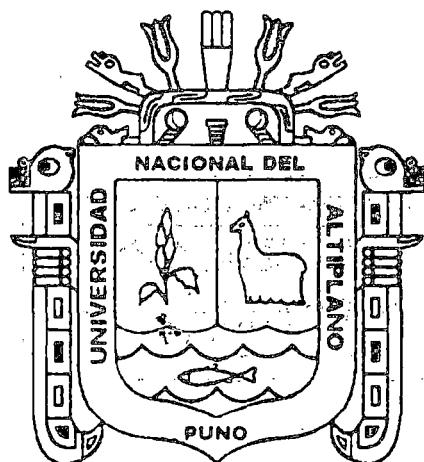




UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
ESCUELA DE POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**“REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS
PROFESORES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL
BILINGÜE”**

TESIS

PRESENTADA POR:

JUAN DE DIOS CUTIPA LIMA

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

DOCTORIS SCIENTIAE EN EDUCACIÓN



PUNO - PERÚ

2011

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO - PUNO	
BIBLIOTECA CENTRAL AREA DE TESIS	
Fecha Ingreso:	07 JUL 2014
Nº	00334

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
ESCUELA DE POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

“REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES ACERCA DE
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE”

TESIS

PRESENTADA A LA ESCUELA DE POSTGRADO DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL ALTIPLANO, COMO REQUISITO PARA OPTAR EL GRADO
ACADÉMICO DE DOCTORIS SCIENTIAE EN EDUCACIÓN

APROBADA:

PRESIDENTE DEL JURADO :
Dr. Fermín Francisco Chaiña Chura

PRIMER MIEMBRO DEL JURADO :
Dr. Javier Apaza Quispe

SEGUNDO MIEMBRO DEL JURADO :
Dr. Felipe Gutiérrez Ozco

TERCER MIEMBRO DEL JURADO :
Dr. José Dante Gutiérrez Alberoni

PUNO - PERÚ

2011

*A mis padres, Micaela Jerónima y
Miguel,
donde la sapiencia y el esfuerzo
anidaron en mi corazón.*

ÍNDICE

RESUMEN	I
ABSTRACT	II
ABREVIATURAS	III
INTRODUCCIÓN	V
EL PROBLEMA	1
Planteamiento del problema	1
Preguntas de investigación:	7
Pregunta inicial:	7
Preguntas directrices:	7
OBJETIVOS	8
Objetivo general	8
Objetivos específicos	8
JUSTIFICACIÓN	9
I. REFERENCIA TEÓRICA	13
1.1. Asimilacionismo	13

1.2. El concepto de cultura	19
1.2.1. Esquemas mentales y cultura	25
1.2.2. Categorías conceptuales culturales	31
1.2.3. La plasticidad y la diversidad	38
1.2.4. Cultura y el desarrollo del cerebro	40
1.2.5. Principales problemas en la definición de cultura	48
1.2.5.1. Acerca de la validez de las categorías conceptuales de las culturas	49
1.2.5.2. Cultura y el manejo simbólico	53
1.2.5.3. Formas y significados de la cultura	55
1.2.6.4. Configuración y realización cultural	56
1.2.6. Cultura, naturaleza y sociedad	58
1.3. Multiculturalismo	63
1.4. Consideraciones sobre el concepto de interculturalidad	67
1.4.1. La validez del concepto de interculturalidad	77
1.4.2. Hacia el concepto de la interculturalidad	86
1.5. Educación intercultural	96
1.5.1. Definición	102
1.5.2. Características de la educación intercultural	109
1.5.3. Principios de la educación intercultural	110
1.5.4. Objetivos de la educación intercultural	111
1.6. Educación intercultural bilingüe	112
1.6.1. Introducción	112
1.6.2. Significado político	118
1.6.3. El desarrollo conceptual de educación bilingüe intercultural	

(EBI) a educación intercultural bilingüe (EIB)	123
1.6.4. Avance conceptual de la educación intercultural bilingüe	125
1.6.5. La EIB desde la visión vernácula	131
1.6.6. Contribuciones de la EIB	134
1.6.7. El componente lingüístico en la EIB	135
1.6.8. Algunas observaciones al desarrollo de la EIB	139
1.6.9. Algunas rectificaciones necesarias en el desarrollo de la EIB .	143
1.6.10. La EIB en el contexto actual	144
1.7. Las representaciones sociales	148
1.7.1. La naturaleza de la cognición y las representaciones sociales	148
1.7.1.1. Construcción de la realidad	150
1.7.2. Breve reseña histórica de las influencias teóricas sobre las representaciones sociales	161
1.7.3. Aspectos de la representación social	170
1.7.4. Condiciones para la formación de las representaciones sociales	172
1.7.5. La teoría del conocimiento y la representación social	173
1.7.5.1. El sentido común en Gramsci	176
1.7.5.2. Los fundamentos socio cognitivos de la formación de las representaciones sociales	178
1.7.6. Procesos cognoscitivos en la elaboración y funcionamiento de la representación social	179
1.7.6.1. La objetivación	180
1.7.6.2. El anclaje	181
1.7.7. Características de las representaciones sociales	183

1.7.8. Los factores cultura y sociedad en la formación de las representaciones sociales	184
1.7.9. La representación del conocimiento	189
1.7.9.1. Importancia de los estudios sobre las representaciones sociales de los profesores acerca de la EIB	194
1.7.9.2. Las representaciones de los profesores sobre la educación intercultural bilingüe	194
II. METODOLOGÍA	197
2.1. La metodología cualitativa	198
2.2. Postulados sobre las que se basa la investigación interpretativa de las representaciones sociales de la EIB	200
2.3. Los referentes de la investigación cualitativa	201
2.4. Diseño de investigación	205
2.5. Ámbito de estudio	206
2.6. El tratamiento de la información	210
2.7. Descripción, interpretación, análisis	211
III. RESULTADOS	213
I PARTE	213
3.1. Descripción	213
3.1.1. Objetivo 1	214
3.1.2. Objetivo 2	232
3.1.3. Objetivo 3	259
3.1.4. Objetivo 4	277

3.1.5. Objetivo 5	285
3.1.6. Objetivo 6	298
II PARTE	307
3.2. Interpretación y análisis de resultados	307
3.2.1. Eje temático: Las representaciones sociales de los profesores de la EIB, respecto al Programa	308
3.2.1.1. Del PLANCAD EBI al PRONAFCAP EIB	318
3.2.1.2. Las representaciones de los profesores	320
3.2.1.2.1. La situación lingüística en el medio rural ...	326
3.2.2. Primer área temática: percepciones de la EIB	333
3.2.3. Segunda área temática: valoración de la EIB	338
3.2.3.1. Sobre la representación social de la interculturalidad	338
3.2.3.1.1. La teoría de la interculturalidad	339
3.2.3.1.2. Aplicación de la interculturalidad en el aula	343
3.2.3.1.3. La interculturalidad y las relaciones de poder	351
3.2.3.2. La representación de la EIB como reivindicación cultural	355
3.2.3.3. El papel del idioma nativo en la EIB	357
3.2.3.4. El factor profesor	360
3.2.3.5. Las percepciones de los padres de familia de la EIB	363
3.2.3.6. Expectativas de los profesores de la EIB	366
3.2.3.7. Conceptualización de la escuela rural	369
3.2.4. Tercera área temática: actitudes, niveles de participación e identificación de los profesores con la EIB	370
3.2.4.1. Por qué la EIB sólo es de la escolaridad rural	371

3.2.4.2. La aplicación del modelo de educación bilingüe	372
3.2.4.3. La actitud ante la diversificación curricular	375
3.2.4.4. El dominio de los profesores de la lectoescritura quechua	378
3.2.4.5. El panorama de la aplicación práctica de la EIB	379
3.2.4.6. Participación de los profesores y los demás agentes de la educación, en la planificación de la política educativa de la EIB	382
3.2.4.7. Distancia entre teoría y práctica	382
3.2.4.8. Necesidad de una política de largo aliento que inserte a la EIB	383
3.3.A manera de reflexión	384
CONCLUSIONES	393
RECOMENDACIONES	405
BIBLIOGRAFÍA	410
ANEXOS	441

RESUMEN

La educación intercultural bilingüe ya tiene un buen tiempo de existencia en la Región; pero, todavía no se tiene los resultados esperados. Uno de los factores fundamentales para su eficacia, es el profesor. Por lo que, cabe interrogarse, ¿Cuáles son las representaciones sociales que poseen los profesores del nivel primaria área rural de la Provincia de San Román - región Puno; respecto de la educación intercultural bilingüe?

Para resolver esta interrogante, se empleó la metodología cualitativa, asumiendo una perspectiva fenomenológica. La secuencia fue, sistematización de la información, descripción, seguidamente el análisis y la interpretación.

Esta investigación se propuso como objetivo: Comprender las representaciones sociales de los profesores, respecto a la educación intercultural bilingüe.

Los resultados se presentan en una descripción sistemática de las representaciones sociales de los docentes y su incidencia en su práctica cotidiana de la EIB. Asimismo, un esfuerzo por construir una teoría emergente, a partir del análisis y la interpretación.

Finalmente, se concluye en la existencia de una estrecha relación entre las representaciones y las acciones de los profesores en la EIB. A la debilidad conceptual, hay una distorsión y limitación en la aplicación y práctica del Programa.

Palabras clave: Representación, interculturalidad, profesor.

ABSTRACT

The bilingual intercultural education already has a good time of existence in the Region; but, still does not have the results expected. One of the fundamental factors for his efficiency, is the professor. By what, fits to interrogate, Which are the social representations that possess the professors of the primary level rural area of the Province of San Román - region Puno; concerning the bilingual intercultural education?

To resolve this question, we used the qualitative methodology, assuming a phenomenological perspective. The sequence was, systematization of the information, description, then the analysis and the interpretation.

The objective of this research was: Comprise the social representations of the professors, as regards the bilingual intercultural education.

The results are presented in a systematic description of the social representations of the teachers and his incidence in his daily practice of the EIB. Likewise, an effort to build an emergent theory, from the analysis and the interpretation.

Finally, we conclude in the existence of a narrow relation between the representations and the actions of the professors in the EIB. To the conceptual weakness, there is a distortion and limitation in the application and practical of the Program.

Key words: Representation, intercultural, teacher.

ABREVIATURAS

EB	Educación Bilingüe
EBI	Educación Bilingüe Intercultural
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
L1	Primera Lengua
L2	Segunda Lengua
MED	Ministerio de Educación
DIGEBIL	Dirección General De Educación Bilingüe
DINEBI	Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural
UNEBI	Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural
PEEBP	Proyecto Experimental de Educación Bilingüe Puno
ONG	Organismo No Gubernamental
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local
ERA	Educación Rural Andina
GTZ	Deutsche Gessellschaft für Technische Zusammenarbeit (Cooperación Técnica Alemana)
PLANCAD	Plan Nacional de Capacitación Docente

IV

PLANCAD EBI	Plan Nacional de Capacitación Docente en Educación Bilingüe Intercultural
PRONAFCAP	Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente
PRONAFCAP EIB	Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente en Educación Intercultural Bilingüe

INTRODUCCIÓN

Las escuelas en educación intercultural bilingüe en el Perú, funcionan desde hace buen tiempo. En el área rural de la región Puno han avanzado en cantidad de escuelas incorporadas. Mas, sus resultados todavía no se dejan sentir en los niños, en la línea de la calidad educativa. En ese propósito, corresponde al profesor ser el principal agente para su ejecución. En esa perspectiva, se hace necesario conocer sus opiniones de sentido común, y así determinar los problemas y sus posibles alternativas. Aquí el estudio se delimita a explicar, cuáles son las representaciones sociales de los profesores acerca de la educación intercultural bilingüe, en el ámbito de la UGEL San Román.

La educación en nuestro medio debe tener pertinencia cultural, por ser nuestra sociedad multilingüe y pluricultural. Acorde con esta característica, prontamente se viene extendiendo esta forma de educación implementada por el Ministerio de Educación, mediante la estrategia de la capacitación. Inicialmente, se hizo en convenio con "entes capacitadores", ahora con centros superiores de estudios; institutos superiores pedagógicos y universidades estatales.

VI

El estudio surge a partir de mis experiencias en el Programa, en las diversas capacitaciones de docentes, entre los años 1996 - 2007. Dichas vivencias enseñan, de los tres agentes de la educación (profesor, alumno y padre de familia), particularmente para este tipo de educación, el factor más importante es el profesor. Lo que hace que se tenga que conocer, cuáles son sus representaciones sociales acerca de la EIB. En ese entender, este estudio proporciona un panorama acerca del estado actual de dichas representaciones, en el contexto social del ámbito señalado y de la sociedad en general.

El espíritu que anima esta investigación, encuentra su razón en diversas motivaciones. Entre las principales, el compromiso con la identidad cultural andina, luego mi formación en la Maestría de Lingüística Andina y Educación de la UNA Puno, igualmente la experiencia académica y práctica en la capacitación docente en EIB, tanto nacional o fuera de ella. En esta noble actividad, tuve el privilegio de tratar personalmente con muchas personalidades prestigiosas en este campo del quehacer humano, que constituyen parte de mi recurso bibliográfico. Con algunos de ellos, me cupo trabajar, sea en nuestro País o fuera de él, hay quienes fueron mis maestros, también quienes trabajamos en diferentes eventos y otros, con quienes mantenemos intercambio sobre nuestras experiencias y reflexiones.

Empero, también el interés por aportar en las reflexiones teóricas acerca de la educación intercultural bilingüe. Creemos que únicamente realizando investigaciones alrededor de las experiencias de la EIB, se podrán hallar los principales problemas y desde ahí plantear las alternativas de solución. Sólo así, se podrá mejorar la calidad educativa de la escolaridad de los niños hablantes de

VII

un idioma diferente al del castellano.

Últimamente, pareciera que hubiera la tendencia a no mostrar los problemas reales de la EIB, a adaptarse a las circunstancias por situaciones laborales. Este tipo de actitud encontramos en muchos diagnósticos, informes e investigaciones; como si en la realidad sociolingüística no se produjeran cambios y los fenómenos se mantendrían tales como están. Esa forma de proceder paraliza el desarrollo del Programa, no se enfrentan los problemas; por tanto, hasta se pone en tela de juicio su existencia.

En la región Puno, la educación intercultural bilingüe es conocido como la utilización de un idioma nativo como recurso pedagógico. Asimismo, diferentes instituciones han realizado algunos estudios, los cuales concluyen; cuando se aplica la EIB con responsabilidad y compromiso, confirman lo que es obvio, el niño aprende mejor en su lengua y en sus referentes culturales. Sin embargo, subsisten diferentes tipos de problemas, principalmente aquellos derivados de los actores del proceso educativo, con mayor énfasis del profesor de la EIB. Hasta se podría afirmar que el éxito o el fracaso del Programa, depende, en última instancia, del factor docente. Éste involucra una serie de problemas; de orden institucional, de formación, compromiso, recursos y otros concurrentes. Por ello, la investigación va dirigida a conocer sus representaciones sociales acerca de la EIB.

No está en discusión la existencia de la educación intercultural bilingüe, sino su aplicación y desarrollo. El mundo recorre hoy la eficacia de los conocimientos, de ahí que la educación tenga una relevancia de primer orden, que se hace

VIII

manifiesto en la calidad educativa. Mas, la consecución de tal, requiere de ciertas condiciones básicas en países como el nuestro, la pertinencia cultural. Ésta, no se limita sólo a la reivindicación cultural, tiene que ver con los mismos fundamentos del aprendizaje.

Todo ser humano aprende con sus esquemas mentales previamente estructurados, que tiene su asidero en la cultura. El aprendizaje no es eficaz cuando el objeto por aprender no existe o contrasta con los esquemas mentales del aprendiz. En la escolaridad de los niños bilingües, la necesidad de la primera lengua para la construcción de sus conocimientos, sin excluir lo de la otra cultura. He ahí la importancia de la educación intercultural.

La educación estandarizada fue un fracaso en el País y en la Región, aquella educación que soslaya la diversidad cultural. Frustración, especialmente, con los escolares del medio rural. Ante este problema, diferentes personajes e institucionalidades, por iniciativas particulares, han venido impulsando la educación intercultural. Igualmente, el gobierno peruano a través del Ministerio de Educación, hasta mediados del noventa del siglo pasado, vino ensayando este tipo de educación, esporádicamente en algunos lugares. Recién a partir del año de 1996 la EIB es incorporada dentro de las políticas educativas nacionales, aunque de manera marginal. Para su implementación toma la estrategia de la capacitación.

El país requiere adoptar políticas educativas del largo aliento que responda a su característica multilingüe y pluricultural. Políticas que atraviesen todo el sistema educativo, sin exclusiones de ningún tipo. Cabe advertir que el plurilingüismo no

es exclusividad nuestra; franquea Latinoamérica. *“El bilingüismo viene a ser la norma y el monolingüismo la excepción en el mundo”* (Barnach - Calvó, 1997: 23).

En el continente latinoamericano la diversidad lingüística y cultural, tiene raíces milenarias, desde la época prehispánica. Luego, con el advenimiento ibérico lusitano, se da un proceso intercultural en el marco de la imposición. La conquista, colonización e independencia no sustituyen lo nativo, más bien coexisten en la diversidad.

En lo relativo a la institucionalidad educativa predominó la imposición de la lengua hispana. Así por ejemplo, la alfabetización se entendió como castellanización, con el consiguiente desplazamiento de las lenguas nativas. Este proceso no es más que la reproducción de la desigualdad social, el etnocentrismo. Se cree que para el desarrollo social y personal tiene que seguirse la línea de la cultura dominante. De ahí que el sistema educativo no tome en consideración la diversidad; sino más bien, adopte un esquema de estandarización lingüístico cultural, con consecuencias negativas en el aprendizaje de los escolares del medio rural.

Las relaciones interculturales asimétricas descargan su desigualdad sobre la población nativa, al considerárseles ciudadanos de segunda, estigmatizados por su lengua y cultura. Ese desequilibrio se constituyó en un escollo para la calidad, por ser excluyente a las experiencias y conocimientos de la cultura originaria. La educación tradicional no es más que la homogeneización, la repetición descontextualizada de contenidos. Tardíamente las clases imperantes en el poder político han respondido a esta situación, para adoptar el factor diversidad en los procesos educativos.

La educación intercultural fue adoptada en todo el orbe, en los países desarrollados como los subdesarrollados, como respuesta a la pluralidad lingüístico cultural. Generalmente, en los países industrializados la educación intercultural se ofrece para las minorías nacionales y para las poblaciones de migrantes. En cambio, países como el nuestro, las poblaciones originarias tienen una larga data, que remontan un milenarismo ancestral. En tal sentido, la educación intercultural no se restringe al aspecto educativo; sino relaciona con posturas de reivindicación social. Desde esta perspectiva, se percibe a la EIB como un nuevo enfoque pedagógico de reivindicación lingüístico cultural. En las relaciones de interculturalidad, como un modo de convivencia entre culturas diferentes, en el marco de una sociedad pluralista que aspira al desarrollo en los términos de diálogo y complementariedad.

La interculturalidad es una práctica cotidiana, social e individual. Tiene peculiaridades en su expresión en el tiempo y en el espacio. Por ejemplo, el significado de la interculturalidad no es lo mismo para Europa que para los países andinos. No es un concepto universal; sino más bien, dinámica. En razón a ello, es importante el conocimiento de su epistemología, a su falta, la práctica de la EIB es distorsionada, a veces, hasta contraviene la eficiencia y calidad en los procesos educativos. De ahí la importancia de su teorización y desarrollo conceptual.

La incomprensión y la exclusión de la población nativa en los procesos educativos, devino en resultados negativos. Los mayores niveles de analfabetismo se presenta en la población rural, aquí la educación se ha masificado –son bajos los rendimientos en las áreas de Matemática y Comunicación–. Asimismo, son

XI

altas las tasas de deserción y repitencia escolar. Todo ello expresa la atención marginal del estado a esta población, haber evadido la diversidad cultural. Se eludió los conocimientos de las culturas ancestrales, que se reproducen en las estructuras interpretativas de las colectividades distintas a las de la vertiente hispana.

Aún cuando los gobiernos acometieron tibiamente la implementación de la educación intercultural; sin embargo, aún es insuficiente. Los problemas son mayores y ponen en evidencia el desajuste del sistema educativo oficial vigente, frente a las necesidades reales de los niños y jóvenes vernáculo-hablantes.

La investigación delimita su objeto de estudio a las representaciones sociales acerca de la EIB en el ámbito de la UGEL San Román. Asume el sentido común de los profesores acerca del Programa, representación que se verá reflejada en su práctica pedagógica cotidiana. Experiencias en ámbitos mayores nos indican, las representaciones de los docentes tienen similitudes, igualmente los problemas que se presentan a menudo en la implementación de este tipo de educación.

Referimos a la teoría de las representaciones sociales como un instrumento de interpretación, dentro de las consideraciones de una metodología cualitativa. Esta teoría no ofrece definiciones absolutas, por su misma naturaleza es dinámica y en permanente desarrollo. Su creador, Moscovici, se negó a adoptar una definición acabada, al contrario, dijo que era un constructo en permanente evolución que le proporciona posibilidad de crecer y fortalecerse.

Dado el carácter del tema de investigación, el estudio tiene una perspectiva fenomenológica; porque se interesa en comprender la conducta del profesor en

EIB desde su propio marco de referencia. Los esquemas de interpretación de la colectividad docente, tienen múltiples vertientes, desde su pertenencia cultural, hasta los conocimientos acumulados en las capacitaciones del Programa. Su práctica cotidiana adquiere sentido para el grupo social.

El estudio cualitativo nos permite observar los fenómenos tal como se producen en su contexto natural. En el proceso interpretativo inducimos, en la medida en que nos permite construir la realidad social desde las propias perspectivas de los profesores, para luego interpretar y analizar esos constructos emergentes.

La presentación estructural del trabajo relaciona a los resultados de la investigación y tiene las siguientes partes: La primera, presenta la descripción del fenómeno, que consiste en la exposición sistemática de las representaciones sociales de los profesores respecto a la EIB, desarrollado de acuerdo a los objetivos del trabajo.

La segunda parte, trata del análisis e interpretación de los resultados, desenvueltos sobre la base de la descripción. Para una exposición secuencial, se organiza de la siguiente manera: El eje temático, que viene a ser, las representaciones sociales de los profesores de la educación intercultural bilingüe respecto al Programa. Este eje se deriva en tres áreas temáticas: La primera, corresponde a las percepciones de la EIB; la segunda área, a las valoraciones de la EIB y la tercera, a los niveles de participación e identificación con la EIB. Esta presentación, es el producto del análisis conceptual-teórico de los resultados.

Para finalizar, presentamos las conclusiones y recomendaciones. En lo concerniente a la primera, éstas reproducen los aspectos más relevantes de la

XIII

investigación; de la misma manera, sus limitaciones. Las recomendaciones, provienen de todo el andamiaje analítico del trabajo; en lo fundamental, trata de proponer alternativas de solución frente a los problemas más acuciantes que enfrenta la educación intercultural en el ámbito de estudio, por ende, de la Región.

No sin antes agradecer a todas aquellas personas que apoyaron el desarrollo de este trabajo; gracias a quienes me dieron alientos suficientes, para encontrar fuerza y valor para culminar esta investigación.

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

Hoy más que nunca, el conocimiento es determinante en el desarrollo de los pueblos, la entidad encargada de hacerlo factible es la escuela, sobre todo con los niños que inician con la construcción de sus conocimientos. La primera etapa de la vida es determinante en el curso ulterior del desarrollo cognoscitivo del ser humano.

Los diagnósticos realizados sobre aspectos educativos en la región Puno, nos indican bajos niveles en la calidad educativa, sobre todo en el nivel Primaria del sector rural. Se trata de revertir esta situación, una educación de calidad sólo será posible si toma en cuenta las características socioculturales de la Región, multilingüe y pluricultural. Una educación con pertinencia cultural, que tome en cuenta la lengua y cultura de los escolares.

En la región Puno se ha venido ensayando la educación intercultural, con distintas denominaciones, educación bilingüe, educación bilingüe intercultural y educación

intercultural bilingüe. Esta educación tiene una larga data, cuyos antecedentes las podemos agrupar en tres momentos:

En una primera etapa, los esfuerzos denodados de personalidades identificadas con la población nativa para optar por una educación bilingüe. Éstos se remontan a la primera mitad del siglo XX, personajes como María Asunción Galindo, que aplica el proceso de enseñanza aprendizaje con niños vernáculo hablantes utilizando el idioma nativo y el castellano (Cf. López, L. E.; 1988). En un segundo momento, los afanes por aplicar la educación bilingüe en el departamento de Puno a través de convenios. En ese entender, es característico el Proyecto de Experimentación de Educación Bilingüe Puno (PEEBP), convenio firmado entre el Ministerio de Educación y la República Federal de Alemania a través de la institución GTZ. Posteriormente, Educación Rural Andina (ERA), auspiciado por la financiera Radda Barnen, institución Sueca.

En la segunda etapa, ya se trabaja con la estrategia de capacitación, se recurre a los servicios de los capacitadores, quienes serán los encargados de capacitar y aplicar directamente con los profesores rurales, la educación bilingüe en los centros piloto designados. Los capacitadores provienen por una parte, de las mismas ONGs, quienes forman a sus capacitadores; otros, provienen de la Universidad Nacional del Altiplano, de su Maestría o Segunda Especialización en Lingüística Andina y Educación.

El PEEBP, funcionó entre los años 1977 - 1986. Durante el tiempo de su desenvolvimiento se institucionalizó la educación bilingüe en el departamento de Puno. Sus capacitadores adquirieron experiencia, aún cuando no pudo plasmar

sus objetivos plenamente con los profesores y particularmente con los alumnos. Lo mismo se puede decir del proyecto ERA.

La tercera etapa, puede ser caracterizado por la intervención estatal, a través del Ministerio de Educación, para implementar la educación bilingüe. Éste crea una unidad especializada para tal fin, inicialmente la Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBIL), posteriormente tendrá diferentes denominaciones, Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI), Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI), etc.

En su momento, el Ministerio se preocupa por realizar diagnósticos con la finalidad de dar alternativas educativas para un país multilingüe y pluricultural como el nuestro. Una de esas opciones, es la preocupación por implementar personal calificado para asumir la educación bilingüe intercultural, para tal propósito se crean las especialidades de EBI en los institutos superiores pedagógicos como es el caso de Puno, que funciona a partir del año de 1986 hasta el año de 1993.

El Ministerio para estar acorde con el contexto global, toma como política para el sector rural la educación bilingüe intercultural. La forma en que lo asume es a través de la *capacitación docente*. En 1995, el Ministerio inició la ejecución de un plan de capacitación en un contexto de reforma y modernización del Estado. Surge así el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD). Este organismo se crea para todo el sistema educativo nacional (Inicial y Primaria, con menor alcance Secundaria). Para el área rural se circunscribe a los niveles Inicial y Primaria, en adelante se denominará PLANCAD EBI (Plan Nacional de

Capacitación Docente en Educación Bilingüe Intercultural).

Este tipo de educación, vía capacitación, se propone responder a las características culturales de la población peruana. En la región Puno se inicia a partir de 1996 con tres "entes ejecutores": La Universidad Nacional del Altiplano a través de su Maestría en Lingüística Andina y Educación, la ONG, Educación Rural Andina (ERA) y el Instituto Superior Pedagógico Puno. Cada "Ente Ejecutor" actúa a través de sus capacitadores, los que son escogidos por sus conocimientos o experiencia en EBI. Cada capacitador tiene a su cargo un promedio de 30 docentes.

A partir del año 2007 la capacitación auspiciada por el Ministerio de Educación, cambia de denominación: "Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente en Educación Intercultural Bilingüe" (PRONAFCAP EIB), no difiere mucho del anterior PLANCAD EBI. Éste tiene un número de días al año, para la capacitación presencial de contenidos referidos a la corriente pedagógica del "cognoscitivismo" y la pedagogía intercultural bilingüe, complementado con monitoreos de capacitadores permanentes en el campo.

El desarrollo regional implica mayores niveles de conocimiento de su población, esto está relacionado directamente con la educación. Los diagnósticos indican la masificación de la educación en la Región, especialmente en el sector rural de las escuelas estatales. Lo cual hace necesario impulsar una política de calidad educativa en el medio rural, de acuerdo a las condiciones socioculturales de la Región.

La educación intercultural está siendo implementada desde hace un buen tiempo,

pero requiere de más desarrollo conceptual en los profesores y la sociedad en general. Existe la creencia que educación intercultural bilingüe es enseñar quechua. Pese a las capacitaciones, los docentes no han internalizado los conocimientos básicos acerca de lo que es educación bilingüe intercultural. He aquí el testimonio de una capacitadora:

“Los profesores siguen con la creencia de que educación bilingüe intercultural es enseñarles en quechua, y eso no es así, porque la EBI es la enseñanza en dos lenguas y en dos culturas ... El profesor no sabe cómo enfrentar el aprendizaje del castellano en los niños, piensan ellos, que el castellano lo aprenden por el uso, porque es distinto usar la lengua que la lengua como objeto de estudio, es decir aprender una segunda lengua, en este campo hay mucha confusión...”

La capacitadora hace observaciones importantes en la aplicación de la educación bilingüe intercultural en la escuela del medio rural, aspecto que sigue latente y que no se ha superado con las capacitaciones, porque éstas tienen limitaciones.

También refiere a la actitud de los padres de familia frente a la EBI, y señala que ellos rechazan porque no perciben el real contenido y los verdaderos alcances de esta educación:

“Los padres de familia no aceptan a la EBI, por lo menos la mayoría de padres de familia no aceptan la EBI, porque los profesores no les han informado a ellos qué es la EBI. Los padres de familia creen que EBI es enseñar quechua a sus hijos y ellos dicen para qué quiero eso, si mi hijo ya sabe eso, yo quiero que mi hijo aprenda castellano para que ingrese a

la universidad para que vaya a Lima a trabajar”.

Es decir, la actitud negativa de la aplicación de la EBI gira alrededor del profesor, porque los padres de familia aceptan cuando ven los resultados y cuando son informados adecuadamente de los alcances de este tipo de educación. En esa misma perspectiva citamos la intervención de otra capacitadora. Ella hace una disquisición de la problemática de la aplicación correcta de la EBI y señala los miembros de la comunidad educativa, los padres de familia, los niños y los profesores y concluye que el principal obstáculo en la aplicación de la EBI es el profesor:

“Yo con la experiencia que tengo y en honor a la verdad, debo decir que el principal problema para aplicar la EBI es el profesor, él es el que se opone, insta a los padres de familia para que rechacen la EBI. De los alumnos, no hay problema, ellos aceptan, además, se sienten más tranquilos, más comunicativos en su lengua. ... Tiene que haber un cambio de actitud en los docentes frente a la EBI, ... pienso que tienen esa actitud por su falta de formación, a ellos se les ha formado en la universidad o en los institutos superiores pedagógicos para educar a niños urbanos, no han tenido la formación en el componente cultural. Piensan que al ser profesores de EBI se van a quedar de por vida en el campo, no van a poder reasignarse a la ciudad... ellos piensan noche y día cómo venirse a la ciudad”.

Con las pocas referencias al que hemos aludido, del conversatorio con capacitadores, se vislumbra la problemática de la educación rural, especialmente

los alcances de la capacitación docente en EBI. Hubo muchas evaluaciones de los logros de los objetivos de la EBI y casi siempre resultan positivos cuando parten de los aplicadores. Así, el capacitador tiene que defender su empleo y responde que todo marcha bien. Pero, la comunidad en general sabe que la EBI no está teniendo éxito, no está contribuyendo al logro de la calidad educativa en el medio rural.

Es necesario inquirirse acerca de, cuáles son los factores principales por las cuales se frustra la educación, especialmente en el medio rural. De los muchos factores, uno de ellos es principal, el factor docente. Por lo que, cabe enfocar acerca de las características de ellos, ingresar en sus representaciones sociales acerca de la problemática; para lo cual se plantean las preguntas correspondientes.

Preguntas de investigación:

Pregunta inicial:

¿Cuáles son las representaciones sociales que poseen los profesores del nivel Primaria área rural de la Provincia de San Román - región Puno, respecto de la educación intercultural bilingüe?

Preguntas directrices:

- ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los profesores, acerca de la enseñanza a los niños quechua hablantes, con la educación intercultural bilingüe?
- ¿Qué concepciones tienen los profesores sobre los fundamentos de la

educación intercultural bilingüe, y cómo ésta condiciona sus acciones para aplicar esta educación?

- ¿Cuál es el significado que tienen los profesores del uso de la lengua y cultura quechua en el proceso educativo de los niños del área rural?
- ¿Cómo se "implican" los profesores en las acciones de la educación intercultural bilingüe?
- ¿Qué expectativas futuras tienen los profesores respecto a la educación intercultural bilingüe?
- ¿Con qué "aspectos" o "relaciones" de la educación intercultural bilingüe se identifican los profesores?
- ¿Cuál es la valoración social que le confieren los profesores a la educación intercultural bilingüe?

OBJETIVOS

Objetivo general:

Comprender las representaciones sociales que tienen los profesores del nivel primaria área rural de la Provincia de San Román - Puno; respecto de la educación intercultural bilingüe.

Objetivos específicos:

1. Identificar las representaciones sociales de los profesores, acerca de la enseñanza con educación intercultural bilingüe, a los niños quechua

hablantes

2. Interpretar las concepciones que tienen los profesores, respecto de los fundamentos de la educación intercultural bilingüe y cómo éstas condicionan sus acciones.
3. Explorar los significados que le asignan los profesores al uso de la lengua y cultura quechua, en el proceso educativo de la EIB.
4. Analizar las expectativas futuras de los profesores respecto a la educación intercultural bilingüe.
5. Explorar la participación de los profesores en las acciones de la educación intercultural bilingüe.
6. Describir y analizar la valoración social que le atribuyen los profesores a la educación intercultural bilingüe.

JUSTIFICACIÓN

La investigación se justifica por las siguientes consideraciones:

- No existen investigaciones sobre las representaciones sociales de los profesores acerca de la educación intercultural bilingüe, nivel Primaria rural de la Región Puno. Esto surge por la constatación cotidiana de la baja calidad educativa regional e incluso nacional, sabiendo, además, que los índices más bajos se encuentran en la educación estatal del medio rural.

La calidad educativa no puede ser estandarizada en una zona como la nuestra que es multilingüe y pluricultural, la educación tiene que tener

pertinencia cultural. Tenemos la experiencia en lo que viene aplicando el Ministerio de Educación la educación intercultural desde el año de 1996 como política de estado. Sin embargo, no se tienen resultados positivos. Se han hecho muchos diagnósticos tanto oficiales como por iniciativas personales, todos ellos concluyen en deficiencias.

El Ministerio pretende resolver esta problemática mediante la estrategia de la "capacitación" a los docentes, con el enfoque cognoscitivista y para el medio rural con el concurso de los idiomas nativos. Pese a los desembolsos económicos y a los estímulos ofrecidos a los profesores, no se revierte la situación. De los tres agentes de la educación: el alumno, el profesor y el padre de familia, el cuello de botella es el profesor.

Al margen de sus condiciones materiales de existencia, un factor importante son sus concepciones muy peculiares de la EIB. El conocimiento de sus percepciones y representaciones del tema en cuestión nos dará mayores luces para trazar políticas educativas que reviertan las deficiencias.

- El Ministerio, así como las instituciones auspiciadoras de este tipo de educación, hacen evaluaciones, investigaciones, básicamente sobre la base de los informes de los "entes ejecutores" o instituciones capacitadoras. En otros casos, investigaciones bajo una metodología cuantitativa, de aplicación de encuestas, donde los docentes manifiestan el cumplimiento de objetivos de la EIB. El presente, con la metodología cualitativa alcanza al nivel subjetivo de las personas.

- Los diagnósticos realizados, nos indican que el Perú tiene una baja calidad educativa, especialmente en el medio rural. La educación intercultural bilingüe es un modelo que responde al carácter multilingüe y pluricultural de nuestro País. Sin embargo, su aplicación aún dista del nivel de calidad; pero es un desarrollo. Se requiere de estudios para encaminarlo.

La región Puno precisa desarrollarse y para ello es indispensable una educación de calidad que incluya al medio rural. Es necesario sistematizar las ideas, opiniones, las representaciones de los profesores en la aplicación de la educación intercultural bilingüe.

