

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



La gestión de la interculturalidad en una institución de educación básica de alto rendimiento ubicada en Lima.

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

AUTOR:

Diego Antonio Macassi Zavala

ASESOR:

Dr. Luis Martín Valdiviezo Arista

Junio, 2018

DEDICATORIA

A mis padres, mis primeros maestros.



AGRADECIMIENTO

Esta investigación es producto de un largo proceso de aprendizaje y reflexión en torno a una de las actividades que considero centrales para la humanidad: La educación, lo que no hubiera sido posible sin la ayuda de las siguientes personas a quienes deseo agradecer.

En primer lugar, agradezco a mi asesor de tesis, Luis Martín Valdiviezo Aristas, por su tiempo, el aliento de continuar, su experiencia y sus conversaciones fructíferas que siempre fomentaron en mí el deseo de aprender y profundizar mis análisis.

Asimismo, agradezco a las profesoras Nora Cépeda García y Luzmila Mendivil Trelles cuyos comentarios y sugerencias fueron de mucha ayuda para dar buen término a este trabajo.

Por otro lado, agradezco a los compañeros con quienes he compartido momentos de estudio y de quienes he aprendido mucho a largo de estos años gracias a sus consejos, su apoyo y aliento.

Finalmente, agradezco especialmente a mis padres por su apoyo constante en todo proyecto que he emprendido, por sus consejos y por el ejemplo de perseverancia.

RESUMEN EJECUTIVO

Esta investigación tiene como propósito la reflexión en torno a la gestión de la interculturalidad en las escuelas a partir del estudio de una institución educativa de alto rendimiento. Dentro de este tema se encuentra la identificación de un enfoque intercultural y de sus actividades de gestión correspondiente. El contexto culturalmente diverso del Perú y el acercamiento entre culturas facilitado por la intensificación de los viajes y migraciones internas, así como por los medios de comunicación hace que este tema sea de suma importancia, ya que las personas deben convivir en condiciones equitativas y justas basadas en el respeto y valoración del otro.

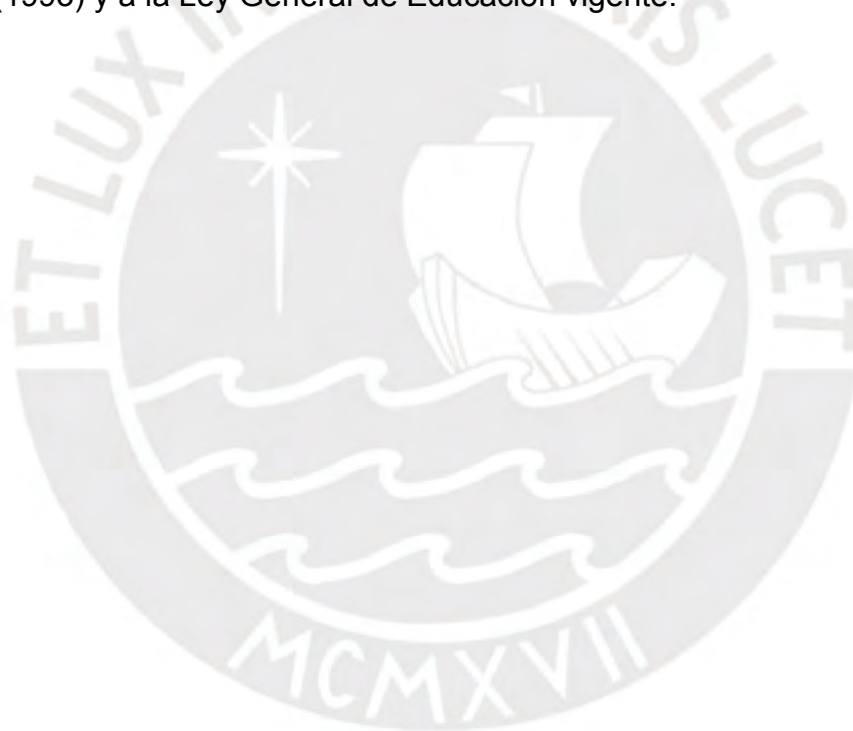
En este marco, el objetivo central de esta investigación es analizar la gestión de la interculturalidad realizada por una institución de Educación Básica de Alto Rendimiento ubicada en el distrito de San Juan de Lurigancho, Lima. Por ello, se ha formulado la siguiente pregunta: ¿Cómo se gestiona la interculturalidad en una institución educativa básica de Alto Rendimiento de Lima?

Esta investigación se desarrolla mediante el enfoque cualitativo pues pone el énfasis en la comprensión de las relaciones complejas. Asimismo, el método seleccionado para la presente investigación es el Estudio de Caso, ya que permitirá obtener una mirada holística y significativa del fenómeno a estudiar. Se utilizaron dos técnicas: el análisis documental y el grupo focal. La información obtenida se organizó y analizó según las categorías de estudio y los códigos recurrentes.

Del análisis e interpretación de los documentos se concluye que la institución educativa cuenta un enfoque crítico de la interculturalidad. Asimismo,

del análisis de las opiniones de los estudiantes, docentes y padres de familia se concluye que la institución no ha implementado actividades en torno a la interculturalidad en la gestión docente, la resolución de conflictos, el reconocimiento y valoración de la diversidad ni en la participación de la comunidad educativa. Por lo tanto, la institución educativa no realiza una gestión satisfactoria de la interculturalidad.

Se recomienda a la institución educativa que redefina su comprensión de la gestión intercultural y que la aplique a todos sus documentos para que, a partir de ello, establezca actividades que impliquen a estudiantes, docentes y padres de familia de maneras que correspondan a los fines de la Política de Educación Intercultural para Todas y Todos (2016), a los principios de la Constitución Política del Perú (1993) y a la Ley General de Educación vigente.



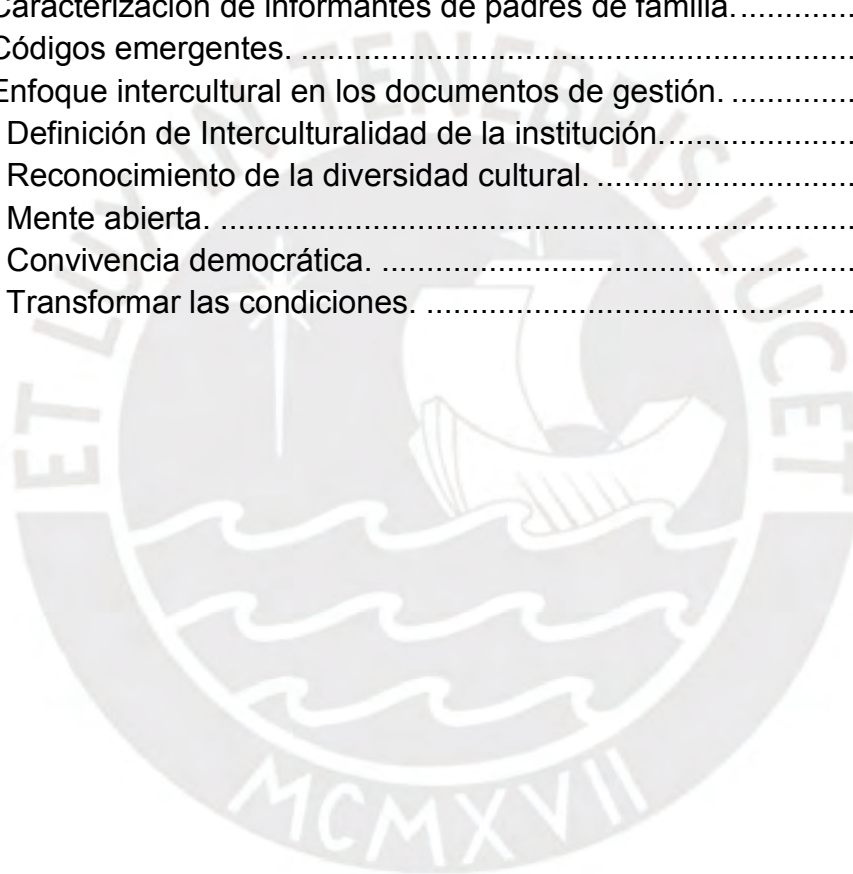
ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
PARTE 1: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	5
CAPÍTULO 1: DECONSTRUYENDO LA INTERCULTURALIDAD	5
1.1. CULTURA	5
1.2 IDENTIDAD	8
1.3 LIBERTAD CULTURAL	11
1.4 RECONOCIMIENTO.....	12
1.5. INTERCULTURALIDAD	14
CAPÍTULO 2: EDUCACIÓN INTERCULTURAL: LAS IDENTIDADES QUE DIALOGAN	19
2.1 ENFOQUES DE INTERCULTURALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO PERUANO.....	19
2.1.1 Enfoque Asimilacionista: Política de Educación Bilingüe Intercultural de 1989	21
2.1.2 Enfoque acríctico o funcional: Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB) 1991	22
2.1.3 Hacia el enfoque Crítico: Ley General de Educación 28044, Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad (2013) y Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (2016) ²³	23
2.2 LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	28
PARTE 2: DISEÑO METODOLÓGICO	33
2.1 EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	33
2.2 ENFOQUE Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	34
2.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	35
2.4 CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN	36
2.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	36
2.6 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA INSTITUCIÓN	37
2.7 POBLACIÓN E INFORMANTES	38
2.7.1 Informantes	38
2.8 PROCESO DE ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	40
PARTE 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	41
3.1 ENFOQUE DE INTERCULTURALIDAD DE LA INSTITUCIÓN.....	42

3.1.3 Enfoque Crítico	43
a) Interculturalidad.....	43
b) Reconocimiento de la diversidad cultural.....	45
c) Equidad	46
d) Mente abierta	47
e) Identidad	48
f) Convivencia democrática.....	49
g) Transformar las condiciones	49
3.2 PERCEPCIONES DE LAS ACTIVIDADES DE GESTIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD	51
3.2.1 Resolución de Conflictos	51
3.2.2 Reconocimiento de la diversidad cultural.....	58
a) Intertoc.....	58
b) Modelo de las Naciones Unidas	59
c) Actividades artísticas.....	60
d) Interhouses	61
e) Internado	62
3.2.3 Gestión docente	64
3.2.4 Participación	66
CONCLUSIONES	69
1. CONCLUSIONES DEL ENFOQUE DE INTERCULTURALIDAD	69
2. CONCLUSIONES DE LAS ACTIVIDADES DE GESTIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD	70
3. CONCLUSIONES GENERALES	71
RECOMENDACIONES.....	73
REFERENCIAS	74
ANEXOS	79

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorías, subcategorías y códigos iniciales de la investigación.	36
Tabla 2. Universo Total.	38
Tabla 3. Lista de documentos y criterios de selección.	38
Tabla 4. Codificación de documentos e informantes.	38
Tabla 5. Caracterización de informantes de estudiantes.	39
Tabla 6. Caracterización de informantes de docentes.	39
Tabla 7. Caracterización de informantes de padres de familia.	40
Tabla 8. Códigos emergentes.	41
Tabla 9. Enfoque intercultural en los documentos de gestión.	44
Tabla 10. Definición de Interculturalidad de la institución.	45
Tabla 11. Reconocimiento de la diversidad cultural.	46
Tabla 12. Mente abierta.	47
Tabla 13. Convivencia democrática.	49
Tabla 14. Transformar las condiciones.	50



INTRODUCCIÓN

La interculturalidad no tiene más de tres décadas de presencia en las políticas nacionales y no más de una década si nos remitimos a su enfoque crítico en el que se pone en cuestión las estructuras sociales, políticas y económicas del país que excluyen, en mayor medida, a ciertos sectores culturales andinos, amazónicos y afrodescendientes. Sin embargo, no puede entenderse su importancia sin hacer un breve recuento del contexto sociocultural peruano.

La sociedad contemporánea está llena de conflictos culturales que son consecuencia de un intento de homogenización e invisibilización de las diferentes identidades que conviven en una misma sociedad desde la perspectiva de un grupo dominante (Amador, 2007). Esto es significativo para el Perú pues según el INEI (2009) en el país existen 1 mil 786 comunidades indígenas distribuidas en once departamentos y trece familias lingüísticas en la Amazonía que se agrupan en 60 etnias. Por ello, puede afirmarse que el Perú es el país más heterogéneo del continente americano (INEI, 2009).

Además, se estima que las personas afroperuanas representan entre el 5 y el 10% de la población total (UNICEF, 2013), sector que también ha sido excluido y discriminado socialmente. Mención aparte merecen otras minorías étnicas como la comunidad china, japonesa y otras que integran la población peruana. A esto hay que agregarle las relaciones entre diferentes grupos religiosos y de género que muchas veces son conflictivas y respondidas unilateralmente desde la perspectiva del grupo hegemónico.

Asimismo, la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) señala que, aunque este periodo que abarca entre 1980 y 2000 no representa un conflicto étnico, puede sostenerse que “estas dos décadas de destrucción y muerte no habrían sido posibles sin el profundo desprecio a la población más desposeída del país, evidenciado por miembros del Partido Comunista del Perú Sendero Luminoso (PCP-SL) y agentes del Estado por igual, ese desprecio que se encuentra entrelazado en cada momento de la vida cotidiana de los peruanos” (2008: 10). Es así que, la discriminación de los ciudadanos indígenas fue una condición que exacerbó la violencia del Estado y de los grupos terroristas, pero, obviamente, no fue la única. También estuvo la ceguera de la razón causado por el fanatismo y por una ideología extremista que utilizó la inconformidad de las personas para lograr el enardecimiento de las peores emociones humanas: el odio y el resentimiento.

En este sentido, la reconstrucción de un país en el que todas las personas indistintamente de su cultura puedan convivir en justicia y equidad necesita de un cambio educativo que vire hacia la interculturalidad. No solo se trata de cambiar contenidos, sino, y sobre todo, de transformar la concepción de la educación misma y su dinámica dentro de la escuela y en la sociedad. Así lo señala la CVR al indicar que “se requiere emprender... una transformación sustantiva de la educación que contribuya a cambiar radicalmente la mentalidad y la manera de entender nuestra sociedad y que posibilite que niños y jóvenes se acerquen al Perú y lo peruano con una perspectiva de vida más generosa, solidaria y justa” (CVR, 2008:X).

Así, la educación tiene la tarea de emprender una revolución de los paradigmas culturales en el que el Perú se asuma multiétnico, multilingüe y multiconfesional, y que a partir de ello cree espacios públicos en los que se evidencie las diferencias y se haga posible el diálogo entre ciudadanos de diferentes culturas sin que se vean obligados a abandonar sus identidades o discriminados a causa de ellas. Por ello, una de las recomendaciones de la CVR es la “promoción de una educación en el respeto a las diferencias étnicas y culturales. Adaptar la escuela en todos sus aspectos a la diversidad étnico-lingüística, cultural y geográfica del país” (CVR, 2008: 418). Esto ha puesto en evidencia la importancia de una educación intercultural para un país pluricultural

como el Perú, y con ella crear un país que dé cabida a ciudadanías interculturales, lo que también es una demanda urgente.

De ahí que, la interculturalidad se ubica como pieza clave para reconstruir una Nación en la que pueda darse una convivencia armónica y justa; es decir, en igualdad y equidad de derechos políticos y económicos de todas las personas provenientes de cualquier cultura. La educación tiene un papel privilegiado y fundamental para desarrollar competencias interculturales pues es necesario un cambio de mentalidad en toda la ciudadanía. Así, lo hace constar la CVR (2008) cuando recomienda el desarrollo de una educación que promueva el respeto de las diferencias culturales y que esté adecuada a cada contexto educativo particular.

Es necesario indagar sobre qué orientación debe tomar la interculturalidad en la educación y su modo de aplicación; es decir, desde qué principios y con qué acciones ejecutar la interculturalidad. Diferentes países con características similares a las del Perú y con conflictos sociales equivalentes han asumido la interculturalidad desde diversas perspectivas.

Para identificar o desarrollar el enfoque idóneo para el Perú es necesario; por un lado, tomar conciencia de las estructuras coloniales que aún arrastramos pues “la colonialidad es el rasgo central inherente al actual patrón de poder y la idea de raza, su piedra basal y original” (Quijano, 2006: 56). Es sintomático que la idea de raza haya surgido con el descubrimiento de América con el fin de marcar la distinción entre “indios” y conquistadores (Quijano, 1999).

De igual manera, se ha “constatado que la tragedia que sufrieron las poblaciones del Perú rural, andino y selvático, quechua y asháninka, campesino, pobre y con poco acceso a la educación formal, no fue sentida ni asumida como propia por el resto del país; ello delata, a juicio de la CVR, el velado racismo y las actitudes de desprecio subsistentes en la sociedad peruana a casi dos siglos de nacida la República” (CVR, 2008: 434).

Esto es muestra de una percepción estamental enraizada en las estructuras sociales del Perú, con lo que se crea ciudadanos de segunda y tercera categoría. Así, la violencia se dio en zonas alejadas geográfica y emocionalmente de Lima, por lo que no fue tomada en cuenta sino hasta que

llegó a la capital (Degregori, 2011), lo que refleja las profundas rupturas ético-políticas que dividen al Perú y que desembocan en conflictos violentos donde la pertenencia a un grupo indígena es una constante en la gran mayoría de las víctimas.

Ha habido algunos avances en educación intercultural; sin embargo, “faltan metodologías para profundizar sobre la unidad de lo diverso, promover la interculturalidad y formar ciudadanos capaces de practicar la equidad y de confrontar las tensiones que caracterizan el siglo XXI: la tensión entre lo mundial y lo local; la tensión entre lo universal y lo propio; la tensión entre tradición y modernidad” (Walsh, 2001: 1). Así, lo que más se echa de menos es la falta de orientaciones concretas sobre qué acciones ejecutar y la manera de hacerlo para impulsar la interculturalidad en las escuelas desde la Gestión.

Por tanto, el Marco teórico de esta investigación tiene dos capítulos que serán esenciales para el desarrollo de la presente investigación. La Interculturalidad como constructo no tiene una definición inequívoca y por ella hoy no se entiende lo mismo que hace treinta años ni en todos los países pues ha sido asumida desde cada contexto particular. Por ello, el primer capítulo tiene el objetivo de presentar un análisis del concepto de Interculturalidad a partir de otros que son indesligables como cultura, identidad, libertad cultural y reconocimiento que termina con la propuesta de una definición de interculturalidad.

En el segundo capítulo se examina, primero, la evolución del concepto de la interculturalidad en documentos del sistema educativo peruano desde 1989, año en el que por primera vez es incluido en la Política de Educación Bilingüe Intercultural. Así, se analiza las políticas públicas en torno a la gestión intercultural desde tres enfoques: Enfoque asimilacionista, enfoque acrítico o funcional, y el enfoque crítico. Segundo, se examina la manera en la que la Interculturalidad puede ser asumida y ejecutada desde la Gestión en las instituciones de Educación Básica Regular.

PARTE 1: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1: DECONSTRUYENDO LA INTERCULTURALIDAD

Para ser entendida en su complejidad la interculturalidad necesita del esclarecimiento de conceptos claves que están intrínsecamente relacionados con ella. Así, es necesario definir el término 'cultura', que se relaciona directamente con el término 'identidad', 'libertad cultural' y 'reconocimiento'. Solo teniendo estos conceptos bien delimitados es posible entender las amplias y complejas relaciones inmersas en el concepto de 'interculturalidad' y, por consiguiente, 'educación intercultural'.

1.1. CULTURA

El concepto de cultura es complejo y de difícil definición. En un sentido popular, la cultura puede ser entendida, primero, como conocimiento, una instrucción elevada o cultivo del intelecto; de ahí que, se utilice expresiones como 'conocimiento de cultura general', 'el profesor tiene mucha cultura", etc. Este sentido, implica una valorización de cierto conocimiento sobre otro; por ejemplo, el de música clásica sobre música popular, ciencia sobre conocimientos locales, etc. Así, se le otorga superioridad a cierto tipo de producción, lo que expresa relaciones de poder y de jerarquización que son las mismas que subyacen en las relaciones entre las personas que las poseen.

Un segundo sentido en el que es utilizado el concepto de cultura es como aquello que está en los museos, lo típico, los productos y artefactos de

determinado grupo social, como la música, la comida, el folclor, etc. Un ejemplo de esta concepción es la que expresa la campaña Marca Perú con el que la Comisión de Promoción del Perú para la Exportación y el Turismo – PROMPERÚ ostenta. Esta perspectiva le niega a la cultura su realidad esencialmente humana y cotidiana, ya que concentra su atención en lo tangible, olvidando a las personas. Con esto, no quiere decirse que aquellos productos no sean parte de la cultura, sino que no son lo más importante o lo que realmente define a la cultura.

Más profundo es lo que se encuentra en la Psicología Cultural desde donde; por ejemplo, Heine (2016) señala dos definiciones de cultura. Primero, la cultura como una información que es adquirida por los miembros de una especie a través de su aprendizaje social y que afecta poderosamente el comportamiento del individuo. Segundo, el término cultura como grupo de personas que viven dentro de un ambiente determinado y están expuestas a las mismas instituciones, tienen los mismos compromisos con sus prácticas, las mismas normas y tipo de conversaciones del día a día.

