatro o cinco años dentro de la escuela”). Esta categoría está compuesta por 1 cita.

Memoria de vida: Se menciona los momentos de conversación que tienen con las psicólogas como un espacio para fortalecer su identidad (p.e. “Los trabajos de grupo con las psicólogas nos hace recordar nuestra niñez y quienes somos”). Esta categoría está compuesta por 1 cita.

Otras dificultades en el trabajo del equipo: Esta categoría no está directamente en relación con la interculturalidad, se cree que forma parte de todo el trabajo que se desarrolla en el programa (p.e. “A veces se cargan todas las cosas”). Esta categoría está compuesta por 1 cita.

Otras sugerencias metodológicas: Aquí se hace referencia a otras estrategias que sugieren los participantes y que no están directamente relacionados con la

interculturalidad. (p.e. “Sería bueno que sean dinámicos, cantos, dibujos”). Esta categoría está compuesta por 1 cita.

Trabajos que desarrollan habilidades: En esta categoría se indica, que los trabajos grupales sugeridos por los maestros han desarrollado, en los participantes, algunas habilidades que contribuyen con la interculturalidad (p.e. “También los trabajos grupales nos ayudan las habilidades de concertación, de diálogo, a saber confrontar y conducir nuestras organizaciones”). Esta categoría está compuesta por 1 cita.

4.2. Integración de categorías según contexto

A partir de las categorías presentadas en la sección anterior, se han elaborado tres grupos de categorías que permiten responder a los objetivos planteados al inicio de la investigación. Las categorías han sido agrupadas teniendo en cuenta tres contextos, el primer y segundo contexto se encuentran en relación con los objetivos de la investigación, en el caso del tercer contexto surge como novedad a partir del análisis de la información. Los tres contextos son: La interculturalidad como un eje transversal del programa, la interculturalidad en el aula, y la interculturalidad más allá del aula.

En el primer contexto, la interculturalidad como eje transversal del programa, se plantea el tipo de relaciones que se dan entre ciertas categorías y que dan cuenta del nivel de logro y de las percepciones en torno a este objetivo de la investigación. Según la información recogida, se considera que el programa de formación tiene como uno de sus ejes transversales a la interculturalidad. Esto ha supuesto para el programa un proceso de inclusión de la temática de la interculturalidad, teniendo en

cuenta las reflexiones previas que se suscitaron en torno a la cuestión cultural. En estas reflexiones se percibe diversos enfoques, conceptos y formas de abordar esta temática en el programa.

Posteriormente, todo este proceso ha permitido asumir la interculturalidad como un eje transversal de trabajo, que se articula con los diversos contenidos y actividades que conforman el programa. Algunos de los maestros entrevistados y la responsable del programa, considera que este proceso de inclusión ha suscitado nuevas reflexiones acerca de la complejidad de la temática de la interculturalidad.

Aunque dos de los profesores entrevistados manifiestan no conocer que la interculturalidad sea un eje transversal de este programa, encuentran en esta experiencia formativa un espacio para discutir distintas formas de pensar, así como ahondar en las necesidades y potencialidades de las regiones. Las manifestaciones de los entrevistados en relación al tema de la diversidad cultural e interculturalidad resultan diversas y sostienen que no se maneja un concepto alrededor de este eje de trabajo.

Por otro lado, se ha indagado sobre los objetivos que se perciben como principales tanto por los maestros como por los participantes. Se mencionaron cuatro objetivos principales: el primer objetivo que se señaló fue que el programa propicia un espacio de encuentro intercultural; un segundo objetivo hacía referencia a la formación y desarrollo de capacidades; un tercer objetivo que consideraron fue el del estudio de la coyuntura; y un cuarto objetivo fue el que se refiere al acompañamiento a las diversas experiencias de los participantes. Entre ellos, el objetivo del programa que fue reconocido con mayor frecuencia fue el ser un espacio de encuentro intercultural. Esto indica que la perspectiva de interculturalidad es considerada como esencial tanto por los maestros como los participantes.

El espacio de encuentro intercultural también está asociado con otros dos elementos, el acompañamiento a la diversidad de experiencias de los participantes por parte del equipo responsable del programa así como el estudio de la coyuntura que contribuye con elementos para la comprensión de las otras realidades.

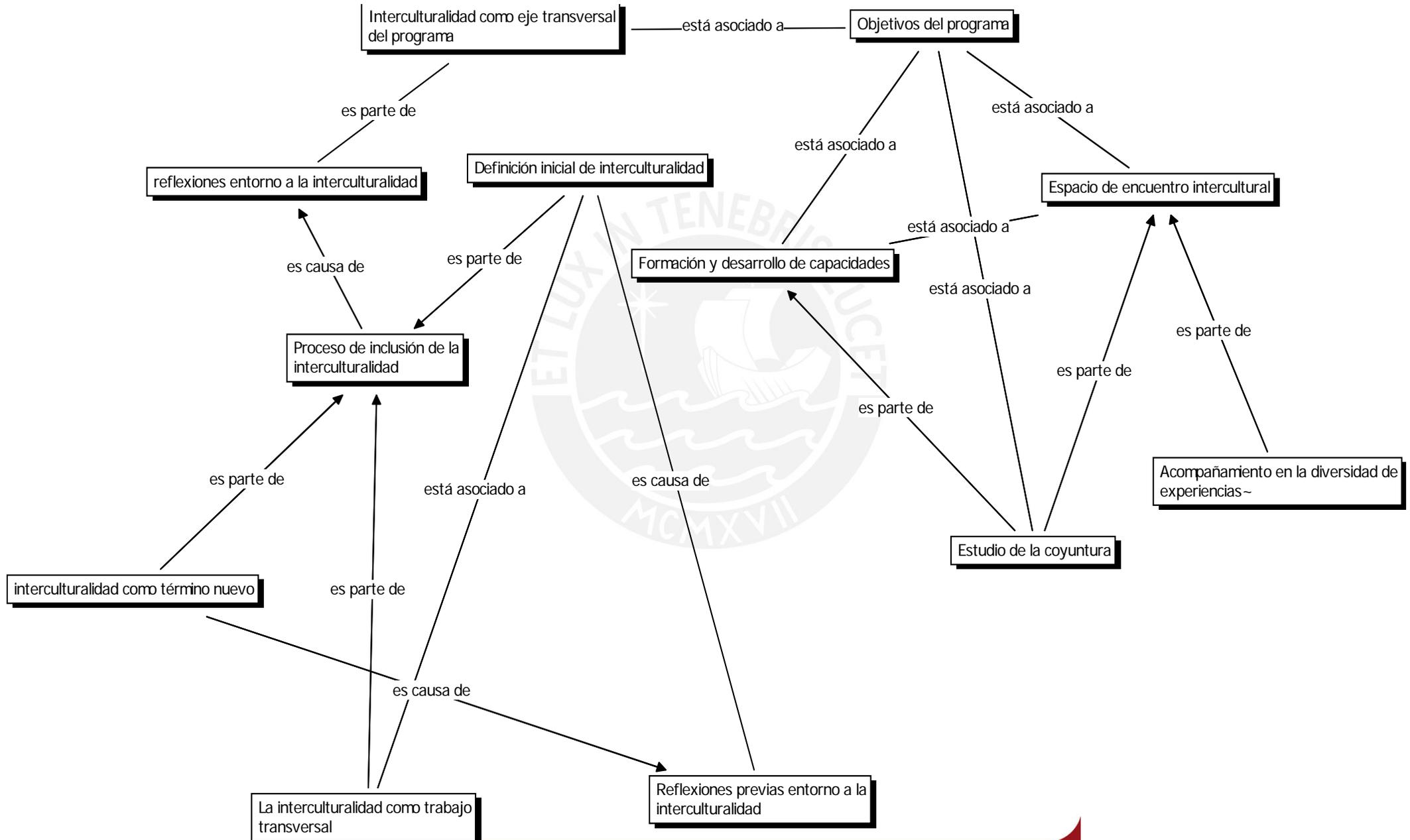
Se reconoce, que en cierto sentido, el espacio de encuentro intercultural está asociado a una serie de capacidades y conocimientos que adquieren los participantes. De este modo un objetivo central del programa como son el de formación y desarrollo de capacidades, se encuentra en íntima relación con las realidades locales y la dimensión cultural (ver gráfico 1).

En un segundo contexto, que mantiene relación con la transversalidad de la interculturalidad presentada en un primer contexto, se presentan las categorías en relación al manejo de la diversidad cultural en el aula, se detalla las estrategias que han utilizado como, por ejemplo, partir de las distintas experiencias de los participantes. Los maestros señalan que desde estas experiencias intentan plantear las ideas centrales de la temática a desarrollar, asimismo consideran que los nuevos contextos del país los ha llevado a replantear algunos temas.

Una de las estrategias que más han utilizado los maestros es el diálogo y la confrontación de ideas, han aprovechado la diversidad, las distintas maneras de pensar, creencias culturales para generar la posibilidad de dialogar como una actitud constante en la formación del liderazgo.

Los participantes así como los maestros también reconocen que un elemento central ha sido las actividades que los participantes realizan en sus organizaciones pues esto hace que luego sean retomados en las clases. Del mismo modo las visitas a instituciones públicas, como parte del programa de formación, les ha permitido compartir las necesidades de sus pueblos con funcionarios del estado y fortalecer lo

Gráfico 1: La interculturalidad como un eje transversal del programa





aprendido. También los trabajos en grupo en los que comparten sus experiencias han contribuido a desarrollar actitudes y habilidades como la escucha, la tolerancia, el respeto al distinto y el diálogo.

Sin embargo, también se ha manifestado que en el aula suele estar presente el conflicto entre diferentes, se ha expresado que existen ciertas resistencias en el momento del trabajo en grupos o cuando el maestro plantea un tema que no coincide con las creencias de los participantes, muchas veces estas concepciones están relacionadas a la cultura. Esto puede plantear la poca comprensión de los participantes del sistema de creencias de las otras regiones. No obstante, tanto los participantes, alumnas y maestros consideran que existe un esfuerzo por aprender a resolver conflictos.

También, es importante tener en cuenta que, las reflexiones de los maestros entorno a la interculturalidad ayudan a plantear mejores estrategias pedagógicas. El vínculo maestro – alumno se mencionó como importante para los participantes, en el sentido en que éste les hace sentirse reconocidos y los lleva a asumir identidad con el programa, es así que el reconocimiento de la identidad individual se relaciona con el reconocimiento del lugar del cual provienen (colectividad).

Por otro lado, junto a los logros, se presenta las limitaciones que los participantes, alumnas, maestros y responsable consideran que dificultan la incorporación de la interculturalidad en el aula, En ese sentido, se cree que no se brinda el tiempo suficiente para presentar sus experiencias locales, el lenguaje que se utiliza resulta complicado de entender por los participantes. En muchos casos se considera que la región amazónica del país, es la más olvidada y no se comprende la complejidad de esta zona al momento de elaborar las estrategias de intervención. Esta situación genera que los participantes en ciertas circunstancias perciban que

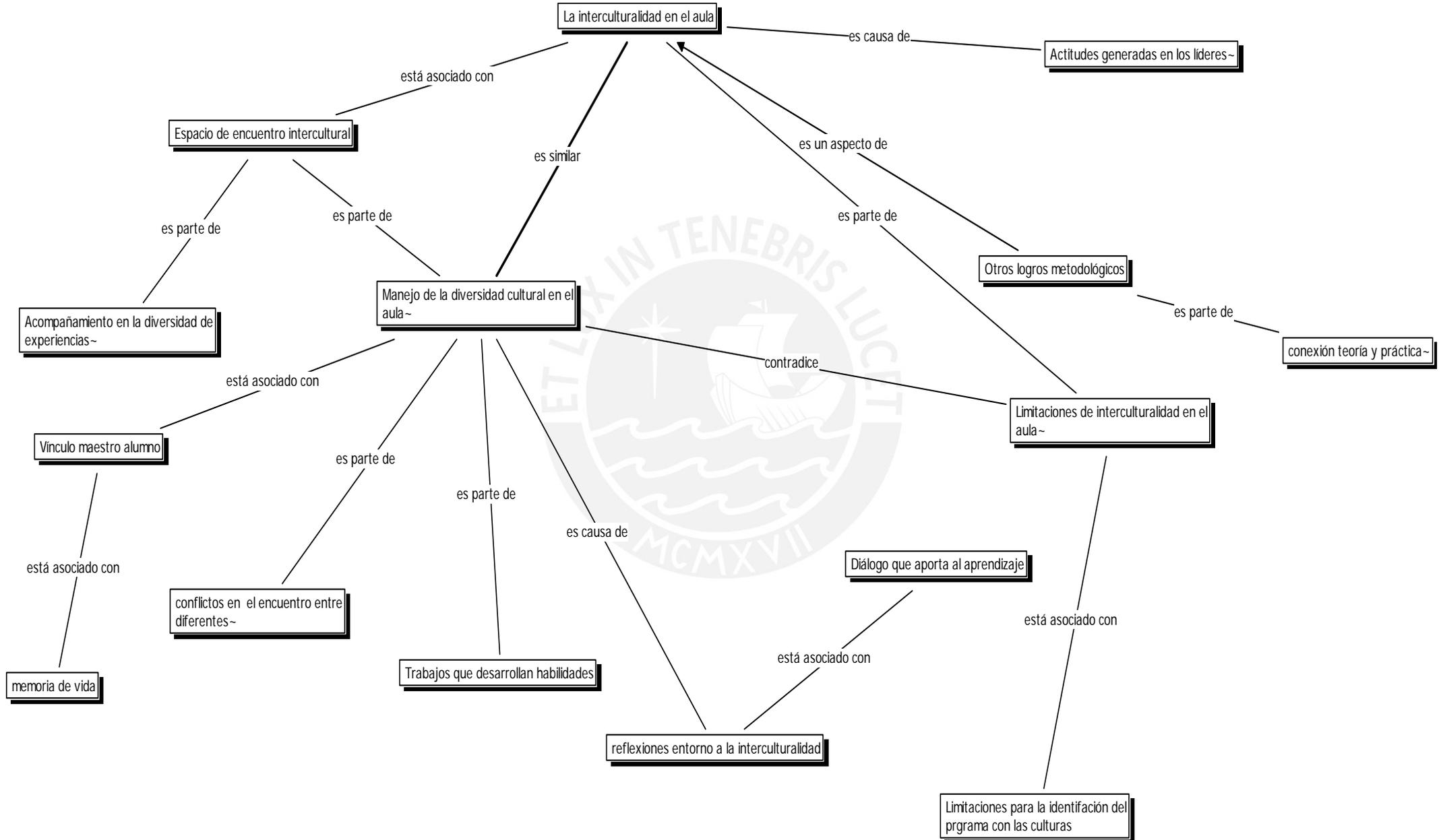
existe poca identificación del programa con sus respectivas identidades culturales (ver gráfico 2).

