

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**



Ciudadanía, Educación e Interculturalidad: Análisis de los discursos sobre ciudadanía con enfoque intercultural que se producen en el Currículo Nacional y los libros educativos

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Ciencia Política y Gobierno presentado por:

Escobar Pimentel, Claudia Alejandra

Asesora:

Ilizarbe Pizarro, Carmen Margarita

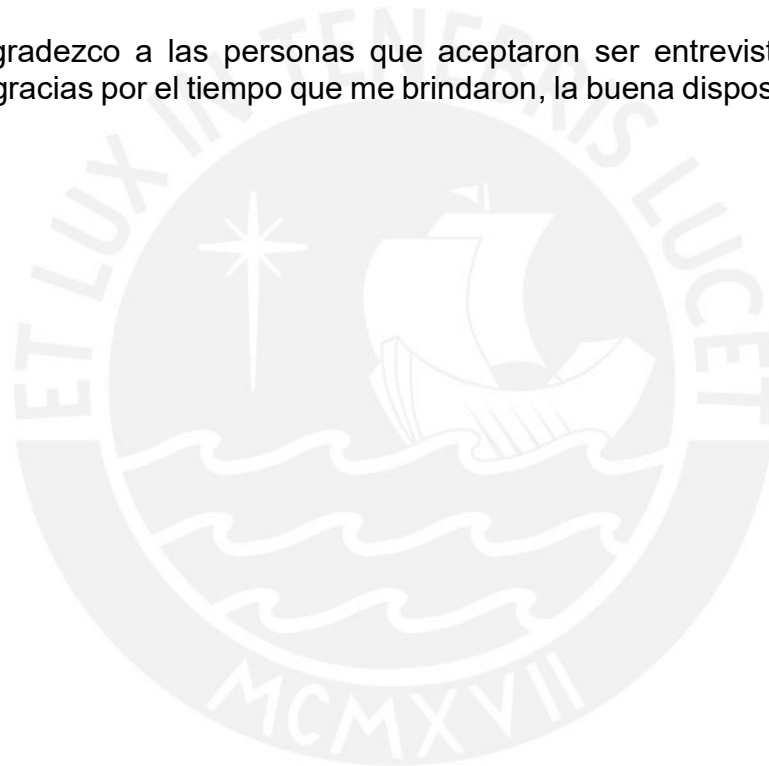
Lima, 2022

## Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mi familia. A mi papá y mi mamá, Marcelo y Janet, gracias por apoyarme siempre, creer en mí y motivarme a cumplir con mis metas. Pero, sobre todo, les agradezco por haberme enseñado que el mejor trabajo es el que se hace con amor y honestidad. Esta tesis es de y para ustedes. También agradezco a mis hermanos, Ximena, Carlos y Felipe por apoyarme y acompañarme todos estos años. Este logro también es de ustedes.

En segundo lugar, agradezco a mi asesora Carmen Ilizarbe. Gracias por aclararme las dudas, guiarme en este camino y darme ánimos para continuar con este proceso. Le guardo mucha admiración, tanto profesional como personalmente. También quiero agradecer a mis amigas y amigos de la promoción 27 de Ciencia Política por hacer de mi paso por la Facultad una de las experiencias más bonitas que viví.

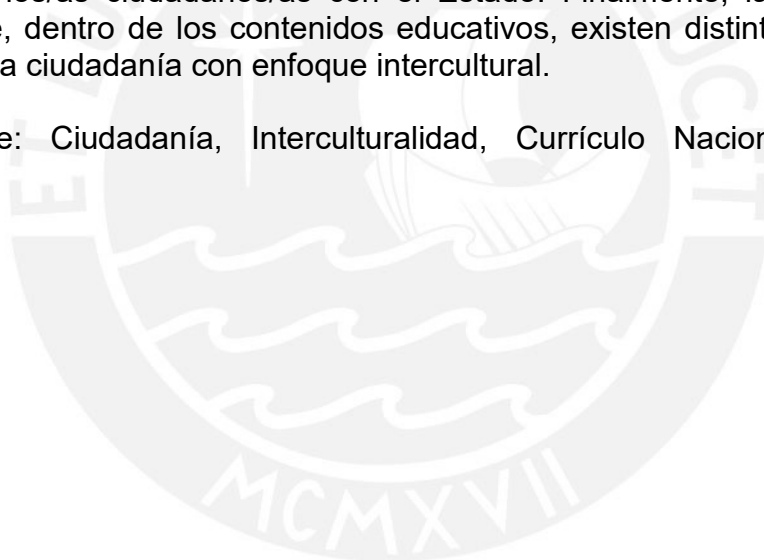
Finalmente, agradezco a las personas que aceptaron ser entrevistadas para esta tesis. Muchas gracias por el tiempo que me brindaron, la buena disposición y el interés por la tesis.



## Resumen

El año 2016 el Ministerio de Educación publicó el Currículo Nacional de Educación Básica. En este documento se señala que una de las prioridades de la educación es la formación ciudadana y que la interculturalidad, como enfoque transversal, debía ser aplicado en todas las competencias que desarrollen los/as estudiantes. En ese contexto, la presente tesis intenta analizar los discursos que el Estado construye sobre la ciudadanía con enfoque intercultural en los materiales educativos del nivel secundario. La metodología es cualitativa basada en el análisis de los contenidos del Currículo Nacional de Educación Básica, el Programa Curricular de Educación Secundaria, y los libros del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica de 1° a 5° de secundaria. Asimismo, se realizaron entrevistas a académicos y a quienes diseñaron los contenidos educativos de los libros con el objetivo de conocer el contexto en el que se desarrollaron estos. Para el análisis, se utiliza un marco teórico basado en las propuestas de ciudadanía e interculturalidad de Tubino y Walsh. Los contenidos se dividen en cuatro secciones en las que se analiza la conceptualización de categorías como “cultura” e “interculturalidad”, la forma de entender el ejercicio de la ciudadanía a través de los derechos y la participación, el establecimiento de las relaciones interculturales entre ciudadanos/as, y las formas en las que se representa la relación de los/as ciudadanos/as con el Estado. Finalmente, la presente tesis argumenta que, dentro de los contenidos educativos, existen distintas perspectivas para entender la ciudadanía con enfoque intercultural.

Palabras clave: Ciudadanía, Interculturalidad, Currículo Nacional, Educación, Discurso



## Índice de contenidos

Introducción-----	1
Capítulo 1: Ciudadanía, Interculturalidad y Educación en el Perú-----	9
1.1. Revisión de literatura -----	9
1.1.1. La ciudadanía a través de la historia educativa peruana -----	9
1.1.2. La interculturalidad en la educación peruana -----	17
1.2. Marco teórico -----	21
1.2.1. La cultura y la interculturalidad -----	22
1.2.2. ¿Qué es la ciudadanía? -----	26
1.2.3. La escuela y la construcción de la ciudadanía-----	30
1.2.4. Propuesta Teórica-----	31
Capítulo 2: El Currículo Nacional de Educación Básica y los libros del Área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica: Metodología y estudio de caso -----	33
2.1. Metodología -----	33
2.1.1. Preguntas de investigación -----	33
2.1.2. Hipótesis -----	34
2.1.3. Operacionalización -----	34
2.1.4. Objetivos del estudio -----	36
2.1.5. Estrategia metodológica y de recojo de información -----	36
2.2. Currículo Nacional de Educación Básica -----	40
2.2.1. Programa curricular de educación secundaria -----	43
2.3. Libros de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica-----	44
Capítulo 3: Los discursos sobre ciudadanía con enfoque intercultural -----	49
3.1. ¿Cómo se entiende la cultura y la interculturalidad?-----	49
3.2. Los discursos de ciudadanía con enfoque intercultural-----	52
3.2.1. Ciudadano/a como sujeto de derechos y deberes-----	52
3.2.2. Ciudadano/a como sujeto que participa en el espacio público-----	58
3.3. Los tipos de relaciones interculturales entre los/as ciudadanos/as-----	61
3.4. La relación entre el Estado y el/la ciudadano/a-----	65
Conclusiones-----	69
Bibliografía -----	73
Anexos-----	80

## Índice de tablas

Tabla 1: Matriz de operacionalización-----	35
Tabla 2: Capítulos y fichas analizadas de los libros de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica -----	39
Tabla 3: Desempeños según el grado educativo-----	44



Índice de gráficos

Gráfico 1: Libro de 2° de secundaria----- 55



## Introducción

“Ojalá que de acá a 20 años  
podamos ser considerados peruanos”  
(Degregori, 2004, p.2)

Esta es una de las frases que Degregori (2004) recoge de los testimonios que dieron las víctimas del Conflicto Armado Interno durante la elaboración del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Y, como el autor anota, aunque habían pasado dos décadas desde el momento en el que se otorgó la ciudadanía universal en la Constitución de 1979 hasta el momento en el que se enunció la frase, en la realidad muchas personas indígenas no sentían que el proyecto de ciudadanía los incorporará a ellos. Actualmente, ya han pasado más de 40 años desde que la ciudadanía se decretó universal en el Perú y la necesidad de incorporar a los grupos discriminados históricamente se volvió relevante tanto en los discursos estatales como en las políticas públicas. Este escenario me llevó a preguntar qué tipo de discursos construye el Estado sobre la ciudadanía en las escuelas en un contexto de diversidad cultural como es el caso peruano.

Para comprender los discursos actuales sobre la ciudadanía es necesario analizar el pensamiento y las discusiones que existían sobre la incorporación de los grupos culturalmente distintos al proyecto nacional. En ese sentido, diversos autores han señalado que las desigualdades culturales y sociales, de las que aún se habla en la actualidad, surgieron en el periodo de colonización (Huayhua, 2012). Esta situación fue reproducida y continuada durante el período republicano. Drinot (2006a) apunta que, durante el siglo XIX, el Estado peruano mediante herramientas legales y políticas negó a la población indígena y afroperuana el ejercicio de la ciudadanía plena. De esta manera, gran parte de la población, principalmente urbana y costeña, consideraba que el progreso del Perú estaba limitado debido a la cantidad de personas indígenas que vivían en el territorio. Estas ideas generaron distintas acciones para “adaptar” al progreso y la modernización a la población originaria. Entre estas se generaron genocidios, la promoción de la migración europea, la construcción de escuelas, entre otros (Drinot, 2006a).

Ya durante el siglo XX, la idea de que lo indígena estaba relacionado al retraso seguía estando presente en algunos círculos políticos y de pensadores. Se consideraba que el desarrollo del Perú estaba siendo postergado por la población

“racialmente degenerada o irracionalmente comprometida con la tradición” (Drinot, 2006a, p.19). En ese sentido, los gobiernos, principalmente oligárquicos, que existieron durante la primera mitad del siglo XX acentuaron las divisiones de clase y raza. De esta manera, la población indígena, que representaba a la mayoría de habitantes en el país, continuaba excluida de la ciudadanía. Durante este periodo, la idea la nación solo incorporaba a los adultos varones, urbanos, mestizos, hispanohablantes y educados. Solo quien cumpliera con estas características tenía el derecho al voto (Degregori, 2003).

A partir de la segunda mitad del siglo XX, se llevan a cabo procesos sociales (las migraciones, procesos de urbanización, masificación de la escuela, etc.) que generaron nuevos actores con distintas características (Degregori, 2004). Frente a este escenario, el Estado desarrolló acciones para modernizar el país, como por ejemplo ampliar la cobertura de las escuelas. En ese sentido, el primer gobierno de Belaúnde enuncia discursos que incorporaban a las comunidades indígenas al proyecto modernizador del Estado. Esta integración pretendía otorgar derechos a quienes adoptaran las formas de vida blancas o mestizas. Para ello, el Estado promovió la educación masiva en español y el servicio militar obligatorio (Degregori, 2003).

Posteriormente, con el Gobierno Militar surgen elementos que reivindican la diversidad cultural. La idea de nación se alimenta de personajes como Túpac Amaru II o la declaración del quechua como idioma oficial. Sin embargo, estos procesos de movilización popular reproducen la estructura de dominación vertical que caracterizó a los gobiernos oligárquicos (Drinot, 2006a). En ese sentido, no se reconoció el rol que cumple el racismo en las estructuras que buscaban erradicar los militares. No es hasta 1980 que la población excluida de la ciudadanía obtiene el derecho de votar en las elecciones nacionales. Sin embargo, como apunta Drinot (2006a), este requisito histórico de ser alfabeto para votar era la expresión de condiciones socioeconómicas mucho más profundas que continúan hasta la actualidad.

Procesos como el del Conflicto Armado Interno, generado en las dos últimas décadas del siglo XX, reflejó las debilidades de este proyecto nacional que no incorporaba realmente a los sectores que habían sido excluidos. Por ello, no es coincidencia, que la mayoría de víctimas tenían origen indígena (CVR, 2004). Las diferencias, la exclusión, y la discriminación racial y cultural fueron causas del periodo de violencia. Una forma de poder analizar el impacto que tenía la raza y la cultura es



ver las cifras. En ese sentido, el 75% de víctimas mortales hablaban quechua como lengua materna. Otra forma interesante de observar el impacto de la variable cultural en una sociedad como la peruana es analizar el ejercicio que realizó la CVR sobre si todas las víctimas hubieran sido ayacuchanas o asháninkas. Si la violencia a nivel nacional hubiera sido de la misma intensidad que en Ayacucho, la cantidad de víctimas aumentaría de 35 mil a un millón doscientos mil peruanos. Igualmente, si la intensidad a nivel nacional hubiera sido de la misma forma que la que se dio con el pueblo asháninka, el total de víctimas hubiera sido de 2 millones (Degregori, 2004).

Por ello, el Informe Final de la CVR resalta la importancia de luchar contra la discriminación racial y étnica, además destaca el rol de la educación en este proceso. Esto también se demuestra al señalar que muchas de estas víctimas tenían niveles educativos muy inferiores al promedio nacional (CVR, 2004).

En la actualidad, la cultura sigue siendo un factor que está vinculado con la condición económica, la pobreza y la exclusión. Como apunta Kudó (2004), si dos niños nacen en Perú en las mismas condiciones y uno es indígena, este tiene el triple de posibilidades de vivir en extrema pobreza a comparación del niño que no es indígena. Esta situación de exclusión se replica en diversas esferas de la vida. El salario y la condición laboral se encuentra determinada por la discriminación racial y cultural (Kudó, 2004). En el ámbito sanitario, además del difícil acceso a servicios de salud pertinentes, se desarrollan vínculos asimétricos caracterizados por el autoritarismo y paternalismo entre los/as médicos y los pacientes indígenas, especialmente las mujeres (Valdivia citado en Santos, 2014).

Por tanto, no es posible explicar la construcción de la nación peruana sin considerar el racismo y la discriminación. Como señala Portocarrero, el racismo impide elaborar un nosotros nacional que permita reconocernos como iguales en la diversidad (Portocarrero citando en Drinot, 2006a). El racismo genera la percepción de que las desigualdades sociales y económicas son inevitables ya que se desarrollan dentro de un orden que se encuentra normalizado (Drinot, 2006a).

En la historia de la formación del Estado-Nación y la política educativa peruana siempre ha estado presente el aspecto cultural. En ese sentido la escuela es considerada una institución fundamental para llevar a cabo proyectos para la construcción de la nación (Degregori, 2004). Como se explicó anteriormente, se desarrollaron medidas educativas homogeneizadoras que pretendían incluir a los

sectores con una cultura diferente dentro de una idea de identidad nacional con elementos comunes.

Por otro lado, la problemática sobre la ciudadanía y la democracia ha estado presente durante muchos años en el debate educativo. La discusión ha estado marcada por preguntas como qué clase de ciudadanos debería tener la nación y cómo deben actuar estos en la sociedad (Jareca, 2016). En ese sentido, la escuela funcionaba, no solo para inculcar la ideología que promovía el Estado, sino para legitimar un modelo de modernidad y ciudadanía. La concepción en la que se basa el desarrollo del sistema educativo es el de garantizar un tipo de ciudadano/a que tenga la capacidad de crear una sociedad orientada al progreso (Ames, 2002).

Ejemplo de ello es que, durante el siglo XIX y comienzos del siglo XX, la élite política dominada por el Partido Civil buscó diseñar un proyecto nacional que convirtiera al Perú en un país moderno y culto. Uno de los obstáculos, según los civilistas, era la numerosa población indígena “incivilizada” sin capacidades para integrarse a la vida nacional. Para revertir esta situación, se difundió la idea de que la educación era el medio para lograr civilizar al indígena, liberarlo y, por tanto, incorporarlo a la nación (Contreras, 1996). Por tanto, este proyecto civilista buscaba la castellanización y la adopción de hábitos occidentales en la población indígena. Esta uniformización lingüística era un mecanismo para consolidar el Estado-Nación ya que, por el contrario, la diversidad era considerada un problema que se debía erradicar (López, 2001). Sin embargo, un sector de los civilistas veía este proyecto como un desperdicio de recursos fiscales, consideraban que era inútil: “¿Para qué aprenderán a leer, escribir y contar, la geografía y la historia, los que no son todavía personas?”, se preguntaba el ministro civilista Deustua (Bermejo & Maquera, 2019, p.10).

Contreras (1996) considera que el siglo XX fue el “siglo de la educación” debido a los esfuerzos, nunca antes vistos, para abrir escuelas y universidades en distintas regiones. Al igual que en el siglo XIX, la educación seguía siendo considerada el medio más eficaz para lograr la integración nacional y la modernidad del país. Las principales responsabilidades de los/as docentes era enseñar a leer y escribir en español, promover el discurso de historia y geografía nacionales, y transmitir hábitos occidentales (Ames, 2002; Contreras, 1996).

El otro proyecto educativo que predominó durante el siglo XX fue el indigenista. Este incorporó el análisis de los aspectos económicos, sociales y políticos al debate

sobre el “problema del indio” y criticó las intenciones de castellanización del proyecto de civilizar al indígena. Por el contrario, planteó que la educación debía adaptarse a las necesidades de la población indígena (Ames, 2002). En ese sentido, defendieron la alfabetización en el idioma materno de los/as estudiantes. Este segundo proyecto seguía manteniendo como propósito la integración a la nación, sin embargo, esta no se desarrollaba a partir de la castellanización, sino a través de la “conquista por el propio indio” (Contreras, 1996, p.43).

De esta manera, la escuela se convirtió en una institución que se encontraba presente no solo en ciudades grandes o capitales de región, sino que también está en los pueblos más lejanos y remotos. Como recoge Contreras (1996) “muchos eran los poblados donde no existía policía, médicos ni jueces, pero sí maestros” (p. 50). En el caso peruano, el proyecto uniformizador del sistema educativo ha legitimado la exclusión y ha desarrollado prácticas autoritarias. Esto ha generado que la escuela sea percibida como un espacio violento caracterizado por el ejercicio de poder y discriminación (Contreras & Oliart, 2014; Degregori, 2004).

Para Sandoval (2004) la escuela peruana no logra construir ciudadanía. Según el autor, esta institución homogeniza y reproduce las desigualdades existentes en la sociedad. El sistema educativo ha legitimado la discriminación que ha caracterizado el proyecto nacional del Estado peruano. Se consideraba que el acceso a la educación permitiría al Estado llevar a cabo su proyecto de ampliación de la ciudadanía a través de la modernización. De modo que, los proyectos escolares que se transforman en autoritarios, que no reconocen la diferencia y desarrollan integraciones homogeneizadoras perpetúan la discriminación que caracteriza la construcción de la ciudadanía moderna (Sandoval, 2004).

Frente a esta revisión de la historia republicana y contemporánea sobre la ciudadanía, cultura y educación en el Perú me parece relevante analizar las acciones que el Estado ha adoptado para construir una ciudadanía más democrática y plural en la actualidad. Esta ciudadanía, como lo recogen las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, no puede entenderse sin el componente cultural. En ese sentido, la interculturalidad se convirtió en uno de los principales enfoques a considerar en el momento en el que se diseñan las políticas públicas. Esta, además, ha sido aceptada por distintos sectores estatales y sociales. En el campo educativo, se han desarrollado varias políticas etiquetadas como interculturales y en los documentos oficiales del Estado se resalta la importancia de la interculturalidad dentro

de los contenidos escolares. Asimismo, y a partir de la revisión de la condición cultural y su impacto en la vida de las personas me pregunto qué hace el Estado para formar ciudadanos que valoren y se reconozcan entre iguales en contextos de diversidad.

Desde los años 90, el Estado peruano ha impulsado distintas políticas para incorporar a sectores que han sido discriminados o excluidos. Ejemplo de esto son las cuotas de género, la cuota indígena, la educación intercultural, entre otros. Sin embargo, estas acciones no son suficientes para transformar las instituciones bajo las cuales se desarrollan las desigualdades (Tubino, 2007). En el caso de la interculturalidad en las políticas educativas, estas han sido enfocadas en términos lingüísticos y desde una sola direccionalidad, es decir desde la lengua originaria a la lengua “nacional” (Walsh, 2000). En ese sentido, la interculturalidad se ha desarrollado para que los/as estudiantes indígenas se relacionan con los grupos dominantes y no viceversa. De esta manera, lo intercultural es asumido como sinónimo de “lo indígena”, aunque el reconocimiento debería ser para todos/as (Walsh, 2000). Walsh (2005) señala que este escenario es más complicado en el contexto peruano ya que no solo se requiere una relación entre los grupos culturales, sino el reconocimiento de que estos grupos contribuyen a la identidad y diversidad. Esta forma de entender las políticas interculturales se ve limitada en el hecho de que son pensadas con los criterios culturales de los grupos dominantes. Por tanto, esta inclusión implica la adaptación para poder ser incorporados a los sistemas modernos y nacionales (Tubino, 2007).

Actualmente, el Estado peruano ha transformado el proyecto de ciudadanía incluyendo formas de compensación, a través de políticas públicas, para quienes se encuentran en desventaja o pertenecen a grupos históricamente excluidos. Sin embargo, Tubino (2008) plantea que estas medidas siguen siendo propuestas desde la cultura dominante. Estos proyectos inclusivos implican una adaptación. Es decir, debe haber modificaciones de hábitos, visiones y culturas. Las instituciones que surgen del primer proyecto homogeneizador del Estado no son reformuladas y se resisten a adaptarse a la diversidad cultural.