Así, la cultura se refiere al grupo dinámico de individuos que comparten un contexto similar y están expuestos, de muchas maneras, a un conjunto de mensajes simbólicos. De ahí que, los procesos psicológicos que suceden en nuestra mente no sean independientes de la cultura del grupo, no pueden disociarse, ya que estos procesos están formados por las experiencias y aprendizajes culturales. De este modo, todo lo que es aprendido es cultura (Heine, 2016), lo que dice mucho pues hay pocos aspectos de la vida del ser humano que no sean aprendidos.

De este modo, se resalta la importancia de “concebir la cultura en términos de la participación de las personas en las prácticas de sus comunidades y no como una característica de los individuos o de los grupos” (Zavala, 2009: 9). Esto obliga a no ver a las culturas como características o cualidades de las que aparentemente los sujetos pueden desligarse, sino a que siempre que se habla de cultura se está aludiendo a personas, a su forma de vivir y de ser en el mundo que comparten con los demás.

Es así que, en tanto que la cultura está viva, no puede ser reducida a sus productos o expresiones artísticas, ya que lo que le es esencial es aquello que no

es visible pues pertenece al mundo interno de las personas que la recrean (Zúñiga & Ansión, 2013). De ahí que, cultura es aquello que las personas hacen en vida diaria tanto en situaciones formales como informales (Esteban, 2010). Definición radical en cuanto llama la atención a que la cultura existe en la relación con los demás y en las prácticas que se realizan, y que es justamente eso lo que el sujeto es, lo que constituye su identidad.

El filósofo Will Kymlicka (2010) llama 'societal' a este uso del término cultura; es decir, "una cultura que proporciona a sus miembros una forma de vida significativas a través de todo el abanico de actividades humanas, incluyendo la vida social, educativa, religiosa, recreativa y económica, abarcando las esferas pública y privada" (Kymlicka, 2010: 112). Así, este término engloba toda acción humana y; por lo tanto, el mundo interno que las provoca, ya que las acciones son reflejos de creencias, ideales, interpretaciones, etc., de la realidad que se han elaborado conjuntamente con los otros.

La definición dada por la UNESCO logra englobar estos aspectos y las características esenciales de lo que debe entenderse por cultura; así, sostiene que:

en su sentido más amplio, la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias, y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden. (UNESCO, 1982: 7).

En conclusión, para fines de esta investigación se tomará como herramienta conceptual la definición planteada por la UNESCO sobre la cultura, en la que se le asume como una naturaleza social que expresa formas de vida, formas de pensar, de sentir la realidad y a uno mismo. En este sentido, tiene profundas implicancias existenciales en los individuos y pueblos. Por lo tanto, este concepto

apunta al sujeto como núcleo vital que se expresa y vive desde su cultura, siendo esta aquello que lo define; es decir, que constituye su identidad.

1.2 IDENTIDAD

El concepto de 'identidad' puede ser visto desde una óptica individual y otra grupal. La naturaleza social de la cultura no implica una homogenización de las personas que la comparten, pues cada individuo recrea su cultura grupal en su alteridad, lo que implica, además, que los sujetos suelen participar de múltiples culturas. Esto es algo que sucede cada vez con mayor frecuencia dada la migración e inmigración y la globalización de las comunicaciones, y es una opción a la que cada individuo tiene derecho. Este derecho implica que las personas puedan optar por planes de vida de acuerdo a modelos y valores propios; es decir, no impuestos desde afuera (Tubino, 2011).

Sin embargo, no se trata de una elección desde una situación de no cultura, sino que esto más bien es consecuencia de la identidad múltiple y cambiante de toda persona y sociedad. Esto porque la identidad se forma a partir de narrativas y representaciones que transmiten las comunidades a las que se pertenece como la familia, la religión, el equipo de fútbol, etc. (Tubino, 2011).

Por lo tanto, la cultura no es homogénea, no tiene límites claros ni está exenta de transformaciones. Por el contrario, las culturas "son realidades procesuales, cambiantes, temporales: el cambio es su esencia" (Tubino, 2015: 275). Así, la identidad es una realidad dinámica que comprende dos dimensiones fundamentales: la relación con uno mismo y con los otros (Sani, 2015). La primera está relacionada con la percepción que cada uno tiene de sí y a partir de las cuales proyecta metas valiosas, lo que se vincula con la relación con los otros pues tanto en lo que se piensa de sí mismo como en la consecución de las metas influyen los demás.

Que las culturas estén vivas y sean cambiantes se entiende porque estas son recreaciones que hacen las personas, donde cada una es expresión individualizada no de una sino de muchas culturas. En este sentido, Amin Maalouf sostiene que:

La identidad de una persona está constituida por infinidad de elementos que evidentemente no se limitan a los que figuran en los registros oficiales. La gran mayoría de la gente, desde luego,

pertenece a una tradición religiosa; a una nación, y en ocasiones a dos; a un grupo étnico o lingüístico; una familia más o menos extensa; una profesión; a una institución; a un determinado ámbito social.... Y, la lista no acaba ahí, sino que prácticamente podría no tener fin: podemos sentirnos pertenecientes, con más o menos fuerza, a una provincia, a un pueblo, a un barrio, a un clan, un equipo deportivo o profesional, una pandilla de amigos, un sindicato, una empresa, un partido, una asociación, a una parroquia, a una comunidad de personas que tienen las mismas pasiones, las mismas preferencias sexuales o las mismas minusvalías físicas, o que se enfrentan a los mismos problemas ambientales. (Maalouf, 1999: 5-6).

La identidad se concibe como aquello que se identifica como lo que es propio, con lo que se marca una distancia frente a lo otro. Este concepto es complejo pues indica la unidad de múltiples elementos, lo que da como resultado grupos intrínsecamente diversos, pero culturalmente valorados de la misma manera pues son derivados de la vida humana (Mujica, 2007).

Es así que, y como señala Maalouf, la identidad es más que formas de vestir o ubicación geográfica, más bien se ubica en las esferas más íntimas de las personas donde se halla su sentido de pertenencia. Por ello, “para conocer la verdadera identidad de un pueblo es necesario trascender la superficialidad” (Mujica, 2007: 29).

Considerado esto, es fácil entender que cuando se habla de cultura se está haciendo mención a personas y a las identidades que las definen. En consecuencia, en las propuestas interculturales del Estado y de los colegios debería tenerse en cuenta que la interculturalidad está necesariamente ligada a la manera en cómo las personas se identifican o diferencian de los otros; en otras palabras, a lo que se identifica como propio o ajeno (Walsh, 2001). Esto es un cambio esencial, ya que los colegios han abordado el tema cultural bajo el imperativo de uniformizar las identidades en torno a una idea de Estado Nación.

Asimismo, desde una perspectiva grupal de la identidad, es importante tener presente que el núcleo de toda cultura es el grado y la manera en que se da la autoestima del grupo (Heise, Tubino & Ardito, 1994), esta es la autoimagen o auto-representación que tiene cada grupo humano de sí mismo y que es el resultado de dos elementos: de su historia y de la percepción que tienen los otros de él. En otras palabras, la autoestima del grupo está influenciada desde sucesos que enorgullezcan o avergüencen a los individuos hasta la reputación que estos

tienen entre otros grupos (Heise et al., 1994). Esta autoestima condiciona cómo un grupo se relaciona con los demás grupos; es decir, si tiene un sentimiento de superioridad, inferioridad o de igualdad, lo que inevitablemente tendrá consecuencias en su diálogo con otras culturas y marcará su futuro.

No obstante, las personas construyen sus identidades de múltiples maneras como a través del género, la religión y otra filiación; además, existen personas que tienen identidades cosmopolitas o identidades multiculturales; por ello, es necesario crear condiciones que reconozcan la diversidad cultural y que permitan que las relaciones interculturales se den en un diálogo enmarcado en condiciones de equidad y respeto (Banks, 2005). En este sentido, Tubino señala que «el fortalecimiento de las identidades étnico-culturales de los pueblos indígenas tiene que lograrse de manera simultánea –y no como paso previo- al diálogo intercultural. Y es que las identidades culturales no son “entidades preexistentes” a las relaciones interculturales; por el contrario, son realidades relacionales» (2015: 277).

De este modo, las identidades también son construidas y condicionadas desde afuera (Mujica, 2007); es decir, puede etiquetarse o naturalizarse a los miembros de una cultura desde paradigmas pertenecientes a otras. Así, por ejemplo, el término ‘indígena’ es discriminador, humillante y ofensivo pues surge con una perspectiva etnocéntrica europea y contiene en sí sentimientos de atraso y marginación propios de la historia de explotación que este término conlleva (Mujica, 2007).

De esta manera, esta discriminación de un grupo sobre otro se expresa en las barreras que impiden o dificultan que los miembros de dicha cultura hagan ejercicio de sus derechos ciudadanos. En las escuelas esto puede verse en la prohibición del uso del idioma nativo, en el menosprecio de ciertas prácticas culturales o, incluso, en la invisibilización de las diferencias culturales.

Uno de los propósitos más importantes de la educación intercultural es promover la formación de identidades con auto reconocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural local, nacional y global.

1.3 LIBERTAD CULTURAL

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) relaciona la libertad cultural con el poder “elegir la identidad propia –lo que uno es– sin perder el respeto por los demás o verse excluido de otras alternativas” (2004: 1). En otras palabras, es la capacidad de elegir y ejercer la propia identidad sin verse excluido de la sociedad o de alguna de sus prácticas en atención de que “las identidades sólidas son aquellas que se construyen en la relación con el Otro” (Ansión, J. y Tubino, F., 2007: 6). Por ello, es fundamental que las personas perciban que sus pertenencias culturales son bien aceptadas por la sociedad en la que viven y que ésta los representa junto a las demás culturas sin excluir a ninguna.

Según el PNUD (2004) hay dos tipos de exclusión: la exclusión de la participación y la exclusión basada en el modo de vida. La primera hace referencia a las barreras sociales que impiden que una persona o un grupo de personas puedan participar socialmente al igual como lo hacen los otros. Segato (2007) llama a este tipo de barreras ‘racismo institucional’.

Estas son prácticas públicas que impiden que cierto grupo de personas puedan acceder a servicios públicos debido a procedimientos que no son comprendidos por todos, malos tratos, etc. Además, esta autora señala que el idioma suele ser la barrera que se interpone entre los pueblos indígenas y los servicios públicos de los que tienen derecho como todo ciudadano. Esto implica pensar en los mecanismos que deben ejecutarse en la escuela para que ningún miembro de la comunidad educativa sea excluido por motivos culturales; por ejemplo, las medidas que se toman en la comunicación cuando se tiene familias que tienen como primera lengua un idioma nativo.

El segundo tipo de exclusión es el de las exigencias por las que personas procedentes de culturas distintas deben adoptar el modo de vida socialmente aceptado del grupo dominante. Esto último como reflejo del poder que ejerce un grupo cultural hegemónico sobre los demás. En el ámbito de las instituciones educativas cabría preguntarse si los estudiantes suelen ser homogenizados bajo una única cultura o si se da cabida a la expresión de las identidades de cada uno. Esto no implica que los alumnos y docentes sean bilingües o que la clase se realice simultáneamente en varios idiomas, sino que principalmente se reconozca

la presencia de diferencias y que, para empezar, no se prohíba o sancione el uso de una lengua distinta.

Esta discriminación cultural suele estar tan inmersa en los esquemas mentales de las personas que no despierta ninguna suspicacia ni reclamo, lo que puede verse en que miembros de una cultura pertenezcan a las clases sociales más bajas o que ciertos oficios sean realizados sistemáticamente por un determinado grupo cultural. Así:

son los mestizos (72.1%) y los blancos (14.8%) quienes presentan mayor acceso al posgrado en cuanto a nivel educativo, mientras los quechuas suponen el porcentaje más alto de población que no ha tenido acceso a ningún nivel educativo (58.1%). En el caso de nivel socioeconómico, no hay ningún aymara, nativo amazónico o afroperuano que se ubique en el nivel A, donde se ubican el 55.4% de blancos y el 38.5% de mestizos. (Subirana, 2017).

La pobreza también está relacionada con la ciudadanía que puedan ejercer las personas y, al mismo tiempo, la ciudadanía está ligada con la capacidad de agencia, la que busca fortalecer el ejercicio de los derechos pues “consiste en tornarlos capaces de potenciar metas deseables, de tomar iniciativas, de innovar lo imprevisible, en pocas palabras, de ser actores de su propio florecimiento humano” (Tubino, 2011: 1). Esto implica que existan condiciones internas y externas que posibiliten que todas las personas se desarrollen en la dirección que desean y puedan acceder a aquello que consideran valioso. Por lo que, la libertad cultural también influye a cuán exitosa puede ser una persona y comunidad en el ámbito social, político y económico (PNUD, 2004).

Una escuela intercultural debe brindar los recursos y condiciones para que sus estudiantes (y los miembros de la comunidad educativa) puedan desarrollar su libertad cultural, junto al reconocimiento de los otros.

1.4 RECONOCIMIENTO

Reconocer es más que tolerar, ya que uno tolera lo que no le gusta; en cambio, reconocer implica respetar al otro y sus valores independientes a los nuestros (Tubino, 2008a). El reconocimiento de las diferencias está convirtiéndose en el conflicto político paradigmático de este siglo pues la búsqueda de reconocimiento cultural ha desplazado a la de redistribución socioeconómica como solución a la injusticia (Fraser, 1997).

Sin embargo, en Latinoamérica las políticas públicas que tienen como objetivo el reconocimiento de los sectores marginados no deben estar separadas de las políticas de redistribución, ya que es usual que quienes son excluidos culturalmente también lo sean económicamente (Tubino, 2015). Prueba de ello es la región Huancavelica, que ocupa el puesto 22 en competitividad regional, es una de las tres regiones que más retrocedieron (Instituto Peruano de Estadística, 2017), y cuyo 80% de población es indígena (Ribota, 2010).

Existen dos tipos de soluciones al no reconocimiento (Fraser, 2010): Las afirmativas y las transformativas. Las primeras están dirigidas a corregir los resultados de inequidad, mientras que las segundas están dirigidas a corregir las estructuras sociales, económicas y políticas que provocan los resultados inequitativos. En síntesis, las primeras van a los efectos y las segundas, a las causas. En este sentido, las soluciones afirmativas no resuelven la injusticia cultural y pueden convertirse en “políticas paternalistas que crean élites beneficiarias entre los oprimidos y pasividad en los excluidos” (Tubino, 2015: 223).

Sin embargo, según Tubino (2007) las soluciones afirmativas logran tener un impacto reformador si no son vistas como fines, sino como medios para cambios estructurales más profundos. A estas soluciones las llama ‘acciones afirmativas radicales’, “las que no se conforman con flexibilizar los accesos y que entienden la discriminación como una relación de doble vía que es necesario deconstruir para generar formas apropiadas y fecundas de convivencia intercultural” (Tubino, 2007: 98). Estas son las acciones propias del interculturalismo latinoamericano, ya que “se propone no solo la inclusión de las diferencias, sino además, y sobre todo, la redefinición tanto de las reglas de juego de los espacios públicos políticos como de la cultura pública en la que se sustentan las relaciones entre los ciudadanos” (Tubino, 2015: 222).

Por lo tanto, el reconocimiento necesita de Estados que estén adaptados a los diferentes contextos. Esto es, interculturalizar el Estado y los espacios públicos para que haya una verdadera representatividad y reconocimiento de todos los ciudadanos; ya que es “en la esfera pública también se construye la

identidad de un ser humano” (Tubino, 2008a) y la finalidad del Estado es garantizar los derechos de todos.

Igualmente, las instituciones educativas deben interculturalizar sus espacios creando condiciones que reconozcan la diversidad cultural de los estudiantes, docentes y padres de familia, y que permitan que puedan ejercer sus identidades. En otras palabras, toda la comunidad educativa debe estar representada en la institución con condiciones que aseguren que nadie será excluido ni que se impida el ejercicio de las prácticas culturales.

La ciudadanía intercultural obliga a repensar los modos en los que se puede ser ciudadano. Ansión (2007) señala que la ciudadanía debe repensarse en consideración de que, primero, aunque la ley reconozca los mismos derechos a todos los ciudadanos, esto no significa que todos estén en la misma capacidad o tengan las mismas oportunidades para hacerlos cumplir. Segundo, que todos tenemos historias culturales y sensibilidades distintas. Así, según Parekh es necesario:

acoger nuevos lenguajes conceptuales, formas de deliberación, modos de hablar y sensibilidades políticas y crear las condiciones en las que este juego interactivo pudiera llevar, con el tiempo la creación de un espacio público plural y de una cultura de base amplia. (2005, citado en Ansión, 2007: 59).

De esta manera, el reconocimiento de las diferencias se dirige a transformar el aparato estatal de tal modo que todos se vean reflejados en él. Extrapolando lo anterior a las instituciones educativas se dirá que estas deben reformar sus condiciones para reconocer la diversidad cultural de los estudiantes y valorarla como fuente de aprendizaje.

Las escuelas interculturales deben tener como uno de sus principales propósitos la formación de ciudadanos interculturales.

1.5. INTERCULTURALIDAD

El término interculturalidad debe ser distinguido de otros dos con los que se le suele confundir porque parece que apuntan a lo mismo: Multiculturalidad y pluriculturalidad. Por un lado, el concepto de ‘multiculturalidad’ se limita a describir la existencia de múltiples culturas en un mismo territorio sin que necesariamente haya relación entre ellas (Walsh, 2001). En cambio, el concepto de

pluriculturalidad indica la existencia de diferentes culturas en un mismo territorio cuyas relaciones son producto de los procesos históricos de los pueblos (Walsh, 2001). Así, los países pluriculturales muchas veces suelen expresar relaciones de poder en las que ciertas culturas son sometidas a la cultura del Estado Nación.

Lo que no hace el concepto de pluriculturalidad ni el de multiculturalidad es cuestionar o poner en perspectiva las asimetrías en las que se enmarca el diálogo entre las culturas; así, por ejemplo, no problematiza que el Estado se haya construido desde la hegemonía de la cultura blanca occidental y que este se sobreponga a las culturas minoritarias de tres maneras. La primera está relacionada a que “los individuos solo realizan sus derechos por mediación de los Estados” (Extebarría, 2003: 21); es decir, que las personas poseen derechos y obligaciones otorgados por el Estado y no a partir de sus culturas.

La segunda se refiere a la homogenización que provocan los Estado Nación a través de una democratización fallida que en la práctica no refleja la diversidad de las personas; por lo que, impone una forma de política ajena a las demás culturas. Finalmente, el Estado tiene la soberanía de la propiedad del suelo y los recursos que componen el territorio de diversas culturas, y que muchas veces son parte constitutiva de sus identidades.

Considerando lo dicho por Heise, Tubino y Ardito (1994) la problemática de la convivencia de la diversidad cultural con el Estado Nación adopta dimensiones existenciales. Téngase en cuenta que las culturas minoritarias están ancladas en un contexto de exclusión pues el aparato estatal expresa esta sobrevaloración de la cultura occidental sobre las originarias. Esto es consecuencia de la relación de dominación colonial que se ha heredado, lo que provoca a su vez que la cultura dominante asimile a las demás. Así, se influye en la desaparición de culturas, producto de la subestimación que es resultado de su no reconocimiento.

La interculturalidad crítica se caracteriza por cuestionar las condiciones de diálogo y proponer la construcción de un escenario equitativo y representativo de toda la diversidad. Así, la interculturalidad trata de impulsar y dinamizar el diálogo entre culturas en condiciones de equidad y justicia; por lo que, comienza poniendo en evidencia las injusticias y desigualdades en las que se enmarcan las relaciones culturales. Walsh la define de la siguiente manera:

proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientadas a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. (2001: 4).

Por ello, Ansión (2007), Tubino (2015) y Walsh (2009) señalan que la interculturalidad se caracteriza por ser un proyecto ético-político y epistémico, esto es de saberes y conocimientos. Esto es de suma importancia pues el diálogo intercultural no puede darse en condiciones de desigualdad y discriminación como actualmente sucede. Así, para estos autores, no solo se trata de promover el diálogo intercultural, sino de reformar las condiciones en las que se da el diálogo y que permita pensar, actuar y vivir de una manera distinta. Por ello, “el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados” (Walsh, 2009: 4).

De este modo, la interculturalidad no se circunscribe únicamente al diálogo intercultural entre diferentes culturas como si estas estuvieran nítidamente delimitadas, sino que las asume con identidades múltiples. Así, este enfoque conlleva a la formación de ciudadanos interculturales, lo que está íntimamente ligado a la libertad cultural, ya que “ser ciudadano intercultural es ejercer el derecho a construirse una identidad cultural propia y no limitarse a reproducir en uno mismo ni la identidad heredada ni la identidad que la sociedad mayor nos fuerza a adoptar por todos los medios” (Tubino, 2015: 268).