Un tercer contexto, al que se hace referencia con frecuencia, está en relación a la práctica de la interculturalidad más allá del aula. Si bien se conocía con anterioridad al inicio de la investigación las actividades en relación a este contexto, se considera que es el aspecto señalado por los participantes de la investigación como el más logrado en el programa de formación. Los resultados de la investigación sugieren que en estos espacios los participantes se perciben reconocidos ante los otros.

La velada cultural, que es la actividad en el cual cada región presenta las diversas manifestaciones artísticas de sus zonas, resulta ser un momento privilegiado de encuentro entre las diversas culturas de nuestro país. Los participantes sienten que en esta velada cultural son escuchados y se valora cada expresión cultural que ellos manifiestan, del mismo modo reconocen que es un momento de aprendizaje y que les permite tener una mirada diferente de sus culturas y del resto del país.

Además, la organización de la velada supone asumir una actitud de tolerancia y aprender a concertar en cada grupo o región. Esto no resulta fácil cuando al interior de cada región también está presente la diversidad y deben tomar decisiones. Algunos participantes consideran que este trabajo regional es enriquecedor, mientras que otros perciben que tuvieron dificultades para ponerse de acuerdo.

Gráfico 2: La interculturalidad en el aula



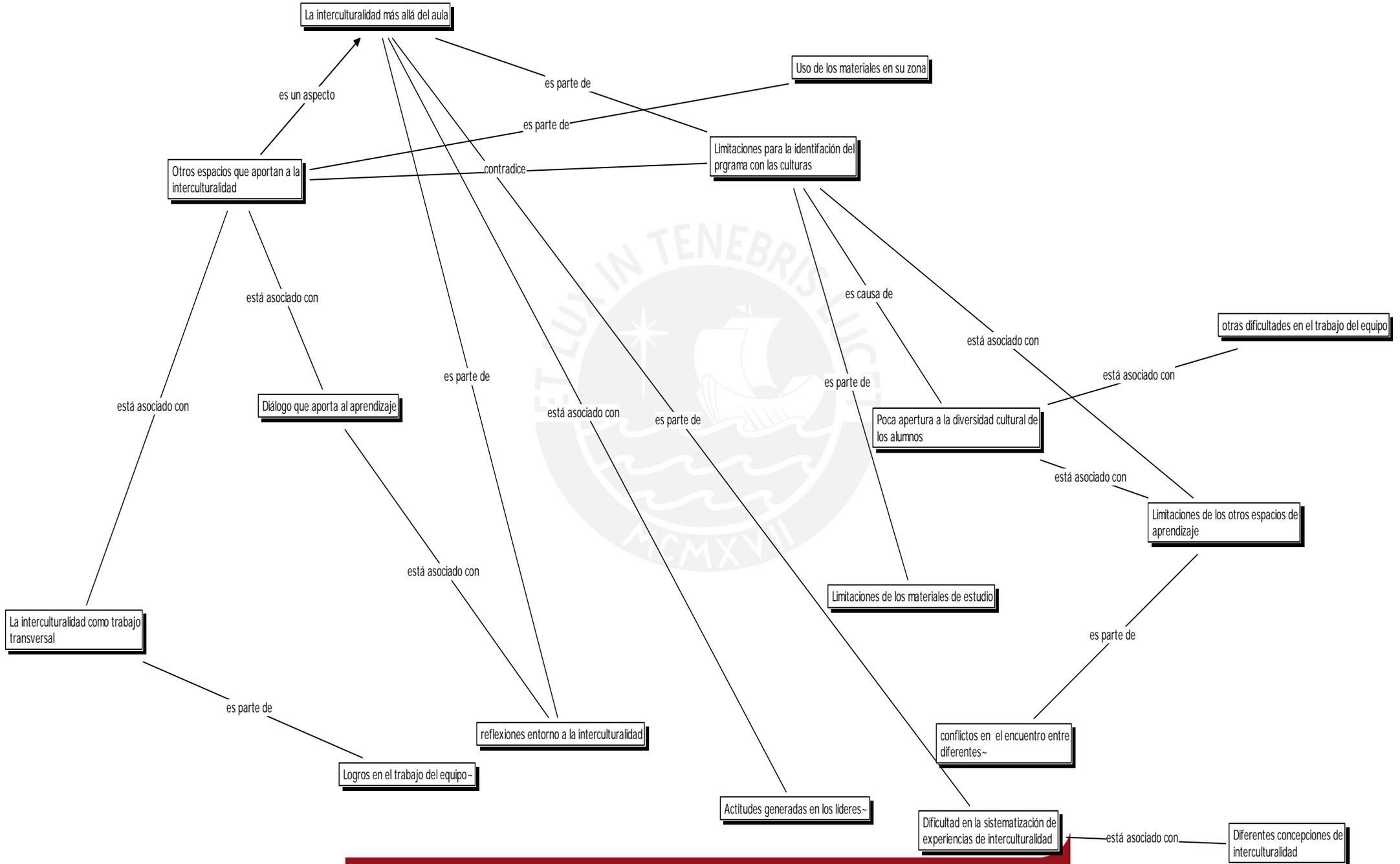
Por otro lado, con respecto a los materiales recibidos durante el programa, señalan que son utilizados en sus zonas de procedencia; sin embargo, manifiestan que en algunas circunstancias tienen que ser adecuados a sus realidades. Además de los materiales que se les brinda durante el programa, los participantes valoran las otras publicaciones que se les envía pues significa que el programa continúa acompañándolos en su trabajo como líderes sociales.

La relación del equipo responsable con los participantes, en general, es evaluada como positiva aunque se valora sobre todo su capacidad de organización y de resolver las dificultades que se presentan. Se reconoce que aún falta consolidar los lazos de cercanía y mayor disponibilidad de escucha a las actividades y procesos personales de los participantes.

Entre las limitaciones que perciben los participantes con respecto a estos espacios fuera del aula, se encuentra la actividad denominada la feria de organizaciones. En ella sólo se colocaron los materiales en un stand y se obvió la posibilidad de dialogar entorno a las experiencias organizacionales. Los participantes piensan que esta feria podría ser oportunidad para presentar el trabajo que realizan en sus zonas y de recoger algunos aportes de las experiencias de los demás. También, los participantes manifestaron que la ausencia de los maestros en la velada cultural puede ser un limitante para que entiendan mejor las localidades.

Finalmente, también se constató, por los entrevistados, que hace falta la sistematización de experiencias o iniciativas interculturales que se han dado en el programa. Junto a esta dificultad, se consideró que la inexistencia de otros programas que sean referentes en el trabajo de interculturalidad no posibilita el enriquecimiento de las estrategias emprendidas (ver gráfico 3).

Gráfico 3: La interculturalidad más allá del aula



4.3 Propuestas de trabajo de interculturalidad en el programa

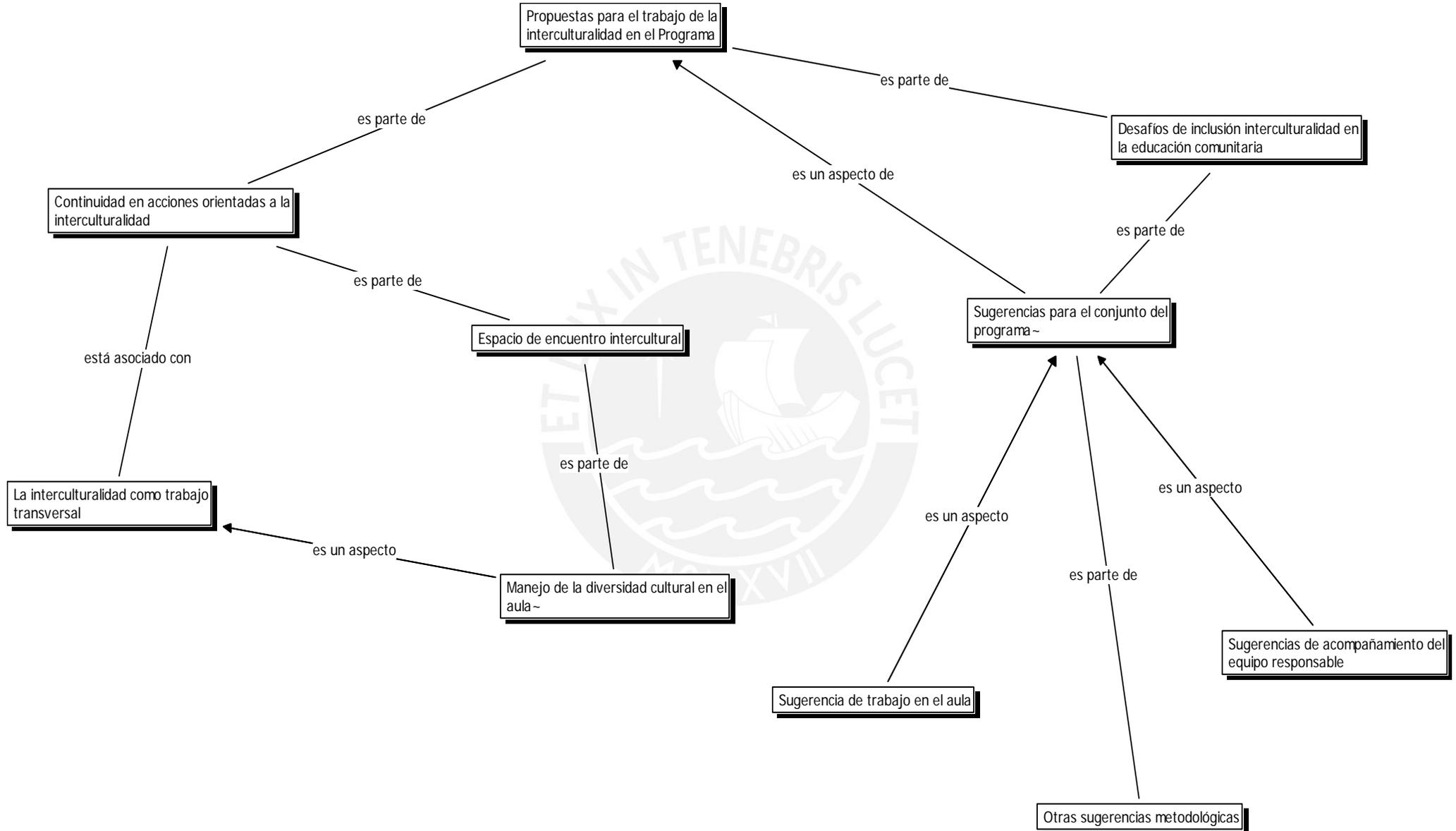
Los maestros, participantes y responsable del programa plantearon también propuestas concretas para el trabajo de la interculturalidad, así como líneas de reflexión en torno al tema (ver gráfico). Una de las propuestas principales, a nivel del conjunto del programa, fue dar continuidad a espacios de encuentro intercultural como la velada cultural y las estrategias de reconocimiento de la diversidad en el aula. Del mismo modo, actividades como la feria de organizaciones sociales pueden llegar a tener un impacto más público.

También se hace imprescindible, tener un espacio de reflexión entre maestros para compartir sus experiencias en el programa, llegar a un consenso sobre una definición de interculturalidad, definir objetivos con respecto al tema, encontrar estrategias de trabajo en el aula y en el conjunto del programa. Todo esto, se convierte en la oportunidad de iniciar un proceso de reflexión profunda sobre la práctica pedagógica, pero que apunte a acciones concretas.

Además de un espacio de reflexión interna de maestros, también se considera importante el encuentro con otras experiencias de programas similares que permitan discutir acerca de la interculturalidad y sus posibilidades en la educación comunitaria en el Perú.

Otro punto señalado como esencial, es el de fortalecer el acompañamiento del equipo responsable a los participantes, del mismo modo es importante buscar maneras de ser cercanos a las experiencias personales, culturales y organizacionales de los líderes y lideresas. De esta manera el programa seguirá orientado hacia una perspectiva educativa integral.