Por tanto, el tema del presente trabajo es la construcción de la ciudadanía con enfoque intercultural por parte del Estado dentro de los contenidos educativos. Para analizar cómo el Estado decide construir este tipo de ciudadanía se tomó en cuenta dos tipos de materiales escolares. El primero es el Currículo Nacional de Educación Básica. Este documento orienta los contenidos y objetivos que deben seguir las

escuelas, públicas y privadas, para el proceso de aprendizaje. El segundo material son los libros de texto que publica el Ministerio de Educación (MINEDU), y que están guiados por lineamientos que establece el Currículo Nacional. La tesis indaga en los libros destinados a la Educación Básica Regular del nivel secundario, específicamente el área referida a Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. Esto con la finalidad de investigar cómo la educación construye la ciudadanía en el marco de una sociedad democrática intercultural. Además, de manera complementaria, se realizaron entrevistas a personas que participaron en el diseño de políticas curriculares y la producción de los libros educativos.

La presente investigación es relevante a nivel teórico porque da cuenta de las representaciones y narrativas que existen en los contenidos curriculares y educativos desde el Estado en relación a la construcción de la ciudadanía. En primer lugar, el discurso estatal sobre la construcción de la ciudadanía se ha transformado a lo largo del tiempo por lo que es necesario identificar y analizar los enfoques con los que se aborda este tema. Además, en el caso peruano se hace aún más relevante ya que, como se explicó anteriormente, desde el Estado existen recomendaciones, que surgieron por el periodo de Conflicto Armado Interno, que plantean una transformación y fortalecimiento en la construcción de la ciudadanía intercultural desde la educación (CVR, 2003). Finalmente, la presente tesis es importante porque contribuye al debate sobre el discurso estatal en la formación ciudadana del país desde la mirada de la Ciencia Política.

Por tanto, se parte de un estudio basado principalmente en fuentes documentales. Estas son el Currículo Nacional de Educación Básica y los libros del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. Su elección es por la relevancia de estos documentos en la política educativa del país y en la formación ciudadana de los/as estudiantes. En cuanto a la estructura, el primer capítulo aborda la ciudadanía, interculturalidad y educación en el Perú. Dentro de este se presenta una revisión de literatura que explica los principales estudios realizados sobre la ciudadanía dentro de la educación y la evolución de las políticas educativas interculturales. Luego se desarrolla el marco teórico que guía el análisis considerando categorías como las de cultura, interculturalidad, ciudadanía y escuela. El segundo capítulo trata sobre la metodología y el caso de estudio -el Currículo Nacional y los libros escolares de 1° a 5° de secundaria. El tercer capítulo presenta el análisis de los discursos contenidos en los documentos seleccionados. Para ello, el capítulo se divide en cuatro secciones

que contienen el análisis sobre la cultura e interculturalidad, la ciudadanía, las relaciones interculturales, y la relación entre el Estado y los/as ciudadanos/as. Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación.



## Capítulo 1: Ciudadanía, Interculturalidad y Educación en el Perú

En la siguiente sección se realiza una descripción histórica sobre los discursos que formaron parte de los proyectos de construcción de la ciudadanía en la educación desde el siglo XX hasta la actualidad y la evolución de la dimensión cultural dentro de las principales políticas educativas. Por último, se explican los elementos y propuestas que conforman el marco teórico.

### 1.1. Revisión de literatura

La revisión de literatura se divide en dos secciones. La primera muestra el recojo de información a partir de los estudios que se realizaron sobre los contenidos de ciudadanía en la educación peruana. La segunda sección explica la evolución de las políticas interculturales que se plantearon durante los siglos XX y XXI.

#### 1.1.1. La ciudadanía a través de la historia educativa peruana

Drinot (2006b) señala que la escuela en el Perú tuvo como uno de sus principales objetivos la formación de ciudadanos. En ese sentido, la enseñanza sobre la historia, identidad y ciudadanía tienen cuatro metas: Establecer una memoria colectiva, ser un vector para la identidad nacional, preparar al estudiante para el mundo en el que va a vivir y desarrollar un pensamiento crítico (Joutard citado en Drinot, 2006b).

La revisión de literatura muestra que existe un grupo de autores que ha analizado el contenido de los libros escolares referidos a la ciudadanía y las ciencias sociales desde el siglo XX. Por tanto, la estructura de esta sección está dividida según los hitos que pudieron marcar la historia educativa peruana.

En los estudios que abarcan la primera mitad del siglo XX se señala que la formación ciudadana de los estudiantes está enfocada en la construcción de la identidad. Estos contenidos destacan la construcción de la ciudadanía a partir de elementos comunes que deben tener los ciudadanos de la nación. Estos están vinculados al idioma, la religión y una historia en común. El Estado imagina al ciudadano peruano como un individuo mestizo que ha abandonado prácticas culturales originarias y que ha asimilado los elementos de la cultura occidental como parte de su identidad.

En esa línea Vom Hau (2009) analiza los libros educativos peruanos desde finales del siglo XIX hasta 1980. Estos eran los libros orientados a los cursos de ciencias sociales que producía el Estado peruano. El autor analiza la formación del nacionalismo y la identidad nacional. Señala que, en la primera mitad del siglo XX, los contenidos escolares enfatizaban la historia, lengua y religión como base de la identidad nacional. Así, todos los peruanos debían hablar español, ser católicos y conmemorar a los mismos héroes (Vom Hau, 2009). Además, se resaltaba el mestizaje como un proceso incompleto. Esto se debía a que el proceso de “transculturación” no se había concretado, por tanto, existía una “alarmante diversidad cultural” (Vom Hau, 2009, p.139). Los culpables de este desorden son las personas autóctonas que impiden su asimilación a una identidad nacional homogénea. Por otro lado, los niños de clase media y alta aparecen protagonizando los libros, mientras que los niños indígenas sólo aparecen cuando estos son relacionados a celebraciones folklóricas o étnicas (Vom Hau, 2009).

Vom Hau y Biffi (2014) argumentan que en la década de 1940 y 1950 el Estado incrementa su presencia territorial a través de las escuelas, esto implicó el aumento de espacios en los cuales promovía la idea del nacionalismo liberal. En ese contexto, los elementos que componían la identidad nacional (lengua, religión etc.) se encontraban dentro un marco referido al liberalismo constitucional y el gobierno soberano. Las expectativas sobre el país estaban vinculadas a convertir y modernizar la nación a través de la “civilización”, esto era, copiar los modelos de nación europeas y norteamericana (Vom Hau y Biffi, 2014). En ese sentido, se entiende el mestizaje como el proceso de mezcla entre lo occidental y lo indígena que, eventualmente, implicaría la desaparición de esta última. Por ello, son los mestizos los reconocidos como “verdaderos peruanos”. La narrativa y la estructura que presentan los libros siguen esta lógica. Por ejemplo, la población pre inca es considerada “primitiva”, esta logra evolucionar durante la etapa inca, pero el establecimiento de una “civilización superior” ocurre con la conquista española (Vom Hau y Biffi, 2014).

Otro grupo de autores analiza los contenidos escolares durante el Gobierno Militar y su relación con la propuesta planteada en la reforma educativa de este periodo. Se señala que, la reforma de 1972 implica una transformación en los contenidos escolares. El Gobierno consideraba que la educación y la formación de los estudiantes debía estar orientada a los fines de la nueva sociedad que se quería construir. En ese sentido, el Estado plantea que la formación de los estudiantes debe



estar estrechamente vinculada a la realidad social y política del país. Además, se transformaron los elementos que constituían la identidad nacional, estos ahora reivindicaban la historia y cultura originaria.

Aguilar (2017) señala que este cambio en el sistema educativo se debía a que la educación debía estar orientada a formar un tipo de ciudadano que estuviera acorde a la nueva sociedad que iba a surgir. En ese sentido, se señala que la educación peruana formaba ciudadanos desconectados de la realidad nacional y que esto generaba la alienación de los estudiantes: "(...) el sistema contribuye, a su modo, a mantener los desajustes y desequilibrios profundos en el país y, por tanto, impide la integración y el desarrollo de la sociedad peruana" (CRE citado en Aguilar, 2017, p.31). La reforma educativa buscaba "liberar" a los ciudadanos. Esta idea surge del pensamiento de Freire quien señalaba que la escuela reproducía los patrones de la sociedad que oprimía a las clases bajas (Aguilar, 2017).

Aparicio, De Belaúnde y Eguren (2021) analizan y hacen una revisión sobre los discursos y narrativas que se reproducen en los contenidos educativos durante el gobierno de las Fuerzas Armadas. Los autores señalan que, los protagonistas de los libros dejan de ser los niños de clase media alta o militares para incorporar a los trabajadores, campesinos y obreros. La Conquista es representada como un proceso violento y la Colonia es presentada como una época de dominación extranjera que daña la identidad nacional original. Esta identidad deja de basarse en el mestizaje para estar asociada a los valores del imperio incaico. Por el contrario, el mestizaje es presentado como un proceso violento que invisibiliza la "verdadera" identidad nacional. Además, se enfatiza el rol de Túpac Amaru como héroe de la Independencia y símbolo de la resistencia a la colonia. Los libros de texto que surgieron a partir de la reforma presentaban componentes del nacionalismo popular ya que oponían al pueblo frente a la oligarquía (Aparicio, De Belaúnde y Eguren, 2021).

En esa misma línea, Vom Hau (2009) plantea que en los contenidos escolares de esta época se mostraban como actores principales dentro de la comunidad nacional a aquellas personas que pertenecían a la clase trabajadora, campesina y la clase media. Las manifestaciones de las personas indígenas aparecían como parte de la "verdadera" cultura nacional. Asimismo, el origen del Perú se localiza en el imperio Inca. Se construye una conexión intrínseca entre el imperio incaico y el Perú. Identifican a los incas con la nación moderna y describen su gobierno como una antigua edad de oro, cuando el Perú aún era independiente y podía aprovechar al

máximo sus recursos naturales (Vom Hau y Biffi, 2014). El pueblo es asociado con la moral, el progreso y la agencia histórica, mientras que la oligarquía estaba vinculada a la avaricia, explotación y el declive moral.

Ruiz (2016) considera que además de los contenidos educativos, el Gobierno Militar implementó medidas que estuvieran orientadas al cambio social y desarrollo nacional. Por ejemplo, el uso de un uniforme único haría que las diferencias sociales se hagan menos evidentes, y se promovió la enseñanza de danzas folclóricas para fomentar la diversidad cultural y la familiaridad con la geografía nacional (Ruiz, 2016).

Otro grupo de investigaciones centra el análisis de los libros, proyectos educativos y discursos estatales en la década de los 80. En ese sentido, el fin del Gobierno Militar durante esta etapa implicó el desmantelamiento de la reforma educativa promovida por Velasco. Los textos producidos durante el periodo militar fueron sacados de circulación (Oliart, 2011). En la década de los 80, el Estado tenía un discurso que mostraba que la ciudadanía se alcanzaba a través de la modernización y el progreso (De Belaúnde y Eguren, 2012). En ese sentido, el Estado describe al ciudadano peruano como aquel que deja atrás costumbres y culturas originarias y se adapta a la cultura occidental.

La identidad nacional se entendía desde la visión de la “nación civilizada”. Esta civilización está caracterizada por lo “blanco”, la modernización económica y la cultura cosmopolita occidental. Se pensaba que promover estas características y formas de civilización permitirían superar las diferencias raciales y políticas (Vom Hau, 2009). Los textos retrataban a los indígenas, como un grupo fuera de esta civilización y que, además, representaban el barbarismo. En ese sentido, los libros señalan que las personas indígenas mantenían las supersticiones e idolatrías que tenían desde antes de la conquista, y por lo tanto tienen pocas capacidades para integrarse totalmente a la ciudadanía. Los libros reconocen a la época colonial con una connotación positiva. La Conquista y la Colonia conllevaron a la propagación del español y el cristianismo, esto promovió la unidad y el progreso. Por tanto, la llegada de los españoles resultó en la formación de una sociedad culturalmente superior (Vom Hau, 2009).

Durante el Gobierno de Alan García se formula el Proyecto Educativo Nacional (PEN). Este señalaba que la educación ciudadana estaría basada en la construcción de la identidad (Amodio, 1988). En ese sentido, se considera que todavía no se había concretado un encuentro entre “todas las sangres” que conlleve a un futuro deseable para todos debido a que hay grupos que no están dispuestos a renunciar a su cultura.

Esta premisa mantiene el enfoque integracionista en la que las diversidades indígenas debían adaptarse a la idea de identidad nacional. En ese sentido, los indígenas son comprendidos como ciudadanos incompletos, y para ser incorporados en la nación deben pasar por un proceso de aculturación (Amodio, 1988).

Portocarrero y Oliart (1989) realizan un análisis de los textos escolares desde el siglo XIX hasta la década de los 80. Señalan que las representaciones de la Conquista y la Colonia, que se desarrollaban a finales de los 80, justificaban la discriminación y marginación social que existía en la sociedad. Para los autores, la “idea oficial del Perú”, que es promovida por el Estado, muestra la identidad nacional como el resultado de un proceso de mestizaje de lo indígena con lo occidental. Por tanto, el ciudadano peruano es imaginado como un criollo mestizo. La peruanidad es el resultado de un proceso en el cual la cultura indígena va desapareciendo para que la cultura criolla-mestiza tome un lugar hegemónico. En este caso, la época incaica es comprendida como un elemento que distingue a la nación peruana, pero no es considerado como un modelo a futuro (De Belaúnde y Eguren, 2012). Para los autores esta “idea oficial” no corresponde a la experiencia histórica de la mayoría de la población e implica la invisibilización de un pasado marcado por la opresión (Portocarrero y Oliart, 1989). En ese sentido, entre los docentes y estudiantes se formaba un discurso paralelo al oficial denominado la “idea crítica”. Esta era una visión radicalizada y basada en el marxismo que remarcaba los escenarios de humillación y frustraciones que caracterizaban los sucesos históricos peruanos (Portocarrero y Oliart, 1989).

Otro grupo de autores centra su análisis en los discursos estatales durante la década de los 90. A partir de la reforma educativa que se llevó a cabo a inicios de este periodo, el Estado adopta la construcción de la ciudadanía como parte fundamental de la educación (De Belaunde y Eguren, 2012). En ese sentido, las normas de este sector, así como el funcionamiento de las escuelas debían estar orientadas a formar ciudadanos que fueran conscientes de sus derechos y deberes, estuvieran comprometidos con su comunidad y estén dispuestos a participar en la vida política (De Belaunde y Eguren, 2012). En este contexto, en el discurso del Estado coexisten dos tipos de narrativas, una que se orienta a resaltar que en la nación conviven distintas etnias y culturas, y la segunda mantiene la idea tradicional de la nación homogénea. Se incorpora la imagen andina para representar al ciudadano/a y aparece una nueva representación basada en la imagen del empresario/a informal.

La identidad nacional también comienza a basarse en las civilizaciones pre incas a partir de los descubrimientos de sitios arqueológicos. Esto ha permitido entender al Perú como una nación multiétnica (Aparicio, De Belaúnde y Eguren, 2019). La identificación con las civilizaciones pre incaicas también permite construir identidades regionales diversas que terminan siendo parte de un proyecto nacional integral (Vom Hau, 2019).

Portocarrero (1992) argumenta que en los 90 hay un cambio en el contenido educativo. Hay una transformación en la percepción de lo andino, se habla de una modernidad que no permite la desaparición de las culturas tradicionales. El nacionalismo comienza a estar basado en lo andino y no tanto en lo criollo-mestizo. La representación de los incas se torna más positiva, mientras que los españoles son vistos como crueles. Los/as indígenas son representados/as como personas alegres y portadoras de cultura. El país ya no es considerado como un país occidental y cristiano, sino que pasa a denominarse andino y pluricultural. Las diferencias son reivindicadas. Pero, este nuevo discurso aún coexiste con prácticas y narrativas que continuaban desvalorizando e invisibilizando lo andino (Portocarrero, 1992).

El ciudadano peruano también es representado como el/la empresario/a informal, es el/la vendedor/a ambulante que se enriquece gracias a su laboriosidad. El trabajo y el esfuerzo son medios de redención de la pobreza (Portocarrero, 1992). Esta imagen calza con la idea de esfuerzo y trabajo con la que se presenta la historia sobre los incas. Las personas andinas empiezan a representar los valores relacionados al trabajo. Pero, se ignora la pertenencia a una comunidad y la herencia cultural que poseen (Portocarrero, 1992). En esa misma línea, Drinot (2006b) señala que en un análisis realizado a los libros de historia de 1993 se concluye que los contenidos no son los adecuados. Los libros mostraban historias “mitologizadas” sobre el pasado, además de promover la memorización de los contenidos. Se seguía presentado una versión tradicional de la historia peruana (Drinot, 2006b).

Existe un conjunto de investigaciones que analizan el currículo y los libros escolares durante el siglo XXI, en este periodo, la formación ciudadana es parte fundamental en las políticas educativas. Esta ya no es sólo entendida como la construcción de la identidad nacional, sino que se resalta la importancia de la participación activa en el espacio público como un ejercicio ciudadano. Además, se incorporan políticas que reconocen la diversidad de culturas. Sin embargo, aún permanecen las características y componentes de la identidad nacional tradicional. El

planteamiento sobre democracia y ciudadanía no llega a definirse y, por el contrario, estos temas son abordados en los libros escolares de manera desordenada y ambigua.

Luego de la revisión de los libros escolares se establece que la historia tradicional aún permanece en los contenidos educativos (Drinot, 2006b). Estas narrativas excluyen el rol de las clases trabajadoras y las regiones en la historia peruana. Además, de mantener un componente racista en relación a los/as indígenas (Walker citado en Drinot, 2006b).

Por otra parte, se utilizan los contenidos referidos a la historia nacional para formar un sentido de pertenencia a la comunidad. En los contenidos curriculares Zevallos (2010) señala que existen dos discursos paralelos sobre la historia peruana. Mientras que, en un libro de texto se presentan a las culturas preincas e inca como elementos que constituyen la diversidad cultural actual, el otro currículo presenta la historia europea como un antecedente de la construcción de un “nosotros nacional”. Es decir que, en el primer caso los elementos pre coloniales permiten desarrollar un sentimiento de orgullo y en el segundo caso se desarrolla la noción de que la identidad peruana es producto del encuentro entre la historia europea y andina (Zevallos, 2010).

En el caso de los contenidos referidos a la Independencia del Perú, se encuentran diferencias entre estos dos libros. En el primer caso, se presenta el proceso emancipatorio como un proceso constituido a partir de corrientes internacionales y no desde movimientos intelectuales locales. Mientras que, en el segundo caso la independencia es entendida como producto de una reacción del pueblo nacional hacia las explotaciones del virreinato (Zevallos, 2010).

Zárate (2011) analiza el contenido sobre los/as indígenas en dos libros escolares, uno del Estado y otro de una editorial. Señala que las representaciones en ambos casos no son distintas. En los dos se excluye y segrega a la población indígena. En primer lugar, en ambos libros los/as indígenas sólo aparecen en ciertos tópicos. En el caso del libro del MINEDU, estos aparecen en temas relacionados al medio ambiente y el conflicto armado interno. En el libro de Santillana siempre están relacionados a la época prehispánica y colonial (Zárate, 2011). En segundo lugar, en ambos libros los actores sociales con agencia pertenecen a grupos de poder (gobiernos, líderes internacionales, españoles, mestizos, etc.), mientras que los/as indígenas son representados como agentes pasivos. En tercer lugar, se representan a los/as indígenas como diferentes, se recurre al contraste y a las representaciones

estereotipadas. En cuarto lugar, se representa positivamente a los españoles, la marginación a la población indígena se justifica por no asimilarse a la cultura dominante. El autor argumenta que estas representaciones excluyentes y estereotipadas permiten desarrollar ideas inexactas sobre las diferentes culturas originarias (Zárate, 2011).

Guadalupe (2015) analiza los contenidos de los libros de texto sobre ciudadanía. En primer lugar, señala que la idea de libertad es explicada de manera superficial, por tanto, no se profundiza en la importancia y las consecuencias que tiene esta. Al no desarrollarse de manera adecuada, las ideas de derechos y deberes aparecen como enunciados sin sustento lógico. En segundo lugar, hay una diversidad de perspectivas sobre la democracia y ciudadanía que generaría conflictos de valores. Los textos abarcan estos temas como una lista de virtudes que carece de jerarquía y orden. Al no existir una estructura definida se permite el surgimiento de potenciales conflictos ya que estos valores no necesariamente son compatibles en todo momento (Guadalupe, 2015). Además de ello, no existe una reflexión sobre la construcción ciudadana en la sociedad peruana. El autor señala que: “se puede afirmar que los textos proponen una orientación más preocupada por la formación de «buenas personas» que convivan en su cotidianidad de una manera que se juzga como positiva que por la construcción de una colectividad política democrática” (Guadalupe, 2015, p.40).

De Belaúnde, Eguren y González (2019) analizan el contenido del Currículo Nacional en relación a la ciudadanía. Señalan que en este el Estado plantea que los/as alumnos/as deben desarrollar en sus prácticas cotidianas los enfoques de derechos, atención a la diversidad, interculturalidad, igualdad de género y orientación al bien común. Con esto se espera que los/as alumnos/as desarrollen nociones sobre la igualdad, justicia, conciencia de derechos, libertad, identidad cultural y diálogo intercultural. Estos contenidos curriculares coinciden con la tendencia de orientar la educación hacia la construcción de la ciudadanía. En ese sentido, se busca preparar a los/as estudiantes para que sean ciudadanos/as activos/as dentro de una sociedad democrática. Se espera que reconozcan la participación política como un deber y un derecho (De Belaúnde, Eguren y González, 2019).

La revisión de literatura permite observar que los estudios sobre discursos estatales sobre ciudadanía están presentes hace décadas. Desde el análisis de la primera mitad del siglo XX hasta el siglo XXI se puede identificar que, algunos

elementos del discurso sobre la nación y la ciudadanía han permanecido durante este periodo de tiempo. Estos componentes se mantienen a pesar de que los símbolos y figuras bajo las cuales se construyen las identidades puedan variar. Sin embargo, estas investigaciones también muestran los esfuerzos de algunos gobiernos para transformar el discurso tradicional sobre la ciudadanía. Pero, aunque hay una intención de cambiar el imaginario peruano, todavía permanecen formas de discriminación y segregación.

### 1.1.2. La interculturalidad en la educación peruana

Para comprender cómo se desarrolla el enfoque intercultural en la educación, esta sección describe la evolución de la interculturalidad en las políticas educativas peruanas.