Por lo tanto, este enfoque tiene como tarea interculturalizar los espacios públicos pues es ahí en donde se ejerce la ciudadanía (Tubino, 2015). En la misma línea, Fornet señala que:

por interculturalidad no se comprende aquí una posición teórica ni tampoco un diálogo de y/o entre culturas (o, en este caso concreto, un diálogo entre tradiciones filosóficas distintas) en el que las culturas se toman como entidades espiritualizadas y cerradas; sino que interculturalidad quiere designar más bien aquella postura o disposición por la que el ser humano se capacita para... y se habitúa a vivir “sus” referencias identitarias en relación con los llamados “otros”, es decir, compartiéndolas en convivencia con ellos. (2004: 14-15).

La naturaleza compleja del enfoque crítico de la interculturalidad implica que, por un lado, se hagan manifiestas las condiciones estructurales de desigualdad y discriminación desde las que parte el diálogo intercultural y; por otro lado, la de crear condiciones propias para el diálogo intercultural, el que se constituye en su meollo como un espacio de encuentro en el que las personas se dejan decir algo por el otro.

Por lo tanto, los enfoques interculturales en educación buscan que la escuela se adapta a la realidad pluricultural, lo que implica esfuerzos conjuntos entre las personas para que se comprendan y acepten (Akkari, 2009). Por ello, las instituciones educativas deberían crear condiciones que propicien el diálogo intercultural entre estudiantes, docentes y padres de familia. Esto es, qué acciones realiza una institución educativa para evitar la homogenización de los estudiantes bajo una cultura impuesta y más bien ella trata de responder a la diversidad cultural de sus estudiantes y su comunidad promoviendo su reconocimiento.

En síntesis, en este estudio se entiende que la interculturalidad está ligada a los conceptos de Cultura, Identidad, Libertad cultural y reconocimiento. En este sentido, la Interculturalidad es más una forma de ser y de pensar en la que uno se reconoce a sí mismo y los demás como seres portadores de culturas igualmente valiosas y en constante cambio. Este reconocimiento de la valía de uno y de los demás tiene como consecuencia en las escuelas la búsqueda de condiciones que posibiliten relaciones equitativas y permitan el ejercicio de la libertad cultural. Así, mientras no se deje de lado los procesos de homogenización se está asumiendo que las otras culturas están vacías; es decir, que no hay nada de valor que deba ser conocido, lo que de por sí es una situación de injusticia. Entonces, ¿cómo hacer que una escuela promueva la interculturalidad?



CAPÍTULO 2: EDUCACIÓN INTERCULTURAL: LAS IDENTIDADES QUE DIALOGAN

2.1 ENFOQUES DE INTERCULTURALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO PERUANO

La interculturalidad llega a Latinoamérica en 1983 cuando en El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC) -organizado por la UNESCO- se cambia el concepto de 'educación bicultural' por el de 'educación intercultural' (Tubino, 2015). Este cambio fue consecuencia de que el 'biculturalismo' no respondía conceptualmente a la compleja realidad de Latinoamérica, ya que no contempla las relaciones de poder y de prestigio entre las culturas y porque no percibe que las identidades de las personas son culturalmente plurales y esencialmente cambiantes (Tubino, 2015).

En el caso del sistema educativo peruano la necesidad de dar un servicio pertinente a la pluralidad de culturas se dio en 1972 con la Política Nacional de Educación Bilingüe con la que se institucionalizó la educación bilingüe (Minedu, 2016). Sin embargo, el concepto 'educación intercultural' empieza a ser usado en 1989 en la Política de Educación Intercultural (PEBI), documento oficial del Estado que también amplió el alcance de la educación bilingüe a los niveles de primaria y secundaria (Minedu, 2016).

Fue en 1991 que la interculturalidad adquirió una posición de principio rector en el sistema educativo con la promulgación de la Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB) (Minedu, 2016). Es con esta política que se sentó las bases de la Educación Intercultural para Todos (EIT)

con lo que el Estado afirmó su intención de unir a los peruanos en la diversidad. Hasta entonces el modelo se orientaba a poblaciones indígenas rurales.

La educación tiene un papel estratégico para comenzar a desmontar las estructuras sociales, económicas y políticas discriminatorias y exclusoras de indígenas, afrodescendientes, etc. Esto, debido a que la educación intercultural puede formar conciencias autocríticas y reflexivas que permitan valorar lo propio para valorar lo ajeno (Tubino, 2015). En este sentido, colocar a la Interculturalidad como elemento transversal del sistema educativo es señal de que se asume a la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social que implica a todos los sectores de la sociedad (Walsh, 2001). Así:

un enfoque intercultural para el proceso educativo peruano implicaría combatir discursos hegemónicos fuertemente enraizados desde hace varios siglos en las mentalidades. Es por esto que “desinvisibilizar” y por tanto trabajar concretamente el tema intercultural no sólo significa pensar en lo metodológico, sino sobre todo en ideologías dominantes y también en los fundamentalismos extremos- que impiden fuertemente que esto se asuma con seriedad. (Zavala, Cuenca & Córdova, 2005: 8).

De igual modo, la interculturalidad en sí misma debe ser motivo de diálogo, ya que su tratamiento no puede ser idéntico en contextos diferentes. Por ello, la interculturalidad debe surgir de los mismos alumnos y en un diálogo contextualizado en la realidad sociocultural de ellos (Walsh, 2001).

No obstante, según Zavala (2009) la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no tiene la envergadura ni la complejidad de una educación intercultural desde el enfoque crítico pues tiene como objetivo principal el mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes, pero no pone en tela de juicio las estructuras dominantes que existen sobre la escuela, la sociedad y el uso del idioma. Esto es justamente lo que debe hacer la interculturalidad: crear condiciones de equidad que permitan la libertad cultural de todos los individuos.

Por ello, la EIB deviene en una acción afirmativa que no soluciona el problema de fondo. Como señala Tubino (2007), todas las políticas de inclusión deben complementarse con prácticas de convivencia intercultural para todos con el fin de que la construcción de ciudadanía interculturales se fomente en todos

los estratos sociales y culturales. Además, ni el Estado ni las escuelas pueden brindar un servicio eficiente sin ser culturalmente pertinente.

A continuación, se examinan los enfoques con los que el Estado peruano ha abordado la interculturalidad:

2.1.1 Enfoque Asimilacionista: Política de Educación Bilingüe Intercultural de 1989

Si bien esta política utiliza el término de interculturalidad, el enfoque que utiliza está más cerca al multiculturalismo anglosajón. Este se caracteriza por concentrarse solo en los sectores discriminados, por contener políticas de tolerancia, tratar de evitar las confrontaciones culturales y no tomar en cuenta las injusticias culturales existentes (Tubino, 2015). Así, esta política señala que “sus objetivos y contenidos apuntan a consolidar la identidad peruana y la defensa de la Soberanía Nacional vinculada al proceso de integración latinoamericana” (Trapnell y Zavala, 2013: 239).

Con ello, se subyuga a la diversidad a una idea de Estado nación que es expresión de la cultura dominante. En este sentido, esta política tiene como uno de sus objetivos el “formar sujetos bilingües con una óptima competencia comunicativa en su lengua materna y en castellano como segunda lengua” (Trapnell y Zavala, 2013: 239), lo que hace evidente que son los miembros de comunidades nativas quienes deben aprender a hacer uso de los códigos oficiales del Estado, y no se considera interculturalizar el Estado.

Asimismo, los lineamientos de esta política señalan que el uso de las lenguas nativas es instrumental, ya que son usadas en el sistema educativo en tanto son un medio más eficaz para castellanizar a los estudiantes (Trapnell y Zavala, 2013). De este modo, se trata de homogenizar a las personas bajo una misma lengua y cultura nacional; de ahí que, se busque “posibilitar la comunicación y entendimiento entre todos los peruanos a través del castellano como lengua común y la comprensión de los códigos culturales diferentes a los de la propia cultura” (Trapnell y Zavala, 2013). Además, se plantea el rescate y revalorización de las culturas, con lo que se presupone que las culturas son realidades estancadas y esencializadas en sus productos, los que deben conservarse. Esto olvida que las culturas se conservan cambiando (Tubino, 2015).

Por lo tanto, esta política puede ser catalogada como asimilacionista pues en la asimilación de una cultura por otra “la adopción de los elementos foráneos va acompañada de la eliminación de los valores fundamentales de las tradiciones propias dejándose absorber el grupo por los modelos y valores de la sociedad dominante” (Heise et al, 1994). En otras palabras, la Política de Educación Bilingüe Intercultural de 1989 plantea una educación que permitiría que el Estado y la cultura dominante asimilen a otras a través de la imposición de un idioma nacional. Esto deja de lado que “las formas de usar el lenguaje también están atravesadas por el tema del poder, pues a partir de ellas se construyen asimetrías por las que algunas personas se ven complacidas y recompensadas y otras sancionadas y despojadas por las demás” (Zavala, 2009: 12). Así, se centra en los pueblos indígenas como si la interculturalidad solo fuera asunto de ellos integrarse al Estado nacional.

2.1.2 Enfoque acrítico o funcional: Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB) 1991

La Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB), promulgada en 1991 fue un punto de inflexión pues fue en ella en la que se colocó a la interculturalidad como eje transversal a todo el sistema educativo (Ministerio de Educación, 2016). Así, la educación peruana se embarcó “dentro de un programa más ambicioso de comprensión de la heterogeneidad social, étnica, cultural y lingüística, que lleve al Perú a reconocerse a sí mismo como un país pluricultural, multilingüe y, al mismo tiempo, unitario” (Trapnell y Zavala, 2013: 244-245).

Esta política fue un paso hacia adelante en la educación intercultural en cuanto al reconocimiento de que la interculturalidad es fundamental para el país. Sin embargo, aunque señala que la educación de todos los peruanos será intercultural, sigue circunscrita al ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe. Así, la interculturalización de la educación para los hispanohablantes se limita a incluir “contenidos referentes a las culturas y lenguas existentes en el país y, cuando sea posible, la enseñanza de alguna lengua vernácula” (Trapnell y Zavala, 2013: 245)

De este modo, esta política pone en evidencia la importancia de la interculturalidad, pero en sus lineamientos tiene un alcance corto y que busca

más subsanar que reformar. En este sentido, se hace patente la importancia de que cada persona sea educada en su idioma nativo, pero no se discute las causas de la exclusión o privilegio de una lengua sobre otra; ya que el Castellano sigue siendo el idioma del Estado y de comunicación nacional. En palabras de Zavala, “se ha asumido una perspectiva básicamente técnica a la hora de lidiar con los temas lingüísticos y, por ende, el lenguaje ha quedado fuera del problema ideológico en el que está inmerso” (2009: 8).

De igual manera, esta política señala la importancia de que “solo en un ambiente de mutua comprensión y de mutuo respeto y admiración, será posible construir ese necesario diálogo inter pares que contribuya al desarrollo armónico de la sociedad peruana” (Trapnell y Zavala, 2013: 244). Esto es adecuado y necesario, pero no suficiente porque desde el enfoque crítico una de las tareas fundamentales de la Interculturalidad no solo es promover el diálogo intercultural, sino, como primera instancia, crear condiciones que posibiliten un diálogo que no esté condicionado por relaciones de poder. En este sentido, Zavala señala que

a través de un enfoque intercultural se busca lidiar con las conflictivas relaciones sociales existentes y además revelar una colonialidad del saber por medio de la cual se perpetúa un orden jerárquico que acentúa el conocimiento hegemónico en desmedro de otros. (2009: 8).

Transformar las causas es lo verdaderamente transformador; por ello, esta política tiene un enfoque acrítico o funcional pues apela al diálogo, pero no cuestiona en torno a las condiciones de este. Así, Tubino (2015) señala que este enfoque es funcional porque se trata de un discurso y una praxis descontextualizados, pero que son funcionales a los intereses del Estado y el modelo económico vigente.

2.1.3 Hacia el enfoque Crítico: Ley General de Educación 28044, Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad (2013) y Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (2016)

En la actualidad pueden encontrarse diversos documentos sobre Interculturalidad en el Estado. Si bien los documentos han ido adquiriendo un lenguaje políticamente correcto, no han tenido consecuencias que cambien o transformen las relaciones de inequidad. Asimismo, no hay uniformidad en los

documentos del Estado en torno al lugar que tiene la interculturalidad en el sistema educativo ni a lo que se entiende por ella (Zúñiga, 2006).

La Ley General de Educación coloca como principio orientador de todo el sistema educativo no solo como contenido o área curricular, ya que señala que “la interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo” (Ministerio de Educación, 2003, artículo 8, inciso f).

De este modo, la interculturalidad también es vista como actitud frente al otro, lo que le devuelve su naturaleza relacional y saca a la Interculturalidad de categoría conceptual y de contenido al plano de la praxis social. Esto es de suma importancia pues lleva a pensar en una ciudadanía intercultural como forma de desenvolverse en un mundo diverso. Por ello, Zuñiga señala que “las metodologías democráticas, las deliberaciones públicas y los consensos interculturales locales, regionales, nacionales, deberán ser prácticas extendidas en el país, a través de las cuales logremos desarrollar competencias ciudadanas” (2006: 29).

De igual manera, el tratamiento de la interculturalidad que hace esta ley está indicado también en los dos objetivos que se plantean para la educación. El primero es “formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento” (Ministerio de Educación, 2003, artículo 9, inciso a).

La realización de las personas que se señala en el primer objetivo depende de que se consiga lo que dice el segundo: “Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible

del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado” (Ministerio de Educación, 2003, artículo 9, inciso b). Precisamente, una sociedad democrática y justa, cuya identidad se funda en la diversidad cultural, debe reconocer las diferencias y realizar acciones que iguallen el acceso y el ejercicio de los derechos de todas las personas. Esto es una gran tarea, ya que supone interculturalizar el aparato estatal para que corresponda a la diversidad de los ciudadanos.

Así, puede afirmarse que en estos documentos la interculturalidad adopta un enfoque crítico y la escuela toma su labor de transformación social, lo que no solo se logra impartiendo cursos, sino promoviendo formas de actuar dentro de la institución educativa que desarrollen ciudadanos interculturales. Esto es un gran cambio pues “hasta el momento la implementación de una perspectiva intercultural se ha centrado exclusivamente en los contenidos y no en las formas de interactuar que se enmarcan en prácticas de aprendizaje específicas” (Zavala, 2009: 11).

Del mismo modo, la propuesta pedagógica del Ministerio de Educación (2013), *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad*, señala que la interculturalidad es un principio rector en todo el sistema educativo y que se desarrolla según dos enfoques: la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la Educación Intercultural para Todos (EIT). La primera está dirigida a los estudiantes de comunidades indígenas y; la segunda, dirigida a los estudiantes de zonas urbanas o que tengan como lengua materna al Castellano. Aunque este documento se centra con especial énfasis en la EIB, señala que asume una “comprensión crítica de la **interculturalidad** que recoge y sintetiza los avances en la definición de este enfoque toda vez que no se quede en el plano descriptivo ni en el normativo, sino que propone y busca transformaciones, desde una postura crítico-reflexiva” (Minedu, 2013: 32).

De este modo, el Ministerio de Educación (2013) señala que las tareas a realizar son primero, visibilizar las diferencias; segundo, cuestionar la discriminación de razas, lenguas, géneros, etc.; tercero, promover el desarrollo de la diversidad cultural y; cuarto, poner en cuestión las estructuras sociales que crean condiciones asimétricas entre los distintos grupos sociales. En este sentido,

una educación intercultural crítica implica el examen crítico de la propia herencia cultural y de los valores que rigen el contexto actual, ya que este enfoque no es neutral (Lahdenperä, 2004; citado por Holm & Zilliacus, 2009).

Por lo tanto, la educación intercultural tiene un papel transformador, ya que, “la educación es esencial para lograr un desarrollo humano integral que haga retroceder la pobreza, la exclusión y toda forma de discriminación” (Minedu, 2013: 20). Para cumplir con ello debe ser para todos pues es necesario fortalecer la identidad de todas las personas para fomentar un diálogo intercultural en igualdad de condiciones (Minedu, 2013). Este documento es un avance discursivo, pero cabe preguntarse por cómo hacer que la escuela realmente pueda cumplir con ello.

El Ministerio de Educación señala que “la interculturalidad crítica transformadora “para todos” que ofrece el Estado a nivel nacional busca ser heterogénea en su forma de aplicación, porque son variados los contextos y sus protagonistas, pero única en sus metas” (2013: 5). Esto sin duda trasciende el ámbito curricular en que se suele encasillar a la interculturalidad y obliga a pensar

en cómo se desarrollan las relaciones interculturales en el campo de la gestión, pensando éste como un proceso educativo donde las relaciones de poder determinan la toma de decisiones verticales y excluyentes y donde la discriminación sociocultural es parte del actuar cotidiano. (Zavala, Cuenca & Córdova, 2005: 7).

De este modo, es necesario que la escuela como organización promueva dentro de sí condiciones que reflejen el reconocimiento de las diferencias culturales de su comunidad educativa y que permitan la participación equitativa de todos. Esto es necesario pues la interculturalidad, que es una forma de ser, debería desarrollarse en los espacios de interacción escolar. En este sentido, para reconocer al otro en su diferencia no es suficiente saber qué es el ‘reconocimiento’ como categoría conceptual, ya que la interculturalidad está más ligada a una forma de ser.

Esto significa “un vuelco postestructuralista que, en lugar de asumir a la escuela como una institución neutral donde se produce y se transmite ‘la verdad’, la percibe como una construcción institucional que es el resultado de la historia, el poder y los intereses sociales” (Zavala et.al., 2005: 8). Esto es así debido a que la

educación intercultural no es un agregado al currículo regular, sino que necesita involucrar a la organización como un todo, abarcando los procesos de enseñanza, las decisiones de la escuela, la capacitación docente, la metodología de enseñanza y la interacción de los estudiantes y los materiales de trabajo (UNESCO, 2006).

De ahí que, implique una tarea ardua de reformar la escuela, ya que, como señalan Zavala et.al. (2005) la interculturalidad, aunque asumida como eje transversal, no ha pasado de ser un discurso retórico que en la práctica no ha tenido los efectos esperados y que, por ello, debe centrarse la mirada en la escuela como organización, ya que es ahí donde uno ejerce la interacción con los otros. Por ejemplo, en las tomas de decisiones institucionales, de diseño de políticas, reglamentos, etc. Por lo tanto, “habría que analizar, por ejemplo, no sólo las prácticas concretas que se desarrollan desde la esfera pedagógica, sino también desde la de gestión, como las relacionadas con el clima institucional, la participación, la docencia y la dirección, entre otras” (Zavala et.al., 2005: 14).

Mención aparte merece la Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe promulgada en Julio del 2016. En este documento se establecen los lineamientos de una Educación Intercultural para Todas y Todos (EIT) con la que se busca promover la formación de identidades plurales en cada niño, joven y persona adulta, y el ejercicio de sus ciudadanía plurales en un contexto de reconocimiento mutuo y auto reconocimiento (Ministerio de Educación, 2016). En este sentido, el documento establece que cada institución educativa del país debe establecer un tratamiento de la interculturalidad en atención a las personas afroperuanas, europeas, asiáticas, indígenas u originarias, etc (Ministerio de Educación, 2016). Así, la interculturalidad en cada contexto de variar en función a sus propias peculiaridades y a la forma en que la relación entre las personas se da, ya que en algunos contextos las diferencias religiosas pueden ser motivos de conflicto y en otros contextos no (Alleman-Ghionda, 2008).

De este modo, los docentes se convierten en protagonistas del proceso de deconstrucción de las diferentes formas de discriminación y racismo, y en constructores de la convivencia democrática e intercultural (Ministerio de

Educación, 2016). No obstante, no solo es un enfoque pedagógico, sino también organizacional pues en cuanto a la gestión señala nueve lineamientos con que se debe interculturalizar a la escuela. Así, en su lineamiento 02 se dice que se debe “diseñar e implementar modelos de gestión educativa para atender la diversidad con enfoque territorial” (Ministerio de Educación, 2016: 23). Por lo tanto, este documento significa un paso adelante en cuanto al reconocimiento de la importancia y de los alcances de la interculturalidad y de la necesidad de diseñar una gestión intercultural.

2.2 LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La gestión educativa, como disciplina, tiene un desarrollo aún corto, pero en general busca aplicar las reglas de la gestión al campo de la educación (Cassasus, 2000). Asimismo, la gestión se define según los objetivos que se tengan y los procesos con los que se busque lograrlos (Cassasus, 2000). Es decir, se trata de una articulación entre los procesos y los objetivos de la organización.

Si bien, el Ministerio de Educación (2015) en el Manual de Gestión Escolar señala los compromisos de gestión de las instituciones educativas, no menciona a la interculturalidad en ninguno de ellos. Se limita a señalar que la planificación debe ser consensuada y en su séptimo compromiso indica que el clima de la institución debe ser de respeto, tolerancia y libre de violencia. A pesar de que, la interculturalidad es un eje central en el sistema educativo, este documento evidencia lo poco que se ha avanzado en relación a la gestión de la interculturalidad y que no se ha articulado el trabajo al interior del Ministerio de Educación.