Propuestas para el trabajo de la interculturalidad en el programa



Capítulo 5

Discusión

En la presente investigación, se plantearon tres objetivos centrales que han guiado el conjunto del trabajo realizado. Un primer objetivo se refiere a las percepciones de interculturalidad que surgen en el programa de formación, uno de los elementos a tener en cuenta es que, a nivel de los maestros y responsable del programa, se percibe que están en proceso de consensuar una concepción de interculturalidad que oriente el trabajo pedagógico. En ese sentido, se considera que aún existe un insuficiente estudio y reflexión sobre el tema, además se señala que la comprensión de la complejidad intercultural en el programa de formación, se va dando progresivamente a partir de la experiencia docente y cercanía con los participantes del programa.

La apropiación de esta temática aún resulta nueva para todas las modalidades de la educación peruana, la educación comunitaria no es ajena a esta realidad. Si bien existe la voluntad y el interés, de parte del equipo responsable y maestros, de incorporar esta temática; aún se encuentra en los inicios a nivel de acciones pedagógicas concretas que promuevan la interculturalidad así como de estudio de esta perspectiva. En definitiva, se percibe una dificultad para concebir el aula como un espacio heterogéneo y plantear una propuesta de formación en la diversidad. Aún se hace necesario asumir, en la práctica educativa, a la diversidad como una posibilidad de desarrollar nuevas capacidades.

Sin embargo, se reconoce que en este proceso de incorporación de la perspectiva intercultural en el proceso de aprendizaje, ya se ha comenzado a promover las primeras reflexiones del equipo responsable y algunos de los maestros del programa en torno a la temática. Asimismo, encontramos en la investigación que

las reflexiones llevaron a plantear algunas iniciativas educativas en torno a la interculturalidad, si bien se considera que son las primeras “intuiciones” de incorporación de esta perspectiva resultaron valiosas en la experiencia educativa de los participantes del programa.

Un planteamiento inicial en torno a la percepción de la interculturalidad, fue considerarlo como la oportunidad de encuentro entre culturas, sobre todo ligado a las manifestaciones artísticas y la convivencia entre diferentes. Si bien estas ideas se siguen planteando como centrales en el programa, desde el equipo responsable del programa se empieza a plantear su importancia como un factor en el aprendizaje de los participantes y, desde una perspectiva social y política, se reconoce que la interculturalidad tiene relación estrecha con la posibilidad de vivir en equidad y ser considerados ciudadanos y ciudadanas. Como lo señala Tubino (2002), se diferencia entre la micro y la macro interculturalidad, en el programa se ha considerado importante insistir en la interculturalidad plasmada en las relaciones interpersonales así como la vinculada al cambio de las estructuras sociales. Ambas son de igual importancia, la primera contribuye con la segunda y viceversa.

Esta relación no siempre se vislumbra con facilidad, pues se puede suponer que la interculturalidad es sobre todo una propuesta política de cambios de estructuras sociales, y de esta manera se obvia su contribución a las relaciones que se establecen en lo cotidiano de la vida y al cambio de mentalidades. En ese sentido, se percibe que se comprende y existe un cierto manejo de la perspectiva social y política de la interculturalidad, pero la incorporación de la dimensión subjetiva de la interculturalidad y su rol en la formación de dirigentes se señala con menos frecuencia. Aunque, también es cierto que existe un mayor estudio y difusión de la

interculturalidad como una propuesta política y con incidencia en la defensa de los derechos.

Por otro lado, es esencial recordar que, desde la perspectiva de la educación popular, como lo señala Mejía (2000), los aspectos culturales y de contexto siempre han sido considerados como el telón de fondo, pues permite tener en cuenta tanto aspectos personales y comunitarios como el sentido de pertenencia, la identidad y los procesos de comunicación. Si bien en la investigación se identifica estas percepciones, también se reflexiona con énfasis en torno al proceso comunitario del aprendizaje, en el que los participantes son capaces de comprender situaciones y producir nuevos conocimientos en la relación con otros y su sentido de colectividad.

Teniendo en cuenta lo anterior, también se considera que es importante colocarle un énfasis a nuevas prácticas pedagógicas en el aula y las otras actividades que se realizan fuera de ella, de tal manera que sean piezas claves en la promoción de nuevas actitudes y capacidades en los participantes que apuntan a la valoración cultural y a la afirmación de las personas. En esa misma línea, se percibe que existe en el programa gestos concretos que son propicios para lo mencionado anteriormente, por ejemplo dar la posibilidad de escuchar sus experiencias de vida y de trabajo, y además trabajarlas en el aula. Esto se percibe como una manera de dar voz a los que cotidianamente no son escuchados en los lugares de decisión o por sus autoridades. Los participantes perciben este tipo de gestos como una forma de reivindicación individual y de sus comunidades o culturas, además logra tener un gran impacto en la percepción de todo el programa de formación.

Junto a este gesto concreto, también se percibe que la velada cultural y la feria de organizaciones son espacios importantes, pero que podrían contribuir aún más a como una actividad de mayor reflexión para los participantes y dirigido a otros

públicos. Lo anterior también nos remite a plantear el vínculo intrínseco entre la identidad y el reconocimiento que señala Luna (2006), ya que la identidad no se descubre ni se elabora en el aislamiento, sino en las relaciones dialógicas con los demás. Si bien resulta importante dar conocer las experiencias culturales y de trabajo organizativo a los compañeros de aula, se percibe una necesidad en los participantes de un reconocimiento y valoración de otras personas pertenecientes a los sectores del estado o de organismos de la sociedad civil de Lima. Esto último también está en relación con la experiencia de la centralización que viven cotidianamente, esta experiencia no sólo tiene un componente social y político sino, además, psicológico; pues supone el no reconocimiento de la persona y sentimientos de inferioridad.

Por otro lado, se constata que la interculturalidad ha sido propuesta como un eje transversal del programa, esto significa que no sólo es un curso correspondiente a la curricula de este programa. Es decir, la interculturalidad se convierte en una línea de trabajo, de reflexión y de nuevas prácticas que se desarrollan en el conjunto del programa. Además de la interculturalidad, el programa ha asumido otros dos ejes transversales: equidad de género y cultura de paz, y se busca que estos tres ejes sean trabajados de manera articulada.

Aunque dicha articulación entre estos tres ejes no se hace explícita en la información recogida, se considera significativo mencionarla ya que el trabajo pedagógico, en conjunto, de estas tres líneas de reflexión puede fortalecer la formación de los líderes y lideresas, así como las diversas identidades culturales presentes en el programa.

En el contexto de la educación comunitaria así como de las otras modalidades de la educación peruana; el diálogo entre diferentes supone tener en cuenta la

perspectiva de género, considerando a los hombres y mujeres como diferentes, pero con las mismas oportunidades. Del mismo modo, la promoción de una cultura de paz, después del período del conflicto armado interno, da la posibilidad de replantear la paz como la experiencia de vivir en un ambiente saludable que aporte a la integralidad de la persona y de respeto de las identidades.

Si bien en toda experiencia educativa se establecen ejes de trabajo que orientan la reflexión y práctica educativa, es importante lograr la integración de estos ejes pues esto permite darle un sentido global al proceso de enseñanza – aprendizaje. En el caso del programa, se considera que existe un nivel de conexión entre estos tres ejes de trabajo, se aportan mutuamente y contribuyen al reconocimiento y valoración de las personas.

Un segundo objetivo que plantea esta investigación, se refiere a las estrategias educativas que se desarrollan en el programa en torno a la interculturalidad. Como se manifiesta en los resultados, se encontraron ciertas estrategias que han utilizado los maestros para incorporar las experiencias de diversidad cultural en el aula. Si bien los participantes reconocen y valoran las estrategias de algunos de los maestros y las consideran acertadas para su aprendizaje, también se percibe que permitió establecer un diálogo más fluido entre los participantes de distintas zonas. A partir de estos diálogos encontraron puntos de divergencia, pero además ideas comunes que pueden permitir construir proyectos comunitarios.

Si bien existen avances en esta dimensión del programa y se reconoce que estas estrategias no sólo han contribuido al aprendizaje de nuevos conocimientos académicos sino sobre todo a promover nuevas actitudes a favor de la interculturalidad, se considera que las estrategias en el aula en torno a la interculturalidad continúan siendo un desafío para el conjunto de maestros.

Por otro lado, es importante mencionar que los entornos interculturales favorecen a mejorar el nivel académico de los participantes como se constata en estudios llevados a cabo en Latinoamérica, favoreciendo al desarrollo de una mayor capacidad para resolver problemas, logran mejores niveles de comprensión lectora y desarrollan mayor espontaneidad y seguridad al hablar en castellano y en la lengua materna. Pero como lo señala López y Kuper (2004), aún se adolece de suficiente implementación en las experiencias latinoamericanas; en el caso de este programa, aunque no es mencionado con frecuencia, los participantes perciben que existe una mayor apropiación de los contenidos cuando se ha incorporado sus propias experiencias culturales.

A partir de la información recogida, se plantea que una de las primeras acciones que debe asumir el equipo responsable es la de informar a los maestros acerca de la existencia del eje transversal de la interculturalidad y las prácticas educativas concretas en las que desarrollan esta línea de trabajo. En la investigación, se encontró que parte de los maestros entrevistados desconocían de los ejes transversales y en especial del eje de interculturalidad. La profundización y apropiación de la perspectiva intercultural en el programa se inician con dar a conocer los objetivos del programa y sus ejes transversales, y posteriormente delimitar líneas metodológicas compartidas. Es imprescindible que en cada programa de formación se pueda compartir los principios que dinamiza la propuesta educativa, además esto genera la participación de los maestros aportando nuevas propuestas para el programa, esto último es central en la concepción de la educación popular o comunitaria.

La apropiación de estos principios puede resultar una nueva experiencia para los maestros, sobre todo cuando recién inician el trabajo con el tipo de población que

forma parte de este programa. Se percibe que existe también la necesidad de acompañar su propio rol pues, como lo menciona Godenzzi (1997) y de acuerdo al planteamiento del mismo programa, lo intercultural alcanza a los contenidos, pero no se limita a ellos, la transversalidad del eje intercultural atraviesa toda la actividad pedagógica, actitudes personales, los contenidos curriculares, los materiales educativos y los medios de comunicación.

Esta experiencia de educación comunitaria tiene como uno de sus planteamientos centrales: hacer protagonistas o sujetos de aprendizaje no sólo a los participantes sino también a los maestros. Sin embargo, en la información recogida en la investigación se percibe pocas referencias a este aspecto tanto en la responsable como los maestros, es importante también tener en cuenta que el énfasis en las guías de entrevistas está puesto en los participantes del programa.

Desde la educación comunitaria la relación maestro – alumno es de encuentro fraterno, en confianza y aprendizaje mutuo, en esta relación también se confrontan saberes distintos, modos de pensar y sentir que están en relación a los sectores sociales de los que provienen, en definitiva se trata de un encuentro intercultural. Este encuentro no está libre de creencias que refieren a las formas en las que comúnmente se dan las relaciones maestros – alumnos, en las que predomina una relación vertical aceptando que el maestro es el único que transmite conocimientos y los estudiantes son receptores pasivos con poca capacidad de criticar o de aportar a la clase. Estas creencias pueden estar implícitas tanto en los maestros como en los alumnos, pues es una manera común y aceptada culturalmente de pensar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Sin embargo, el planteamiento predominante desde el equipo responsable del programa es promover el encuentro entre personas con saberes diferentes. Plantear

la noción de “saberes diferentes” puede ser mucho más acertado, sobre todo cuando predomina la creencia que los estudios universitarios o los saberes académicos tienen un mayor nivel que los saberes que provienen de la experiencia organizativa o personal. Sin embargo, se considera que aún sigue siendo un desafío, tanto de los maestros y participantes, situarse en condiciones de igualdad en el aula y fuera de ella.

El encuentro maestro – alumno también está marcado por un encuentro entre sectores socioeconómicos distintos, sectores que naturalmente no se encuentran en un espacio educativo, las creencias que pueden estar implícitas tanto en los maestros como en los participantes es que resulta difícil entenderse y dialogar entre “ricos” y “pobres”, entre “los que gobiernan el país” y el “pueblo”.

También, se puede creer que el de mejor posición económica no logra comprender las necesidades de los otros. Pueden estar presentes en los participantes sentimientos de inferioridad, minusvalía y baja autoestima, pero a la vez se puede asumir que los maestros cumplen un rol “salvador” ante la situación de carencias de los sectores de los que provienen los participantes, esto último puede agudizar un rol vertical del maestro en el aula y de pasividad del participante en su propio proceso de formación.

Definitivamente, en este encuentro existe el esfuerzo y desafío de intentar construir proyectos en común proviniendo de realidades culturales, económicas y académicas distintas como se comenta en la investigación de Zuñiga y Ansión (1997). Este encuentro entre maestros y alumnos es uno de los más reconocidos y valorados positivamente por los participantes, se percibe admiración por los maestros por los conocimientos que poseen, pero sobre todo por su capacidad de establecer relaciones de amistad y de cercanía.

Por otro lado, uno de las actividades que más se valora es la velada cultural. Esta actividad es valorada aún más cuando le antecede un espacio de reflexión pues, de esta manera, la velada cultural es el punto culminante luego de compartir entre los participantes sus experiencias y resolver los conflictos que se generaron al confrontar las distintas percepciones culturales. Además, este espacio de reflexión previa le da un sentido más integrado a la presentación de manifestaciones artísticas culturales, es la oportunidad de convivir valorando el encuentro con los otros que descentra y anima a comprender otras perspectivas de vida.