- No es posible plantear alternativas de solución a los problemas intrínsecos por las cuales atraviesa la educación rural en la región Puno, sino se tiene conocimiento de la realidad y la única forma es realizando investigaciones a todo nivel y de diferentes tipos, una de ellas es la que planteamos, recoger las representaciones sociales de los profesores, acerca de la EIB. Para el caso, se toma a los que participaron en el último programa denominado PRONAFCAP EIB, específicamente de la institución capacitadora UNA Puno, que tuvo a su cargo docentes de las UGEL: Carabaya, San Antonio de Putina y San Román. De ellas, tomamos sólo la última.
- Los capacitadores y las jerarquías educativas están informados sobre los rechazos a la EIB, sea por parte de los padres de familia o los profesores, generalmente, no lo informan. En los padres de familia falta información, cuando es informado adecuadamente no se oponen, los campesinos

juzgan por los resultados. El factor docente tiene en sus manos la implementación adecuada de la EIB. Los docentes tienen sus representaciones muy peculiares a las que se quiere acceder, para que más adelante se pueda plantear alternativas para su desarrollo.

- La educación intercultural bilingüe en la región Puno, como política de estado, viene funcionando a través de programas de capacitación, como el PLANCAD - EBI desde el año de 1996 y ahora PRONAFCAP - EIB. No existen estudios que tomen las representaciones de los docentes.
- Se demanda de una educación de calidad en la región Puno, ésta incluye la pertinencia cultural. En ese sentido, el docente es la pieza clave en la aplicación de la educación intercultural bilingüe. El conocimiento de las representaciones de los profesores sobre esta educación, permitirá reajustar las dificultades en su desarrollo.

I. REFERENCIA TEÓRICA

1.1. Asimilacionismo

La interculturalidad, el multiculturalismo o simplemente el reconocimiento de la diversidad; tuvieron que salvar muchos escollos y, aún se encuentran en plena vigencia la discusión sobre conceptos y actitudes divergentes a la alteridad. Referimos, específicamente, a las intenciones de la cultura dominante con relación a la homogeneización cultural. Este fenómeno, no es reciente; es una constante en la historia, en épocas pretéritas tuvo matices virulentos. Actualmente, existe una suerte de distensión entre diversidad cultural y monoculturalismo. Es una paradoja entre globalización y alteridad.

Los afanes homogeneizadores provienen de las actitudes de la cultura dominante, que pretende universalizar sus parámetros conceptuales como las únicas válidas y verdaderas; las demás, deben asimilarse a ese patrón cultural. *“El Estado liberal (...) prefirió la marginación y exclusión de las etnias renunciando a su pretendida integración y apostando a la progresiva extinción de sus lenguas, aunque tal exclusión opera en ámbitos más amplios y dramáticos que lo puramente*

lingüístico." (Barnach-Calbo, 1997: 15). La imposición de parámetros conceptuales, marcó constantemente la dominación a lo largo de la historia, de todas aquellas culturas que les cupo ejercer su poder. Los resultados de ese mando fueron diversos, las culturas dominadas se convirtieron en minorías, por efectos de genocidios o a acciones semejantes. Otras, sobrevivieron adaptándose a las características de la cultura dominante y, también hubo de aquellas que abandonaron sus identidades¹ para emerger una nueva cultura.

El asimilacionismo, como expresión de la homogeneización, tiene sus efectos en toda suerte de actividades de la práctica social; una de ellas, la educación. Las políticas educativas adoptadas por los gobiernos como el nuestro, toman como modelo predilecto a la "educación estandarizada". Este patrón es justificado con una serie de argumentos, entre las principales, la razón universal; presentando a la ciencia como su expresión más acabada. No cuentan las particularidades, los marcos de referencia culturales de los escolares, ni los mecanismos de aprendizaje con los cuales obtenemos conocimientos los humanos. La importancia de los saberes previos para construir otros conocimientos; de estos, otros, y así, sucesivamente en forma indefinida.

La serie de estudios, diagnósticos e investigaciones, sobre la problemática educativa nacional; concluyen en un solo resultado, el fracaso de la educación estandarizada, especialmente con aquella población escolar que tiene una lengua y cultura diferente a la cultura dominante y el castellano. Por lo que, débilmente

1 *"La identidad cultural, es la respuesta de un grupo particular para mostrar a los demás su unidad y reafirmar los valores y costumbres que establecen su diferencia con los otros miembros de la sociedad"* (Austin, 1994: 25).

en los últimos años se viene adoptando la educación intercultural, aún con resultados poco satisfactorios.

Las estrategias de homogeneización cultural, no sólo tienen un contenido cultural, sino también social. La homogeneización afecta a aquellas poblaciones de una lengua y cultura diferentes a la oficial, que al mismo tiempo, son marginadas; que reclaman el derecho a ser reconocidas e incluidas en las decisiones de la vida política nacional. La asimilación va dirigida a las culturas dominadas, para que abandonen su identidad y se incorporen a la égida de lo oficial. Según Malgesini, parte de dos consideraciones ideológicas: *"El convencimiento de la necesidad y bondad de la homogeneidad sociocultural, que se da por supuesta en la sociedad dominante. Y, la hipótesis de que una vez asimilada la minoría, sus miembros vivirán en igualdad de condiciones que los pertenecientes al grupo mayoritario"* (2000: 84).

Según los asimilacionistas, la escuela debe servir para el proceso de uniformización cultural. Una práctica educativa en el que se soslaye las singularidades culturales de los alumnos, para lo cual se hecha mano a la racionalidad universal al margen de las culturas. *"Dentro de los procesos de asimilación se piensa que la escuela debe ser una institución que facilite la interacción entre las personas y la elaboración de una cultura común"* (Rosales, C., 1994: 46). Pero, habría que preguntarse, ¿cuál es esa cultura común? No se requiere discurrir mucho para emitir la respuesta. No es otra que la cultura dominante, o ¿es que existe una racionalidad universal que nos llega por naturaleza? No existe tal, la razón es construida. El fondo de la reflexión, ubica a una cuestión social; de ella, la más importante, la institución educativa.

En la explicación de los propósitos de la homogeneización, se encuentran autores de prestigio del campo de las ciencias sociales, que en el fondo prescinden de la educación intercultural. Ellos optan por una educación universalista. *“La escuela debe ser un lugar de ruptura respecto del medio de origen y un lugar de apertura al progreso por obra del conocimiento y de la participación en una sociedad fundada en principios racionales. El docente no es un educador que debe intervenir en la vida privada de los niños, los cuales no sólo deben ser alumnos; el docente es un mediador entre los niños y los valores universales de la verdad, del bien y de lo bello.”* (Touraine, 1994: 20).

Actualmente hay una corriente que niega los fundamentos de la interculturalidad, que repercute en la educación intercultural. Al parecer, se concibe a la educación intercultural, como una educación de carácter esencialista y aislacionista, que evita o reniega de todo aquello diferente a su raíz cultural. Este es un problema en su aplicación, lo cual no quiere decir tenga el suficiente fundamento para negar la existencia de la diversidad.

En el mundo de hoy, la diversidad cultural está impactada por la economía de mercado. No olvidemos que la globalización económica, trae consigo la globalización cultural. Esa es una tendencia de efectos relativos y no absolutos, la historia reciente nos ha demostrado eso. Algunos advierten el carácter imperativo de la economía y la cultura dominantes, en el que las sociedades de las alteridades, no les quedaría otro camino que la renuncia y la asimilación en todo aspecto; incluido el educativo. *“Cuanto más unificado está el mercado, mayor es el grado de no adecuación de las clases dominadas, dado el no valor de su adquisición cultural, tanto por las sanciones económicas del mercado de trabajo*

como por las sanciones simbólicas del entorno cultural. La sociedad burguesa ha sometido a la acción pedagógica dominada a los criterios de evaluación de la cultura legítima. La acción pedagógica dominante y la acción pedagógica dominada se entienden como analogía de una economía dual, en donde por ejemplo, la agricultura y la artesanía aparecen dominadas por el modo de producción capitalista". (Bourdieu y Passeron, 1998: 68).

El asimilacionismo es persistente en la historia. Hoy presenciamos la paradoja, homogeneización y alteridad, en el que las clases dominantes no están, necesariamente, interesados por uniformizar. Es más, incluso, auspician la sobrevivencia de las alteridades. Las particularidades culturales emergieron con el concurso de la tecnología de los medios. En muchas partes, ya se consideraban extinguidas. Además, el avance científico nos ha evidenciado, el carácter diverso de la formación de la racionalidad del homo sapiens. *"El mundo revisa cada vez con mayor atención, apertura y enfoque crítico los paradigmas que han sustentado su devenir, especialmente la denominada modernidad. El intento de uniformar el saber, sobre la base de una única forma reconocida como válida universalmente (la racionalidad del pensamiento occidental), fue una posición moderna que fracasó no sólo en nuestro continente, sino en otras latitudes pluriculturales, como en Asia o África. La postmodernidad, en cambio... afirma el carácter plural de la racionalidad, el carácter heterogéneo de los lenguajes y formas de vida y la toma de conciencia de que no existe un punto de referencia absoluto y permanente."* (Heise, 1992, citado por Cañulef, et al, 2002: 27).

El asimilacionismo es disímil al concepto de la interculturalidad, en especial en el campo educativo. En sociedades como la nuestra, multilingüe y pluricultural, la educación estandarizada resultó una frustración, con mayores efectos en aquella población con una lengua y cultura diferente a la oficial. Para situar el trabajo tomamos la siguiente definición:

"La asimilación es un proceso por el cual un grupo... es sometido culturalmente, abandona su cultura de origen y adopta los comportamientos y valores del grupo mayoritario por el que, en definitiva, es absorbido. Por lo tanto, es un contacto de una sola dirección" (Lovelace, 1995: 29).

El asimilacionismo sustenta y practica el etnocentrismo, que considera a la persona denominada "indígena" como un ser deficitario. Por lo que, debe pasar por *"un proceso de asimilación a una sociedad que sitúa su visión sobre el indígena como estigma y, por lo tanto, con relaciones marcadas por un espacio de significado donde priman las asimetrías"* (Gundermann, 1995: 117).

En nuestro país, las poblaciones denominadas "indígenas", no son minorías, como se les denomina en otras partes. Al contrario, son mayorías, que justifica con más razón, la necesidad de la aplicación de la interculturalidad, especialmente en el campo educativo.

Los intentos para omitir las particularidades culturales, han traído, muchas veces, consecuencias negativas, derivándose en enfrentamientos estériles. *"La supresión de la propia particularidad cultural produce más bien sensaciones negativas y agresivas en vez de ampliar, se reduce la disposición de abrirse hacia lo*

desconocido de la otra cultura." (Wulf, 1993: 120). Dentro de este concepto, el aislacionismo no desarrolla el conocimiento; éste sólo se produce en una relación intercultural de igualdad.

1.2. El concepto de cultura

La conceptualización o el entendimiento de la educación intercultural bilingüe, precisa del conocimiento de ciertos conceptos básicos, como la interculturalidad, entendida ésta, en su acepción más elemental, como la relación entre culturas distintas. Esto supone, además, el conocimiento previo del significado cultura. Sin embargo, definir o conceptualizar este término nunca fue fácil, ni tampoco ha agotado su discusión. Este concepto define la identidad misma del ser humano.

Este tema, tradicionalmente, es ocupación de los antropólogos; pero hoy, los avances de la ciencia y la tecnología vierten nuevas luces sobre muchos aspectos de las características de la cultura. Las que facilitarán, en adelante, comprender con más perspicacia este concepto. Conocemos de la labor realizada por algunos investigadores, que detallan las diferentes definiciones acerca del término. Dan cuenta de más de 300 definiciones, dependiendo desde qué perspectiva se le enfoque y el uso para el cual se precise. En ellas se puede observar, desde las diferencias más sutiles, hasta las diferencias más excluyentes.

Los factores para estas particularidades son variados, entre los cuales, señalamos: el factor histórico, el contexto, el propósito para la que se define y las opciones teóricas del investigador. Aquí no vamos a exponer una serie de definiciones, sino de reflexionar sobre el papel del ser humano en la creación de

cultura. En ese entender, extraemos una de las definiciones más antiguas y más extendidas de este concepto, que corresponde a Tylor:

"La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad." (Citado por Bueno, 2004: 95)

Alude a toda aquella creación humana, consecuencia de su capacidad de aprendizaje y la creación de conocimiento; al margen del componente biológico. En la misma línea de pensamiento, Kroeber y Kluckhohn (1963), conceptúan a la cultura:

"La cultura consiste en formas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas o transmitidas mediante símbolos y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos; el núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas) y, especialmente, los valores vinculados a ellas; los sistemas de culturas pueden ser considerados, por una parte como productos de la acción y por otra, como elementos de la acción futura (...) toda cultura supone unos amplios principios generales de selección, de acuerdo con los cuales las formas de, para y acerca de la conducta en muy diversas áreas de contenido cultural son reductibles a generalizaciones ponderadas" (Citado por Vallescar, 2000: 93).

De este concepto se deriva, la cultura como signo distintivo del ser humano que

diferencia sustancialmente del animal. Se enfatiza en su capacidad de aprendizaje, en su forma más desarrollada, el manejo de símbolos arbitrarios. Su dinámica como adaptación cultural, igualmente su desarrollo y existencia es transmitida socialmente; opuesto a la transmisión genética. Se determina así el carácter cultural del hombre, que es impregnado desde antes de su nacimiento en un medio determinado, correspondiente a una forma de vida, a una cultura.

Tal condición, refiere a su manera de proceder, física y mentalmente (formas de comportamiento y de pensamiento). Éstas provienen, a su vez, de ordenamientos de formas de vida acumuladas desde tiempos inmemoriales, por grupos sociales de las mismas características, formas que se insertan en el inconsciente de las personas. Por ello, los individuos nunca se están preguntando el por qué de esos procedimientos. Éstos se toman como algo natural, válido para todos. Y, así se van transmitiendo generacionalmente en la sociedad, con creaciones y recreaciones en nuevas condiciones.

El individuo en su vida cotidiana es pautado permanentemente por el grupo cultural al que pertenece, sus modos de comportamiento, sus formas de interpretar la realidad y hasta sus particulares características emocionales. Así lo perciben los entendidos que dedican su trabajo a esta tarea. *"El concepto antropológico de cultura es entendido como el contenido implícito e integral de pautas accionales, cognitivas y emotivas que un grupo genera y transmite de generación en generación, independientemente de su explícita función delimitadora"* (Brunner, 1995: 54). Naturalmente el planeta está conformado por la diversidad de culturas; que son la resultante de las particularidades del medio y de las singulares relaciones sociales que establecieron los humanos para

sobrevivir y dar continuidad a su desarrollo. *"Los distintos pueblos del planeta constituyen para la antropología una serie diversificada de culturas, con características intrínsecas e irreductibles"* (Ortiz, R. 1999: 21).

No olvidemos que para vivir, estamos determinados por dos factores irreductibles, el factor biológico y el factor social. La cultura es un elemento eminentemente social, su existencia no es uniforme, ni sus valores son obligadamente universales. Los grupos sociales denominados culturas, difieren en su interpretación de la realidad, las que inciden a su vez en sus formas de vida peculiares. Esta diferencia proviene del carácter inherente del humano, especialmente de su cualidad funcional intrínseca del cerebro, la de la percepción particular de la realidad.

La Neurociencia nos dice que la aprehensión de la realidad no es homogénea para todos. Cada individuo, elabora sus esquemas mentales de acuerdo a sus experiencias, con los cuales percibe e interpreta esa realidad que deviene en sus formas de existencia. Este carácter moldeable y flexible del cerebro, es la fuente de la diferencia. El denominador común que une a los hombres en un determinado espacio y tiempo es lo que se conoce como cultura, son los marcos de referencia similares que agrupan a las personas. Estos, al mismo tiempo, constituyen los filtros con los cuales las culturas y las personas interpretan y construyen realidad. La cultura nos provee de estos modelos que originan la manera de comprender las cosas que nos parecen tan naturales.

Generalmente, no nos damos cuenta de la percepción diferente acerca de determinados aspectos de la realidad. Creemos que la existencia es única, solo

que los individuos y las colectividades tienen diferentes niveles de reflejo de esa realidad. Comúnmente, no sabemos que la realidad es construida por mecanismos interpretativos internos del cerebro, mediante esquemas mentales, las que a su vez, son construidos. Las sociedades, desarrollan grandes esfuerzos por la supervivencia, para lo cual tienen que adaptarse a un medio y a un tiempo específico. Esta actividad es una creación permanente de conocimientos que une a los grupos a los que denominamos marcos de referencia, su equivalente "cultura". Ésta incluye toda la característica del ser humano, una forma de vida, que involucra experiencias, conocimientos, formas de interpretar la realidad, formas de vivir (formas de vestir, de comer, de habitar, de producir, etc.). *"La cultura son los modos de vivir o los modos de ser compartidos por seres humanos"* (Ansión y Zúñiga, 1996: 4)

Las formas de vida, son creaciones acumuladas desde tiempos remotos por grupos sociales específicos. Por tanto, los individuos no escogen ni imponen sus formas de vida particulares al grupo social. El individuo al nacer de hecho se inserta al grupo cultural, sus aprendizajes iniciales, que son determinantes en la primera edad, los insume de esa cultura, especialmente los códigos culturales que marcan a la persona de por vida. Las formas de vida cultural del individuo son inconscientes y, al ser así, todos pensamos que esa es una forma de existencia universalmente válida para todos. *"Las personas no tienen la menor idea de por qué hacen lo que hacen"* (Rapaille, 2007: 1). Las formas de proceder, de hacer las cosas, tienen un distintivo cultural, que están en los esquemas mentales de las personas que integran ese grupo social, los cuales son compartidos por ellos.

Se podría decir, que en las características biológicas predomina lo universal, al compartir las funciones orgánicas. Pero, en cuanto a la característica social, predomina la particularidad. Los esquemas mentales con los cuales actuamos no son estructuras biológicamente determinadas, predominantemente son construidas en el contexto social. Por ello, cabe entender las diferencias culturales no como algo genéticamente establecidas, sino como construcciones sociales. *"Las diferencias étnico-culturales son fenómenos contruidos y reproducidos como parte de una subjetividad y locus de enunciación definidos por la experiencia de colonización y subalternización social, política y cultural, tanto del pasado como del presente"* (Walsh, 2002: 119).

El individuo no puede evadir a la compleja madeja de significados que constituye la cultura, que formó los esquemas básicos de su personalidad. Sus referentes de valor no vienen por naturaleza, son elaborados dentro de un marco de referencia en el que nace. En ese sentido. *"La cultura no es más que la trama de significaciones en la que el hombre conforma y desarrolla su conducta. En cuanto al hombre, no es más que un animal inserto en esas tramas de significación que él mismo ha construido. Así, la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas o pautas de conducta (costumbres, hábitos, tradiciones...) sino como una serie de mecanismos de control (planes, recetas, reglas, instrucciones, programas) que gobiernan, modelan y dirigen la conducta; mientras que el hombre se piensa como el animal que más depende de los mecanismos de control no innatos (extragenéticos), es decir, de esos programas culturales, para ordenar su conducta."* (Geertz, 1996: 20).

Las sociedades, como las culturas, no son más que la conjunción de individuos. La característica principal del humano, es la construcción de su estructura mental particular de acuerdo a sus vivencias. En ese marco existen denominadores comunes que son compartidos, a los que llamamos marcos de referencia. Esas características comunes, son los que constituyen la marca distintiva de una cultura. Aparentemente, la sociedad puede parecer uniforme; pero, siempre existen diferencias por múltiples razones en su interior, siendo la constante, la diversidad. *"La diversidad humana es un hecho de tal magnitud que probablemente nunca seremos capaces de llegar a conocer en su totalidad... porque la complejidad que ésta representa no surge solamente a propósito de las culturas consideradas en sus relaciones recíprocas; existe también en el seno de cada sociedad en todos los grupos que la constituyen: castas, clases, medios profesionales o confesionales, etc., desarrollan ciertas diferencias a las cuales cada uno de dichos grupos concede una importancia extraordinaria."* (Lévi-Strauss, 1961: 39)

1.2.1. Esquemas mentales y cultura

La diversidad cultural tiene su fundamento en la diferencia de los marcos de referencia culturales de las personas y de los grupos sociales. Esto a su vez está directamente relacionado con los esquemas mentales, que son las construcciones propias de los individuos. El cerebro no es aquel que refleja realidad, sino que *interpreta* mediante un mecanismo interno y cerrado. En los círculos académicos poco informados de la Neurociencia, se cree todavía que el cerebro es un sistema abierto para reflejar realidad, que tiene un mecanismo central que recibe información del exterior para devolverla, igualmente, al exterior. Es una

concepción que estaba, y aún sigue estándolo en muchos círculos académicos y populares, muy difundido. *"El sistema nervioso central, es un sistema abierto, acepta las entradas del medio circundante e, independientemente de su complejidad, las procesa y las devuelve de manera refleja al medio externo"* (James, W., citado por Llinas, 2006: 6).

Las investigaciones de la Neurociencia excluyen esa forma de funcionamiento del cerebro. No existe un mecanismo central de percepción de la realidad, por lo que, se excluye la existencia de la razón universal por naturaleza. Todo lo contrario, los neurocientíficos han concluido que nuestro cerebro es un sistema cerrado, en el que la información de fuera es *interpretada* por los esquemas mentales, que son las complejas redes neuronales de un sistema interior. Apelamos a la opinión de un neurocientífico de bastante prestigio: *"El sistema nervioso central es fundamentalmente un sistema cerrado, cuya organización está diseñada para generar imágenes intrínsecas (pensamientos o predicciones) en la que las entradas sensoriales especifican los estados internos en vez de informar al 'homúnculo.'"* (Llinas, 2006: 3).

Este es el sistema del cerebro que es capaz de formar imágenes de la información que proviene de fuera; incluso, sin la necesidad del contacto directo con la realidad, puesto que ya tiene información acumulada del pasado. Estas imágenes no corresponden inevitablemente con la racionalidad consciente. El caso típico, son las imágenes de los sueños. *"Si optamos por la hipótesis del sistema cerrado, se deduce que el sistema nervioso central es un sistema eminentemente autoactivante, capaz de generar una representación conflictiva del*

medio externo, incluso en ausencia de entradas sensoriales como ocurre, por ejemplo, en los sueños." (Ibíd.).

Las referencias anteriores, nos dan pie para afirmar que no existe una racionalidad universal para interpretar la realidad. Existen diferentes formas de interpretación, que varían de individuo a individuo, de grupo social a grupo social, de cultura a cultura; son grandes bloques conceptuales de percepción. La interpretación de la realidad se realiza con sistemas interpretativos, que son algo así como filtros de significación (otros los denominan como patrones de pensamiento, estructuras mentales, guiones culturales, etc.). Esos sistemas tienen una naturaleza biológica y social, se construyen modelos de interpretación sobre bases biológicas.

Los avances de la Neurociencia inciden hondamente en el campo de las ciencias sociales, especialmente en la Psicología Cognitiva,² en la explicación de cómo se aprende. Ahora nadie puede dudar, que para aprender y construir conocimientos nuevos se procede sobre la base de conocimientos previos. Sin embargo, éstos no son uniformes en la sociedad ni en los individuos, muchos de ellos hacen referencia a lenguas y culturas diferentes a lo que tradicionalmente no consideran los que ejecutan las políticas educativas. Ya en el campo de la psicología cultural, se observaron los procesos de aprendizaje de los alumnos; ellos no aprenden

2 *"La psicología cognitiva... intenta proporcionar una explicación científica de cómo el cerebro lleva a cabo funciones mentales complejas como la visión, la memoria, el lenguaje y el pensamiento. La psicología cognitiva surgió en una época en la cual los ordenadores comenzaban a causar un gran impacto en la ciencia y, probablemente, era natural que los psicólogos cognitivos establecieran una analogía entre los ordenadores y el cerebro humano". (Parkin, 1999: 3).*

cuando los conocimientos a los que hacen referencia no tienen relación con sus conocimientos acumulados.

El aprendizaje no se realiza en abstracto, forzosamente debe referir de qué niños se trata. Es decir, por la fuerza de la necesidad se debe tener en cuenta el referente cultural. Así, el psicólogo cultural Shweder (1984), observa los trabajos de Piaget. Aún, cuando este científico tuvo aportes importantes en los procesos de construcción de conocimientos en los niños; sin embargo, trata al infante en abstracto, al margen de la cultura. *"El niño piagetiano es una pálida réplica del ideal abstracto del lógico y del científico empírico. Su conocimiento estructural profundo es independiente del contenido real. No pertenece a ninguna cultura concreta. No habla un lenguaje concreto. No posee identidad personal distintiva. No le preocupan las cuestiones existenciales de la vida, aquellas para las que solamente existen respuestas arbitrarias y, por tanto, variables: códigos de vestir, tabúes alimenticios, sexualidad, formas de dirigirse a los otros, estilos de peinado, clasificaciones sociales, privacidad y personalidad. La mente de este niño está vacía de cosas como temperamento, tradiciones, costumbres o convenciones."* (34).

Esta observación es tan evidente, que no tiene funcionalidad en investigaciones con niños de culturas diferentes. Así, Piaget, estableció en el proceso de maduración mental del ser humano una etapa pre lógica que va hasta los siete años ,y la etapa lógica de ahí para delante. Las observaciones e investigaciones con niños andinos quechuas o aimaras, aplicando este modelo, la etapa pre lógica dura hasta los ocho años (Cf. Romero, 1993). Con ello se podría concluir, que estos niños tienen menos capacidad cognitiva. Empero, eso no es así, porque

media el factor cultural. Los niños europeos a los que estudió Piaget, tienen más desarrollo del pensamiento abstracto; porque su contexto está referido principalmente a ello; no así en cuanto al pensamiento concreto. Los niños andinos quechuas, tienen más desarrollo del pensamiento concreto, porque su contexto y su experiencia inmediata están relacionados con esas actividades. Para citar un ejemplo, estos niños ya saben contar sin haber ingresado a la escuela. Cuando arrean sus ovejas a su rebaño, realizan un control si algunas de ellas faltan. Cuando eso ocurre, rápidamente comunican a sus padres.

La psicología cognitiva clásica, no tomaba en cuenta en los procesos cognitivos del aprendizaje las características del contexto, partía por el concepto de un "procesador central", con funciones únicas al margen de las experiencias particulares. Esto era el fundamento de la educación estandarizada, a partir del cual, se evaluaban avances y atrasos en el aprendizaje de los niños. Tal procedimiento trajo como consecuencia la deficiencia y el fracaso de los aprendizajes escolares. Para construir nuevos aprendizajes, se parte de los conocimientos previos, o sea, de los esquemas mentales.

Los esquemas mentales tienen una doble característica, genético y social. Lo genético es la base biológica con el que uno nace, es inmodificable. En tanto que lo social es construido a partir de la experiencia del individuo, correspondiente a la característica flexible del cerebro, especialmente de la primera edad. Por eso, los esquemas son diferenciados necesariamente, nadie puede tener la misma experiencia.

Los esquemas comunes que son compartidos por un grupo social, son los que

caracterizan a una cultura. Rumelhart, en la línea de la psicología cultural, toma la idea de los esquemas para explicar nuestras capacidades. *"La mayor parte de nuestro razonamiento aparentemente no implica la aplicación de destrezas de razonamiento generales. Más bien, parece que la mayor parte de nuestra capacidad a este respecto está vinculada a esquemas particulares relacionados con cuerpos particulares de conocimiento"* (Citado por Cole, 1999: 123).

Psicólogos como Bruner, advirtieron la necesidad de adoptar el concepto de los esquemas, en la explicación de los procesos cognitivos y específicamente del aprendizaje; que contrasta con las ideas de la racionalidad universal. *"La actual psicología cognitiva ha dejado de hacerse las preguntas que realmente son importantes, que son precisamente aquellas que se formula la 'psicología popular', es decir, aquellas que se formula la gente cuando intenta explicar la conducta de los demás o la suya propia."* (Bruner, 1991: 83). Las formas de proceder, de pensar y toda actividad cognitiva, están determinados por los esquemas; esto tiene la condicionante cultural, a la que algunos lo han llamado como, *"esquemas culturales"* (Cf. D'andrade, 1990).

Los esquemas, son patrones cognitivos, básicamente, contruidos sobre una base biológica. Son algo así como softwares, con la diferencia que es altamente dinámico; porque conserva los patrones principales, pero al mismo tiempo modifica con toda nueva información (input). Algunos psicólogos refieren a esquemas específicos a las que denominan "guiones". Estos tienen una naturaleza social, porque son los marcos de referencia las que agrupan a las personas, especialmente por la característica cultural.

Ellos se comportan y proceden de acuerdo a esos guiones, son esquemas compartidos por largos procesos de tiempo y del medio donde viven. *"Un gui3n es un esquema de acontecimientos que especifican las personas que considera apropiadas para participar en una situaci3n, los roles sociales que desempe1an, los objetos que utilizan y la secuencia de acciones y relaciones causales que se aplica. Pero tales guiones no serían estructuras privadas, contenidas en la mente individual. Por el contrario, los guiones son estructuras sociales que organizan y hacen previsible la actividad humana precisamente porque son compartidos."* (Schank y Abelson, 1988: 61).

Los guiones facilitan la vida de las personas, muchos procedimientos se vuelven autom1ticos, las creencias y las peculiares interpretaciones de la realidad, satisfacen y hacen llevadera nuestra existencia. *"Sin guiones compartidos todo acto social tendría que ser negociado de nuevo."* (Nelson, 1986: 232). Los guiones son construcciones sociales que rigen a los individuos y a los grupos sociales, que impregna, principalmente, en la primera edad de las personas. No olvidemos, en ese sentido, los aportes de Vigotsky (1979); quien formul3 la idea de la mente humana como producto de la cultura.

1.2.2. Categorías conceptuales culturales

Observamos permanentemente en la historia y en distintos lugares del mundo, que un objeto, una situaci3n, un fen3meno o un hecho; no siempre se percibe de la misma manera por todas las culturas, cada cual lee su propia interpretaci3n, le asigna su propio valor. Entonces surgen las diferencias, la cultura dominante cree que la valoraci3n o la conceptualizaci3n de los dem1s es equivocada. La historia

ha estado plagada por estas formas de proceder, el ejemplo inmediato es la conquista española de los pobladores andinos.

¿Por qué un mismo hecho, un mismo objeto, tiene diferentes interpretaciones culturales? Según Rapaille (2007): *"Porque los sistemas de referencia de cada cultura son diferentes. Son los llamados 'códigos culturales'"* (Citado por Chauvin, 2008: 1). Los sistemas de referencia culturales, son conocimientos, experiencias, formas de vida construidos a lo largo del tiempo por un grupo humano, ubicados en determinado espacio. Las respuestas adoptadas en la lucha por su supervivencia, corresponden a la experiencia de esa época y para ese medio. Su supervivencia, a diferencia de los animales, depende fundamentalmente del aprendizaje, del dominio de conocimientos. Sin embargo, las formas de vida, sus interpretaciones de la realidad; dependen de las estructuras de referencia culturales.

Como se sabe, las estructuras de referencia culturales son inconscientes, es decir, nadie se pone a pensar por qué procede de esa manera para hacer algo, simplemente lo hace. Por ejemplo, nadie se está preguntando por qué come así de esa forma, el grupo social siempre lo ha hecho de esa manera. Está demás decir que el ser humano es de naturaleza social, sus estructuras mentales los adquiere tempranamente (la personalidad se forma en la primera edad). Estas estructuras están impregnadas por el sello cultural, que se convierten en esquemas de índole inconsciente.

El referente cultural no agota en el aprendizaje ni en la acumulación de conocimientos y experiencias; trasciende más allá del hecho social donde se

procesa el input de información. El otro gran componente es la base biológica, de la cual hasta hace poco, se conocía escasamente. Hoy, gracias al desarrollo de la Neurociencia se tiene mucho más elementos acerca de este componente. Básicamente, se puede establecer en dos aspectos la incidencia de este factor: La primera, en relación a la dinámica de las redes neuronales, que al mismo tiempo es la dinámica de la estructuración y funcionamiento de los esquemas mentales. Actúa sobre una base biológica, que puede ser favorable o desfavorable. Una segunda, que el individuo ya nace con cierta tendencia en sus esquemas (diferentes autores lo han tipificado con diversas denominaciones: talento, inteligencias múltiples, aptitudes, etc.). Esta parte del papel biológico en los esquemas, actualmente se encuentra en intensa discusión.

La Neurociencia ratifica algunos conocimientos del pasado pre científico que hoy son evidentes; estos son el resultado de profundas observaciones.. Por ejemplo, “el mundo de las ideas” de Platón, “el hombre es la medida de todas las cosas, en tanto que son y no son” de Protágoras y Gorgias, entre otros. Luego en la primera mitad del siglo XX, uno de los grandes aportes que causó sensación es el Psicoanálisis de Freud, el papel de la mente consciente e inconsciente, posteriormente fue dejado.

Los avances científico tecnológicos llegan hoy a la conclusión, que la Neurociencia y el Psicoanálisis no son incompatibles. La Neurobiología confirma la existencia del inconsciente. Asimismo, nuestro sistema cognoscitivo está conformado por tres cerebros: reptil, límbico y el cortex. El sistema consciente tiene que ver con el razonamiento, ésta es producto del cortex (también se denomina neocortex). En tanto que nuestra emocionalidad es producto del

cerebro límbico y nuestros instintos provienen del cerebro reptiliano. Este último es el resultado de una etapa primitiva de nuestra filogenia, vinculado directamente a los mecanismos de la supervivencia.

Las investigaciones de la Neurociencia, observan el carácter determinante del inconsciente. En esos estudios se pudo determinar, por ejemplo, la falacia del libre albedrío. Esto es, los actos conscientes son posteriores a las decisiones inconscientes. Los experimentos demuestran que, antes de una respuesta consciente, ésta ya se produjo en el inconsciente. La diferencia en el tiempo de las respuestas entre el consciente y el inconsciente van desde fracciones de segundo, hasta un máximo de tres segundos. Pero, al fin y al cabo es antes que la respuesta consciente.

Los resultados de esos experimentos derivan en consecuencias que inciden en el cambio de concepciones teóricas de todas las ciencias, especialmente de las ciencias sociales; igualmente, en la interpretación filosófica del ser humano. Porque, si eso es así, no tendríamos libre albedrío, nuestra actuación ya estaría determinada por los sistemas del inconsciente. Estas investigaciones nos hacen reflexionar, sobre la inmensa complejidad de nuestra existencia y las posibilidades de conocerlo. Cuando tratamos un tema no queda agotado en alguna ciencia específica, su problemática tiene múltiples dimensiones, su existencia es holística e interrelacionada. Por lo menos eso es lo que ocurre con la conceptualización de cultura.

Al ser los esquemas mentales el fundamento de los marcos de referencia culturales, con su base biológico y social. El factor biológico tiene una naturaleza

determinista; mientras que el factor social relaciona con la acumulación de conocimientos, mediante el aprendizaje consciente. Estas dos bases sobre las cuales se asienta la creación de conocimiento, tienen la siguiente explicación:

1. La base biológica del cerebro, fundamentalmente, es inmodificable; por lo menos en el corto tiempo de nuestra existencia, obedece a una sucesión filogenética y ontogenética. Gran parte de nuestra estructura inconsciente tiene su asidero en esta base. Un segmento de nuestras conductas son innatas, especialmente aquellas relacionadas con la emocionalidad. Sin embargo, lo inconsciente comparte lo innato con lo adquirido, en este último caso, por ejemplo, se tiene el hábito, que no es sino la reiteración de una conducta que pasa a contener la estructura inconsciente.
2. La base social de nuestro cerebro, refiere a la característica modificable de las interconexiones. A la naturaleza plástica de la formación de las redes neuronales, que obedece a los condicionamientos de los estímulos del medio. La dinámica de las interconexiones tiene ciertas características básicas como: La conexión sináptica es comunicación eléctrica y química, realizada en milisegundos, activada por los estímulos. Un aprendizaje es una modificación de interconexiones, condicionada por los esquemas mentales, que no se reduce sólo a factores racionales; sino emocionales, instintivas, conscientes e inconscientes. Es decir, un funcionamiento sistemático total y por partes a la vez.

Sin embargo, la actividad de las conexiones de las células nerviosas, es tan veloz y compleja que aún falta mayores investigaciones.

La plasticidad es la característica principal del ser humano, es el fundamento del aprendizaje. Aprender implica modificar las interconexiones neuronales (es un intenso movimiento en la formación de nuevas sinapsis). El aprendizaje se produce de manera consciente; naturalmente, éste se logra con los esquemas mentales que cada uno de nosotros ya posee hasta esa etapa de la vida. Un aprendizaje no se realiza en vacío, ni tampoco es un reflejo exacto de la realidad (porque si eso fuera así, todos interpretarían la realidad de la misma manera). El aprendizaje es ante todo, construcción de realidad, producto del cerebro; a través de sus esquemas mentales.