La UNESCO (2011) señala que la gestión educativa está relacionada a la institución educativa como una organización sistémica en donde, a pesar de ser un todo, pueden identificarse cuatro dimensiones: La institucional, la administrativa, la pedagógica y la comunitaria. Por un lado, la primera abarca las “formas cómo se organiza la institución, la estructura, las instancias y responsabilidades de los diferentes actores. Formas de relacionarse Normas explícitas e implícitas” (Unesco, 2011: 33). Por otro lado, la segunda hace referencia a “Respuesta a necesidades de la comunidad. Relaciones de la

escuela con el entorno. Padres y madres de familia. Organizaciones de la localidad. Redes de apoyo” (UNESCO, 2011: 33).

Así, la dimensión institucional da “un marco para la sistematización y el análisis de las acciones referidas a aquellos aspectos de estructura que en cada centro educativo dan cuenta de un estilo de funcionamiento” (UNESCO, 2011: 35). Dentro de estos aspectos se menciona a la estructura formal (cómo se distribuye las tareas y el trabajo, el uso del tiempo, los espacios y los organigramas) e informal (cómo se relacionan las personas, las ceremonias, los estilos de las prácticas cotidianas y toda clase de vínculos) de la institución. Todo esto influirá en el desempeño y eficiencia con que la institución podrá realizar adaptaciones y transformaciones a partir de las necesidades de su contexto social, lo que a su vez se desprenderá de los principios que rigen la institución (UNESCO, 2011).

De ahí que, la interculturalidad deba estar presente en cada uno de los procesos que desarrolla la institución, ya que es asumida como uno de los ejes centrales de la educación y no solo como contenido de estudio. Por ello, junto a la dimensión institucional debe prestarse atención a la dimensión comunitaria, que revela el tipo de relación entre la institución y la comunidad, si se integra, si participa en ella o no (UNESCO, 2011: 37). La dimensión administrativa y pedagógica también deben estar involucradas porque todos, tanto los docentes como los trabajadores administrativos, son seres culturales y promotores de interculturalidad.

En síntesis, en la presente investigación se entiende por gestión de la interculturalidad a aquellos procesos presentes en las dimensiones institucional, comunitaria, docente y administrativa que son las condiciones para la promoción y el ejercicio de la interculturalidad en la institución. Esto requiere, por un lado, el examen de los documentos institucionales que definen a la institución como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Reglamento Interno (RI), ya que son documentos integrales que abarcan la vida institucional desde la propuesta de gestión hasta los derechos y deberes que rigen la dinámica de toda la comunidad educativa.

Para saber qué buscar en la Gestión de la Interculturalidad se tiene como un referente a los cinco indicadores institucionales señalados por Zavala et.al. (2005) que, aunque están pensados para Institutos Superiores Pedagógicos, son hitos desde el estudio y el análisis de las actividades realizadas para gestionar la interculturalidad dentro de una institución.

En primer lugar, se señala un indicador que está relacionado a la resolución de conflictos, ya que “en cada caso de conflicto cultural con otra persona, el funcionario de la DRE [Dirección Regional] conversa con el involucrado sobre el hecho y trata de comprender la raíz del mismo, para lo cual es capaz de tomar distancia de su propia posición” (Zavala et.al., 2005: 26). De este indicador se desprenden las acciones realizadas para la resolución de conflictos que tomen en cuenta las distintas posiciones y arraigos culturales, sociales, económicos, etc., de las personas.

Esto es importante pues, por lo general, la escuela refleja e impone la cultura hegemónica en un intento de homogenización. Esto, más que un rechazo del conflicto asume como necesario verlos como oportunidades de aprendizaje. Por ello, es importante que la escuela asegure un plan de acción con principios de equidad en el acceso de participación, principios que deben reflejarse también en la organización general de la escuela y en sus planes de acción (Tormey, 2004). Dentro de estas líneas de acción puede señalarse algunos elementos incluidos en el proceso de solución de conflictos que deben ser aprendidos por los estudiantes (Bickmore, 1999): La comprensión de las causas y formas del conflicto, la comprensión del conflicto en las relaciones humanas, la comprensión de cómo los conflictos presentan oportunidades de aprendizaje y la capacidad de aplicar el proceso de solución de conflictos.

En segundo lugar, la participación en la toma de decisiones, pues “en las sesiones de los Consejos Educativos Institucionales, el directivo del ISP [Instituto Pedagógico] propone reglas claras y consensuadas que toman en cuenta las distintas maneras de comunicarse de los diferentes grupos culturales presentes” (Zavala et.al., 2005: 30). Por un lado, de esto puede desprenderse el establecimiento de normas que reconozcan y permitan que las personas puedan hacer uso de su forma comunicativa. Por otro lado, implica que todos deben poder

participar de la toma de decisiones, ya que usualmente solo participan aquellos que tienen el conocimiento experto dejando a gran parte de la comunidad sin derecho a participar (Zavala et.al., 2005). Asimismo, como señala Andrade (2002, citado en Zavala et.al., 2005: 30), no basta con que los diversos actores participen de la toma de decisiones, sino que se construyan condiciones para que las relaciones de poder se den en un marco de equidad.

En tercer lugar, el reconocimiento de la diversidad cultural. Así, “el funcionario de la DRE [Dirección Regional] diseña, valida y aprueba instrumentos y normas de evaluación tomando en cuenta las características socioculturales y lingüísticas de los diversos actores presentes en su jurisdicción, y lo hace con la participación de los mismos” (Zavala et.al., 2005, p.35). Este indicador asume que no hay un saber superior al otro, lo que, en principio rechaza la creencia de que la escuela es el lugar donde se combate la ignorancia.

Desde el contexto de la escuela puede ser motivo para examinar acciones que promuevan el acercamiento de los estudiantes a nuevas formas de conocer y pensar. No desde una perspectiva folclórica, sino más bien de experimentar al otro. Además, como señala Ortega y Mínguez (2002, citados en Zavala et.al., 2005: 30), la familia y el contexto social deben estar involucrados en la tarea de educar, ya que esto debe reflejar los diferentes conocimientos y formas de pensar de la sociedad. Es así que, la interculturalidad pone el énfasis en la interacción de las personas y en sus habilidades para crear proyectos comunes, de asumir responsabilidades y de crear identidades comunes (Neuner, 2012).

En cuarto lugar, la creación de canales de participación. Así, “el director del ISP [Instituto Pedagógico] no discrimina a los formadores de la institución, actúa como mediador en situaciones de discriminación y promueve la reflexión sobre ellas” (Zavala et.al., 2005: 38). Así, como se señaló anteriormente, las diferencias deben ser visibilizadas y, también, las condiciones de asimetría que condicionan el diálogo. De ahí que, para reformar las relaciones de poder que son causa de injusticia, inequidad, etc., desde la gestión es “indispensable que existan canales de participación para que ellos [los estudiantes] puedan expresar sus intereses en el marco de la diversidad” (Zavala et.al., 2005: 38). De esta manera, al interior de la escuela debe realizarse acciones para crear espacios o vías que permitan que

los estudiantes y la comunidad educativa participen en equidad de la toma de decisiones y del planeamiento institucional. Asimismo, Catarci (2016), señala que en el contexto italiano el mediador intercultural es pieza clave para atender a la diversidad cultural que se da debido a la migración.

En quinto lugar, la valoración de las diferencias culturales. Así, “el gobierno regional realiza una convocatoria plural para la elaboración del PER o de proyectos derivados de él, y se asegura de que el grupo conformado sea representativo de su jurisdicción” (Zavala et.al., 2005: 42). Este indicador se construye a partir del concepto de ciudadanía intercultural, lo que implica una postura crítica de las diferencias de lo que se considera como propio, no para negarlo sino para relativizarlo. Esto es importante, ya que permite reconocer al otro como semejante en valía y en derechos, lo que implica no adoptar posturas paternalistas ante los grupos marginados. Este indicador también se vincula con la participación de los diferentes grupos de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en condiciones de equidad.

Estos indicadores coinciden con la literatura revisada pues desde el enfoque crítico algunas investigaciones (Ciges, García & Miravent, 2010; Contini & Herold, 2015; Márquez & García, 2014; De Oña & García, 2016; Hernández, Gomariz, Parra & García, 2016; Quispe, 2012; Terrón-Caro, Rebolledo, Rodríguez, Esteban, 2015) han analizado las condiciones que posibilitan la interculturalidad y señalan que el trabajo colectivo y las estrategias participativas son las que promueven la interculturalidad en su enfoque crítico en la escuela. Además, Alonso (2011) señala la importancia de que el Proyecto Educativo Institucional se construya de manera concertada con la comunidad educativa, lo que hace posible que este corresponda a la diversidad cultural de la comunidad educativa y de la sociedad.

De este modo, la interculturalidad es asumida desde la gestión de la institución para crear condiciones que permitan el diálogo y la participación de los diferentes grupos culturales que la integran considerando a los estudiantes y sus familias, los profesores y el personal administrativo. Esto es así porque la Interculturalidad debe estar presente en las relaciones interpersonales y en las

estructuras que las condicionan, debe ser vivida en todas las esferas de la organización y no ser reclusa a un trabajo teórico en las aulas.

En consecuencia, en la presente investigación la Gestión de la Interculturalidad, que es vista a partir de las dimensiones institucional, docente, comunitaria y administrativa, será investigada a partir de las siguientes subcategorías extraídas de lo dicho por Zavala: Resolución de conflictos, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, y participación en toma de decisiones. Estas tres subcategorías conducirán el análisis de los grupos focales en búsqueda de las actividades con que se gestione la interculturalidad.



PARTE 2: DISEÑO METODOLÓGICO

En esta segunda parte se exponen y justifican los procedimientos empleados en el desarrollo de la investigación; así como, el enfoque, el método, los objetivos de la investigación, las técnicas y los instrumentos empleados para el recojo de información, las categorías y subcategorías.

2.1 EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación parte de la comprensión de que la gestión de la interculturalidad refleja un enfoque de interculturalidad; es decir, cómo se refleja o cómo se pone en práctica el enfoque de la interculturalidad en acciones,

actividades, etc. Así, el problema es saber qué actividades deben ejecutarse y cómo debe concebirse dicho enfoque. El Estado, a través del Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura, está tratando de cumplir con esta tarea, prueba de ello son los siguientes documentos: Enfoque Intercultural: Aportes para la Gestión Pública (2014), Servicios Públicos con Pertinencia Cultural (2015), Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural (2015) y Política Nacional para la Modernización de la Gestión Pública (2013).

En dichos documentos, se expresa la necesidad de construir un enfoque de interculturalidad y de actividades para ejecutarlo que respondan a la diversidad cultural de las personas y a las condiciones históricas y socioeconómicas propias del Perú. Así, por enfoque intercultural se entiende “un marco de análisis y de acción que se basa en el reconocimiento y la valoración positiva de las diferencias culturales, con el objetivo de construir relaciones recíprocas y equitativas entre los diferentes grupos étnico-culturales” (Ministerio de Cultura, 2015: 29).

De esta manera, la incorporación de un enfoque de interculturalidad en la gestión de las instituciones públicas (lo que incluye a las instituciones educativas) debería ser parte de la modernización del Estado, ya que este no puede brindar un servicio eficiente si no tiene pertinencia cultural. Con ello, los espacios de atención se vuelven interculturales en sí mismos pues expresan la diversidad cultural de las personas.

Por lo tanto, el problema de investigación es el siguiente:

¿Cómo se gestiona la interculturalidad en una institución educativa básica de Alto Rendimiento de Lima?

Este, a su vez, contiene dos problemas que, como se señaló, están íntimamente relacionados: El enfoque de interculturalidad y las actividades de gestión de la interculturalidad.

2.2 ENFOQUE Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se realizó según el enfoque cualitativo pues pone el énfasis en la comprensión de las relaciones complejas de todo cuanto concierne a un fenómeno (Stake, 1999). Se escogió tal enfoque debido a que la

interculturalidad es un hecho complejo e irreducible a categoría teórica, ya que apunta a una forma de ser en el mundo (Tubino, 2015).

Por ello, fue necesario recurrir a este enfoque para obtener una comprensión holística de la gestión de la interculturalidad (Stake, 1999). En este sentido, se inicia con el análisis de los documentos de gestión (Proyecto Educativo Institucional, Reglamento Interno, Política lingüística e Intercultural, y el Manual de Gestión de Convivencia Democrática e Intercultural). Luego, los tres grupos focales (de estudiantes, de docentes, y de padres de familia) verificaron cómo la gestión de la interculturalidad se realiza en la práctica. Con ello se busca poner a los participantes como protagonistas centrales del proceso (Zucker, 2009).

El método seleccionado para la presente investigación fue el Estudio de Caso, ya que permitió obtener una mirada holística y significativa de las características de los eventos de la vida real (Yin, 2009). Además, según la finalidad que busca la investigación, es explicativa (Yin, 2009) pues proveyó descripciones que permitieron interpretar y teorizar en torno al caso (los procesos de la gestión de la interculturalidad en una escuela urbana).

Asimismo, es instrumental (Stake, 1999) pues el caso es un medio para empezar a teorizar sobre la gestión de la interculturalidad llevada a cabo por instituciones educativas en el contexto limeño. También, la investigación es de caso único (Vieytes, 2004) pues se estudió un caso seleccionado por sus peculiaridades especiales que lo hacen un referente para el sistema educativo peruano.

2.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación tuvo un objetivo general que es el siguiente:

1. Analizar la gestión de la interculturalidad que realiza la institución de educación básica de alto rendimiento.

Este objetivo general está dividido en los siguientes objetivos específicos:

- 1.1. Identificar el enfoque de interculturalidad que orienta la gestión de la interculturalidad de la institución educativa.

1.2. Analizar las actividades de gestión de la interculturalidad a partir de la percepción de los estudiantes, padres de familia y docentes.

2.4 CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN

En la investigación se trabajó con categorías, subcategorías y códigos relacionados a los objetivos específicos de la misma. Los códigos relacionados al primer objetivo específico fueron extraídos del Marco Teórico y tuvieron una función referencial (véase la Tabla 1).

Tabla 1. Categorías, subcategorías y códigos iniciales de la investigación.

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Códigos
Identificar el enfoque de interculturalidad que se aplica en la institución educativa.	Enfoque de interculturalidad	Enfoque crítico	Reconocimiento de la diversidad
			Equidad
			Identidad
			Transformar las condiciones
		Enfoque asimilacionista y Enfoque funcional o acrítico	Asimilación
Analizar las principales actividades que realiza la institución educativa para gestionar la interculturalidad.	Actividades de gestión de la interculturalidad	Resolución de conflictos	Diálogo
		Reconocimiento de la diversidad cultural.	Reconocimiento de la diversidad
		Participación	Participación de padres de familia
			Participación estudiantil
		Gestión docente	Capacitación

Elaboración propia.

2.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Las técnicas seleccionadas para obtener la información son el análisis documental y el grupo focal. En primer lugar, el análisis documental se realizó a través de una guía de revisión documental que evaluó los documentos institucionales en los que se vea reflejada la interculturalidad de manera conceptual como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Reglamento Interno

(RI), la Política Lingüística e Intercultural, y el Manual de Gestión de Convivencia Democrática e Intercultural. De esta manera, el análisis documental permitió saber cómo se entiende la interculturalidad desde la institución. Para ello, se analizó estos documentos a partir de los tres enfoques desarrollados en el marco teórico: Enfoque asimilacionista, enfoque acrítico o funcional, y el enfoque crítico.

En segundo lugar, se ha escogido el grupo focal pues esta técnica permite tratar un tema de manera exhaustiva a través de la interacción de un grupo culturalmente diferente (Campodónico, 2008). Para tal efecto se ha considerado tres grupos focales mixtos: Uno que consta de seis estudiantes con tres años de permanencia continua en la institución educativa; otro que consta de seis padres de familia con tres años de permanencia en la institución educativa y; finalmente, un grupo focal con seis docentes con no menos de tres años de permanencia en la institución. Esto, junto al análisis de los documentos a partir de las subcategorías, permitió obtener información en torno a las actividades de gestión de la interculturalidad que se realizan en la institución.

2.6 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA INSTITUCIÓN

La institución educativa está ubicada en el Centro Vacacional Huampaní, distrito de San Juan de Lurigancho (Chosica), en la provincia de Lima. Es de gestión pública, mixto y de modalidad de internado, con autorización por Resolución Suprema N° 034-2009-ED con fecha de 9 de setiembre de 2009, iniciando sus actividades el 2010. Cuenta con tercero, cuarto y quinto grado del nivel secundario. A la fecha atiende a 904 estudiantes.

Es una institución joven, pero nace como un proyecto ejemplar del sistema educativo peruano, reuniendo a estudiantes de todas las regiones del Perú. El 23 de julio de 2014 el Estado replica este modelo institucional en 13 Regiones del Perú.

La institución tiene como finalidad brindar una educación integral a los estudiantes más destacados del país bajo la modalidad del Bachillerato Internacional y basado en un modelo constructivista. La institución se enmarca en la educación intercultural, el respeto, la ética y equidad, y tiene a la interculturalidad como a un pilar de su gestión. Es por todas estas características que dicha institución fue escogida para la investigación.

2.7 POBLACIÓN E INFORMANTES

La población total de la institución educativa es de 1995 personas distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 2. Universo Total.

Estudiantes	904
Directivos	04
Coordinadores	05
Coordinadores de área	17
Docentes de Área/Tutores	81/34
Bibliotecólogos	03
Asistentes pedagógicos	07
Laboratoristas	03
Personal BYDE- Bienestar y Desarrollo Estudiantil	52
Administrativos	15
Padres de familia	904
UNIVERSO TOTAL	1995

Elaboración propia

2.7.1 Informantes

En esta investigación se utilizaron dos tipos de fuentes que corresponden a cada una de las técnicas utilizadas: El análisis documental y el grupo focal. Por un lado, para el análisis documental se usaron los siguientes criterios de selección:

Tabla 3. Lista de documentos y criterios de selección.

Documento	Status	Naturaleza	Medio	Temporalidad	Emisor
Proyecto Educativo Institucional	Interno	Normativo estructural	Virtual	Tres años	Dirección
Reglamento Interno	Interno	Normativo estructural	Virtual	Últimos dos años	Dirección
Política Lingüística e Intercultural	Interno	Normativo estructural	Virtual	Último año	Dirección
Manual de Gestión de Convivencia Democrática e Intercultural	Interno	Normativo estructural	Virtual	Últimos dos años	Dirección

Elaboración propia

La codificación de los documentos e informantes es la siguiente:

Tabla 4. Codificación de documentos e informantes.

Proyecto Educativo Institucional	P1
Reglamento Interno	P2
Política Lingüística e Intercultural	P3
Manual de Gestión de Convivencia Democrática e Intercultural	P4
Grupo Focal de Estudiantes	E
Grupo Focal de Docentes	D
Grupo Focal de Padres de Familia	PF

Elaboración propia

Por otro lado, para el Grupo Focal se tuvo como muestra representativa a 18 miembros de la institución: 6 estudiantes, 6 docentes y 6 padres de familia. Los grupos focales se desarrollaron en las instalaciones de la institución.

Tabla 5. Caracterización de informantes de estudiantes.

Código	Sexo	Grado	Región de procedencia	Edad	Años en la IE
E1	Femenino	5to	Lima	16	3
E2	Femenino	5to	Lima	16	3
E3	Femenino	5to	Cajamarca	16	3
E4	Masculino	5to	Ancash	16	3
E5	Masculino	5to	Ucayali	17	3
E6	Femenino	5to	Ancash	16	3

Elaboración propia

Tabla 6. Caracterización de informantes de docentes.

Código	Sexo	Curso	Lugar de procedencia	Edad	Años en la IE
D1	Masculino	Teoría del conocimiento	Trujillo	42	3
D2	Masculino	Historia	Chiclayo	41	6
D3	Masculino	Literatura	Cajamarca	32	3
D4	Masculino	Teoría del conocimiento	Cajamarca	33	4
D5	Masculino	Historia	Lima	31	3
D6	Masculino	Literatura	Lima	40	5

Elaboración propia

Tabla 7. Caracterización de informantes de padres de familia.

Código	Sexo	Grado de su hijo(a)	Lugar de procedencia	Edad	Años en la IE
PF1	Femenino	5to	Lima	51	3
PF2	Femenino	5to	La Libertad	55	3
PF3	Femenino	4to	Lima	49	2
PF4	Femenino	4to	Junín	46	2
PF5	Femenino	5to	Ancash	56	3
PF6	Masculino	4to	Tumbes	52	2

Elaboración propia

La codificación consistió en asignar una nomenclatura a cada uno de los informantes según su grupo: Estudiantes (E), Docentes (D) y Padres de familia (PF), junto a un número que corresponde a su orden de participación.

2.8 PROCESO DE ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Tanto los documentos institucionales como las transcripciones de los grupos focales fueron subidos a la plataforma Atlas.ti donde se procedió, tras una lectura exhaustiva, con la creación de códigos. Luego, se realizaron redes semánticas con el fin de favorecer el análisis.