Este encuentro entre diferentes, aunque puede ser percibido como valioso, los participantes comentan que también es difícil consensuar y escucharse mutuamente; además en estos espacios se reconocen a los de “personalidad fuerte” y a los que quieren imponer su liderazgo con cierto autoritarismo, estas ideas permiten tener una percepción más real de esta experiencia intercultural que en ciertas ocasiones pueden ser planteada de manera idílica.

Por otro lado, la actividad de la velada cultural es reconocida como un momento de alegría y celebración. En medio de las preocupaciones que aquejan a sus lugares de origen y las propias dificultades personales, esta actividad permite reconocerse a ellos y su cultura como significativos en este espacio de formación y fuera de éste. También se menciona que es un momento para recobrar la esperanza, para tomar conciencia de las fortalezas de sus regiones e impulsar nuevos proyectos. El desafío del programa de formación es dar continuidad a estas primeras impresiones y emociones que provoca esta velada cultural.

Una de las propuestas que surge de los maestros y participantes es que este espacio no sea reducido a los participantes y al equipo responsable sino que cuente con la presencia de los maestros y miembros de otras instituciones. Esta iniciativa

permite hacer público estas manifestaciones culturales, darse a conocer a los demás y por lo tanto sentirse reconocidos como sujetos con capacidades e igualdad de oportunidades.

También, es importante observar en las presentaciones los detalles y los símbolos que incorporan, es destacable los matices personales que cada uno coloca a dicha presentación. En esto es posible percibir el proceso dinámico de las culturas, y se percibe que los aportes de cada uno de los miembros perteneciente a un grupo cultural se van dando a lo largo del tiempo. De esta manera, se constata la contribución de las identidades particulares a los procesos culturales de las regiones, y viceversa. De acuerdo con Heise, Tubino y Ardito (1994), un rasgo de las culturas es su carácter cambiante y la apropiación de nuevas culturas que les permite conservarse. Aquí se conjuga lo heredado y la novedad así como la memoria colectiva que se hace presente en la vida de cada una de estas personas.

Una recomendación es que cada vez más se logre articular esta actividad de la velada cultural con los diálogos que surgen en el aula con respecto a las culturas, pues de esta manera los participantes entenderán que lo intercultural no sólo corresponde al momento de celebración de los distintas manifestaciones culturales de las regiones, sino que trae consigo otras manifestaciones de vida (creencias, formas de pensar, conflictos, etc.). En esa misma línea; Heise, Tubino y Ardito (1994), aportan a este punto planteando la concepción de cultura como un conjunto de formas y modos adquiridos de concebir el mundo, de pensar, de expresarse, percibir, comportarse, organizarse socialmente, comunicarse, sentir y valorarse a uno mismo en cuanto individuo y en cuanto grupo.

Un Tercer y último objetivo que se plantea la investigación, hace alusión a las propuestas para el trabajo de la interculturalidad en este programa y otros

programas de educación comunitaria. Una propuesta en la que coincidieron los maestros, coloca énfasis en la necesidad de un espacio de reflexión, es decir, tener la posibilidad de discutir sus nociones de interculturalidad, consensuar y plantear algunos lineamientos básicos que les permita asumir ciertas estrategias en el aula. Se puede constatar que los maestros, en general, tienen un conocimiento conceptual y de la importancia de la interculturalidad, pues a partir de esto trabajan los temas en el programa de formación, pero se considera conveniente tener mínimos compartidos por el conjunto del programa.

Los maestros son agentes centrales en el proceso educativo del programa, es por esto que se hace imprescindible darles un rol más activo en el aula y en las reflexiones sobre las prácticas pedagógicas del programa en su conjunto. Es importante considerarlos como informantes claves para el programa, el tiempo que comparten con los participantes les permite observar actitudes en ellos, escuchar sus posiciones frente a determinadas situaciones, identificar las relaciones que se establecen en el aula, entre otros. Con toda esta información es posible continuamente validar la propuesta educativa del programa y estar abiertos a nuevos planteamientos.

El maestro es un mediador pues facilita los aprendizajes y contribuye a generar nuevas actitudes a favor de la diversidad cultural, en este proceso los participantes van asumiendo con autonomía y sentido crítico una actitud de diálogo y reconocimiento a las diversas formas de pensar, actuar y sentir del resto de personas. Desde la perspectiva de Vygotsky, podemos asumir que los maestros y los responsables del programa son los encargados de promover diversas capacidades en los participantes, con su ayuda y acompañamiento les permiten descubrir el valor de las culturas y de las personas, del mismo modo contribuyen a

formar un pensamiento crítico que les permitirá luego tomar decisiones en torno a la dimensión cultural de las personas.

Además de las reflexiones que ha suscitado los objetivos planteados en la investigación, también en el proceso de estudiar el caso y el planteamiento de los resultados se generan nuevas propuestas que se considera necesario presentar. Éstas también pueden ser recogidas para la educación comunitaria en su conjunto.

Se considera que al ser la interculturalidad un eje transversal de este programa, las actividades que se desarrollan en el aula deben mantener una estrecha relación con las actividades que se desarrollan fuera de ésta, esto permitirá una mayor conexión entre los conocimientos académicos recibidos y las otras actividades que se desarrollan para promover las experiencias de los participantes. Esta integración teórico – práctico permitirá contar con una propuesta educativa intercultural más organizada. Al tener una propuesta más articulada se da la oportunidad de iniciar un continuo proceso de evaluación de esta línea de trabajo.

En ese sentido, como lo mencionó la responsable del programa, es importante también avanzar hacia la sistematización de las iniciativas que se desarrollan en el programa en torno a la interculturalidad. Estas sistematizaciones son una forma de organizar la información, reflexionar acerca de este eje y plantearse nuevos caminos en esta línea de trabajo.

Registrar estas iniciativas también permite que sean compartidas por otras instituciones, así como contribuir al trabajo que se realiza desde los organismos del estado. La sistematización puede ayudar a entender la complejidad de pensamientos y sentimientos que existe detrás de ciertas actividades que propone el programa, un ejemplo concreto de esto es la actividad de la velada cultural. Desde la perspectiva de la educación popular, un proceso central es el de la reflexión a

partir de la práctica educativa, pues esto permite a los educadores o promotores del programa de formación desarrollar la capacidad de analizar la experiencia en su conjunto y comprender a los sujetos del proceso educativo; sólo con esta actividad de sistematización es posible concluir el ciclo de formación.

Según la información recogida de los participantes del programa, la actividad de la velada cultural supone uno de los mayores aprendizajes. Los participantes encuentran en la preparación, un momento para reflexionar, reconocer conflictos y fortalezas de las regiones; además es significativa porque han sido escuchados por los otros y a la vez se han insertado en la realidad de los otros. Esta experiencia los hace sentirse comprometidos a tener un proyecto en común, es decir que va generando adhesión sin que esto suponga perder su propia identidad, al contrario se renueva su identidad en el encuentro con los demás. Un desafío es dar continuidad a estos sentimientos y propuestas que se han generado, de lo contrario está el riesgo de limitarlo a una actividad artística desconociendo su valor formativo.

Por otro lado, el programa considera que el seguimiento de la diversidad de experiencias de los participantes, es uno de sus rasgos más importantes. En la investigación, este seguimiento es percibido por los participantes como uno de los objetivos centrales y es valorado positivamente, pues a través de este acompañamiento del equipo responsable los participantes se sienten reconocidos y que aportan con sus experiencias al programa. Se considera que ésta es una línea de trabajo que debe seguir fortaleciéndose, sobre todo cuando concluyen los estudios y vuelven a sus lugares de origen, pues siempre será una oportunidad para conocer a profundidad la complejidad cultural de los participantes del programa.

El seguimiento o acompañamiento nos ofrece la posibilidad de comprender categorías mentales, actitudes, dimensiones de la identidad que confluyen en una

misma persona. La educación comunitaria se convierte en un medio privilegiado para indagar e investigar más acerca de esto, así como enriquecer otras propuestas de intervención con líderes sociales de zonas rurales y urbanas marginales. Si se considera esta perspectiva de acompañamiento, el equipo responsable asume su rol más allá de las tareas organizativas e intenta entender el desarrollo humano desde el contexto cultural de las personas como lo plantea la educación comunitaria.

Es importante el aporte del programa para contribuir con el reconocimiento y afirmación de los participantes a partir de la perspectiva intercultural. Si en los primeros esbozos de la investigación, se pensaba que el manejo de la diversidad cultural en el aula podía contribuir a un proceso educativo más eficaz, en el transcurso de la investigación se ha comprendido que el programa de formación y la interculturalidad están inmersos en una lógica mucho más compleja. Si bien la consideración de la diversidad cultural en el proceso educativo ha permitido un aprendizaje más contextualizado así como lograr que los participantes tengan mejores herramientas de intervención para cumplir un efectivo rol directivo; no sólo se queda allí, existe procesos más profundos en este proyecto educativo, uno de los más valorados por los participantes es la posibilidad del reconocimiento y afirmación de sí mismos a partir de la relación con los otros.

No sólo se trata que la diversidad contribuya a un mejor aprendizaje, sino que esta oportunidad educativa también contribuya al sentido de pertenencia, de identidad cultural y personal, es así que se encuentra una relación mutua entre el programa y la interculturalidad.

En nuestro país, la educación debe asumir un papel en la formación de ciudadanos y de reconocimiento a todos y todas sin excepción; pues se percibe que este y otros programas de formación contribuyen a esta tarea. De esta manera, se

espera que los líderes y lideresas sociales, a partir de esta experiencia educativa, también sean capaces de contribuir para que en sus localidades se fortalezcan actitudes de reafirmación personal y de sentido de pertenencia a un grupo y una sociedad.

Si bien la investigación, abarca sólo el programa de formación del proyecto estudiado. También se constató la existencia de otras dos áreas de trabajo: la red de líderes para el desarrollo conformada por los ex participantes del programa, y el seguimiento a iniciativas locales que desarrollan los líderes en sus lugares de procedencia. Desde ambas áreas de trabajo también es posible plantear la perspectiva intercultural y de esta manera dar sostenibilidad a este eje de trabajo aún después de haber culminado el proceso de formación.

Finalmente, si bien se constata avances a nivel del estado y de la sociedad civil en torno a la educación comunitaria, se considera indispensable continuar trabajando y profundizando en el eje de interculturalidad como un rasgo de la educación comunitaria. Es importante dar pasos hacia adelante y establecer políticas educativas que reconozcan y promuevan a un país con identidades diversas consideradas como una posibilidad y no como un problema, desde allí es posible pensar en un proyecto compartido de país y de reafirmación de los sujetos.

Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (2003) *Pedagogía intercultural*. Madrid : Ed. Mc Graw Hill
- Ames, P. (2002) *Educación e interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos* en Fuller, N. (2002) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Ansión, J. (2000) *Educación en la interculturalidad* en Revista Páginas N° 165, Págs. 40-47, octubre del 2000.
- Baquero, R. (1996) *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique Grupo editor
- Besalú, X. (2002) *Diversidad Cultural y educación*. Madrid: Ed. Síntesis
- Burga, E. (2004) *Los procesos de aprendizaje en la formación docente: una mirada desde el nuevo enfoque pedagógico y la interculturalidad*. Lima: Proeduca – GTZ
- Conferencia internacional de educación de adultos: Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos. 1997
- Díaz Couder, E. (1998). *Diversidad cultural y educación en iberoamérica* en Revista Iberoamericana de educación n° 17, mayo – agosto 1998.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI Editores. 2da edición
- García, J. (1997) *Educación de adultos*. Barcelona: Ed. Ariel
- Godenzzi, J. (1997) *Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los andes y la amazonía*. Cusco: CBC.
- Heise, M.; Tubino, F. y Ardito, W. (1994) *Interculturalidad. Un desafío*. Lima: CAAAP
- López, L. y Küper, W. (2004) *La educación intercultural bilingüe en América latina*. Cochabamba: GTZ, PINSEIB y PROEBIB Andes

- Lozano, R. (1999) *Educación de jóvenes y adultos indígenas en el Perú: Alfabetización con desarrollo* en Kueper, W y Valiente-Catter, T(1999) *Educación de adultos en África y Latinoamérica*. Quito: Ed. Abya-yala.
- Luna, F. (2006) *Interculturalidad. Un desafío permanente*. Lima: CAAAP
- Jabonero, M.; López, I. y Nieves, R. (1999) *Formación de adultos*. Madrid: Síntesis educación editorial.
- Mejía, M. y Awad, M. (2001) *Pedagogías y metodologías en educación popular: La negociación cultural*. La Paz: CEBIAE.
- Menin, O (2003) *Psicología de la educación de adultos*. Madrid: Ed. Homo sapiens
- Ministerio de Educación (2003) *Reglamentación de la ley general de educación n° 28044*. Lima
- Ministerio de Educación (n.d) *Dirección nacional de educación de adultos*. recuperado el 16 de setiembre del 2007, de <http://www.minedu.gob.pe/dinea>
- Ministerio de Educación (n.d) *Programa nacional de Alfabetización*. Recuperado el 18 de setiembre del 2007, de <http://alfa.minedu.gob.pe/alfa/>
- Ministerio de Educación (n.d) *Dirección nacional de educación intercultural, bilingüe y rural*. Recuperado el 2 de abril del 2008, de <http://www.minedu.gob.pe/dineibir>
- Montealegre, A. (1996) *La educación de adultos y el desarrollo de valores culturales* en Revista Autoeducación año 16, n°45, mayo 1996
- Morillo, E. (1990) *Educación popular: mito y realidad* en Revista Autoeducación año 10 n° 29 mayo – junio 1990.
- Mújica, L. (2002) *Aculturación, inculturación e interculturalidad*. En Revista de la Biblioteca Nacional del Perú n° 43 – 44 2002