En 1972 se publicó la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB). Esta política va a recoger los aportes que fueron planteados años anteriores por diversos intelectuales, especialmente recoge las ideas promovidas por José María Arguedas en la “Mesa Redonda sobre el Monolingüismo Quechua y Aymara y la Educación en el Perú”. En esta reunión se concluyó que era necesario considerar la influencia de las lenguas y la cultura en el proceso educativo (Zuñiga y Ansión, 1997). Esa política es considerada un antecedente de las políticas interculturales peruanas y marca un hito en el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística por parte del Estado (Trapnell y Neira, 2004). De hecho, además de esta política, en 1975 se oficializó el quechua. Este conjunto de acciones fueron pioneras en la región sobre aspectos relacionados a la educación bilingüe y la diversidad cultural (Zuñiga y Gálvez, 2005).

La PNEB nace para dar una respuesta a la diversidad étnica, lingüística y cultural del país (Zuñiga y Ansión, 1997). En ese sentido, estuvo enfocada en la población indígena ya que estos eran los sectores con mayores diferencias culturales y lingüísticas (Zuñiga y Gálvez, 2005). El documento señalaba que “La educación considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medios de comunicación y expresión de cultura, y velará por su preservación y desarrollo” (MINEDU citado en Zuñiga y Gálvez, 2005, p.6). En esa misma línea, el primer lineamiento establece que la política estaría enfocada en la población con lenguas originarias (Zuñiga y Gálvez, 2005).

Esta política surge en un contexto en el que un gran sector político consideraba que debían hacerse cambios económicos y sociales que estaban marcados por las

relaciones de dominación y dependencia. La educación bilingüe, al igual que otras reformas en los demás sectores, estaban orientadas a eliminar estas relaciones. Esta intención se materializa en el segundo lineamiento de la política. Esta establece que la educación bilingüe tiene como objetivo superar las condiciones de pobreza de las personas con lenguas originarias, sin eliminar su cultura. En ese sentido, la educación tenía como fin modificar las desigualdades sociales y económicas (Zuñiga y Gálvez, 2005).

Entre los años de 1980 a 2000 se aprobaron políticas fundamentales para la educación intercultural: Política de Educación Bilingüe Intercultural (1989), Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (1991) y Política de Educación Bilingüe Intercultural para el quinquenio 1996-2000 (1996). Estos documentos asumen la interculturalidad de manera explícita. Esto se debe a que se intenta actualizar las políticas con las corrientes educativas de la región, la denominación de “educación intercultural” comenzó a ser difundida desde la reunión indigenista de Pátzcuaro en 1980 (Zuñiga y Gálvez, 2005)

- Política de Educación Bilingüe Intercultural (1989)

Esta política surge con el objetivo de consolidar la identidad nacional a partir de la idea de que el país está “unido en la diversidad” (Zuñiga y Gálvez, 2005). A pesar de que este objetivo mostraría la necesidad de incluir a amplios sectores de la sociedad en la construcción de esta identidad, la política estuvo enfocada en los estudiantes de origen indígena y con lenguas originarias. En ese sentido, el documento se denomina democrático ya que “da igualdad de oportunidades a la población de lengua y cultura nativa y se caracteriza por ser popular ya que promueve la activa participación de comunidades de lengua y cultura nativas, que constituyen parte de los sectores más deprimidos del país” (Zuñiga y Gálvez, 2005, p.13).

- Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (1991)

Esta política señala que la interculturalidad es un principio rector de todo el sistema educativo (Trapnell y Neira, 2004). En ese sentido, plantea lineamientos dirigidos a todos/as los/as estudiantes independientemente de la lengua que hablen. Por tanto, se trata de incluir a todos los sectores de la sociedad en la valoración de la diversidad cultural y lingüística (Zuñiga y Gálvez, 2005). En el documento la interculturalidad es definida como “el diálogo armónico entre culturas que, a partir de



la propia matriz cultural, incorpora selectiva y críticamente elementos culturales provenientes de la cultura occidental y de las otras culturas coexistentes en el país” (MINEDU citado en Zuñiga y Gálvez, 2005, p.14).

- La Educación Bilingüe Intercultural para el quinquenio 1996-2000 (1996)

Esta política asume el principio de interculturalidad al plantear enfoques y recursos pedagógicos. Sin embargo, obvia procesos que contribuyen a desarrollar un proceso educativo intercultural. En ese sentido, no permite la diversificación curricular no solo a nivel de los contenidos, sino también en lo referido a los métodos y recursos de la enseñanza. No hubo la intención de promover formas de aprendizaje que eran propias de las culturas nativas (Zuñiga y Gálvez, 2005).

Estas tres políticas surgen en un contexto en el que la cultura no es un aspecto que sea considerado en el proceso educativo por parte de los sectores políticos. Estos documentos reconocen la diversidad y pluralidad étnica, cultural y lingüística del Perú, pero no llegan a analizar esta pluralidad y cómo esto influye en el desarrollo del país (Zuñiga y Gálvez, 2005).

En el año 2000, durante el gobierno de Paniagua se abrieron mayores posibilidades de desarrollar la educación bilingüe intercultural gracias a la participación de ONGs interesadas en que se implementen nuevas políticas interculturales. En ese sentido, se creó la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DINEBI) y se diseñó la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación (Trapnell y Neira, 2004). Esta política tuvo como objetivo:

Contribuir al logro de la calidad y equidad educativa, ofreciendo una educación en la que la diversidad sea asumida como recurso capaz de generar propuestas y experiencias educativas, en todos los niveles y modalidades del sistema, acorde con las necesidades y demandas de la población multicultural y multilingüe del país. (DINEBI citando en Peschiera, 2010, p.29).

Además, el año 2003 se publicó la Ley General de Educación N.º 28044. Este documento tiene distintos artículos que reconocen a la diversidad cultural como base de una sociedad democrática. Además de ello, reconoce el aporte de las políticas anteriores al establecer a la interculturalidad como un principio rector de la educación peruana (Trapnell y Neira, 2004)

Entre los 2000 y 2010 se diseñaron diversos proyectos interculturales enfocados en la formación docente. Estas son las capacitaciones de formadores de la especialidad de educación primaria bilingüe intercultural, la creación de la especialidad de formación docente en educación primaria bilingüe intercultural, el diseño de currículos diversificados para la formación magisterial EBI y la capacitación de docentes en Educación Bilingüe Intercultural (Trapnell y Neira, 2004). También se desarrollaron proyectos interculturales a nivel pedagógico como la diversificación curricular para la primaria, el diseño de programas de educación inicial bilingüe intercultural, la educación secundaria bilingüe intercultural (Trapnell y Neira, 2004).

El 2013, se publicó “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad: Propuesta Pedagógica”. En este documento se define lo que es una escuela intercultural bilingüe. En ese sentido, “una escuela intercultural bilingüe es aquella que brinda un servicio educativo de calidad a niños, niñas y adolescentes de inicial, primaria y secundaria que pertenecen a un pueblo indígena u originario, y que hablan una lengua originaria como primera o como segunda lengua” (MINEDU citado en Eyzaguirre y Villalobos, 2018, p.46). El MINEDU espera que en estas escuelas los/as estudiantes logren sus metas de aprendizaje a través de un currículo que tome en cuenta la cultura y los conocimientos locales (Eyzaguirre y Villalobos, 2018). Se espera que los/as docentes que se desempeñen en estas escuelas manejen de forma oral y escrita la lengua originaria y el castellano, hayan sido formados/as en EIB y que su identidad cultural les permita ser un/a mediador/a con sus estudiantes. Estas escuelas tienen tres formas de atención. EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico, EIB de revitalización cultural y lingüística, EIB en ámbitos urbanos (Eyzaguirre y Villalobos, 2018).

El año 2016 el MINEDU presentó la Política Sectorial de Educación Intercultural y la Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Esta política sostiene que es necesario garantizar una educación intercultural ya que esta corresponde al contexto de la realidad peruana que se caracteriza por ser pluriétnica y con una gran variedad sociocultural y lingüística (MINEDU, 2018). En ese sentido, estos documentos son instrumentos que orientan los programas y proyectos referidos a la educación intercultural y la EIB (Arroyo, 2019). La finalidad de ambas políticas es garantizar aprendizajes a los/as estudiantes desde el reconocimiento y valoración positiva de la diversidad cultural y lingüística del país. Esto debe contribuir a la formación de la ciudadanía y de una sociedad democrática y plural. Los objetivos principales de estos

documentos son impulsar el desarrollo de competencias interculturales y brindar un servicio pertinente a los/as estudiantes de pueblos originarios (Arroyo, 2019).

La Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe es definida como una “política educativa que se orienta a formar niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de pueblos originarios para el ejercicio de la ciudadanía como personas protagónicas que participan en la construcción de una sociedad democrática y plural” (MINEDU citado en Eyzaguirre y Villalobos, 2018, p.45). Plantea que el servicio educativo esté basado en la herencia cultural de los/as estudiantes y que dialogue con los conocimientos de otras culturas. En ese sentido, los estudiantes podrán desenvolverse en su medio social como en otros contextos socioculturales (Arroyo, 2019).

La Política Sectorial de Educación Intercultural está orientada para todos/as los/as estudiantes, independientemente de la cultura o lengua que hablen (Arroyo, 2019). El principal objetivo de la política es que los/as estudiantes construyan sus identidades desde la afirmación de lo propio y la relación con lo culturalmente distinto. Asimismo, deben participar en el diálogo de saberes, construir una convivencia basada en la complementariedad y enfrentar toda forma de discriminación para consolidar una sociedad democrática (Arroyo, 2019). Esta política tiene como uno de sus principales objetivos la construcción de ciudadanía democrática e interculturales. Además, asume otros enfoques transversales como el de género y el de derechos. Reconoce que la educación intercultural no está únicamente orientada a poblaciones originarias o afroperuanas, sino que está debe ser implementada para todos/as los/as estudiantes a nivel nacional (Arroyo, 2019).

## 1.2. Marco teórico

Esta sección presenta las teorías y conceptos bajo los cuales se desarrollará el análisis de los discursos con enfoque intercultural. De esta manera, en la primera parte se describe qué es la cultura, las formas en las que se aborda a esta y qué es la interculturalidad. En la segunda parte se explican las distintas concepciones bajo las cuales se comprende la ciudadanía. Por último, en la tercera parte se abordan las propuestas sobre la escuela como espacio para reproducir ideas.

### 1.2.1. La cultura y la interculturalidad

#### - ¿Qué es la cultura?

La cultura es entendida dentro de los aspectos de la vida cotidiana, es decir se refiere a un “tejido imaginario, simbólico y material que articula las relaciones entre las personas, como por el conjunto de prácticas que las constituyen y las reproducen” (Vich, 2005, p.275). Este tejido está enmarcado en un contexto caracterizado por los conflictos de poder, de hecho, el poder siempre está vinculado a la cultura. En ese sentido, la cultura se encuentra dentro de un espacio de lucha en el que las identidades y los diversos sentidos sobre la vida se van configurando (Vich, 2005).

En la misma línea, Heisse et al. (1994) también consideran que la cultura “es un conjunto de formas y modos adquiridos de concebir el mundo, de pensar, de hablar, de expresarse, percibir, comportarse, organizarse socialmente, comunicarse, sentir y valorarse a uno mismo” (p.1). En ese sentido, la cultura se expresa en el modo de vida de las personas. Los/as autores/as consideran que la cultura no significa las manifestaciones externas, como la música, sino que se encuentra en una dimensión más profunda (Heisse et al, 1994). Igualmente, consideran que las culturas se encuentran en procesos de cambio constante. De la misma manera, Vich (2005) plantea que la cultura es producto del contacto y las relaciones de poder. Tanto la cultura como las identidades se forman en la interacción con otras identidades.

En la misma línea, Ansión, Tubino y Alfaro (2007) señalan que la cultura es el modo en el que los individuos se relacionan con las personas, la naturaleza y uno mismo. Estas relaciones implican la construcción de significaciones que son compartidas por los distintos grupos en un proceso histórico. Por tanto, la cultura es una forma de conocer y apropiarse del mundo. Las expresiones materiales son parte de la cultura, sin embargo, no se reduce a todas estas producciones. Las cuestiones centrales de la cultura no son visibles ya que se encuentran en la dimensión interna de las personas. Aunque la cultura tiene este ámbito interno, es un proceso social ya que esta se comparte y socializa en todas las interacciones de la sociedad (Zuñiga y Ansión, 1997).

#### - Maneras de abordar las relaciones entre culturas

La cultura implica una serie de formas de interacción y acciones que asumen los individuos y el Estado. En ese sentido, Walsh (2005) plantea tres formas de

entender las relaciones entre estas. La primera de ellas es la pluriculturalidad. Esta hace referencia al escenario, predominantemente latinoamericano, en el que las distintas culturas han convivido dentro del mismo espacio. El conjunto de las culturas que ocupan el territorio conforma la totalidad de una nación. Esta pluralidad a la que se hace referencia no solo alude a la relación entre culturas distintas, sino también a la diversidad dentro de una misma cultura. Por tanto, existe la convivencia de culturas en un mismo espacio, pero sin una interrelación equitativa (Walsh, 2005).

La segunda forma es la multiculturalidad. Esta se refiere a la multiplicidad de culturas que existen en determinados territorios sin que exista, necesariamente, relación entre ellas. Es decir, en la práctica social estos grupos pueden permanecer separados e incluso ser opuestos (Walsh, 2005). Este término surgió y es usado en países occidentales como Estados Unidos en los que las minorías nacionales coexisten con inmigrantes pertenecientes a minorías involuntarias (Tubino, 2001; Walsh, 2005). La tercera forma es la interculturalidad. Debido a que en esta se centrará el análisis de la tesis, será abordada de manera más detallada en la sección.

- ¿Qué es la interculturalidad?

La interculturalidad es entendida como la relaciones e interacciones entre personas culturalmente distintas. Esta interacción debe reconocer las asimetrías, y las condiciones que impactan en las personas. Esta, a diferencia de la pluri y multiculturalidad, requiere de acciones concretas y conscientes (Walsh, 2005).

Por otro lado, la interculturalidad también se encuentra vinculada con las interacciones cotidianas y a la forma en la que las diferencias se procesan a partir de los paradigmas hegemónicos (Vich, 2005). Está relacionada con la manera en la que establecemos las relaciones con el otro diferente. Estas prácticas basadas en la reproducción de estereotipos generan desigualdades (Vich, 2005). Estas diferencias entre las personas están enmarcadas en un contexto de dominación cultural.

La interculturalidad es la interacción de grupos culturalmente distintos dentro de un espacio o ámbito. Pero, esta interacción está marcada por distintas dinámicas que pueden ser de dominio, conflicto o de convivencia (Jareca, 2016). Por otro lado, la interculturalidad también es un proyecto social y político que implica eliminar las estructuras que permiten la discriminación y que permite construir espacios de reconocimiento (Jareca, 2016). Esta idea de interculturalidad como un proyecto, introducido principalmente a través de las políticas, tiene una connotación de “lo que

debe ser” (Ansi3n, Tubino y Alfaro, 2007). Para estos autores la interculturalidad debe ser entendida antes que como un proyecto, como relaciones que realmente existen, es decir como interculturalidad de hecho (Ansi3n, Tubino y Alfaro, 2007).

Entender la interculturalidad desde esta perspectiva permite entender las relaciones desde todas sus perspectivas. Es decir, como un encuentro conflictivo, en muchas ocasiones violento, pero que tambi3n genera aprendizajes de ambas partes (Ansi3n, Tubino y Alfaro, 2007). Entender la interculturalidad como una realidad f3ctica implica tener cuidado en c3mo se analizan las relaciones entre culturas, ya que debido a que la cultura es, al igual que la interculturalidad, producto de varios intercambios terminar3an siendo sin3nimos. Sin embargo, los autores se3alan que la interculturalidad s3lo se desarrolla en circunstancias espec3ficas en las que los grupos culturalmente diferentes est3n obligados a convivir y a compartir espacios geogr3ficos y sociales de manera cotidiana y permanente (Ansi3n, Tubino y Alfaro, 2007).

Por otro lado, Walsh (2010) clasifica los tipos de interculturalidad en tres. La primera es la relacional. Es la perspectiva que entiende la interculturalidad como el contacto e intercambio m3s b3sico y general entre culturas. Por tanto, se asume que la interculturalidad se ha desarrollado en Latinoam3rica desde el primer contacto entre pueblos ind3genas, afrodescendientes, blancos (Walsh, 2010). Producto de ello, se observan procesos como el del mestizaje, el sincretismo, entre otros. Para la autora, el problema de abordar la interculturalidad desde esta perspectiva es que minimiza la conflictividad, y los contextos de poder y dominaci3n en la que se desarrolla la relaci3n entre culturas. Asimismo, limitar la interculturalidad al contacto, reduce sus dimensiones al nivel individual ignorando las estructuras sociales pol3ticas y econ3micas que posicionan a las culturas como superiores o inferiores (Walsh, 2010).

Walsh (2010) recoge la segunda perspectiva de la propuesta de Tubino, este se refiere a la interculturalidad funcional. En esta, la diversidad y las diferencias culturales est3n incluidas dentro de la estructura social vigente. La denominaci3n la obtiene ya que promueve el di3logo y la convivencia, pero no aborda las causas de las asimetr3as y desigualdades sociales y culturales, por tanto, es “funcional” al sistema vigente. La interculturalidad funcional responde a las necesidades de las instituciones sociales dominantes. Este reconocimiento y respeto de la diversidad se vuelve parte de la estrategia de dominaci3n que no tiene como objetivo principal la construcci3n de sociedades m3s equitativas, sino controlar el conflicto 3tnico (Walsh, 2010).

Tubino (2004) denomina interculturalidad funcional a aquel mecanismo que permite invisibilizar problemas estructurales de justicia y distribución equitativa. Sustituye los discursos sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura restando importancia a las condiciones económicas y políticas que afectan a las relaciones interculturales. Este tipo de discurso sirve para mantener el orden vigente y lo reproduce, por tanto, es funcional al modelo de Estado-Nación y al sistema socioeconómico vigente (Tubino, 2004).

En esa misma línea, Vich (2005) considera que, al proponer un enfoque intercultural basado en la tolerancia y el diálogo entre culturas, sin tener en consideración el espacio en el que esta interacción se desarrolla, no permite tener una idea pertinente sobre las relaciones culturales. Este tipo de enfoque limita el conocimiento de las distintas culturas ya que se limita el conocimiento a las fiestas, danzas, gastronomía. Coincide con Tubino al plantear que reducir la interculturalidad al diálogo y la integración favorece la permanencia del orden existente ya que no cuestiona la desigualdad, ni la distribución y acceso a los recursos (Vich, 2005)

Tubino (2004) plantea que dentro del sector educación hay una idea de interculturalidad normativa. Se refiere a entender la interculturalidad como una “utopía descontextualizada”. Esto quiere decir que se promueve el diálogo entre las culturas y el respeto por la diversidad, sin embargo, no se considera el contexto marcado por relaciones de poder en el que se produce este diálogo. El reconocimiento de este tipo de relaciones también implicaría cambiar la forma en la que se entiende la democracia. Por tanto, esta forma de entender la interculturalidad resalta la tolerancia y el diálogo entre las culturas, y obvia las relaciones asimétricas de poder sin darle relevancia a las condiciones vulnerables en la que están muchos de los/as ciudadanos/as que tienen una cultura subalterna (Tubino, 2004)

La tercera perspectiva que plantea Walsh es la interculturalidad crítica. Esta aborda como problema principal la estructura colonial y racial dentro del cual se han desarrollado las relaciones entre culturas. En esta, el reconocimiento de diferencias se lleva a cabo en una “matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y ‘blanqueados’ en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (Walsh, 2010, p.4). En este escenario, la interculturalidad es comprendida como una herramienta y un proceso que se construye desde la gente, a diferencia de la perspectiva funcional que ejerce la interculturalidad desde arriba. Para

ello, es necesario transformar las estructuras, instituciones y relaciones sociales (Walsh, 2005; Walsh, 2010).

Desde esta perspectiva, la interculturalidad no existe, sino que está por construirse. Por tanto, la interculturalidad es comprendida como un proyecto político y social que busca cambiar las relaciones, estructuras y condiciones que perpetúan la desigualdad y discriminación (Walsh, 2005; Walsh, 2010). Es por ello que el proyecto intercultural no se enfoca únicamente en las poblaciones indígenas o afrodescendientes, sino en todos los grupos de la sociedad. Desde esta perspectiva, las políticas interculturales deben ser construidas desde la gente que ha sido subalternizada (Walsh, 2010).

En esta perspectiva de la interculturalidad se advierte la necesidad de no esencializar las identidades o entender la cultura como un proceso estático. Asimismo, la relación entre culturas se desarrolla en términos conflictivos y contradictorios (Walsh, 2005). En ese sentido, se debe considerar que las inequidades sociales, económicas y políticas no desaparecen en los encuentros entre personas de distintos grupos culturales. Esta perspectiva de la interculturalidad trabaja a nivel personal y social. A nivel personal se busca construir relaciones entre iguales y a nivel social se aborda la transformación en las estructuras de la sociedad (Walsh, 2005).

### 1.2.2. ¿Qué es la ciudadanía?

La ciudadanía es un concepto cuya definición y noción ha ido transformándose a lo largo del tiempo y respondiendo al contexto social y político que atraviesa la sociedad. Desde un primer momento la ciudadanía es entendida desde su versión moderna, es decir la concepción liberal. En ese sentido, el ciudadano es un individuo con derechos garantizados por el Estado, y que, a la vez, mantiene una serie de responsabilidades con su comunidad política (Ansión et al. 2007). Para Ramírez (2012), la ciudadanía se constituye a través del vínculo entre el individuo y su comunidad política. A partir de esto, se establece un acuerdo en el cual “los miembros de esta comunidad son considerados como iguales ante la ley. Por tanto, se establecen derechos y responsabilidades que son reconocidos por el sistema jurídico” (p.12).

Marshall (1997) será quien establezca las bases del concepto moderno de ciudadanía. Esta se entiende como la igualdad básica relacionada a la pertenencia a



una comunidad. Además, todos los miembros deben acceder a los derechos y es el Estado quien debe garantizar esto de manera justa (Vélez, 2017).

Marshall (1997) establece tres elementos básicos de la ciudadanía. El primero comprende los derechos civiles. Están vinculados a la libertad individual de las personas (la libertad de pensamiento, de religión, palabra, derecho a la propiedad, etc.) (Celis, 2018). El segundo elemento comprende los derechos políticos. Este se refiere a la capacidad de participar en el ámbito político (Marshall, 1997). El último elemento de la ciudadanía está vinculado a los derechos sociales. Este surge durante el siglo XX y permite comprender la ciudadanía desde el derecho de bienestar económico y a vivir de acuerdo a los estándares de la sociedad. En esta etapa se desarrolla el derecho a la educación, salud, entre otros (Celis, 2018). De esta manera, la ciudadanía está enmarcada en las normas que moldean el orden legal, el sistema político, el funcionamiento estatal, la convivencia en sociedad, etc. Asimismo, el Estado se apropia de espacios y aspectos de la vida de las personas (justicia, seguridad, educación, entre otros).