Las transcripciones de los audios de los Grupos Focales fueron realizadas literalmente y sin modificación; es decir, no se hizo corrección de ningún tipo para respetar lo dicho por los informantes y evitar sesgos que resten imparcialidad a la investigación.

PARTE 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de resultados se realizó de la siguiente manera: La primera sección está destinada al primer objetivo específico; es decir, a identificar el enfoque de interculturalidad que tiene la institución educativa. Para ello se han analizado cuatro documentos institucionales a partir de los enfoques de interculturalidad desarrollados en el marco teórico.

Asimismo, se trabajó con códigos emergentes que se obtuvieron tras el recojo de la información (véase tabla 8).

Tabla 8. Códigos emergentes.

Códigos emergentes
Medidas formativas
Espacios interculturales
Acuerdos
Mentalidad abierta
Convivencia democrática

Elaboración propia

La segunda sección está destinada al segundo objetivo específico; es decir, a analizar las actividades de gestión de la interculturalidad a partir de la percepción de los estudiantes, padres de familia y docentes. Por ello, se examinó la transcripción de los grupos focales a partir de tres subcategorías de gestión: Resolución de conflictos, Reconocimiento de la diversidad cultural, y Participación en toma de decisiones.

3.1 ENFOQUE DE INTERCULTURALIDAD DE LA INSTITUCIÓN

A partir del análisis de los documentos se ha podido encontrar mayores coincidencias con el enfoque crítico de Interculturalidad; sin embargo, no se ha podido constatar que los documentos institucionales se traduzcan en prácticas concretas de gestión de la interculturalidad.

3.1.1 Enfoque Asimilacionista

No se han identificado citas textuales en las que se mencione a la Interculturalidad en términos asimilacionistas, al menos de manera explícita. Sin embargo, en el proceso de admisión se encuentra un criterio de selección que es expresión de una valoración de un tipo de conocimiento sobre otro. Así, se encuentra que

“Estudiantes que acceden a la institución están por encima del promedio en el nivel académico” (P1:21).

De este modo, la institución educativa condiciona el acceso de los estudiantes en relación a su rendimiento académico, lo que señala que se valora el conocimiento 'académico' que es precisamente el tipo de conocimiento occidental y castellano. En este sentido, la institución replica cierto tipo de conocimiento en sus estudiantes.

Esto es conflictivo pues la interculturalidad obliga a repensar lo que se entiende por educación, principalmente en el ámbito de una institución de alto rendimiento. Cabe preguntarse en qué recae el alto rendimiento en la institución. Es cierto que la interculturalidad no tendría por qué excluir una educación de altos estándares académicos, ni al revés; sin embargo, es necesario cuestionar si este rendimiento académico, al ser colocado como lo más importante, no termina ejerciendo una fuerza homogenizadora en los estudiantes.

3.1.2 Enfoque acrítico o funcional

La institución educativa reconoce la diversidad cultural de sus estudiantes y de sus padres de familia; sin embargo, la información de la institución en su página web está solo en castellano y tampoco se menciona en ninguno de los documentos que se utilicen idiomas distintos al castellano para comunicarse ni se

menciona en los documentos que se utilicen diferentes idiomas como vías de comunicación con su comunidad educativa.

De igual modo, se alude a un diálogo intercultural descontextualizado y utópico, ya que no se tiene en cuenta la real dimensión de las estructuras de poder que condicionan este diálogo. Por ejemplo, se señala que “el estudiante luego de ser consciente y de valorar su identidad cultural, puede negociar en términos de igualdad con las culturas extranjeras con la finalidad de establecer un intercambio cultural y armónico” (P3: 20). Como si el fortalecimiento de las identidades bastara para negociar en términos de igualdad con los demás.

3.1.3 Enfoque Crítico

a) Interculturalidad

La institución educativa sostiene reiteradamente que tiene como uno de sus pilares a la interculturalidad, concepto que está señalado en todos los documentos y que se ubica como un pilar dentro de la gestión. Asimismo, es revelador que la institución cuente con dos documentos internos destinados específicamente a temas de Interculturalidad: la Política Lingüística e Intercultural (P3) y el Manual de Gestión de Convivencia Democrática e Intercultural (P4). Esto es indicativo de la importancia y presencia que tiene la interculturalidad en la institución. Así, se encuentra que

Tabla 9. Enfoque intercultural en los documentos de gestión.

	P1	P2	P3	P4
Interculturalidad en la gestión	<p>“La propuesta de gestión está orientada a una formación integral que atienda las necesidades y expectativas de nuestra población estudiantil. Se basa en la aplicación de los siguientes aspectos teóricos para llevar a cabo una gestión pertinente, transparente e idónea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los principios de la gestión - La interculturalidad” (76: 5). 	<p>“Desarrollar una comunidad de aprendizaje en la institución encargada de lograr una excelente calidad educativa en un contexto intercultural” (06:36).</p>	<p>La Política Lingüística e Intercultural del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú COAR-Lima contiene una serie de principios que permiten a toda la comunidad educativa canalizar, desarrollar y fortalecer las relaciones interculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de establecer un diálogo mutuo sin sesgo ni presunción cultural” (15: 03).</p>	<p>“Asegurar la participación organizada de la comunidad educativa del CMSPP-COAR Lima en un sistema de implementación de acuerdos y normas en el marco de una convivencia armoniosa basadas en Cuatro Reglas Matrices las que fomentan una cultura de paz, inclusiva, intercultural y democrática” (06:03).</p>

Elaboración Propia

De esta manera, la interculturalidad queda ubicada como un eje central en el discurso de la gestión educativa, puesto que, como se señaló, la UNESCO (2011) sostiene que el PEI y el RI son documentos transversales a toda institución y que le dan forma y la estructuran. Así, la institución señala que su gestión tiene un enfoque intercultural, que la comunidad de aprendizaje se desenvuelve en un contexto intercultural dialógico y sin sesgo ni presunción cultural. Por lo tanto, la institución asume a la interculturalidad como eje de la gestión con el que se buscan establecer condiciones para el diálogo, lo que se evidencia en la afirmación de que este no se dará en un contexto en que cierto grupo cultural sea favorecido sobre otro.

En dos documentos se encuentra una explicación sobre lo que la institución entiende por Interculturalidad. Así, se señala lo siguiente:

Tabla 10. Definición de Interculturalidad de la institución.

	P1	P3
Definición de la Interculturalidad	“Supone el diálogo entre diversas culturas, la convivencia respetuosa y complementaria entre ellas, sus saberes, sus formas de aprender y relacionarse con el entorno” (12: 19)	“La Filosofía Intercultural del CMSPP COAR-Lima tiene como base concebir la interculturalidad como un proceso, que inicia con el reconocimiento de la multiculturalidad, lo que implica la tolerancia y aceptación de la diversidad; segundo, una reflexión que evidencie el esfuerzo de comprender al interlocutor cultural, es decir, colocarnos en la posición del “otro”, desde su visión del mundo y su jerarquía de valores, para llegar al último paso: el diálogo intercultural, cuya característica primordial es el intercambio sobre la base de la igualdad” (16: 2)

Elaboración propia.

Estas definiciones tocan puntos centrales en cuanto a los enfoques de Interculturalidad y de manera global. Ambas presentan una lectura de la Interculturalidad como relación fructífera y dialógica; asimismo, el documento P3 menciona que dicho diálogo debe darse en condiciones de igualdad. Esto coincide con lo señalado por Walsh (2001) y Tubino (2015) en relación a que la interculturalidad impulsa y dinamiza el diálogo entre culturas en un marco de equidad y justicia.

Sin embargo, en P1 se presenta a la Interculturalidad enfocada al diálogo, pero olvidando las condiciones en los que dicho diálogo se realiza. Es importante señalar esto pues el enfoque Funcional o Acrítico de la Interculturalidad suele tener esta característica: La de presentar al diálogo intercultural en un sentido romántico y utópico como si este no necesitara de un replanteamiento de las condiciones de inequidad y desigualdad. En cambio, en P3 sí se menciona que dicho diálogo se da sobre la base de la igualdad entonces es de esperar que la institución realice acciones que la hagan posible.

b) Reconocimiento de la diversidad cultural.

Un concepto íntimamente relacionado con el de interculturalidad es el de Reconocimiento de la diversidad. Se ha podido rastrear dicho concepto a lo largo de los cuatro documentos. Véase la tabla 11.

Tabla 11. Reconocimiento de la diversidad cultural.

	P1	P2	P3	P4
Reconocimiento y valoración de la diversidad	“Los integrantes de la comunidad educativa reconocen la dignidad de todo ser humano y valoran la diversidad humana, social y cultural. A la vez, interactúan con los demás en un clima de equidad, con interés por conocer al otro y apertura al enriquecimiento mutuo” (10: 5).	“[...] reconoce la dignidad de todo ser humano y valora la diversidad humana, social y cultural” (6: 20).	“establecer un diálogo sobre la base de la equidad permite que uno aprehenda y reconozca en otras culturas los saberes, y sobre todo, la dimensión humana que se manifiesta por su forma de pensar, de relacionar y de sentirse perteneciente a un ámbito intercultural” (16: 13).	“La persona que ejerce una ciudadanía democrática reconoce a cualquier otra persona como igual en derechos; y desde esa perspectiva valora las diferencias que puedan existir entre ambas” (7: 5).

Elaboración propia

De esta manera, los documentos dejan en claro que el reconocimiento de las diferencias culturales y la valoración de la diversidad son centrales en el desenvolvimiento de la institución, y que se dan de manera conjunta. Asimismo, el reconocimiento tiene como eje central a la persona y a su valía inmanente. Además, es significativo que se mencione el clima, ya que este es una parte esencial en cuanto a la tolerancia y libertades culturales.

Se infiere que el reconocimiento de la diversidad cultural también se da desde la Institución hacia los estudiantes, docente y padres de familia. En este sentido, es de esperar que haya actividades institucionales que promuevan el reconocimiento.

c) Equidad

Se sostiene que dicho reconocimiento y valoración deben darse en condiciones de equidad. Con esta se hace alusión a la necesidad de crear condiciones que permitan que los diferentes actores puedan expresarse a partir de sus propias pertenencias culturales. Así se menciona que:

“[...] brinda oportunidades diferenciadas a sus estudiantes a fin de lograr la igualdad entre los desiguales” (P2, 6, 10).

“Igualdad de derechos y deberes en todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana” (P1, 9, 2).

De igual manera, la institución señala que promueve la igualdad entre los estudiantes a partir de oportunidades diferenciadas, lo que es de suma importancia para crear condiciones equitativas. No obstante, el filtrar el ingreso de los estudiantes por sus méritos académicos es contradictorio con el hecho de brindar oportunidades diferenciadas. No queda claro si esto se traduce en exámenes de ingreso en diferentes idiomas y contextualizados, en el uso de diversas lenguas dentro de la institución, en el espacio para el ejercicio de diversas prácticas culturales, etc. No se ha encontrado prácticas derivadas de dicha afirmación.

d) *Mente abierta*

Además, se encontró en los documentos y de manera reiterada el concepto de “mente abierta” que la institución ha recogido del Programa de Bachillerato Internacional. Así se encuentra lo siguiente:

Tabla 12. Mente abierta.

	P1	P3	P4
Mente abierta	“De mentalidad abierta. Desarrolla una apreciación crítica de sus propias culturas e historias personales, así como de los valores y tradiciones de los demás. Busca y considera distintos puntos de vista y está dispuesto a aprender de la experiencia” (34)	“Una mentalidad internacional, una conciencia intercultural y una ciudadanía local-global” (20)	“Entienden y aprecian su propia cultura e historia personal, y están abiertos a las perspectivas, valores y tradiciones de otras personas y comunidades. Están habituados a buscar y considerar distintos puntos de vista y dispuestos a aprender de la experiencia” (9,26)

Elaboración propia

Es así que, bajo el concepto de “Mente abierta” los documentos integran aquellas competencias que permiten el reconocimiento, la valoración y el aprendizaje de los otros. Sin embargo, en el documento P4 se evidencia que los indicadores para verificar el logro de la “mente abierta” no reflejan su complejidad, ya que se mencionan los siguientes:

“Respeta las opiniones y acuerdos con compañeros y toda la comunidad educativa.

Se organiza para salir ordenadamente fuera del aula (comedor, talleres, campo deportivo).

Participa y/o lidera en la organización de distintas actividades al interior de la residencia” (P4, 23, 7).

Entonces, a pesar de que esta categoría es usada en un sentido complejo y holístico, los indicadores de logro de la competencia no lo reflejan. Es así que, se asume un discurso que, al parecer, no se ha traducido en prácticas reales. Por ello, en la práctica la “mente abierta” se relaciona con el respeto, orden y disciplina escolar.

Aunque el concepto de ‘respeto’ es parte importante de un trato intercultural, es necesario explicarlo para poder entender a qué se hace referencia. ¿Qué significa respetar la opinión de otros? Es importante plantear esta pregunta pues no es raro que se entienda por respeto el no cuestionar a otros, el guardar silencio cuando otros hablan, etc., lo que no es apropiado desde una perspectiva intercultural.

El respeto debe estar relacionado al reconocimiento de la valía de los otros y de sus conocimientos, expresiones, estilos de vida, etc., lo que no implica asumir una actitud pasiva, distante o relativista, sino de escuchar a los demás con atención, de dialogar con ellos, de involucrarse e incluso de cuestionar y de ser cuestionado, ya que solo así se puede construir de manera conjunta un espacio común para todos.

e) Identidad

En torno a la identidad los documentos muestran que se le considera la piedra angular de la autoestima de las personas. Así se encuentra que:

“La identidad cultural permite desarrollar la autoestima como conjunto de creencias sobre nosotros mismos, debe trabajarse reforzando la identidad personal, cultural e intercultural” (P3, 4, 2).

Esto coincide con lo dicho por Tubino (2011) en que la identidad comprende las narrativas individuales y colectivas que se van creando acerca de uno mismo, y que el fortalecimiento de las identidades es una tarea simultánea a la creación de condiciones de equidad. De este modo, se señala lo siguiente

“la reflexión sobre la naturaleza y la importancia de su propia cultura, no solo va incitar a valorarla, sino también a mejorarla o potencializarla en todos los niveles, tomando como base la creación y audacia en el marco del conocimiento y la práctica de la mentalidad internacional del IB” (P3, 19, 31)

“convertirse en ciudadanos del mundo” (P3, 6, 1)

Cabe preguntarse por qué es lo que implica “mejorar la cultura”, qué criterios nos indican que una cultura está siendo mejorada o no.

f) Convivencia democrática

A lo largo de los documentos se encuentra el código de convivencia democrática como algo transversal a la propuesta educativa de la institución. Así, se señala lo siguiente:

Tabla 13. Convivencia democrática.

	P1	P2	P3	P4
Convivencia democrática	“Promueve la construcción de oportunidades de reparación y asunción de responsabilidades frente a una falta cometida; así como la restauración de las dignidades de quienes han sido afectados. De esta manera, se promueve una cultura de paz y convivencia democrática” (39, 23)	“Promover y facilitar la participación del estudiante en acciones que contribuyan con la convivencia democrática e intercultural, el uso responsable de los bienes individuales y colectivos, así como de los servicios disponibles en el COAR” (25, 7)	“la comprensión y el dominio de una base teórica y práctica sobre la interculturalidad, permite que el estudiante le brinde una importancia social, cultural y política necesaria para una convivencia democrática e intercultural” (19, 35)	“Con la finalidad de establecer normas y orientaciones técnicas para una convivencia democrática e intercultural, con enfoque aplicables a los servicios de bienestar y desarrollo integral” (2, 9)

Elaboración propia

Es así que, la institución sostiene que la convivencia democrática necesita de la construcción de condiciones equitativas y justas para que la comunidad educativa se relacione y participe horizontalmente. Esto es sumamente importante, ya que, como dice Walsh (2010), las estructuras que discriminan la participación y el ejercicio de ciudadanía a ciertos sectores deben ser desmontadas y reformadas para conseguir un diálogo en equidad.

Asimismo, se encuentra en P1 una orientación sobre la solución de conflictos culturales, ya que se señala se busca la restauración de las dignidades de las personas afectadas, así como la asunción de responsabilidades. En consecuencia, puede inferirse que la institución realiza actividades para lograr dar las soluciones que menciona.

g) Transformar las condiciones

Una de las principales características del enfoque crítico es el cuestionamiento de las condiciones del diálogo intercultural que excluyen a ciertos

sectores y que no brindan oportunidades a todas las personas por igual. De ahí que, también se busque la transformación de estas condiciones por unas que sí reconozcan la diversidad cultural y abran espacios para un diálogo enriquecedor para todos por igual.

Así, en la mayoría de los documentos se menciona la intención de reformar las condiciones del diálogo pues se reconoce las diferencias y desventajas desde que este parte. Por ejemplo, se señala lo siguiente:

Tabla 14. Transformar las condiciones.

	P1	P2	P4
Transformar las condiciones	“Significa además dar prioridad a los estudiantes menos atendidos y más vulnerables, para acortar las brechas que los distancian de los más atendidos, y posibilitar la igualdad en el aprovechamiento, ejercicio y acceso a los derechos y oportunidades educativas” (12)	“[...] Lima brinda oportunidades diferenciadas a sus estudiantes a fin de lograr la igualdad entre los desiguales” (6, 9)	“La Política Intercultural del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú COAR-Lima contiene una serie de principios que permiten a toda la comunidad educativa canalizar, desarrollar y fortalecer las relaciones interculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de establecer un diálogo mutuo sin sesgo ni presunción cultural” (15)

Elaboración propia

Esto evidencia que la institución, al menos en su discurso formal, reconoce la necesidad de reformular las condiciones de diálogo y de crear mecanismos que permitan equilibrar las relaciones que de antemano no son tan justas como deberían serlo. Esto es un gran avance en cuanto al reconocimiento de la interculturalidad y de las profundas reformas que deben hacerse; no obstante, solo en la siguiente parte del análisis se podrá constatar si este discurso ha tenido eco en las prácticas de la institución.

Por lo tanto, puede afirmarse que los documentos plantean la necesidad de transformar las condiciones del diálogo pues reconoce que los miembros de la comunidad educativa parten de posiciones diferentes. Sin embargo, los documentos reflejan en su mayor parte un llamado al diálogo y a la equidad que no se ve reflejada en actividades que estén señaladas en los documentos.

Esto expresa que la institución se ha insertado, al menos teóricamente, a un enfoque de la interculturalidad crítica y enmarcado al contexto peruano y

latinoamericano. Sin embargo, al menos en los documentos, no se han establecido actividades para llevar a cabo este enfoque.

3.2 PERCEPCIONES DE LAS ACTIVIDADES DE GESTIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD

En esta parte se presenta el análisis e interpretación de la información obtenida a partir de los grupos focales realizados con los estudiantes, docentes y padres familia. Se usan citas textuales con el fin de sustentar las afirmaciones realizadas y de reforzar las conclusiones.

Los tres grupos focales fueron realizados con el fin de analizar las actividades de gestión de la interculturalidad que realiza la institución. Esto se realizó en torno a las tres subcategorías establecidas: Resolución de conflictos, reconocimiento de la diversidad cultural, gestión docente y participación.

3.2.1 Resolución de Conflictos

Esta subcategoría fue examinada a partir de la percepción de los estudiantes y docentes quienes participaron en los grupos focales. Los estudiantes participantes señalaron que no han conocido o visto actos discriminatorios, pero que sí han percibido conflictos culturales. Es decir, situaciones en los que los estudiantes provenientes de provincias se sienten diferentes a los demás, limeños, por lo que tratan de adaptarse a las actitudes y a la apariencia de la población de la cultura receptora.

Esto queda evidenciado en los casos de conflicto cultural que los estudiantes han mencionado.

“Sí he visto varias personas que, al venir de sus regiones, se han visto con una realidad diferente a la que ellos tenían previamente. Nosotros somos un poco diferentes. Y bueno en nuestro caso, la mayoría es de Lima. Y algunos chicos han intentado como que... alienarse, para poder estar dentro del grupo y poder, como que, sentirse parte de... Entonces, han intentado cambiar ciertas costumbres. Quizá el hecho de escuchar algún tipo de música, como ellas decían anteriormente, ha cambiado, porque, sentían... se sentían diferentes a nosotros porque nosotros escuchamos un tipo de música diferente al que ellos escuchan. Eso es lo que he visto en... en varios chicos. Y bueno es lo único que vi” (A1).

“A veces hay momentos donde sí puedes observar que algunas de sus prácticas, en algunos casos, casos específicos donde algunas de sus prácticas, eh... como lo mencionó mi anterior compañero, eh... por ejemplo ba... bailar este, con tal ímpetu cierta danza, puede disminuir. Pero... no por razones de discriminación sino por el mismo contexto, o es lo que yo supongo” (A2).

“Él tenía acostumbrado a veces, por lo mismo que es de la sierra, a veces bailar eh... música de allá, ¿no? Un Huayno, a zapatear bastante. Pero de un momento a otro tal vez dejó de hacerlo y nos sorprendió bastante. Ah... hoy en día, así, en cuarto grado, ya no lo vemos bailar así... mmm hasta ahorita no sabemos por qué pero así... discriminación, de compa... entre compañeros o de docentes, no... no” (A3).