Aprender es poner en movimiento la estructura de las conexiones de las redes neuronales. En tal sentido, significa, modificar lo que ya se tiene, o también estructurar nuevas conexiones. El aprendizaje se produce desde que aparecen las primeras células nerviosas (vientre materno) hasta el último minuto de nuestra existencia. Visto así, nuestra vida es una continua acumulación de conocimientos y experiencias. Sea por su reiteración, sea por el recurso de la energía emocional que deriva en la gran intensidad de pensamiento que permite la acumulación de información, que termina en el inconsciente, del cual ya no tenemos recuerdo, y aparentemente ya no tienen incidencia en nuestra vida. Pero, en el fondo son los principales elementos que manejan nuestra actuación y nuestro aprendizaje.

Las estructuras cognoscitivas humanas, se forman, determinantemente, en la primera etapa de la vida. Los aprendizajes de esta etapa son los que van a determinar la personalidad, las formas de proceder, de sentir, de pensar y de vivir del individuo. Influirá poderosamente en el futuro de la existencia de la persona.

Aunque el aprendizaje no cesa en ningún momento, pero la intensidad varía de una etapa a otra.

La formación de la personalidad tiene su fundamento en el medio cultural donde vive la persona, determinadamente la primera etapa de la vida; desde que la madre gesta al nuevo ser, pasando por el nacimiento, la niñez y parte de la adolescencia. El contexto inmediato del nuevo ser es la familia, especialmente la madre. Este contexto corresponde a una cultura determinada, que incluye la lengua o lenguas que se hablen, las formas de vida, la alimentación, la vivienda, la vestimenta, la música, las creencias, la relación con el medio ambiente, etc., los cuales forman los esquemas mentales básicos de la personalidad del ser humano.

Ese nuevo ser que se inserta en la sociedad, a medida que avanza en la edad, va teniendo nuevas experiencias, no sólo de una cultura; sino de varias. Hoy más que nunca, debido al gran desarrollo de las vías y medios de comunicación. En su incesante aprendizaje no elude las nuevas experiencias y nuevos conocimientos. Los incorpora, los reinterpreta, los utiliza.

Así, ningún referente cultural, nunca, en ninguna época, se ha mantenido en forma absoluta, siempre fue dinámica. Los patrones cognoscitivos son constantemente modificados, sea por contacto con otras culturas o por la creación de nuevos conocimientos por sus propios integrantes de esa cultura. Es una permanente creación y recreación de conocimientos. Sin embargo, la exposición a varias culturas no suprime los referentes culturales básicos que guían nuestra acción cotidiana. Esos referentes están ahí, se mantienen, principalmente, como estructura que interpreta toda experiencia posterior, puede sufrir algunas

modificaciones; pero en la vida no desaparecen por completo. Según las investigaciones de la Neurociencia esas estructuras mentales adquiridas en la primera edad, denominada por algunos como "*improntas culturales*" (Cf. Rapaille, 2007), proporcionan la identidad cultural del individuo.

Existe en nosotros, algo así como la cultura original, que corresponde a las impresiones de la primera etapa de la vida. Lo normal es que estemos expuestos ante una diversidad de culturas, a medida como vayamos avanzando en la edad. Las experiencias pasadas en esta primera etapa se constituyen en los esquemas mentales fundamentales de la personalidad, que en conjunto se constituyen en los marcos de referencia culturales, con los cuales vamos a interpretar la realidad.

1.2.3. La plasticidad y la diversidad

El humano tiene un origen cultural, sin embargo, casi nunca atravesamos nuestra vida sólo en un contexto cultural. Generalmente estamos expuestos ante una diversidad de culturas. Éstas, a su vez, se renuevan y adaptan en esa dinámica de interacciones. Aquí incidimos dos aspectos de ese hecho: En primer lugar, de cómo el individuo desarrolla sus conocimientos y experiencias. En segundo lugar, de cómo una cultura se desenvuelve en el contexto mayor de la sociedad.

En el primer caso, nuestra característica corresponde a un cerebro en constante aprendizaje, por lo tanto, en constante modificación. Esta característica proviene de la plasticidad del sistema neuronal. El neurocientífico Bruce D. Perry dice que, "*para que un niño, o cualquiera de nosotros aprendamos, maduremos o conquistemos una nueva técnica, algo tiene que cambiar*" (Perry, 2008: 2). Eso tiene su expresión en las modificaciones de las conexiones intersinápticas, que

se producen, permanentemente, cuando se introduce algún elemento nuevo en nuestro cúmulo de conocimientos o experiencias.

Como se puede ver, el aprendizaje desde el punto de vista de la Neurociencia, es modificación de redes; sin embargo, lo que queda aún por investigar es, hasta qué punto es esta modificación. Porque, como se sabe, las primeras impresiones o huellas psicológicas que se producen en la primera edad, son los determinantes de la personalidad o de la identidad del individuo. Los cambios producidos en la estructura de las redes neuronales, están relacionados directamente con la conciencia. Pero, la incorporación de nuevas experiencias o conocimientos, no se producen automáticamente ni en forma estandarizada para todos los seres humanos. Esa modificación de interconexión sináptica depende de un patrón de red neuronal, o lo que se denomina en el campo del Psicoanálisis como "inconsciente".

a intensidad de conexiones es más activa en la niñez, pero no excluyen las etapas posteriores. Estos se siguen produciendo, dependiendo de los estímulos a los que esté expuesto la persona, igualmente la fuerza de emocionalidad con las cuales percibe ese fenómeno u objeto. Las nuevas estructuras no se mantienen con el mismo dinamismo, dependen del uso, van siendo olvidadas. Pero el olvido nunca es absoluto, con el paso del tiempo son reestructuradas y convertidas en nuevos esquemas mentales, las que a su vez continúan con su papel de interpretación consciente de la realidad.

El aprendizaje reestructurado se convierte en esquemas inconscientes. Las estructuras inconscientes se van convirtiendo en los programas de cognición más

estables, más difíciles de cambiar; a diferencia del mecanismo de la conciencia, que son más dinámicos. Pero no por ello absoluto, porque igualmente esta parte de la estructura cognitiva (inconsciente) también está sujeto a cambios.

1.2.4. Cultura y el desarrollo del cerebro

En la forma cómo se delinea las características esenciales de la cultura, tiene que ver con dos aspectos principales: lo dinámico y lo estable. En el primer caso, se refiere a la continua creación de conocimientos, lo que supone la incesante reestructuración de los mismos, que a su vez, proviene del carácter intrínseco del ser humano, su capacidad de aprendizaje. Éste significa, ante todo, modificación y no la simple repetición. En el segundo caso, refiere a la continuidad de la identidad de las culturas, en sus aspectos fundamentales. Estos corresponden a la forma de adaptación del grupo humano en un contexto, tanto del medio ambiente como del medio social, igualmente su ubicación en el tiempo.

La cultura como la expresión del conocimiento, tiene su asiento en la característica individual; es decir, los mecanismos de cómo crea y usa ese conocimiento. Ésta tiene su principal fuente de creación en el aprendizaje, que al mismo tiempo significa modificación de interconexiones en el cerebro. Pero, la modificación no lo es todo, ya que este se produce sólo sobre bases biológicas. Cabe decir, el desarrollo del cerebro y, por tanto, su producto, la cultura está basado en información de tipo genético y social. *"El desarrollo del cerebro está basado en información de tipo genético y también en un mecanismo de adaptación al entorno"* (Tubino, 2004: 44).

La cultura como la forma de ser de una población, incluye características orgánicas y características creadas en la sociedad. En el campo de las ciencias sociales, existe la tendencia a reducir la cultura exclusivamente al aprendizaje, limitándolo sólo al conocimiento, tanto en su expresión material como espiritual. Sin embargo, es importante escudriñar el funcionamiento de la cultura en el cerebro. La cultura es una forma de ser, una forma de vida, una forma de pensar, una forma de sentir. Todo esto, como sabemos, no requiere de ser pensado en cada momento. Esos procesos, por lo general, no son conscientes, sino procesos más profundos; por lo tanto, ocultos, que rigen la actuación de la persona, son inconscientes.

Lo inconsciente tiene dos características fundamentales. Por una parte, obedece a mecanismos biológicos que no se modifican sustancialmente con la actuación social. Pero, por otra parte, este inconsciente también es construido, en ese caso, obedece a factores sociales. Podemos entender esto, como el continuo aprendizaje del ser humano. Los esquemas del inconsciente no todos están a flote, listo para el uso consciente; hay muchos conocimientos o experiencias que se reestructuran y pasan al olvido. Pero ello no significa que hayan desaparecido, sino pasan a conformar esquemas mentales profundos que guían a la persona. Reiteramos que la construcción de los esquemas mentales construidos, tiene mayor dinamicidad en la primera etapa de nuestra vida, se diría que es la construcción de las estructuras básicas de nuestra personalidad.

Los esquemas mentales o las estructuras de cognición (que tienen un carácter especialmente inconsciente), son algo así como los "patrones" de actuación o las formas de producción de conocimientos, que rigen a la misma actuación

consciente; de las cuales no nos damos cuenta. El cerebro, a diferencia de otros órganos, es muy dinámico en la estructuración y reestructuración de las redes neuronales; son la expresión de los esquemas mentales y de los aprendizajes. *"La Neurociencia ha comprobado que el cerebro no es un órgano estático sino que por el contrario es dinámico, que evoluciona durante la vida y que guarda las huellas de las experiencias"*. (Magistretti, 2007: 1). La dinámica del cerebro tiene su relación directa con el aprendizaje, un proceso consciente; pero también con toda aquella experiencia de la que no nos damos cuenta, que deja sus huellas en nuestra estructura neuronal. Entonces, el inconsciente está más allá del aprendizaje.

La plasticidad del cerebro nos dota de individualidad, porque cada uno tiene experiencias y aprendizajes diferentes. Aún cuando hayamos vivido en un mismo contexto cultural y temporal; somos individualmente diferentes. Sin embargo, hay esquemas comunes que nos unen, son los marcos de referencia culturales, su existencia es dinámica y nunca absoluta. El carácter dinámico de nuestro cerebro y consecuentemente de la cultura, es la fuerza motriz del desarrollo humano. Sin que ello signifique la uniformidad del desarrollo individual en todo el ciclo de la vida. Hay mayor intensidad de aprendizaje en la primera etapa; pero estos no se dan naturalmente, requieren de estímulo (social), como es por ejemplo, el desarrollo del lenguaje, sólo en la primera etapa.

El humano a diferencia de los animales, es el ser con capacidad de aprendizaje por excelencia, pese a que los animales también están dotados de este principio, con mayor evidencia en la línea de los mamíferos. Pero, esos aprendizajes animalescos no tienen parangón con el humano, puesto que éste gracias a su

capacidad de manejo de símbolos arbitrarios, puede producir exponencialmente conocimientos y con ello modificar la faz de la tierra como su creación cultural.

El principio de aprendizaje humano requiere de un cerebro flexible que aprende conscientemente, y que tiene la capacidad de modificar antiguos esquemas mentales. Esta actividad va acompañada, al mismo tiempo, con el principio de error; el que aprende siempre se equivocará alguna vez. La búsqueda de las respuestas a los errores, es un sentimiento, por tanto, una emocionalidad, que genera la fuerza de la búsqueda de nuevas soluciones. No así los animales, sus aprendizajes no son conscientes, son para satisfacer sus necesidades básicas para su supervivencia. La mayor parte de ellos están guiados por un cerebro rígido, que es una automatización de las acciones. Pensemos, por ejemplo, en el alto grado de perfección de la parábola de la araña, que se repite mecánicamente en forma indefinida; sin posibilidades de desarrollo al estar programado por un cerebro rígido.

El aprendizaje a voluntad es consciente, por lo cual implica cambio o modificación en las interconexiones neuronales. Tal modificación no es automática o algo programado, se produce sólo ante estímulos. Esto nos lleva a pensar: mayor será el aprendizaje si mayores son las experiencias. Los seres humanos nos diferenciamos porque tenemos mayores o menores experiencias en determinada área o en forma general. El homo sapiens para sobrevivir tiene que aprender, en todo momento de la vida. El aprendizaje posibilita mejores condiciones para la supervivencia. *"Estos cambios en el cerebro, sin embargo, dependen de nuestras experiencias. Visión, sonido, tacto, gusto y olfato se convierten en actividad en el cerebro. Esto conduce al crecimiento y desarrollo de nuestro desempeño motor,*

emocional, conductual, cognitivo y social. Las experiencias adecuadas, en las cantidades adecuadas, en los momentos adecuados de la vida, pueden despertar el grandioso potencial de nuestro cerebro.” (Perry, 2008: 1).

La noción de los esquemas mentales, desecha la idea del aprendizaje en un cerebro vacío. Se aprende no porque tengamos cerebro o las neuronas estén dispuestos para ello; sino porque previamente existen esquemas mentales o saberes previos con los cuales se procesa la nueva información. De ahí la importancia de la cultura, porque esos esquemas tienen su pertinencia cultural. Esos esquemas no son conscientes, están en la profundidad de las interconexiones neuronales, existen y están decidiendo sobre el aprendizaje consciente.

De acuerdo a los avances en la investigación de la Neurociencia, posiblemente esa parte oculta al cual se le denomina inconsciente, tenga un gran componente de orden genético. Mas, esas mismas investigaciones apuntan a explicar que esos esquemas mentales profundos, también son factibles de modificación o incluso de creación, dependiendo de la reiteración y la intensidad de pensamiento, este último relacionado al factor emocional.

Los esquemas mentales no son estáticos o absolutos, si así fuera, no habría posibilidad de desarrollo del individuo. Estos están condicionados a una intensa dinámica de estructuraciones y reestructuraciones. La modificación de antiguos esquemas mentales, requiere de aprendizajes intensos de nuevos conocimientos que contrasten o diferencien de los ya establecidos, o también la posibilidad de estructurarse nuevos esquemas mentales.

Todo ello no significa que lo aprendido conscientemente, por el uso insistente y la intensidad de emocionalidad, vayan a pasar ahora a esas nuevas estructuras del inconsciente y que en adelante se olviden. Lo que pasa es que esos conocimientos o experiencias aprendidas, en un momento determinado empiezan a reestructurarse para convertirse en nuevos esquemas mentales. Esta es una hipótesis, especialmente para las personas que viven en constante contacto multicultural.

Los individuos pueden modificar sus esquemas mentales básicos, combinando o adaptando con las características de otras culturas. Hoy asistimos a una intensa exposición de múltiples formas de existencia. Además, nosotros como individualidades no sólo somos una única identidad cultural. En la vida cotidiana, tenemos muchos comportamientos multiculturales, ellos están condicionados por los múltiples contextos y las diversas circunstancias.

Una muestra para la explicación de cómo funciona el cerebro en sus formas consciente e inconsciente, es la capacidad de lectura. El acto de leer es un proceso que implica descifrar códigos establecidos socialmente. Potencialmente, todos, incluido los analfabetos, tenemos la capacidad de leer; pero en concreto, las personas que tienen un dominio sobre la lectura, están poniendo en acción los recursos del cerebro consciente e inconsciente. Pues, veamos: la lectura se hace en el idioma de su dominio, el que sabe leer, sabe descifrar los códigos fácilmente, cuando es una lengua de su dominio. Pero no entenderá nada, si se encuentra ante un texto escrito en una lengua de la cual no tiene noticia ni siquiera lejanamente. Por ejemplo, un hispanohablante no podrá descifrar códigos de la escritura china, sólo verá trazos de la grafización china.

La persona que posee la competencia de la lectura, tuvo que aprender en su niñez, el alfabeto de una lengua y, de cómo, mediante ellas, se construyen palabras, frases, oraciones y discursos. Este aprendizaje, pudo haber sido en su momento, aburrido; pero, a la postre se convirtió en algo mecánico y automático. Para leer, nadie está ensayando ni pensando en las diferentes grafías para formar palabras, sino que la lectura proviene del reconocimiento, de algo así como un "patrón" de escritura, que es aprendida y por ello tiene una naturaleza social. No es innato al ser humano. *"La lectura es una capacidad humana aprendida, no innata, que requiere de un trabajo conjunto de retina y cerebro para la captación de las imágenes y el posterior procesamiento del significado de las palabras"*. (Martínez, Y., 2008b: 1)

La competencia en la lectura, es el ejemplo de los esquemas mentales construidos, estos permiten descifrar los códigos y darle sentido a las palabras en el contexto del texto. Esos esquemas son de naturaleza inconsciente, pero en algún momento fue aprendida, con el uso se fue convirtiendo en algo automático. La capacidad de lectura, la velocidad y comprensión, dependen de esas estructuras, que a su vez están estrechamente vinculados al tipo de conocimiento al que se está expuesto en la lectura. Esos esquemas de lectura, han sido construidos sobre una base biológica que influye y en algunas veces hasta determina en la capacidad de leer, como el caso de alguna conexión dañada en el cerebro, que dificulta o hasta anula esta capacidad.

La persona que lee, decodifica los signos del alfabeto; su grado de comprensión y velocidad, depende de sus esquemas con las cuales relaciona la información contenida en la escritura, también con la intensidad emocional depositado en ese

conocimiento. Aquel que lee y comprende, lo está haciendo en forma consciente, pero con recursos inconscientes, ya que sólo se comprende con los filtros de los esquemas mentales que interpretan la lectura. La escritura se sujeta a las interpretaciones del cerebro y no al revés. Según el científico francés, Stanislas Dehaene: *"El cerebro no se ha adaptado a las exigencias del lenguaje escrito para comprenderlo, sino que, más bien, ha sido la escritura la que se ha adaptado a nuestras capacidades cerebrales"* (Citado por Martínez, Y., 2008b: 1). La técnica de la lectura veloz y comprensiva, tiene su asidero en el uso del recurso de los esquemas mentales inconscientes.

La fuerza que anima a todo ser vivo para su desarrollo es la supervivencia, de ello no evade el ser humano. En él adquiere una particular importancia el conocimiento, se manifiesta en su permanente deseo por aprender y dar continuidad al conocimiento para futuras generaciones. Desde épocas prehistóricas quiso impregnar sus conocimientos en algo gráfico, para que otros puedan reconocer ese mensaje. Pero el grafismo como tal, sólo se inicia a partir del descubrimiento de la agricultura, cuando el hombre emerge de su estado salvaje para convertirse en civilizado. Desde las primeras formas de escritura, hasta el alfabeto convencional, la escritura favoreció enormemente el desarrollo de la sociedad.

A partir de la escritura y la lectura inicia un salto en las cualidades aprehensivas del homo sapiens, porque permiten impregnar más huellas de contenidos en la compleja red neuronal, traducidos en estructuras interpretativas. El principio de la plasticidad, hace posible el desarrollo personal y consecuentemente el desarrollo social. *"La plasticidad de la red neuronal permite la inscripción de la*

experiencia" (Ansermet y Magistretti, 2006: 11). Gracias a la plasticidad podemos evocar conocimientos y también aprender otros nuevos.

Definir lo que es cultura agrupa a una vasta gama de disciplinas, incluso más allá del campo de las ciencias sociales. Es que la cultura, relaciona directamente con el carácter creativo del ser humano que tiene su fundamento en el funcionamiento del cerebro, siendo éste de naturaleza biológica y también social. Son los mecanismos internos y cerrados del cerebro los que crean realidad, y esta creación obedece a las condiciones ambientales y sociales en que se realiza.

1.2.5. Principales problemas en la definición de cultura

La definición de cultura muestra diferentes matices, de acuerdo a las diferentes exigencias, pero con un único denominador, su carácter social. Para el caso presente, la educación intercultural bilingüe, es necesario mostrar los diferentes enfoques que se tienen de este concepto y, cuáles son los fundamentos por los cuales se enfocan de esa manera. Ahora hay más elementos de juicio que esclarecen el carácter de la cultura, sobre todo los aportes en el campo de la Neurociencia, especialmente a cerebro e interpretación de realidad, ya que sólo este órgano es la que crea finalmente cultura.

La definición tiene que atender a la diversidad cultural, que contiene las diferencias de los parámetros conceptuales en la interpretación de la realidad. En tal sentido, no se puede hallar una definición única que uniformice a todas las culturas. Siempre tendrán particularidades que difieran de una y otra, dentro de un marco de interinfluencias.

Reflexionar sobre la cultura, ante todo, es una tarea de los científicos sociales, particularmente de los antropólogos. La definición de cultura toca a los mismos fundamentos de la percepción de la realidad; por lo que, desborda sólo a esas disciplinas. La definición de cultura tiene que ver con el grado de influencia y validez de interpretación, si es universal o particular. La significación de cultura dominante y cultura dominada.

Si nos detenemos por un momento, y nos ponemos a observar el paso de la historia, con una visión de cultura; encontramos siempre culturas dominantes y culturas dominadas. Dentro de esas formas de existencia, cada cultura cree que su estructuración categorial conceptual es la única válida. Peor aún, la cultura dominante está absolutamente convencida que es el paradigma de donde fluye la verdad. Por tal consideración, impone su estructuración categorial a las culturas dominadas, que incluye formas de vida, de racionalización, de sentir y todo. Así sucede desde tiempos remotos, es la constante en la historia. Los dominantes no sólo tienen la razón, sino también escriben la historia.

1.2.5.1. Acerca de la validez de las categorías conceptuales de las culturas

El primer gran problema en la definición de cultura, es el nivel de influencia y validez de las categorías de interpretación de las culturas. Estos se traducen en dos grandes bloques de discusión: Unos, que consideran que la estructuración categorial del ser humano es universal y, hasta cierto punto, inherente a él por naturaleza (por no decir biológica). Con esta óptica, sólo habría una racionalidad universal. Las diferencias serían problemas de mayor o menor desarrollo. Así, los que se encuentran atrasados tendrían que insertarse a los que han desarrollado

más. Eso justificaría la existencia de culturas adelantadas y otras atrasadas. Tal justificación tendría su asidero en la filogenia del ser humano. El homo sapiens originado en diferentes lugares del mundo, unos más desarrollados y otros menos, porque la transformación del animal en homo sapiens, en algunos se produjo antes y en otros, después.

La concepción universalista de la cultura está teñida por un profundo etnocentrismo. Sobre todo de la cultura occidental, especialmente a partir de las culturas griega y hebrea; considerándolas a éstas como la cima de la civilización, a las que se suele denominar "grandes civilizaciones". En ese transcurso se hace una escala en el desarrollo de las otras culturas, las que son consideradas con poco desarrollo, de nivel inferior, poco evolucionadas, "pueblos primitivos", "sociedades salvajes", etc. Esta forma de relación social, entre culturas, era una práctica corriente en el pasado. Hoy todavía subsiste aunque en menor proporción. Como respuesta al etnocentrismo, surge la concepción relativista de la cultura.

El relativismo es antípoda a la homogeneización cultural, considera a las culturas como respuestas a sus propios contextos geográficos y sociales, en un tiempo determinado. Eso hace que los grupos culturales sean diferentes. Las premisas del relativismo cultural se pueden resumir en lo siguiente:

- "- *Los grupos humanos son diversos en sus adaptaciones espacio-temporales y sus sistemas culturales resultantes son únicos e irrepetibles. De admitir semejanzas entre ellos no se infiere principio alguno de universalidad.*

- *Las diferencias resultan de las diversas respuestas, de tipo cognitivo y práctico, para su adaptación al medio o entorno natural.*
- *Las generalizaciones y universalizaciones representan una ansiedad por cómo lograr -unitarismo unificador- que nació de la inseguridad angustiosa o de una pasión inconsciente del poder centralizador.*

- *La generalización comparativista es un reduccionismo que empobrece la riqueza rural o de lo real" (Aguirre, 1988: 338).*

La cultura es una construcción humana adaptativa adecuada geográfica y socialmente, en el marco de una época determinada. Son las mejores condiciones para la supervivencia, donde los individuos comparten la vida como algo único, que los diferencia de otros grupos sociales; especialmente en lo que respecta a creación social. *"La cultura es un mecanismo adaptativo que, en tanto experiencia es compartido por todos los miembros de la especie, por lo que afirmar donde hay hombres hay cultura no resulta exagerado. Sin embargo, lo anterior no significa que la cultura como construcción sea única, por el contrario, está llena de particularidades que denotan una gran diversidad, porque, precisamente, no todos los grupos e individuos se adaptan de la misma forma a sus respectivos medios. Incluso en contextos similares, los patrones adaptativos adquieren formas diversas, porque una característica determinante de la humanidad es la variabilidad que configura su capacidad de adaptación."* (Poblete, 2006: 37).

Sin un parámetro universal de esquemas mentales, la interpretación y conducta del humano ante la realidad, se rige por grandes bloques de marcos de referencia comunes. Ninguna cultura en particular puede irrogarse como paradigma que pauten a los demás. En esa perspectiva, todas las culturas tienen el mismo valor, no se puede calificar de superior o inferior. En una sociedad multicultural, los productos o manifestaciones de una cultura no pueden tener el mismo reconocimiento, pueden ser rechazados por los demás, desde sus parámetros conceptuales. *"Todas las culturas poseen el mismo valor... no todo aspecto de la diversidad cultural es digno de respeto"*. (Taylor, C., Citado por López, M. Del C., 2002: 39).

El otro aspecto que vale aclarar, es lo relativo al cambio. La cultura, es estable y dinámica a la vez. Esto es importante dilucidarlo, por cuanto por falta de profundidad en su enfoque, surgen posturas extremas que distorsionan el desarrollo humano. Es estable, sólo en cuanto a la identidad de una cultura en específico, en un tiempo y espacio determinado; son sus características principales que la identifican. Y, es dinámica, en cuanto corresponde a la característica principal del ser humano, la renovación permanente de conocimientos realizados en la sociedad.

De las dos características, estabilidad y dinamicidad, esta última es la principal que configura a la cultura como tal. Sin embargo, cabe hacer algunas observaciones. Si la cultura es una incesante creación y recreación de conocimientos, experiencias y formas de vida, sobre todo en el contacto con otras culturas, especialmente con la cultura dominante. Ello no quiere decir que esa cultura desaparezca, porque ya ha perdido sus características primigenias que la

identificaban como tal. Las observaciones nos ofrecen variantes adaptativas. Generalmente se observa que una serie de elementos de una cultura se adaptan a las nuevas condiciones en que le toca vivir, pero siguen manteniendo sus ejes que lo caracterizan, aunque no en la forma original. Eso es lo que sucede, por ejemplo, con la cultura andina que ha tomado muchos elementos de la cultura hispano occidental, sin que ello quiera decir que la cultura andina ya no exista.

El etnocentrismo es una postura extrema en la conceptualización de cultura. Uno de ellos, son los "puristas culturales"; relacionado con algunos grupos sociales andinos (quechuas o aimaras), que supuestamente, pretenden mantenerse aislados y no contaminarse con la otra cultura. Esto demuestra, que el etnocentrismo no sólo proviene de la cultura dominante; sino también, de las culturas dominadas. Los puristas o "indianistas", quieren detener el tiempo y se preocupan porque su cultura se mantenga pura y limpia, libre de elementos culturales foráneos, principalmente de la cultura Occidental. Estas posturas devienen en actitudes y conductas antihistóricas, posiciones fundamentalistas que no corresponden al desarrollo cultural dentro de un contexto multicultural. Además, contraviene el concepto científico de cultura que es dinámica y no absoluta. En contraposición a esta postura purista de la cultura dominada, existe el otro, de la cultura dominante que cree en la existencia de una sola cultura universal a la cual todos deben acogerse, del cual hicimos referencia.

1.2.5.2. Cultura y el manejo simbólico

El humano, es ante todo, un ser que maneja símbolos. No es necesario que la realidad inmediata esté ante él. Mediante el manejo simbólico puede hacer

referencia a hechos u objetos lejanos, tanto en el tiempo como en el espacio. Asimismo, puede construir su propia versión interpretativa de la realidad. *"Toda cultura, como ha puesto de relieve la antropología simbólica, puede concebirse como un sistema simbólico y de significados compartidos"* (Cf. Kraft, C.F., 1990, citado por Vallescar, 2000: 97). El símbolo como representación de la realidad no es, inevitablemente, un reflejo de ella, es más bien una construcción mental del individuo. Esa construcción sólo es posible a través de los esquemas contenidos en la complejidad de las redes neuronales.

Los esquemas, compatibilizan con las características culturales del individuo. En ese entender, la interpretación de la realidad no puede ser universal, porque el colectivo sólo comparte los marcos de referencia de esa cultura, que son los patrones de percepción propios de esa colectividad. Esto relacionado, principalmente, con las profundas preocupaciones del humano acerca de su existencia, su origen, el fundamento de todo lo existente.

Todas las culturas tienen sus propias explicaciones acerca de estas grandes preocupaciones y difieren, sustancialmente, de una a otra. Además, emplean una terminología particular para referir a esas interrogantes, naturalmente, están expresadas en su propia lengua. Esto explica del por qué no hay traducciones exactas, sino aproximaciones. Podemos referir algunas de ellas: Cosmovisión, pensamiento, filosofía, ideología profunda, concepción del mundo y de la vida (*weltanschauung*), religión, religiosidad, etc.

La explicación a esas grandes preocupaciones, están envueltas en los tiempos remotos de esa cultura en particular. Sin embargo, ni siquiera esta característica

permanece indemne, está expuesta a las influencias del contacto multicultural por lapsos prolongados. Los cambios se observan, sobre todo, en las formas; porque el núcleo resiste más, y es la que le da identidad a esa cultura. Los individuos están signados por esas categorizaciones perceptuales, de una cultura de la cual provienen (la huella cultural, sobre todo, se da en la primera edad). Entonces, tenemos formas de proceder, actuar, sentir y vivir, con un distintivo cultural. Esto nunca nadie lo está racionalizando en forma consciente; esas formas culturales están insertas en la profundidad de los esquemas mentales del individuo.

Todavía queda mucho por investigar acerca del manejo simbólico y la interpretación de la realidad, no convence las explicaciones etnocentristas de la cultura dominante. Quien nos dice, por ejemplo, la racionalidad es universal, concepto muy discutible a la luz de la ciencia, porque el cerebro construye realidad y no la refleja. En tal sentido, las culturas tienen diferentes formas de interpretar la racionalidad, que difieren poco o mucho en las alteridades.

1.2.5.3. Formas y significados de la cultura

Las formas culturales son los aspectos externos de una cultura, son las partes observables que nos impresionan a primera vista y nos dan a pensar que son grupos humanos con una cultura distinta a la nuestra. Puede estar expresado en la vestimenta, comida, vivienda, danzas, música, costumbres religiosas, formas de matrimonio, formas de estructura familiar y muchas otras. Evidentemente, éstas responden adecuadamente al grupo social; no obstante, se producen problemas en contactos entre la cultura dominada y la cultura dominante. Porque ésta descalifica o minusvalora a las otras formas e impone las suyas, desde sus

parámetros. Desde esta visión asimétrica, las otras culturas son inferiores; para nivelarse tiene que integrarse a la cultura superior.

Resulta patético el choque producido entre los conquistadores españoles y la población aborígen de América. Las almas más caritativas de los conquistadores (los sacerdotes), pensaron con profunda convicción que su noble tarea era "humanizar" a los aborígenes, para lo cual tenían que evangelizar a los nativos, tarea que no sólo consistía en el cambio de mentalidad, sino también en el cambio de las formas.

Detrás de las formas, están las significaciones compartidas por los miembros de una cultura, que refieren a los valores, actitudes, connotaciones e impresiones que caracterizan a la cultura. Los miembros del grupo social convienen el significado para sus integrantes. *"Este significado de una forma cultural consiste en la totalidad de las asociaciones subjetivas atribuidas a la forma"* (Luzbetak, 1963, citado por Vallescar, 2000: 102). Los significados no tienen una sola explicación, son muy cambiantes, una misma forma puede tener muchos significados no sólo de una cultura a otra, sino al interior de la misma. Incluso, significados diferentes de un individuo a otro; esto tiene su relación, en última instancia, con los esquemas mentales con los cuales actúan las personas.

1.2.6.4. Configuración y realización cultural

La naturaleza social del humano hace que absolutamente nadie puede excluirse de la huella cultural. Ésta actúa con más intensidad en la primera edad (desde antes del nacimiento hasta alrededor de los siete años). Al nacer no escogemos vivir en tal o cual cultura, sólo nos hacemos a la cultura de nuestros padres. En

la primera edad no tenemos muchas interrelaciones sociales, como en la edad adulta. En esa primera etapa nos configuramos, especialmente con los principales patrones culturales. Mas, a medida cómo vamos avanzando en la edad, vamos teniendo otras experiencias culturales distintos a la de nuestros padres. Éstos nos van dando formas y significaciones distintas a nuestra cultura de origen, van haciendo cambiar en algo o mucho en nuestras formas de vida. Lo cual quiere decir que la cultura nos configura, pero no nos determina. En tal entendimiento, podemos decir que individualmente también somos multiculturales, porque no nos son ajenos las otras influencias culturales.

Resulta harto difícil determinar en la vida cotidiana de una persona, con cuál de sus esquemas culturales está actuando.³ La sola respuesta a esta pregunta por parte del individuo no explica mucho. Esos esquemas son más profundos y no son conscientes inequívocamente. Así, por ejemplo, es común observar la negación que hacen determinadas personas a su cultura de origen (porque en el contexto son culturas dominadas). Empero una observación más detenida, nos permite penetrar en aspectos particulares de las formas y significados de su cultura de origen. Para abundar en esta explicación, se requeriría de mayores investigaciones sostenidas al respecto.

De mis experiencias particulares y de las experiencias compartidas por otros investigadores, me permite aproximar. En el caso de los grupos culturales más aislados, guardan una homogeneidad cultural. En tanto en un contexto

3 El neurocientífico, Fernando García de Haro dice que, de la abundancia de estructuras mentales, nunca están activas todas, sólo una o unas cuantas. (Cf., 1999). Acorde con ello, no podemos decir que la identidad, por ejemplo, siempre se mantiene con una sola característica, es cambiante.

multicultural, las personas con un origen cultural ancestral, tienen comportamientos más heterogéneos.

1.2.6. Cultura, naturaleza y sociedad

Las bases biológicas y sociales son inherentes al humano. En cuanto al primero, refiere a lo proporcionado por la naturaleza. En lo segundo, alude a todo lo creado por el hombre en la sociedad. Mas, ambos constituyen transmisión de información. En lo biológico, es transmisión de información biológica (genes) para la reproducción de la especie. En tanto que, en el aspecto social es transmisión de información cultural, que algunos lo han denominado como la transmisión de "memes" (Dawkins, 1985: 281). *En el fondo, la cultura viene a ser la acumulación de información, tanto natural (genética) como cultural. "No hay que perder de vista que la cultura ha sido creada por un animal de naturaleza biológica y por lo tanto tiene, sin duda, una serie de elementos biológicos en ella"* (Estañol, 2004: 5).

Frecuentemente, en los predios de las ciencias sociales se tiene la idea fija de la cultura como algo exclusivo de ella. Esta conceptualización quizá se revise con más profundidad más adelante, a la luz de los nuevos adelantos de la ciencia y la tecnología. La interpretación de cultura depende mucho del conocimiento de cómo funciona el cerebro. Éste, como ya se conoce, no es de exclusividad social, posee una base biológica.

Con esas consideraciones, se podría decir que el humano no es, ni completamente biológico ni completamente cultural; es una compleja combinación de ambos factores. Lo que es evidente a todas luces, es que el hombre no es un ser totalmente apartado del animal. De acuerdo con el mapa genético, apenas

nos diferenciamos en 1.3% del mono. Como ser vivo es depositario de información biológica y su respectiva transmisión. La diferencia entre lo biológico y lo cultural, está en cómo se transmite esa información. *"La información natural se transmite genéticamente y está codificada en el genoma, la información cultural se transmite por aprendizaje social y está codificada en el cerebro"* (Mosterín, 2009: 97).

Buscando un principio fundamental para la existencia de la cultura, encontramos el principio de aprendizaje. Sólo mediante éste, es posible acumular y transmitir conocimientos. Normalmente, reducimos este principio sólo al ser humano. Investigaciones modernas nos indican que, aprender no es exclusivo al hombre, este principio también está inserto en los animales (con más evidencia observable en los mamíferos). Si esto es así, habría la posibilidad que algunos animales, igualmente, podrían producir cultura; pero, eso resulta algo disonante con nuestras ideas tradicionalmente establecidas. Por ello, se constituye en una necesidad esclarecer qué es aprendizaje, ya no sólo desde el punto de vista conceptual; sino, básicamente, desde la óptica del funcionamiento del cerebro (Neurociencia).