- Núñez, C. (2005) *Educación popular: una mirada de conjunto* en Revista Decisio n°10, enero – abril 2005. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).
- Páez, D. y Zubieta, E. *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall
- Rivero, J. (1993) *Educación de adultos en América latina: desafíos de la equidad y la modernización*. Lima: Tarea
- Sepúlveda, G. (1996) *Interculturalidad y construcción del conocimiento* en: Godenzzi, J. (1996) *Educación e interculturalidad en los andes y amazonía*. Cusco: CBC
- Sime, L. (1991) *Los discursos de la educación popular*. Lima: Tarea
- Sime, L. (1990) *Aportes para una historia de la educación popular en el Perú*. Lima. Tarea
- Stavenhagen, R. (2002) *VI Coloquio internacional de educación en derechos humanos y encuentro latinoamericano preparatorio a la conferencia mundial de la asociación internacional de educadores para la paz*. Puebla 10 – 12 julio.
- Tubino, F. (2002) *Entre el multiculturalismo y la interculturalidad. Más allá de la discriminación positiva* en Fuller, N (2002) *Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales
- Valiente, T. (1996) *Interculturalidad y elaboración de textos escolares* en: Godenzzi, J. (1996) *Educación e interculturalidad en los andes y amazonía*. Cusco: CBC
- Velarde, C. (2003) *Acerca de la cultura y la interculturalidad*. Lima: Encuentros: Casa de la juventud

- Vich, V. (2001) *Sobre cultura, heterogeneidad, diferencia* en López, S. (2001) *Estudios culturales, discursos, poderes y pulsiones*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales
- Vieytes, R. (2004) *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: De las ciencias.
- Vygotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo
- Zavala, V. (2002) *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú
- Zúñiga, M. y Ansión, J. (1997) *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro educativo
- Zúñiga, M. y Gálvez, M. (2002) *Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú* en Fuller, N (2002) *Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales



Guía de grupo focal – participantes

El grupo focal se realizará en torno a las siguientes preguntas:

I) Objetivos del programa

Objetivos del programa: ¿Cuáles creen que son los objetivos centrales de la escuela?

II) La interculturalidad en las clases

En este programa de formación se encuentran líderes de todas las regiones del país, de culturas y estilos de vida distintos.

- ¿En qué medida la escuela promueve el encuentro entre culturas diferentes y los lleva a un trabajo intercultural?

- En el contenido de las clases: ¿en qué cursos piensan que el contenido de las clases toma en cuenta las diversas experiencias culturales de los participantes? ¿Qué ejemplos de eso podrían darme?

- En los trabajos grupales: ¿los trabajos grupales son espacios en los que se comparte las distintas formas de pensar y valores culturales? ¿en estos trabajos se intenta encontrar algunas puntos en común?

- En las asesorías pedagógicas: ¿Cómo el coordinador muestra apertura a la diversidad cultural de los participantes? ¿El coordinador valora estas diferencias culturales de los participantes? ¿De qué modo? ¿Qué sugerencias harían?

III) La interculturalidad en los materiales educativos

- Los ejemplos o casos que se colocan en los materiales: los materiales recibidos como parte de la formación presenta ejemplos o casos de diversas realidades? ¿se enfatizan lo suficiente? ¿pueden mencionarme

alguno de ellos que recuerden? ¿qué sugerencias harían para mejorar estos casos o ejemplos?

- Los trabajos en grupo sugeridos: ¿los trabajos grupales que se sugiere en los materiales hacen referencia a la diversidad cultural? ¿les invita a interesarse por los estilos de vida de otros sectores del país? ¿pueden darme algún ejemplo? ¿está enfatizado lo suficiente o demasiado? ¿qué sugerencias harían para mejorar este aspecto?
- IV) La interculturalidad en otras actividades que se desarrolla en el programa (visita a instituciones, feria de organizaciones, espacios de conversas libres, asesoría pedagógicas, dinámica de grupos con las psicólogas)
- Promoción de iniciativas entre diferentes: ¿los otros espacios que se promueven en la escuela tienen que ver con el encuentro cultural? ¿en qué consiste esa propuesta?
 - Aproximación y diálogo entre diferentes: ¿es posible que este encuentro nos ayude a comprender al otro, encontrar logros y dificultades similares a la de nuestra cultura?
- V) Identificación con el trabajo de interculturalidad en el programa
- ¿Usted y su grupo de determinada pertenencia cultural se siente identificado con las clases, los materiales educativos y los otros espacios del programa?

Guía de entrevista a maestros

La entrevista se desarrollará en torno a los siguientes temas:

- I) Ideas acerca de la interculturalidad y su papel en la educación comunitaria:

¿Cómo concibe o define la interculturalidad? ¿Considera que la interculturalidad cumple un rol en la educación comunitaria? ¿Cuál piensa que es su papel en la educación comunitaria? ¿Cree usted que el programa considera la interculturalidad como un eje de trabajo?
- II) Formas de trabajo de la interculturalidad en las clases

¿Logra hacer concreto en su clase el tema de interculturalidad? ¿Cuáles han sido sus estrategias educativas utilizadas? ¿Cuáles han sido los logros que ha conseguido con éstas? ¿qué dificultades encontró al desarrollarlas?
- III) Propuestas de trabajo para incluir la interculturalidad en el programa de formación en su conjunto.

A partir de su experiencia ¿cómo cree que se debe abordar el tema de la interculturalidad en un programa de formación como éste? ¿Qué propuestas de trabajo en concreto sugiere a los maestros y al equipo?
- IV) Realización de espacios de reflexión sobre el tema.

¿Considera importante tener espacios de reflexión junto a otros maestros o el equipo responsable que recojan sus experiencias educativas y que permitan plantear algunas pistas entorno al tema de la interculturalidad? ¿Qué sugerencias hace al respecto?

Guía de entrevista a responsable del programa

La entrevista se realizará en torno a los siguientes temas:

- I) Ideas acerca de la interculturalidad y su papel en el programa de formación.

¿Cómo concibe o define la interculturalidad? ¿Considera que la interculturalidad cumple un rol en la educación comunitaria? ¿Cuál piensa que es su papel en la educación comunitaria?
- II) Proceso que han seguido para incluir la interculturalidad en el programa de formación y el papel de los maestros en este proceso.

¿Cuál ha sido el proceso que la escuela hizo para llegar a incluir la interculturalidad como un eje transversal? ¿Qué papel cumplió las experiencias y sugerencias de los maestros en este proceso?
- III) Iniciativas para incluir la interculturalidad en el programa de formación.

¿Logran hacer concreto el tema de interculturalidad en la escuela?
¿Cuáles han sido las estrategias educativas utilizadas? ¿Se recurre a los maestros para que sugieran las estrategias o actividades? ¿Cuáles han sido los logros que ha conseguido con éstas? ¿Qué dificultades encontró al desarrollarlas?
- IV) Logros y limitaciones en el trabajo de la interculturalidad en la educación comunitaria.

¿Qué logros percibe en la inclusión de la interculturalidad en la educación comunitaria? ¿Qué dificultades perciben en la inclusión de la interculturalidad en la educación comunitaria?

Consentimiento informado

Como parte del mejoramiento de la calidad educativa estamos realizando una investigación acerca del aporte de la educación comunitaria a la reafirmación de la identidad y la interculturalidad. Dentro de esta investigación hemos considerado importante contar con la participación de los participantes de estos programas para que nos brinden información sobre cómo la interculturalidad se plantea en el desarrollo de las clases, los materiales educativos y el programa en su conjunto.

La información se recogerá a través de un equipo de audio, luego será procesada por la encargada de la investigación y nos permitirá sugerir algunas consideraciones a tener en cuenta en experiencias educativas como ésta. Se guardará confidencialidad sobre los nombres de las personas que participarán y las grabaciones digitales serán destruidas luego de tres años de realizar estas entrevistas.

La responsable de la investigación es María Zoila Fernández Minaya. En caso tuviese usted alguna duda o consulta puede comunicarse al teléfono (01) 92413878 o al mail a20004057@pucp.edu.pe

Yo, _____,
participante de la Escuela de líderes para el desarrollo “Hugo Echegaray”
conozco acerca de la investigación y acepto participar voluntariamente en ésta
bajo las condiciones que han sido mencionadas anteriormente.

Firma del participante

Cuadros de categorías con las citas

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|---|--|----------|-------------|
| Acompañamiento en la diversidad de experiencias | Es un espacio que nos permite conocer compartir los trabajos pastorales. | | |
| | Acompañar a los líderes en su trabajo, orientando la mejor manera de desarrollar su liderazgo. | | |
| | Yo he sentido que no estoy en el mundo pequeño, al llegar a la escuela he salido de este mundo pequeño y me he integrado a un mundo más grande sobretodo para las personas como yo que nunca había salido de mi lugar de origen. | | |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|------------------------------------|---------|--|---|
| Actitudes generadas en los líderes | | la actitud de mutuo respeto, el saber que tienen que comprender al otro, no dar por hecho que todos tienen la misma manera de pensar que ellos, ponerse en una actitud más atenta, ahora eso se va logrando cada vez más con una nueva promoción | Todo esto lleva a los alumnos a asumir actitudes de tolerancia, respeto y valoración frente a lo diferente. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>los alumnos son capaces de reconocer capacidades en el otro venciendo actitudes marginadoras por el lugar de origen</p> | <p>En las últimas promociones que han trabajado con mayor profundidad el tema de la interculturalidad reconozco que son personas afirmadas en varias dimensiones: valoración de sí mismos con sus fortalezas y limitaciones, con mucha libertad para expresar y valorar de donde viene y cómo surgió, es así que cuentan sin vergüenza cómo es su localidad.</p> |
| | | | <p>Antes sentía con mucha fuerza, a propósito de la descentralización, cada quien cuidaba de lo suyo, defendía su cultura, sus organizaciones, los recursos naturales que poseían y no había puentes con otras comunidades, siento que en las últimas promociones donde hemos puesto un poco más de fuerza el tema intercultural hay un ida y vuelta, de mirarse no sólo a sí mismo sino a mirar lo que hay al otro lado y desde esta perspectiva del otro explican las dificultades y logros que atraviesan sus pueblos</p> |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|----------------------------|--|----------|-------------|
| Conexión teoría - práctica | En la clase de incidencia política nos dimos cuenta que en nuestra organización habíamos hecho incidencia sin saberlo. | | |
| | Los cursos permiten reconocer conceptualmente las actividades que hacemos en nuestras organizaciones. | | |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|---|--|---|-------------|
| Conflictos en el encuentro entre diferentes | Algunas experiencias de las otras comunidades nos impresionan como la justicia popular, me asusto mucho, nos hicimos preguntas de cómo actuar así, porque tanta violencia. | Hay tensiones entre las costumbres y las formas de ver la vida, esto está muy claro | |
| | Conocemos tradiciones que provocan desacuerdos entre nosotros mismos | Lo digo porque en el grupo de los líderes nacionales la gente reaccionaba con sus costumbres regionales en cada etapa de su desarrollo, el tema por ejemplo de las costumbres para el control de esfínteres | |

| | | |
|--|--|--|
| <p>En los trabajos de grupo también se ve que cada región sólo se interesa por su propio bienestar.</p> | <p>Es super interesante ver como la exclusión hasta el racismo muchas veces aparece hasta en los mismos dirigentes</p> | |
| <p>La experiencia de justicia popular nos preocupó, jamás puede haber violencia de ese tipo, en varias mesas he escuchado en áreas rurales hace falta recibir comunicación y fortalecerse más en su capacidad y conocimientos, estamos encontrando problemas</p> | | |
| <p>La noche cultural nos permitió darnos cuenta que nos costaba tomar acuerdos dentro de la misma región</p> | | |
| <p>Al ser las opiniones distintas, los grupos se generan discusión.</p> | | |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|--|---------|----------|---|
| <p>Definición inicial de interculturalidad</p> | | | <p>Existe una definición básica de interculturalidad como encuentro entre culturas que se desprende del mismo término, pero entendemos que esta definición supone varios elementos que hemos intentado ir encontrando en estos años</p> |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|--|---------|----------|--|
| <p>Desafíos de inclusión interculturalidad en la educación comunitaria</p> | | | <p>Es bueno avanzar un poco más para que se convierta en políticas del sector, de prevención, para las organizaciones sociales, para la gestión pública, es un salto de lo educativo, de la valoración cómo traducirlo a cuestiones más amplias de país.</p> |
| | | | <p>Existen avances en las formulaciones, es decir en el reglamento de la educación comunitaria se expresa ideas fundamentales de la interculturalidad como el reconocimiento a la diversidad, la posibilidad de diálogo entre ellas en el espacio educativo... estas formulaciones son valiosas comparando con otros tiempos en los cuales estos temas no se hacía explícito en la educación comunitaria, pero todavía no se logra traducir en concreto ni dar elementos a programas como el nuestro</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | Lo intercultural no solamente es la entrega de libros, me refiero desde el sector educación, en varias lenguas, ése es sólo un aspecto y hay más cosas, cómo el maestro trabaja en todas sus unidades y cursos así sea matemática. Creo que hay algo más que estamos descubriendo, pero que aún no sabemos traducir |
|--|--|--|---|