Marshall define la ciudadanía como una condición que se otorga a miembros de una comunidad. Este estado se basa en los términos de posesión de derechos, es decir que tiene una dimensión pasiva de la ciudadanía (Dain, 2008). En ese sentido, la igualdad ante la ley sobre la que se basa la ciudadanía depende del hecho de ser parte de una comunidad política. Por tanto, la ciudadanía es una condición legal. Este tipo de ciudadanía responde al pensamiento liberal que considera que la igualdad entre personas está dada ya que todos los individuos tienen el derecho a desarrollar sus capacidades (Daín, 2008).

El enfoque liberal de la ciudadanía ha sido criticado ya que solo la entiende como un conjunto de derechos comunes para todos los individuos y limita la posibilidad de reconocer las diferencias culturales dentro de una comunidad política (Celis, 2018). El Estado, al controlar estos espacios de forma unilateral, excluye a los grupos sociales que tienen visiones y culturas distintas a las de los grupos de poder dominantes (Ansión et al., 2007). En esa misma línea, en contextos como el latinoamericano en el que existen desigualdades sociales y económicas, la ciudadanía no puede basarse únicamente en los derechos, ya que distintos grupos de la sociedad se encuentran excluidos. Por tanto, la definición liberal no logra abordar las particularidades de la ciudadanía en Latinoamérica (Daín, 2008). Esta situación propició la crítica a la visión liberal con la que se entiende la ciudadanía. En ese

sentido, se han mostrado sus principales debilidades y se ha planteado la ampliación de la ciudadanía desde enfoques más pluralistas y comunitarios.

Por otro lado, Habermas realiza una crítica a este enfoque liberal. Plantea que la ciudadanía no puede comprenderse si los sujetos no adquieren la autonomía que les permita “comprenderse como autores de las leyes a las que están sometidos” (Habermas, 1999 citado en Tubino, 2002, p. 310). En esa línea, Tubino (2002) propone que son las personas afectadas quienes deben debatir sobre sus derechos en el espacio público. Es en esta esfera en la que se potencia la ciudadanía (p.311). En ese sentido, el ejercicio de la ciudadanía comprende la apropiación de la cultura política de reconocimiento y la participación democrática a través de los discursos y prácticas políticas en el espacio público (Tubino, 2002).

Habermas señala que en un sistema democrático no puede basarse únicamente en las normas, sino que los/as ciudadanos/as deben conocer los mecanismos que permita desarrollar una cultura democrática (González, 2008). En ese sentido, plantea la ciudadanía deliberativa que implica que las personas tengan las posibilidades de intervenir en la toma de decisiones que los afectan. En ese sentido, la ciudadanía debe implicar el desarrollo de la conciencia política y la participación sobre los asuntos que les conciernen (Domínguez, 2013).

Por otro lado, diversos autores han propuesto la idea de ciudadanía intercultural. Esta debe asegurar los derechos de todos los grupos culturales en los espacios públicos. Para ello, se deben crear condiciones de mayor equidad que permita el respeto por las otras culturas y la oportunidad de practicar los derechos en interacción con los demás (Ansión, Tubino y Alfaro, 2007). La ciudadanía intercultural no es lo mismo que la ciudadanía diferenciada que promueven políticas de acción afirmativa que intenta lograr una igualdad real de derechos. Sino que, plantea la autonomía política dentro de los Estados. Para ellos se deben construir bases institucionales para el desarrollo cultural (Ansión, Tubino y Alfaro, 2007).

La ciudadanía intercultural implica considerar y reconocer las diferencias entre las visiones del mundo. Es reconocer las influencias que han impactado en la formación de los grupos culturales y étnicos (Ansión, Tubino y Alfaro, 2007). Esta ciudadanía implica el surgimiento de nuevos líderes que articulen las demandas y la comprensión del mundo desde una perspectiva intercultural. Para Tubino (2007), también implica desarrollar capacidades para desenvolverse en medios hostiles con

la cultura de uno. Para ello, se debe fomentar la convivencia intercultural a través de la eliminación de estructuras sociales e imaginarios hegemónicos.

Este tipo de ciudadanía implica transformar las representaciones sobre las cuales se establecen las relaciones entre culturas. Los grupos discriminados no son reconocidos ni valorados en su diversidad ya que no son vistos como personas, sino como medios o cosas (Tubino, 2007). Para ejercer una ciudadanía intercultural las esferas públicas deben ser “inclusivas de la otredad” (Tubino, 2008, p.177). Si estas esferas son excluyentes culturalmente entonces no podría hablarse de democracia. En un contexto como el peruano en el que la sociedad es asimétrica en la cultura se requiere la descolonización cultural de los espacios políticos. Como menciona Tubino (2008): “No basta con que los representantes de los excluidos accedan al Congreso de la República. Es importante que dicho acceso no sea un camino trillado, que las barreras lingüísticas se levanten y que el trato entre pares sea equitativo y no discriminatorio” (p.177). Para ello, las normas y las reglas de la convivencia democrática deben ser producto del consenso y por tanto se legitiman desde la pluralidad y la diversidad cultural.

Por tanto, la ciudadanía intercultural requiere que exista diálogo. Pero para desarrollarlo primero se debe crear condiciones que lo permitan. Para ello es necesario eliminar las asimetrías. La ciudadanía intercultural debe incluir la diversidad cultural en la pluralidad política. En este contexto ciudadano, las políticas públicas deben surgir de la propia sociedad civil (Tubino, 2008).

En lo que se refiere a los aspectos que conforman la ciudadanía intercultural, La especialista en temas interculturales señala tres elementos que parten de un proceso de desaprendizaje de prejuicios, la reafirmación de la identidad y el desmembramiento de los mecanismos de poder.

“Para trabajar la ciudadanía intercultural se buscar desaprender todo el tema de prejuicios, la discriminación en todas sus formas y el racismo. No hay interculturalidad si no abordamos el tema del racismo y la discriminación como parte de la construcción de la ciudadanía. Hay que trabajar la identidad, luchar contra la discriminación y el racismo, y lo otro es la valoración de la diversidad. Hay que conocer como son las culturas, como son las lenguas, las cosmovisiones y tratar de entender. Y lo otro es que, mientras no luchemos contra las relaciones asimétricas de poder, que no es solamente ‘yo te comprendo, yo te valoro porque tienes otra cultura’ hay un tema de estructuras de poder y de dominación. Trabajar la ciudadanía intercultural implica desmembrar todos estos mecanismos de poder que existen entre personas que pertenecen a

cultura dominante o ciertos grupos de poder económicos dominantes contra otros. Hay una coincidencia, que los grupos socioeconómicamente más vulnerables, son también culturalmente más vulnerables". (Entrevista a experta en interculturalidad, 5 de noviembre del 2021).

### 1.2.3. La escuela y la construcción de la ciudadanía

La construcción de la ciudadanía tiene como uno de los espacios más importantes a la escuela. En ese sentido, las instituciones educativas tienen un rol fundamental ya que es el primer espacio en el cual las personas empiezan a construir la ciudadanía (Stojnic, 2009, p.130). Es el primer espacio donde el individuo se relaciona con lo público y forma sus concepciones sobre lo que implica participar en la arena política. Por otro lado, la escuela es un espacio en el cual se reproduce el discurso de orden social vigente (De Belaunde y Eguren, 2012). Frente a esto, el Estado busca desarrollar un tipo de discurso que sea reproducido a partir del currículo, textos escolares y los/as docentes. En ese sentido, en el contexto peruano se trata de reproducir la noción de cultura democrática, identificando que la prioridad de la educación es formar ciudadanos/as activos/as y conscientes de sus derechos. Por lo tanto, la escuela no solo es el lugar al que se adquieren conocimientos o habilidades, sino que también se construye la identidad nacional y el sostenimiento del sistema político (Guadalupe, 2015, p.9).

El Estado también muestra su discurso a través de los contenidos educativos. En ese sentido, el currículo escolar es construido a partir de negociaciones, es una construcción que implica el recorte de ciertos contenidos por sobre otros (Grassi, 2009). Estos criterios de selección responden a contextos particulares que viven las sociedades y que no están exentos de polémicas. Como señala Vélez (2017), considerando el rol que tiene la escuela en la sociedad, el currículo se vuelve un elemento central dentro de la educación. Ya que es el resultado de procesos de selección cultural que refleja las aspiraciones sobre las que se desea que aprendan las nuevas generaciones. Por tanto, el currículo no solo guía la práctica educativa, sino que busca desarrollar en los/as estudiantes capacidades intelectuales y físicas que requiere la sociedad y el Estado (Vélez, 2017).

En lo que se refiere al discurso dentro de los contenidos, la escuela es una institución que tiene un gran poder para construir proyectos políticos y culturales que propone el Estado. Para ello, la escuela recurre a elementos exclusivos de esta:

conocimiento escolar, prácticas pedagógicas y rituales (Aparicio et. al, 2021). Por tanto, los procesos de selección y transmisión de los contenidos educativos reflejan las formas de distribución de poder y control social (Bernstein, 1985). El currículo es una construcción en la que intervienen muchos actores en relaciones de competitividad y negociación. Los discursos curriculares son resultado de contextos culturales y políticos. Surgen en momentos como la manifestación de las contradicciones, conflictos y opiniones que se desarrollan en la sociedad. Los objetivos de los contenidos curriculares conducen a la legitimación del poder y fomentan ciertos ideales que las personas van a asumir como validas dentro del sistema social (Hernández, 2013).

#### 1.2.4. Propuesta teórica

A partir de los planteamientos teóricos recogidos se recogerán los elementos y propuestas que permitirán crear un marco teórico pertinente para el análisis de la tesis. En primer lugar, la cultura es comprendida como la forma de entender, pensar, expresarse, organizarse y comportarse a partir de una concepción del mundo. Esta se desarrolla en contextos de poder, se transforma y es influenciada constantemente por las interacciones con los demás y sus componentes centrales corresponden a su dimensión interna.

En segundo lugar, se recoge la propuesta de Walsh que plantea tres perspectivas para comprender la interculturalidad. La primera, denominada relacional, abarca las formas más básicas de interacción entre culturas. Considera que estas se dan a nivel individual e ignora los procesos sociales que marcan estas relaciones.

La segunda perspectiva es la funcional. Esta propuesta recoge planteamientos de Tubino. Promueve el diálogo y reconocimiento entre culturas, pero invisibiliza las condiciones socioeconómicas, asimetrías y desigualdades que influyen en las relaciones entre culturas. Busca incorporar a los grupos excluidos dentro del orden social vigente. Es normativa porque entiende la interculturalidad desde “lo que debería ser” y no desde “lo que es”. En ese sentido, se desarrolla de manera descontextualizada. La forma en la que se aborda la cultura resalta sus características externas (comida, danzas, festividades, etc.).

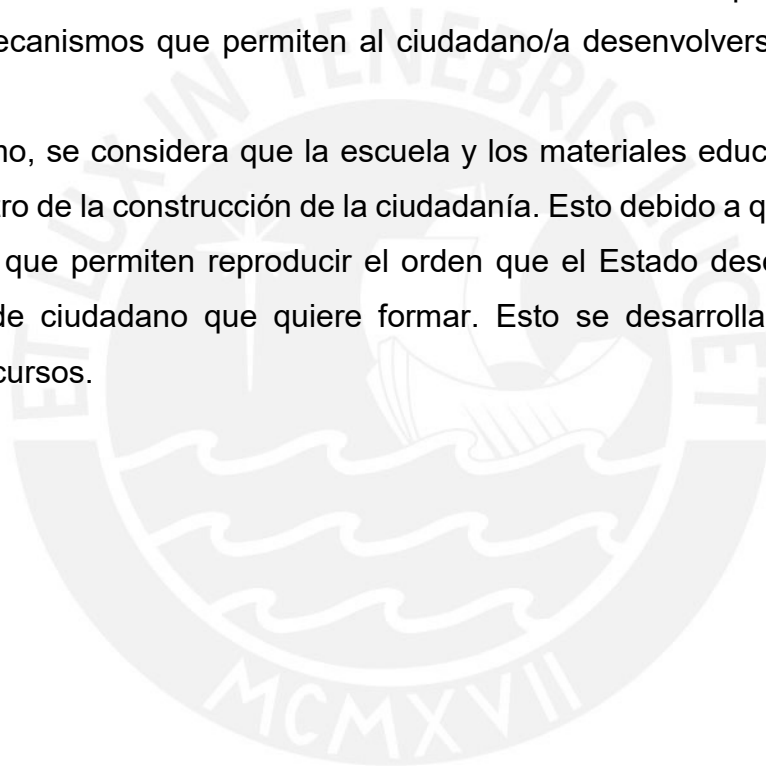
La tercera perspectiva es la crítica. Esta propone la transformación de las estructuras coloniales y raciales. Este tipo de interculturalidad es construida desde la sociedad, es decir desde abajo. Por ello, tiene naturaleza transformativa. Evita

esencializar la cultura y, más bien, busca entenderla desde la dimensión interna que esta tiene. Se desarrolla tanto a nivel individual como a nivel social.

Sobre la ciudadanía se recogen elementos de los enfoques liberal, deliberativo e intercultural. Sobre el primer enfoque se reconoce que la ciudadanía implica que los miembros de una comunidad política sean sujetos de derechos y deberes que han sido otorgados y ampliados.

Por otro lado, el enfoque participativo de la ciudadanía implica que los sujetos tengan autonomía para intervenir en los asuntos que les involucran. Por tanto, hay una apropiación de la cultura política que influye en el comportamiento del ciudadano/a, así como en sus relaciones con los/as demás. Se requiere desarrollar y conocer los mecanismos que permiten al ciudadano/a desenvolverse en el espacio público.

Por último, se considera que la escuela y los materiales educativos tienen un rol político dentro de la construcción de la ciudadanía. Esto debido a que son espacios e instituciones que permiten reproducir el orden que el Estado desea legitimar, así como el tipo de ciudadano que quiere formar. Esto se desarrolla a través de la ideología y discursos.



## Capítulo 2: El Currículo Nacional de Educación Básica y los libros del Área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica: Metodología y caso de estudio

En este capítulo se describe el caso de estudio de la presente tesis. En primer lugar, se explica la estrategia metodológica que se utilizó para el análisis. En segundo lugar, se describe cómo está conformado el Currículo Nacional de Educación Básica, así como las secciones que han sido analizadas. En segundo lugar, se describe el Programa Curricular de Educación Secundaria y las secciones que explican el Área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. En último lugar se describen los libros de la misma área.

### 2.1. Metodología

En esta sección se presentan las preguntas y objetivos que guían la tesis, la hipótesis, la matriz de operacionalización y la estrategia que se utilizó para el recojo y análisis de la información.

#### 2.1.1. Preguntas de investigación

Pregunta principal:

- ¿De qué manera el Estado construye la ciudadanía con enfoque intercultural a través del Currículo Nacional de Educación Básica y los libros de texto del nivel secundario emitidos en 2019?

Preguntas secundarias:

- ¿Cuáles son los discursos sobre la ciudadanía con enfoque intercultural que se producen en los documentos curriculares y materiales educativos seleccionados?
- ¿Qué tipo de relaciones interculturales entre ciudadanos/as se construyen en los documentos curriculares y materiales educativos seleccionados ?
- ¿De qué manera se caracteriza el Estado y su rol en la construcción de una ciudadanía con enfoque intercultural en los documentos curriculares y materiales educativos seleccionados?

### 2.1.2. Hipótesis

En el Currículo Nacional de Educación Básica y los libros escolares conviven dos tipos de discursos sobre la ciudadanía con enfoque intercultural. El primero de ellos utiliza el enfoque crítico sobre la interculturalidad, mientras que el segundo tipo se basa en la perspectiva funcional. Los elementos que conforman el discurso sobre ciudadanía son tres. El primero se refiere al enfoque desde los derechos y deberes. El segundo elemento se refiere al tipo de relaciones interculturales que se construyen entre los/as ciudadanos/as. Finalmente, el tercer elemento se refiere al a las representaciones sobre la relación entre el Estado con el/la ciudadano/a.

### 2.1.3. Operacionalización

Para realizar el análisis de los discursos a la luz de la teoría planteada se operacionalizan los siguientes conceptos: ciudadanía desde el enfoque de derechos y participación en el espacio público, las relaciones interculturales y el rol del Estado en la construcción de la ciudadanía.

Sobre el primer concepto, la variable a considerar es el reconocimiento de derechos culturales. Para ello, la dimensión que se plantea se refiere a los discursos que se producen en el Currículo Nacional y los libros educativos sobre la importancia de la formación y reconocimiento de las identidades culturales en relación al ejercicio de sus derechos. Por otro lado, sobre la participación, se plantea la importancia de este elemento para la construcción y ejercicio de la ciudadanía.

Sobre el segundo concepto, las variables que se consideran son la interacción y el reconocimiento. Las dimensiones que se consideran son dos. La primera trata sobre los discursos del Currículo Nacional y los libros educativos sobre la importancia de la interacción entre diversas culturas y el contexto en las que se enmarcan. La segunda dimensión se refiere a los discursos que se producen en el Currículo Nacional y los libros educativos sobre la importancia del reconocimiento de la diversidad cultural.

El tercer concepto plantea como variable al Estado como garante de los derechos culturales. Para ello, se considera como una dimensión los discursos que se producen en el Currículo Nacional y los libros educativos sobre el reconocimiento y defensa de los derechos culturales por parte del Estado.



Tabla 1: Matriz de operacionalización

Concepto	Variabes	Dimensiones
Ciudadanía desde el enfoque de derechos y participación	Reconocimiento de derechos culturales.	Discursos que se producen en el Currículo Nacional y los libros educativos sobre la importancia de formación y reconocimiento de las diversas identidades culturales en relación al ejercicio de sus derechos.
	Participación y deliberación	Discursos que se producen en el Currículo Nacional y los libros educativos sobre la importancia de la participación y deliberación en el espacio público para la construcción y ejercicio de la ciudadanía.
Relaciones interculturales	Interacción y reconocimiento	Discursos que se producen en el Currículo Nacional y los libros educativos sobre la importancia de la interacción entre diversas culturas y el contexto en las que se enmarcan
		Discursos que se producen en el Currículo Nacional y los libros educativos sobre la importancia del reconocimiento de la diversidad cultural
Rol estatal en la construcción de la ciudadanía	El Estado como garante de los derechos culturales	Discursos que se producen en el Currículo Nacional y los libros de textos sobre el reconocimiento y defensa de los derechos culturales por parte del Estado.

Elaboración propia

#### 2.1.4. Objetivos del estudio

##### Objetivo General:

- Explicar la manera en la que el Estado construye la ciudadanía con enfoque intercultural a través del Currículo Nacional de Educación Básica y los libros de texto del nivel secundario producidos en 2019

##### Objetivos específicos:

- Identificar los discursos sobre la ciudadanía con enfoque intercultural en los documentos curriculares y materiales educativos seleccionados
- Identificar el tipo de relaciones interculturales entre ciudadanos/as que se promueven en los documentos curriculares y materiales educativos seleccionados
- Identificar las representaciones y caracterizaciones sobre el rol que el Estado asume en la construcción de una ciudadanía con enfoque intercultural en los documentos curriculares y materiales educativos seleccionados

#### 2.1.5. Estrategia metodológica y de recojo de información

La metodología propuesta en la presente tesis contempla un tipo de estudio con enfoque cualitativo ya que pretende analizar los discursos que se han producido en el Currículo Nacional y los libros de texto que conforman el programa escolar nacional de Educación Básica Regular. Además de ello, es cualitativa porque se plantea realizar un estudio a profundidad de pocos casos. En ese sentido, permite generar ideas e hipótesis sobre la forma en la que el Estado, a través del currículo y los materiales educativos alineados con este, concibe la formación ciudadana con enfoque intercultural en los y las estudiantes del nivel secundario. En este caso, en la tesis se aplica el método “within case analysis” ya que se propone el estudio de pocos casos para lograr comprender sus particularidades y llegar a plantear conclusiones respecto a estos (Goertz, 2012).

Debido a que la tesis busca comprender la construcción de la ciudadanía con enfoque intercultural de los y las estudiantes del nivel secundario de la Educación Básica Regular, se realizó el análisis de los discursos que se producen en el currículo prescrito. Este conforma una fase curricular que se orienta a responder: ¿qué se espera que aprendan los alumnos? Está conformado por los documentos oficiales que

emite el Estado donde se describen los contenidos que orientarán el proceso educativo, además debe guiar una práctica y producir una realidad (Toro, 2016). Cabe tener en cuenta que el proceso educativo no sólo implica el contenido educativo y curricular propuesto por el Estado, en este también influye la interpretación de los docentes, la forma de transmisión y la recepción de los y las estudiantes. Sin embargo, estos factores no serán analizados en el presente trabajo.

La búsqueda de información que se realizó está conformada por dos tipos de contenido principales: el Currículo Nacional de Educación Básica y los libros escolares de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. En el caso peruano, el Currículo Nacional de Educación Básica es el documento que guía los demás contenidos educativos. Está conformado por 29 competencias y 11 áreas que deben desarrollar los estudiantes a lo largo del proceso educativo escolar. Cada competencia tiene 8 niveles. Se espera que los estudiantes al egresar del nivel secundario hayan alcanzado, por lo menos, el nivel 7 (MINEDU, 2016a). En ese sentido, las competencias referidas al área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica son las siguientes:

- Construye su identidad.
- Convive y participa democráticamente.

En todos los documentos propuestos se analizaron los contenidos referidos a la competencia “Convive y participa democráticamente”. Se seleccionó esta ya que es la que está referida a la formación de la ciudadanía (MINEDU, 2016b)

- Currículo Nacional de Educación Básica

Se analizó la propuesta conceptual de la competencia número 16 “Convive y participa democráticamente” establecida en el Currículo Nacional, así como la descripción de sus ocho niveles de desarrollo. También, se analizó el programa curricular del nivel secundario de la Educación Básica Regular. En este documento se explica los enfoques, capacidades y desempeños que se deben desarrollar en el área de Desarrollo Personal, Ciudadana y Cívica.