Aprender, desde este último enfoque, implica la modificación de las conexiones intersinápticas. En tal virtud, no explicaría mucho la definición conceptual que dice: *"Aprender es adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia"* (Diccionario Encarta). La definición queda reducida sólo al conocimiento humano.

Si tomamos la exposición de la Neurociencia, aprender es una modificación o creación de redes neuronales. Muchos animales igualmente poseen esa característica. Entonces, cabe la pregunta, ¿qué tipo de aprendizaje es la que caracteriza al ser humano? En la explicación se apela a la ciencia de la Lingüística. El ser humano se comunica con sus semejantes mediante un sistema de códigos establecidos socialmente, que se llama lenguaje. Aquí, es pertinente observar si esta facultad es exclusiva del humano; o es que, también hay animales con lenguaje. Tampoco se puede descartar este último, está probado que muchos animales se comunican.

Para establecer la diferencia de la comunicación humana y animal, echamos mano a conocimientos de la Lingüística, así: *"El lenguaje humano es un sistema de comunicación basado en sonidos del habla usados como símbolos arbitrarios"* (Ruiz, 2008: 1). El manejo simbólico arbitrario nos permite abstraer la realidad, ya que *"en los símbolos la relación entre el significante y el significado es puramente convencional"* (Ibid.). La abstracción multiplica a escala geométrica la producción, la acumulación y transmisión de conocimientos. Esto no lo puede realizar ningún animal, pese a que están comprendidos en el principio de aprendizaje.

El lenguaje humano es, una convención social que opera sobre bases biológicas. Es abstracción que permite comunicar con algo alejado en el tiempo y en el espacio. Expresa las complejas disposiciones de la imaginación. El lenguaje combina un número infinito de nuevas expresiones, las que crean nuevos elementos culturales. Es el instrumento principal del aprendizaje.

Las características de la cultura relacionan íntegramente a las características del ser humano. De esta premisa derivan dos tendencias. La primera, privilegia el aspecto biológico (por ejemplo, los etólogos). La segunda, la tendencia a absolutizar el aspecto social. Los avances científico-tecnológicos, permiten afirmar que estos dos aspectos no son excluyentes, al contrario, son complementarios. *"No somos completamente biológicos ni completamente culturales"* (Estañol, 2004: 5). Tal característica permite un mejor enfoque del ser humano. Por ejemplo, guardamos muchas características comunes con el animal. Por mencionar, el instinto de agresión. El humano ha desarrollado a lo largo de la historia desde las tecnologías más rudimentarias hasta las más sofisticadas armas de guerra letales para la destrucción masiva. Hasta mientras exista guerra, milicia, armas; no habremos superado nuestro componente animal.

La cultura como sistema responde a tres mecanismos adaptativos: la ecología, la estructura social y la ideología. La ecología refiere a la forma de adaptación del grupo social a su medio ambiente, de esta relación derivan características específicas. Así, el homo sapiens que se ubicó como sedentario en las costas del Atlántico (Inglaterra, Noruega, etc.), desarrollaron una cultura del mar, de la navegación. Sus dioses, sus rituales, sus creencias y sus formas de vida, corresponden adecuadamente alrededor de ese medio ambiente donde les tocó vivir. Similarmente se puede decir de la cultura andina, la supervivencia depende del dominio del medio geográfico de las macizas montañas, los andes. Lo cual no quiere decir, que el grupo social no haya desarrollado otro tipo de conocimientos, los ha desarrollado, pero no en la medida a ese reto, como la agricultura.

El grupo sociocultural primigenio, adaptado a un medio ambiente determinado, se organiza en función de las mejores condiciones para su supervivencia; para un mejor dominio de la naturaleza. La organización se va complejizando a medida que va desarrollando la sociedad. Cada cultura va forjando su organización social que asegure sus relaciones sociales para la continuidad del grupo. La estructura social como sistema, no permanece inmutable a todos los tiempos, se renueva y adapta a las nuevas condiciones.

Históricamente, la cultura dominante impone su forma de organización social. Es lo que se produjo con la conquista española a América, que impuso un sistema feudal sobre una organización social colectivista agraria de la sociedad inca. Con la globalización, La tendencia es a la uniformización cultural, la creación de una nueva cultura sobre la base de la cultura Occidental. Esta marcha es más rápida que antes, la tecnología de los medios acerca más a los humanos.

Sin embargo, esa tendencia no significa la desaparición de las particularidades, éstas se reproducen, crean y recrean en nuevas condiciones. Así se observa, cómo las sociedades y los individuos, forjan las ideologías que sustentan a los grupos sociales. La ideología alude al sistema de hábitos y características mentales que aproximan a los individuos. Es la respuesta a su adaptación particular al medio ambiente y sistema social. En esa perspectiva, surgen formas particulares de interpretación de la realidad, a las que se denomina: filosofía, cosmovisión, pensamiento, concepción, etc. De esta forma, la filosofía griega tiene una forma particular de interpretar la realidad (aún cuando esta filosofía es la más extendida en el mundo). Del mismo modo, se podría decir de la cosmovisión andina que tiene sus encuentros con esta filosofía.

Las pautas de la existencia humana, están condicionados por factores naturales (biológicos) y sociales (culturales). Las pautas biológicas son comunes a todos los humanos; todos caminamos, comemos, nos vestimos, etc. Mas, no todos comemos de la misma forma, diferencian los ingredientes, la manera cómo nos llevamos a la boca el alimento, cómo nos sentamos, dónde comemos, cómo nos retiramos, etc. La forma cómo lo hacemos es cultural, no es natural. Las pautas de conducta son más sociales que biológicas. Es asertivo la definición de Mosterín. La cultura, *"como la información transmitida por aprendizaje social. Como tal, se contrapone a la naturaleza, es decir, a la información transmitida genéticamente"* (2009: 102).

La cultura es una construcción social contenida en el individuo y en el colectivo. La percepción y actuación de las personas se realiza con determinados esquemas mentales que los diferencia. La persona al vivir en sociedad comparte esquemas comunes en su colectividad, lo que le impregna identidad al grupo, al que se le reconoce como cultura. Los esquemas, finalmente están contenidos en el cerebro. *"La cultura está en el cerebro"* (Mosterín, 2005: 48).

1.3. Multiculturalismo

El pluralismo cultural es expuesto con diferentes conceptos. Uno de ellos es el concepto de la multiculturalidad, inserto en la tendencia antiasimilacionista. Tendencia que propone: las minorías culturales deben guardar su identidad, especialmente en estos tiempos, inclinado a la homogeneización.

El concepto multicultural tiene un origen Noratlántico, a partir de la cual fue expandida a Norteamérica, luego a algunos países de Europa occidental,

particularmente a Inglaterra. Posteriormente, repercutió su eco en los países latinoamericanos; pero optando por otra designación, más acorde a sus exigencias, la interculturalidad.

Inicialmente, la denominación multiculturalismo se empleó para describir los contextos de las poblaciones de distintas culturas. En el caso europeo, orientadas a aquellas poblaciones de migrantes. Debido a que éstos mantenían su identidad y lealtad a su cultura de origen, traducidas en los usos de la lengua y práctica culturales en contextos restringidos. Además, el concepto es de frecuente uso académico, por la presencia y reclamos de estas poblaciones por el respeto a sus particularidades. A raíz de esas actividades, en muchos países europeos, se incorporaron algunas políticas de estado. *"El multiculturalismo se ha convertido desde hace unas décadas en política de estado para contener reclamos respecto a la diferencia"* (Briones, 2002: 382).

El concepto en cuestión, es ante todo una política de reconocimiento a las diferencias culturales. Reivindicación que responde a la marginalidad y asimetría en las interrelaciones sociales con la cultura dominante. El enfoque multicultural conceptúa a las culturas en forma separada, cada una con sus propias características. El concepto es opuesto al monoculturalismo, que niega la diversidad. En cambio, *"el multiculturalismo reconoce una situación de facto que existe independientemente de su valoración por parte de los actores sociales"* (Hamel, 2003: 134). Empero, el reconocimiento a las diferencias, no significa por sí solo, la igualdad en sus interrelaciones; pero es un avance, por lo menos el derecho a ser educados como personas de cultura diferente.

En su generalidad, el multiculturalismo se define *"como una expresión que simplemente registra la existencia de una multiplicidad de culturas"* (Sartori, 2001: 61). Aquí no repara en las relaciones entre las culturas. Por lo demás, *"El término multiculturalismo está más extendido entre los estudios académicos anglosajones... Esta distinción responde a una diferenciación entre las características de la diversidad cultural en Europa y en América."* (Del Arco, 1999: 82). No hay mezcla, mantiene las distancias, los individuos saben de su pertenencia. *"La sociedad multicultural no se caracteriza por la coexistencia de valores y prácticas culturales diferentes; menos aún por el mestizaje generalizado. Es aquella donde se construyen la mayor cantidad de vidas individuales, donde el mayor número de individuos logran combinar, de manera diferente cada vez. Lo que los reúne... y lo que los diferencia"*. (Touraine, 1997: 189).

La multiculturalidad, es un concepto que designa la coexistencia de diferentes culturas dentro de un ámbito. En tanto que la interculturalidad, refiere, básicamente, a la dinámica de las relaciones entre las diferentes culturas. *"Multiculturalismo es la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio real, mediático o virtual; mientras que la interculturalidad serían las relaciones que se dan entre las mismas. Es decir, que el multiculturalismo marcaría el estado, la situación de una sociedad plural desde el punto de vista de comunidades culturales con identidades diferenciadas. Mientras que la interculturalidad haría referencia a la dinámica que se da entre estas comunidades culturales"* (Rodrigo, 2004: 2).

Los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, se vienen instituyendo en teorías vigentes; en la medida que expresan lo inherente del ser humano, su diversidad. Además, se constituyen en los conceptos contendientes del racionalismo universal. Por lo que son controvertibles y motivo de grandes discusiones.

La multiculturalidad, por su contenido es polisémico, dado su carácter interpretativo. En este trabajo, se conceptúa a la multiculturalidad como la diversidad y sus características subsistentes dentro de una sociedad. En tanto que la interculturalidad, es la interrelación entre las culturas. *"La realidad es multicultural plural y diversa es un hecho, un punto de partida. Intentar que sea intercultural pasa por el desarrollo de dispositivos comunicativos interculturales"* (Israel, 2004: 63). Esa comunicación intercultural, generalmente es desigual, cultura dominante y cultura dominada. Una interculturalidad provechosa para todos, es aquella que guarda características de interrelación comunicacional, de igualdad, de enriquecimiento y de mutuo respeto.

Además, la diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad; el primero no pone en cuestión el estado-nación, ni menos el sentido de la democracia liberal (Cf. López, L. E., 2009). El multiculturalismo es un concepto acorde a los países industrializados, especialmente europeos de donde proviene. En lo educativo, un tipo de educación dirigida a las poblaciones inmigrantes. Mientras que la interculturalidad, sobre todo latinoamericana, tiene el tinte de la población originaria.

1.4. Consideraciones sobre el concepto de interculturalidad

La educación intercultural bilingüe se ha constituido en política de estado en el Perú, similar a muchos países de Latinoamérica. Aunque como política educativa es todavía marginal. Uno de los conceptos capitales en esta pedagogía, lo constituye la interculturalidad. Su aplicación en la educación intercultural, presenta problemas de orden práctico y de conceptualización epistemológica. Aún cuando se ha avanzado con muchos estudios al respecto; sin embargo, no es un concepto plenamente establecido en el mundo. Antes que eso, la concepción obedece más bien a las condiciones en que se usa en cada país.

La interculturalidad como concepto asociado al tema educativo, ya se vino usando en las reflexiones de las sociedades con diversidad cultural. En el caso peruano dentro de ella, la región Puno, el concepto atraviesa la escolaridad de los niveles de Inicial y Primaria; implementada bajo los designios del Ministerio de Educación. En otras latitudes del país, las poblaciones selváticas, la EIB se originó a partir de la iniciativa de la población nativa.

Pese a la institucionalidad oficial la EIB; sin embargo, la interculturalidad todavía no es un concepto plenamente operacionalizado. No se la emplea como una categoría que envuelva la relación entre culturas diferentes. Su presencia ha desbordado más bien el aspecto reivindicativo de la población originaria. Además, se delimita sólo a un grupo poblacional denominado "indígena", no se le extiende a toda la sociedad. En ese entendimiento, la EIB es para los niños del área rural con una lengua y cultura distinta al castellano. No es para la población urbana de

monolingües hispanos que, asimismo podrían aprender un idioma nativo como segunda lengua.

El empleo del concepto de la interculturalidad, tiene muchas implicaciones, entre otros: a) El reconocimiento del carácter multilingüe y pluricultural del País y la Región, b) Reconocer, que la diversidad cultural encierra riqueza de conocimientos, y c) Es una fuente de potencialidades para el desarrollo autosostenido. La educación tradicional que excluyó esas posibilidades, resultó un fracaso, principalmente en las poblaciones rurales. Marginalidad y prejuicios sociales, mantuvieron y mantienen aún una educación de baja calidad, por la práctica de una educación estandarizada con apreciaciones al margen de lo académico y científico, como aquel argumento que sustituye la diversidad cultural con el "*mestizaje cultural*" (cf. Zúñiga y Ansión, 2003, en Cutipa, 2005: 74).

El término "mestizaje cultural" en reemplazo del concepto interculturalidad, significaría la pérdida de la identidad originaria y la gestación de una nueva, una "híbrida". Lo cual no es acorde a la luz de los hechos reales. Hay quienes insinúan que en estos tiempos, la dinámica son los acercamientos y las interrelaciones entre las culturas. Estos atenuarían las diferencias; habría una especie de "integración" a una corriente única de identidad, con la consiguiente pérdida de las diferencias. "*La hibridación es la modificación de las identidades en amplios sectores populares, que son ahora multiétnicos, migrantes, políglotas y que cruzan elementos de varias culturas.*" (García Canclini, 1990: 42).

La interculturalidad, significa la conservación de las diferencias, no como algo absoluto, sino en su dinámica de recreación en nuevas condiciones. La vigencia

de las diferencias significa mantener las estructuras fundamentales de la cultura, expresadas en su cosmovisión como forma de interpretación de la realidad, que lo identifican como tal.⁴ Las culturas no son absolutas, inmanentes; existe una dinámica de asimilación de lo otro o de los otros adaptando a su eje.

El término interculturalidad no es una creación actual, históricamente, es una constante que expresa la relación entre culturas diferentes. En nuestro país, esa relación fue y es asimétrica aún. Por tal consideración, el concepto intercultural no puede ser neutro. *“Existe hegemonía en las relaciones. Entre grupos sociales el más poderoso tiende a imponer valores, actitudes y, en muchos casos decisiones.”* (Serrano, 1998: 2).

Tampoco significa que las culturas dominadas se hayan asimilado al dominante. Las poblaciones originarias incorporaron muchos productos culturales, ya sea acomodándolo a su eje cultural o realizando complejas adaptaciones. Estas culturas fueron estigmatizadas junto al atraso y obstáculo para el desarrollo. A tanta reiteración, no faltaron poblaciones nativas que hicieron suya estos discursos. A la actualidad se sabe que estas prácticas, antes que beneficiar han ido subdesarrollando nuestra sociedad. La modernidad nos ha hecho despertar y ver la importancia de las culturas vernaculares, como riqueza de conocimientos, tan necesarios para un desarrollo autosostenido sin exclusiones.

Siendo la cultura dinámica; las culturas originarias y particularmente las nuestras, el quechua y el aimara no son entidades aisladas del contexto de la sociedad

4 *“La identidad étnica es el resultado de la objetivación y de la auto-conciencia de los grupos humanos, en situaciones de contraste y/o confrontación con otros grupos, de sus diferencias culturales”* (Pujadas, 1993: 12).

moderna. Paradójicamente, tienen una intensa relación con ella, sin la pérdida de su identidad. Es propicia la cita de Breton al respecto:

“Una concepción de cultura indígena elaborada desde el propio grupo indígena, basada en la consciencia colectiva de que la cultura es dinámica y recibe influencias extraculturales. Se trata de superar la percepción de que la cultura indígena contemporánea debe ser aquella que emana de una visión ruralista obsoleta, que pretende ignorar la realidad actual de los indígenas que viven y se desarrollan también en contextos urbanos. Esta concepción de cultura indígena, puede permitir al grupo asumir su pasado, concebir su presente y proyectarse hacia el futuro como entidad colectiva.”
(1983: 30).

De los fundamentos del aprendizaje, según la Neurociencia, se aprende sobre la base de las estructuras mentales (saberes previos), eso es incuestionable. En un contexto como el nuestro, los esquemas del niño andino están estructurados en su propia cultura, su aprendizaje tiene que procederse en sus referentes culturales.

El concepto de interculturalidad, no cuenta con un status epistemológico universal. Está impregnada de las características culturales de los pueblos. Así, por su origen, tiene dos significaciones. Para los países con gran población nativa representará una suerte de reivindicación democrática. En tanto, para los países desarrollados, está dirigida para aquellas poblaciones minoritarias, especialmente migrantes. *“El concepto de interculturalidad asociado al diálogo horizontal entre culturas, emerge en los últimos años de la década de los setenta como un*

proyecto político democratizador e incluyente desde los países con amplia población indígena, a fin de reconstruir o redireccionar el sistema educativo imperante en aquel entonces. Contraria a esta concepción es la multiculturalidad o pluriculturalidad y, con cierta relatividad el biculturalismo. Estas concepciones acerca de la realidad sociocultural, surgen en los países capitalistas con alto índice de emigrantes, tal es el caso de los Estados Unidos (EE UU), Canadá, Inglaterra, Holanda, Nueva Zelanda, Norte y Occidente de Europa y recientemente en Europa del Sur.” (SERVINDI, 2005: 33)

En Latinoamérica, la población nativa es originaria respecto de su territorio, con un pasado cultural milenario; no son minorías de migrantes. Esta característica es más evidente en la atención a la diversidad cultural en la educación. Así, López, L. E. (2009) observa: *“Cabe destacar que la noción de interculturalidad en la educación apareció casi simultáneamente en América Latina y en Europa, a comienzos de los años 1970, aunque desde perspectivas e intereses diferentes. En Europa, esto se debió a la preocupación por la modificación del tejido social de sus zonas urbanas, resultante del influjo cada vez mayor de oleadas de trabajadores y familias migrantes del Tercer Mundo. La migración incidía en que en un mismo salón de clases pudiesen encontrarse e interactuar estudiantes pertenecientes a diferentes grupos nacionales, étnicos y culturales. En América Latina, en cambio, el uso del término se dio en el marco de proyectos de educación indígena, en los que confluían estudiantes indígenas que entraban en contacto con la cultura escolar hegemónica.” (181).*

La interculturalidad debe ser una práctica que alcance todos los ámbitos, debe incluir la inserción democrática de la población nativa como parte del estado nación y su acceso al poder político. *“En democracia, las políticas de gestión de la diversidad cultural han de tener como objetivo básico la inclusión de todos los individuos y grupos en la comunidad política. La falta de inclusión en el marco político general representa un problema de discriminación que toda sociedad democrática debe evitar por ser contrario a sus leyes y principios éticos”*. (Bilbeny, 2002: 65).

En Latinoamérica, la interculturalidad en la educación tiene fuertes rasgos de reivindicación cultural; especialmente en Bolivia, Ecuador, Guatemala, México y la zona amazónica del Perú. Pero, si observamos su conceptualización, existe un problema en su interpretación epistemológica, lo cual deviene en su aplicación práctica. La interculturalidad se entiende más como expresión de lo propio. Esa es una parte, para que sea más cabal tendría que contar con la concurrencia de dos visiones culturales: la suya propia (andina para el caso) y la otra (occidental), no con exclusiones aislacionistas, sino en forma complementaria; en la dinámica del contexto mayor de la sociedad.

Tampoco optar por la postura fácil de continuar con la educación tradicional estandarizada, que mengua o anula los significados y deviene en la simplificación, la reducción mecánica y esquemática. Las culturas representan lógicas diferentes (Cf. Morin, 2003). Es más, *“la ciencia occidental se basa en la no unidad, es decir, parte de la separación materia /espíritu, mente / cuerpo, razón / intuición, sujeto / objeto, cultura / naturaleza, etc. , además en esta separación se impone uno sobre el otro”*. (Mazorco, 2006:74).

La epistemología intercultural, por su misma característica interpretativa, está en permanente desarrollo. En su aplicación se tiene muchas dificultades, uno de los más saltantes es la reducción conceptual sólo a la reivindicación de lo propio. La tendencia es entender el concepto sólo de un lado (quechua). A falta de dominio conceptual de los profesores, en la aplicación de la educación intercultural se incurre en distorsiones. No se trata de exclusiones, tampoco de homogeneizaciones. En ese entender, la interculturalidad para nuestro contexto se entiende como el reconocimiento de las culturas propias, marginadas históricamente que ahora cobra el derecho a su reconocimiento. Zúñiga (1996) opina al respecto:

"En la concepción de interculturalidad que interesa a la EIB, ésta es un instrumento que debe servir para reparar los efectos del etnocentrismo de la cultura dominante hacia las culturas indígenas. En efecto, a la educación intercultural le cabe el papel de propiciar la construcción y/o la reconstrucción de códigos culturales diferenciadores, a fin de facilitar la comunicación interétnica y potenciar el desarrollo de las culturas y pueblos indígenas, al revés del etnocentrismo, que ha buscado su debilitamiento y desaparición. De esta manera, se concibe la educación intercultural bilingüe como el aprendizaje y práctica de códigos culturales en situaciones de interacción entre actores de sociedades culturalmente distintas, la validación y legitimación de saberes culturales de una u otra sociedad y la formación de actitudes favorables a las relaciones interétnicas" (12).

La relación intercultural con respeto a sus identidades en forma inclusiva y no

excluyente, la interinfluencia mutua. *"Interculturalidad es, ante todo, cualquier relación entre personas o grupos sociales de diversa cultura. Naturalmente, en esas relaciones entran también en juego las identidades de los diversos participantes... En términos más teóricos, la comparación, relación, y posible influencia mutua entre diversos sistemas culturales como, por ejemplo, la cosmovisión indígena y la occidental."* (Albó, y Romero, 2005: 29)

En la sociedad actual, lo que predomina son las relaciones culturales de dominio. Las personas correspondientes a la cultura dominada, no logran consideración automática de igualdad, flota un ambiente de minusvalía a los que tienen raíces nativas. En lo concerniente a las relaciones sociales, son considerados marginalmente, especialmente en el acceso al poder político. Todavía prima el etnocentrismo, en la línea del racionalismo universal. Sólo las relaciones interculturales de igualdad permitirán participar en igualdad de condiciones del poder político y el ejercicio democrático real. Sin aislacionismos de los progresos de la ciencia y la tecnología, sin perder lo propio.

En el contexto actual denominada globalización, se asiste a una paradoja. Por un lado, se homogeneiza, por otro, surgen y se fortalecen las alteridades. La presencia de éstas es vasta, sea en los países denominados "desarrollados" o en los países que no lo son. Este fenómeno social no se puede soslayar. *"Los estados nacionales frente al nuevo milenio no tienen otra alternativa que buscar las formas más claras de democratización de sus sociedades a partir de la participación, cada vez más amplia, de todos los sectores sociales, étnicos y culturales tanto en los procesos económicos como en los culturales. Los procesos de integración se generan a partir del establecimiento real de un diálogo*

intercultural, y la educación intercultural bilingüe (EIB) es el ámbito, por excelencia, donde aquel se construye." (Comboni, 1996: 5).

La interculturalidad como práctica tiene todas las condiciones para el ejercicio de la democracia, pues, concuerda con los ideales de ésta; en tanto reconocimiento de sus derechos de lengua y cultura diferentes a la cultura dominante. *"La interculturalidad es una perspectiva imprescindible para construir un sistema verdaderamente democrático, donde las diferencias culturales no generen desigualdad y exclusión."* (Ilizarbe, 2002: 83). La exclusión es una rémora para el desarrollo, limitación para la misma cultura dominante. Desde una perspectiva democrática, la diversidad cultural es una riqueza, requiriendo para ello los términos de interculturalidad de igualdad y no asimétrica. La constante en la historia, practicada por los sucesivos gobernantes, por lo menos en la educación, ha sido la imposición desde una visión homogeneizadora.

"Concebimos la interculturalidad como un principio esencialmente democrático, en cuanto significa reconocer el derecho de todos los pueblos y, por ende, de todo ser humano, a expresarse desde y en su propia lengua y cultura, como punto de partida imprescindible para una relación justa con los demás pueblos que conforman, no sólo un país, sino el mundo. La interculturalidad demanda el derecho a relacionarse con las sociedades humanas en términos igualitarios, igualdad que no significa uniformidad de culturas sino, muy por el contrario, el respeto por la diferencia entre ellas". (Zúñiga, 1996: 12).

La interculturalidad sólo tiene valor desde una perspectiva inclusiva, sólo así

pueden participar los comprendidos en el proceso democrático en igualdad de condiciones. *“La interculturalidad es un proceso democrático que busca la interacción y convivencia entre grupos sociales en el marco de la diversidad cultural, étnica y lingüística sustentados en el respeto, valoración, dialogo horizontal para la construcción de una sociedad pluricultural, justa y equitativa”* (Encinas, 2005: 50). Ese es un ideal de las poblaciones originarias, especialmente en el campo educativo. La educación intercultural bilingüe es un primer avance en ese sentido.

Aún cuando la EIB todavía no es el tipo de educación de calidad que se desearía; sobre todo, para los escolares del medio rural. Sin embargo, el solo reconocimiento de parte del estado, ha ganado consenso en la sociedad. El reconocimiento de la interculturalidad equivale al reconocimiento del país como diversidad cultural. Resumimos el uso del concepto de interculturalidad en la EIB, de la siguiente manera:

- Existe una conciencia nacional de diversidad cultural.
- Las poblaciones denominadas "indígenas", sienten la necesidad de revalorar lo propio. Asimismo, el grueso de la población entiende que lo nuestro también tiene valor e importancia.
- La experiencia de la educación estandarizada, fue una frustración. Por lo que, la educación oficial, incorporó, aunque sea marginalmente, la educación intercultural, para aquellas poblaciones con una lengua y cultura distintas a la del castellano. La educación de calidad reclama la pertinencia cultural.

- La práctica de la interculturalidad en la educación, supone el desarrollo de una sociedad más democrática, porque permite la participación social de todos. Por lo menos en las decisiones de la práctica educativa, en los procesos de enseñanza aprendizaje, con profesores y alumnos.

Cobra importancia actual las disquisiciones sobre interculturalidad, específicamente en la práctica de la educación intercultural bilingüe. Aquí se evidencia la debilidad y confusión en su aprehensión por parte de los docentes. Es un aspecto que demanda claridad, porque las limitaciones conceptuales conducen al mantenimiento de la práctica pedagógica estandarizada. Algunos, partiendo de una justa reivindicación cultural, terminan en exclusionismos retardatarios, los que son tomados por los partidarios del homogeneismo, y lo motejan como "esencialismo". Bajo estas posturas se pretende descalificar la interculturalidad, justificar el racionalismo universalista que marcó el modelo educativo estandarizado.

1.4.1. La validez del concepto de interculturalidad

A pesar que el concepto interculturalidad ha ganado fuerza de sustento académico en todo el orbe; sin embargo, hay quienes la niegan. Otros, tienen una visión muy suigéneris, la aceptan; pero no reconocen la vigencia de la diversidad, la identidad cultural. Ambos bajo una u otra forma justifican el asimilacionismo cultural, detrás del manto de la razón universal, la verdad absoluta.

En nuestro País, la invasión española significó, entre otros, la dominación cultural que continuó en la colonia y la república. Al surgir una nueva población en ese

encuentro, se prefirió utilizar el término "mestizaje cultural". Tal expresión, significa que las culturas en contacto ya perdieron sus características, en su reemplazo aparecieron otras distintas a sus matrices. Planteado así el problema, de por sí, constituye una simplificación muy elemental. Se recurre fácilmente a la tesis gastada del racionalismo universal, que la ciencia y la tecnología actual se viene encargando de desestimarla. A decir de Zúñiga y Ansión (2003) *"El término (mestizaje cultural) se deriva de la simplificación extrema operada por la gran división colonial, jerarquizante y excluyente, entre 'indios' y 'españoles', supuestamente reconciliados en el 'mestizaje'"*. (Zúñiga y Ansión, 2003, en Cutipa, 2005: 74).

Al sustento de los esquemas mentales, el concepto de la interculturalidad, no puede ser algo único y definitivo; su mismo contenido encierra la interpretación en varios sentidos. Por ejemplo, en Europa la diversidad cultural y, por ende, el tratamiento de la interculturalidad está relacionada con las poblaciones de inmigrantes, que son minorías frente al contexto mayor de la sociedad. Mientras, en América oriunda, las poblaciones nativas no son minorías ni inmigrantes. Esa diferencia hace que la interculturalidad incluya sus propias particularidades. Así lo ven, incluso, académicos del continente europeo:

"En Iberoamérica, los problemas interétnicos están preferentemente referidos al encuentro de la sociedad occidental con los pueblos originarios o indígenas, donde la identidad y la etnicidad indígena, pasan a ser atributos económicos y socioculturales considerados propios de un grupo humano, que acepta un origen común, vive en un territorio definido y habla la misma lengua. Ello constituye un nosotros, diferente a otros. Es una

percepción, una valoración" (Cámara, 1990: 69).

En América, la interculturalidad, al tener un contenido reivindicativo, constituye la búsqueda de las relaciones interculturales de igualdad, de respeto mutuo, de enriquecimiento y la lucha contra la marginación y el prejuicio. En tal significación, la interculturalidad es un concepto que parte del reconocimiento de la diversidad, que diverge con la homogeneización. *"No se trata de que todas las personas tengan las mismas oportunidades de disponer de una cultura homogénea, sino de redistribuir los recursos humanos y materiales de forma que se consigan que nadie ocupe una posición inferior por no poseer determinados elementos culturales". (Flecha, et al., 1994: 77).*

La interculturalidad como expresión de la diversidad, contrasta con el asimilacionismo, patente de la cultura dominante. El asimilacionismo, opone con las voces emergentes de las alteridades locales en el actual contexto de la modernidad. Lo infundado de las ideas asimilacionistas, debe a las siguientes consideraciones:

- A) No existe una razón universal que sustente una cultura paradigmática, que pautе las reglas sociales para todos. De acuerdo con las investigaciones de la Neurociencia, en el humano, la razón es una construcción social.

La percepción, la interpretación de la realidad se realizan con esquemas mentales (Cf. Goleman, 1997), contruidos individual y socialmente. Éstos, no son uniformes, dependen de muchos factores (lugar geográfico, la época y el contexto sociocultural, entre otros). Además, los esquemas formados en la primera edad son decisivos para la interpretación futura de

la realidad. Por ejemplo, los matices de significación cultural, tienen relación con la primera lengua.

- B) Por definición la cultura es dinámica, ninguna cultura en el mundo es absoluta. Todo conglomerado sociocultural, se adapta y recrea en nuevas condiciones. Sólo en esa lógica aseguran su continuidad y desarrollo. En la historia, las culturas que contravinieron esta regla se extinguieron. Sin embargo, no quiere decir, que las que se mantienen, hayan perdido su identidad. Probablemente en el futuro lejano a tanta adaptación y readaptación sea irreconocible a lo que fue. No podemos predecir por anticipado, por ahora las diferencias subsisten.
- C) La postura etnocentrista es el desconocimiento de los patrones conceptuales de las diversidades culturales, se discierne a los otros sólo desde un parámetro cultural. En ese sentido, es muy difícil y hasta imposible, conocer en sus matrices originales una cultura, ya que no es, únicamente, un ejercicio lógico racionalista; sino, incluye todas las actividades del ser humano en ese grupo social.

La relación intercultural no significa el conocimiento de la matriz cultural del otro diferente, no es necesario. Son esquemas diferentes de percepción. Por ello, la relación no incluye ese entendimiento. Lo fundamental es el respeto por el otro diferente, en forma mutua sin imposiciones de ningún tipo.

- D) Tradicionalmente, las posturas universalistas creían que las culturas denominadas: ancestrales, originarias, indígenas, nativas o

denominaciones similares; constituían la expresión del atraso de la sociedad. Por lo cual, se ejecutaron en diferentes latitudes, proyectos o procesos de integración de esta población a la sociedad moderna. Estos procesos, generalmente, no fueron coronados por el éxito, por cuanto las alteridades perduraron hasta la actualidad.

En el entorno de la globalización, se considera a esta época como la era del conocimiento. Éste se convierte en la principal fuente de riqueza en que se funda la sociedad actual. En ese marco, las culturas diversas le son necesarias, por ello se impulsan apoyos para que estas alteridades no se extingan. En muchos aspectos, los conocimientos de las culturas ancestrales son importantes para la modernidad liberal.

En esa consideración, el concepto de interculturalidad tampoco tiene una validez universal y para todos los tiempos. Su uso conceptual satisface, más bien, a las condiciones y al contexto. Así, podemos advertir dos concepciones muy controvertidas en los círculos de las ciencias sociales, particularmente en la educación. Esto es, el concepto descriptivo-crítico y el concepto político-pedagógico:

"Interculturalidad en el sentido descriptivo tiene como objetivo en antropología, sociología y sociolingüística, analizar lo que pasa cuando se encuentran o enfrentan dos o más grupos étnicos y/o culturales. Acorde con las características conflictivas de muchos de los encuentros interculturales se suelen destacar aquellos que tratan aspectos conflictivos, así como la tendencia a presentar análisis críticos que resultan incluso

denunciadores de procesos abiertamente discriminadores o de malentendidos interculturales, que se producen sin la voluntad de los interactuantes y que conducen a situaciones conflictivas. Esto es muy comprensible. Sin embargo, no hay que olvidar que en el mundo existen también encuentros interétnicos e interculturales que no son conflictivos, sino enriquecedores para ambas partes.

El concepto político-pedagógico se deriva del concepto descriptivo-crítico. Constituye la contrapartida de éste y puede definirse como el conjunto de actividades y disposiciones destinadas a terminar con los aspectos y resultados negativos de las relaciones interculturales conflictivas. También se puede entender como una contribución al establecimiento de relaciones pacíficas, al mutuo entendimiento, al derecho a vivir la propia cultura, a la tolerancia, y, en fin, a la autodeterminación cultural. Cabe advertir que en América Latina, después de 500 años de opresión (no sólo) cultural, no basta con tomar una nueva actitud de tolerancia y con garantizar el derecho a vivir la propia cultura, sino que esta nueva política tiene la obligación de incluir la ayuda a la recuperación cultural, ya que esta recuperación requiere recursos materiales y humanos.” (Zimmermann, 2003: 4).

Aquí, la interculturalidad se desenvuelve a consecuencia de las reivindicaciones de las culturas dominadas, en países con alta población nativa. Diferente a los otros países (desarrollados). Por eso, el concepto de interculturalidad no tiene un marco de referencia plenamente compartido; porque, “*el concepto es histórico y*

está determinado por los intereses y la posición social de quien lo enuncia" (Tubino y Zariquiey, 2005: 5). Su conceptualización posee una validez relativa.

En la representación conceptual y la práctica de los docentes de la EIB, la interculturalidad incide más en la revaloración de lo propio, opuesto a la homogeneización educativa. El siguiente testimonio muestra ello:

"En cuanto al aspecto cultural se refiere, los maestros argumentaron en forma mayoritaria que el objetivo principal de la EBI era lograr una revaloración de la 'cultura originaria'. Dentro de esta misma línea, mencionaron que la EBI debería buscar la 'reivindicación sociocultural y lingüística', la 'revalorización de la identidad y las costumbres', el 'mantenimiento y conservación de la identidad', la 'recuperación de la autoestima', la 'recuperación del valor de la lengua materna' y la 'identificación con nuestra cultura y nuestro idioma'.

Como se puede apreciar, en la formulación de los conceptos por parte de los formadores, saltó a la vista una concepción común con relación al objetivo de la EBI: aquel referido al reforzamiento de las propias identidades. Aunque un porcentaje muy reducido mencionó el término interculturalidad en la formulación de su concepto, parece ser que lo intercultural sólo se entiende como el rescate de lo 'originario', lo 'ancestral' o lo 'indígena'". (Zavala y Córdoba, 2003: 18)

A una escala más amplia, si se quiere universal; el concepto interculturalidad tiene características más diferenciadas, especialmente en el ámbito educativo: Para los países denominados "desarrollados", la interculturalidad significa el

reconocimiento de las poblaciones diversas, minoritarias, inmigrantes. En tanto, para los países latinoamericanos con población vernácula, la interculturalidad tiene un sentido reivindicativo.