“Un día en mi ex salón tuvimos como que si un grupo en donde hablábamos y él dijo que no era en sí por nuestra culpa, que él se sentía mal de que acá hay bastantes chicos de Lima; de la de la costa. Y él sentía, no discriminado en sí, porque nadie le nadie hizo eso, pero se sentía como que se sentía diferente, de una manera menos a los demás. Y por eso siempre escuchaba Huayno solo o bien con audífonos y trataba de alejarse un poco de los demás y trataba de digamos sentirse aceptado por nosotros y tratamos de ese mismo día decirle así como que si escuchas con audífonos, te enfocas en ti mismo. Y cambió poco a poco. Ahora sí no sabría decirte si ha cambiado exacto, porque se fue, salió, pero ahora sí, por lo que sé de él en que nos conectamos ahí por chat, ya está mejor. Ya se quiere a sí mismo y a su cultura” (A4)

Esto contradice a los documentos en cuanto señalan que las interacciones de los estudiantes se dan en un clima de equidad, ya que se constata que el contexto de la escuela empuja a los estudiantes de regiones andinas a cambiar sus prácticas culturales por sentimientos de inferioridad frente a la cultura hispana capitalina. Así, no puede asumirse que la tolerancia y reconocimiento de la diversidad cultural sea algo permanente en la escuela, al menos, en el ambiente en el que los estudiantes interactúan. Además, es interesante prestar atención a la manera en la que los estudiantes marcan la distancia entre las culturas foráneas y la institución educativa; así como siempre mencionan a otros

estudiantes como ajenos a la cultura “costeña” o limeña siendo la mayoría de los estudiantes participantes de distintas provincias.

De igual manera, se infiere, que estos conflictos mencionados no fueron resueltos y que la institución no realizó acciones para solucionarlos ni los estudiantes estaban instruidos para enfrentar la situación. No obstante, se evidencia la disposición de los estudiantes por ayudar a sus compañeros a no dejar sus prácticas culturales de lado y, por sus comentarios, se constata que son conscientes de que este abandono de la identidad cultural es consecuencia de una baja autoestima o de un ‘no querer’ lo que es propio de uno.

La falta de actividades para solucionar los conflictos culturales queda en evidencia cuando uno de los participantes señala el caso de una estudiante proveniente de la Selva.

“Bueno, en mi caso, tuve una compañera que vino de la selva y vestía... no... no raro, sino distinto, ¿no? Una combinación de colores bastante fuerte y no sé. A todos nos pareció extraño al principio. La solución, no creo que haya sido una solución pero, después empezó como que a cambiar de estilo, su forma de vestir por un estilo más de la Costa, jeans, no sé... entre otras cosas. Un día hablando con ella, yo le dije de que por qué había cambiado, ¿no? Y me dijo que de una u otra manera se siente presión al llegar a la costa. Es como que te miran distinto y no te sientes encajada. Pero.... uno que otros días sí la he visto de que trata de mantener ese estilo, por ejemplo, no sé... en los diseños de los polos como que aun los mantiene y creo que más que el hecho de no cambiar totalmente es adaptarte o modificar ciertas cosas y ¡ya!... no te quieres sentir así, modificar ciertas cosas pero no de raíz” (A5)

Así, se confirma que la institución reproduce las tensiones culturales y las condiciones de inequidad de la sociedad peruana; de ahí que, exista esta presión que también sienten los estudiantes amazónicos por homogenizarse. Se infiere, además, que la institución no ha implementado actividades o procedimientos para tratar por parte de la institución que ayude a la estudiante a enfrentar el cambio y a desmontar "esa presión" de verse como el resto de sus compañeros para sentirse aceptados.

Esto contradice a lo dicho por los documentos en los que se reconocía la importancia de fortalecer las identidades pues se deduce que si los estudiantes migrantes tienen esa presión por homogenizarse es porque tampoco se ha realizado un proceso de fortalecimiento de identidades ni de creación de condiciones equitativas. Por lo tanto, puede afirmarse que si bien la institución cuenta con estudiantes de todas las regiones del Perú, no representa sino a una sola cultura, la dominante en la ciudad capital: la hispana.

Cuando se les preguntó a los estudiantes por si esta presión por verse igual a los demás es fuerte indicaron lo siguiente:

“Sí”. (A4)

“No... no tanto” (A3)

“No tanto, depende de la persona” (A5)

“Eh... es... aja, en ciertas ocasiones, en ciertas ocasiones. Porque yo considero que no es tanto... un... una sensación u...urgente de cambiar rápidamente, sino que es el mismo entorno que de pocos en pocos te va haciendo... cambiar, mmm...no sé, o sea, yo no siento que sea algo...” (A3)

“drástico... necesario.” (A1)

“drástico que... que...que... haya... que se haya sometido a la persona” (A3)

Se infiere que el proceso de homogenización está presente en la misma dinámica del día a día de la institución, pero que no es algo impuesto, al menos, intencionalmente. Más bien la homogenización ha sido la solución que le han dado los estudiantes a los desencuentros surgidos a partir de la diversidad de culturas; de ahí que, se diga que no es una necesidad drástica.

La presencia de esta presión por homogenizarse es contraria a las condiciones que se necesita para el diálogo intercultural, ya que el diálogo dentro de la institución está favoreciendo a un grupo cultural sobre otros.

Por lo tanto, es necesario que la institución asuma y promueva este diálogo en condiciones de equidad para los estudiantes de Lima y de las otras regiones. De lo contrario, sucede lo que relatan los estudiantes: la homogenización de los

migrantes a la cultura dominante que, como señalan los estudiantes, suele ser consecuencia de la necesidad de sentirse aceptado o de sentir vergüenza de su identidad cultural.

Esto repercute hondamente en la autoestima de los estudiantes, ya que, si bien pueden adquirir otras costumbres y prácticas culturales, hay parte de sí mismos que rechazan por considerarlas inferiores. De ahí que, la institución deba crear condiciones de fortalecimiento de las identidades de los estudiantes pues como señala Tubino (2015) esto debe darse de manera simultánea a la creación de condiciones de equidad y respeto.

Asimismo, la homogenización o adaptación, como es vista por alguno de los alumnos, es valorada de diferentes maneras. Así cuando se les preguntó por ella, se constató que algunos estudiantes ven la homogenización como una buena manera de adaptarse a un nuevo contexto, lo que también les permitiría enriquecerse culturalmente.

“En parte, yo siento que es bueno. Eh... no por el hecho de que vas a olvidar tus costumbres, ya que las costumbres se tienen siempre presente o sea, eh... hay momentos en los cuales puedes recordar esos orígenes. Por ejemplo, ayer, hubo una fiesta, de cuarto para quinto, y pusieron música de todo tipo. Y yo vi ahí esas personas que le digo de que se han adaptado de algunas formas, sacar en ese momento ehh... lo que... lo que a... en sí habían recibido en sus lugares de origen. Entonces, no se pierde. En sí el adaptarse no... no significa perder los... los orígenes ya aprendidos sino es simplemente eh contextualizar y sim... y simplemente tomar algunas eh medidas para... en si encajar en el grupo. Pienso que es bueno porque adquieres otras culturas” (A5).

“Bueno, por otro lado, en mi caso yo a veces considero, si bien pueden adaptarse, pero tal vez en algunos casos esta adaptación ha sido un poco extrema porque hay chicos que como en el caso de mi compañero, ¿no? Que han ido perdiendo esas costumbres y eso es lo lamentable, de que no sientan orgullo de su cultura o que tal vez se avergüencen de lo que han estado practicando desde que nacieron o por ejemplo el año pasado yo tenía compañeros que, tanto, no sé si fue la presión del grupo, la misma condición del colegio que, hablaban quechua y hoy en día ya no lo hacen o dicen “no, no me acuerdo” o tratan de...

como... de dejar esas prácticas de lado esas prácticas del lugar de donde viene” (A3).

Como se señala, el idioma nativo puede verse relegado en pos del Castellano por considerar que aquel no es tan bien visto. Probablemente, este menosprecio no se realice por parte de los docentes o la institución de manera directa, sino que, al parecer, son los mismos prejuicios existentes en la sociedad los que condicionan el diálogo dentro de la institución.

Por ello, es fundamental, como señala Walsh (2001), que la interculturalidad tenga una tarea crítica y de desmontaje de las condiciones sociales existentes pues estas reflejan las relaciones de inequidad e injusticia del país. De lo contrario, sucede como en el caso de la institución que replica estas condiciones de inequidad, ya que no se han tomado las actividades necesarias para la crítica de estas condiciones ni para la creación de unas más justas.

Debe tenerse en cuenta que, como señala Tubino (2015), las identidades culturales son cambiantes y se enriquecen con las relaciones que se van entablando con personas diferentes y; asimismo, la Interculturalidad no apunta a que cada uno viva su cultura de manera inalterable, sino que se enriquezca de los otros, pero en un contexto de libertad y de reconocimiento de la propia cultura, la que en este caso se ve afectada por la presión de verse igual a los demás o la vergüenza de ser distinto.

Lo mismo sucede en el caso de los docentes que sí fueron testigos de algún acto discriminatorio, ya que sostuvieron que si bien la reacción fue verbal, no sintieron que se haya solucionado el problema. Además, afirmaron que no hay, por parte de la institución, acciones o pautas establecidas de cómo resolver problemas de discriminación. Así, los docentes señalaron lo siguiente:

“El año pasado fui testigo de un acto de digamos discriminación, ¿no?, de cierto desprecio ¿no? A una cuestión, digamos, música pero no de cultura digamos dominante sino de una cultura marginal ¿no? Inferior ¿no? Fue el caso de un profesor dentro del área que al escuchar que otro profesor justamente cantaba y oía una canción en quechua ¿no?, una canción quechua de Arguedas, Wifala. Este profesor señaló de que para escuchar este tipo de canción hay que ser un tipo de persona este tradicional, atrasada, etc. ¿no? Se despertó cierta

polémica en el área que de alguna forma impulsó digamos un debate en ese momento entre mi persona y el profesor y una profesora ¿no? No se resolvió tampoco porque había posiciones muy marcadas [...] no es una solución, sino que, tuvimos que en ese momento que parar debido a que ya s... era muy acalorada la discusión. Y eh... como le indico, no había un mediador. Solamente una profesora actuó como... eh... digamos, un árbitro de que indique bueno... “ya muchachos..., ya, tranquilos...” ¿no? Por lo tanto, no ha habido ninguna solución y eso ha quedado abierto a toda posibilidad” (P1).

“Son pocos. El que más recuerdo es el no querer, de repente, formar grupos con uno que es, de repente, de Huancavelica, Apurímac ¿no? De una provincia. Se juntaban gente de Lima, por ejemplo. Ahora, no sé hasta qué punto esta es una discriminación con acto consciente, ¿no? De una u otra forma, sí afectó al chico perteneciente a la provincia de la cual ya he hablado. Entonces lo que se buscó fue integrarlo primero en grupos en donde no había sido dejado de lado se hablaba con unos integrantes y estos generaban unos mecanismos, por ejemplo, le daban una responsabilidad, algo que hacer dentro del grupo, el chico era bueno para la tecnología, entonces, empezábamos a reforzar esto de la integración para no discriminarlo por ser de provincia con a partir de lo que él tenía como fortalezas. De que él vaya reconociendo sus fortalezas, que le permita integrarse al equipo, y que el equipo reconozca a su vez que él puede jugar un rol importante a favor del objetivo planteado” (P4).

Si bien, solo dos de los seis docentes mencionaron haber presenciado actos discriminatorios o conflictos culturales, los casos relatados permiten inferir la ausencia o el escaso resultado de actividades de fortalecimiento de identidades, de creación de condiciones de equidad y de mecanismos para la solución de conflictos. Sin embargo, se constata que dentro del aula, los docentes encuentran estrategias para afrontar situaciones discriminatorias a partir de su experiencia docente, pero no sucede lo mismo cuando la discriminación es entre pares, ya que no se cuenta con acciones establecidas para afrontar estas situaciones más allá de las reacciones a partir de la indignación que cause a los testigos. Así, ante un acto discriminatorio pueden surgir acaloradas discusiones entre docentes, sin que con ello quede solucionado el problema.

3.2.2 Reconocimiento de la diversidad cultural

En esta categoría se analiza las actividades que realiza la institución para poner en evidencia la diversidad cultural y valorarlas como fuente de riqueza y oportunidad de aprendizajes; así como la creación de condiciones que permitan a las personas pertenecientes de diversas culturas entablar relaciones en equidad, justicia y libertad. Por lo tanto, los grupos focales permitieron conocer de qué manera se realizan estas actividades desde las perspectivas de estudiantes, docentes y padres de familia.

En primer lugar, cuando se les preguntó a los estudiantes si recordaban alguna actividad que les haya permitido conocer y aprender de personas de distintas culturas, ellos mencionaron las siguientes actividades:

a) Intertoc

El Intertoc es una actividad establecida por el Programa de Bachillerato Internacional que dura aproximadamente tres días y que consiste en un encuentro internacional en el que los estudiantes de dicho programa dialogan en torno al curso de Teoría del Conocimiento. No obstante, los estudiantes resaltaron lo significativo que fue esta actividad en relación al reconocimiento de la diversidad cultural. Así, señalaron lo siguiente:

“Intertoc y ha sido el Intertoc porque cuando tú vas a un lugar donde te colocan chicos que han estado por distintos países de Europa, de América y de todo el mundo, tú te quedas asombrada. Y ellos te van contando mediante experiencias, incluso en su forma de vestir, su forma de hablar, de que las culturas, en sí, son grandiosas y que son diversas y por ejemplo tuve la oportunidad de compartir con chicos de Chile, había una creo que de Estados Unidos, Suecia, de Holanda y bueno por una parte te dicen ‘allá hay mucho orden’, por lo otro te dicen ‘mira allá el gobierno te manda a que pintes tu casa de color rojo o te dan tres colores primarios’, creo que las tienes que pintar para que se vea el orden y la uniformidad del lugar o de la zona. Entonces, esas pequeñas anécdotas, te van mostrando la forma de cómo se vive en otro país y de alguna forma también te sirve para tú aplicarlo quizás o te expande las ideas.” (A5).

Así, esta actividad permite a los estudiantes relacionarse con estudiantes extranjeros y que conozcan nuevas costumbres y maneras de pensar. Los

estudiantes coincidieron en que esta es la actividad que más les permite enriquecerse de las diferencias culturales. Sin embargo, ni los docentes ni los padres de familia mencionaron esta actividad cuando se les hizo la misma pregunta.

b) Modelo de las Naciones Unidas

Además, los estudiantes mencionaron esta actividad como otra que les permite conocer otras formas de pensar a través de la representación de intereses y contextos diferentes. Con ello, aprenden a ponerse en el lugar de los otros.

“En mi caso, bueno, al igual que ella, nosotros asistimos también, hemos asistido al MUN [Modelo de las Naciones Unidas]. Yo considero que en base al MUN, tienes que comprender bastante el país, ah. O sea tienes que ponerte en el zapato del país, asumir una postura de acuerdo al país y compartir con otros delegados o bueno otros estudiantes que representan a otros países y discutir en base a bueno, con bases democráticas y diplomáticas, una cierta problemática o un tema que afecta a nivel mundial. Y te vas dando cuenta o vas rescatando cómo es que cada cultura va viendo una misma problemática y cómo es esta manera de pensar, lo cual expande tu mirada o tu manera de pensar, porque ya no te centras en solo en lo que piensas tú o en lo que tu medio te presenta sino lo que otras Naciones o otros países también piensan acerca de un mismo tema y como ellos ven o podrían solucionar esto” (A2).

Tanto el MUN como el Intertoc no son actividades que estén diseñadas desde la gestión de la institución ni tienen a la interculturalidad como motivo principal. No debe olvidarse que las actividades que busquen reconocer y valorar la diversidad cultural en la institución deben estar enfocadas también al reconocimiento de la diversidad cultural de los mismos estudiantes que pertenecen a la institución.

El que los estudiantes hayan recordado estas dos actividades quizás se deba a que ambas, a pesar de no estar destinadas a la gestión de la interculturalidad logran lo que estas actividades de reconocimiento de la diversidad cultural deberían lograr: el diálogo intercultural en vistas a consensos y al enriquecimiento de las identidades culturales en condiciones de equidad.

En este sentido, se podría ajustar estas actividades para ser realizadas dentro de la institución entre todos los estudiantes, ya que esto permitirá que las diversas culturas presentes en la institución sean reconocidas.

c) Actividades artísticas

Tanto los estudiantes, los docentes y los padres de familia mencionan las actividades artísticas como una manera de reconocer y valorar la diversidad cultural. Esta es una tendencia más marcada en los padres de familia pues solo mencionaron actividades artísticas como las actividades para reconocer y valorar la diversidad cultural. Así, se encuentra lo siguiente:

“El momento que yo más recuerdo, en donde se expresó la interculturalidad, fue en la Exposición de Artes Visuales, que realizó este año, quinto. Recuerdo que había muchos alumnos que, mediante su conjunto de obras, habían tratado de representar, lo que, según ellos, denominaban como lo perdido en muchos de los peruanos, que era parte de sus regiones, y más que nada expresar que el Perú ha ido en evolución y en cambios. Como también un chico representó que habían en diferentes etapas en que al inicio en Lima, tenía una solamente era una costumbre que se basaba prácticamente en el Virreinato, de ahí poco a poco o sea, fueron incorporando eh... las costumbres de... chinos, africanos y también con las viajes hacia Lima se fueron dando una mixtura que llegó a ser más de esta, la capital más multicultural” (A1).

“los estudiantes en arte, por ejemplo, cuando hacen sus presentaciones; en las actividades, o en el colegio; siempre tratan de expresar una eh... diversidad cultural. Que sean ah... danzas, por ejemplo, ¿no?, eh... en... Cuando los chicos salen a bailar en las actividades, expresan diferentes eh... este... danzas de regiones distintas, ¿no?” (D3)

“Bueno, en su totalidad no, pero en las actividades que realizan, en las actividades este... por el día del padre por el Día de la Madre, ahí veo que cada quien, ellos expresan su... en las diferentes áreas ¿no? Porque dicen “no eso es de arte, el otro es del... des tal sitio” o manifiesta ¿no? Pero parece que faltara un poco más. Me parece” (PF1).

“Ah... en el primer año. El año pasado que hicieron una actividad, que se presentaron diferentes departamentos, ¿no? Este... y una... en una actividad.

Creo que el día de la madre era y... y diferentes regiones se presentaron ¿no?” (PF2).

“Puede ser en las actividades del Día de la Madre, ¿no? que... que se... que había algunas actuaciones. Después este... en el aniversario hubo. Hicieron también... eh... se puede hacer, dijimos con la mmm... cómo se llama, con la miss. Eh... para que puedan hacer con las comidas de... de cada lugar y todo eso ¿no? pero... Sí hubo, no... no... no...no en... concreto pero sí hubo algo en esos aspecto” (PF3)

De esta manera, el reconocimiento de la diversidad cultural y su valoración también son asumidas desde una perspectiva artística, lo que de alguna manera podría hacer que la interculturalidad sea superficial y concebida de una manera romántica. En el caso de los padres de familia esto es más resaltante, ya que todos relacionaron el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural con los bailes, danzas, cantos, etc., que se realizan en los días festivos. Además, también puede constatarse que los padres de familia sienten que esto es insuficiente.

Se infiere que la Institución no ejecuta actividades en torno al reconocimiento de la diversidad cultural y la elaboración, sino solo a través de actuaciones donde el tema principal es el folclore. Además, el trabajo que se hace con los padres de familia al respecto es inexistente pues no se realiza ninguna actividad en los que ellos o las familias puedan verse representados.

d) Interhouses

Es una actividad que promueve que cada estudiante exprese, de diversas maneras, los orígenes culturales de los que participa. Los estudiantes refieren a que son actividades relacionadas a expresiones artísticas como danza, canto, etc.

“*Interhouses*, esta semana, bueno estos últimos dos días, va a haber las *Interhouses* cultural, o algo así. Y esta, más que todo, consiste en promover esa cultura que nosotros tenemos, que quizá en algún momento no podemos demostrarla porque nuestro contexto quizá no nos... no nos deje hacerlo; no... no... no digo que el colegio no los toque, simplemente que quizá nuestros amigos y todo eso... tienen diferentes culturas e intentamos adaptarnos a ello, como estaba diciendo previamente. Entonces... el... eh... muchos están en ese... en

ese tipo de contexto, quizá no nos ayuda... eh... mostrar lo que... lo que nosotros quizá somos en el fondo, o de donde somos, todas las cosas” (A3).

De este modo, esta actividad está destinada a evidenciar la diversidad cultural, pero consiste en una actividad anual destinada a las expresiones artísticas, por lo que no abarca las complejas dimensiones de la interculturalidad. Asimismo, los docentes señalan que tiene un formato muy rígido que no logra aprovechar la diversidad cultural de los estudiantes.