- Libros escolares

Se analizaron los libros del Área de Desarrollo Personal, Ciudadana y Cívica de la Educación Básica Regular del 1° al 5° grado de secundaria. En la misma línea

del Currículo, se consideraron los capítulos vinculados a la competencia “Convive y participa democráticamente”. Estos son:

- Capítulo 4: Identidad, Cultura y Relaciones Interculturales
- Capítulo 5: Reflexión ética, Convivencia y Derechos Humanos
- Capítulo 6: Democracia, Estado y Participación ciudadana

Cabe resaltar que en todos los grados se presentan los mismos capítulos, sin embargo, se diferencian en los contenidos. Estos capítulos están conformados por tres fichas. Para el análisis se seleccionaron las fichas relacionadas a la interculturalidad y ciudadanía. Además, se analizaron los contenidos a partir del enfoque intercultural que plantea el Currículo Nacional. Los contenidos a analizar son los siguientes:



Tabla 2: Capítulos y fichas analizadas de los libros de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica

Grado	Capítulos	Ficha analizada	
1° Secundaria	Capítulo 4	¿Cómo influye la cultura en nuestras vidas? Aprendiendo a convivir en la diversidad cultural	
		Capítulo 5	¿Qué significa ser libre? ¡Tenemos derechos! Aprendamos a ejercerlos ¿Es posible convivir mejor?
	Capítulo 6		Construyendo nuestra ciudadanía Democracia, Estado y nación Nuestras posibilidades de participación ciudadana
			Capítulo 4
	Capítulo 5	¿Qué significa ser justos? ¿Nuestros derechos se van ampliando?	
		Capítulo 6	Ciudadanía: Nuestras responsabilidades Somos parte del Estado
3° Secundaria	Capítulo 4	Reconocemos nuestras identidades étnicas	
	Capítulo 5	¿Puedo ser realmente libre? ¿Por qué es injusta la discriminación?	
		Capítulo 6	Participación ciudadana
4° Secundaria	Capítulo 4	La migración como oportunidad para aprender de otras culturas Ser ciudadana y ciudadano indígena	
	Capítulo 6	Nuestros derechos a la salud, al trabajo y a la educación	
5° Secundaria	Capítulo 4	La cultura afroperuana	
	Capítulo 5	Memoria, reconocimiento y reconciliación para una convivencia democrática Expreso mi posición ética frente a un conflicto social	
		Capítulo 6	Estado y democracia

Fuente: Libros de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica de 1° a 5° de secundaria. Elaboración Propia

De manera complementaria se realizaron entrevistas semiestructuradas a personas que participaron de la producción de los contenidos de los libros escolares, así como a personas especializadas en temas de interculturalidad (ver Anexo A).

A partir de la recolección de la información propuesta se realizó el análisis de los discursos sobre ciudadanía con enfoque intercultural. En relación al discurso, este se comprende no sólo como “un vehículo para expresar y reflejar nuestras ideas, sino como un factor que participa y tiene injerencia en la constitución de la realidad social” (Santander, 2011, p.209). De esta manera, el análisis de los discursos sobre la formación ciudadana que se producen en el currículo y contenidos educativos

permitirá reconocer aquellos discursos y nociones de la realidad que se reproducen a través de estos documentos.

También es necesario considerar que el análisis del discurso permite explicar el uso del lenguaje en ámbitos sociales e ideológicos (Van Dijk, 1999). En ese sentido, es necesario considerar el contexto, el espacio, los/as participantes y los intereses que influyen en las prácticas discursivas (Van Dijk, 1999). Por tanto, el análisis del discurso también permitirá reflexionar sobre la relación entre los contenidos curriculares, y el contexto político y social en el que se desarrollan.

Asimismo, se realizó el análisis de imagen ya que permite recoger información sobre el contexto social, político y económico, y sobre los sistemas de creencias que se muestran en este tipo de representación (Díaz y Lacruz, 2010). En esa línea, la propuesta de Barthes permite analizar las imágenes a partir de tres tipos de mensajes: el lingüístico, el denotado y el connotado. El lingüístico se refiere al texto que suele acompañar a las imágenes. El denotado implica reconocer cada uno de los elementos que componen la imagen. El connotado implica interpretar las imágenes enmarcadas en su contexto histórico, cultural y social (Barthes, s/f) En ese sentido “la imagen constituye una construcción social, no es sólo una visión o percepción del fenómeno, sino que implica una elaboración al respecto, una manera de explicarlo y entenderlo, y por lo tanto incorpora en sí una serie de actitudes frente a él” (Ames, 1996, p.3). Por tanto, el análisis de las imágenes en los contenidos educativos también permitió ahondar en el análisis de la construcción de la ciudadanía con enfoque intercultural y su relación con el contexto político y social.

## 2.2. Currículo Nacional de Educación Básica

El Currículo Nacional de Educación Básica fue publicado el año 2016 mediante la Resolución Ministerial N°281-2016. El Currículo Nacional es el documento que enmarca la política educativa sobre los logros de aprendizajes. Este documento plantea un perfil de egreso que debe ser logrado a través de las 29 competencias (MINEDU, 2016a).

El Currículo Nacional plantea un perfil que los/as estudiantes deben alcanzar al concluir la etapa escolar. El perfil está compuesto de once elementos, sin embargo, hay un elemento vinculado estrechamente a la formación ciudadana: “El estudiante propicia la vida en democracia a partir del reconocimiento de sus derechos y deberes

y de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país y del mundo” (MINEDU, 2016a).

En ese elemento se plantea que la democracia es una forma de gobierno como un modo de convivencia social que implica la defensa de deberes y derechos ciudadanos. Se espera que los/as estudiantes puedan reflexionar críticamente, colaborar, participar y deliberar sobre asuntos públicos de manera informada. Además, deben tener la capacidad de analizar procesos históricos, relacionarse armónicamente con el ambiente, y asumir la interculturalidad, la equidad de género y la inclusión como formas de convivencia (MINEDU, 2016a).

Dentro del Currículo Nacional, la interculturalidad es considerada como un enfoque transversal de la educación. Se entiende a la interculturalidad como un “proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas. Está orientado a la convivencia basada en el acuerdo y complementariedad, respeto a la propia identidad y las diferencias” (MINEDU, 2016a, p.22).

Se espera que con la aplicación de este enfoque se sancionen y prevengan las prácticas discriminatorias y excluyentes contra del racismo, se afirmen identidades personales o colectivas, y los/las estudiantes ejerzan una ciudadanía comprometida con el logro de metas comunes (MINEDU, 2016a). Este enfoque debe ser tratado a través de tres dimensiones:

1. Respeto a la identidad cultural: Implica el reconocimiento al valor de las diversidades identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes
2. Justicia: Disposición a actuar de manera justa, respetando el derecho de todos, exigiendo sus propios derechos y reconociendo derechos a quienes les corresponde
3. Diálogo intercultural: Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo (MINEDU, 2016a, p.22).

Dentro del Currículo Nacional se seleccionó la competencia 16 “Convive y participa democráticamente”. Dentro de esta competencia se analizó su definición, así como la capacidad y los niveles de aprendizaje vinculados a la interculturalidad. En ese sentido, se consideró la primera capacidad: “Interactúa con todas las personas: Esto implica reconocer personas como valiosas y con derechos, respetar diferencias y enriquecerse de ellas, y actuar frente a las distintas formas de discriminación” (MINEDU, 2016a, p.104).

Cada competencia tiene 8 niveles de desarrollo. Cada nivel corresponde al avance de los/as estudiantes según el grado que aprobaron, así un/a estudiante que ingresa a secundaria tendría que haber alcanzado el nivel 5. Al terminar la escuela los/as estudiantes deberían haber alcanzado el nivel 7 (MINEDU, 2016a). A continuación, se describe cada nivel y las capacidades que deberían haber adquirido los/as estudiantes. Debido a que el análisis se enfoca en la educación secundaria, solo se toma en cuenta los niveles de aprendizaje que el Currículo Nacional establece a partir de 1° de secundaria. Estos son el nivel 6 y 7. Cabe resaltar que el nivel 8 es considerado el nivel destacado. Es decir, no se espera que el/la alumno/a egrese de la etapa escolar habiéndolo desarrollado, sino que es un nivel ideal a alcanzar. Dentro de los niveles se considera el contenido referido a la interculturalidad.

- Nivel 6: “Convive y participa democráticamente cuando se relaciona con los demás, respetando las diferencias y los derechos de cada uno, cumpliendo sus deberes y buscando que otros también los cumplan. Se relaciona con personas de culturas distintas, respetando sus costumbres” (MINEDU, 2016a, p.107).
- Nivel 7: “Convive y participa democráticamente, relacionándose con los demás, respetando las diferencias y promoviendo los derechos de todos, así como cumpliendo sus deberes y evaluando sus consecuencias. Se relaciona con personas de diferentes culturas respetando sus costumbres y creencias” (MINEDU, 2016a, p.107).
- Nivel 8: “Convive y participa democráticamente, relacionándose con los demás respetando los derechos humanos y reconociendo la ley como garantía de la libertad y la justicia. Valora la diversidad y se relaciona interculturalmente con las personas de diferentes culturas” (MINEDU, 2016, p.107).

Las diferencias entre estos tres niveles son sutiles, pero se puede notar que cada una tiene particularidades. En ese sentido en el nivel 6 se espera que el/la alumno/a respete las costumbres. Es decir, se reconoce y respeta las manifestaciones externas de la cultura. En el nivel 7 se abordan estas manifestaciones y la dimensión interna de la cultura (“costumbres y creencias”). Finalmente, en el nivel 8 se aborda la relación entre los/as estudiantes a través del enfoque intercultural.



### 2.2.1. Programa curricular de educación secundaria

A partir de la publicación del Currículo Nacional se diseñaron programas curriculares para inicial, primaria y secundaria con el objetivo de tener orientaciones más específicas para cada nivel. En ese sentido, en el nivel secundario se clasifica el programa educativo en 11 áreas de aprendizaje (MINEDU, 2016b). En el caso de la formación ciudadana, el área que le corresponde es el de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. Este establece que “las demandas y los desafíos sociales son una oportunidad para formar personas seguras de sí mismas e identificadas con su cultura y su país, así como ciudadanos activos y comprometidos, capaces de proponer mejoras en su escuela, comunidad y país” (MINEDU, 2016b, p.31).

En el caso de la ciudadanía, el MINEDU propone que el aprendizaje se desarrolle dentro del enfoque de ciudadanía activa. Según el programa, la ciudadanía activa plantea que las personas asuman su rol como ciudadanos/as, en sus diferentes dimensiones, con derechos y deberes para participar activamente en el ámbito social. Para ello, es necesario desarrollar habilidades vinculadas a la reflexión crítica y la deliberación sobre asuntos comunes (MINEDU, 2016b).

Dentro de esta área se analiza los desempeños relacionados a la capacidad seleccionada (“Interactúa con todas las personas”). Los desempeños según el grado son los siguientes:

Tabla 3: Desempeños según el grado educativo

Grado	Desempeño
1° Secundaria	Establece relaciones basadas en el respeto y el diálogo con sus compañeros y compañeras, cuestiona los prejuicios y estereotipos más comunes que se dan en su entorno, y cumple sus deberes en la escuela (MINEDU, 2016b, p.40)
2° Secundaria	Demuestra actitudes de respeto por sus compañeros, defiende sus derechos ante situaciones de vulneración, y cuestiona los prejuicios y estereotipos por etnia, género, ciclo vital o discapacidad más comunes de su entorno (MINEDU, 2016b, p. 40)
	Intercambia costumbres mostrando respeto por las diferencias (MINEDU, 2016b, p.40)
3° Secundaria	Realiza acciones en el aula y la escuela que promueven la integración de todos sus compañeros y compañeras, y cuestiona los prejuicios y estereotipos culturales más comunes entre adolescentes que se dan en los espacios públicos (MINEDU, 2016b, p.41).
	Intercambia prácticas culturales en relación a estilos de vida mostrando respeto por las diferencias (MINEDU, 2016b, p.41).
4° Secundaria	Justifica la necesidad de rechazar conductas de violencia, marginación y explotación que puedan afectar a determinados grupos vulnerables de todas las edades y ciclos vitales por factores étnicos, de género, de origen, de lengua, de discapacidad, entre otros. Reconoce como sujetos de derechos a esos grupos (MINEDU, 2016b, p.41).
5° Secundaria	Demuestra actitudes de respeto por las personas con necesidades educativas especiales y por personas pertenecientes a culturas distintas de la suya. Rechaza situaciones de discriminación que puedan afectar los derechos de los grupos vulnerables (MINEDU, 2016b, p.42).
	Intercambia prácticas culturales en relación a las concepciones del mundo y de la vida, mostrando respeto y tolerancia por las diferencias (MINEDU, 2016b. p42).

Fuente: Programa Curricular de Educación Secundaria (2016b). Elaboración propia.

### 2.3. Libros de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica

Los libros del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica fueron publicados el año 2019 y están dirigidos a los/as estudiantes de Educación Básica Regular a nivel nacional (MINEDU, 2018a). Estos textos están conformados por 6 capítulos cuyo contenido y estructura están guiados por las dos competencias del Currículo Nacional que les corresponden.

De esta manera, los tres primeros capítulos (“Identidad, adolescencia y emociones”, “Empatía y manejo de conflictos” y “Sexualidad y Género”) están

orientados a cumplir los criterios planteados por la competencia “Construye su identidad”. Por otro lado, los últimos tres capítulos (“Identidad, cultura y relaciones interculturales”, “Reflexión ética, convivencia y derechos humanos” y “Democracia, Estado y participación ciudadana”) están guiados por los criterios de la competencia “Convive y participa democráticamente”.

Los libros se diseñaron en dos etapas. En un primer momento, se mandaron a diseñar los contenidos de manera independiente, es decir que, a cada capítulo que componía un texto, se le designó un responsable de los contenidos. Luego de este proceso, los libros pasaron por una revisión en la Alta Dirección del MINEDU a nivel de los viceministerios y el despacho ministerial. Esta evaluación retrasó la publicación de los materiales debido a que no estaban convencidos del resultado (Entrevista con funcionario del MINEDU, 23 de octubre). Debido a ello, el ministro en ese momento, Daniel Alfaro, conforma una comisión de revisión de los textos escolares. Este grupo también concluyó que los libros presentaban fallas y que era necesario rediseñarlos:

“Hicimos una revisión general de los textos para dar comentarios, puntos de vista, aportes y concluimos que no era pertinente su impresión tal como estaban porque había muchas falencias [propuesta metodológica, lógica en los contenidos y uso de estereotipos], hicimos un informe técnico firmado, que tenía comentarios muy puntuales de su reformulación” (Entrevista a funcionario, 3 de noviembre).

A partir de estas observaciones, surge la segunda etapa en el diseño de los libros. Se formó un grupo de personas que provenían de diferentes áreas del MINEDU (Oficina de la Medición de la Calidad de los Aprendizajes, Dirección de Educación Secundaria, Dirección de Formación Inicial Docente, entre otros) que tenían experiencia en temas relacionados a desarrollo personal, ciudadanía y cívica.

“De la UMC [Oficina de la Medición de la Calidad de los Aprendizajes] me llaman para coordinar un equipo por unos meses. Se forma como una suerte de equipo de emergencia porque el diagnóstico era que los textos estaban mal, tenían varios problemas, yo entré en ese equipo original” (Entrevista a funcionario, 3 de noviembre).

En las entrevistas se identificaron cuatro aspectos que influyeron en los contenidos de los libros. El primero de ellos fue el periodo de tiempo para replantear los materiales. Esto se convirtió en un factor problemático ya que el tiempo designado fue muy breve e insuficiente para el trabajo que se tenía que hacer: “A la burocracia

se le ocurre que en una semana no solo íbamos a identificar los problemas, sino a resolverlos” (Entrevista, 3 de noviembre).

“Me convocaron, me contrataron para dedicarme en exclusividad a los textos, luego de esta revisión y por tener cierta claridad trabajé en ello de manera exclusiva. Y empecé a trabajar desde setiembre de 2018 con la finalidad de tratar, o procurar llegar, con los libros listos al 2019. Llegué en un contexto de trabajo muy abrupto, con textos que requerían reformularse, con expectativas de que llegaran al 2019 porque en el sector público los estudiantes no tenían libros actualizados a la luz del Currículo. Lo que hicimos fue trabajar en esa deuda pendiente (...) Como ha sido un trabajo bajo presión y en muy poco tiempo desde setiembre de 2018 para que salga impreso en marzo de 2019 a nivel nacional. Eso significa que hemos trabajado bajo mucha presión porque ese proceso se hace en dos años, no en cinco meses” (Entrevista a funcionario, 23 de octubre).

Este factor del tiempo afectó el trabajo y la distribución de tareas, las personas que integraron el grupo de reformulación tuvieron que asumir funciones para las cuales no habían sido contratados, tuvieron que priorizar el arreglo de ciertos contenidos por sobre otros, volver a diseñar algunas secciones desde el inicio, es decir que, en muchos casos, no se pudo recuperar los contenidos planteados en la primera etapa.

“Hubo textos que salieron, tuvieron que salir y tuvimos que replantear prácticamente de cero el diseño de la propuesta. Hubo algunas que se trataron de mejorar más y se tuvieron que hacer de cero. En cuarto y quinto tuvimos que volver a hacerlo de cero” (Entrevista a funcionario, 23 de octubre).

En esa línea, la informalidad dentro del MINEDU generó que los funcionarios asumieran funciones que no les correspondía. Este escenario produjo que no todos los textos pudieron tener el mismo proceso de revisión y corrección, algunas secciones quedaron con los errores identificados de la primera etapa.

“Originalmente lo que tenía que hacer era la revisión técnica, pero no es exactamente lo que hice. Yo escribí texto, yo hice modificaciones, todo el mundo estaba haciendo eso. Nosotros nos reíamos, pero también llorábamos porque decíamos: ‘Esto tenemos que cambiarlo, pero tenemos que cambiar todo’. Nos quedábamos trabajando hasta la media noche. Estaban sobrecargados de trabajo, me decían: ‘¿Tú puedes escribir ese texto?’ Habría que cambiar esto, tomaría mucho tiempo, sale fuera de mi contrato, yo no tengo tiempo y ese texto se quedó con problemas (...) En varias cosas intervenía, pero en un momento todos estábamos apurados, ellos me dijeron: ‘tú decide si cambia o no’ porque

en un momento ya nadie tenía tiempo de responder, así de grave estaba porque los plazos se estaban cumpliendo y no era por irresponsabilidad. Como teníamos poco tiempo era ver en qué medida se cumplían con los estándares” (Entrevista a funcionario, 3 de noviembre).

Otro de los aspectos que se identificaron fue las propuestas pedagógicas en las primeras versiones de los libros. Los entrevistados comentaron que los materiales tenían problemas de enfoque, contenido, metodología, entre otros.

“Una de las razones por las que se decidió revisar y reformular los contenidos eran básicamente por estereotipos. Una de las cosas que más nos preocupaban, esa revisión en la que participe la preocupación eran los estereotipos, la cantidad de brutal de estereotipos y la ligereza conceptual con las que se trabajaban” (Entrevista a funcionario, 23 de octubre).

“Y lo que empezamos a identificar es que los textos eran un desastre, tenían muchos problemas de enfoque, de elaboración que demandaban mucho trabajo. Había varios problemas, problemas de concepto, quienes habían escrito tenían enfoques problemáticos o estaban diciendo cualquier cosa. Había errores conceptuales o posiciones políticas cuestionables” (Entrevista a funcionario, 3 de noviembre)

La falta de un respaldo institucional por parte del MINEDU hacia los responsables de los contenidos fue otro de los aspectos que influyeron en el desarrollo de los materiales. Los entrevistados señalaron que, en el momento de plantear los contenidos, tenían en consideración que lo que se dijera podía generarles consecuencias legales y políticas. Además de ello, señalan que no podían contar con el respaldo del MINEDU. Esto influyó en que los contenidos no necesariamente sean lo suficientemente críticos y reflexivos como hubieran querido: “Siento que hay cosas que no quisimos hacer por coyuntura política, por resguardo ideológico” (Entrevista, 23 de octubre).

“Un problema general de trabajar en el Estado peruano es que uno va sabiendo que, si tienen que tomar decisiones sobre una cuestión polémica no tiene respaldo institucional, básicamente estas solo. Nadie te va a defender y si una comisión del Congreso decide investigarte entonces ya fuiste. Si no, hubiera terminado investigado por la comisión del Parlamento que, si les pasó a amigas mías, obra y gracia de la ministra que no ayudó en nada. Hay esa famosa frase de la ministra ‘hay infiltrados’ o sea eso lo dijo para ver si podía salvar un poco de su pellejo” (Entrevista a funcionario, 3 de noviembre).

Según los entrevistados, este poco respaldo institucional y el contexto político (durante esta época se cuestionaban los contenidos educativos en relación al enfoque

de género) en el que se desarrolla se debe a que hay una disputa entre los actores políticos sobre los contenidos que deberían plantearse en los materiales educativos. Por un lado, están los funcionarios de MINEDU, específicamente quienes desarrollaron y coordinaron los contenidos, quienes querían plantear un enfoque más reflexivo y crítico en los libros. Por el otro lado, hay sectores más conservadores que presionan mediante el Congreso para revisar lo referido al enfoque de género, al modelo económico, el tema de la memoria, entre otros.

“Nosotros tenemos que tocar temas que tienen que ver justo con estas cuestiones que ‘Con mis hijos no te metas’ o la marcha Provida defiende. Estos son temas que están pendientes. También hay condiciones estructurales que no puedes decir en el libro, si tú dices: ‘las bases económicas de la sociedad peruana son las que generan el conflicto’, ahí ya te ganaste un problema. Entonces ¿cómo administramos esto para no estar ganándonos problemas por decir cosas que a estos señores no les gusta? A ese nivel no es un tema simplemente de contenido, es un tema mucho más fundamental, está en juego el conservadurismo político, de muchas áreas de la sociedad peruana políticos y sociales. Está en juego la visión de muchos actores que supuestamente son muy importantes de la sociedad peruana, la visión respecto de la propia sociedad peruana. Porque esa visión tiene varios colores políticos” (Entrevista a funcionario, 3 de noviembre).

Por tanto, hubo aspectos contextuales que afectaron el resultado final de los contenidos escolares. Los factores identificados están vinculados a los plazos para la entrega de los libros, las falencias en los contenidos de las primeras versiones de los libros, la falta de respaldo institucional a los funcionarios encargados de los contenidos, el contexto político y las disputas sobre los contenidos por parte de los actores políticos.