Es más, la interculturalidad surge como consecuencia de la globalización, en ese curso se impulsan las reivindicaciones culturales originarias, que incluye la lucha por una educación diferenciada. *“El enfoque intercultural surge con el debilitamiento de los estados nacionales a nivel mundial por dos razones primordiales: la globalización y la reivindicación de los derechos indígenas. Es en la década de los 70 cuando en América Latina se cuestiona a título de la interculturalidad al modelo homogeneizador y a la educación castellanizadora.”* (SERVINDI, 2005: 33).

A pesar de los avances logrados por la educación intercultural; sin embargo, para su eficacia, es necesario desarrollar aún más, la conceptualización de la interculturalidad, que provenga de investigaciones de la práctica pedagógica. La precisión conceptual repercutirá en los procesos de enseñanza aprendizaje. Por ejemplo, es necesario dilucidar conceptualmente la relación entre las culturas, específicamente, en lo referente a la cultura andina. Muchos lo están entendiendo, como si esta cultura estuviera encapsulada, separada por barreras infranqueables. Incluso, hay algunos que entienden la interculturalidad como algo excluyente: *“Para mí, el sentido de la interculturalidad tiene que ver con el encuentro y el contacto con todo lo que no soy yo, que es básicamente la realidad toda y en ella, la humana realidad.”* (Uribe, 2002: 22). No se está entendiendo su realidad actual, en el contexto social amplio, de las interinfluencias impresionantemente dinámicas y en mutuas direcciones.

La interculturalidad debe trasponer el concepto inicial de la revaloración de lo propio, asumir lo que debiera expresar; es decir, las relaciones con el otro diferente. *"La EIB busca superar tanto la imposición de patrones culturales únicos, como el aislamiento y la exclusión"* (Godenzzi, 2003: 36). Con tal premisa, la interculturalidad no trata únicamente del respeto por el otro diferente en las relaciones interculturales; sino del enriquecimiento de la propia cultura a través de la interacción con los otros, compartir con lo moderno sin perder la identidad.

Uno de los aspectos que incluye la interculturalidad es la identidad, el sentido de pertenencia. Ésta, similar al concepto cultura, no es absoluta; con mayor justificación en un contexto culturalmente diverso. La tendencia es que las personas como los grupos sociales guarden sus características culturales originales, aún cuando transiten activamente en la diversidad. Al respecto, observemos la siguiente cita:

"La identificación es siempre múltiple y admite contradicciones: pertenezco o soy, sucesivamente, padre, esposo, miembro de diversos círculos que van de lo más íntimo y próximo a lo más lejano. El nosotros estamos compuestos de círculos concéntricos, no es una identidad fija ni constante. En ese sentido, no hay una otredad radical. Esto pasa en cualquier sociedad; entre nosotros se da con estilo particular. Los andinos y amazónicos, cuando están fuera de sus círculos más íntimos, pasan de un ámbito a otro, de una identificación a otra, con un cierto desenfado y una facilidad que desconciertan al observador extraño." (Ortiz, A., 2002: 131).

1.4.2. Hacia el concepto de interculturalidad

La conceptualización de la interculturalidad, rescata los diferentes avances, tanto de los estudios e investigaciones de las ciencias sociales, como de la práctica educativa. La interculturalidad tiene diferentes connotaciones; para los países latinoamericanos del área andina, que para los países industrializados. Para los nuestros, es ante todo, revaloración cultural de lo propio. Esto en sí, constituye un avance frente a la marginación social de las que fueron objeto las poblaciones originarias. Su continuidad es una tarea; involucrar a las relaciones interculturales en un contexto mayor de la sociedad moderna. Que implique que los no nativos también tengan la oportunidad de aprender de lo "indígena".

La interculturalidad no sólo concierne a la educación (Cf. SERVINDI, 2005). Inicialmente la interculturalidad estuvo ligado a la educación. Pero, por su desarrollo conceptual, por su implementación en otras áreas; la interculturalidad abarca todas las esferas del quehacer humano. *"El auge que experimenta ahora la educación intercultural bilingüe y por la mayor incidencia que la interculturalidad cobra en otros sectores como los de la salud, la administración de justicia, el desarrollo con identidad y la gobernabilidad democrática con equidad, por mencionar sólo algunos."* (López, L. E., 2009: 132).

La interculturalidad no significa que los individuos o los grupos sociales pertenecientes a una cultura se aíslen. Todo lo contrario, significa la interrelación dinámica de conocimientos entre las culturas. En esa línea, las sociedades denominadas "indígenas" acceden a la mentada cultura moderna; y en general, todo ser humano tiene el libre derecho de acceder a los adelantos de la ciencia

y la tecnología (Cf. Mosonyi y González, 1974).

La interculturalidad se produce en la interrelación de grupos socioculturales en el contexto de la sociedad mayor. En el marco multilingüe y pluricultural, las culturas no permanecen estables, sino en la articulación hay un proceso recíproco de apropiación y entrega de elementos con el otro diferente. Es una dinámica permanente de interinfluencia. *"La interculturalidad es el producto de la relación que se establece entre los diferentes grupos étnicos de una región y, a su vez, la articulación de estos grupos étnicos con la sociedad hegemónica nacional. La interculturalidad toma como punto de partida los elementos propios de la cultura del grupo étnico local que se proyectan en la relación con los otros grupos, permitiendo la apropiación de ciertos elementos que para el grupo étnico local armonicen con su cultura o le sirvan para interactuar con otros grupos que entran en contacto con él".* (Oakley y Dulph, 2007: 1).

La interculturalidad, no puede ser aislacionista ni reduccionista étnico indigenista, la dinámica cultural incluye el aporte de las otras culturas, en ambas direcciones, al margen de la voluntad de los hombres. La interculturalidad tiene una visión integral y causal, que parte de la misma significación de la cultura, como expresión simbólica: *"La cultura se entiende como la organización de la experiencia y de la acción humana por medios simbólicos"* (Sahlins, 1997: 41).

Las culturas no se desenvuelven en el vacío; son la expresión de variados factores; el medio geográfico donde se ubican; el tiempo histórico donde construyen los conocimientos y cómo se organizan socialmente; entre otros. *"La interculturalidad es un conjunto de historicidades de distintos grupos, cuya*

construcción implica interacciones, disputas, desplazamientos y significados" (Geertz, 1996: 32). Por lo demás, la interculturalidad no es un campo exclusivo de ninguna disciplina, se encuentra en todas las relaciones humanas. (Cf. Klarenbeek y Meza, 2003).

Las relaciones interculturales es una continuidad cotidiana; pero, éstas, generalmente, son asimétricas. Lo que se pretende es una interculturalidad de igualdad, sin superposiciones hegemónicas, el respeto por el otro diferente. Usualmente, la interculturalidad se desenvuelve como un proceso de negociación social. Godenzzi (1997), nos dice al respecto:

"La interculturalidad es un proceso de negociación social que implica asumir una realidad fuertemente marcada por el conflicto y relaciones asimétricas de poder y busca construir relaciones dialógicas, entendidas como un instrumento entre otros, para desarrollar interacciones que lleven a relaciones más equitativas en términos económicos, sociales y políticos entre los actores miembros de universos culturalmente diferentes". (29).

La interculturalidad, como el reconocimiento de las diferencias, infunde el respeto por las alteridades. En esa línea de entendimiento, la interculturalidad se comprende: *"Como un enfoque relacionado con la gestión de la diversidad cultural". (Chiodi, 1994: 12).* Esta actitud conlleva al desarrollo de una conciencia democrática, tan venida a menos en estos tiempos, sobre todo con la población rural. *"Sólo una actitud intercultural permite conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de etnia. Esto se liga también al desarrollo de una conciencia democrática, que valida el*

aporte de todos." (Fernández y Marka, 2000: 6)

Tradicionalmente, desde los parámetros de la cultura dominante, las diferencias en las relaciones de interculturalidad, fueron estereotipadas como sinónimo de atraso. Como tal, justificación para el dominio y la marginación, esto no debería existir en las relaciones de interculturalidad de igualdad; sino complementariedad, de beneficio mutuo. *"Se debe entender como interculturalidad al respeto y reconocimiento mutuo de las diferencias, a la aceptación del otro como legítimo en la convivencia, al diálogo respetuoso y permanente, la comunicación y la negociación para la búsqueda del bien común." (Cañulef, 1998: 206)*

La interculturalidad en estos tiempos, es una incongruencia. Por una parte, la persistencia de las alteridades, con su propia dinámica de subsistencia y adaptación al contexto. Por otra, la globalización que arrasa con las particularidades, en lo económico y cultural.

"Desde esta perspectiva, podemos hablar de la importancia que representa la interacción entre las diversas culturas que plantea el reconocimiento de que vivimos en un contexto multicultural. Primeramente, el concepto de interculturalidad nos marca una perspectiva dinámica de las culturas o de la cultura, sin esa dinámica marcada en la cultura estaría perdiendo esencialidad en la configuración de las identidades. Segundo, el enfoque intercultural centrado en la interacción y el contacto favorece el proceso de interacción en una sociedad que sufre los embates de una globalización económica, política e ideológica y de la revolución tecnológica". (López, S., 2004: 18).

La interculturalidad cotidiana, no es otra que la interrelación entre culturas, "el diálogo entre culturas", mediado por valores, como el respeto, solidaridad, tolerancia y similares. Se hace una exigencia contar con las condiciones mínimas, para poder establecer el diálogo intercultural. De acuerdo con Clanet, esos requerimientos son los siguientes:

- *Reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural.*
- *Relaciones e intercambios entre individuos, grupos e instituciones de varias culturas.*
- *Construcción de lenguajes comunes y normas compartidas que permiten intercambiar.*
- *Establecimiento de fronteras entre códigos y normas comunes específicas, mediante negociación.*
- *Los grupos minoritarios necesitan adquirir los medios técnicos propios de la comunicación y negociación (lengua escrita, medios de difusión, asociación, reivindicación ante tribunales, manifestaciones públicas, participación en foros políticos...) para poder afirmarse como grupos culturales y resistir a la asimilación". (Citado por Muñoz A., 1997: 120.).*

La interculturalidad, en el nuevo escenario de la globalización, envuelve el reconocimiento de la intensa relación intercultural, favorecido por los medios y la tecnología modernas. En ese entendimiento, García Canclini manifiesta: "*En tiempos de la globalización actual, el reconocimiento de la identidad y de la cultura*

como políglota, multiétnica, migrante, hecha con elementos cruzados de varias culturas, se combina con el reclamo a la especificidad cultural 'propia'. De hecho, hablar de lo propio sin quedarse en la aldea" (1995:127).

El autor nos expone la contradicción actual, lo global y la alteridad. Lo global que demanda ser polígloto y moderno; en tanto que la particularidad exige guardar la identidad "propia" de cada cultura. Pero, en la perspectiva no significa, necesariamente, asimilarse al universalismo cultural; porque somos uno y diversos a la vez.

En un país puede existir diferentes culturas; pero, eso no asegura de hecho que haya interculturalidad. La coexistencia, de por sí no significa interrelación; sino simplemente la existencia de diversidad. Porque las culturas pueden coexistir en conflicto o agresión. Tal como ya hubo bastante a lo largo de la historia. Para que sea intercultural, es necesario la relación de respeto y beneficio mutuos. *"El encuentro de las culturas no es forzosamente intercultural. Un fenómeno intercultural no se debe a que las culturas se encuentran, puede haber simplemente agresión o eliminación de uno por el otro. El encuentro de las culturas se convierte en un fenómeno intercultural sí, de alguna manera, existe aceptación y proyecto común" (Weber, 1997: 12).*

La relación entre la cultura andina y occidental, no constituye relaciones de interculturalidad. Para que sea tal, las culturas tendrían que adoptar elementos uno del otro, sin perder sus características. *"Una cultura indígena integra elementos foráneos sin perder sus características originales, más bien organizando estos elementos según los modelos y valores autóctonos" (Heise,*

Tubino y Ardito, 1994: 19). La interculturalidad nos sugiere el concepto de culturas en contacto pero no en conflicto (Cf. Heise, 1999).

La conceptualización de la interculturalidad, admite diferentes planteamientos y posiciones, a veces, hasta encontradas. Por eso, no se puede esperar una definición absoluta válida para todos. Pero, pueden convivir en la complementariedad con algunos denominadores comunes. Así por ejemplo, la Red Internacional de Políticas Culturales (RIPC) dice que: *"El interculturalismo es la interacción entre culturas, el intercambio y la comunicación, en que el individuo reconoce y acepta la reciprocidad de la cultura del otro. El prefijo 'inter' denota la idea de interactuar, compartir la existencia de complementariedades, el reconocimiento de la cultura del otro."* (2002: 4).

En ese proceso, otros, enfatizan más la comunicación como la característica más resaltante de la interculturalidad. Cuando se establece el canal de diálogo, se llevan a cabo las relaciones entre culturas diferentes; aún, salvando las distancias de las lenguas particulares de cada cultura. *"Al hablar de interculturalidad necesariamente nos referimos a algún tipo de contacto, interacción o comunicación entre grupos humanos de diferentes culturas pero en un contexto problemático, a nivel de la vida social"* (Austin, 1994: 6).

Otros plantean, incluso, que la interacción comunicativa entre las personas es lo más característico de la cultura. *"Podríamos considerar que es en la interacción comunicativa entre las personas donde, preferentemente, la cultura se manifiesta."* (Rodrigo, 2004: 1).

Las relaciones interculturales en el contexto actual, no son de igualdad hegemónica; todo lo contrario, es asimétrico. La pauta cotidiana, es la relación de cultura dominante a cultura dominada. Estas relaciones tienen un carácter difícil, por producirse en condiciones de intercambio desigual. Aquí no se produce el enriquecimiento de los conocimientos; sino más bien la pobreza de ellos. Estos intercambios han llevado a la desaparición de los conocimientos de la cultura dominada. (Cf. De Sousa, 2008).

Aún cuando en la comunicación intercultural pueden surgir dificultades, de una u otra vertiente; sin embargo, la característica más importante, es el compartir conocimientos; porque les son necesarios y toman indistintamente lo uno de lo otro. En el espacio caracterizado por la diversidad, no predomina el aislacionismo, sino la comunicación. *"La interculturalidad es en realidad comunicación intercultural; es decir, la existencia de la interacción como fenómeno implica inmediatamente situarse en un fenómeno comunicacional porque describe una relación entre culturas, que, buena o mala, se están comunicando por necesidad de una o de ambas partes. La comunicación intercultural es el grado de comunidad de vida compartido por agentes de comunidades distintas, pero que por una u otra razón se encuentran comunicándose en un momento dado"* (Rodrigo, 2004: 4).

Los conocimientos son el resultado de determinada cultura y en determinadas circunstancias históricas. Pero, su utilización no es exclusiva de ninguna cultura en particular, su empleo está al alcance de todos. En tal sentido, tampoco se puede denominar interculturalidad, al hecho de disponer de los conocimientos científicos y nativos. Esto es sólo una parte del concepto. *"El valorar y disponer*

simultáneamente al conocimiento científico e indígena, no constituye en sí mismo, un acto de interculturalidad. Lo que le daría ese carácter, es la generación de perspectivas que los articulen, digamos, un nuevo tipo de conocimiento, por eso lo planteamos como un espacio por construir." (Morales, 1998: 72).

Los prejuicios y las actitudes etnocentristas, rezagaron el desarrollo del conocimiento. Afecta directamente al progreso social, con la creencia que, el único conocimiento válido es el científico. Hoy se ha determinado que muchos de los conocimientos de las culturas ancestrales, han acertado y adelantado en muchos aspectos. Esos saberes, en reiteradas ocasiones han sido ratificadas por los avances científico tecnológicos.

En este punto, resumimos algunas características y tareas de la interculturalidad:

- La interculturalidad busca alcanzar sociedades integradas y no fragmentadas, con relaciones simétricas de los unos con los otros.⁵
- El objetivo de la interculturalidad es aprender a convivir entre diferentes, para enriquecernos mutuamente de lo propio y de lo otro, en el contexto de la sociedad global.⁶
- Las políticas interculturales deben ser asumidas por el estado, que

5 Mercedes Giesecke, observa la necesidad de dinamizar el diálogo intercultural como una forma de integración en estos tiempos de globalización. *"Es sustancial esforzarnos en lograr la integración de toda la sociedad a una realidad culturalmente pluralista, en base a diálogos interculturales diversos, para articular la cohesión social sobre una base comunitaria diversa que luche contra toda forma de exclusión. La idea de integración es vista como un proceso de aprendizaje mutuo y construcción de nuevas relaciones interculturales."* (2003: 12).

6 *"El enriquecimiento para la interculturalidad es conocer la propia cultura y conocer las otras, para construir identidades desde las cuales nos relacionamos los unos con los otros"*. (Solís, 2001: 101).

promueva el encuentro entre diferentes y no haya exclusiones. Por ejemplo, las sociedades quechua y aimara deben tener el derecho a ser educados en su propia lengua y cultura.

- En el diálogo intercultural permanente se desarrolla los conocimientos. La diversidad es un potencial de riqueza.
- Los prejuicios raciales sólo muestran el atraso de nuestra sociedad. Nadie debe ser discriminado por su pertenencia cultural diferente a la Occidental.
- La interculturalidad en su verdadero sentido, es la relación de igualdad.⁷ Las asimetrías son expresiones retardatarias.
- Es una necesidad la investigación a profundidad de las racionalidades culturales diferentes. Ella encierra riqueza de conocimientos, tan necesarios para el desarrollo de los pueblos.

La interculturalidad, no sólo es una postura reivindicativa de las poblaciones denominadas "indígenas". Es un concepto que pone al día los grandes descubrimientos científicos, en la interpretación de la realidad. Tal como demuestra el conocimiento del cerebro, el humano no refleja realidad, sino la construye. En esa perspectiva, no existe una razón universal por naturaleza, sino diferentes formas de interpretar la realidad. *"Nos tenemos que dar cuenta de que*

7 La interculturalidad para las poblaciones originarias de Latinoamérica, constituye una suerte de utopía. *"Creo que cuando se habla de interculturalidad en Latinoamérica se hace referencia más bien a la primera opción (refiriéndose al multiculturalismo democrático), que es una suerte de utopía, la de 'todas las sangres', porque es una esperanza de fusión, de integración en diversidad cultural, pero sin la hegemonía cultural de algún grupo en especial. Cómo lograr esto en la educación, que es el campo donde mayormente se juega la batalla intercultural; es un reto grande."* (Romero, 2002: 446).

todas las culturas poseen una coherencia propia que cada una identifica con la verdad. Por tanto, la reflexión intercultural ha de desembocar en la constatación de que la verdad es plural y relativa y que cada cultura tiene que trabajar en la superación de sus propios horizontes si quiere comprender más libre y objetivamente los valores del otro". (Weber, 1997: 22).

Cada cultura construye sus propios saberes, que incluyen el conjunto de conocimientos que definen sus propias formas de vida. *"Saberes: Se trata de las normas, valores sociales, construcciones mentales que guían, organizan las formas de vida en un pueblo o comunidad. Es la visión del mundo que tienen las mujeres y hombres de esos pueblos, que se ha generado, construido y reproducido a partir de la suma de experiencias y conocimientos de todos los miembros del pueblo". (Cunningham, 2006:150)*

La visión nativa de la interculturalidad constituye las relaciones de sus propias formas de vida con las de otras diferentes. En cambio, las relaciones dentro de su cultura lo identifican como la forma del "buen vivir" ("allin kawsay" en quechua). Esto de por sí indica que no existe una sola forma de vivir, tal como concibe el homogeneismo; que no es más que la colonialidad del saber y del poder por parte de la cultura dominante (Cf. Quijano, 1998).

1.5. Educación intercultural

La educación intercultural surge como respuesta a los grupos sociales diferenciados culturalmente, sea en los países desarrollados o subdesarrollados. En los países industrializados responde a la presencia de poblaciones migrantes (Europa, Estados Unidos o Japón). En América, en países con fuerte presencia

de poblaciones oriundas (México, Guatemala, Perú, Bolivia, Ecuador, entre otros), es diferente el surgimiento de la educación intercultural. Responde, principalmente, a las reivindicaciones de los grupos étnicos mayoritarios, el derecho a ser educados con pertinencia cultural.

Este tipo de educación surge, inicialmente, en los países desarrollados. En estos, los inmigrantes no se asimilan a la cultura vigente del país de residencia, mantienen sus costumbres, sus tradiciones y; lo que es más importante, su lengua. Son minorías, pero tienen presencia social cada vez más gravitante. Logran establecer una educación en su propia lengua, la que es reconocida por la institucionalidad del estado de esos países.

Al margen de los migrantes, la educación intercultural de los países desarrollados también acoge a poblaciones con una cultura diferente a la oficialmente establecida. Algunas originarias y otras reubicadas por circunstancias históricas; pero que subsisten como minorías. Se consideran, entre otros, los siguientes grupos:

- "a) *Minorías culturales ya existentes (vascos en España y Francia, alemanes en Dinamarca, daneses en Alemania, galeses y escoceses en el Reino Unido, amalgamas diversas en EE.UU., Canadá y Australia)*
- b) *Nativos de nuevas naciones que habían sido desplazados (negros africanos)". (Aguado, 2000: 44).*

Pese al reconocimiento oficial de la educación intercultural en estos países. No

obstante, no siempre es vista de buen agrado por la sociedad, con hegemonía de la cultura dominante. Es común percibir las expresiones de marginalidad a los grupos de inmigrantes minoritarios, motejándoles como deficientes o atrasados:

"La educación intercultural entendida como atención escolar dirigida exclusivamente a los alumnos minoritarios con ciertas desventajas sociales (inmigrantes de países pobres, gitanos). Su objetivo final: la asimilación de estas minorías en la mayoría sociocultural; su medio preferido: la educación compensatoria, correctora de déficit lingüísticos y académicos; su manifestación: la escasa sensibilidad hacia sus rasgos culturales de origen. En esta postura cabe ubicar, por ejemplo, muchas de las iniciativas educativas francesas, la 'pedagogía para extranjeros', alemana,... y una parte de actuaciones escolares llevadas a la práctica en nuestro país en este ámbito.

Desde una perspectiva más concreta, los profesionales de la educación con esta concepción han tendido a percibir la 'diferencia cultural' de forma negativa. Sin darse cuenta, a menudo han etiquetado a los 'diferentes como deficientes' (menos capaces, preparados e interesados a nivel de aprendizajes escolares) y han imaginado, también con frecuencia, a 'los diferentes como difíciles' (más inquietos, disruptivos y violentos a nivel de comportamientos socioescolares)". (Jordán, 2000: 2).

Las actitudes discriminatorias, expresan la posición asimilacionista de la cultura dominante, y tienen una percepción deficitaria de los alumnos participantes en este tipo de educación, que se expresa en lo siguiente:

- "- *Creer que la presencia de esos alumnos diferentes, baja la calidad de la enseñanza y aumenta la conflictividad en los centros escolares en que se ubican.*
- *Pensar que ni ellos ni sus familiares tienen interés por la escuela.*
- *Evitar, si es posible, su matriculación en la propia escuela.*
- *Derivar estos alumnos hacia otros agentes educativos (¿profesores de educación especial,... o de compensatoria?).*
- *Mostrar expectativas más bajas hacia ellos como aprendices, ignorar sus referentes culturales, y orientar su formación directamente al mundo laboral." (Ibíd. : 2)*

En algunos países, se usa la denominación educación multicultural como el equivalente de la educación intercultural, particularmente en los Estados Unidos. Actualmente se realizan disquisiciones teóricas sobre las diferencias de lo uno y de lo otro. En América Latina, prontamente se ha tomado este tipo de educación, especialmente en países con alta población nativa. La educación intercultural en estos países dista a la de los países desarrollados. En principio, las poblaciones que acogen este tipo de educación, no son minorías ni inmigrantes. Son poblaciones originarias que remontan a los orígenes del pasado cultural de cada uno de esos países; son mayorías. Asimismo, para estos grupos sociales, la educación intercultural constituye un signo de revaloración cultural. *"La noción de interculturalidad surgió en contextos indígenas en los cuales se incrementaban proyectos educativos que cada vez pretendían ser bilingües"* (Comboni, 2002: 7).

En la denominación de este tipo de educación no existe coincidencia, países como Perú, Bolivia, Ecuador, Guatemala y Chile, utilizan la denominación, "educación intercultural bilingüe". La experiencia académica y educativa, vienen demostrando que no sólo se trata del uso de términos, sino de peculiaridades educativas pertinentes a las características socioculturales de los países. Éstos tienen la vigencia plena de sus rasgos culturales y el uso lingüístico correspondiente, por lo que, lo intercultural es la base para lo lingüístico.

"... lo intercultural constituye la base desde donde se sustenta lo lingüístico. Esto quiere decir que hay una educación intercultural para toda la población y que ésta se da en versión bilingüe en poblaciones que hablan una lengua vernácula. Esto ocurre de esta manera por lo menos en el nivel de la propuesta.

Por consiguiente, lo bilingüe es consecuencia o se deriva de lo intercultural, ya que las lenguas constituyen un componente fundamental de la cultura y la diversidad lingüística es parte sustancial de la diversidad cultural. En otras palabras, una educación intercultural necesariamente 'obliga' a que ésta también sea bilingüe en caso de que se trate de comunidades donde se habla más de una lengua. Si sucediera lo contrario, se estaría 'atentando' contra el concepto de interculturalidad. ¿Cómo podríamos hablar de una educación intercultural si esta educación no respeta la diversidad lingüística de las comunidades beneficiarias? Después de todo, las lenguas son el medio por el cual se transmite la cultura, la visión del mundo y la representación de la realidad de sus usuarios. Lengua y cultura

están íntimamente conectadas". (Zavala y Córdoba, 2003: 16).

La designación de la EIB, prioriza lo intercultural; mas esto no siempre fue así, por lo menos en los países andinos. Anteriormente la designación era: "educación bilingüe intercultural" (EBI), esta disposición en los términos indica bastante. En este caso, lo lingüístico dotaría de sustento a lo cultural, lo cual no tiene asidero; porque, más bien, la lengua es la expresión de la cultura. Por ello, una educación que sólo es bilingüe no es necesariamente intercultural, este tipo de educación se da frecuentemente en el aprendizaje de lenguas extranjeras, como el inglés, alemán, francés, italiano y otros.

La característica de la educación intercultural es el reconocimiento de las diferencias; en esa perspectiva, este tipo de educación debe promover el enriquecimiento mutuo, en todos los niveles de la vida social; desde lo puramente material hasta lo abstracto. La educación intercultural no propicia la estandarización, no excluye el aporte de las otras culturas.

"La educación intercultural también alude al reconocimiento de valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas que son las referencias de los seres humanos en sus relaciones con los demás y en su aprehensión del mundo, buscando el reconocimiento de su importancia, de su funcionamiento, de su diversidad, el reconocimiento de las interacciones que intervienen a su vez entre los múltiples registros de una misma cultura y entre las diversas culturas." (Camilleri, 1985: 158)

1.5.1. Definición

La definición de la educación intercultural, está condicionada a los matices y a las interpretaciones de sociedades con mayor o menor diversidad cultural. Si retomamos el concepto de cultura, nos asimos a uno de sus principios fundamentales, cual es, la de ser dinámica y no absoluta. En ese entendimiento, por ejemplo, nuestro país siempre fue diverso; aún desde las épocas prehispánicas. En tal sentido, podemos hablar de una sociedad multicultural, pero no intercultural; porque ésta significa la interrelación entre culturas dentro de un contexto mayor, la educación intercultural tiene que evidenciar esa realidad:

"Estamos ante una propuesta educativa que surge ante los conflictos que se producen en las sociedades multiculturales, y cuyo objetivo final es promover un encuentro entre diferentes colectivos, grupos étnicos, etc., donde se produzca un intercambio en pie de igualdad, conservando la especificidad de cada uno, al tiempo que buscando el enriquecimiento mutuo... Sus destinatarios son tanto los miembros de la población autóctona como las personas pertenecientes a los diferentes colectivos étnicos... Los diferentes componentes de una sociedad multicultural tienen que trabajar para construir una sociedad intercultural" (Colectivo AMANI, 1994, citado por López, L. E., 1997a: 20).

América Latina nunca estuvo formado homogéneamente, las grandes civilizaciones como la sociedad Inca, Maya o Azteca, estuvieron compuestas por etnias diferenciadas, el rasgo distintivo era su propia lengua. Es decir, estuvimos constantemente franqueados por la característica multicultural:

"En América Latina la noción de multiculturalidad traduce y refleja una realidad: en su gran mayoría, nuestras sociedades han sido desde siempre multiculturales; situación frente a la cual se plantea la interculturalidad como propuesta de diálogo, intercambio y complementariedad. La interculturalidad se constituye entonces en una noción propositiva que apunta hacia la articulación de las diferencias pero no a su desaparición".
(Comboni, 2002: 10).

El uso del término intercultural, tiene una connotación específica en el tipo de educación al que referimos. Es la dimensión cultural la que define este tipo de educación: *"La denominación de intercultural está referida explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social, y culturalmente diferenciadas".* (Ibid.: 8).

El factor cultural atraviesa todo el contenido de la educación intercultural, expresado en el currículo diversificado, que incluye los conocimientos, prácticas y valores de la cultura propia. Pero, igualmente de aquellos que no lo son, o son desconocidos; en la búsqueda del diálogo y la complementariedad. La interculturalidad representa la interrelación para un mayor enriquecimiento cultural sin perder lo propio.

"Lo primero que sugiere el término 'intercultural' es, sin duda, una relación entre culturas; relación que puede ser de intercambio, de conocimiento y comprensión, pero por sobre todo de enriquecimiento mutuo, es decir, de aprendizajes tendientes a rescatar y aportar lo mejor de cada una a la otra. Por eso, las relaciones interculturales abarcan numerosos ámbitos de

conocimiento como salud, religión, política y todos aquellos orientados hacia el desarrollo social y cultural. La característica esencial para toda relación que se precie de intercultural es el diálogo con las diferencias en todo nivel, porque se asume que éste otorga posibilidades ciertas de interacción." (Poblete, 2006: 78).

La definición de la educación intercultural, incluye variados elementos que la delimitan y la tipifican. Uno de los principales, la interrelación como enriquecimiento, para una práctica democrática, que propicie la justicia y la diversidad.

"La educación intercultural se ha considerado como, un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad". (Sales y García, 1997: 46).

En la misma visión, la interculturalidad es pertinente para un mundo como el actual, altamente interrelacionado e interdependiente; el aislamiento ya no va, se intensifica la comunicación. Las distancias ya no son insalvables, cada vez hay mayor acercamiento. Estas características también son asimiladas por la educación intercultural. En ese entendimiento: *"La educación intercultural es un método de enseñanza y aprendizaje que se basa en un conjunto de valores y creencias democráticas y, que busca fomentar el pluralismo cultural dentro de las sociedades culturalmente diversas en un mundo interdependiente". (Bennett,*

2001: 189).

En la diferencia de lo multicultural e intercultural, de este último se resalta la interrelación entre culturas y su mutuo enriquecimiento: *"El término multicultural se refiere al hecho de que muchos grupos o individuos pertenecientes a diferentes culturas vivan juntos en la misma sociedad, mientras que el término intercultural añade a lo anterior el hecho de que los individuos o grupos diversos se interrelacionan, se enriquecen mutuamente, y son conscientes de su interdependencia"*. (Leurin, 1987, citado por Aguado, 1991: 57).

La interculturalidad no se reduce al reconocimiento del otro diferente; sino, fundamentalmente, es una postura, una actitud de respeto mutuo. Es pertinente insistir que la diversidad no es sinónimo de atraso o pobreza. La diversidad, tal como se evidencia en otras latitudes, es una potencialidad para la creación de riqueza, utilizable para el desarrollo social. En tal sentido: *"La educación intercultural es un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad"*. (Sales y García, 1997: 46).

La educación intercultural es un concepto en permanente desarrollo; acorde a una realidad culturalmente diversa. Su objetivo principal es evitar las exclusiones y la marginalidad social. Que los niños con una lengua y cultura distinta a la del castellano, tengan ventajas en esta sociedad global; se desenvuelvan eficientemente en ambas lenguas y culturas. A decir de Godenzzi (1997): *"La*

educación intercultural es un modelo educativo en construcción que orienta a una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad sociocultural, la participación e interacción, la toma de conciencia y la reflexión crítica; la apertura; la articulación de conocimientos de diferentes universos culturales, la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje a fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida. La educación intercultural persigue el objetivo de que los niños aprendan a desenvolverse con soltura y seguridad en diferentes universos culturales de la sociedad". (30).

Las definiciones muestran tonalidades respecto del carácter diverso de las sociedades. La diversidad cultural, sea por procesos migratorios, como es el caso de los países desarrollados; o por procesos históricos de supervivencia de poblaciones con distintas denominaciones (indígenas, originarios, nativos, etc.). La población nativa de los países latinoamericanos, estuvo secularmente marginada. En lo correspondiente a la educación, no se les tomaron en cuenta sus particularidades, se procedió bajo un marco asimilacionista de la cultura dominante. A la postre, devino en fracaso del sistema educativo, del cual, es característico nuestro país. Por la fuerza de la necesidad, se tuvo que atender a los diferentes diagnósticos y estudios de la problemática educativa, para mejorar la calidad educativa. Para ese propósito, inevitablemente había que considerar las características culturales de la población.

La educación intercultural es incongruente con la educación tradicional, aquella valora la formación de ciudadanos conscientes de sus diferencias. Mientras, que la educación estandarizada recusa el aprendizaje constructivo de los niños con una lengua y cultura diferente a la oficialmente establecida:

"Mientras que la educación tradicional ha asumido que los educandos tienen que dejar de ser lo que son para volverse otros a partir de un único modelo cultural, la educación intercultural busca formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de contribuir a una democracia justa y plural. Se trata, entonces, de pensar la escuela no como un espacio de reproducción social, sino como un aparato de producción de individuos con una gran cantidad de actitudes y de disposiciones con relación a la alteridad". (Zavala, et. al., 2005: 16).

Esta alternativa educativa, pertinente para un país diverso, persigue el reconocimiento de la alteridad; fomenta el diálogo entre culturas. Distancia del aislacionismo, participa activamente de la modernidad, pero sin perder la identidad:

"Educación intercultural es aquel que persigue el reconocimiento y el diálogo entre culturas diferentes, dando espacio a la diversidad, más que prescribiendo soluciones o recetas. Para lo cual, desde este enfoque es necesario que se tomen en cuenta las representaciones y negociaciones con tensiones propias que se producen al nivel regional y local en el que se desarrollan las experiencias educativas". (Briones, 2002: 64).

Interculturalidad no es exclusión, es interinfluencia, beneficio mutuo, complementariedad. Para académicos como Touraine, resaltan la necesidad de combinar homogeneismos con diversidades. Al referir a las relaciones entre lo global y la alteridad, opta por la necesidad de establecer las interrelaciones de lo moderno homogeneizante con la alteridad de las particularidades.

“La sociedad moderna necesita conjugar modos de producción homogeneizadores con una diversidad cultural creciente, combinando el universalismo con las experiencias particulares porque el pluralismo cultural no descansa en la diferencia sino en el diálogo de las culturas y en el reconocimiento por parte de cada una de ellas de su parentesco con las otras”. (1997: 32).

La tarea de la pedagogía intercultural, al margen de su carácter reivindicativo, es resolver las limitaciones de la educación tradicional estandarizada. La eficiencia en el aprendizaje de los escolares, debe significar la calidad en la construcción de sus conocimientos, acorde con las exigencias que el mundo actual nos impone. Una educación de calidad con pertinencia cultural.

“Uno de los objetivos y medios educativos es desarrollar en los alumnos aprendizajes significativos, resulta evidente que sólo en la medida en que se utilizan estrategias, contenidos y formatos pedagógicos, acordes con las características culturales diferenciadas que llevan a la escuela los distintos niños, puede esperarse una enseñanza de calidad y como consecuencia una disminución de los fracasos escolares”. (Fermoso, 1992: 35).

La educación intercultural no se limita sólo a los procesos cognitivos; sino, también toma los elementos positivos de los valores, que propician la convivencia armónica entre los seres humanos en el contexto mayor de la sociedad: *“La educación intercultural va mas allá de la transmisión de conocimientos, es decir, también se propone resaltar los valores que favorecen la convivencia de*

individuos. Pero valores que nos lleven a otorgar la tolerancia, la flexibilización y una actitud de diálogo". (López, S., 2004: 29).