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|-----------------------------------|--|--|-------------|
| Diálogo que aporta al aprendizaje | Las experiencias de los compañeros nos orientan y sugieren pistas para el trabajo que realizamos en nuestros pueblos | La gente lo aprecia el encuentro con otras personas tan distintas en un espacio de formación | |
| | A veces más se puede aprender de lo que le pasa más que de los profesores | La gente siempre comenta a la hora de evaluar cuando ya se acaba la dinámica que ha sido muy interesante para ellos escuchar las experiencias de las otras personas, lo importante es escuchar cómo las cosas se hacen desde distintas regiones, con distintas costumbres, etc | |
| | Con el proceso de trabajos en grupo nos hacen vernos como una familia. | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>A partir de los diálogos ha sido posible conocer al Perú, la gente muestra apertura para conocer distintas culturas, formas de pensar y de ser.</p> | | |
| | <p>En los trabajos de grupo se ha aprendido a resolver nuestros conflictos, teníamos que saber escuchar a pesar de no estar de acuerdo con lo que decían, ponernos en su lugar y eso no fue fácil.</p> | | |
| | <p>He aprendido de las experiencias de los demás, de sus estilos de ser líder</p> | | |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|---|---------|----------|---|
| <p>Diferentes concepciones de interculturalidad</p> | | | <p>Por lo que he visto que hacen en instituciones dedicadas al tema de lo intercultural, muchas se quedan en un plano de lo cultural como la comida, la danza y no lo intercultural como un modo de vida más integral, muchas cosas lo religioso, lo afectivo, lo educativo, o sea es mucho más que las manifestaciones artísticas o como se piensa el desarrollo de una localidad que están marcada por una tradición cultural</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>En las reuniones de organizaciones que fomentan programas como la escuela de líderes se puede percatar que algunas no han trabajado el tema porque no encuentran estrategias concretas de hacerlo, otras se asombran de las iniciativas que llevamos a cabo en la escuela porque no entendían la interculturalidad de esa manera... en la mayoría de casos se entiende solamente como el intercambio de lo artístico como comida y bailes</p> |
|--|--|--|--|

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|--|---------|----------|---|
| <p>Dificultad en la sistematización de experiencias de interculturalidad</p> | | | <p>Todavía nos cuesta escribir las reflexiones que surgen de las actividades que realizamos, escribir acerca de todos los esfuerzos que se hace para colocar la interculturalidad como una variable central, de alguna manera esto ayudaría a organizar mejor las ideas y avanzar en las formas de intervención de este eje</p> <p>No se ha construido instrumentos de evaluación para medir la efectividad de las actividades que realizamos en el programa.</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>No existe un programa semejante al nuestro que haya trabajado o sistematizado en profundidad el tema de interculturalidad, de alguna manera si existiera un modelo podría darnos pistas para el desarrollo del tema, esto no nos permite comparar con otra experiencia, es también por eso que las acciones que realizamos son intuitivas y parten de opciones de trabajo anteriores al tema de interculturalidad como la lucha contra la pobreza, la dignidad para todas las personas, etc.</p> |
|--|--|--|---|

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|------------------------------------|--|--|-------------|
| Espacio de encuentro intercultural | <p>Es un espacio para que cada uno muestre lo que ya tiene sea bueno o malo, se aprende los participantes en cada momento.</p> | <p>El objetivo del curso era motivar en los líderes un acercamiento crítico y reflexivo al texto literario para vincular sus experiencias, identificar problemas del país, las imágenes de sufrimiento y esperanza</p> | |
| | <p>A mi fortalece nuestros valores a partir de los valores de cada región</p> | | |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Nosotros nos hemos integrado como un solo país aquí en la escuela por más que seamos diferentes, esto nos ayuda a valorar la experiencia de la interculturalidad por ejemplo la experiencia de velada cultural ha ayudado a conocer.</p> | | |
| <p>Estos espacios nos han ayudado a ver las potencialidades de otros lugares, sus actividades económicas, sus tradiciones, sus valores colaboran a mejorar la vida de los pobladores</p> | | |
| <p>Los espacios de interculturalidad nos permite identificarnos con la realidad de cada zona</p> | | |
| <p>Se ha logrado poco a poco el proceso de integración que promueve la escuela</p> | | |
| <p>Compartir las experiencias de diversas regiones del país.</p> | | |
| <p>Hacer un encuentro a nivel nacional, es para compartir de cada uno su cultura</p> | | |
| <p>No es lo mismo saber de las culturas que encontrarse con gente de distintos lugares y experimentar esto</p> | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>Yo he sentido que no estoy en el mundo pequeño, allegar a la escuela he salido de este mundo pequeño y me he integrado a un mundo más grande sobretodo para las personas como yo que nunca había salido de mi lugar de origen</p> | | |
| | <p>Contribuir a nuestra formación desde lo que ya sabemos, no olvidar nuestras experiencias sea pocas o muchas</p> | | |
| | <p>Consolidar los lazos entre diferentes identidades culturales</p> | | |
| | <p>Apuesta a integrarnos a todos como un país aunque sean diferentes, esto suele ser difícil, pero se trata de encontrar puntos en común.</p> | | |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|--------------------------------|---|----------|-------------|
| <p>Estudio de la coyuntura</p> | <p>Nos ayudan a conocer la realidad en que vivimos, no sólo la realidad local que si conocemos sino la realidad nacional.</p> | | |
| | <p>Asumir nuevos retos de acuerdo ala coyuntura de nuestro país.</p> | | |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|---------------------------------------|--|---|-------------|
| Formación y desarrollo de capacidades | Formar personas desde el desarrollo integral para un mejoramiento de las localidades. La formación integral tiene relación a una formación en diversas áreas como la personal, la social, la política y religiosa claro. | El objetivo del curso era motivar en los líderes un acercamiento crítico y reflexivo al texto literario para vincular sus experiencias, identificar problemas del país, las imágenes de sufrimiento y esperanza | |
| | Nos hace más fuertes para enfrentar la realidad en que nos encontramos. | Se trataba de desarrollar también la capacidad de interpretar, de "leer entre líneas" y sentir el placer estético que la literatura produce. | |
| | Encuentras nuevas herramientas de intervención en la búsqueda de una mejor vida para los más necesitados | Conocer los fundamentos de la ética y discutir ciertos dilemas que se presentan en el trabajo de sus organizaciones | |
| | Una de las cosas fundamentales y que marcan la experiencia de la escuela es la formación integral humana | El objetivo es conocer algunas herramientas para el análisis de conflicto y mecanismos básicos para implementarlo en organizaciones sociales, además se considera el conflicto como una oportunidad, como un proceso que es común y hasta cierto punto necesario para lograr algunos cambios. | |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | <p>Busca desarrollar capacidades en los líderes como el liderazgo, organizar a la población para las actividades, conocimiento de la realidad y ellos mismos.</p> | <p>Presentar algunas propuestas de desarrollo por etapas que les de a las personas una mirada global del ser humano y que son básicos para comprender a la gente con quienes trabajan</p> | |
| | <p>Capacitar y dar más conocimiento acerca del liderazgo</p> | | |
| | <p>A nosotros nos fortalece para seguir capacitándose sobretodo las personas que solamente tenemos primaria o los que ni siquiera han terminado primaria</p> | | |
| | <p>Tienen una visión clara de preparar a los líderes en los quehaceres nacionales</p> | | |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|---|---------|----------|---|
| <p>interculturalidad como término nuevo</p> | | | <p>Este término sale con fuerza en los últimos cuatro o cinco años dentro de la escuela</p> |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|--|---------|----------|---|
| <p>La interculturalidad como trabajo transversal</p> | | | <p>La interculturalidad tiene que ser uno de los ejes transversales, así como en determinados momentos surgió la idea de que la perspectiva de género como un tema que sea reflexionado en las clases, en los acompañamientos psicológicos, en las actividades fuera de clase con el objetivo de asumir acciones concretas a favor de la equidad de género. Del mismo modo pensamos ahora que la interculturalidad debe generar discusión y plantear acciones concretas que los líderes deben asumir en sus organizaciones.</p> |
| | | | <p>Ha ido creciendo la conciencia que en este proceso de afirmación y empoderamiento de los dirigentes populares así como la construcción de un país con justicia y oportunidades para todos ocupa un lugar vital el componente cultural como otras dimensiones de la vida</p> |
| | | | <p>El componente cultural nos puede dar elementos para elaborar un proyecto de desarrollo en la localidad, en la región o país, junto a los líderes nos damos cuenta que lo cultural nos muestra las necesidades y fortalezas de las personas con las que trabajan...el diálogo entre culturas pasa por este reconocimiento de los otros en su complejidad</p> |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|--|--|---|--|
| Limitaciones de interculturalidad en el aula | Aún falta incluir la realidad de la amazonía en los cursos, Hay problemas como la depredación de los bosques, el agua que no se menciona en la escuela | Resulta complicada la convivencia entre diferentes maneras de actuar, de reaccionar, pero también no nos percatamos que se encuentran representados en una historia en común, a pesar de la riqueza de sus culturas casi todos comparten una condición de pobreza y apuestan por luchar contra éstas en sus barrios y organizaciones. | Estamos en el proceso de encontrar modos, estrategias, herramientas que permitan colocar adecuadamente el tema |
| | El tiempo que se da a cada curso es limitado para conocer la amplitud de experiencias de los alumnos en el aula | No se trató el tema de cultura explícitamente como tal en el curso, se ha comentado cuando se habla de la influencia de la cultura en los valores | Pero todavía no se sabe muy cómo traducir en formas de intervención, sabemos que en el espacio educativo hay que trabajar |
| | La metodología es bastante agotadora y la utilización de términos técnicos no ayudó | Tengo que decir que a veces encuentro poca tolerancia con otras formas de pensar, sobretodo se ha visto en las formas de crianza. | Creo que hay la sensación de plantear varios momentos, pero talvez falta integrarlos, son como ensayos que hacemos y que son valiosos, pero también no estamos seguros si esas son las únicas formas de plantear el tema |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Falta dar más espacio para los trabajos en grupo interregiones, muchas veces las intervenciones de los profesores son muy largas sin dar espacio al diálogo.</p> | | <p>Sentimos que todavía no le hemos dado el lado político al tema de la interculturalidad, creo que es muy importante ayudar a orientar estas reflexiones hacia políticas en ese tema en el espacio en que ellos se desenvuelven, esto va en relación al tema de incidencia política que últimamente ha salido con fuerza</p> |
| <p>Los profesores a veces no tienen en cuenta lo que traemos</p> | | <p>A los profesores y al equipo en general le ha costado trabajar este tema con los líderes de Lima que con los líderes de provincia donde se plantea el tema de manera más natural, creo que se asume más la diversidad cultural que en el caso de Lima donde aún cuesta trabajar porque ya son hijos de migrantes y no hemos encontrado estrategias</p> |
| <p>Algunos sus intervenciones no tienen atención a nuestros quehaceres.</p> | | <p>No hemos trabajado con los maestros el enfoque de este tema</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>Todavía no hay una reflexión profunda junto a los profesores acerca del tema, al final cada uno puede manejar un concepto de interculturalidad y poner en práctica según lo que cree, sería importante dialogar y coincidir en aspectos básicos sobre este tema</p> |
|--|--|--|--|