### Capítulo 3: Los discursos en el Currículo y los libros escolares

La tesis sostiene que en los contenidos escolares se encuentran dos tipos de discursos sobre la ciudadanía con enfoque intercultural. El siguiente capítulo ilustra este argumento e identifica los principales elementos que componen estos discursos. Para ello se divide en cuatro secciones. La primera es sobre cultura e interculturalidad, la segunda aborda los discursos de la ciudadanía con enfoque intercultural, la tercera explica las representaciones sobre las relaciones interculturales y la cuarta trata sobre la caracterización del Estado y su relación con los/as ciudadanos/as.

#### 3.1. ¿Cómo se entiende la cultura y la interculturalidad?

En el libro dirigido a 1° de secundaria, se presenta el concepto de cultura que plantea la formación a partir de los modos de pensar y la interacción social.

“Podríamos decir, entonces, que la cultura es el conjunto de características y rasgos aprendidos y compartidos por un grupo social, que nos permite interpretar el mundo desde un determinado punto de vista. Estos rasgos comprenden los conocimientos, las formas de pensar, las artes, las creencias, la ley, la moral, las costumbres, las formas de organización y todos los hábitos y habilidades adquiridos en la familia y en la sociedad. Todas estas características se producen a lo largo de la historia de ese grupo, en sus múltiples relaciones con su entorno y con los grupos sociales con los que se relaciona” (MINEDU, 2018a, p. 120).

Esta conceptualización aborda la cultura desde dimensiones internas de las personas, pero también sus manifestaciones externas. Además, la cultura es comprendida como el producto de las dinámicas sociales, es decir que no es estática. Por otro lado, la cultura es abordada como parte de un sistema de transmisión de conocimientos. Esta se va nutriendo y transformado con el entorno en el que se desenvuelve la persona.

Cuando un nuevo ser humano viene al mundo necesita de otras personas para poder sobrevivir. Generalmente, la madre, el padre y otros integrantes de su familia son quienes protegen y enseñan a ese bebé sus primeras palabras, le hacen saborear sus primeras comidas y le transmiten sus costumbres. Poco a poco, esa nueva persona se va relacionando con la familia más amplia, con el barrio, la comunidad y está en contacto con la televisión y el Internet, en la medida que estos estén a su alcance. De esa manera somos parte de una cultura. (MINEDU, 2018a, p.120)

En los contenidos educativos se presentan 2 formas de explicar la definición de interculturalidad que resaltan el diálogo, el reconocimiento, el intercambio y la interacción. Estas propuestas están planteadas en el Currículo y el libro de 2° de secundaria.

En el Currículo Nacional, la interculturalidad es entendida como un proceso que se va transformando a partir de las relaciones sociales. En ese sentido, la cultura no está relacionada al pasado o que sea considerada estática, sino que se va construyendo de manera cotidiana. La interculturalidad implica la interacción y el intercambio. En ese sentido, se parte del propio reconocimiento y el reconocimiento de los demás.

Se entiende por interculturalidad al proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, orientado a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias. Esta concepción de interculturalidad parte de entender que en cualquier sociedad del planeta las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, y en su interrelación van generando cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo, siempre que no se menoscabe su identidad ni exista pretensión de hegemonía o dominio por parte de ninguna (MINEDU, 2016a, p.24).

Por el otro lado, en el libro de 2° de secundaria se plantea que la interculturalidad implica el reconocimiento y el diálogo con el otro. En esta propuesta se idealizan las relaciones entre grupos culturales: “La interculturalidad es más bien una relación de diálogo y aprendizaje entre diversos grupos étnicoculturales. Comparten un mismo espacio y se reconocen como iguales, valoran positivamente sus diferencias culturales y construyen juntos algo nuevo” (MINEDU, 2018b, p.122).

Las definiciones propuestas idealizan la relación armónica entre las culturas al considerar que debe “existir una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad”. Esta forma de entender las relaciones interculturales invisibiliza el desacuerdo y las diferencias que se desarrollan, y que también son importantes en la construcción de una sociedad democrática. Además, cabe anotar que estas diferencias no solo se dan en las relaciones entre grupos culturales, sino también dentro de los mismos grupos. Por ello, al idealizar estas relaciones se termina considerando a los grupos culturales como entes homogéneos y monolíticos (Ilizarbe, 2019).



Al plantear la interculturalidad como un enfoque transversal del Currículo Nacional se explican las expectativas que se tienen del/a alumno/a so. Se plantea que la interculturalidad debe ser parte de las prácticas cotidianas con los demás, es decir trasciende el aspecto legal. Además, esta debe ser ejercida con libertad y autonomía. Sin embargo, al plantear los motivos por los que se incluye este enfoque en los contenidos estas no están relacionados a la construcción de una sociedad más equitativa o el reconocimiento del otro/a. Sino que el fin de la interculturalidad es el enriquecimiento y el aprendizaje mutuo. Es decir, el establecimiento de objetivos está mal orientado dentro del Currículo Nacional.

[El/la alumno/a] Asume la interculturalidad, la equidad de género y la inclusión como formas de convivencia *para un enriquecimiento y aprendizaje mutuo* [cursivas añadidas]. Se relaciona armónicamente con el ambiente, delibera sobre los asuntos públicos, sintiéndose involucrado como ciudadano, y participa de manera informada con libertad y autonomía para la construcción de una sociedad justa, democrática y equitativa (MINEDU, 2016a, p.14).

La falta de precisión sobre los motivos reales por el que es necesario implementar un enfoque intercultural es importante porque, es en esta sección, en la que se define el concepto y las dimensiones del enfoque. Esta propuesta debe explicar claramente la razón por la que la interculturalidad es considerada un enfoque transversal en la política curricular ya que de esta propuesta se deben guiar el resto de documentos educativos.

En las entrevistas a quienes diseñaron los contenidos se señaló que el enfoque con el que se describe la interculturalidad prioriza las manifestaciones externas de la cultura:

“Yo revisé los textos de interculturalidad y les dije: Aquí lo que están haciendo es folklorizar la cuestión de la cultura. ‘Mi papa es de Ayacucho y le gusta el puca picante y mi mama es de Piura y le gusta el cebiche de caballa. Entonces mi mamá va a aprender a hacer puca picante y mi papá cebiche de caballa’” (Entrevista, 3 de noviembre del 2021).

Igualmente, los entrevistados señalaron que la definición y la forma de abordar la interculturalidad dentro de los libros no considera las asimetrías que se generan en la relación entre culturas: “La definición de interculturalidad que daban era que la cultura era dinámica y cambian. y yo decía: ¿y dónde está el conflicto?, ¿dónde están las relaciones de dominación?” (Entrevista, 5 de noviembre del 2021).

Por tanto, la forma en la que se definen la cultura y la interculturalidad recoge varios elementos que las presentan como procesos dinámicos y sociales. Sin embargo, también se obvian aspectos que deben ser parte de sus definiciones como el contexto o la naturaleza de las relaciones interculturales. De esta manera, se van desarrollando discursos sobre la cultura y la interculturalidad que no permiten entenderla en su completa dimensión. Esto también genera que la forma de entender la interculturalidad sea romantizada y que no considere los conflictos.

### 3.2. Los discursos de ciudadanía con enfoque intercultural

Los enfoques que predominan dentro de los contenidos escolares priorizan dos dimensiones de la ciudadanía: los derechos y deberes, y la participación. Por ello, se analizarán los discursos a partir de estas dimensiones.

#### 3.2.1. Ciudadano/a como sujeto de derechos y deberes

Dentro de las capacidades que plantea el Currículo Nacional, se espera que los/as alumnos/as sean capaces de interactuar con las personas reconociéndolas como sujetos con derechos. Además, debe ser consciente de las desigualdades y actúa frente a estas.

Interactúa con todas las personas: es decir, reconoce a todos como personas valiosas y con derechos, muestra preocupación por el otro, respeta las diferencias y se enriquece de ellas. Actúa frente a las distintas formas de discriminación (por género, fenotipo, origen étnico, lengua, discapacidad, orientación sexual, edad, nivel socioeconómico, entre otras) y reflexiona sobre las diversas situaciones que vulneran la convivencia democrática (MINEDU, 2016a, p.104)

En el libro de 1° de secundaria se plantea dos formas de entender la ciudadanía. La primera va en la línea de la propuesta de Marshall (1997) que plantea que la ciudadanía se desarrolla a partir del reconocimiento del Estado quien debe garantizar la igualdad de sus miembros dentro del sistema legal.

Además, en nuestro país [la ciudadanía] es una condición legal adquirida. Gracias a ella, se reconoce que toda persona, en tanto miembro de un Estado, es libre por nacimiento e igual que las y los demás miembros ante la ley. Por ello, se le atribuyen derechos y deberes (participar en las elecciones o pagar impuestos, etc.). (MINEDU, 2018a, p.185).

Se aborda desde una visión formalista y normativa sobre la posesión de derechos. En este sentido, la responsabilidad de ejercer los derechos recae en las personas, a pesar de que las condiciones sociales no necesariamente permiten a ciertos sectores poder ejercerlos.

Los derechos son normas reconocidas socialmente que expresan nuestra libertad. Un ejemplo de derecho es el de poder expresar nuestra opinión públicamente. Como toda norma, un derecho pretende orientar el comportamiento de las personas y salvaguardar el sentido de dignidad humana. Por eso, en toda sociedad se espera que estos sean respetados por todos los ciudadanos. En ese sentido, el derecho establece un primer deber en una sociedad: el deber de ser respetado. (MINEDU, 2018a, p.160).

Por otro lado, la segunda forma de entender la ciudadanía considera que la posesión de derechos y deberes es parte de un proceso de construcción permanente que se ve influenciado por las relaciones sociales con los demás.

La ciudadanía es un proceso en construcción permanente por el que la persona, desde su nacimiento, se va constituyendo como sujeto con derechos y deberes. En dicho proceso va sintiéndose parte de una comunidad política (desde lo local a lo nacional y lo global). Aprende a ser ciudadana en su experiencia diaria, que es social por definición. (MINEDU, 2018a, p.185).

En esa línea, se anota que la ciudadanía se construye constantemente y que la identidad y la cultura son componentes que la conforman.

Muchas veces se piensa que ser ciudadano es una condición que se recibe al ser mayor de edad y que tiene que ver con cumplir con ciertas obligaciones, como votar. Sin embargo, la ciudadanía es una cualidad más interesante y extensa que eso. En esta ficha, aclararemos qué es la ciudadanía, explicando su relación con nuestra identidad, incluyendo nuestra identidad como peruanas y peruanos, miembros de un país culturalmente diverso. (MINEDU, 2018a, p.182).

En esta sección también se señala que la ciudadanía está relacionada a procesos históricos en los que se han reconocido los derechos a sectores a los que se les había negado estos. Además, se resalta que la inclusión de estos grupos al ejercicio ciudadano implica retos para las sociedades democráticas.

En esa línea, y de manera tardía, se han reconocido recientemente los derechos de los pueblos indígenas. Eso significa que se reconoce al pueblo indígena en conjunto como un sujeto de derecho, y no solo a los individuos que lo integran. Eso plantea nuevos retos a las democracias para armonizar los derechos individuales con los derechos del pueblo

(MINEDU, 2018b, p.161)

Sin embargo, cuando se explican los derechos culturales, solo se señalan el uso de las lenguas, es decir que son reducidos al aspecto lingüístico. No se ejemplifica la cultura como parte del ejercicio ciudadano con otras dimensiones que la puedan comprender.

¿Cómo podríamos hablar de desarrollo en un país en que resulta común la discriminación y la exclusión por motivos étnicos o culturales? Por ejemplo, cuando a una persona de un pueblo originario no se le atiende en su lengua en una institución pública (posta médica, una comisaría, etc.) se están vulnerando sus derechos. Si se vulneran los derechos de las personas, no podríamos hablar de desarrollo (MINEDU, 2018b, p.162)

En esa misma línea, en el ejemplo que se plantea en el libro de 2° de secundaria, se resalta que la doctora atiende en quechua a las personas que tienen este idioma como su lengua materna, además de aplicar la medicina tradicional. Igualmente, se resalta el recuerdo de la doctora cuando su profesor hablaba y enseñaba en quechua. Estas representaciones refuerzan la idea de que es positivo que el acceso a servicios con enfoque intercultural (como la salud o la educación) ocurra gracias a la acción de las personas que, individualmente, deciden brindar estos servicios. Y, por el contrario, se obvia la reflexión de pensar que estos servicios son derechos que deberían ser garantizados por el Estado.

Gráfico 1: Libro de 2° de secundaria



Carmen sabe que Julia es la doctora más solicitada en el hospital. Durante la entrevista, se entera de que la doctora atiende a sus paisanos en su lengua materna y también les da tratamientos con medicina tradicional. Asimismo, la doctora le contó que, en el colegio de su natal Sicuani, sus profesores hablaban y enseñaban en quechua.

Carmen se sorprendió cuando la doctora comentó con una gran sonrisa lo siguiente: "A mis hijos yo les enseñé el quechua. Por eso, toda mi familia se juntó para ver el lanzamiento de Ñuqanchik...".

Carmen también sonrió. Su doctora hablaba dos idiomas y estaba estudiando el tercero: ¡el aimara!

Fuente: Libro de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (2018b)

En la sección en la que se habla sobre ejercer los derechos lingüísticos se resalta la importancia de respetar y valorar los idiomas que se hablan en el país. En los ejemplos que se proponen en esta sección, las personas que tienen una lengua materna originaria no son protagonistas de los ejemplos. Sino que, son personajes que terminan siendo analizados por personas que tienen como lengua materna el español.

Carmen [páginas anteriores fue descrita como una alumna que tiene que realizar un trabajo sobre lenguas originarias], sus amigas y amigos reconocieron que todos los idiomas tienen el mismo valor y que, últimamente, se estaban aprobando leyes y normas que ponen de relieve la importancia de las lenguas originarias. Tan entusiasmados estaban con todo lo que estaban aprendiendo sobre los distintos idiomas en el Perú, Carmen y sus compañeras y compañeros le preguntaron a la profesora de Comunicación sobre cómo se podía hacer para mantener las lenguas originarias. La profesora les dijo que la única manera era aprender las lenguas y usarlas (MINEDU, 2018b, p.131)

De esta manera, quienes hablan lenguas originarias terminan siendo el tema de conversación y no quienes realizan o llevan a cabo las acciones centrales del ejemplo. Por el contrario, los interlocutores principales y quienes realizan la acción central son un grupo de estudiantes, cuyo idioma materno es el español, interesados/as en saber cómo preservar las lenguas. Además, solo se reconoce a las leyes como la única forma por los cuales se han preservado y valorado las lenguas.

Esto genera que se reduzca el grado de agencia de las personas que hablan lenguas originarias y que se invisibiliza que la defensa de las lenguas y sus consecuencias (como la generación de políticas para preservarlas) también se llevan a cabo gracias a la acción política de movimiento indígenas, grupos originarios, entre otros.

En la sección sobre derechos de las personas indígenas, el derecho con el que se ejemplifica el ejercicio ciudadano es la obtención del DNI. De esta manera, se presenta el caso de una mujer que cumple 18 y acude a recogerlo. En el texto se narra cómo la ciudadanía para este sector no pudo ser ejercida hasta 1979.

Esa mañana, Rafaela estaba muy feliz en su comunidad de Nuevo San Rafael, en el distrito de Masisea, provincia de Coronel Portillo en Ucayali. Maritza, su hermana mayor, le había pedido que la acompañara a tramitar su DNI azul, pues acababa de cumplir 18 años. El papashoko Pedro, que no pierde oportunidad para contar una historia, les contó que a él le dieron su primera Libreta Electoral —“porque así se llamaban entonces, hijita”- recién en 1979, cuando ya tenía 40 años. (MINEDU, 2018d, p.133).

En ese sentido, los derechos de las personas indígenas están relacionados a los derechos individuales que incorporan a esta población dentro de la ciudadanía universal. Por otro lado, la ciudadanía es entendida desde la dimensión de posesión de derechos y que se ejerce plenamente al saber que podrá votar y ser elegida. Igualmente, la autonomía de las personas es abordada y se mantiene dentro del espacio privado (“tomar decisiones propias sin tener que pedir permiso a sus padres”). De hecho, no se han considerado los derechos colectivos como un tipo de derechos que también existen.

Maritza se sentía muy contenta porque iba a poder votar en las próximas elecciones y porque, finalmente, podría tener la oportunidad de ejercer su ciudadanía plenamente. Además, podría tomar decisiones propias sin tener que pedir permiso a sus padres, como, por ejemplo, viajar a Lima, que es algo que quiere hacer hace tiempo (MINEDU, 2018d, p.134)

Es interesante que en la sección en la que el libro tenía más oportunidades de presentar derechos colectivos o propios del grupo cultural se escoja un ejemplo en el que la ciudadanía indígena está relacionada a ser incorporado al sistema tradicional a través del DNI.

En cuanto a la definición propuesta de ciudadanía intercultural, esta implica la construcción de la identidad y ser incorporados a los términos de la ciudadanía moderna. No cuestiona las bases sobre las cuales se desarrollan los ciudadanos/as.

Como muestra el ejemplo, la ciudadanía intercultural es entendida como la adición de la dimensión cultural a los espacios ya construidos. No hay una intención por transformar las instituciones y relaciones que históricamente han excluido y marginado a los grupos culturales.

La ciudadanía intercultural es asumir plenamente esa manera de construir la identidad y, simultáneamente, tomar en serio la ciudadanía en su sentido moderno. Ser ciudadana o ciudadano es tener acceso efectivo y libre a las oportunidades que ofrece la sociedad. Pero serlo en un mundo multi e intercultural es también tener derecho a mantener diferencias culturales en el ámbito público: derecho, por ejemplo, a practicar y desarrollar la lengua propia no solo en espacios privados, sino también en espacios públicos; derecho a mantener ciertas formas propias de practicar la justicia; y derecho a poder manifestarse públicamente según la propia sensibilidad y a debatir desde ella en los medios de comunicación (MINEDU, 2018d, p.131)

En el libro de 5° de secundaria hay una mayor reflexión sobre los derechos en perspectiva intercultural. De esta manera, no solo se considera que las personas deben ser incorporadas a las formas de ciudadanía moderna, sino que las propias instituciones pueden cambiar para adaptarse a la diversidad cultural.

En un contexto de globalización y con tantos intereses políticos y económicos en juego, es complicado actuar de forma consecuente, respetando una determinada visión ética. Ya no se trata solo de respetar los derechos individuales. Hay retos nuevos, relacionados, por ejemplo, con los pueblos indígenas y el derecho ambiental, que suponen cambios en las legislaciones nacional e internacional, y que responden a nuevos horizontes éticos que hace algunos años atrás no eran evidentes (MINEDU, 2018e, p.161).

Igualmente, en este libro se desarrolla un discurso más crítico sobre las condiciones estructurales (discriminación) que limitan los derechos culturales de ciertos grupos.

Esta discriminación se da a dos niveles. A nivel simbólico, cuando, en la vida cotidiana, la burla y el insulto se convierten en formas de interacción aceptadas en la escuela o en el barrio. A nivel estructural, cuando, en la sociedad, determinados grupos o poblaciones tienen menos acceso a recursos y derechos (MINEDU, 2018e, p.126).

Asimismo, se explica que la ciudadanía trasciende la dimensión normativa de los derechos. Se explica que para tener una ciudadanía plena está debe existir en la práctica: “Por otro lado, hay peruanas y peruanos todavía no reconocidos, en la práctica, como ciudadanas y ciudadanos con plenos derechos, pues no tienen acceso

a una educación en su idioma, ni a servicios adecuados de salud o seguridad” (MINEDU, 2018e, p. 173).

El libro también reconoce la validez de las distintas concepciones sobre las que se construyen las normas. En ese sentido, busca reflexionar sobre la pluralidad de opiniones en los asuntos públicos. Se intenta cuestionar las ideas que colocan las valoraciones y categorías modernas como ideas superiores a las ideas subalternas.

Nuestra posición política o legal está marcada por una visión ética. Por ejemplo, una persona de una comunidad indígena o campesina tendrá seguramente una especial valoración por los derechos colectivos, frente a una persona ciudadina que posiblemente verá con “mejores ojos” los derechos individuales. En el primer caso, los vínculos de solidaridad suelen ser más importantes para garantizar el bienestar colectivo, mientras que en el segundo es probable que la libertad individual constituya un valor más significativo ¿Tendrán ambas personas la misma valoración sobre los derechos ambientales? Podrían coincidir, pero también podrían estar en desacuerdo. (MINEDU, 2018e, p.160).

Asimismo, se reflexiona sobre la importancia de respetar los derechos de las minorías para garantizar sus derechos en contextos democráticos. En ese caso, el ejemplo permite reflexionar sobre cómo las diferencias y el desacuerdo son parte importante de la vida ciudadana.

Desde un punto de vista democrático, es decir poniendo como fin garantizar los derechos de todos los ciudadanos. Si nuestro propósito es construir una sociedad democrática, cuán legítimo es privilegiar el beneficio de una mayoría sobre los de una minoría, ¿esas minorías acaso no tienen derechos? (MINEDU, 2018e, p.160).

### 3.2.2. Ciudadano/a como sujeto que participa en el espacio público

En el Programa Curricular de Educación Secundaria se entiende que la ciudadanía activa implica la participación, por tanto, se vuelve un elemento importante. Esta forma de ejercer la ciudadanía promueve la democracia, el enriquecimiento mutuo y el aprendizaje de otras culturas. Para que esto se lleve a cabo es necesario realizar procesos de reflexión crítica.

La ciudadanía activa promueve que todas las personas asumen responsablemente su rol como ciudadanos con derechos y deberes para participar activamente en el mundo social y en las diferentes dimensiones de la ciudadanía propiciando la vida en democracia, la disposición para el enriquecimiento mutuo y el aprendizaje de otras culturas (...) Para lograrlo se promueven procesos de reflexión crítica acerca de la vida en sociedad y del rol de cada persona en esta. Asimismo, promueve la deliberación sobre los asuntos que nos



involucran como ciudadano y la acción sobre el mundo. (MINEDU, 2016b, p.32).

En el libro de 1° de secundaria se plantea que es importante la participación en la comunidad (en este caso representada por medio de la escuela). Pero, se menciona que en estos espacios de deliberación se tienen que fomentar los valores que el Estado promueve. No necesariamente se tiene como propósito desarrollar un espacio en el que el/la alumno/a genere propuestas.