1.5.2. Características de la educación intercultural

De las diferentes conceptualizaciones, acometemos la síntesis. Desprender de ellas, los elementos comunes que tipifican a la educación intercultural, que constituyen en sí, sus características:

- La educación intercultural, inicia de la comprobación de la diversidad cultural en de un contexto mayor de la sociedad. Pero; en su interrelación existen marginaciones y desigualdades. Por lo que, la educación intercultural debe ser aquella educación que practique la igualdad en la diversidad, la justicia social ante las desigualdades.
- La educación intercultural reconoce al mundo global interdependiente, y observa la necesidad de la relación armónica entre lo diverso y lo global. Superar aislacionismos utópicos, que empobrecen las condiciones de vida de la población nativa e igualmente menoscaban el enriquecimiento cultural.
- La educación intercultural no compatibiliza con absolutismos culturales. Al contrario, conceptúa la dinamicidad de las culturas. Incorpora, permanentemente, elementos del otro diferente a su repertorio, sin anular las diferencias.
- La educación intercultural es un enfoque educativo, por lo tanto, supone un proceso continuo, semejante al sistema educativo oficial. Es un enfoque

adaptado para sociedades con diversidad cultural, no es coyuntural ni experimental.

- La educación intercultural incluye todos los aspectos de un sistema educativo, por ello es un enfoque completo, holístico.
- La educación intercultural es una educación inclusiva. Es decir, extensivo para todos y no sólo para minorías o poblaciones vernáculas.
- La educación intercultural considera a la diversidad cultural como una riqueza y no como factor de atraso o pobreza. El problema estriba en extender oportunidades a las alteridades locales, para su participación positiva y útil en la sociedad.
- La educación intercultural se inscribe dentro de los criterios de la educación de calidad para estos tiempos, y pretende reformar a la educación tradicional, de corte homogeneizante, para el desarrollo de la calidad.

1.5.3. Principios de la educación intercultural

Principio, es la razón fundamental sobre la cual se conceptúa en cualquier campo del conocimiento. Resumiendo los diferentes discursos acerca de la educación intercultural, desprendemos los siguientes principios:

1. Práctica educativa, con el reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural.
2. Educación para la solidaridad entre las diferencias culturales.
3. Las minorías culturales no deben ser aisladas, sino, integradas mediante

la comunicación igualitaria, sin exigir la renuncia a su identidad, en el contexto de la sociedad mayor.

4. El reconocimiento oficial, de parte del estado, a todas las culturas existentes dentro de un país.
5. No existen culturas absolutas, sino dinámicas, que se crean y recrean dentro del marco de las diversidades; sin perder sus identidades.
6. La diversidad cultural, debe ser considerada como una riqueza y no como rémora para el desarrollo social.
7. La escuela debe ser, una fuente abierta a la diversidad y no asimilacionista a la cultura dominante.
8. La educación intercultural es integral, supera los estrechos marcos del aprendizaje escolar, involucra valores y actitudes.

1.5.4. Objetivos de la educación intercultural

Los objetivos de la educación intercultural, derivan del derecho que tienen los escolares originarios a ser educados en su lengua y cultura. Que no se sientan aislados por pertenecer a una cultura distinta a la cultura oficial. Aprendan a construir sus conocimientos y a desenvolverse con seguridad en diferentes espacios de la sociedad. Según Sales y García, considera los principales objetivos de la educación intercultural.

- "- *Valorar la diversidad y respetar la diferencia como elemento dinamizador y enriquecedor en la interacción entre personas y*

grupos humanos.

- *Ofrecer las condiciones para la igualdad de oportunidades educativas y para participar activamente en la sociedad y en la transformación (construcción reconstrucción) de la cultura, dentro de una sociedad democrática en la que se forman a las nuevas generaciones como ciudadanos críticos en la toma de decisiones públicas para el desarrollo de las estructuras y prácticas sociales y culturales". (1997: 46).*

Tales objetivos buscan potenciar a los alumnos, especialmente en sus capacidades de aprendizaje. Al dinamizar esta potencialidad, los marcos de referencia de su cultura, pondrán en actividad los esquemas necesarios para la construcción de nuevos conocimientos. De la misma manera, proceder con los aprendizajes de la otra cultura, superando la educación estandarizada que menoscaba su aprendizaje, deteriora su autoestima en su relación con los demás.

1.6. Educación intercultural bilingüe

1.6.1. Introducción

La educación intercultural bilingüe (EIB), ya tiene una posición reconocida en Latinoamérica, sobre todo en países con fuerte población vernácula. En lo conceptual, comparte muchos elementos con las otras denominaciones, educación multicultural, educación intercultural. Pero, tiene sus propias características, específicamente en lo concerniente a la revaloración étnica y lingüística. En la actualidad, posee un nivel de desarrollo conceptual considerable,

resultado de las diversas experiencias en diversas latitudes con poblaciones nativas.

La EIB es un desarrollo que ha recorrido por diferentes orientaciones. *“Desde sus inicios a la fecha, la educación bilingüe indígena ha pasado por tres orientaciones básicas... asimilacionista, multiculturalista y el pluralismo cultural”* (López, L. E., 2009: 132). Similarmente, Ytarte dice que los modelos educativos de educación intercultural serían tres: asimilacionistas; multiculturales y finalmente interculturales. (Cf. Ytarte, 2005).

El desarrollo de la EIB en los países latinoamericanos como, Bolivia, Ecuador o Guatemala, no se quedan sólo en el aspecto educativo; sino relacionan la educación con el aspecto político. En tal sentido, buscan la transformación del estado-nación. Asimismo, este tipo de educación no debe quedar limitado sólo a la población vernácula, sino una educación intercultural para todos.⁸

8 *“Desde sus inicios a la fecha, la educación bilingüe indígena ha pasado por tres orientaciones básicas, cada una de las cuales ha dado pie a un determinado modelo de educación bilingüe. Así, la postura asimilacionista, que concibe la diversidad como problema y que, por ende, propende a su resolución por la vía del bilingüismo sustractivo, con la consecuente homogeneización lingüística y cultural, se corresponde con el modelo educativo bilingüe de transición. En sus dos vertientes, de transición temprana o tardía, este modelo postula la utilización temporal de la lengua indígena, sobre todo para facilitar la adquisición de la segunda lengua en la escuela. Por su parte, la orientación multiculturalista y tolerante ve la diversidad como un derecho y busca preservar aquellas lenguas diferentes a la oficial y aún habladas en un territorio determinado e incorporarlas como vehículos de educación. Se traduce en el modelo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas. Finalmente, desde el pluralismo cultural, que concibe la diversidad cultural y lingüística como un recurso capaz de contribuir a la transformación del estado-nación y a la generación de un nuevo modo de relacionamiento entre indígenas y no indígenas, la educación bilingüe indígena adopta un modelo de educación bilingüe de enriquecimiento, buscando impregnar a la sociedad en su conjunto (...) se plantean hoy en la región tanto una educación intercultural (EI) para todos, como desde una postura más radical una educación intercultural y bilingüe (EIB) para todos, así como hoy también una educación intracultural e intercultural.”* (López, L. E., 2009: 132-133).

La EIB es una propuesta que gana consenso, sobre todo, por el fracaso de la educación estandarizada. Su aplicación atañe, para aquellas poblaciones con lengua y cultura diferentes al del castellano. Son poblaciones del medio rural, caracterizadas por la marginalidad. Son, aquellas excluidas socialmente, tipificados por la pobreza y la desigualdad social (Cf. Hernández-Díaz, 2003).

En lo relativo a la calidad educativa de estas poblaciones; por lo general, es característico la práctica pedagógica deficiente. Como alternativa a esta tipicidad se implementa la EIB, lo cual crea contradicciones con la educación estandarizada. Muchos piensan que, por ser educación rural, igualmente, será una repetición de lo mismo. *"Convierten a la propuesta bilingüe intercultural en una educación de tercera clase"* (Bertely, 1998: 94).

Normalmente cuando se aborda la problemática educativa en nuestro País, se proyecta, inconscientemente, una visión etnocentrista. Los problemas se tipifican desde opciones occidentales, y todo lo que no aviene dentro de esos parámetros es considerado problema. Al respecto, es oportuna la siguiente cita de Jung:

"Nos hemos acostumbrado a comenzar las exposiciones sobre educación bilingüe con una descripción detallada de la problemática lingüística, cultural y educativa característica de las regiones en las cuales la población no forma parte de la cultura dominante. Pero tengo la sospecha que de esta manera caemos en la trampa que nos tiende la misma concepción educativa dominante, que convierte en problema todo lo que no entra dentro de su molde, hecho a medida, en realidad, para nadie. A fuerza de meter a los niños y niñas indígenas en este molde, los aprieta, los dobla,

los tuerce hasta no poder respirar, para luego cortar lo que sobra: la lengua a través de la cual se expresan, la cultura en la cual se desarrollan. Cada cual que no entra en el vestido prefabricado se convierte en problema para el sastre, que no ha aprendido que los buenos vestidos se hacen a medida... Que me perdonen los sastres. Sospecho que su formación es más realista que la de los maestros que no han aprendido a tomar las medidas antes de confeccionar su enseñanza, y que muchas veces piensan que el alumno tiene que crecer y aprender como lo prescribe la enseñanza prefabricada. Las consecuencias son inevitables: más se diferencian los clientes, menos les cabe el vestido único. Considerando la situación bajo este ángulo, el problema no es la diversidad de los usuarios del sistema educativo, sino la incapacidad de éste para responder a las necesidades específicas, para permitir el crecimiento de los niños y de sus sociedades.” (Jung, 1994, citado por López, L. E., 1996: 2-3).

La EIB no sólo es metodología del aprendizaje, para los escolares de un idioma distinto al castellano; sino un enfoque general de la educación, compatible con los procesos de aprendizaje de las poblaciones nativas, que incluye los aspectos sociales, económicos, etc. Es el uso de los derechos de los pueblos, con una cultura distinta a la cultura dominante global. Por ello, debe considerarse las conceptualizaciones de estas culturas. Así, un académico nativo ecuatoriano reflexionaba:

"En la cosmovisión de las sociedades indígenas, en la comprensión del sentido que tiene y debe tener la vida de las personas no existe el

concepto de desarrollo. Es decir, no existe la concepción de un proceso lineal de la vida que establezca un estado anterior o posterior, a saber, de subdesarrollo y desarrollo; dicotomía por los que deben transitar las personas para la consecución de bienestar como ocurre en el mundo occidental. Tampoco existen conceptos de riqueza y pobreza determinados por la acumulación y carencia de bienes materiales (...) existe una visión holística acerca de lo que debe ser el objetivo o la misión de todo esfuerzo humano, que consiste en buscar y crear las condiciones materiales y espirituales para construir y mantener el 'buen vivir', que se define también como 'vida armónica', que en idiomas como el runa shimi (quichua) se define como el 'allin káusai' o 'súmac káusai' (Carlos Viteri Gualinga, intelectual quichua de la Amazonía ecuatoriana, citado por Trapnell, 2005: 32).

El concepto desarrollo, adquiere su dimensión específica sólo dentro del marco de una cultura determinada. Actualmente, en la cultura global occidental, el desarrollo es sinónimo de riqueza, acumulación, crecimiento y concomitantes. Este concepto, que aparentemente es universal; sin embargo, adquiere su significado de acuerdo a las condiciones sociales e históricas de los pueblos.

"El Desarrollo es un fenómeno social e histórico, tanto porque su contenido es exclusivamente social, en tanto fenómeno, como porque por sus formas, expresiones y percepciones se manifiesta en una dimensión espacio temporal determinada, que es reflejada por la conciencia social" (Becerra y Pino, 2005: 34).

Indudablemente, todos no piensan así, la percepción desde la posición etnocentrista es que hay una razón universal que lo envuelve todo, en este caso, el desarrollo. Según tal postura, todos tienen expectativas similares, un ideal común que los anima. Es el pensamiento de la cultura dominante, tipo de estándar. (Cf. Foucault, 1969 y 1978 e Ibáñez, 1990).

La educación estandarizada, tiene como paradigma al racionalismo universal, que recusa la construcción de las particularidades. Sin embargo, la EIB no se recluye en exclusivismos particularistas mal entendidos. Es una concepción holística dentro del concepto de la dinámica cultural. En ese entendido, la EIB se nutre de las distintas experiencias ocurridas en distintas latitudes. Incorpora aportes importantes de la diversidad cultural, adaptándolos a su funcionalidad, sin ser exclusivo ni excluyente; sino flexible de acuerdo a los múltiples factores y las condiciones del contexto.

El homogeneismo como expresión del etnocentrismo, representa la reproducción de la dominación y la dependencia. Las siguientes opiniones al respecto:

“Las naciones modernas utilizan el proceso de enseñanza-aprendizaje como instrumento, no para educarse y construir conocimientos, sino como sustituto de las armas para el etnocidio o la evangelización y se pretende que, por medio de la educación, desaparezca la identidad étnica y lingüística, como si esta tuviera que ver con el proceso real de aprendizaje.” (Nahmad, 1982: 166).

Asimismo:

“La eficacia de una clase dominante se expresa en última instancia en su capacidad para introducir valores y concepciones entre los dominados. Cuando lo consigue, puede abrigar la esperanza de una victoria postrera: que el nuevo orden, con otros personajes, termine reproduciendo el viejo autoritarismo.” (Flores Galindo, 1994: 345).

1.6.2. Significado político

En un país diverso lingüística y culturalmente, el estado debe que garantizar la plena vigencia y el ejercicio de los derechos de las poblaciones portadoras de esas diferencias. No puede sacrificar a estos, a costa de cualquier argumento (el desarrollo, el modernismo; entre otros). Los grupos humanos de esas alteridades, tienen pleno derecho al ejercicio de su identidad lingüística, que se traduce en el reconocimiento por los otros, en igualdad de condiciones.

El reconocimiento no puede ser sólo un discurso, sino la garantía de su continuidad, y el derecho a ser educado en su propia lengua y cultura. Las poblaciones nativas que por efectos de la conquista extranjera, devinieron en dominadas, deben ejercer su pleno derecho del ejercicio político, del acceso al poder; haciendo factible los mecanismos para su realización. Veamos al respecto lo que dice Skutnabb-Kangas (1994):

“Los derechos lingüísticos implican a nivel individual, que todo el mundo pueda tener una identificación positiva con su(s) lengua(s) materna(s), y que dicha identificación sea aceptada y respetada por otros (...) También incluye contar con la garantía de ser representados en los asuntos políticos

del Estado, y la concesión de autonomía para administrar asuntos internos del grupo.” (78).

En el mundo, todo sistema educativo está administrado por una política oficial que la sustenta. Del mismo modo, en nuestro país, la educación está regido por la política del estado peruano, a través del Ministerio de Educación. La educación oficial era y es, aún, homogeneizante. Lo multilingüe y pluricultural todavía son tratados de manera marginal. En los últimos tiempos, a partir de la segunda mitad de la década del 90 del siglo pasado. El estado peruano viene asumiendo, en forma complementaria, la EIB; con muchas limitaciones, que todavía no se traduce en la mejora sustancial de la calidad educativa.

A la actualidad, la EIB tiene un espacio ganado en la sociedad, pese a sus limitaciones de su puesta en práctica. La necesidad de este tipo de educación obliga la aceptación estatal, igualmente de instituciones, organizaciones sociales y académicas vinculadas con la educación en el Perú.

Lo mismo ocurre en Latinoamérica, países como Bolivia, Ecuador, Guatemala, México y últimamente Chile, han adoptado oficialmente a la EIB dentro de su política educativa. Todos estos países han tomado el referente de su contexto cultural; la población vernácula y su situación lingüística. En tal proceder, las políticas educativas implican la planificación en todo sentido. *“La educación intercultural es considerada como un proceso planificado que se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad sociocultural y que aspira a contribuir al desarrollo de la identidad cultural y a la construcción de sociedades dialógicas respetuosas de dicha diversidad.”* (Trapnell, 2000: 191).

Asimismo, los pueblos denominados "indígenas", han tomado como suyo este tipo de educación, testimoniado en numerosos eventos internacionales. Así, en el II Congreso latinoamericano de la EIB, realizado en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra - Bolivia, en uno de los puntos dice lo siguiente:

"Aprovechar la EIB como un instrumento para el fortalecimiento del proceso de construcción de la autonomía y la autodeterminación de nuestros pueblos" (citado por Trapnell, 2002: 5).

El pueblo originario de Latinoamérica le confiere a la EIB un carácter reivindicativo. Evidentemente, este tipo de educación adoptará rumbos definidos, sólo en la medida en que, participe directamente la población en ciernes. Lo que no se puede ignorar, es que este tipo de educación ha logrado hacerse de un espacio en la educación latinoamericana. Los países con diversidad cultural, han insertado en su legislación aspectos relacionados a la educación con diversidad cultural:

"La educación intercultural bilingüe ya ha adquirido carta de ciudadanía en la región; muestra de ello es su inclusión en la actual legislación y las reformas educativas en curso. Esto no hubiera sido posible si no se hubiese dado, por una parte, en un contexto de reivindicaciones de un movimiento indígena con mayor visibilidad que nunca" (López, L. E. y Sichra, 2004: 137)

La institucionalización de la EIB, desde sus inicios, convino a las necesidades pedagógicas de la población vernácula. En algunos países y en ciertos grupos

sociales, fue una exigencia.⁹ Pero, en otros, fue iniciativa de los círculos intelectuales y académicos relacionados, quienes impulsaron esta educación. La población vernácula, en Latinoamérica, va asumiendo confianza, contribuye con sus observaciones para su mejor aplicación. Muchas de ellas, ya están incorporadas en el acervo conceptual.

"La educación intercultural bilingüe (EIB) es identificada como el producto de la reflexión y de los avances políticos y sociopedagógicos latinoamericanos desarrollados a la par que, y a menudo junto con, la organización y el movimiento indígena en la región, de ahí que su involucramiento en la gestión de los programas de esta índole, así como en la planificación y conducción de los mismos, sea creciente y contribuya de manera decisiva a la calidad de los programas" (López, L.E. y Küper, W., 2000: 2).

Algunos detractores de esta educación, tipifican a la EIB como una educación de segunda clase. Esta opinión, está relacionada con aquella percepción de la escuela rural como deficiente. El Programa, es una opción a las deficiencias de la educación tradicional estandarizada. Es aleccionador el reconocimiento del estado, entendida ésta, como una aceptación del fracaso de la educación tradicional en el medio rural. Empero, su eficacia plena sólo será factible cuando

9 La EIB es una alternativa ante el fracaso de la educación estandarizada, que no toma en cuenta la diversidad lingüística y cultural de las poblaciones con una lengua y cultura diferente a la oficial. En tal sentido, este tipo de educación es: *"Una propuesta pedagógica intercultural que permita afirmar la identidad cultural, que promueva el desarrollo y cambio integral, el derecho a ser diferente y establecer una relación dialógica y democrática con las demás culturas; requiere por lo menos de dos condiciones: a) asumir como referencia fundamental las características culturales de la localidad y/o región y b) un enfoque educativo innovador."* (Morillo, 1999: 50).

las decisiones de su implementación los tomen los pueblos originarios. El logro de la EIB, no es un tema exclusivo del Ministerio de Educación, sino de la participación de la población concernida; ya que ésta constituye un aspecto de su reivindicación: *"La EIB sea el primer espacio en el que se exija el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas"*. (Vigil, 2007: 5).

La EIB ha logrado constituirse en muchos países de la región andina, en una institucionalidad reconocida, con un discurso reivindicativo de revaloración y reafirmación identitaria. Las organizaciones de los pueblos originarios se multiplican, en el país como fuera de ella, se promueven coordinaciones latinoamericanas. Es una educación pertinente para la convivencia de la diversidad en un mundo globalizado, interconectado; adecuado para el diálogo solidario e igualitario:

"Para muchos dirigentes indígenas, la educación intercultural bilingüe es concebida como un discurso reivindicativo para la recuperación, el rescate de múltiples identidades convergentes en diversos territorios del continente, por lo que la EIB se inscribe dentro de un proceso de articulación del movimiento indígena a nivel latinoamericano."

La EIB tiene relación con actitudes culturales reales de convivencia entre pueblos y naciones concretas, históricas, y no únicamente de respeto y tolerancia, sino de diálogo, conocimiento y reconocimiento entre culturas diversas. En este sentido la interculturalidad es un tema de pueblos y culturas en convivencia, que cruza las fronteras de lo rural y lo urbano, de lo indígena y lo no indígena" (Fernández, F., 2005: 11).

En nuestro país, aún falta desarrollar la EIB, especialmente en lo tocante a política de estado. Oficialmente, el Ministerio de Educación ha iniciado a partir del año de 1996,¹⁰ aunque marginalmente, con pocas escuelas, para ir incrementando el número de ellas. Lo realizado hasta el momento es todavía insuficiente. No se incluyen a todas las escuelas de inicial y primaria, sólo es para el medio rural, no están comprendidas el área urbana; tampoco se incluye al nivel Secundaria, salvo casos aislados. Además, hay ausencia de una política de información a los padres de familia, sobre este tipo de educación; por falta de difusión cunden falsas percepciones.

Entre las deficiencias de política educativa, la EIB actual en el Perú, sólo alcanza al uso de lenguas nativas en la educación, de los escolares hablantes de los idiomas originarios. *"La EBI constituye sólo una política de lenguas en la educación de hablantes de lengua vernácula y no una política para el tratamiento de las culturas involucradas en los procesos educativos bilingües"*. (Zúñiga y Gálvez, 2002: 29).

1.6.3. El desarrollo conceptual de educación bilingüe intercultural (EBI) a educación intercultural bilingüe (EIB)

La educación intercultural en el Perú, tuvo una progresiva evolución en sus denominaciones. Inicialmente se designó "educación bilingüe", luego "educación bilingüe intercultural" y actualmente "educación intercultural bilingüe". Las

10 Cabe considerar que la educación bilingüe inició mucho antes en la región Puno, fueron sus precursores en la alfabetización bilingüe tales como Daniel Espezúa Velazco, María Asunción Galindo y Manuel Z. Camacho y, luego siguió con iniciativas particulares a cargo de las ONGs como el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe. (Cf. López, L. E., 1987).

membresías no sólo fueron de carácter terminológico, sino de carácter conceptual. La educación intercultural, como EB o EBI, daban mayor prioridad al aspecto lingüístico. Entendiendo ésta, como la inserción del idioma nativo a la práctica educativa de los escolares. Particularmente, en cuanto refiere a su escritura; preocupándose, para ello, en la morfología de la lengua.

Tuvo que pasar un buen lapso, para que se pusiera en tela de juicio, la relación entre lo lingüístico y lo intercultural. Esto surgió, sobre todo, en eventos que se desarrollaron en los países andinos, como, Bolivia, Perú y Ecuador. Esta preocupación se extendió a los países de Guatemala y Chile, para adoptar, finalmente, como Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

La anteposición de lo intercultural a lo bilingüe no sólo es una cuestión de secuencialidad de términos, sino de significados y contenidos distintos. Los países que tienen una diversidad cultural son, a su vez, poblaciones con gran número de hablantes vernaculares. La cultura contiene a la lengua. *"Lo intercultural constituye la base desde donde se sustenta lo lingüístico. Esto quiere decir que hay una educación intercultural para toda la población y que esta se da en versión bilingüe en poblaciones que hablan una lengua vernácula."* (Zavala y Córdoba, 2003: 16).

En la caracterización de la cultura, la lengua es un componente importante de aquella. Para nuestra realidad nacional y regional, la educación intercultural entraña, necesariamente, los procesos educativos sean a su vez bilingües; en zonas donde se hable el castellano; además, la lengua nativa.

Esta característica difiere con otras realidades, especialmente con los países desarrollados, donde también se aplica la educación intercultural; pero, utilizando a la lengua nativa sólo como un mecanismo de transición, para cambiar a la lengua oficial de ese país. En esos países, esas poblaciones con culturas diferentes, son grupos sociales de inmigrantes o minorías culturales. Mientras, que en países como el nuestro, las poblaciones de habla nativa son poblaciones autóctonas con un pasado histórico cultural milenario. Algunas, son mayorías, como los quechuas y aimaras. En ese marco, la educación intercultural, implica a su vez, la educación en su propia lengua, que no excluye al castellano.

El conocimiento como construcción de la realidad, no es uniforme; tiene particularidades de acuerdo a las culturas, de acuerdo al tiempo y espacio en que se desenvuelven. En tal entendido, la validez o no de los conocimientos es relativa. El universalismo racionalista obedece más a imposiciones de la cultura dominante.¹¹

1.6.4. Avance conceptual de la educación intercultural bilingüe

En cuanto al uso de los términos, que a la vez, tienen contenido conceptual. Se usa más el término multicultural en el ámbito anglosajón; en tanto los conceptos de pluri en el contexto europeo y latinoamericano (Cf. Dietz, 2003). *“En los países latinoamericanos con marcada población aborigen, fueron los primeros en introducir el término interculturalidad para el área educativa”* (Arratia, 2001: 38).

Hasta el momento, ya se han realizado muchas reformas educativas en diferentes

11 *“La recuperación del sentido crítico de la noción de interculturalidad y la reinención de la educación intercultural bilingüe exigen sin duda alguna el análisis de las relaciones de poder que determinan la validez o no del saber y del conocimiento, y nos sitúan por ende en un nuevo espacio de disputa epistemológica.”* (López, L. E., 2009: 197).

países, por mencionar, Bolivia, Guatemala, Ecuador; en estos se ha adoptado el concepto de la interculturalidad en la institucionalidad educativa. (Cf. Moya, 1998).

Al margen de las significaciones conceptuales, multiculturalidad e interculturalidad. El uso de la designación EIB, está en función de los contextos pluriculturales en el que se desarrolla la educación. Así, en los países industrializados, las poblaciones con diversidad cultural, como ya hemos señalado, son aquellas provenientes por efectos de la migración y, gran parte de ellos, migrantes ilegales. En cambio, en los países latinoamericanos, como Centroamérica y Sudamérica, las poblaciones con diversidad cultural son grandes bloques mayoritarios, entre los cuales, tenemos a Bolivia, Ecuador y Perú.

En América Latina. El avance conceptual de este tipo de educación, emerge de las reivindicaciones de las poblaciones nativas, que adoptan el respeto a su soberanía. Principalmente, la libre expresión de las particularidades de su cultura. En el desarrollo del conocimiento, es la lucha por el derecho a ser educados en su propia lengua. Los movimientos étnicos con más fuerza que demandan sus derechos inalienables, son los que se producen en los países de Bolivia, México y Ecuador.

Esas experiencias, se convierten en puntos de referencia en la expansión reivindicativa de otros países, como Perú. Aquí, la educación intercultural, en su génesis adopta la denominación, educación bilingüe. En cuanto a la implementación de la EIB, históricamente, podemos situar las primeras experiencias aproximativas a tal modalidad, en la década del sesenta, e incluso antes. En los años treinta maestros nativos de Ecuador, Perú, Bolivia y México,

plantearon algunas iniciativas que apuntaban, en lo general, al rescate de las culturas y lenguas autóctonas. Como era de esperar, los estados mostraron escaso interés por tales actividades, condenándolas a la desaparición por falta de apoyo de todo tipo. (Cf. Barnach-Calvo, 1997).

Lo que en un comienzo era la adopción de la lengua nativa a los procesos de enseñanza aprendizaje, pronto se fue sistematizando y reflexionando, más allá de lo exclusivamente escolar, a la reflexión teórica y académica. En ese curso, se convirtió en una exigencia trascender de lo particular lingüístico al plano amplio del sistema educativo. En tal sentido, había que adoptar el concepto de la interculturalidad. En Latinoamérica la denominación "educación bilingüe intercultural" y luego "educación intercultural bilingüe, aparece en Venezuela. La interculturalidad incorporada a los procesos educativos (Cf. Mosonyi y González, 1974 y Mosonyi y Rengifo, 1983). Este desarrollo de la educación con pertinencia cultural del plano lingüístico a los procesos culturales y sus implicancias, es resaltado por López, L. E. (2004):

"Desde mediados de los años 70, aunque más decididamente desde los 80, esta misma reflexión conllevó casi simultáneamente a otra: la necesidad de trascender el plano meramente lingüístico y de modificar los planes y programas de estudio. Vale decir que se vio también la necesidad de emprender una modificación sustancial del currículo escolar, de manera que éste diera cuenta de los saberes, conocimientos y valores tradicionales. Con ello se buscaba, de un lado, responder a las necesidades básicas de aprendizaje y, de otro, acercar aún más la escuela a la comunidad y a la vida de los sujetos a los que pretendía servir. De esta

forma, la educación en áreas indígenas se fue convirtiendo en algo más que una educación bilingüe y comenzó a denominarse educación bilingüe intercultural o educación intercultural bilingüe.” (55).

No obstante, las distinciones conceptuales se circunscribieron más al aspecto académico de quienes impulsaron la EIB. Porque, esos estudios no se evidencian en la práctica cotidiana de las aulas. En gran parte de las instituciones educativas, se ha adoptado el empleo de la lengua nativa para los procesos educativos. Para los contenidos, todavía no se toman en forma sistemática los elementos de la cultura local. Falta investigar y sistematizar, para convertirlo en contenidos fluidos que den vida a la práctica escolar. Es más, muchos docentes que están con la modalidad EIB, continúan con el método tradicional, la clase expositiva, homogeneizante y en castellano.

Aplicar el concepto de la interculturalidad en el aula, constituye un problema vital a resolver. Según las experiencias de los diversos países, dista entre la conceptualización y su aplicación. Hay la tendencia a privilegiar un solo lado de la interculturalidad. En ese sentido, la EIB debe ser la integración armónica y ventajosa, para el aprendizaje del escolar; de los propios conocimientos de su cultura y de la cultura occidental. Al respecto, Comboni (1996), señala como objetivos principales de la EIB, los siguientes:

“La EIB es aquel proceso a través del cual los individuos al mismo tiempo que recuperan los conocimientos, saberes y tecnologías propios de su medio, integran de manera crítica los conocimientos más importantes de la ciencia y tecnología occidentales que les permitan construir formas de

desarrollo sostenible y con identidad. Este tipo de educación genera posibilidades a futuro de construir una democracia verdaderamente representativa y multicultural en el marco de la paz. La meta final de la EIB es llegar a establecer, en el aula y en las futuras generaciones, relaciones que sean a la vez interculturales e igualitarias, lo cual implica romper la asimetría, la discriminación y los bloqueos que ahora se dan en las relaciones ya existentes y ampliar estas relaciones equitativas a nuevas situaciones” (6).

La realización de este tipo de educación, no es nada fácil; implica toda una reforma de todo el sistema. Va desde el cambio de políticas educativas, pasando por aspectos de conceptualización, hasta aspectos metodológicos y de aplicación práctica. Igualmente, una nueva actitud, donde no se considere a la EIB como algo accesorio o complementario a la administración educativa; sino como un eje fundamental acorde a las características socioculturales del país y de la Región.

Por el carácter revalorativo y reivindicativo de la EIB, existe la tendencia a limitarlo sólo al aspecto de la cultura propia. Por error de percepción conceptual; se trata a la otra cultura (Occidental) como algo excluyente. Esto es común, en la práctica cotidiana. Sin embargo, es necesario superar esta situación y tomar con ventaja los aportes de la otra cultura. Veamos la observación hecha en un evento de pueblos originarios de América Latina:

“Educación Intercultural Bilingüe (EIB): es aquella que basada en los principios y fundamentos de la educación propia de cada pueblo indígena, en su idioma, cosmovisión, valores, mitología, espiritualidad y organización

social, es complementada sistemáticamente con la enseñanza del castellano fortaleciendo y ampliando la cultura propia, y al mismo tiempo apropiando en forma crítica y selectiva, otros conocimientos y técnicas pertenecientes a otras culturas a través de la interculturalidad” (Políticas Nacionales de Educación Intercultural Bilingüe. Encuentro Nacional de Educación de los Pueblos Indígenas, Caracas. Citado por Lamus; 2005: 35)

En la misma línea, desde sectores sociales de la cultura nativa de Chile, identifican predominantemente a la EIB sólo en el ámbito de la cultura local, olvidando que la interculturalidad, igualmente, es la otra cultura. Veamos:

“La educación intercultural bilingüe es un modelo educativo que surge como respuesta a la reivindicación de los pueblos indígenas, que integra diversas realidades culturales, promoviendo una educación de revalorización, rescate de la cultura indígena, con el reforzamiento de la identidad, a través de la permanencia de elementos de la tradición cultural” (Fernández, F., 2003: 34).

Otro problema que enfrenta la EIB, es con relación a la práctica de la interculturalidad en el aula. Este tipo de educación no sólo es argumentación teórica, ni únicamente contenido. Ante todo, es la puesta en práctica de toda una concepción integral, tales como la cotidianeidad de las relaciones sociales interculturales de los educandos. El acceso en condiciones de igualdad al conocimiento escolarizado. Esto a su vez, impulsa el derecho democrático a la participación política, de las poblaciones con una cultura diferente a la cultura

imperante.

"Una educación que en el contexto de sociedades que han interactuado hasta ahora mediante relaciones de imposición-subordinación pretende potenciar una conciencia donde la alteridad y diversidad guíen el comportamiento de estos actores más allá del espacio institucional de la escuela, proyectándose a los dominios políticos, sociales y económicos que son vitales para que la cultura de un pueblo permanezca y se proyecte en la historia." (Cañulef, 1998: 235)

1.6.5. La EIB desde la visión vernácula

La población originaria tiene diferentes actitudes frente a la EIB. Una parte, apoya, se identifica e impulsa este tipo de educación. Son actitudes que podemos observar en los países de, Bolivia, Ecuador, Guatemala, México, Chile y también Perú. Pero, también hay de aquellos que la rechazan, el caso peruano, algunos sectores de la Sierra no se identifican con este Programa.

En el Perú, los grupos étnicos que habitan la selva, se reconocen plenamente como "indígenas" y reclaman para sí la EIB. Para ellos el Programa es una suerte de revaloración y reivindicación cultural. No ocurre lo mismo con la gran población de quechuas y aimaras, aquí se advierte dos matices: La primera, aquellos que no se identifican con la EIB, tienen una actitud negativa frente a ella o por lo menos, una actitud no comprometida con esta educación.

Los padres de familia piensan que la educación debería darse sólo en castellano, porque es el idioma que requieren aprender sus hijos para insertarse

ventajosamente en la sociedad. Tienen la percepción de la EIB como una pedagogía para aprender el quechua o el aimara. Es decir, falta informar a los padres de familia, ya que esa percepción no corresponde a los propósitos del Programa.

El segundo matiz, son de aquellos que muestran una actitud de aceptación, los aimaras más que los quechuas. Se identifican con el Programa e igualmente sienten como una reivindicación cultural.

En general, la EIB para la percepción nativa, es una educación pertinente a su realidad sociocultural, que toma en cuenta los conocimientos de su propia cultura y también de la otra; considerada como la cultura universal, de la modernidad, la tecnología y la ciencia. En esta percepción, la EIB es considerada como un mecanismo de reivindicación social.

"En la concepción indígena la educación intercultural bilingüe es una propuesta educativa pertinente a la realidad socio-cultural de los niños indígenas y más adecuada a las aspiraciones de desarrollo y liberación de los pueblos que permite acercar más la enseñanza a la realidad, el aprendizaje a la práctica, la humanidad a las salas de clase y la naturaleza a nuestras conciencias." (Ibíd. : 202).

Con el advenimiento de la globalización, en el aspecto cultural, se plantea una paradoja. Por un lado, se globaliza lo moderno en todas las áreas. Se respira de los vientos de la cultura de la modernidad, cimentadas sobre las bases de la cultura occidental. Pero, por otra parte, se fortalecen y emergen las culturas locales, las alteridades. Estas diversidades se presentan muy dinámicas con el

concurso de la tecnología moderna. Una muestra de ello, son los innumerables eventos referidos a lo "indígena" que se suscitan con frecuencia en el mundo. Particularmente en Latinoamérica, así en la declaración del Segundo Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, desarrollado en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra, de la república de Bolivia (noviembre 1996). Estos son algunos de los planteamientos principales de los pueblos originarios respecto a la EIB:

- *La educación debe orientarse hacia la construcción de sociedades pluriculturales y multilingües.*
- *La necesidad de asumir una mayor participación de las organizaciones y los representantes de los pueblos en la formulación, ejecución y evaluación en programas de EIB.*
- *La reformulación de las políticas de comunicación y los criterios de elaboración de los programas, deben propiciar la ampliación del horizonte intercultural y multilingüe de los pueblos.*
- *Propiciar la transición del uso declarativo de las lenguas y culturas en la escuela, hacia una verdadera articulación de procesos pedagógicos que potencien aprendizajes significativos, creativos.*
- *Aprovechar la EIB como un instrumento para el fortalecimiento del proceso de construcción de la autonomía y la autodeterminación de nuestros pueblos."*

De los acuerdos tomados en este Congreso. Para los originarios, la EIB debe

incluir las siguientes características:

- La EIB es una reivindicación popular, de aquellos que usan una lengua y cultura diferentes a la del castellano. Para estos grupos sociales, constituye la defensa de su dignidad, preserva su identidad cultural, el respeto por su territorio y sus recursos.
- La educación no debe ser estandarizada, debe realizarse sobre la base del respeto por el otro diferente, no debe haber imposición cultural.
- La práctica de las relaciones de interculturalidad de igualdad. No se debe entender a la EIB como el aislacionismo cultural; sino como la apertura al mundo, donde lo diverso es la base del desarrollo.