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|---|---|----------|---|
| Limitaciones de los materiales de estudio | Muchos de los artículos no coinciden con los ponentes que dan el tema | | Estamos en el proceso de encontrar modos, estrategias, herramientas que permitan colocar adecuadamente el tema |
| | El lenguaje es técnico que no estamos acostumbrados a leer | | Pero todavía no se sabe cómo traducir en formas de intervención, sabemos que en el espacio educativo hay que trabajar |
| | No es posible revisar todas las lecturas que aparecen, el material es bien amplio | | Creo que hay la sensación de plantear varios momentos, pero talvez falta integrarlos, son como ensayos que hacemos y que son valiosos, pero también no estamos seguros si esas son las únicas formas de plantear el tema. |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | <p>Nosotros creemos que son buenos, pero antes lo que hacemos es tratar de adecuar a nuestra realidad.</p> | | <p>Sentimos que todavía no le hemos dado el lado político al tema de la interculturalidad, creo que es muy importante ayudar a orientar estas reflexiones hacia políticas en ese tema en el espacio en que ellos se desenvuelven, esto va en relación al tema de incidencia política que últimamente ha salido con fuerza</p> |
| | <p>Hay términos interesantes y difíciles que aparecen en el material y que los profesores no hacen alusión en clase, para los que no contamos con un nivel educativo es difícil de comprender.</p> | | |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|--|---|---|---|
| <p>Limitaciones de los otros espacios de aprendizaje</p> | <p>Faltó la asistencia al teatro, no tenemos en provincias la posibilidad de ir al teatro, esto ayuda conocer la realidad del país a través del teatro y llevar esa información a los sitios de donde venimos</p> | <p>Resulta complicada la convivencia entre diferentes maneras de actuar, de reaccionar, pero también no nos percatamos que se encuentran representados en una historia en común, a pesar de la riqueza de sus culturas casi todos comparten una condición de pobreza y apuestan por luchar contra éstas en sus barrios y organizaciones</p> | <p>Estamos en el proceso de encontrar modos, estrategias, herramientas que permitan colocar adecuadamente el tema</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>La feria de organizaciones era un espacio para promocionar lo que hacen, pero no fue bien aprovechado porque no se consideró un momento para que los líderes visitaran a las otras organizaciones</p> | | <p>Pero todavía no se sabe muy cómo traducir en formas de intervención, sabemos que en el espacio educativo hay que trabajar</p> |
| <p>La feria es puesta nomás y no se aprovecha para pasar por cada stand y conocer las organizaciones</p> | | <p>Creo que hay la sensación de plantear varios momentos, pero talvez falta integrarlos, son como ensayos que hacemos y que son valiosos, pero también no estamos seguros si esas son las únicas formas de plantear el tema</p> |
| <p>Con respecto a la feria creo que no se ha podido compartir, no nos hemos acercado, lo hemos dejado colgado</p> | | <p>Sentimos que todavía no le hemos dado el lado político al tema de la interculturalidad, creo que es muy importante ayudar a orientar estas reflexiones hacia políticas en ese tema en el espacio en que ellos se desenvuelven, esto va en relación al tema de incidencia política que últimamente ha salido con fuerza</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>A los profesores y al equipo en general le ha costado trabajar este tema con los líderes de Lima que con los líderes de provincia donde se plantea el tema de manera más natural, creo que se asume más la diversidad cultural que en el caso de Lima donde aún cuesta trabajar porque ya son hijos de migrantes y no hemos encontrado estrategias</p> |
| | | | <p>En otros objetivos como la red de líderes y los proyectos de desarrollo local no hemos logrado identificar las formas de trabajar el tema, un avance puede ser haber planteado el tema de la regionalización para discutirlo en la red, esto definitivamente ha llevado a los líderes a discutir sobre cuestiones culturales, pero explícitamente en estos objetivos nos falta trabajarlo</p> |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|---|---|----------|--|
| Limitaciones para la identificación del programa con las culturas | No se toma en cuenta la realidad de la selva, hay tantas riquezas y dificultades que no han sido abordadas en los cursos. | | Estamos en el proceso de encontrar modos, estrategias, herramientas que permitan colocar adecuadamente el tema |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p>La noche cultural presentan a las regiones de manera estereotipada como se dice, los trajes y estilos de baile no representan a la verdadera cultura</p> | | <p>A los profesores y al equipo en general le ha costado trabajar este tema con los líderes de Lima que con los líderes de provincia donde se plantea el tema de manera más natural, creo que se asume más la diversidad cultural que en el caso de Lima donde aún cuesta trabajar porque ya son hijos de migrantes y no hemos encontrado estrategias</p> |
|--|---|--|---|

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|---|--|----------|-------------|
| <p>Logros en el trabajo del equipo responsable</p> | <p>Existe una mayor dedicación del equipo en el aspecto organizativo, eso es importante, porque ha permitido el buen desarrollo del programa.</p> <p>El equipo responde acertadamente a las situaciones que se presentan.</p> <p>El equipo trabaja unido</p> <p>La escuela brinda confianza a los alumnos, nos hemos sentido protegidos.</p> <p>El trabajo que realiza es muy comprometido.</p> <p>Es un equipo muy organizado, está identificado con labor que hacen, se nota coordinación, es un equipo que está pendiente</p> <p>Un equipo con bastante trato. Ofrece un trato igualitario, son afectuosos.</p> <p>El equipo ha sido amable, estaban en el momento en el que lo necesitábamos.</p> <p>Todo este tiempo sin asistir a la escuela se han seguido comunicando, la organización es muy buena.</p> | | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>Uno se siente contagiado de hacer muy bien su labor, se integran, saben coordinar, de esto uno se siente contagiado.</p> | | |
| | <p>Se ve trabajo en equipo</p> | | |
| | <p>Una de las cosas que más se aprende es el cariño de la gente del equipo y los compañeros</p> | | |
| | <p>Dejar nuestras familias, nuestros quehaceres, y hemos sido bien acogidos nos hacen sentir en casa.</p> | | |
| | <p>El equipo es bueno, creo que hace un buen papel a pesar de joven</p> | | |
| | <p>Dejaba a mi familia, mis quehaceres pero desde el momento en que llegué el equipo me acogió y me hicieron sentir que estaba en casa.</p> | | |
| | <p>En el equipo hay muchos jóvenes, con organización, hay mucha confianza, esto se refleja en el éxito de los líderes</p> | | |
| | <p>El equipo es muy unido, son acogedores, nunca he sentido tanto cariño y tanto aprecio</p> | | |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|--|---|--|---|
| <p>Manejo de la diversidad cultural en el aula</p> | <p>Si el profesor conoce las distintas realidades esto enriquece un montón las clases porque las menciona constantemente. Un ejemplo de esto es el curso de medio ambiente</p> | <p>Una diversidad cultural que refleje toda la complejidad del Perú no es posible a partir de un autor preciso. No obstante estas limitaciones, creo que los textos de Arguedas....plantean las heridas y razones de esperanzas que marcan al pueblo peruano, sobre todo a aquellos que sufren la pobreza y la discriminación por no pertenecer a la cultura dominante, costeña y occidental</p> | <p>Se dan momentos como el taller de interculturalidad como un tiempo en grupos para discutir, hacer un balance y llegar a acuerdos sobre distintas realidades culturales</p> |
| | <p>La metodología del taller introductorio de interculturalidad fue importante porque nos hemos reconocido como diferentes, era una experiencia vivencial para escuchar, tolerar.</p> | <p>Hay mucho diálogo sobre los textos que se interpretan, unos y otros se escuchan y reconocen que no hay una sola interpretación y que con los aportes de todos se puede llegar a una lectura más rica del texto</p> | <p>Existen cursos en los cuales el tema de la interculturalidad salen por si solos como historia, medio ambiente, el Perú en su literatura, en estos cursos se plantea el tema sobretodo de diversidad cultural, de reconocimiento en nuestro país de esta diversidad</p> |
| | <p>El curso de literatura sobre Arguedas ayudó a reconocer lo que es el país porque en los cuentos se presentaba la verdadera realidad de nuestros pueblos.</p> | <p>Las expresiones en quechua que Arguedas incorpora en sus textos, se pide a las personas que saben quechua nos den una mano y eso reafirma de cierta manera un saber que por razones sociales incluso se esconde</p> | |

| | | |
|--|--|--|
| <p>En el tema de regionalización hubo participación, los compañeros manifestaron ejemplos de vida y eso permite otro enfoque de la teoría</p> | <p>Además de las expresiones quechuas está todo el mundo andino, las descripciones y referencias de lugares en la sierra. Todo eso provoca intervenciones de los participantes que se ven reconocidos allí y cuentan anécdotas, lugares que conocen, confirman y dan más detalles sobre lo leído</p> | |
| <p>Los profesores y los cursos nos ayudan a reflexionar sobre nuestras regiones</p> | <p>Mandarles a investigar antes de la clase sobre algunos mitos recurriendo a los familiares y no al Internet</p> | |
| <p>La mayoría trata de aplicar su metodología que involucre a todos, hacen preguntas en el salón y dan la palabra a personas de varios lugares</p> | <p>Por el contexto del país se ha incorporado procesos de diálogo y concertación más que negociación, ya que esa es la realidad en la que ellos se encuentran inmersos</p> | |
| <p>Al empezar el tema casi todos los maestros preguntan la procedencia de los alumnos, eso dice algo de la valoración por nuestras culturas</p> | <p>Hay que hacer un esfuerzo para pensar desde los sitios en donde se encuentran, teniendo en cuenta el lenguaje, los ejercicios, las formas en que explicamos las cosas para que se entiendan y se cumplan los objetivos que hemos planteado</p> | |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Muchos de ellos utilizan palabras sencillas accesibles a nuestra realidad, el profesor de medio ambiente utilizó palabras quechuas por ejemplo</p> | <p>Ellos mismos son los que ponen ejemplos de la parte teórica presentada, esto justamente por la diversidad que he encontrado, no solamente somos nosotros los que tenemos que hacerlo, eso es una manera de responder a sus realidades</p> | |
| <p>Los profesores no excluyen a nadie por su cultura por el contrario les hacen sentir orgullosos del lugar de donde vienen.</p> | <p>Cuando hacemos el análisis de casos más que nosotros llevar casos hacemos que ellos plantean sus propios casos, de tal manera que las pautas de analisis las podamos aplicar desde su propio contexto, y así hacemos porque es muy diverso el público, dentro del perfil hay singularidades muy grandes y numerosas</p> | |
| <p>Los maestros saben desenvolverse a partir de la diversidad, pueden pasar de una región a otra sin dificultad.</p> | <p>Normalmente se parte de preguntar qué es para ellos el conflicto desde sus propias experiencias</p> | |

| | | |
|---|---|--|
| <p>Tenemos profesores de calidad que adecuan sus conocimientos a nuestra realidad</p> | <p>Luego de esto es que planteamos la idea de conflicto como una oportunidad y todo lo que antes te he explicado, allí es donde pedimos que nos den ejemplos un poco para verificar si han entendido y realmente es un gran hallazgo y surgen un número de preguntas, inquietudes, algunos se sorprenden de las ideas que se han planteado y les parece muy interesante ver el conflicto de esta manera, de inmediato surge cosas como transmitirlos a los medios de comunicación para que lo sepan</p> | |
| <p>También a veces presentan la realidad de las zonas.</p> | <p>El marco teórico es solamente un referente en la medida que varios grupos, se trata de ver como el marco teórico se hace explicito, cuando se da eso es que ya hubo una conciencia cultural. Sale el tema de lo cultural que muchas veces puede ser un detonador, pero muchas veces justamente lo cultural puede ser el aplacador de ese tema</p> | |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Algunos profesores nos hacen sentir que son cercanos a nuestra realidad y que hablan desde ellas</p> | <p>Luego de realizar el trabajo de negociación en parejas se comenta no sólo como les fue en la negociación sino que cómo negociaron, de esta manera podemos conocer las influencias culturales en este ejercicio</p> | |
| | <p>Una de las herramientas que se les enseña es saber leer los códigos básicos de las otras personas y buscar las estrategias de manejarlo</p> | |
| | <p>Allí sale el tema de la interculturalidad que por el tiempo no se puede profundizar, lo que si se dan cuenta es que si van la negociación con su hoja de pasos no le sirve , también se van sabiendo que tienen que entender los códigos y particularidades comunicativas</p> | |
| | <p>Otra cosa hago es el uso de símbolos como dibujos propios de algunos lugares que les permitan a las personas de una manera lúdica entender las distintas etapas que atraviesan las personas</p> | |
| | <p>Presentó criterios como la salud, la no violencia, la felicidad que permita a los alumnos no ser tan cerrados en sus apreciaciones culturales</p> | |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|-----------------|--|----------|-------------|
| memoria de vida | Los trabajos de grupo con las psicólogas... nos hace recordar nuestra niñez y quienes somos. | | |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|---|------------------------------------|----------|-------------|
| otras dificultades en el trabajo del equipo | A veces se cargan todas las cosas. | | |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|---------------------------------|--|----------|-------------|
| Otras sugerencias metodológicas | Sería bueno que sean dinámicos, cantos, dibujos. | | |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|---|---|--|--|
| Otros espacios que aportan a la interculturalidad | Las conversaciones informales en los momentos de descanso son espacios que enriquecen el conocimiento de los otros y eso también es valioso | Otros espacios de encuentro como la red permite cierta comunicación también entre los líderes de provincia | Se lleva a cabo la velada cultural como un momento de festejo, de alegrarnos por todas las manifestaciones culturales que componen nuestra identidad |
| | Cuando se realizó la actividad de las mesas temáticas se tuvo la posibilidad de ver una situación desde distintas regiones, cada uno planteó su punto de vista y luego se intentó encontrar salidas en común. | Se presentaba a la velada cultural como la manifestación artística, entonces allí la gente aprendía a comprender y valorar las diferentes expresiones y se explicitaron temas como el respeto, de la dignidad en los trabajos de grupos y los distintos diálogos | |