Así como la actividad anterior permitió un espacio de deliberación pensando en la institución educativa, ahora debemos reflexionar sobre cómo podemos participar en nuestra comunidad. El Estado propicia que nosotros nos formemos en valores a lo largo de nuestro paso por la institución educativa. (MINEDU, 2018a, p.163).

En la sección de “Ser ciudadano indígena”, se plantea que la ciudadanía se ejerce mediante mecanismos formales reconocidos en las leyes. En ese sentido, la participación se ejemplifica a través de la obtención del DNI y el establecimiento de las cuotas indígenas en los puestos subnacionales.

Esa mañana, Rafaela estaba muy feliz en su comunidad de Nuevo San Rafael, en el distrito de Masisea, provincia de Coronel Portillo, en Ucayali. Maritza, su hermana mayor, le había pedido que la acompañara a tramitar su DNI azul, pues acababa de cumplir 18 años (...) Rafaela sonrió y le dijo al abuelo: ‘¡Y ahora tenemos un alcalde indígena en nuestro distrito!’; y Maritza agregó: ‘¡Y la regidora más joven es shipiba como nosotras!’ (MINEDU, 2018d, p. 133).

En los ejemplos presentados en los libros se entiende la participación política desde una concepción moderna: elegir y ser elegido/a: “Maritza se sentía muy contenta porque iba a poder votar en las próximas elecciones y porque, finalmente, podría tener la oportunidad de ejercer su ciudadanía plenamente” (MINEDU, 2018d, p. 134). De esta manera no se consideran las distintas formas de participar en política que tienen las personas indígenas. De hecho, un estudio de Oliart (2012) señala que, históricamente, la forma principal de ejercicio político en los grupos indígenas fue a través de organizaciones y no mediante la participación en movimientos regionales o partidos políticos. Por ejemplo, la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) ha sido un actor muy activo que ha permitido el acceso de derechos a los grupos indígenas como asegurar títulos de propiedad de los territorios tradicionales, la aplicación de la educación bilingüe intercultural, entre otros.

En el mismo ejemplo, se considera que la organización de la población indígena permite el acceso y el desarrollo de derechos colectivos. Sin embargo, los derechos de la población indígena los vinculan únicamente con los derechos de discriminación positiva. En ese sentido, la ciudadanía con enfoque intercultural está asociada a este tipo de derechos.

La señora Susana le contó que, además del esfuerzo de incorporarse a los mecanismos de representación política del Estado, los pueblos indígenas necesitan otras formas de representación y participación, no solo individualmente, sino por medio de sus organizaciones, que son los canales a través de los cuales buscan acceder a sus derechos colectivos (...) Estos derechos diferencian a los grupos indígenas del resto de la población, pues reconocen que han sido históricamente discriminados y ayudan a que en la sociedad nacional se les reconozca en condiciones de igualdad, para que su participación en la vida nacional y su relación con el Estado se establezcan según sus valores y sus formas de organización (MINEDU, 2018d, p.139)

En esa misma línea, se relaciona a la ciudadanía con los derechos de afirmación. Desde la propuesta de interculturalidad de Tubino (2007) y Walsh (2003), estas medidas no son suficientes para construir esferas públicas interculturales. De hecho, considerar que estas son la realización de derechos culturales también es aceptar la integración de la población originaria a los sistemas modernos y occidentales. Por el contrario, no se plantea la construcción de espacios públicos distintos a partir de la relación entre las diversas culturas.

Esta ley (27734) estableció un sistema de cuotas por el cual, en los lugares donde exista población indígena, las listas electorales a nivel regional y local deben tener al menos un 15 % de representantes de comunidades nativas y pueblos originarios. Esta ley ha permitido que se incremente lentamente la presencia indígena en las elecciones regionales y locales, como es el caso del proceso electoral del 2018 en Masisea (MINEDU, 2018d, p.136).

Los discursos tampoco consideran los contextos bajo los cuales se ejerce la ciudadanía, tanto en su dimensión de derechos como en la de participación:

“Si hablas de ciudadanía en el Perú tienes que hablar de la economía política. Tienes que ver lo que ocurre en las bases de su sociedad, lo que produce tanta injusticia, y no hacer un análisis ‘bobo’ de lo que pasa, y solo decir ‘es que los ciudadanos no participan’” (Entrevista, 5 de noviembre del 2021).

Por el contrario, en el libro de 5° de secundaria, se reconoce que las personas requieren de la autonomía para poder participar en el espacio público. Esta se vuelve una condición importante para la construcción de sociedades democráticas.

La autonomía de las personas tiene dos áreas: una privada y una pública. La autonomía privada es la capacidad individual de realizarse libremente, mientras que la autonomía pública o política implica la capacidad de participar en la determinación colectiva de las condiciones políticas y jurídicas de nuestra realización. En una democracia, esto implica construir colectivamente, dentro del respeto a la ley y los derechos, el interés general; es decir, un proyecto de construcción y desarrollo de las condiciones suficientes para que toda ciudadana y todo ciudadano puedan gozar plenamente de sus derechos. Cada área de la autonomía es condición del libre ejercicio de la otra, y ambas —la privada y la pública— son la base de todos los deberes y derechos ciudadanos propios de una democracia (MINEDU, 2018e, p.194)

Por lo tanto, la ciudadanía es representada a partir de dos dimensiones: la de derechos y deberes, y la de participación. En la de derechos y deberes estos se ven reducidos al aspecto lingüístico. y son entendidos como la adaptación de la diversidad cultural a las instituciones modernas ya existentes. Por el lado de la participación, está centrada en las políticas de afirmación que permiten participar a las personas que pertenecen a grupos subalternos. Sin embargo, también es necesario anotar que el libro de 5° de secundaria tiene un discurso distinto al de los demás. En este se menciona que el reconocimiento y la construcción de ciudadanía con enfoque intercultural necesita transformar las instituciones y mecanismos existentes a partir de la diversidad cultural. Además, es necesario anotar que, en muchos casos, quienes redactaron los textos no estaban de acuerdo con las definiciones que se presentaban, en ese sentido tienen una mirada crítica sobre la forma en la que se aborda la ciudadanía con enfoque intercultural.

### 3.3. Los tipos de relaciones interculturales entre los/as ciudadanos/as

En el Currículo Nacional se espera que los/as alumnos/as sean capaces de interactuar con las personas reconociéndolas como sujetos con derechos. Además, es consciente de las desigualdades y actúa frente a estas.

Interactúa con todas las personas: es decir, reconoce a todos como personas valiosas y con derechos, muestra preocupación por el otro, respeta las diferencias y se enriquece de ellas. Actúa frente a las distintas formas de discriminación (por género, fenotipo, origen étnico, lengua, discapacidad, orientación sexual, edad, nivel socioeconómico,

entre otras) y reflexiona sobre las diversas situaciones que vulneran la convivencia democrática (MINEDU, 2016a, p.104).

De forma más específica, los estándares de aprendizaje (nivel 6 y 7) que orientan al nivel secundario menciona que los/as estudiantes se relacionan respetando costumbres y creencias.

Nivel 6: Convive y participa democráticamente cuando se relaciona con los demás, respetando las diferencias y los derechos de cada uno, cumpliendo sus deberes y buscando que otros también las cumplan. Se relaciona con personas de culturas distintas, respetando sus costumbres.(MINEDU, 2016a, p. 107).

Nivel 7: Convive y participa democráticamente, relacionándose con los demás, respetando las diferencias y promoviendo los derechos de todos, así como cumpliendo sus deberes y evaluando sus consecuencias. Se relaciona con personas de diferentes culturas respetando sus costumbres y creencias. (MINEDU, 2016a, p. 107).

Es recién en el nivel destacado, es decir que no se espera que el/la estudiante desarrolle estas competencias en la etapa escolar, que se reconoce a la interculturalidad como parte de las relaciones interpersonales: “Nivel 8: Convive y participa democráticamente, relacionándose con los demás respetando los derechos humanos y reconociendo la ley como garantía de la libertad y la justicia. Valora la diversidad y se *relaciona interculturalmente* [cursivas añadidas] con las personas de diferentes culturas” (MINEDU, 2016a, p.107).

En la sección en la que se habla sobre ejercer los derechos lingüísticos, las personas con lenguas originarias no están presentes en el ejemplo. Por el contrario, el personaje principal es un grupo de estudiantes interesados/as en saber cómo preservar las lenguas. En ese sentido, las relaciones interculturales que se representan en el libro tienen ausentes a las personas con lenguas originarias.

Carmen, sus amigas y amigos reconocieron que todos los idiomas tienen el mismo valor y que, últimamente, se estaban aprobando leyes y normas que ponen de relieve la importancia de las lenguas originarias. Tan entusiasmados estaban con todo lo que estaban aprendiendo sobre los distintos idiomas en el Perú (MINEDU, 2018b, p.131).

El enfoque del Currículo Nacional propone que mediante el diálogo y la negociación se enfrentarán los retos que supone la convivencia entre culturas en el espacio público. Pero, se invisibilizan los contextos de asimetría en los que se desarrolla este diálogo. En esa misma línea, el libro de 4° de secundaria considera

que las relaciones entre culturas han sido enriquecedoras y pocas veces estas han sido conflictivas (“a veces difícil y casi siempre enriquecedor”).

En las últimas décadas, la población indígena ha afirmado su espacio en el mundo dando a conocer su cultura, sus conocimientos y su arte. Lo ha hecho no en aislamiento, sino mediante el diálogo, a veces difícil y casi siempre enriquecedor, con los otros grupos que conforman el Perú, así como manteniendo el vínculo con otros pueblos indígenas alrededor del mundo. De esa manera, han contribuido a que nos demos cuenta de que la realidad de nuestros países es más diversa de lo que pensábamos (MINEDU, 2018d, p.135).

Como mencionaron las personas entrevistadas, en los libros hay una falta de escenarios y ejemplos significativos que permitan una mayor reflexión sobre la forma en la que se configuran las relaciones interculturales. Esto generó que varios de los conflictos y contextos de asimetría que marcan estas relaciones entre grupos sean omitidas: “La definición de interculturalidad que daban era que la cultura era dinámica y cambian. y yo decía: ¿y dónde está el conflicto?, ¿dónde están las relaciones de dominación?” (Entrevista, 5 de noviembre del 2021).

Sin embargo, en el libro de 5° de secundaria se hace referencia a las condiciones estructurales bajo las cuales se llevan a cabo las relaciones interculturales. En ese sentido, se menciona que las interacciones sociales se realizan bajo relaciones de poder: “Porque las sociedades suelen funcionar estableciendo categorías y valoraciones para facilitar interacciones de control y dominio. Es más sencillo interactuar cuando sabemos quién domina y quién es dominado” (MINEDU, 2018e, p. 169).

En este mismo libro, se reconoce que la discriminación es parte de las relaciones entre culturas y que esta es de naturaleza histórica, al mencionar que surge de la época colonial. Otro análisis interesante que se realiza es ver como la discriminación es una causa de procesos como el del Conflicto Armado Interno.

Algunas creencias, como las que generan la discriminación étnico-racial, forman parte de una herencia que viene desde la época colonial. Estas ideas discriminatorias son evidentes en nuestra historia oficial: la discriminación de indígenas por la población europea, o la discriminación generalizada que hubo contra la población quechuahablante durante la época del terrorismo. (MINEDU, 2018e, p.169).

Este libro también reflexiona sobre el rol del/la estudiante sobre cómo establece las propias relaciones con los/as demás. Este tipo de cuestionamientos no ha estado presente en los demás libros.

Lo primero es reconocer que podríamos estar siendo víctimas de ese estereotipo. Cuando encontremos creencias, ideas o valores que se imponen con facilidad por sobre otros, estaremos ante una situación de hegemonía cultural. Esto no es bueno ni malo en sí mismo. Pero conviene ser conscientes de dicha hegemonía al valorar las dimensiones que, en nuestra propia vida, podrían estar resultando marginadas o siendo subalternas (MINEDU, 2018e, p.170).

El libro también reflexiona sobre las formas y razones que sostienen cierto tipo de valoraciones y discursos de reconocimiento que se van creando alrededor de las culturas, especialmente las que han sido discriminadas. En ese sentido, a diferencia de los demás textos, se intenta reflexionar sobre la cultura más allá de sus manifestaciones externas y ver como esta es parte de la construcción de una sociedad democrática.

Esto puede ir de la mano con dinámicas de consumo, pero debería ir mucho más allá: no basta con empezar a valorar la cultura de lo 'cholo', de la fusión 'chicha', andina, amazónica y su manifestación en las dinámicas de intercambio cultural. Se trata también de construir una sociedad más inclusiva para personas como Juana y Laura: para que pueblos indígenas, mujeres y otras poblaciones vulnerables puedan desarrollarse plenamente como personas, sin que se vulneren sus derechos. (MINEDU, 2018e, p.170).

Igualmente, se menciona que las condiciones socioeconómicas también son factores que influyen en el desarrollo de las culturas tanto a nivel personal como a nivel colectivo.

Los conflictos sociales nos muestran aspectos importantes de la realidad en la que vivimos. De pronto, condiciones socioeconómicas, políticas o jurídicas que favorecen a un grupo social perjudican la forma de vida de otro grupo, y hasta podrían generar un perjuicio mayor en el largo plazo. (MINEDU, 2018e, p.159).

Por tanto, la forma en la que se establecen las relaciones interculturales en el libro responde a una lógica idealizada y descontextualizada. Hace falta reconocer que las asimetrías de poder limitan a ciertos grupos y favorecen a otros. Asimismo, no se reconoce que el conflicto y el desacuerdo también forman parte de las relaciones interculturales y que son necesarias en la construcción de sociedades democráticas. Sin embargo, como también se mostró en la sección anterior, hay un cambio de

discurso en el libro de 5° de secundaria. Este realiza mayores reflexiones sobre la configuración de las relaciones interculturales.

### 3.4. La relación entre el Estado y el/la ciudadano/a

En el libro de 2° de secundaria, el Estado reconoce que la discriminación limita los derechos de las personas tanto culturales como de acceso a la educación, salud, etc. Sin embargo, el Estado no se reconoce como un actor que también discrimina a las personas, solo se considera que “hay personas o grupos” que lo hacen.

La diversidad cultural en el Perú no siempre ha sido entendida como riqueza. Incluso hoy en día se observa que hay personas y grupos que no la entienden como riqueza. Desde la Conquista, durante la Colonia y la mayor parte de la República, se ha discriminado y excluido a los pueblos indígenas u originarios, así como a los afrodescendientes y a la población asiática, con la consecuente tendencia a subvalorar, en muchos casos, sus conocimientos y prácticas. Por ejemplo, hablar quechua era mal visto (y en ciertas situaciones, todavía lo es) y no se aceptaba como forma de comunicación en los trámites legales ni en los servicios médicos (MINEDU, 2018b, p.123)

El Estado se exime de responsabilidad cuando se ejemplifican situaciones en las que se vulneraron los derechos culturales de ciertos grupos. En el ejemplo que propone el libro cuando es un grupo de personas o la sociedad quienes afectaron a los pueblos originarios se habla de “extinción”. Mientras que, cuando se explican las acciones del Estado hacia estos grupos se utiliza el término “debilitado las lenguas indígenas”.

La extinción de las lenguas originarias empezó con la quechuización, es decir, debido al vínculo con los pueblos andinos. Luego vino la castellanización por el contacto y la colonización de migrantes europeos y llegados de la sierra a través de los grandes ríos de la selva. También ha sido un factor la explotación del caucho, el traslado forzoso de la población indígena fuera de sus espacios y las enfermedades traídas por los europeos que ocasionaron la muerte de poblados enteros. Finalmente, la influencia de la escuela que, en un proceso no planificado, ha propiciado que el castellano se divulgue e imponga, lo que ha debilitado las lenguas indígenas (MINEDU, 2018b, p.128).

Asimismo, se considera que la extinción de lenguas y el debilitamiento de la cultura fueron “consecuencias no previstas”, cuando en realidad la élite política tenía como objetivo la castellanización de las personas con lenguas originarias y la eliminación de su cultura.

Poco a poco, al hacerse masivo el acceso a la educación pública, en las últimas décadas del siglo pasado se observó que, como en la escuela se impartían las clases en castellano, una consecuencia no prevista era la progresiva extinción de los idiomas nativos, así como un debilitamiento de sus culturas. (MINEDU, 2018d, p.140).

El texto plantea ejemplos de discriminación relacionados a la época colonial. No hace una reflexión sobre las formas de discriminación del Estado o cómo la discriminación en la época colonial ha continuado en la época republicana hasta la actualidad.

Durante el periodo virreinal, por ejemplo, la Corona española consideraba que tenía la misión de evangelizar a la población indígena, cuyas creencias religiosas debían ser “extirpadas”, de modo que pudieran convertirse al catolicismo que ellos consideraban como la religión verdadera o “correcta”. Incluso, toda la empresa de conquista se justificó en nombre de la evangelización. Es claro que en ese entonces no se respetaron, reconocieron ni valoraron las distintas creencias de los pobladores del mundo andino (MINEDU, 2018b, p.160).

Por el contrario, cuando se explica el rol estatal hay un planteamiento normativo de su función. Se explican las leyes promulgadas para asegurar los derechos culturales, pero no hay reflexiones sobre las dificultades para cumplir con estas normas, por parte del Estado y de la sociedad.

Hoy en día, nuestra Constitución, base y fundamento de nuestros sistemas legales, reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la nación y establece que toda persona tiene derecho a la igualdad ante la ley, que nadie debe ser discriminado por motivo de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquiera otra índole, y que toda persona tiene libertad de conciencia y de religión (MINEDU, 2018b, p.160).

En esa línea, cuando se relacionan al Estado con los derechos culturales estos tienen, mayormente, un carácter positivo o normativo de la ciudadanía. Por ejemplo, el texto muestra que el Estado tiene la obligación de asegurar los derechos lingüísticos de las personas.

Una lengua o idioma es un sistema lingüístico, es decir, un conjunto de signos o palabras que se combinan a partir de reglas (gramática), que pertenecen a una determinada comunidad y le permite comunicarse y expresar su manera de ver el mundo. Por ese motivo, en la mayoría de países, incluido el Perú, las leyes buscan garantizar que toda persona tenga derecho a usar su lengua en todos los ámbitos, a ser atendida en su lengua materna en los organismos o instancias estatales, para lo cual, de ser necesario, el Estado debe brindar servicios de traducción



(MINEDU, 2018b, p.127).

Sin embargo, aunque el Estado se muestra como el actor que asegura los derechos culturales, las razones por las cuales se defienden estos derechos no son las correctas. En ese sentido, el Estado plantea que la implementación de políticas interculturales para preservar las lenguas tiene como objetivo mejorar los resultados de aprendizaje y no el ejercicio de los derechos culturales de los/as estudiantes.

A pesar de que en los años 1972 y 1991 se aprobaron políticas de educación bilingüe, estas no fueron aplicadas con suficiente fuerza para lograr que niñas y niños de pueblos indígenas y originarios aprendan a leer y a escribir en su lengua y en castellano. Esta situación trajo como consecuencia los bajos resultados en las evaluaciones de aprendizaje en zonas rurales. (MINEDU, 2018b, p.132).

El texto plantea que existe una cultura dominante y que esta se desarrolla en la sociedad. Mientras que, no se reflexiona sobre cómo esta cultura también está presente en el Estado.

Sin embargo, en la mayoría de las sociedades, los grupos culturales no interactúan entre ellos considerándose como iguales. Algunos grupos tienen mayor prestigio y su cultura es considerada más 'avanzada'. A estas se le llama culturas mayoritarias. Con culturas minoritarias se designa generalmente a las culturas de grupos marginados o vulnerables que viven a la sombra o sometidos por la 'cultura mayoritaria'. El término minoritario no implica necesariamente que sus integrantes sean menos en cantidad, sino, más bien, que sus sistemas de valores y estilos de vida diferentes, y a veces incompatibles con los de los grupos dominantes de la sociedad, son considerados menos valiosos o 'atrasados' (MINEDU, 2018c, p.133).

Sin embargo, es interesante notar que en el libro de 3° de secundaria plantea que son los funcionarios quienes tienen prácticas discriminatorias. Es decir, que se reconoce la responsabilidad del Estado sobre prácticas discriminatorias que existen.

Muchas y muchos quechuahablantes se sienten discriminadas y discriminados en comisarías y centros de salud, pues muchas veces en ellos no se habla su idioma. Esta es una forma de discriminación lingüística que vulnera los derechos de los pueblos indígenas en general. Podemos asumir, por ejemplo, que los servidores públicos no tienen la intención de realizar un acto discriminatorio, pero la situación en sí es discriminatoria, pues afecta los derechos de las personas a ser atendidas en su idioma original (MINEDU, 2018c, p.166).

En esa línea, el texto de 5° de secundaria menciona un ejemplo contemporáneo sobre la responsabilidad directa del Estado en la discriminación y abusos que sufrieron

la población afroperuana, heredada del periodo colonial. En ese sentido, se plantea un ejemplo de perdón histórico que se asume desde el Ministerio de la Mujer y que, como consecuencia, generó que se diseñarán políticas para la población afroperuana.

El 27 de noviembre de 2009, el Ministerio de la Mujer publicó la Resolución Suprema del “Perdón Histórico” (R. S. 10-2009-MIMDES). Es un hito importante. En ella, el Estado reconoce que el Perú, como tantas sociedades modernas, se edificó sobre la base de injusticias inaceptables. En la resolución se expresa el “perdón histórico” al pueblo afroperuano, por los abusos y la exclusión que sufrió desde la época colonial (...) Es una de las primeras medidas que se tomaron en esta orientación, y que dieron lugar al Plan Nacional para el Desarrollo de la Población Afroperuana 2016-2020. Otro acto de reconocimiento es la instauración de junio como el Mes de la Cultura Afroperuana (MINEDU, 2018e, p.130).

La relación entre el Estado y la ciudadanía también presenta estos dos tipos de discursos. Por un lado, se explica que la discriminación y el racismo han sido parte de procesos sociales en los que el Estado no es un actor considerado. O la responsabilidad que pueda tener es minimizada. Por otro lado, hay secciones en las que se reconoce que el aparato estatal ha vulnerado derechos culturales, a través de sus funcionarios y de manera histórica.

## Conclusiones

Los hallazgos de esta tesis muestran que la forma en la que se construye la ciudadanía con enfoque intercultural en los materiales educativos es a partir de dos discursos que conviven dentro de estos contenidos. A su vez, estos discursos se corresponden con dos tipos de perspectivas para entender la interculturalidad: la funcional y la crítica. Siendo predominante el discurso funcional.