1.6.6. Contribuciones de la EIB

En el ejercicio de la educación intercultural, la EIB ya tiene un buen tiempo de existencia; específicamente en Latinoamérica. En su aplicación, ha venido ganando experiencia, fruto de ella avanzó en el desarrollo de su acervo conceptual teórico. Tomando como base el trabajo de López, L. E. (2000). Presentamos un resumen de las principales contribuciones de este tipo de educación.

1. La atención a las necesidades de aprendizaje de poblaciones específicas.
2. El énfasis en la autonomía de los procesos de aprendizaje escolares, expresados en la diversificación curricular.
3. El bilingüismo y una nueva relación entre la lengua materna y la enseñanza

de una segunda lengua.

4. La aplicación del concepto de interculturalidad.
5. La orientación hacia la práctica, como una expresión de la pedagogía moderna,
6. La orientación en y hacia el niño como concepto pedagógico.
7. La participación comunitaria.

Asimismo, este tipo de educación contribuye a la autoafirmación de la identidad del alumno, tan necesaria en la dinámica de la diversidad cultural. *“Una educación intercultural tiene como fundamento el fortalecimiento de la identidad cultural de los alumnos, desde donde se construye el conocimiento de otros valores, saberes y prácticas que convienen a la sociedad”* (Lozano y Huantangari, 2001: 78)

1.6.7. El componente lingüístico en la EIB

Hablar una lengua no sólo es un instrumento para la comunicación; además, es una forma de pensar. La lengua expresa la cultura. En el campo de la lingüística, particularmente, en la educación intercultural bilingüe; son clásicas las investigaciones de Whorf, quien afirma: *“El sistema lingüístico subyacente.... es en sí mismo el modelador de las ideas, programa y guía de la actividad mental del individuo, en su análisis de las impresiones, en la síntesis de su almacén mental.”* (Whorf, 1971: 43).

En una realidad multilingüe y pluricultural como el nuestro, la mayor parte de la población originaria es bilingüe, en menor escala monolingüe de una lengua

vernácula, con mayor frecuencia los ancianos y las personas del sexo femenino. Los escolares, comúnmente, tienen como lengua materna el quechua o el aimara, la segunda lengua el castellano. Últimamente, se viene extendiendo el monolingüismo castellano en los escolares del medio rural.

Atender esta característica es crucial para el aprendizaje de los niños, sus saberes previos están contenidos en la lengua y cultura vernáculas; pero igualmente de la otra cultura. En ese entendido, *"el bilingüismo dentro de la EIB implica el desarrollo del lenguaje de los alumnos a través de dos lenguas, tanto con el mejoramiento en la competencia de la lengua materna como con el aprendizaje de una segunda lengua, mediante el establecimiento de un refuerzo mutuo"* (Fernández, F., 2003: 39). Como se sabe, la primera lengua –que en nuestro medio es el idioma nativo– es adquirida y, la segunda lengua (castellano) es aprendida.¹²

La EIB toma la lengua materna de los alumnos como una lengua de enseñanza; asimismo, como una lengua enseñada. No sólo se trata de enseñar contenidos en lengua vernácula, sino al mismo tiempo de conocerla. Sobra decir que el castellano debe ser aprendido, con una metodología de aprendizaje de segunda lengua.

"La educación bilingüe tiene como objetivo la formación de un bilingüismo aditivo o equilibrado. Una persona alcanza un bilingüismo de esta naturaleza cuando puede comunicarse eficientemente en dos lenguas, la

12 *"La adquisición es un proceso inconsciente que resulta de la comunicación informal y natural entre personas en que la lengua es un medio y no un fin natural en sí mismo. El aprendizaje ocurre en una situación más formal en que se enseñan las propiedades manifiestas de una lengua."* (Baker, 1993: 151).

lengua materna y una segunda lengua". (Chiodi, 1994: 34)

Abundan las experiencias del fracaso de la educación tradicional de corte castellanizante, estandarizado; ausentes de las particularidades culturales, en los contenidos de los alumnos del medio rural. La EIB se inscribe como la alternativa de educación de calidad, para los escolares con una lengua diferente a la del castellano. Por ello sus ventajas sobre la educación estandarizada.

"Las ventajas cognoscitivas, afectivas y educacionales resultantes del uso escolar del idioma que mejor conoce el educando en su aprendizaje de la lengua escrita. Esto rige tanto para el educando monolingüe de habla vernácula como para aquel en proceso de bilingüización. Vale decir, es más fácil y más eficiente aprender a leer y escribir en el idioma que uno mejor conoce y usa más en la comunicación cotidiana, si lo que se busca es el logro de una lectura comprensiva y de una escritura creativa y no únicamente una lectura y una escritura mecánicas." (López, L. E., 1997b: 9)

Las ventajas de la EIB fueron demostradas en reiteradas veces, así el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe (PEEB), realizó evaluaciones sistemáticas de su trabajo de más de un quinquenio en escuelas experimentales. Los resultados demostraron mayores niveles de comprensión de lectura y razonamiento lógico matemático; lo mismo en el manejo oral y escrito del castellano, similarmente de la lengua materna quechua o aimara (Cf. Soberón, 1988; Rockwell, et al, 1989).

Si la lengua materna de los niños es la lengua vernácula, están familiarizados con ella. Su alfabetización, normalmente, debiera ser en su idioma. Pero, en la

escuela la lengua que se habla es el castellano, los niños tienen que aprender por la fuerza de la necesidad este idioma, que es su segunda lengua. Los niños así castellanizados, su competencia lingüística en el idioma hispano es deficiente, con interferencias vocálicas y consonánticas. El escolar es objeto de burla, sea por parte de sus propios compañeros u otros, sobre todo cuando le toca comunicarse en contextos urbanos.

Hoy con el rápido avance de la modernidad, el medio rural también ha sido influenciado. En cuanto a la lengua refiere, muchos niños ya no son monolingües del idioma nativo. La influencia de la globalización en sus diferentes expresiones (medios masivos de comunicación, transportes) ha hecho sus efectos. Asimismo, por la vinculación estrecha con el medio urbano; las familias son bilingües, por lo que, los niños también son bilingües. En esos casos no se podría forzar con una alfabetización exclusivamente en un idioma, sino tal vez, optar por una doble alfabetización (Cf. Aikman, 2003).

Pero, para los niños de uso predominante del idioma nativo, la enseñanza en la lengua materna, afirma su autoestima, tan necesaria para los procesos de aprendizaje de los menores:

"No podemos dejar de resaltar la contribución de la educación intercultural bilingüe al desarrollo de la autoestima de los niños indígenas y a su bienestar socioafectivo, base para la percepción positiva de la identidad cultural y los procesos cognitivos." (López, L. E. y Sichra, 2004: 136).

Cabe observar, hoy en día es difícil encontrar niños monolingües rigurosamente quechuas; porque la dinámica de interrelación con el castellano proviene de

diferentes fuentes que vinculan necesariamente al medio urbano. (Cf. Gleich, 1989).

1.6.8. Algunas observaciones al desarrollo de la EIB

En el transcurso, la educación intercultural bilingüe ha venido enfrentando una serie de problemas, algunos previsibles y otros imprevisibles. Por su orientación, este tipo de educación involucra a la población vernácula, en su paso, ha tocado sus múltiples problemas. No sólo se trata de la problemática educativa, son muchos los problemas que emergen: desigualdades sociales, el acceso al poder político y las exclusiones por factores culturales y sus efectos en su existencia.

Una crítica principal al Programa, corresponde a su práctica escolar; se limita sólo a la enseñanza en lengua vernácula a los niños del medio rural. No toma en cuenta la problemática estructural de las causas de las desigualdades sociales. *"La EBI constituye sólo una política de lenguas en la educación de hablantes de lengua vernácula y no una política para el tratamiento de las culturas involucradas en los procesos educativos bilingües"*. (Zúñiga y Gálvez, 2002: 5).

Lo nativo no se restringe sólo al problema educativo, trasciende mucho más allá. Por ello, la EIB no puede ser algo accesorio o marginal en la política educativa del país, no puede ser reducida únicamente como un enfoque pedagógico para los escolares del sector rural. Por su alcance, rebasa estas fronteras para ser tratado crítica y políticamente.

En la implementación de la EIB, se observa una distorsión que parte de su percepción. Se cree que este Programa está dirigida exclusivamente para los

nativos y, por tanto, sólo debe ser circunscrito el proceso educativo a su lengua y a su cultura. Esta apreciación es una parte de la EIB, pero no lo es todo. No olvidemos que es intercultural y ello significa igualmente el desarrollo de la otra cultura, no se debe descender al etnocentrismo. *"Aún falta mucho por hacer, sobre todo en el plano de la construcción de la diferencia, que se sigue pensando como desigualdad, como rechazo al otro, bajo un fuerte etnocentrismo. Estas últimas experiencias nos muestran que la educación intercultural bilingüe puede ser pensada como una nueva producción de conocimiento, de respeto ante la diversidad cultural, social y lingüística"* (Fernández, F., 2005: 22).

La EIB, finalmente, es plasmado en el aula. Esto incluye a todos los factores sociales que rodean al escolar, las condiciones de su existencia en la sociedad. Por la estrechez de miras, algunos entienden a la EIB como un concepto rígido, acostumbrados a las normas y directivas. La aplicación práctica de ella nos dice que debe ser flexible, de acuerdo al contexto particular. En ese sentido, existen coordinaciones e intercambio de experiencias en Latinoamérica, lo cual es alentador. Muchos ya advirtieron esta necesidad:

"La educación intercultural bilingüe no puede entenderse como un modelo rígido que se tiene que aplicar de forma estándar en toda Latinoamérica, sino como una estrategia educativa que debe ser adecuada y diferenciada, en su ejecución, a las características sociolingüísticas y socioculturales de los educandos y sus comunidades. Su flexibilidad y apertura tienen que ver también con la importancia de la participación indígena en la construcción de propuestas educativas, especialmente en el aspecto cultural. Para ello, es menester incorporar visiones y conocimientos tradicionales, y luego

establecer puentes para el diálogo e interacción con la sociedad hegemónica y sus visiones y conocimientos” (López, L. E. y Sichra, 2004: 135).

La educación intercultural bilingüe, pese a estar dirigida y aplicada, primordialmente, a los sectores socioculturales vernaculares. Sin embargo, en muchos lugares todavía no es internalizada como suya, prioritariamente la propuesta provino de fuera. En tal sentido, en muchas partes, se ha visto la resistencia de la misma población a quien va dirigida el Programa; aunque éstos no han sido escollos insalvables, porque se allanan cuando se realizan la información necesaria. Pero al margen de ello, el desarrollo conceptual y operativo de este tipo de educación requiere, fundamentalmente, de la participación de la comunidad. Para lo cual, debe darse las condiciones necesarias de la voluntad política para facilitar el Programa. Veamos la observación de dos especialistas en el tema:

“Quién sabe si a lo teórica y técnicamente avanzado desde la educación intercultural bilingüe en el continente le falte aún un mayor ingrediente político, a partir de un igualmente mayor alineamiento e interlocución con las organizaciones y líderes indígenas, de manera que ellos enriquezcan la visión de este tipo de educación, se la apropien y la transformen de conformidad con sus propios fines y objetivos. Para que ello ocurra será menester consolidar y reforzar los procesos participativos pues, como lo hemos sugerido aquí, ya no es posible hablar de educación intercultural bilingüe ni menos todavía de educación indígena o educación propia sin una participación activa y decidida de las comunidades mismas en la

gestión educativa y sin repensar el papel que a estas mismas comunidades les toca jugar como agentes educativos. Desde esta óptica tendríamos tal vez que pensar incluso en niveles de complementariedad entre los docentes del sistema educativo y los educadores natos de las comunidades.” (Ibíd. : 142).

La mayor participación comunitaria enriquecerá esta propuesta educativa, que tiene grandes perspectivas por su cantidad de involucrados y por su desarrollo conceptual. Mas, su operatividad y eficacia debe ser consecuencia de la participación directa de la misma población a quien va dirigida. Participación que debe incluir en los mismos diseños pedagógicos, relacionado con los cambios de contenidos y, en general, en el mismo sistema educativo.

La participación a la que referimos, no sólo debe ser discursiva, sino activa. Tanto en la gestión institucional como en la misma gestión pedagógica.

“No es posible hablar de educación intercultural bilingüe ni de educación intercultural a secas sin transformar drásticamente las relaciones vigentes entre directivos, docentes, padres y madres de familia y comunidad en general. Lo que vamos aprendiendo en el camino parece enseñarnos que una educación intercultural, sea bilingüe o no, debe ir de la mano con una participación comunitaria activa tanto en la gestión institucional como en la propia gestión pedagógica. De no haber diálogo ni interacción escuela-comunidad, resultará difícil sino imposible intentar cambios fundamentales como los que la implementación de la interculturalidad como transversal requieren” (López, L. E., 2000: 28).

1.6.9. Algunas rectificaciones necesarias en el desarrollo de la EIB

Como se podrá observar hasta aquí, la EIB no sólo es un modelo pedagógico para los escolares con una cultura y la lengua diferentes a la del castellano; sino, abarca mucho más allá, que incluye los aspectos de, poder, revaloración cultural, reivindicación étnica, entre otros. Corresponde a una educación de calidad con pertinencia cultural para una región y país como el nuestro, las experiencias cercanas nos advierten en ese sentido:

"En rigor, la EIB no tiene que ver con un área geográfica, con un sector específico de escuelas o con un nivel educativo, sino que cruza todo el sistema desde el preescolar hasta la educación superior, desde el campo hasta las ciudades, desde lo pedagógico en aula hasta la formación docente." (Chiodi, 1994: 46)

La interculturalidad en los procesos de enseñanza aprendizaje, demandan de la educación en dos lenguas y en dos culturas. Pero no basta el buen deseo por insertar contenidos de la cultura local en el currículo de estudios, sino su conocimiento pleno. Para lo cual, es necesario realizar investigaciones de los elementos culturales locales que la sostienen, en todos los aspectos; valores, conocimientos, costumbres y formas de interpretación del mundo y de la vida. *"La educación intercultural bilingüe debe tender al rescate, valoración y difusión de la filosofía de cada pueblo indígena expresada en su rica tradición de conocimientos, principios morales valores éticos, ritualidad y usos sociales."* (Cañulef, 1998: 209).

La EIB ha tenido un gran avance hasta estos momentos, ha ganado espacio conceptual en el mundo, se ha insertado en la estructura educativa de los países

con presencia vernácula (Bolivia, Perú, Ecuador, Guatemala, México, Colombia, Argentina, Chile, entre otros). No sólo es un ejercicio académico de los intelectuales, sino una necesidad evidente; pero ésta debe ser sistematizada permanentemente, porque, como se sabe, la práctica precede a la teoría. Bajo esa óptica la EIB debe tener un carácter práctico:

"La EIB debe poseer un carácter práctico y permanente en el aprender, contextualizando los contenidos curriculares al ámbito sociocultural en que se aplicará el programa. Al mismo tiempo debe favorecer el carácter democrático del saber, fomentando la participación activa de alumnos, profesores, familia y comunidad, en la elaboración del programa educativo institucional (PEI) de la escuela" (Fernández, F., 2005: 10).

1.6.10. La EIB en el contexto actual

Hoy, resulta paradójico preservar las alteridades locales dentro de la modernidad imperante. Sin embargo, la EIB no contradice con el contexto moderno, ya que este tipo de pedagogía corresponde a una educación de calidad, tan necesaria en estos días. Además, las culturas ancestrales se han constituido, en estos tiempos, como la alternativa para la preservación del medio ambiente y sus concomitantes. La diversidad no es una carga, sino una fuente de riqueza. El reconocimiento de la diversidad está íntimamente relacionado con los conceptos de "democracia" y "ciudadanía".

Así, en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los pueblos Indígenas, Resolución aprobada por la Asamblea General, el 13 de septiembre del 2007, en sus artículos 14 y 15, dicen lo siguiente:

"Artículo 14

1. *Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.*
2. *Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.*
3. *Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.*

Artículo 15

1. *Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación pública y los medios de información públicos.*
2. *Los Estados adoptarán medidas eficaces, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas interesados, para combatir los prejuicios y eliminar la discriminación y promover la tolerancia, la comprensión*

y las buenas relaciones entre los pueblos indígenas y todos los demás sectores de la sociedad."

De aquí se desprende que, los estados nacionales, especialmente aquellas que tienen una alta concentración de población nativa, con una imponente diversidad cultural. En este nuevo contexto, lo que tienen por delante es la alternativa de la democratización de sus sociedades, mediante la participación amplia. Comboni (1996), observa el fenómeno de la siguiente manera:

"Los Estados nacionales frente al nuevo milenio no tienen otra alternativa que buscar las formas más claras de democratización de sus sociedades a partir de la participación, cada vez más amplia, de todos los sectores sociales, étnicos y culturales tanto en los procesos económicos como en los culturales. Los procesos de integración se generan a partir del establecimiento real de un diálogo intercultural, y la educación intercultural bilingüe (EIB) es el ámbito, por excelencia, donde aquel se construye." (3).

La EIB propicia las condiciones favorables para la construcción de una interculturalidad de igualdad, en donde el otro diferente no sea marginado, sino reconocido como igual. Se revierte los bajos niveles de rendimiento que manifiestan los escolares del medio rural, legados de la educación tradicional estandarizada, por una educación de calidad con pertinencia cultural.

"Probablemente no exista otra posibilidad para construir una educación más democrática y equitativa, que otorgue no sólo verdaderas oportunidades a los individuos, sino que contribuya decisivamente a la construcción de un orden social basado en relaciones sociales más

simétricas que la aspiración que conocemos como educación intercultural. Sólo explorando las asimetrías y las incomunicaciones de cara al desafío de construir relaciones educativas más fluidas, podemos tratar de desmontar de la estructura social las condiciones que restringen la posibilidad de articular ámbitos de convivencia donde cada una de las personas, independientemente de sus características étnicas, sociales o de género, pueden desarrollar su vida en plenitud". (Sepúlveda, 1995: 3).

La EIB acoge a la escolaridad con una lengua y cultura diferentes a la oficialmente establecida; pero, es ajena a todo fundamentalismo culturalista anticientífico y quimérico. Su actuar se basa, más bien, sobre bases sólidas de los conceptos teóricos universales, como que toda cultura es dinámica y no absoluta. Por lo que el contenido curricular de la EIB debe contener la visión de la propia cultura local y del contexto de la sociedad mayor. Es más, la identidad se forja sobre la base de lo propio y dentro del contexto diferente, vale decir, ser moderno sin perder la identidad.

"Interesa a la educación intercultural bilingüe identificar una cultura indígena contemporánea sobre la cual pueda sustentarse una identidad indígena más actual y más real, que tenga en cuenta la evidente posibilidad de convivencia de diferentes contenidos culturales en una misma persona y en una misma sociedad, sin que esto conlleve, necesariamente, a una pérdida de identidad.

Esto implica una concepción de cultura indígena elaborada desde el propio mundo indígena, basada en la conciencia colectiva de que la cultura es

dinámica y recibe influencias extraculturales.” (Cañulef, et al, 2002: 37).

1.7. Las representaciones sociales

El interés del presente trabajo, son las representaciones de los profesores acerca de la educación intercultural bilingüe, construidos en su contexto social, representaciones que se estructuran en su vida cotidiana. Es el conocimiento utilizado regularmente en su quehacer profesional, también fuera de él, para explicar y desempeñar su actividad. Es el conocimiento del sentido común, con el cual se comunican y consensuan. Por el uso constante llega a convertirse en una forma de pensamiento social.

La teoría de la representación social, desde sus orígenes, ha ido nutriéndose de los conocimientos de las diferentes áreas científicas. Por ello mismo, resulta difícil definirlo en forma acabada, es un concepto polisémico que se caracteriza por su dinámica cambiante en sus conceptualizaciones. En cuanto a teoría, se la considera como una teoría social del conocimiento, que nos permite explicar los procesos cognitivos y sociales, sobre cómo se construye la realidad. Especialmente, como la interpretación propia del individuo y los grupos sociales.

1.7.1. La naturaleza de la cognición y las representaciones sociales

Los grandes avances tecnocientíficos, vienen condicionando poderosamente en los conceptos y esquemas teóricos, aparentemente inamovibles, de toda la gama científica. El positivismo, tan valorado en la metodología científica, está siendo desplazado por corrientes teóricas más eficaces y flexibles en la producción del

conocimiento. Esto deriva, principalmente, de los rápidos adelantos en las investigaciones científicas acerca de cómo se construye el conocimiento.

Tales innovaciones están relacionadas directamente con el estudio del cerebro, este órgano no refleja, como un espejo, la realidad; sino, interpreta esa realidad con la información ya acumulada. En tal sustento, no da pie para la razón universal, válida para todos. La ciencia moderna respalda a las interpretaciones particulares que hacen los individuos de su realidad. Son consecuencia directa de sus experiencias, de su contexto; vale decir, la parte sociocultural.

El concepto de las representaciones sociales, responde a las interpretaciones de la vida cotidiana. Una de las personalidades más caracterizadas en este campo de la investigación, como Denise Jodelet, resalta el carácter dinámico y no absoluto de la representación social:

"Creo que la representación social entra en este grupo de teorías sociales que están orientadas hacia comprender el significado que la gente pone a su existencia cotidiana para dar sentido a su misma vida. Tratamos de las significaciones, los sentidos, los constructos que la gente hace para entender cómo actúan y cómo se desenvuelven en su propia vida. Entonces, el término de representación social, en cuanto permite acercar todos los sentidos que están orientando la vida y para entender la relación con la actividad y para entender los procesos cognitivos de tipo social es un concepto clave". (Jodelet, 2003: 1).

La representación es una interpretación del ser humano, de lo que está fuera de él, que se denomina "realidad". Son construcciones de acuerdo a su individualidad y medio social.

1.7.1.1. Construcción de la realidad

El cerebro es el medio con el cual percibimos la realidad, la percepción no es algo predeterminada, ni se produce en forma natural. Si así fuera, todos tendríamos la misma percepción. Sabemos, elementalmente, que diferimos en nuestros conocimientos. La explicación reside en que, desde los primeros instantes de nuestra vida, van funcionando las células nerviosas, que tienen la función específica de realizar conexiones con otras, siempre que se produzcan los estímulos correspondientes con el medio exterior. En esa dinámica, se van formando lo que se denomina los "esquemas mentales", que son los instrumentos con los cuales interpretamos y realizamos las actividades cognitivas en el curso de nuestra existencia.

Tales formulaciones no son recientes, ya se vinieron realizando desde hace tiempo. Son característicos, las reflexiones de los griegos, personalidades altamente reflexivas (Leonardo), filósofos y otros. Pero, es a partir de la era del industrialismo, donde se desarrollan las ciencias del psiquismo humano, la actividad neuronal; con investigaciones específicas. Producto de estos trabajos, se concluye que los aprendizajes dependen de los conocimientos acumulados. Esto es una aserción, que todavía merece mayores investigaciones en el campo de la Neurología.

Hoy, como se sabe, los avances de la ciencia y la tecnología, han permitido mayores descubrimientos en los fundamentos del aprendizaje, y la percepción en general. En ese tráfago, surge un nuevo campo científico denominado, "Neurociencia", que ha integrado a las ciencias relacionadas con el estudio del cerebro. Sus avances en el conocimiento de esta estructura, asombran, y en otras, ratifican los estudios anteriores. Pero, su mayor importancia está en la utilidad que se pueda tener de ello en el campo educativo.

Relacionando con nuestro objeto de estudio, partimos por la premisa, la razón es construida sobre bases biológicas. En nuestro cerebro se activan los mecanismos de las interconexiones neuronales, a partir de experiencias y estímulos externos. Estas redes se constituyen en esquemas mentales, con los cuales percibimos, interpretamos, actuamos y solucionamos problemas de la vida cotidiana. Goleman (1997) define las funciones de estos esquemas:

"Los paquetes que organizan la información e interpretan la experiencia son los esquemas, los bloques constructivos de la cognición. Los esquemas encarnan las normas y las categorías que ordenan la experiencia en bruto y la convierten en significado coherente. Todo conocimiento y toda experiencia están incluidos en un esquema. Los esquemas son los espíritus de la maquinaria, la inteligencia que guía la información a medida que fluye a través de nuestra mente. " (87).

Los conocimientos son acumulativos, sólo se transmiten en la sociedad, no existe ningún indicio, hasta el momento, que informe sobre la posibilidad de una transmisión genética. Los esquemas, son construcciones y reconstrucciones que

se producen al interior de nuestro cerebro, formando complejas redes neuronales que se expresan en los esquemas mentales; pero con y sobre bases biológicas. Estos inician desde la formación de las primeras células nerviosas.

Los esquemas básicos, se estructuran en nuestra primera etapa de vida, que son las que definen nuestra personalidad. La actividad de los esquemas es muy dinámica, en tanto, el nuevo conocimiento es procesado por el precedente; pero lo nuevo que ingresa también modifica a lo ya existente. En esa tónica, el conocimiento, la experiencia, constituyen un continuo desarrollo. Es una continua modificación de redes neuronales, a tal punto que algunos pueden ser cambiados completamente por otros. Los que se mantienen en sus estructuras fundamentales, son los esquemas de la primera edad.

Una característica importante de los esquemas mentales, es que son individuales; pero no son aislados, guardan denominadores comunes en el contexto social en el cual se desenvuelve el individuo. Es frecuente observar, el encuentro de dos personas, de esquemas mentales radicalmente diferentes; se producen choques y hasta traumas. Estas personas provenientes de dos extremos culturales, por la fuerza de las circunstancias, tienen que convivir, su entendimiento es difícil; cada quien juzga desde sus parámetros conceptuales. El ejemplo más significativo, es el encuentro entre el inca Atahualpa y el conquistador español, Pizarro. Era el encuentro de personajes con concepciones y formas de vida abismalmente distintos. En situaciones como estas, se produce el etnocentrismo. El vencedor se convierte en opresor e impone sus valoraciones al otro diferente. Al no entender los esquemas de ese otro, tipifica al dominado como "salvaje", "incivilizado", "subdesarrollado", y otras designaciones más.

La forma de producir conocimientos, la forma de vivir, no es única a todos los humanos. Cada grupo social, en un período del tiempo, en ciertas condiciones medioambientales y sociales, fue produciendo la "cultura". Si bien es cierto que construimos los esquemas mentales en forma individual; sin embargo, gran parte de ellos tiene el influjo social, la forma de vida cultural. Al nacer, no escogemos tal o cual cultura, simplemente nos asimilamos a la cultura de nuestros padres. Las investigaciones en la Neurociencia, dan a conocer el condicionante cultural en la formación de los patrones de las redes neuronales:

"La cultura, así como el nivel de identificación que tengamos con ella, no sólo condiciona nuestros comportamientos, sino que también rige los patrones de la actividad neuronal, según un estudio llevado a cabo en Estados Unidos con individuos de dos grupos culturales diferentes. A través de imágenes de resonancia magnética funcional, la investigación descubrió enormes diferencias entre los patrones neuronales de ambos grupos culturales, así como la gran actividad neuronal que se despliega en las áreas cerebrales relacionadas con la atención, cuando se emiten juicios alejados de nuestra cosmovisión cultural." (Martínez, Y., 2008a: 3).

La razón es construida, hay formas específicas de pensar, de comportarse; esas son configuraciones del individuo, acorde al tiempo y lugar. Sin embargo, no excluye la existencia de esquemas mentales universales, principalmente corresponde aquellas relacionadas con las funciones biológicas. En tanto que, la capacidad de construir conocimientos, está relacionada con la forma particular de interpretar las cosas, eso tiene que ver con la cultura.

Estas afirmaciones, tienen su relación directa con lo que ocurre en las redes neuronales. Todo estímulo proveniente del exterior es captado por estas redes, esto se expresa en su modificación. *"La cultura condiciona la forma en que usamos el cerebro, señala un estudio del McGovern Institute for Brain Research, del Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT), por un equipo de investigadores de la Stony Brook University de Nueva York, del MIT, y de la Stanford University de California."* (Ibid. : 3).

Cada época tiene su espíritu del tiempo (Cf. Ortega y Gasset, 1937/1975), a veces cuando desconocemos esta sentencia elemental, nos admiramos de cómo en el pasado, ciertas culturas, pudieron vivir así de esa manera. No paramos mentes, que estamos calificando con nuestros esquemas mentales de ahora. Sería interesante, por ejemplo, si pudiéramos imaginar una máquina del tiempo, cómo esas personas del pasado nos podrían calificar a nosotros, aunque sea sólo en uno de los valores que se practican, podría ser el sexo.

Los esquemas mentales individuales, no sólo tienen el componente cultural predominante de la época, tiene sus sesgos que obedecen a otros factores, la profesión, la religión, la familia, el partido político, la ideología y muchísimos más. Además, los esquemas, como venimos sosteniendo, son muy dinámicos. No es nada raro, ante ciertas circunstancias, que las personas cambien radicalmente, de una religión a otra, de un partido político a otro, etc.

Si la cultura condiciona la forma en que usamos nuestro cerebro, podemos observar, que hay sociedades que privilegian ciertos aspectos: el trabajo, la disciplina, el intelectualismo, los deportes, etc. La función de las redes neuronales

se orientan más a algunas actividades en desmedro de otras. Los griegos, en su momento, privilegiaron el pensamiento, en ese contexto, surgieron grandes pensadores que desplegaron sus talentos, las condiciones favorables estaban dadas. Distinto hubiera sido, si esos mismos personajes hubieran nacido en otra cultura, donde no se privilegie el pensamiento, obviamente esas personalidades hubieran pasado desapercibidas, porque no habrían tenido las condiciones favorables para su realización.

Los esquemas son el mecanismo del aprendizaje y también del comportamiento. En este último, en la vida cotidiana, permanentemente tomamos decisiones, nos comportamos de determinada manera regidos por nuestros esquemas mentales. Pero, a su vez, realizamos variaciones, adaptamos nuestras conductas a nuevos contextos y nuevas situaciones, tenemos la capacidad de crear conocimientos nuevos. En fin, nunca podemos prescindir de los esquemas. *"Los esquemas nos brindan la posibilidad de ir más allá de los datos recibidos"* (Goleman, 1997: 89).

Los esquemas contienen las emociones, las valoraciones y reglas de convivencia en la sociedad en la cual vivimos. Un hecho en particular, no afecta por igual a las personas, porque eso es interpretado sobre esquemas diferentes. Así, la poligamia es condenada por las culturas monogámicas; sin embargo, para otras, en los estamentos de la élite, es normalmente admitida. En ese esquema, por ejemplo, el poderoso tiene su harem, las mujeres no tienen rencillas entre ellas.

Se puede citar interminables comportamientos culturales típicos, que sorprenden desde una óptica cultural; que no es más que el sustento de los esquemas mentales para nuestra actuación. El componente cultural en los esquemas

mentales es básico, pero no nos reducimos sólo a eso, porque cada uno somos portadores de muchísimos esquemas en movimiento. En un momento, bajo ciertas condiciones sólo está operando uno en particular. En ese entender, mucho importa las condiciones en que se desenvuelve el individuo. Así, la actuación de un soldado, en el contexto de su familia, es diferente que en una situación de guerra.

En muchas biografías de delincuentes, constantemente se encuentra, lo difícil que resulta, para esa persona, realizar el primer robo, no por lo dificultoso del mecanismo; sino por lo que se denomina, "la resistencia de la conciencia". Pero, a medida como va reiterando otros nuevos hurtos, se va haciendo regular, algo normal. Es decir, se va constituyendo el esquema correspondiente para eso, se perfecciona los mecanismos de esa actividad, al mismo tiempo, el respaldo emocional. Entonces, el delincuente transcurrido varios años de actividad, ya no tiene remordimientos por haber realizado esas acciones, puede que hasta haya ingresado en varias ocasiones a los centros penitenciarios, también se acostumbra. Y, resulta harto difícil rehabilitar a esa persona, para su convivencia acorde a las reglas establecidas por la sociedad.

Similar acontece con los militares, sienten profundo temor para matar por primera vez, sobre todo, cuando es frente a frente o cuando delante de sí tiene a un prisionero. Pero, una vez que supera esa primera impresión y la acción se repite, el soldado no sólo mata; hasta se divierte realizando acciones inhumanas, que en condiciones normales no lo podría realizar. Entonces, vemos cómo se forman esquemas mentales que permiten acciones y se recrean en nuevas condiciones.

Las investigaciones de la Neurociencia, confirman el influjo de las condiciones sociales sobre la disposición de las redes neuronales. *"Los resultados obtenidos... han demostrado por vez primera que la cultura en que crecemos, así como el nivel de identificación que tengamos con ella, influye en los patrones de la actividad cerebral de nuestras neuronas."* (Martínez, Y., 2008a: 4). Nuestro psiquismo proviene de la actividad de las redes neuronales, que a su vez están condicionadas por lo que se hace en el exterior. Esta actividad se expresa en aprendizajes, experiencias, conductas, problemas, soluciones, recuerdos, etc., que se traducen en modificaciones de esas redes, o la creación de otras nuevas, o incluso hasta su sustitución por otras diferentes. Es la febril acción del cerebro, que nos da una identidad, una conciencia individual.

Los denominadores comunes de los esquemas individuales, constituyen los marcos de referencia sociales, son las características que diferencian a los grupos humanos, por distintos factores, el principal la cultura. *"Cada cultura es un conjunto de marcos de referencia. En la medida en que los marcos difieren de cultura a cultura, los contactos entre la gente de distintos países pueden resultar un fiasco."* (Goleman, 1997: 249).

Procederes culturales distintos, se manifiestan en determinados patrones de actividad cerebral, una tendencia en la formación de las redes neuronales, determinados puntos del cerebro se activan. A continuación, citamos los experimentos realizados por la Stony Brooks University, proporcionado por Martínez, Y.:

"Así, el hecho de que la cultura americana, de valores individualistas,

acentúe la independencia de los objetos en relación a sus contextos, mientras que en las sociedades de Extremo Oriente se acentúe lo colectivo y la interdependencia contextual de los objetos, afecta a las percepciones.

Los cerebros de todos los participantes fueron sometidos a las mediciones del escáner mientras realizaban estos juicios aplicando los dos tipos de reglas. La intención era descubrir si los patrones de actividad cerebral diferían según una u otra norma de atención.

Las tareas eran lo suficientemente fáciles como para que los dos grupos las llevaran a cabo correctamente, pero sí hubo diferencia en la actividad cerebral medida. Los individuos de ambos grupos mostraron patrones de actividad cerebral distintos en el momento de realizarlas: la activación de determinadas áreas del cerebro era mucho menor cuando los juicios emitidos coincidían con los valores de sus culturas." (Martínez, Y., 2008a: 5)

Según el informe facilitado por la autora, resulta sorprendente de cómo los esquemas culturales influyen o determinan las percepciones de las personas. *"Los científicos quedaron sorprendidos por la magnitud de la diferencia de los patrones neuronales entre ambos grupos culturales, así como de la enorme actividad neuronal vinculada al sistema de atención del cerebro que se ponía en marcha cuando los participantes emitían juicios alejados de su cosmovisión cultural." (Ibíd.: 5).*

En forma semejante sucede a diario en la actividad educativa; muchas veces los estudiantes no entienden aquello que el profesor está desarrollando, porque

tienen otros esquemas mentales de una cultura diferente que interfiere. Cuando se tiene la tarea de aprender algo del que no se tiene conocimiento, no se tiene el software. Entonces, en el cerebro se produce un gran despliegue de energías, no así cuando uno tiene dominio de algo. Resulta mucho más fácil aprender algo que esté relacionado con nuestros esquemas mentales altamente desarrollados. Los efectos de la falta de los esquemas mentales, son muchos. Sólo por mencionar algunos:

- a) El aprendizaje es nulo o demanda más tiempo.
- b) Causará una reacción emocional negativa (tedio, aburrimiento, rechazo, ira, dolor, entre otros).
- c) El producto realizado es muy deficiente.