| | | |
|--|--|--|
| Los espacios son importantes como el refrigerio, almuerzo, podemos compartir con jóvenes de distintas zonas | También ayudó las visitas a los museos o a las experiencias organizacionales de distintos zonas de aquí. | |
| La feria nos ayuda a conocer otras organizaciones | | |
| La feria nos permitió conocer la realidad de otros lados del país | | |
| Los otros espacios han afirmado la creencia que no todo es negativo, te hace recobrar la esperanza | | |
| La feria ha sido muy enriquecedora | | |
| La experiencia del encuentro intercultural fue genial, te das cuenta como quieren su cultura, la manera de identificarse con lo suyo | | |
| La noche cultural nos hace notar el cariño de cada uno de líderes por su cultura. | | |
| Una de las cosas que más se aprende es el cariño de la gente del equipo y los compañeros | | |
| En la noche cultural cada uno se motiva y transmite lo que es su zona. a veces en medio e la fiesta nos hemos olvidado de nuestros problemas | | |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Ha gustado mucho la noche cultural, nos hemos dado cuenta de nuestras costumbres, pero aquí nos hemos encontrado en diversidad cultural, el Perú es realmente rico a nivel de lo que posee.</p> | | |
| <p>Estos espacios complementan las clases y los temas.</p> | | |
| <p>El espacio de encontrarnos comenzando por nuestra misma región porque de allí se debe empezar porque a veces no nos conocemos y luego poder vincularnos con otras regiones</p> | | |
| <p>La feria nos hace compartir experiencias distintas, también similares</p> | | |
| <p>Es importante reconocer las distintas maneras de expresarse, de compartir las cosas, es importante identificarse con ellos, aceptar que este es el mundo en el que vivimos y disfrutar de todo ello</p> | | |
| <p>Es una oportunidad en la feria de difundir lo que hacemos, lo que trabajamos, es importante estar atentos leer los materiales que difundimos, estamos orgullosos de lograr las cosas que hacemos</p> | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | La noche cultural es la experiencia de aprender de los demás. | | |
| | Estos espacios son de comunicación, de sentirnos iguales entre todos | | |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|----------------------------|---|---|-------------|
| Otros logros metodológicos | Cuando la clase fue más dinámica los alumnos estuvieron más atentos | Cuando he utilizado el power point trato de no colocar tanto contenido, de por sí este medio no es tan utilizado en otros lugares, lo que coloco son imágenes o algunos cuadros básicos que me aseguren que va a generar discusión en la clase. | |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|---|---|----------|-------------|
| Poca apertura a la diversidad cultural de los alumnos | El equipo se centre en el horario, no veo mucho interés por fijarse en las experiencias culturales que tenemos. | | |
| | Falta espacios para compartir de algunas dudas de nuestro trabajo, cómo podemos procesar la parte teórica con los coordinadores de la escuela | | |
| | Hubo poco tiempo de dialogar. | | |
| | Les falta un poco de acercamiento, un mayor contacto con la gente. | | |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|--|---------|---|--|
| Proceso de inclusión de la interculturalidad | | Desde el inicio de la escuela y hasta ahora creemos que la escuela tiene la apuesta que la gente tome conciencia de estas identidades culturales del país | <p>Con el tiempo fuimos incluyendo el tema de interculturalidad en los cursos relacionados a las ciencias sociales como el curso de historia, encontrábamos que la cuestión cultural se planteaba desde la historia del país, la historia de los pueblos que ocuparon nuestro espacio geográfico, junto a eso se encontraba la velada cultural como un espacio de reconocer lo que tiene cada cultura para aportar a los demás.</p> <p>En los últimos meses estamos planteando además de lo anterior, la interculturalidad como el logro de derechos para todos y todas, la superación de la exclusión y por ende la inserción de los más pobres sin perder su identidad cultural.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>En la escuela se ha ido implementando algunas estrategias concretas que nos permiten conocer quiénes son, de donde vienen, qué es lo que traen como historia, como tradición, como costumbre, modo de vida, las cosas que han hecho y que tengan un lugar en el proceso que van a vivir, no sólo es una cuestión anecdótica sino que es un hecho importante para la elaboración, para imaginar, trabajar y discutir los distintos tópicos que se van a trabajar en la escuela, eso es un elemento fundamental... los instrumentos que utilizamos son las autobiografías, las encuestas de opinión, las entrevistas iniciales y las conversas durante el proceso educativo</p> |
|--|--|--|--|

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|---|---------|---|-------------|
| <p>reflexiones entorno a la interculturalidad</p> | | <p>La interculturalidad es precisamente el espacio ético y físico del encuentro entre los diferentes. Este diferente que no lo es sólo por el hecho de ser "otro" sino porque su "otredad", su alteridad, está conformada por un sistema de valores que comparte con los otros que son parte de su misma cultura.</p> | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Interculturalidad es eso, reconocer en el otro, no solo individual sino en el otro colectivo, una serie de valores que pueden enriquecerme a mí y a mi cultura a través del diálogo y el interpelarse mutuo.</p> <p>La interculturalidad tiene que ver con aspectos artísticos y modos de expresión propios de cada región pero también representa un desafío a nivel económico y político porque no todas las culturas son reconocidas por igual y a esto va unido que ciertas culturas viven en condiciones de pobreza que responden a un sistema inhumano.</p> <p>El Perú es una país muy diverso tanto desde el punto de vista cultural como lingüístico, étnico, etc y desde el inicio de la escuela y hasta ahora creemos que la escuela tiene la apuesta que la gente tome conciencia de estas identidades culturales del país.</p> <p>La intención era comprender las distintas culturas, las distintas maneras de pensar y costumbres de la gente de diversos lugares.</p> <p>La interculturalidad es un elemento para la construcción de un país distinto en el que se tome en cuenta a todos los grupos culturales que forman parte del Perú.</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Las culturas están en constantes movimientos y en evolución y no permanecen congeladas, no se pueden quedar en alcohol tienen que estar en interacción con el mundo y a veces podemos quedarnos en una actitud muy cerrada.</p> | |
| | | <p>Es necesario tener en cuenta que en programas con éste el curso no va a poder cubrir el bagaje de todos los lugares de donde provienen y solamente queda hacer el esfuerzo metodológico de extraer de ellos mismos todos sus ejemplos y hacer presentes sus culturas.</p> | |
| | | <p>El marco teórico es solamente un referente en la medida que varios grupos, se trata de ver como el marco teórico se hace explícito, cuando se da eso es que ya hubo una conciencia cultural. Sale el tema de lo cultural que muchas veces puede ser un detonador, pero muchas veces justamente lo cultural puede ser el aplacador de ese tema.</p> | |
| | | <p>La cuestión no es sólo saber que hay diversidad sino estudiar el tipo de diálogo que se establece entre las culturas, si de verdad el intercambio contribuye a la vida de las otras personas.</p> | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>Las culturas no son espacios cerrados, todas las culturas con espacios abiertos y dinámicos, siempre están incorporando cosas nuevas permanentemente y evolucionando.</p> <p>El tema de la interculturalidad en la escuela, da la posibilidad de trabajar el tema de no exclusión, de tolerancia, de no marginación</p> <p>Siento que toda esta propuesta intercultural está más presente en la experiencia del nacional porque al ser un internado se vive una experiencia más integradora, están juntos compartiendo muchas cosas en los diversos momentos.</p> | |
|--|--|--|--|

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|--|---------|----------|--|
| Reflexiones previas entorno a la interculturalidad | | | <p>Siempre habíamos hablado de que somos un país diverso y utilizábamos la expresión de José María Arguedas que somos un país de todos las sangres cuando se conversaba con los líderes, con los maestros o dentro del mismo equipo de la escuela.</p> <p>Con el tiempo fuimos descubriendo que hay algo más allá después de esta primera entrada del reconocimiento y la diversidad, entonces quisimos hacerlo desde las reflexiones de la antropología se intentará recoger el tema, desde las ciencias sociales, desde la historia.</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>También hay un problema detrás que no sabemos como enfrentar en un país que ahora por lo menos verbaliza o exterioriza que en este país somos diferentes somos diversos y que cada expresión o forma cultural, forma de vida debería tener un lugar o un espacio; o sea eso no se decía hace unos cuantos años, quizás también el tema que ha levantado la comisión de la verdad nos pone como retrato de país a esto, no solamente un país con fracturas sino también de reconocer la diversidad que somos.</p> |
|--|--|--|---|

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|----------------------------------|---|--|-------------|
| Sugerencia de trabajo en el aula | Es importante que el maestro que no conoce de nuestras culturas sea capaz de escuchar y tomar en cuenta las experiencias de los alumnos y dejarse enriquecer. | A nivel de los textos y las realidades a trabajar habría que dar un papel más importante a la selva que siempre queda un poco de lado en cuanto a los contenidos de los cursos, etc. | |
| | Que los profesores incidan mucho en las experiencias, confrontando con las lecturas que sugieren. | Abrir más espacios incluso dentro de los cursos para la expresión de esa rica variedad cultural del país y que los líderes de Lima puedan reconstruir también la memoria cultural de los lugares de los que provienen ellos, sus padres o sus abuelos. | |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|---|--|---|-------------|
| Sugerencias a los materiales de estudio | Los materiales tienen comentarios bien fundamentados, pero ayudaría incluir cuentos de las zonas que puedan ser elaborados por los mismos alumnos. | A nivel de los textos y las realidades a trabajar habría que dar un papel más importante a la selva que siempre queda un poco de lado en cuanto a los contenidos de los cursos, etc | |
| | Sería bueno tener una estrategia de llegada al público con el que trabajamos. | | |
| | Una sugerencia es que haya un orden el material con algunas indicaciones porque no todos aprendemos rápido. | | |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|--|--|----------|-------------|
| Sugerencias de acompañamiento del equipo responsable | Había que complementar el equipo con otras personas, que se dediquen específicamente al acompañamiento durante los 15 días de internado. | | |
| | Su tiempo le deben dedicar también para compartir experiencias, ser una más del grupo. | | |
| | Sería bueno que se acerquen y conversen con todos y preguntar lo que hacen, lo que sienten, es una manera de orientar, por ese lado falta un trato más personalizado | | |
| | Talvez puede haber un trabajo más personalizado, la mayoría e veces se da anuncios para el conjunto de los alumnos. | | |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|--|---|--|-------------|
| <p>Sugerencias para el conjunto del programa</p> | <p>Tengamos una red que funcione y que nos mantengan conectados compartiendo experiencias.</p> | <p>Además del desafío de compartir los estilos diferentes de cada región representada en la Escuela se suma también el de encontrar un proyecto común que pasa por el reconocimiento de la diversidad cultural y una conciencia sobre las causas económicas y políticas de la pobreza.</p> | |
| | <p>Talvez a la noche cultural se deba a invitar a los profesores, de esta manera conocen algo de nuestras culturas.</p> | <p>Abrir más espacios incluso dentro de los cursos para la expresión de esa rica variedad cultural del país y que los líderes de Lima puedan reconstruir también la memoria cultural de los lugares de los que provienen ellos, sus padres o sus abuelos.</p> | |
| | | <p>Se hace importante abrir espacios donde se escuche los reclamos legítimos de las identidades culturales, pero con una actitud de diálogo sin caer en los extremos de cerrarse de la cultura marginada.</p> | |
| | | <p>Valdría la pena llegar a un consenso primero entre los profesores de la Escuela para luego poder discutir el tema con los líderes.</p> | |
| | | <p>Espacio de reflexión entre maestros porque puede haber el riesgo de idealización de las culturas y tener una actitud poco dialogante y de interacción entre culturas.</p> | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>No sé cómo mantienen los vínculos con los participantes fuera de la clase, pero por lo que he revisado del programa me he dado cuenta que tratan de trabajar esa dimensión, pero sería interesante poder trabajar el programa en su conjunto.</p> | |
| | | <p>Los espacios como la feria o la velada cultural deben ser compartida con otra gente, mostrar la diversidad y asumir que el modo de ver la vida tan legítimo como el del otro, esto debe ser también compartido con la gente que los forma y con toda la comunidad.</p> | |
| | | <p>Creo que los maestros pueden tener una visión con respecto a la interculturalidad, pero es importante consensuar y buscar herramientas para ponerlas en práctica.</p> | |
| | | <p>Debería convertirse en transversal por ejemplo lo intercultural, género así como lo es lo participativo para tenerlo en cuenta en el trabajo que realizan los maestros.</p> | |
| | | <p>La idea es poder consensuar definiciones para poder tener herramienta que hagan explicito el tema, porque tú puedes decir a los maestros que trabajen este tema, pero cada uno tendrá su manera de entenderla y de ponerla en practica, pero es importante de alguna manera consensuar.</p> | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>Creo que el tema de la feria, el intercambio han sido experiencias bien significativas para ellos, talvez lo que ellos reclaman es que los profesores acompañen este momento también.</p> <p>Sería interesante hacer como una cuestión más abierta a la comunidad, hacerlo con un sitio con más público.</p> <p>Sería importante continuar con las visitas a organizaciones, teatros, playas porque como digo esto contribuye a la interacción, a conocerse en otros espacios.</p> <p>Sería bueno tener reuniones con los profesores de la escuela así como con otros proyectos que realizan esta labor formativa en Lima y otros lugares, creo que es importante comparar experiencias y valorar las acciones que emprender en otro lugar.</p> | |
|--|--|--|--|

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|--------------------------------------|--|----------|-------------|
| Trabajos que desarrollan habilidades | También los trabajos grupales nos ayudan las habilidades de concertación, de diálogo, a saber confrontar y conducir nuestras organizaciones. | | |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|----------------------------------|---|----------|-------------|
| Uso de los materiales en su zona | Hay materiales que ayudan bastante, por ejemplo cuando use el material en un taller de violencia en Tacna, se sacó materiales de reflexión a partir de los materiales que habían hecho en la escuela. | | |
| | He podido compartir los materiales con los de mi organización sobretodo el tema de identidad, los materiales son precisos y claros. | | |
| | También me ha permitido trabajar con mi organización como el material de presupuesto participativo | | |
| | Los materiales sirven de consulta para las personas con las que trabajo. | | |

| Código | Alumnos | Maestros | Responsable |
|------------------------|--|----------|-------------|
| Vínculo maestro alumno | Nos dan una enseñanza horizontal, todos iguales para los profesores. | | |
| | Siempre nos han tratado con cariño. | | |
| | Los profesores tienen mucha calidez, con una mirada de igualdad. | | |
| | Los profesores nos hacen sentir importantes, tratan de tomar en cuenta lo que los alumnos piensan. | | |
| | Muchos maestros expresan y valoran su cariño por otras culturas. | | |