El discurso funcional se caracteriza por la naturaleza normativa con la que entiende la interculturalidad, es por ello que Tubino (2004) la denomina la “utopía descontextualizada”. En ese sentido, los materiales presentan elementos que resaltan el aspecto normativo de las relaciones entre culturas. Por ejemplo, se espera que para ser un buen ciudadano/a se pueda participar en la esfera pública cuando en realidad no todos pueden acceder bajo las mismas condiciones a esta. Igualmente, el Estado es representado como un actor que ha mantenido un rol mínimo dentro de los procesos culturales. Y, cuando este se relaciona a los derechos culturales, los contenidos son abordados desde las leyes promulgadas y no existe mayor reflexión sobre las prácticas que vulneran la ciudadanía por parte del aparato estatal. Además, los textos señalan que lo ideal sería que el diálogo intercultural esté orientado a generar consensos, a pesar de que el desacuerdo y las contradicciones también son parte de la construcción de sociedades democráticas.

La teoría menciona que desde este enfoque se resta importancia a las condiciones económicas y políticas que afectan a las relaciones interculturales con el fin de mantener el orden vigente y reproducir el sistema socioeconómico actual (Tubino, 2004). Los contenidos educativos siguen esta misma perspectiva al plantear que es necesario el diálogo y el respeto entre culturas, pero no profundizan en las asimetrías de poder y las condiciones socioeconómicas que las enmarcan. En ese sentido, si bien hay un reconocimiento de problemas como el racismo o la discriminación, también hay explicaciones superficiales sobre otras categorías que influyen en el desarrollo entre culturas como la clase social, el género, el nivel socioeconómico, entre otras. Como mencionó un entrevistado, falta desarrollar reflexiones sobre cómo las bases de la sociedad producen las asimetrías en el ejercicio de la ciudadanía.

Este enfoque limita el conocimiento de las distintas culturas ya que se centra en entenderlas a partir de manifestaciones externas (costumbres, danzas,

gastronomía, entre otros). En el análisis de los contenidos se halló que las formas de abordar las relaciones interculturales (el reconocimiento de los derechos culturales o la construcción de un espacio democrático intercultural) está determinado por las características externas que cumplen las personas. Es decir que, el reconocimiento se da por el tipo de danzas que practican, la comida, las festividades, el idioma, las características fenotípicas, el lugar de origen, entre otros. Y, en ese sentido, los ejemplos propuestos en los textos “folklorizan” las formas de entender la interculturalidad. Por ejemplo, la reducción de los derechos culturales a temas lingüísticos, o solamente reconocer las diferencias culturales a partir de ciertas características como la ropa, las costumbres o el fenotipo.

Tubino (2007) señala que, en el enfoque funcional, se promueve la construcción de una ciudadanía diferenciada a partir de políticas de acción afirmativa. Esto es problemático para el autor ya que no genera una igualdad real de derechos. Como se observa en los textos, la ciudadanía indígena está vinculada a este tipo de perspectiva. Los derechos referidos a las personas indígenas siguen estando vinculados a los derechos pretendidamente universales y modernos. Es decir, que la interculturalidad está referida a la incorporación de los sectores discriminados a las formas ya existentes de ciudadanía moderna. Y, por tanto, no se construyen nuevas categorías ni formas de ejercer la ciudadanía a partir de las diversas concepciones culturales que existen en el país. Reflejo de ello es el ejemplo sobre la obtención del DNI y las cuotas indígenas en cargos de representación subnacional en la ficha “Ser ciudadano indígena”.

Por el otro lado, el discurso crítico se caracteriza por intentar cambiar las relaciones, estructuras y condiciones que perpetúan la desigualdad y discriminación (Walsh, 2005; Walsh, 2010). En ese sentido, en los contenidos se expresa que la discriminación, el racismo y la desigualdad son parte importante de las formas en las que se desarrollaron las relaciones entre culturas y que estos procesos afectan al ejercicio de la ciudadanía. Se desarrollan reflexiones sobre la cultura hegemónica, las asimetrías de poder, la dimensión conflictiva de las relaciones entre culturas, entre otros. Todo esto sumado a que en el Currículo Nacional hay una intención explícita de querer formar estudiantes conscientes de la realidad cultural y social del país.

Este enfoque aborda como uno de los problemas principales a la estructura colonial y racial dentro del cual se han desarrollado las relaciones interculturales (Walsh, 2010). Y, en ese sentido, la formación del Estado es parte de este proceso

histórico. Dentro de los libros hay elementos que recogen este aspecto como el ejemplo planteado sobre el “Perdón Histórico”. En este se menciona que hay una responsabilidad directa del Estado en la discriminación hacia la población afroperuana. Y reconoce que el aparato estatal se ha construido en base a injusticias originadas desde la época colonial.

Desde esta perspectiva las relaciones interculturales también son comprendidas en términos conflictivos y contradictorios (Walsh, 2005). En los contenidos se reflexiona sobre la pluralidad de visiones en las sociedades democráticas, y se reconoce al conflicto y al desacuerdo como elementos que componen las relaciones entre culturas.

La tesis permite analizar el contexto en el que se construyen los discursos. Como señala la teoría, los materiales educativos son parte de la arena política en la que diferentes actores disputan el acceso a la construcción del discurso (Hernández, 2013). En ese sentido, la investigación resalta el contexto, en el cual la forma de aproximarse a la interculturalidad resulta ser un aspecto que genera tensiones entre los actores políticos. La interculturalidad no es un enfoque que genere polémica en la opinión pública, como si ha ocurrido con el enfoque de género. A pesar de ello, según los entrevistados, existen grupos centrados principalmente en el Legislativo que evitan que se aborde la ciudadanía de una manera crítica.

Además, el contexto permite entender que la voluntad, la capacidad y la autonomía de los funcionarios del MINEDU no es suficiente para construir un discurso que este orientado al desarrollo de una ciudadanía con enfoque intercultural. La experiencia en el diseño de los libros demuestra que el resultado final no necesariamente refleja las intenciones ni las ideas de las personas que fueron responsables de la producción del contenido. Por el contrario, la existencia de distintos discursos, sus contradicciones y sus tensiones son, también, producto de factores institucionales como la precariedad del MINEDU, la falta del respaldo frente a los cuestionamientos e investigaciones, entre otros.

Las investigaciones sobre el rol de la educación en la construcción de la nación, la ciudadanía y la sociedad peruana se han desarrollado a lo largo de los años ya sea analizando la perspectiva de actores educativos, como los/as docentes y estudiantes, o realizando el análisis de los contenidos educativos (De Belaunde & Eguren, 2012; De Belaunde, González & Eguren, 2019; Guadalupe, 2015; Portocarrero & Oliart, 1989; Vom Hau, 2009). La tesis contribuye empíricamente a la literatura ya que aporta

un análisis a través de un enfoque en particular que es el intercultural. Si bien, la mayoría de investigaciones mencionadas abordan el componente cultural (ya que es necesario analizar este aspecto si se quiere entender a una sociedad como la peruana), la tesis pone en el centro del análisis este factor que resulta importante en la construcción de la ciudadanía.

La presente investigación también permite complejizar los enfoques de la interculturalidad que autores como Tubino (2000, 2001, 2007, 2008) y Walsh (2000, 2005) proponen. En ese sentido, a partir del análisis de los contenidos se demuestra que estos enfoques no están aislados ni son excluyentes. Por el contrario, estas perspectivas se van conjugando, conviven, surgen paralelamente y se complementan dentro del Currículo Nacional y los libros. De esta manera, la tesis permite entender mejor cómo se construye el discurso sobre ciudadanía a partir del abordaje de los diversos elementos que conforman los enfoques sobre la interculturalidad.

Finalmente, propongo una agenda de investigación que contiene dos puntos. El primero es investigar aún más los discursos sobre ciudadanía a partir de los propios enfoques transversales que propone el MINEDU en el Currículo Nacional. De esta manera, se puede analizar la formación ciudadana desde el enfoque de género, el enfoque ambiental, de atención a la diversidad, entre otros. La ciudadanía es un proceso complejo que se va formando desde la escuela y es necesario conocer las formas en las que el Estado, desde sus políticas curriculares, la aborda. El segundo punto se refiere al análisis del contexto en el cual se desarrollan los discursos educativos. Entender las disputas políticas, los factores institucionales, la forma de pensar de quienes desarrollan los libros, los procesos del diseño son elementos importantes al momento de comprender la formación del discurso y la historia oficial que tienen las sociedades y las naciones. Esta tesis hace una primera aproximación en ese sentido, sin embargo, esta es un área que falta explorar con mayor profundidad.

## Bibliografía

Aguilar, J. E. (2017). *Los Profesores contra Velasco: La oposición de los maestros al proyecto de reforma educativa presentado por el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas en 1972* (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/9864>

Althusser, L. (2003) Ideología y aparatos ideológicos del estado. En Zizek, S. *Ideología. Un Mapa De La Cuestión*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Ames, P. (1996). *Los niños también se dan cuenta: imagen de la violencia, el terrorismo y la política desde los niños de Collique* (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/150413>

Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima, Perú: IEP Recuperado de <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/571>

Amodio, E. (1988). *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*. Ecuador: Abya Yala.

Ansión, J., Turbino, F., & Alfaro, S. (2007). La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. En Ansión, J. & F. Tubino (Eds.) *Educación en ciudadanía intercultural*. Chile: Universidad de la Frontera y Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/publicaciones/educar-en-ciudadania-intercultural/>

Aparicio, M., Eguren, M., Belaunde, C. D. (2021). Conocimiento y poder. Escuela y narrativas sobre el Perú hoy: algunos apuntes conceptuales (Documento de Trabajo, 282). Lima: IEP. Recuperado de [https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1206/Eguren\\_Belaunde\\_Aparicio\\_Conocimiento-poder-escuela-narrativas-peru-hoy-algunos-apuntes-conceptuales.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1206/Eguren_Belaunde_Aparicio_Conocimiento-poder-escuela-narrativas-peru-hoy-algunos-apuntes-conceptuales.pdf?sequence=6&isAllowed=y)

Arroyo Pachas, A. C. (2019) *Análisis de la implementación de la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe 2016-2019, con énfasis en el nivel educativo de secundaria en el ámbito rural* (tesis de maestría). Recuperado de <https://renati.sunedu.gob.pe/bitstream/sunedu/1576705/1/ArroyoPachasAC.pdf>

Barthes, R (s/f). *Retórica de la imagen*.

Bermejo-Paredes, S., & Maquera-Maquera, Y. (2019). Interpretación de la escuela rural andina en comunidades aimaras de Puno-Perú. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 66-80.

Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 15. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5118/4197>.

Callirgos, J. (2006) *Percepciones y discursos sobre etnicidad y racismo: aportes para la EIB*. Lima: CARE Perú. Recuperado de <https://catalogo.iep.org.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=23460>

Celis Garcia, Z. M. (2018). *Democracia y educación ciudadana en México: los libros de texto gratuitos* (tesis de doctorado). Recuperado de [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/666344/ZMCG\\_TESIS.pdf?sequence=1](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/666344/ZMCG_TESIS.pdf?sequence=1)

Contreras, C. (1996). Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX (Documento de Trabajo, 80). Lima: IEP. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1113/664.%20Maestros%2c%20mistis%20y%20campesinos%20en%20el%20Per%c3%ba%20del%20siglo%20XX.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Contreras, C., & Oliart, P. (2014). *Modernidad y educación en el Perú*. Lima, Perú: Ministerio de Cultura. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/ModernidadyeducacionenelPeru.pdf>

CVR (2003). *Informe Final: Recomendaciones. Comisión de la Verdad y Reconciliación*. Lima, Perú: CVR. Recuperado de <https://www.cverdad.org.pe/ifinal/>

CVR (2004). *Hatun Willakuy. Versión Abreviada del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación*. Lima, Perú: CVR

Daín, A. (2008, diciembre). T.H. Marshall en Latinoamérica: limitaciones y potencialidades de su definición de ciudadanía. *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5978/ev.5978.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5978/ev.5978.pdf)

De Belaunde, C., & Eguren, M. (2012). De lo colectivo a lo individual: las relaciones Estado-sociedad según la escuela peruana a inicios del nuevo siglo (Documento de Trabajo 171). Lima: IEP. Recuperado de [https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/944/eguren\\_delocolectivo.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/944/eguren_delocolectivo.pdf?sequence=5&isAllowed=y)

De Belaunde, C., González, N. & Eguren, M. (2019). *Leyendo al Estado desde el aula. Maestros, pedagogía y ciudadanía*. Lima, Perú: IEP.

Degregori, C. I. (2003). *Perú: identidad, nación y diversidad cultural*. Lima, Perú: IEP.

Degregori, C. I. (2004, junio). Desigualdades persistentes y construcción de un país pluricultural. Reflexiones a partir del trabajo de la CVR. *Mesa sobre Interculturalidad*. Lima, Perú. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Desigualdades%20persistentes%20y%20construccion%20de%20un%20pais%20pluricultural.pdf>.

Díaz, R., & Lacruz, M. (2010). Polisemias visuales. Aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural. *Aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural* (167).



Domínguez, H. (2013). Democracia deliberativa en Jürgen Habermas. *Analecta política*, 3(5), 301-326. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5206395.pdf>

Drinot, P. (2006a). Construcción de nación, racismo y desigualdad: una perspectiva histórica del desarrollo institucional en el Perú. En Cabtree (Ed.), *Construir instituciones: democracia, desarrollo y desigualdad en el Perú desde 1980* (1 ed, pp. 11-33). Lima: PUCP, Universidad del Pacífico, IEP. Recuperado de <https://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/417/CrabtreeJohn2006.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Drinot, P. (2006b). *Historiografía, identidad historiográfica y conciencia histórica en el Perú*. Lima, Perú: Universidad Ricardo Palma.

Eyzaguirre Rojas, N. E., & Villalobos Porras, E. M. (2018). *Estudio de caso: análisis de las características de implementación de la educación intercultural bilingüe en la institución educativa pública Cochabamba, en el distrito de Soccos, Ayacucho, 2016-2017* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15710>

Goertz, G. (2012). Case studies, causal mechanisms, and selecting cases. Recuperado de <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.6215&rep=rep1&type=pdf>

González, N. L. (2008). Participación ciudadana y la construcción de ciudadanía. *Cuestiones políticas*, 24(40), 129-143. Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/cuestiones/article/view/14475>

Grassi, L. (2009). Curriculum y memoria. Las políticas educativas en la construcción de las representaciones sobre el pasado reciente. *Foro: revista teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación*, 3(10). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3095909>

Guadalupe, C. (2015). *La construcción de ciudadanía en el medio escolar: resultados de una investigación exploratoria*. Lima: Universidad del Pacífico.

Heise, M., Tubino, F. & Ardito, W. (1994). *Interculturalidad: un desafío*. Lima: PUCP.

Hernández, R. (2013). Los usos del currículum como discurso ideológico y práctica de la legitimación del poder en Costa Rica: una reflexión sociohistórica. *Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo CICDE*, 3(1), 19. Recuperado de <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rupturas/article/view/255/138>

Huayhua, W. Q. (2012). *Educación indígena en iberoamérica: poder, dominación y colonialidad: Miradas desde la educación intercultural:(Caso Perú 2000-2010)* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Educacionindigena.pdf>.

Ilizarbe, C. (2019). Intercultural disagreement: Implementing the right to prior consultation in Peru. *Latin American Perspectives*, 46(5), 143-157.

Jareca, P. E. G. (2016). Políticas públicas educativas para la construcción de una cultura de paz, período 2001-2011 (tesis de maestría). Recuperado de <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6972>

Kiefel, J. A. (2015). Escuela, poder y cambio social: una lectura desde Antonio Gramsci, Louis Althusser y Michel Foucault. Recuperado de [https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/176/TFI\\_2014\\_kiefel\\_009.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/176/TFI_2014_kiefel_009.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Kudó, I. (2004). La educación indígena en el Perú. Cuando la oportunidad habla una sola lengua. *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*, 93.

López, L. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe, 382-406. Recuperado de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/731.pdf>

López, M. F. (2014). La ciudadanía en los movimientos contrahegemónicos: una aproximación desde el sur. *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 8(1). Recuperado de <https://www.intersticios.es/article/view/12516>

Marshall, T. H. (1997). Ciudadanía y clase social. *Reis*, (79), 297-344.

*MINEDU (2016a). Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: MINEDU

*MINEDU (2016b). Programa curricular de Educación Secundaria*. Lima: MINEDU

*MINEDU (2018). Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: MINEDU.

Oliart, P. (2011). *Las políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima, Perú: IEP, Tarea. Recuperado de [https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1179/Oliart\\_Políticas-educativas-cultura-sistema-escolar-peru.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1179/Oliart_Políticas-educativas-cultura-sistema-escolar-peru.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Oliart, P. (2012). *Las organizaciones de mujeres indígenas em Perú y los discursos de los derechos indígenas y La equidad de género*.

Peschiera, R. (2010). Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores entorno a la educación intercultural y bilingüe y sus políticas (tesis de maestría). Recuperado de <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1370>

Portocarrero, G. (1992). Educación e identidad nacional: de la propuesta etnocida al nacionalismo andino. *Debates en sociología*, (17), 9-29. Recuperado de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/6660>

Portocarrero, G., & Oliart, P. (1989). *El Perú desde la escuela*. Lima, Perú: Universidad del Pacífico

Ramírez, J. (2012). Dimensiones constitutivas y ejes estructurales de la ciudadanía. *Estudios políticos*, (26), 11-36. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ep/n26/n26a2.pdf>

Reátegui, F. (2009) *Formación en ciudadanía en la escuela peruana: avances conceptuales y limitaciones en la práctica del aula*. Lima: IDEHPUCP

Ruiz Robles, J. E. (2016). *La reforma educativa del gobierno de la fuerza armada del Perú: 1972-1980* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40438/1/T38110.pdf>

Sandoval, P. (2004). Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR (Documento de Trabajo 142). Lima: IEP. Recuperado de <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/792>

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de moebio*, (41), 207-224.

Santos, M. (2014). La discriminación racial, étnica y social en el Perú: balance crítico de la evidencia empírica reciente. *Debates en Sociología*, (39), 5-37.

Stojnic Chávez, L. (2009). *La escuela, un espacio social fundamental para la democratización peruana. Un estudio comparado entre la propuesta educativa tradicional y una propuesta educativa alternativa* (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4859>.

Toro, M. (2016). El currículo prescrito y el de acción en una clase de inglés como lengua extranjera. *Lengua y habla*, (20), 183-199. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5119/511954843010/511954843010.pdf>

Trapnell, L., & Neira, E. (2004). *Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú*. Lima: Banco Mundial. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Situacion%20de%20la%20OEBI%20en%20el%20Peru.pdf>

Tubino, F. (2001, noviembre). Interculturalael. Balance y perspectivas. *Encuentro internacional sobre interculturalidad*. Barcelona, España. Recuperado de [https://www.cidob.org/ca/content/download/2859/25613/file/08\\_tubino\\_cast.pdf](https://www.cidob.org/ca/content/download/2859/25613/file/08_tubino_cast.pdf)

Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. *Derecho & Sociedad*, (19), 299-311. Recuperado de [https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Entre\\_el\\_multiculturalismo\\_y\\_la\\_interculturalidad.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Entre_el_multiculturalismo_y_la_interculturalidad.pdf)

Tubino, F. (2007). *Las ambivalencias de las acciones afirmativas. Educar en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú

Tubino, F. (2008). No una sino muchas ciudadanías: una reflexión desde el Perú y América Latina. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 170-180. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/552/55261010.pdf>

Tubino, F., & Zariquiey, R. (2004). *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano*. Lima, Perú: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Las%20practicas%20discursivas%20sobre%20la%20interculturalidad%20en%20el%20Peru%20de%20hoy.pdf>

Van Dijk, T. (1999) El análisis crítico del discurso. *Anthropos* 186.

Vélez Fernández, M. A. (2017) *Los discursos sobre “ciudadanía” que se producen en el currículo de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi” después del conflicto armado interno* (Tesis de licenciatura). Recuperado de <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/9799>

Vich, V. (2005). Las políticas culturales en debate: lo intercultural, lo subalterno y la dimensión universalista. En Vich, V. & Rostworowski, M (eds.). *El Estado está de vuelta: desigualdad, diversidad y democracia*. Lima: IEP

Vom Hau, M. (2009). Unpacking the school: textbooks, teachers, and the construction of nationhood in Mexico, Argentina, and Peru. *Latin American Research Review*, 127-154. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40783673>

Vom Hau, M., & Biffi, V. (2014). Mann in the Andes: State Infrastructural Power and Nationalism in Peru. En Drinot, P (ed.). *Peru in Theory*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Walsh, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación.

Walsh, C.(2005). *La Interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación

Zárate, A. (2011). Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú. *Discurso & Sociedad*, 5(2), 333-375. Recuperado de <http://www.dissoc.org/ediciones/v05n02/DS5%282%29Zarate.pdf>

Zevallos, R. (2010). ¿La misma historia? El currículo de Historia en dos colegios de la élite limeña. En Benavides, M. & P. Neira (Eds.). *Cambio y continuidad en la escuela peruana: una mirada institucional a la implementación de programas, procesos y proyectos educativos*. Lima, Perú: GRADE. Recuperado de [http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/20.500.12820/148/LIBROGRADE\\_CAMBIOCONTINUIDAD\\_CAP1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/20.500.12820/148/LIBROGRADE_CAMBIOCONTINUIDAD_CAP1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Zúñiga, M. & Ansión, J. (1997) *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo

Zúñiga, M., & Gálvez, M. (2005). *Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Repensando%20la%20educacion%20bilingue%20intercultural%20en%20el%20Peru.pdf>



## Anexos

## Anexo A

## Lista de personas entrevistadas

Nombre	Tipo	Objetivo	Forma de recolección
Entrevista 1	Diseñó contenidos de los libros de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica	Conocer el proceso de diseño de contenidos de los libros y el contexto en el que se desarrollaron	Apuntes
Entrevista 2	Diseñó contenidos de los libros de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica	Conocer el proceso de diseño de contenidos de los libros y el contexto en el que se desarrollaron	Grabada
Entrevista 3	Verificó y articuló contenidos de los libros de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. Es especialista en ciudadanía	Conocer el proceso de diseño de contenidos de los libros y el contexto en el que se desarrollaron. Conocer su opinión sobre el enfoque intercultural en la ciudadanía	Grabada
Entrevista 4	Especialista en interculturalidad	Conocer su opinión sobre el enfoque intercultural en la ciudadanía y las políticas educativas	Grabada