“También de una manera indirecta, es lo que hacemos con los *INTERHOUSE*, ¿no? que son las etapas en que los chicos comparten, que también de alguna u otra manera, eh... si bien es cierto, también tiene un formato y eso es... yo creo... considero que eso es un... eso es un problema porque tiene un formato que no... no... no... no explota la diversidad de los estudiantes, de sus expresiones culturales. Y tiene un formato muy rígido, entonces, todos... todos bailan igual, ¿no? todos bailan igual. Entonces, ese es un problema. Debería ser más abierto, más... más diverso, para que los chicos de to... de zonas distintas expresen la riqueza cultural, ¿no? Incluso sería momento para la... también la diversidad lingüística, que también algunos estudiantes todavía... mmm... manejan las... la lengua materna con la que ellos provienen, sobre todo la zona sur, ¿no? Pero no hay ese espacio” (D2).

En síntesis, los docentes ven como insuficiente la actividad de *Interhouses* para reconocer y valorar la diversidad cultural, ya que no logra poner en evidencia toda la riqueza cultural que alberga la institución y que no puede ser realmente aprovechada en una actividad que se hace una vez al año ni en las expresiones folclóricas.

e) *Internado*

Los estudiantes señalan que el internado tiene consecuencias interculturales significativas pues ha acercado a personas de todas las regiones del Perú y de, alguna manera, les obliga a que convivan. Esto ha permitido que los estudiantes puedan desarrollar estrategias de convivencia y aprendan de los demás. Así, señalan lo siguiente:

“Dos veces que he visto la interculturalidad, que fue mi llegada al... a este colegio en... al COAR, porque compartí compañía con una chica de... de Ancash,

tuve un.... mi compañero de salón fue un chico de Cusco, me contaba que la lluvia es hermosa ahí... de... también... de que le... lo primero que le pregunté a todas las personas que son de diferentes regiones, son que me cuenten en mitos y leyendas de cada región porque... es lo que me encanta en resaltar de cada... de cada cultura.” (A3).

“Bueno, por ejemplo, en mi caso, yo el año pasado compartía edificio con chicos de quinto y de cuarto. Bueno, en el caso de los chicos de quinto, había de distintas regiones, de San Martín, Lambayeque. Y un hecho en particular que recuerdo fue cuando uno de los chicos de quinto, había traído de allá, de San Martín, hormigas ahumadas y nos empezaron a invitar nos dijeron de que era normal allá se comen normal. Y era parte de su cultura y bueno probamos, ¿no? Como cualquier persona y era rico, o sea sabía a canchita” (A4)

De lo dicho por los estudiantes se infiere que la institución tiene como ventaja la presencia diferentes culturas, por lo que los estudiantes no necesitan viajar para acercarse a la diferencia, como puede suceder en otras instituciones. Sin embargo, no basta con acercar a las personas, sino que esto debe estar enmarcado en condiciones de equidad, justamente para evitar la presión por homogenizarse que mencionan los mismos estudiantes.

Son los docentes quienes se muestran más críticos en torno a las actividades de reconocimiento y valoración de la diversidad pues, en su mayoría, señalan que estas actividades deberían realizarse, ya que la institución cuenta con una diversidad cultural que no debe ser desaprovechada.

“No hay más espacios, ¿no? Y queda muy aislado. Y es algo que estamos, no sé si la palabra sea correcta, es en deuda con ellos ¿no? Para que no... no hacerlos a todos en un mismo molde, ¿no?, sino que, expresen y den a conocer toda esa variedad que el colegio tiene. Porque no solo es alumnos, somos profesores. Yo, por ejemplo, como te comentaba, soy de Trujillo ¿no? El profesor es de Cajamarca, el profesor acá es de Lima. Entonces, también tenemos eso, pero los profesores tampoco tenemos espacio para... para interactuar con ellos a nivel de nuestras expresiones culturales. No hemos tenido reuniones, por ejemplo, eh... desde el profesor hacia el estudiante para conversar de “tu experiencia cultural”. ¿No es cierto? Y por ejemplo, siendo de la zona norte ¿no?,

de Trujillo, conozco Sierra; por lo que te comentaba. Y entonces, tengo experiencias. Pero eso tú, no las compartes a nivel de... de costumbres con tus estudiantes, ni tus estudiantes contigo. Entonces nos quedamos aislados solamente para las actividades y en las actividades solamente, los alumnos y tampoco los profesores. Esa es una limitación” (D1).

“Nosotros este año, en cuarto de secundaria, eh... por una petición de los propios alumnos de reconocer el asunto de la interculturalidad, este... formamos parte de un concurso llamado “Ideas en Acción”, que realiza el Ministerio de Educación. [...] Los... las chicas de cuarto de secundaria se dieron cuenta de que los espacios eran limitados y que se debían eh...de generar eh... un espacio democrático en donde cada eh... uno pueda manifestar eh... la evidencia, ¿no? de la cultura que tienen. Entonces, se propuso una serie de actividades, desde... *focus group*, desde preguntas... desde cuestionarios, desde bailes, desde recobrar los juegos tradicionales de estas provincias y de que el chico que es de Huancayo, o que es de Cusco o que es del norte, que... tiene juegos propios de allá [...] Pero eh... esto quedó en un concurso. Se compitió, el colegio no lo tomó en cuenta, creo que ni enterado estuvo; nosotros llegamos a la semifinal. Si hubiéramos cam... no sé, logrado alcanzar algún... alguna membrecía, un premio, tal vez nos hubieran tomado en cuenta” (D4)

Es evidente que la institución no tiene actividades que tengan como objetivo el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural de los estudiantes ni de los docentes o padres de familia. Además, a pesar de que los mismos estudiantes promuevan actividades con objetivos interculturales, la institución no apoya ni propicia la continuidad de estas iniciativas, lo que delata que lo dicho en los documentos no tiene consecuencias reales en las prácticas de la institución.

3.2.3 Gestión docente

En esta categoría se buscó identificar y analizar las actividades que realiza la institución en torno a la gestión docente con miras a la interculturalidad. Esto es de suma importancia pues la institución necesita que los docentes comprendan el enfoque intercultural y adquieran herramientas para su trabajo.

“Lo que... lo que... nosotros, por ejemplo, no es tan... nosotros. Conversamos sobre el tema. Porque a comienzos de año, por ejemplo, estuvimos en una... en un taller, para hablar sobre interculturalidad en... tomando como pretexto el tema de los ensayos, ¿no? Y el tema ahí era La Interculturalidad. Pero queda en eso, ¿no?, o sea... queda en... en el discurso, en la reflexión aislada, ¿no?, porque tampoco entre los profesores hubo oportunidad de conversar ¿no? Salvo los que ellos que compartíamos una misma aula, pero luego nada ¿no? o sea... Ah... que yo recuerde, capacitación en donde se promueva este tipo de encuentro, dive... de... con diversidades culturales, no. No tenemos en el colegio, la verdad” (D2)

“Fuera de la asamblea, los lunes, en donde se puede mencionar una vez mas de forma descriptiva, hmmm..., eh... bajo un método, pues, este... rudimentario de capacitación, en donde, ya... “tú ma... haz esto esto”, “tú...” En donde el líder no conoce, no tiene bien claro el marco teórico. Este... no lleva, no conduce a nada. Este...el docente que no es de ciencias sociales, que no es de TDC, mmm... no se compromete muchas veces también. Entonces, este... lo poco que se muestra, eh... irónicamente, es nada” (D6)

“no tengo una evidencia, no conozco si ha habido capacitación al respecto ¿no?, más allá de las conversaciones que se tienen en las reuniones, pero... algo objetivo, no” (D5)

“Bueno, hace unos tres años recuerdo que hubo una charla con... vino un especialista del Ministerio de Educación, que nos habló sobre interculturalidad y cómo abordarlo en el aula, pero... de ahí, no” (D4)

En lo que todos los docentes coincidieron es en que no han sido capacitados en temas de interculturalidad por parte de la institución. Algunos recordaron que el Ministerio de Educación realizó un taller sobre interculturalidad hace tres años, pero que fue una actividad aislada sin continuidad ni consecuencias reales en sus prácticas.

Según lo dicho por los docentes, se infiere que la institución no realiza capacitaciones docentes en torno a la Interculturalidad ni posee líneas de acción establecidas. Asimismo, se infiere que las reuniones donde se discute sobre la

interculturalidad o en los que se aborda el tema de una manera teórica no son suficientes pues no desembocan en acciones concretas.

Lo mismo pasa con los talleres que se realizan eventualmente, ya que estos suelen ser olvidados y no permiten acciones a largo plazo. La gestión de la Interculturalidad necesita de actividades permanentes pues esta, al ser un eje transversal, debería verse expresada en la dinámica diaria de la institución.

De la misma manera, se infiere que se necesita del trabajo coordinado entre docentes a partir de una comprensión del enfoque de Interculturalidad de la institución. Esto es necesario pues, como señala uno de los docentes, la interculturalidad concierne a todos los docentes, no solo los que tienen cursos de letras.

3.2.4 Participación

En esta categoría se identifican y analizan las actividades institucionales destinadas a promover espacios para la participación y comunicación entre los padres de familia y la institución.

“las actividades son... Ah... En este colegio tenemos limitado la... la participación de los padres. Eh... nos gustaría más bien que nos inviten más a actividades como...; yo tengo acá, este es el segundo hijo. En el primer... por ejemplo, es... habían actividades sin que... por ejemplo ¿no? Un aniversario de algo y participábamos los padres. Incluso había... siempre se terminaba con un bailes típicos y nosotros también como que también queríamos aprender y... y nos empapábamos del tema. Y eso me parecía correcto porque el padre debe ser partícipe de eso” (PF1).

“Las actividades. Bueno, en las charlas, en las escuelas de padre, en algunos eventos que nos invita el colegio, ahí participamos. Después estamos en los días que es los días festivos que hay en el colegio se participa, ¿no? Y ahí de repente” (PF6).

Los padres de familia señalan que la participación en la institución está circunscrita a los días festivos en los que se realiza actuaciones y ven a sus hijos realizar representaciones artísticas. Se infiere que la participación de los padres de familia no está relacionada con el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Además, debido a que muchas familias viven fuera de Lima, es muy difícil que los padres de familia puedan acercarse a la institución educativa. Es así que, no es extraño que los padres de familia vayan a la institución solo un par de veces al año.

Esto es consecuencia de la modalidad de Internado, ya que justamente al tener estudiantes de todas las regiones del Perú, las familias quedan alejadas, muchas veces, sin posibilidad de visitar a sus hijos. Por ello, si bien los padres de familia deben participar activamente en la institución educativa, en este caso, hay barreras insalvables que lo dificultan.

En cuanto a la comunicación, los padres de familia señalan que no son suficientes los medios utilizados por la institución.

“En este colegio, sí es cierto que han ra... Solamente cuando se entregan nota podemos hablar directamente con los profesores” (PF2)

“Suficiente creo que sí pero a ves... algunas veces, por ejemplo, yo... yo estoy trabajando en una zona, donde no hay internet. Y me pide que solicite algo, así, un permiso, pa ella, este... mediante internet. Pe yo le digo, no tengo esa facilidad, ¿no? Yo quisiera que ellos también entiendan de que nosotros a veces estamos en una zona rural que no hay acceso a eso. Entonces lo único es la línea. El teléfono, sí hay.” (PF3)

“por teléfono, sí. O por correos. También hay un correo de atención a padres, por ahí también. Enviamos mensaje” (PF4).

“No, no creo. Yo pienso que deben ellos de repente, llamarnos personalmente. Debe haber horarios o días que nos pueda llamar personalmente para conversar, ¿no? O con que esté yo en su aula H y todo el año se ha pasado algo este... que no estaba favorable ¿no? y nunca nos llamó. ¿Por qué?” (PF5).

“Las actividades, bueno por la distancia en que yo me encuentro, en Tumbes, a veces eh [...] utilizando correos, esas cosas” (PF6)

Por lo tanto, además del teléfono y de los correos electrónicos los padres de familia recomiendan mayor frecuencia y variedad de medios de comunicación con la institución, así como un trato más directo con las personas encargadas de sus hijos como tutores, docentes, etc. Sin embargo, en cuanto a actividades de

gestión de la interculturalidad relacionada con los padres de familia aún el trabajo está pendiente.



CONCLUSIONES

En esta parte se muestran las conclusiones en torno a los dos objetivos específicos.

1. CONCLUSIONES DEL ENFOQUE DE INTERCULTURALIDAD

1.1 La institución educativa en general expresa en los documentos analizados un enfoque de la interculturalidad crítico. En estos se constata que se pone de manifiesto la importancia de reconocer la diversidad cultural con el fin de enriquecer a los estudiantes a través del diálogo con los demás. Asimismo, se observa que la institución es consciente de la importancia de crear condiciones equitativas y justas para un diálogo intercultural fructífero para todos. En otras palabras, la institución indica que es ella la que interculturalizará sus espacios para ser pertinente a la diversidad de sus estudiantes. Además, se menciona que el clima de la institución es de respeto y equidad, lo que es sobresaliente, ya que la interculturalidad se expresa en una forma de ser en relación a los demás.

Sin embargo, dentro de los documentos hay algunas contradicciones en cuanto al sistema de ingreso. Por un lado, la institución señala que otorga a sus estudiantes oportunidades diferenciadas y pertinentes a sus pertenencias culturales; sin embargo, no se puede inferir que esto se vea reflejado en el criterio para aceptar a los estudiantes, ya que el único filtro mencionado es el rendimiento académico. Por otro lado, la interculturalidad conlleva la reflexión en torno a lo que significa educar, ya que esta no puede limitarse a calificaciones ni a estándares de conocimiento. En este sentido, lo que implica ser una institución de *alto rendimiento* en sí mismo puede expresar una fuerza homogenizadora como se evidencia en el análisis de los grupos focales.

1.2 Existe una contradicción entre; por un lado, el sentido formal y declarativo de los documentos analizados que tienden a plantear un sentido crítico de la interculturalidad y; por otro lado, el enfoque de la interculturalidad expresado en las prácticas de la institución que tienden a ser asimilacionistas.

2. CONCLUSIONES DE LAS ACTIVIDADES DE GESTIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD

2.1 Se registró que los estudiantes de regiones distintas a Lima sienten una presión por homogenizarse dentro de los parámetros de la cultura dominante capitalina. Esta presión es considerada como propia del contexto, por lo que se le ve como algo inevitable y hasta necesario en cuanto a la convivencia. Esto, sin duda, tiene efectos negativos en los estudiantes quienes terminan por rechazar sus prácticas culturales, su lengua o su vestimenta para adoptar las costumbres; debido a la vergüenza o a un sentimiento de inferioridad. Esto deviene en una causa importante de la homogenización de los estudiantes.

En el caso de los docentes también queda en evidencia que no le son ajenos los casos de discriminación y que estos pueden devenir en discusiones acaloradas sin llegar a ninguna solución. Por lo tanto, queda en evidencia que la institución no ha establecido pautas para solucionar los conflictos culturales y que no ha capacitado ni a los estudiantes ni a los docentes para hacerlo.

En consecuencia, el clima de la institución y las condiciones de diálogo no son de equidad y justicia, sino que favorecen a cierto sector cultural. Es aún una tarea pendiente el fortalecimiento de las identidades y el desmontaje de las condiciones excluyentes de la sociedad que la institución replica dentro de sí.

2.2 La institución no ha establecido actividades de reconocimiento de la diversidad cultural de sus estudiantes y las que hay se limitan a las presentaciones folclóricas de las celebraciones de días festivos. De igual modo, estas actividades son percibidas por los docentes y padres de familia como insuficientes, opinión que coincide con la literatura expuesta en el marco teórico en donde queda explicado que la interculturalidad no puede reducirse a los productos culturales. Estas prácticas denotan una concepción romántica de la cultura por parte de la institución.

No obstante, tanto el Intertoc como el Modelo de las Naciones Unidas son actividades que, en opinión de los estudiantes, fomentan momentos precisos para el intercambio cultural y el enriquecimiento de los participantes. Por ello, pueden ser un buen referente para el diseño de actividades institucionales que propicien el diálogo intercultural en condiciones de equidad.

En el caso de los docentes y de los padres de familia queda explícita la ausencia de actividades que reconozcan su diversidad cultural. Esto es reclamado principalmente por los docentes quienes son conscientes de la necesidad del aprovechamiento de la diversidad cultural de la institución y de lo poco que se hace en relación a ello como lo constata el hecho de no haber apoyado la iniciativa de los estudiantes en el proyecto “Ideas en acción”. En consecuencia, el instituto aún no ha asumido los compromisos señalados en sus documentos.

2.3 Se ha comprobado que la institución no ha implementado un plan de acción para capacitar a los docentes en temas de interculturalidad. Del mismo modo, estos sostienen que aún falta mucho por hacer al respecto, ya que algunos solo pudieron recordar eventuales charlas en torno al tema, pero sin consecuencias prácticas.

Además, se pudo comprobar que los docentes consideran necesario un trabajo conjunto entre pares con la finalidad de comprender mejor la interculturalidad y compartir experiencias que enriquezcan sus prácticas. Esto sería fundamental para crear un clima propicio a la interculturalidad, ya que se evitaría que esta quede recluida a ser tratada como un tema teórico más.

2.4 La participación de los padres de familia en la institución es reducida y se circunscribe a la asistencia de celebraciones donde los estudiantes hacen muestra de números folclóricos. Esta poca participación es consecuencia de las distancias que separan a las familias de la institución educativa.

Sin embargo, los medios de comunicación establecidos entre padres de familia y la institución comprenden el uso del teléfono y el correo electrónico. Los padres de familia sugieren una comunicación más diversa y continua, especialmente con las personas que tienen a cargo a sus hijos.

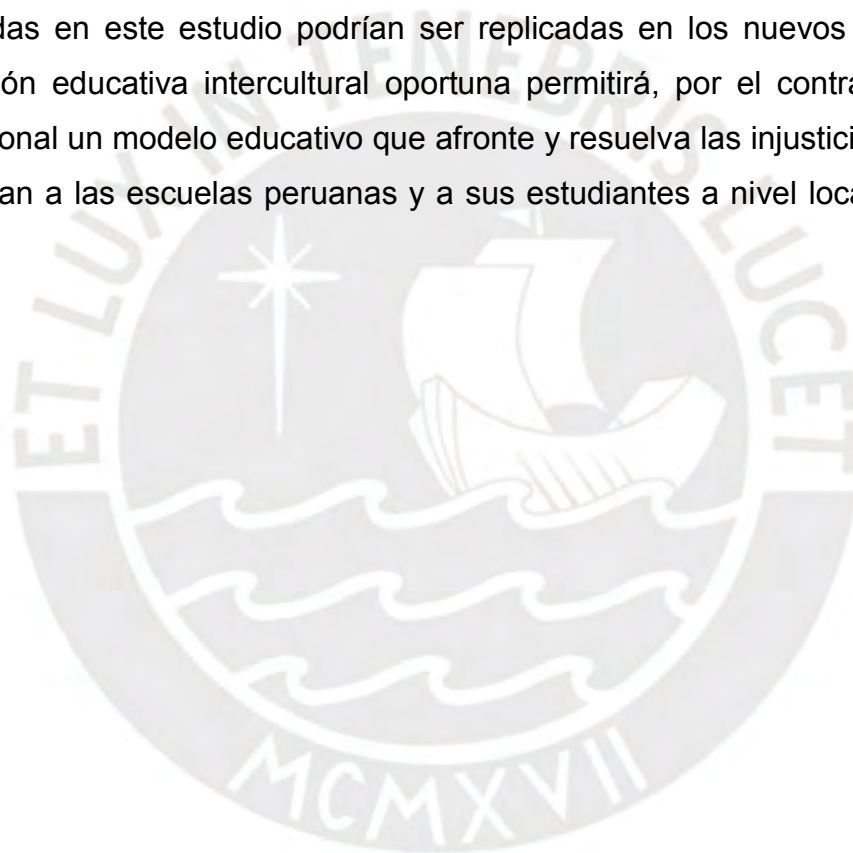
3. CONCLUSIONES GENERALES

3.1. Se evidencia una contradicción entre lo declarado por la institución en los documentos analizados y las prácticas que efectivamente realiza. La institución afirma que tiene una gestión con enfoque intercultural; no obstante, esto no queda reflejado ni en el reconocimiento de la diversidad cultural, ni en la solución de conflictos, ni en la gestión docente ni en la participación. Asimismo, se percibe la contradicción entre lo dicho respecto al clima de la institución y las

condiciones de equidad con la presión que sienten los estudiantes por homogenizarse.

3.2. En conclusión, a pesar de tener un enfoque crítico de la interculturalidad en los documentos, esto no se traduce satisfactoriamente en prácticas concretas. Por ello, puede afirmarse que la institución no realiza una gestión de la interculturalidad que corresponda a su perfil de alto rendimiento.

3.3 Esta carencia es especialmente preocupante debido a que esta institución es una de las modelos que se está utilizando para la creación de una institución semejante en las demás regiones del Perú. Las limitaciones encontradas en este estudio podrían ser replicadas en los nuevos COAR. Una intervención educativa intercultural oportuna permitirá, por el contrario, llevar a nivel nacional un modelo educativo que afronte y resuelva las injusticias culturales que afectan a las escuelas peruanas y a sus estudiantes a nivel local, regional y nacional.



RECOMENDACIONES

Tras finalizar el proceso de investigación y de acuerdo a la revisión de la literatura y las conclusiones realizadas, se proponen las siguientes recomendaciones en aras de hacer de la institución educativa un espacio de formación de las ciudadanas y ciudadanos interculturales que asuman la construcción de una sociedad democrática con justicia cultural:

La institución educativa debe establecer actividades en torno al fortalecimiento de las identidades de los estudiantes, docentes y padres de familia en pos de construir condiciones equitativas y justas que promuevan el diálogo intercultural así como un clima más inclusivo. Esto debe complementarse con el establecimiento de mecanismos de solución de conflictos culturales para que estos sean aprovechados como oportunidades de aprendizaje.

La institución educativa debe establecer actividades de reconocimiento de la diversidad cultural que permitan el enriquecimiento de los estudiantes, docentes y padres de familia. Para ello puede tomarse como referente el Modelo de las Naciones Unidas y el *Intertoc*, ya que propician el diálogo y el aprendizaje mutuo. De igual modo, estas actividades no deben reducir a la cultura en términos folclóricos o en sus productos.

Asimismo, debe establecerse un plan de capacitación docente en torno a temas de interculturalidad desde la comprensión de esta hasta las consecuencias reales en las prácticas educativas. Además, debe aprovecharse la diversidad cultural de los docentes para fomentar el enriquecimiento cultural de la comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Akkari, A. (2009). Introduction aux approches interculturelles en education. *Carnets des science de l'education*. Geneve: University de Geneve Recuperado de <https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/4914/1572/5507/Carnet-Akkari.pdf>
- Alleman-Ghionda, C. (2008). *Intercultural Education in Schools. A comparative Study*. Brussels: European Parliament. Recuperado de http://www.hf.uni-koeln.de/data/eso21/File/Schwerpunkte_Forschung/Intercultural.Education.in.Schools.pdf
- Alonso, C. (2011). *Diversidad cultural y mejora de la eficacia escolar: descripción y análisis de buenas prácticas escolares desde el enfoque intercultural*. (Tesis de doctorado, UNED). Recuperado de <http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:Educacion-Cmalonso&dsID=Documento2.pdf>
- Amador, J. (2007). Escuela, interculturalidad e infancia: Hacia la construcción de ciudadanías alternas. *Revista Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 28(97), pp-87-98.
- Ansión, J. (2007). La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. En Ansión, J. y Tubino, F. (ed.). *Educación en ciudadanía INTERCULTURAL*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Ansión, J. y Tubino, F. (2007). *Educación en educación INTERCULTURAL*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Banks, J.A. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle: Center for Multicultural Education.
- Bickmore, K. (1999). Elementary curriculum about conflict resolution: Can children handle global politics? *Theory and Research in Social Education*, 27, 45-69.
- Campodónico, F. (2008). *Todo sobre Focus Group*. Agribusiness Consulting & Management: Lima
- Cano, E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Cassasus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Unesco. Recuperado de <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>
- Catarci, M. (2016). Intercultural Mediation as a strategy to facilitate relations between the School and Immigrant Families. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 19(1), 127-140. doi:10.6018/reifop.19.1.244161
- Ciges, A. S., García, O. M., & Miravent, L. M. (2010). Estudio de la eficacia académica de las medidas específicas de Atención a la Diversidad desde la percepción de los implicados. *Estudios Sobre Educación*, (19), 119-137.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación (2008). *Hatun Willakuy. Versión abreviada del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación*. Lima: Gráfica Delvi S.R.L.
- Contini, R. M., & Herold, M. (2015). Intercultural Education in Italy and in the United States: the Results of a Binational Inquiry. *Romanian Journal For Multidimensional Education / Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 7(1), 203-218.

- CEPLAN (2011). Plan bicentenario. El Perú hacia el 2021. Lima: CEPLAN. Recuperado de http://www.ceplan.gob.pe/documentos_/plan-bicentenario/
- De Oña, J., & García, E. (2016). Proyecto Escuela: Espacio de Paz. Reflexiones sobre una Experiencia en un Centro Educativo. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 14(2), 115-131. doi:10.15366/reice2016.14.2.007
- Degregori, C. (2011). *Qué difícil es ser Dios*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos
- Esteban, M. (2010). ¿Cómo podemos definir y estudiar el círculo mente - cultura? *Geografías del desarrollo humano*. España: Aresta
- Etxeberria, X. (2003). El derecho de los pueblos y los estados. *Reflexión política*. Junio(9). Recuperado de: http://red.pucp.edu.pe/redei/wp-content/uploads/biblioteca/Xavier_Etxeberria_Derecho_pueblos_estados.pdf
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Fornet-Betancourt, R (2004). *Crítica Intercultural de la Filosofía Latinoamericana Actual*. Madrid, Trota, pp. 10-11
- Gadamer, G-H. (2002). *Verdad y Método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Heine, S. (2016). *Methods for studying cultura and psichology*. In Cultural Psychology
- Heise, M., Tubino, F. y Ardito, W. (1994). *Interculturalidad, un desafío*. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación (CAAAP). Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/090416.pdf>
- Hernandez, R., Fernández, C., Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. Bogotá: McGraw.
- Hernández, M., Gomariz, M., Parra, J., & García, M. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XXI*, 19(2), 127-151. doi:10.5944/educXX1.14229.
- Holm, G. & Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference? In Talib, M., Loima, J., Paavola, H. & Patrikainen, S. (Eds.). *Dialogues on Diversity and Global Education*. 11-28. Berlin: Peter Lang.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2009). Resumen ejecutivo. Resultados definitivos de las comunidades indígenas. Lima: Dirección Nacional de Censos y Encuestas.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2017). *Índice de competitividad regional – INCORE 2017*. Lima: IPE
- Kymlicka, W. (2010). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza editorial.
- Márquez-Lepe, E., & García-Cano, M. (2014). Condiciones de posibilidad y desarrollo para una educación intercultural crítica. Tres estudios de caso en el contexto andaluz. *Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (148), 157-169. doi:10.5477/cis/reis.148.157

- Ministerio de Cultura (2015). *Servicios públicos con pertinencia intercultural. Guía para la aplicación del enfoque intercultural en la gestión de servicios públicos*. Lima: Ministerio de cultura
- Ministerio de Educación (2003). *Ley General de Educación 28044*. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad*. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación (2014). *Marco de buen desempeño del directivo. Directivos construyendo escuela*. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación (2015). *Manual de Gestión Escolar. Directivos construyendo escuela*. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación (2016). *Política Sectorial de Educación Intercultural Y Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: El Peruano. Recuperado de http://www.grade.org.pe/forge/descargas/politica_sectorial_EI_EIB.pdf
- Mujica, L. (2007). Hacia la formación de identidades. En Ansión, J. y Tubino, F. (ed.). *Educación en ciudadanía INTERCULTURAL*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. In Huber, J. (Ed.). *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*. Paris: Publishing Editions
- PNUD (2004). Libertad cultural y desarrollo humano: cap.1 del Informe sobre desarrollo humano 2004. *La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. (pp. 13-25). Recuperado de: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2004_es.pdf
- Quijano, A. (1999). ¡Qué tal raza! *Socialismo y participación*, (86), 89-95.
- Quijano, A (2006). Colonialidad del poder, Globalización y Democracia. *San Marcos*, (25), 51-104.
- Quispe, W. (2012). *Educación indígena en Iberoamérica: poder, dominación y colonialidad. Miradas desde la educación intercultural. (Caso Perú: 2000-2010)*. (Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid). Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660397/quispe_huayhija.pdf?sequence=1
- Ribotta, B. (2010). *Diagnóstico Sociodemográfico de los Pueblos Indígenas de Perú*. Documento de proyecto: CEPAL – Fundación Ford.
- Sani, S. (2015). The importance of Intercultural Education in Developmental Age. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. February(197), 1148-1151. Recuperado de: https://ac.els-cdn.com/S1877042815043700/1-s2.0-S1877042815043700-main.pdf?_tid=57f4df1e-00be-422e-a591-2ed21b8588a9&acdnat=1528265290_5840bb19bc2de4a29975f208140f2576
- Segato, R. (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: Herramientas conceptuales. En Ansión, J. y Tubino, F. (ed.). *Educación en ciudadanía INTERCULTURAL*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Subirana, K. (15 de mayo de 2017). Informe PuntoEdu: Etnicidad y condiciones de vida en el Perú. Punto Edu. Recuperado de <http://puntoedu.pucp.edu.pe/noticias/informe-puntoedu-etnicidad-y-condiciones-de-vida-en-el-peru/>

- Terrón-Caro, T., Rebolledo, T., Rodríguez, M., Esteban, M. (2015). La diversidad cultural desde la perspectiva de los/as educadores/as sociales: un estudio en los centros educativos de Andalucía. *Educatio Siglo XXI*. 33(2), 141-164. <http://dx.doi.org/10.6018/j/233181>
- Tormey, R. (2004). *Intercultural Education in the Primary School*. Centre for Educational Disadvantage Research. Mary Immacualte College, Limerick and Ireland Aid.
- Trapnell, L. y Zavala, V. (2013). Dilemas educativos ante la diversidad, siglos XX-XXI. Colección Pensamiento Educativo Peruano, Volumen 14. Lima: Derrama Magisterial.
- Tubino, F. (2007). La ambivalencia de las acciones afirmativas. En Ansión, J. y Tubino, F. (ed.). *Educación en ciudadanía INTERCULTURAL*. Lima: Fondo editorial PUCP.
- Tubino, F. (2008a). Ética y diversidad cultural. En Espinoza, O. (Ed.). *Cartas de navegación. Reflexiones sobre cultura, ética y política en el Perú*. Lima: Fondo Editorial UNARM.
- Tubino, F. (2008b). No una sino muchas ciudadanía: una reflexión desde el Perú y América Latina. *Cuadernos Interculturales*. 6(10), 170-180.
- Tubino, F. (2011). *Desarrollo humano, libertad cultural y políticas de reconocimiento*. Lima: Inédito. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/02/120211.pdf>
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- UNESCO (1982). *Declaración de México sobre las políticas culturales*. Ciudad de México: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000546/054668mb.pdf>
- UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>
- UNESCO (2011). *Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas*. Lima: Ministerio de Educación
- UNICEF (2013). *¡Aquí estamos! Niñas, niños y adolescentes afroperuanos*. Lima: UNICEF
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires: Editorial de las ciencias.
- Villarreal, O. y Landeta, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*. 16(3), pp. 31-52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3304962>
- Walsh, C. (2001). *La Interculturalidad en la Educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (marzo de 2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Interculturalidad y Educación Intercultural*. Seminario organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.
- Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zavala, V., Cuenca, R. & Córdova, G. (2005). *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: Elementos para el debate*. Lima: PROEDUCA y GTZ

- Zavala, V. (2009). Deconstruyendo la educación intercultural bilingüe: Los aportes de la sociolingüística crítica. *Crónicas urbanas: análisis y perspectivas urbano regionales*. 12(14) 7-20.
- Zucker, D. (2009). How to Do Case Study Research. *School of Nursing Faculty Publication Series*. Paper 2. http://scholarworks.umass.edu/nursing_faculty_pubs/2
- Zuñiga, M. (2006). Interculturalidad, multilingüismo y equidad. *Foro Educativo*. 3(8) 28-31.
- Zúñiga, M. & Ansión, J. (2013). Interculturalidad y educación en el Perú, 1997. *Dilemas educativos ante la diversidad: Siglos XX-XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Derrama Magisterial.



ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado para participantes de investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por _____, de la Universidad _____. La meta de este estudio es _____.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente _____ minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los archivos con las grabaciones se eliminarán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por _____. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es _____.

_____.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente _____ minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a _____ al teléfono _____.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a _____ al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha



Anexo 2.

Matriz de análisis de consistencia de trabajo de campo

Problema:	Objetivo(s) general(es) de la investigación	Objetivos Específicos
¿Cómo se gestiona la interculturalidad en un centro educativo particular de educación básica regular?	1. Analizar la gestión de la interculturalidad que realiza el centro educativo particular de educación básica regular.	1.1. Analizar el enfoque de interculturalidad que se aplica en la institución educativa.
		1.2 Identificar las principales actividades que realiza la institución educativa para gestionar la interculturalidad.

Diseño metodológico:

Tipo de investigación:	Enfoque:	Método:	Muestra o caso
Empírica	Cualitativo	Estudio de caso	COAR Lima

Objs de la invest (solo nro.)	Variables o Categorías	Subvariables o subcategorías	Técnicas e Instrumentos de recojo de información	Fuente de información
1	1. Enfoque de interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque crítico - Enfoque funcional o acrítico - Enfoque asimilacionista 	Técnica: Análisis documental Instrumento: Guía de revisión documental	-Proyecto Educativo Institucional (PEI), -Reglamento Interno
2	2. Actividades de gestión de la interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> -Resolución de conflictos. - Participación de padres de familia. - Reconocimiento de la diversidad cultural. 	Técnica: Focus group Instrumento: Guía de preguntas.	-Grupo focal mixto de 6 estudiantes con más de seis años de antigüedad. -Grupo focal mixto de 6 padres de familia con más de seis años de antigüedad. -Grupo focal mixto de seis profesores con más de

				tres años de antigüedad.
--	--	--	--	--------------------------



Anexo 3.

Instrumento: guión de focus group

FOCUS GROUP – ESTUDIANTES

- **FUENTE:** Estudiantes (6)
- DURACIÓN:** 60 minutos aproximadamente
- FECHA:** Diciembre 2017
- LUGAR:** Institución educativa

INTRODUCCIÓN	<p>Presentación:</p> <p>Buenas tardes, mi nombre es.... He venido esta tarde para que dialoguemos sobre la gestión de la interculturalidad. El Focus Group consiste en dialogar de manera abierta, espontánea, etc.</p> <p>La finalidad es obtener información acerca de la manera en que el colegio logra gestionar la interculturalidad.</p> <p>Disculpen, con su consentimiento, ¿podríamos grabar la conversación? Es precisamente con la finalidad de no perder nada de lo que digan, pero con la seguridad de que todo es anónimo y con fines académicos.</p> <p>Para ordenar el diálogo les doy algunas indicaciones: Vamos a hablar libremente, pero uno a la vez. El diálogo durará 60 minutos aproximadamente.</p>
CATEGORÍA	CUESTIONES O PREGUNTAS
Actividades de gestión de la interculturalidad	<p>-¿Han sido testigos de algún caso de discriminación en el colegio? ¿Qué hicieron? ¿Cómo se resolvió? ¿Consideran que esa solución fue la correcta?</p> <p>¿Recuerdan alguna actividad que les haya permitido conocer a personas de culturas distintas? ¿Cómo fue? ¿Qué pudieron aprender? ¿Qué es lo que más les llamó la atención de dicha actividad?</p> <p>¿Recuerdan alguna actividad que les haya permitido valorar y aprender de personas de culturas distintas? ¿En qué consistieron? ¿Con qué frecuencia?</p> <p>En su opinión, ¿de qué manera las diferentes culturas influyen en su colegio?</p>
FINAL	Estoy muy agradecido por su valiosa participación y por su tiempo dedicado, ha sido de gran utilidad.

FOCUS GROUP – PADRES DE FAMILIA

- **FUENTE:** Padres de familia (6)
- **DURACIÓN:** 60 minutos aproximadamente
- **FECHA:** Diciembre 2017
- **LUGAR:** Institución educativa

INTRODUCCIÓN	<p>Presentación: Buenas tardes, mi nombre es.... He venido esta tarde para que dialoguemos sobre la gestión de la interculturalidad. El Focus Group consiste en dialogar de manera abierta, espontánea, etc. La finalidad es obtener información acerca de la manera en que el colegio logra gestionar la interculturalidad. Disculpen, con su consentimiento, ¿podríamos grabar la conversación? Es precisamente con la finalidad de no perder nada de lo que digan, pero con la seguridad de que todo es anónimo y con fines académicos. Para ordenar el diálogo les doy algunas indicaciones: Vamos a hablar libremente, pero uno a la vez. El diálogo durará 60 minutos aproximadamente.</p>
CATEGORÍA	CUESTIONES O PREGUNTAS
Actividades de gestión de la interculturalidad	<p>-¿Qué actividades les permiten participar de la educación de sus hijos? ¿Cómo son?</p> <p>-¿Cómo es la comunicación entre el colegio y los padres de familia? ¿Qué espacios o medios se utilizan para llevarla a cabo? ¿Son suficientes?</p> <p>-¿Consideran que el colegio responde a las necesidades de las diversas culturas que alberga? ¿Cómo logra hacerlo?</p> <p>-¿Recuerda alguna actividad del colegio en la que se haya puesto de manifiesto la diversidad cultural de las familias? ¿Cuán frecuentes son?</p> <p>-¿De qué manera la diversidad cultural ha influido en el colegio? ¿En qué se evidencia?</p>
FINAL	Estoy muy agradecido por su valiosa participación y por su tiempo dedicado, ha sido de gran utilidad.

FOCUS GROUP – DOCENTES

- **FUENTE:** Docentes (6)
- **DURACIÓN:** 60 minutos aproximadamente
- **FECHA:** Diciembre 2017
- **LUGAR:** Institución educativa

INTRODUCCIÓN	<p>Presentación:</p> <p>Buenas tardes, mi nombre es.... He venido esta tarde para que dialoguemos sobre la gestión de la interculturalidad. El Focus Group consiste en dialogar de manera abierta, espontánea, etc.</p> <p>La finalidad es obtener información acerca de la manera en que el colegio logra gestionar la interculturalidad.</p> <p>Disculpen, con su consentimiento, ¿podríamos grabar la conversación? Es precisamente con la finalidad de no perder nada de lo que digan, pero con la seguridad de que todo es anónimo y con fines académicos.</p> <p>Para ordenar el diálogo les doy algunas indicaciones: Vamos a hablar libremente, pero uno a la vez. El diálogo durará 60 minutos aproximadamente.</p>
CATEGORÍA	CUESTIONES O PREGUNTAS
Actividades de gestión de la interculturalidad	<p>-¿Alguna vez han sido testigos de algún acto de discriminación dentro del colegio? ¿Cómo se solucionó? ¿Consideran que fue la solución correcta?</p> <p>- ¿Recuerda alguna actividad del colegio en la que se promueva el reconocimiento y la valoración de la diversidad? ¿Cómo son? ¿Cuán frecuentes son?</p> <p>-¿Recuerda alguna actividad del colegio en la que se le haya capacitado o asistido en el tratamiento de la diversidad (capacitaciones, seguimiento docente, etc.)? ¿Cómo fue?</p> <p>-¿De qué manera ha influido la diversidad cultural en el colegio? ¿Y en su práctica docente?</p>
FINAL	Estoy muy agradecido por su valiosa participación y por su tiempo dedicado, ha sido de gran utilidad.

Anexo 4.

Instrumento: análisis documental

1. Objetivo del Análisis de documento

Identificar el enfoque de interculturalidad en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Reglamento Interno (RI) de la Institución Educativa José Antonio Encinas.

El Análisis de documento será un medio para conocer los lineamientos establecidos en documentos pilares en la gestión de la institución educativa. Esta información será de suma valía porque al hacer la triangulación de la información obtenida del Focus Group, instrumento presentado en otro apartado, se obtendrá una comprensión más fidedigna y global de la gestión de la interculturalidad.

2. Nombre de Fuentes o documentos a analizar

- Proyecto Educativo Institucional (PEI)
- Reglamento Interno (RI)

Criterios de selección: Documentos de gestión.

3. Descripción de las fuentes o documentos a analizar:

- a) Los documentos son emitidos por la dirección.
- b) Los documentos es utilizado por la dirección.
- c) Tipos de documentos: Privado, normativo estructural.
- d) Finalidad: Los documentos son utilizados para gestionar la institución educativa.
- e) Los documentos se usan permanentemente y a largo plazo.
- f) Medio de los documentos: Impresos.

4. Categoría y subcategorías de investigación

Categorías	Subcategorías
Enfoque de interculturalidad	- Enfoque asimilacionista. - Enfoque acrítico o funcional. - Enfoque crítico.

PRIMERA MATRIZ DE ANÁLISIS INDIVIDUAL

Tiene como objetivo presentar la información de los documentos relacionados a las subcategorías.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CITA TEXTUAL	UBICACIÓN
Enfoque de interculturalidad	Enfoque asimilacionista		
	Enfoque acrítico o		

	funcional.		
	Enfoque crítico.		

SEGUNDA MATRIZ DE ANÁLISIS COMPARATIVO

Tiene como objetivo presentar un análisis comparativo entre la información recabada en los dos documentos en torno a la gestión de la interculturalidad.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	REGLAMENTO INTERNO
Enfoque de interculturalidad	Enfoque asimilacionista		
	Enfoque acrítico o funcional.		
	Enfoque crítico.		