De nuestras observaciones, extraemos algunos resultados de lo que sucede con aquellas personas lejanas culturalmente. La comunicación se torna incomprensible, aún cuando es mediado por el mismo idioma. La valoración discrepante sobre un mismo juicio, ciertos enunciados de uno le resultan extraños para el otro. Los esquemas de su actividad neuronal emiten patrones singulares, que tienen sus implicaciones en el comportamiento del individuo.

Los esquemas mentales, tienen un alto componente social, las redes neuronales se establecen a partir de los estímulos que va recibiendo del exterior. Sin embargo, a la par, posee el componente biológico, vinculado al factor genético; que condiciona a ciertas características y ciertas inclinaciones del individuo.

Empero, son los esquemas mentales elaborados a partir de nuestras experiencias, las que nos facilitan o impiden la realización de ciertos actos, que pueden ser abstractos o tareas prácticas. Las profesiones son un claro ejemplo de ello. Así, los matemáticos tienen mayor competencia en la realización de números, comparado con un lego.

Los valores morales también están contenidos en los esquemas, que facilita o impide ciertos actos. Las prostitutas hacen una serie de malabares eróticos con su cuerpo, por que tienen el esquema mental que los respalda. Una mujer recatada va a quedar horrorizada con la visión de esos actos; sencillamente porque no están en sus esquemas mentales.

En el sustento de los esquemas mentales, base para la explicación de las representaciones sociales; señalamos dos factores en su dinámica: el factor biológico y el factor social. Este último está relacionado con la producción de los conocimientos, por lo mismo, con el concepto de cultura. No abundamos sobre el factor biológico; pero es la base de la actividad de los esquemas mentales.

Cabe advertir que los sistemas interpretativos, no se reducen absolutamente a lo social. Últimamente, la genética ha demostrado que venimos con ciertas marcas ya establecidas. Un ejemplo fácil son los instintos, muchos de ellos, no siempre son compatibles con las reglas sociales. Es el recuerdo de nuestro pasado evolutivo, nuestras semejanzas con el animal. Por decir, nos anima la poligamia; pero la sociedad impone la monogamia. Su realización depende, en gran parte, de los esquemas mentales, que los facilitan o los reprimen.

1.7.2. Breve reseña histórica de las influencias teóricas sobre las representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales, encuentra sus raíces históricas en los trabajos de investigación que provienen de las canteras de la Psicología y Sociología. Acorde con Moscovici (1989), la teoría de las representaciones sociales tiene cuatro influencias marcadamente definidas: 1. El concepto de las representaciones colectivas de Durkheim. 2. El estudio de las funciones mentales en sociedades primitivas de Lucien Lévy-Bruhl. 3. Los estudios en el campo de la psicología genética piagetana y la socioculturalista de Vigotsky y 4. Las teorías sobre el carácter social de la psicología individual de Sigmund Freud.

En referencia a la primera influencia, Durkheim en el año de 1898 crea el concepto de "representaciones colectivas", para referir al fenómeno social de las producciones mentales colectivas, que trascienden a los individuos para formar la cultura de una sociedad. La representación colectiva es considerada como hecho social, producto de la representación asociada a las mentes de los individuos que forman una colectividad. La siguiente cita clarifica al respecto:

"Los hechos sociales no difieren sólo en calidad de los hechos psíquicos; tienen otro sustrato, no evolucionan en el mismo medio ni dependen de las mismas condiciones. Esto no significa que no sean también psíquicos de alguna manera, ya que todos consisten en formas de pensar o actuar. Pero los estados de la conciencia colectiva son de naturaleza distinta que los estados de conciencia individual; son representaciones de otro tipo: tiene sus leyes propias..." (Durkheim, 1895/1976, citado por Perera, 1999: 28).

Durkheim admite la existencia de dos conciencias, individual y colectiva. Las personas, que son parte de las colectividades, comparten de manera consciente modelos que aprenden y propagan a otros en la sociedad. Para él, *"la vida colectiva, lo mismo que la vida mental del individuo, está constituida por representaciones: por tanto, puede presumirse que las representaciones individuales y las representaciones sociales, pueden en cierto modo compararse entre sí"* (Durkheim, 1986: 53). Nótese que usa indistintamente los términos de representación colectiva y representación social. Además, afirma, como sociólogo, que la vida social no puede explicarse sólo por factores psicológicos. Veamos:

"Que la materia de la vida social no pueda explicarse por factores puramente psicológicos, es decir, por estados de la conciencia individual, es para nosotros la evidencia misma. Efectivamente, lo que las representaciones colectivas traducen es la manera en que el grupo se piensa en sus relaciones con los objetos que lo afectan. Ahora bien, el grupo está constituido de otra manera que el individuo y las cosas que lo afectan son de otra naturaleza. Por ello no podíamos depender de las mismas causas representaciones que no expresan ni los mismos temas ni los mismos objetos. Para comprender cómo la sociedad se representa a sí misma y al mundo que la rodea, es necesario considerar la naturaleza de la sociedad y no la de los individuos particulares" (Ibid. : 23).

Durkheim tuvo el mérito de utilizar por primera vez el término representación colectiva; sin embargo, lo hizo en un contexto y tiempo determinados. Además, inclinado a su profesión daba prioridad a lo colectivo que a lo individual. Para él,

las representaciones colectivas son más estables que las representaciones individuales. En tal sentido, las representaciones colectivas son una suerte de imposiciones sobre el individuo, para éste tiene una fuerza de aceptación casi igual a la existencia de la naturaleza. El ejemplo típico, las religiones.

El pensamiento de Durkheim estuvo fuertemente influido por el positivismo, se advierte en su planteamiento sobre las representaciones. Halla su expresión en el determinismo sociológico, que considera a la sociedad como algo externo que se le impone al individuo.

Sin embargo, los conceptos de sociedad, individuo, representación colectiva, hecho social y otros; también son construcciones sociales. Moscovici resume las observaciones a Durkheim, en lo siguiente:

"Resumiendo, mientras que las representaciones colectivas, de acuerdo con la concepción clásica de Durkheim, son un término explicativo que designa una clase general de conocimientos y creencias (ciencia, mitos, religión, etc.), desde nuestro punto de vista, son fenómenos ligados con una manera especial de adquirir y comunicar conocimientos, una manera que crea la realidad y el sentido común. Enfatizar esta diferencia fue mi propósito al sustituir "colectiva" de Durkheim por 'social'... Las representaciones colectivas han cedido el lugar a las representaciones sociales. Vemos fácilmente por qué. De un lado hacía falta tomar en cuenta una diversidad de origen, tanto en los individuos como en los grupos. Del otro lado, era necesario desplazar el acento hacia la comunicación que permite converger sentimientos e individuos, de suerte que algo individual

puede devenir social, o viceversa. Al reconocer que las representaciones son al mismo tiempo generadas y adquiridas, le quitamos ese lado preestablecido, estático que ellas tenían en la visión clásica. Lo que cuenta no son los sustratos sino las interacciones. De allí la observación enteramente exacta acerca de que lo que permite calificar de sociales las representaciones, es menos sus soportes individuales o grupales que el hecho de que ellas sean elaboradas en el curso del proceso de intercambios y de interacciones” (Citado por Banchs, 2000: 8-9).

La segunda influencia teórica sobre las representaciones sociales, corresponde al francés Lucien Lévy-Bruhl, quien realizó estudios sobre “la naturaleza de los hombres primitivos”. Según el autor, los seres humanos primitivos tienen un modo de razonamiento “pre lógico”. Ellos, influidos por ideas de tipo místico siguen una “ley de participación”, por la cual, las cosas pueden entenderse, al mismo tiempo, como lo que son en sí mismas y como algo diferentes. Antes del autor mencionado, los estudios sobre las formas de pensamiento de las sociedades primitivas, tenían una base especulativa que llevaban a pensar que el hombre primitivo no tenía capacidad de razonamiento. Citamos el trabajo de Araya (2002):

“Los estudios sobre los mitos o formas de pensamiento de las sociedades primitivas, provenientes de la sociología y la antropología, descubrían un tejido de supersticiones y absurdos que eran atribuidos a las limitaciones de las personas y a su incapacidad de razonar como las personas de sociedades “no primitivas”. Lévy-Bruhl revierte esta posición al considerar que no son los actos y pensamiento atomizados los que deben retener nuestra atención, sino el conjunto de creencias y de ideas que tienen una

coherencia propia (cf. Moscovici, 1989). De esta forma, Lévy-Bruhl, abandona la oposición entre lo individual y lo colectivo e insiste sobre la oposición de mecanismos psicológicos y lógicos en dos tipos de sociedades, la primitiva y la civilizada. Según sus proposiciones teóricas, la primera se orienta hacia lo sobrenatural, la segunda se funda sobre siglos de ejercicios rigurosos de la inteligencia y la reflexión. Esta distinción, permitió a otros teóricos, entre ellos Moscovici, focalizar la atención sobre las estructuras intelectuales y afectivas de las representaciones" (23).

Las investigaciones del autor constituyen un desarrollo para la teoría de las representaciones sociales. Si bien Durkheim contribuyó con su conceptualización de las representaciones colectivas, al considerar el elemento simbólico de la vida social; ahora se enriquece la teoría, se despeja la oposición entre lo individual y lo colectivo que estaba tan notoriamente marcado en Durkheim, también las características de los que constituyen el pensamiento primitivo y el pensamiento civilizado.

La tercera influencia está constituida por los aportes de la Psicología Genética, representado, principalmente, por las investigaciones de Piaget y Vigotsky, cada uno con sus respectivas perspectivas teóricas. Piaget, parte por la constatación de la diferencia del pensamiento del niño y del adulto, cada uno tiene su propia lógica de interpretación de la realidad, sus propias formas de representación.

Piaget concluyó, la construcción de la representación tiene una base individual, y no la representación desde su desarrollo social. Esto se expresa en el papel del lenguaje, tanto en los procesos interindividuales como en la construcción de las representaciones.

"El lenguaje es necesariamente interindividual y está constituido por una serie de signos, significantes 'arbitrarios' o convencionales... el juego simbólico aparece aproximadamente al mismo tiempo que el lenguaje, pero independientemente de éste, y desempeña un papel considerable en el pensamiento de los pequeños, como fuente de representaciones individuales (a la vez cognitivas y afectivas) y de esquematización representativa igualmente individual" (Piaget, 1984:129).

La influencia teórica de la psicología genética, se complementa con los aportes de Vigotsky. Frente a la mayor influencia que le da Piaget a lo individual, Vigotsky le presta mayor importancia al aspecto social en los aprendizajes de los niños. Su principal aporte fue el papel de las actividades con significado social en la conciencia. Consideraba que el medio social es determinante para el aprendizaje, especialmente el entorno cultural, condiciona la cognición de los individuos.

Los aportes de Vigotsky en lo pertinente a la construcción del lenguaje, el manejo simbólico y las comunicaciones sociales; influyeron sobre el pensamiento de Moscovici respecto a las representaciones sociales:

"De parte de la obra revisada de Vigotsky sobre el desarrollo genético, resulta clara la influencia sobre Moscovici, en lo que se refiere a lo simbólico, a la construcción del lenguaje y a las comunicaciones sociales;

aunque no haya evidencias claras de ello. Sin embargo, se puede sostener esta relación si se tiene en cuenta sus conceptos referidos al desarrollo del lenguaje (los sistemas de señales y la simbolización en el niño), el concepto de condiciones sociohistóricas... son retomados por Moscovici, lo que evidencia la manera en que el pensamiento del materialismo histórico y dialéctico, al que pertenecía Vigotski influyó en aquel, sobre todo en lo que se refiere al desarrollo del lenguaje y la evolución de la inteligencia infantil; y de manera particular en todo aquello que aborda el papel de la identidad social y la representación desde el punto de vista cognitivo y al lugar de la interacción social en el desarrollo del lenguaje y del pensamiento" (Osnaya, 2003: 134).

La cuarta influencia corresponde a Sigmund Freud. En su trabajo: "Psicología de las masas y el análisis de yo" (1921/2009), plantea el carácter social de la psicología individual, como una característica decisiva en la vida del ser humano.

"La psicología individual se concreta, ciertamente, al hombre aislado e investiga los caminos por los que él mismo intenta alcanzar la satisfacción de sus instintos, pero sólo muy pocas veces y bajo determinadas condiciones excepcionales le es dado prescindir de las relaciones del individuo con sus semejantes. En la vida anímica individual aparece integrado siempre, efectivamente 'el otro', como modelo, objeto, auxiliar, o adversario, y de este modo, la psicología individual es al mismo tiempo y desde un principio psicología social, en un sentido amplio, pero plenamente justificado" (1).

Estas son las cuatro influencias sobre la teoría de las representaciones sociales. Además, hay más investigaciones que dan sustento a este planteamiento, entre ellos, es importante mencionar los trabajos de Berger y Luckmann, que contribuyen con los conceptos de la psicología social a partir de las representaciones, resaltando en ella su función simbólica, su poder para construir lo real.

Los trabajos de estos autores, se resume en la importancia que tiene la vida cotidiana para la generación de conocimientos. Estos no se reproducen naturalmente, sino se construyen socialmente, para lo cual cobra importancia decisiva el lenguaje, porque es mediante ésta que se realiza la comunicación y se facilita la construcción de la realidad.

Las modernas innovaciones del conocimiento en las diferentes áreas de las ciencias, referentes al estudio del cerebro, han repercutido sobre las concepciones de las ciencias sociales en lo concerniente a las diferentes formas del conocimiento. El denominador común que subyace a todos ellos es, el cerebro construye realidad. Esta construcción se basa en los esquemas mentales acumulados.

Con esa premisa, no se puede hablar de un reflejo exacto de la realidad; sino de una aproximación a ella, cuyo resultado tiene diferentes matices, que difiere en razón de los individuos y las colectividades. Berger y Luckmann nos refiere de la construcción social de la realidad en las representaciones sociales. El conocimiento de la realidad de la vida cotidiana, es una interpretación de las personas del mundo en el que viven. Como tal, tiene una significación subjetiva,

coherente a su existencia:

"La realidad de la vida cotidiana en todo individuo se presenta como una realidad interpretada por seres quienes para ellos el mundo tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. Un detallado seguimiento de cómo alcanzamos la conciencia de sí, el recuerdo de sí, revelaría las diversas capas de experiencia y las distintas estructuras de significado que intervienen en cómo interpretamos nuestra realidad." (Berger y Luckmann, 1989: 55).

Ellos no refieren a una cuestión ontológica, sino a una situación más real, el sentido común, la vida cotidiana. El cómo se percibe el "aquí" y el "ahora". En la vida cotidiana no se está preguntando de cómo son las cosas, de dónde vienen, por qué tiene ese significado. Se las acepta tal como está dada y se actúa a plenitud en ella.

Esta forma de existencia de la vida cotidiana, nos demuestra que ésta tiene su origen en los marcos de referencia del pensamiento de la sociedad en concreto. Los individuos comparten, en su existencia, esa realidad de significados. *"Esto implica que el mundo de la vida cotidiana se origina en los pensamientos y acciones de los miembros que sustentan y comparten esta realidad como 'real'".* (Ibíd. 58).

Lo social no es más que la expresión de individualidades, la percepción de la realidad se realiza con esquemas mentales individuales. Pero, cuando estos esquemas son compartidos por una colectividad, se constituyen en los marcos de referencia que utiliza ese grupo social. Siendo la realidad una construcción del

cerebro, interviene en demasía la subjetividad; en este caso es compartida. En tal entendimiento, la realidad social construida es un mundo ínter subjetivo:

"La realidad, entonces, se nos presenta como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. La intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades. Esto significa que no se puede existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarse continuamente con otros. Razón por la cual, se dan existencia de distintas perspectivas, en un mundo que no nos es común. Pero, sí habría una correspondencia continua entre los significados en la realidad en que nos desenvolvemos a diario." (Ibíd. 83).

El medio para enfrentar a ese mundo de la vida cotidiana es el sentido común, el cual es un conocimiento básico compartido por los miembros de una colectividad. El sentido común no discute acerca de sus fundamentos, no requiere de verificación, interviene más el aspecto subjetivo.

1.7.3. Aspectos de la representación social

Las representaciones sociales se expresan en forma de opiniones, como tal, son cambiantes. En determinado tiempo y circunstancias pueden marcar ciertas tendencias y, cambiar; a veces, se tornan hasta contradictorias. Las opiniones adquieren su cariz, debido a diferentes factores sociales: cultura, clase social, profesión, religión, entre otros. La diversidad de opiniones se les puede agrupar en tres dimensiones: la actitud, el cuerpo de la información y el contenido de la representación.

a) La actitud.- Es la toma de posición positiva o negativa referente al objeto representado. En ese sentido, *"la actitud es la orientación global en relación con el objeto de la representación social"* (Moscovici, 1979: 45). En la vida cotidiana, la actitud es la que precede a la representación social. Primero tomamos una posición y luego nos informamos y nos representamos en función de esa posición. Los ejemplos menudean al respecto, en el terreno religioso hay una posición definida, luego nos informamos y representamos alrededor de esa posición. Lo mismo ocurre respecto a las áreas profesionales; en este caso, de los profesores de la EIB.

b) El cuerpo de la información.- Es la organización de la información de un grupo referente a algún objeto, hecho o fenómeno social; para el caso, la educación intercultural bilingüe. Son los conocimientos que maneja el conglomerado, sin exigencias ni normas que impidan su existencia en el grupo. *"La información son conocimientos que muestran particularidades en cuanto a cantidad y calidad de los mismos; carácter estereotipado o difundido sin soporte explícito; trivialidad u originalidad en su caso"* (Mora, 2002: 10).

El objeto social, educación intercultural bilingüe, representado por los profesores; son conocimientos organizados, resultante de su práctica social, profesional o de la vida cotidiana.

c) El contenido de la representación.- Es la representación del objeto social por los miembros del grupo, tiene jerarquías en su organización. Es el

contenido concreto de las opiniones referidas a un aspecto particular del objeto social representado.

Las jerarquías son establecidas por la ideología de los grupos. *"La ideología de los grupos determina la composición y la organización de los elementos"* (González, M., 2001: 144). El contenido de la representación está relacionado con la imagen o el modelo social que manifiesta el objeto representado. Por ejemplo, la EIB es para los "indígenas" que no saben hablar castellano.

1.7.4. Condiciones para la formación de las representaciones sociales

De acuerdo con Moscovici (1979), las representaciones sociales se forman en ciertas condiciones. Éstas son: la dispersión de la información, la focalización y la presión a la inferencia.

En lo tocante a la dispersión de la información, nos dice que, *"los datos de los que disponen la mayor parte de las personas para responder a una pregunta, para formar una idea a propósito de un objeto preciso, son generalmente a la vez, insuficientes y superabundantes"* (Moscovici, 1979: 176).

Son insuficientes, en la medida en que no se dispone de fundamentaciones sistemáticas respecto al objeto representado. Sin embargo, la información empírica de sentido común es superabundante.

La focalización, es aquella relación individual o grupal con el objeto social representado. Para el caso, es la relación del profesor o de los profesores respecto a la educación intercultural bilingüe. *"La focalización es el aspecto*

expresivo de la relación del individuo o el grupo con el objeto social. En forma espontánea, un individuo o un grupo otorgan una atención específica a algunas zonas muy particulares del medio circundante y toma distancia frente a otras zonas del mismo medio" (Ibid. : 178). Las personas o los grupos sociales tienen una amplia gama de orientaciones en sus representaciones, la focalización es la orientación precisa que requiere la investigación.

Y, finalmente, la presión a la inferencia, son las circunstancias que se presentan en un contexto social determinado, sea en el tiempo o en el espacio, que condicionan permanentemente la actuación y toma de posición de la persona o del grupo social. *"La presión a la inferencia se presenta cuando las circunstancias y las relaciones sociales exigen del individuo o del grupo social que sea capaz en todo momento, de actuar, de tomar una posición... de estar en situación de responder" (Ibid. : 178). En un entorno multicultural como el nuestro, el individuo está permanentemente presionado por ideas o conocimientos fuera de su origen cultural, en esas condiciones, tiene que elegir y reelaborar permanentemente informaciones; en ese proceso otorga significación a las información..*

1.7.5. La teoría del conocimiento y la representación social

Según las bases anteriores, toda percepción de la realidad es la resultante de los mecanismos de funcionamiento del cerebro. Éste construye realidad en diferentes formas (representaciones, concepciones, percepciones, etc.). En ese entendido, la representación social es un proceso cognitivo. La teoría del conocimiento está referida a esa relación conciencia y realidad. Sobre esto hubo y sigue habiendo mucha discusión, especialmente en el campo de la filosofía. Los avances

científicos se inclinan por la fundamentación del cerebro como el sistema que crea realidad. Por lo que, es harto difícil argumentar conocimientos o conductas de validez universal, lo consistente son las particularidades individuales y colectivas en la percepción de esa realidad.

La representación social, no se excluye del sustento de la teoría del conocimiento, es parte inherente de ella. Una característica principal de este concepto, es el conocimiento del sentido común, entendida como un constructo social compartida por un grupo específico.

"Las representaciones sociales constituyen una modalidad particular de conocimiento, calificada en general como 'conocimiento del sentido común', cuya especificidad reside en el carácter social de los procesos que la producen. Por lo tanto, abarcan el conjunto de creencias, de conocimientos y opiniones producidas y compartidas por los individuos de un mismo grupo, en relación a un objeto social en particular" (Guimelli, citado por Amador, 2004: 4).

La representación social, parte por el marco de referencia que usa el colectivo, tales como, la cultura, la ideología, las creencias, las emociones y las actitudes. Éstas no son universales, varían de un grupo a otro. *"La representación establece un marco de dimensiones simbólicas, procesos generativos y funcionales de índole más social" (González, M., 2001: 133).*

La representación social incluye dos aspectos: En primer lugar, el marco de referencia, que está constituido por el conjunto de conocimientos del que está imbuido el grupo social con los que actúa dicho grupo. En segundo lugar, la

representación social considera la existencia de dos formas de conocimiento: el conocimiento científico y el conocimiento del sentido común.

El conocimiento científico, es el conocimiento razonado, sistemático, jerarquizado, estructurado. Este tipo de conocimiento no es accesible a todas las personas, está al alcance sólo para aquellos que han tenido un proceso de formación sistemático en sus conocimientos. Por lo tanto, es excluyente. Mientras que, el conocimiento de sentido común es inclusivo, porque está al alcance de todos. En ese entendido, es consensual con las representaciones que tienen los individuos del colectivo. *"En el universo consensual se produce el sentido común y su forma de conocimiento: las representaciones sociales"* (Ibid. : 135). De esa forma, el conocimiento del sentido común es el más extendido en la sociedad, la mayoría cree que este tipo de conocimiento contiene la verdad porque muchos no se pueden equivocar.

Delimitando más las representaciones sociales dentro de la teoría del conocimiento, se restringe al conocimiento cotidiano, éste adopta tres tipos: cognoscitivo, emocional y simbólico. Es decir, abarca la totalidad de existencia social del ser humano. En tal sentido, la teoría de la representación social está delimitado al conocimiento de la vida cotidiana.

"La teoría de las representaciones sociales se ocupa de un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial en cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana. Esta teoría trata del conocimiento -en sentido amplio, es decir, incluyendo contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos- que juega no sólo un papel significativo para las personas en su vida

privada, sino también para la vida y la organización de los grupos en los que viven" (Wagner y Elejabarrieta, 1994: 806).

En la perspectiva de la teoría del conocimiento, la representación social es una forma de interpretar la realidad, forma de interpretación relacionada con el sentido común, a través del manejo de símbolos y significados. Es la construcción de la realidad por el grupo social con el marco de referencia del colectivo.

1.7.5.1. El sentido común en Gramsci

El concepto de sentido común en Gramsci, adquiere características particulares; es parte de la teoría marxista del conocimiento. Tiene como premisa a la postura filosófica de la relación entre el ser y la conciencia, la cognoscibilidad del Ser. En esta disquisición se plantea la existencia de la realidad al margen de la conciencia del hombre. El materialismo dialéctico establece, la posibilidad de reflejar exactamente la realidad mediado por el cerebro del hombre.

En esa concepción, el sentido común es una parte de la teoría del conocimiento. El lugar que ocupa está en relación con el nivel de profundidad que refleja la realidad. En esa perspectiva, la ciencia y la filosofía son los que dan cuenta de la verdad de la realidad. Los otros conocimientos, dentro de ellos, el sentido común, son niveles inferiores e incipientes del conocimiento de la realidad objetiva; que en la mayoría de los casos, conlleva errores y falsedades.

Para Gramsci, el sentido común es la concepción del mundo por las clases dominadas. Las clases sociales que ostentan el poder imponen su ideología, sus formas de pensar. En esa línea de pensamiento, el sentido común representa una

forma negativa, hasta cierto punto, primitiva del orden intelectual. Él define en estos términos el sentido común:

“El ‘sentido común’ es el folklore de la filosofía, y está siempre a la mitad del camino entre el folklore propiamente hablando y la filosofía, la ciencia y la economía de los especialistas. El sentido común crea el folklore del futuro; es decir, como una fase relativamente rígida del conocimiento popular en un lugar y tiempo dado” (Gramsci, 1971: 326).

El sentido común es opuesto a la filosofía, porque carece del nivel suficiente de pensamiento para reflejar la realidad y la verdad. Además, este tipo de conocimiento sirve para integrar a los grupos sociales dominados a la ideología dominante. Gramsci señala su característica: *“Su característica fundamental es que se constituye en una concepción en la cual, incluso en el cerebro de un individuo, es fragmentaria, incoherente e inconsecuente, de conformidad con la posición cultural y social de aquellas masas cuya filosofía lo es” (Ibid. : 419).*

El problema del sentido común, se reduce a la creencia de la gente, tomar como verdadero aquello que las clases opresoras han impuesto una concepción del mundo desde el entorno exterior, para lo cual se valen de una serie de mecanismos (medios masivos de comunicación). Para salir de ese mundo de sentido común, el camino es elaborar consciente y críticamente la concepción propia del mundo, como alternativa de clase, en perspectiva de convertirse en clase hegemónica para el control del poder político.

1.7.5.2. Los fundamentos socio cognitivos de la formación de las representaciones sociales

La representación social es una forma de interpretar la realidad, por una colectividad. Al respecto Moscovici da una escueta definición: "*Representación social se define como la elaboración de un objeto social por una comunidad*" (Citado por Wagner y Elejabarrieta, 1994: 817).

La construcción social de la realidad no se da de manera uniforme. Es diferenciada, de acuerdo a los contextos y las condiciones. Así, de manera general, las representaciones de las sociedades primitivas o poco desarrolladas difieren con las sociedades modernas. En la misma línea, podemos establecer la diferencia de las sociedades rurales con las sociedades urbanas.

En el primer caso, las representaciones interpretativas de la realidad, por los grupos humanos alejados de la modernidad, son más consensuadas. Intervienen principios subjetivos y objetivos, hay mucha dosis de emocionalidad. Mientras que, en el modernismo los consensos son relativos y frágiles, las representaciones son dinámicas, por tanto, cambiantes. Además, interviene más la racionalidad que la emocionalidad. Veamos al respecto las opiniones de Wagner y Elejabarrieta (1994):

" En las sociedades primitivas la interpretación de la realidad se da mediada por explicaciones donde confluyen principios objetivos y subjetivos y no se cuestionan las creencias que rigen la interpretación y la experiencia del y con el mundo real. Sin embargo, en las "sociedades modernas" las experiencias y los conocimientos son tan diversos que crean

contradicción y al ser comunicadas y consensuadas van creando el conocimiento de sentido común. Es en este proceso de comunicación, donde se van formando los objetos sociales" (817).

El sentido común emerge por una necesidad práctica de la vida cotidiana. En las sociedades aisladas el sentido común puede tener más tiempo de duración a diferencia de las sociedades modernas. En estas últimas, el sentido común ofrece mayor dinamicidad, por las mismas condiciones de vida tan variadas en que se producen. El sentido común refiere a los objetos socialmente construidos.

Las representaciones son conocimientos de sentido común compartidos por los miembros de una colectividad. El colectivo es identificado por la participación en la interpretación del objeto social, comúnmente se le denomina "cultura". Este hecho da lugar a la identidad social. *"La identidad social implica el conocimiento de los grupos a los que se pertenece, y por otra, es el grupo quien da origen a un background común de conocimiento, sentido común y modelos de justificación... El conocimiento del sentido común implica entonces una identidad social común"* (Ibíd. : 821). La identificación actúa porque todos los grupos o la mayoría tienen la misma experiencia sobre el hecho social en ciernes, lo que los identifica en su representación social acerca del objeto representado.

1.7.6. Procesos cognoscitivos en la elaboración y funcionamiento de la representación social

En la representación social se producen dos procesos cognoscitivos, en su elaboración y funcionamiento. Un primer proceso consiste en la conversión del concepto abstracto en algo concreto, es la objetivación de la palabra. Por otra

parte, la representación y el objeto representado se enraíza en la sociedad. A estos dos procesos se conocen como: objetivación y anclaje.

1.7.6.1. La objetivación

Es el proceso mediante el cual se transforman los conceptos abstractos en experiencias concretas. *"El amor, la amistad, la educación, son entre otras, muchas de las cosas de las que no se tiene una realidad concreta y, sin embargo, en forma consuetudinaria las personas las incluyen en sus comentarios de manera concreta y tangible. Esta concretización de lo abstracto se lleva a cabo por el proceso de objetivación por lo que dicho proceso es fundamental en el conocimiento social."* (Araya, 2002: 34).

La objetivación son todos aquellos elementos externos a la persona, poseen significados concretos en forma de imágenes y estructuran el pensamiento del grupo social. Moscovici dice que, *"objetivar es reabsorber un exceso de significaciones materializándolas (y así tomar cierta distancia a su respecto). También es transplantar al plano de la observación lo que sólo era interferencia o símbolo"* (Moscovici, 1979: 76).

La objetivación conduce a materializar un esquema conceptual, aquí juega un papel decisivo los signos lingüísticos: *"Como se sabe, la objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material... Para reducir la separación entre la masa de palabras que circulan y los objetos que los acompañan, como no se podría hablar de 'nada', los 'signos lingüísticos' se enganchan a 'estructuras materiales' (se trata de acoplar la palabra a la cosa)"* (Ibid. ; 1979: 79). Es la transformación de los conceptos a un objeto.

De esa manera se concreta lo abstracto, reemplazando las dimensiones conceptuales más complejas por figuraciones más accesibles al pensamiento concreto.

El proceso de objetivación se realiza a través de tres fases, la construcción selectiva, la esquematización estructurante y la naturalización:

"La construcción selectiva: Aquel proceso a través del cual los diferentes grupos sociales y los sujetos que los integran se apropian, de una manera muy particular y específica, de las informaciones y los saberes sobre un objeto.

La esquematización estructurante: Una vez seleccionada la información y convenientemente adaptada a través del proceso de apropiación, se organiza internamente para conformar una imagen del objeto representado de manera coherente y de fácil expresión. Esto da lugar a la formación del núcleo central.

Naturalización, según Ibáñez, es en tanto proceso, donde el núcleo central adquiere un status ontológico que lo sitúa como un componente más de la realidad objetiva. El núcleo central es el resultado de un proceso de construcción social de una representación mental." (Páez, 1987: 93).

1.7.6.2. El anclaje

Es un mecanismo que tiene por finalidad, *"integrar la información sobre un objeto dentro de nuestro sistema de pensamiento tal y como está constituido"* (Ibáñez, 1988: 50). La función del anclaje es acumular información sobre un objeto, el cual

ya está dentro de nuestro sistema de pensamiento. En ese entendido, el anclaje viene a ser el instrumento por el cual nos permite enfrentar las innovaciones, cuando nos ponemos en contacto con objetos que no nos son comunes. Moscovici refiere al respecto: *"El anclaje es el mecanismo que permite afrontar las innovaciones o la toma de contacto con los objetos que no son familiares. Utilizamos las categorías que nos son ya conocidas para interpretar y dar sentido a los nuevos objetos que aparecen en el campo social."* (Moscovici, 1979: 89).

El anclaje es la integración de nueva información sobre un objeto, aparece con un significado específico ante nuestros esquemas antiguos. Aquí se manifiestan los procesos de asimilación y acomodación. Las informaciones recepcionadas, generalmente, son deformadas por los esquemas ya constituidos. La nueva información recibida, a su vez, modifica los esquemas para acomodarlos a sus propias características. Este proceso enlaza la representación social con el objeto representado.

El proceso de anclaje articula tres funciones básicas de la representación: la función cognoscitiva de integración de la novedad, la función interpretativa de la realidad y la función de orientación de las conductas y las relaciones sociales.

Estos procesos de la objetivación como del anclaje, permiten ser familiar lo que no es familiar. La objetivación permite reproducir entre las cosas que podemos tocar y en consecuencia controlar, en tanto, el anclaje, permite transferir a la esfera particular donde somos capaces de comparar e interpretar el objeto.

Es ilustrativo la conceptualización realizada sobre anclaje por Jodelet (1986).

Veamos:

"El anclaje, como segundo proceso, se refiere a la forma en que se acomoda y asimila la representación y su objeto dentro del corpus social. Es lo que los autores han denominado integración cognitiva, que alude a la forma en que el objeto representado se incorpora al sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema." (486).

1.7.7. Características de las representaciones sociales

Una de las características principales de las representaciones sociales, es la percepción de la realidad como fenómeno social y no como proceso individual. Un grupo social tiene interpretaciones similares sobre determinados objetos o acontecimientos. Esto se evidencia, cuando un grupo cultural tiene determinada interpretación acerca de un fenómeno que difiere sustancialmente a la interpretación de otro, Con ese pensamiento, se puede decir que, el pensamiento individual está marcado por la influencia de los factores sociales, tal como veremos más adelante con las interpretaciones de los profesores acerca de la educación intercultural bilingüe.

Características principales de las representaciones sociales:

1. La representación social siempre se constituye como la imagen o la representación de un objeto, persona, acontecimiento, idea u otro similar. Pero, estos no son reflejados mecánicamente, sino interpretados.
2. La representación social es simbólico, ya que la imagen o concepto no es una simple reproducción del objeto ausente. Es una construcción a partir

de las informaciones previas que tiene el individuo. Una construcción en donde las personas aportan algo para que surjan las representaciones.

El humano construye realidad a partir de las informaciones acumuladas. Las representaciones sociales son esas construcciones compartidas, son los marcos de referencia con los cuales actúa el grupo social. La construcción de las representaciones por el individuo, está condicionada por factores sociales especialmente por todos los elementos componentes de la cultura.

Las representaciones de un grupo social, están expresadas en la lengua. Son discursos típicos manejados adecuadamente por cada conglomerado social, que lo hace diferente frente a otros, y adquiere su propia identidad de pensamiento. Mas, esas representaciones no son absolutas son muy dinámicas, porque los individuos al participar permanentemente en las interacciones sociales dentro de su grupo, modifican regularmente sus representaciones, sea respecto de sí mismo, de su grupo o de cualquier otro objeto o fenómeno. En esa dinámica, las representaciones regulan las relaciones sociales en la vida cotidiana. Además, facilitan el conocimiento de algo nuevo.

1.7.8. Los factores cultura y sociedad en la formación de las representaciones sociales

La construcción de las representaciones sociales tiene bases eminentemente sociales. Su existencia depende de las opiniones compartidas por los individuos. En ese entendimiento, el contexto de la existencia de las representaciones sociales está vinculada, a la cultura, la sociedad y hasta el factor personal. Habermas (1987) refiere sobre estos aspectos en su conceptualización sobre "el

mundo de la vida":

"El mundo de la vida es el horizonte en que los agentes comunicativos se mueven: es el contexto de la acción comunicativa y de la conformación de lo que Durkheim llama la conciencia colectiva. Está constituido por tres componentes estructurales intrínsecamente relacionados: cultura, sociedad y personalidad" (200).

Todo grupo social pertenece a una cultura, aunque el individuo no lo perciba conscientemente. Toda cultura se reproduce y recrea en las condiciones en que le toca desarrollarse. Este factor legitima a las instituciones existentes y proporciona los patrones de comportamiento y pensamiento a los individuos que conforman ese grupo social.

Según el mismo autor, el mundo de la vida está mediada por la acción comunicativa, los individuos correspondientes a determinados grupos sociales, tienen formas particulares de interpretación de alguna parte del mundo (objetivo, social, subjetivo).

"La acción comunicativa se basa en un proceso cooperativo de interpretación en que los participantes se refieren simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo aun cuando en su manifestación sólo subrayen temáticamente uno de esos tres componentes. Hablantes y oyentes emplean el sistema de referencia que constituyen los tres mundos como marco de interpretación dentro del cual elaboran las definiciones comunes de su situación de acción." (Ibid. 171).

El contexto sociocultural condiciona los procesos de socialización y formación de las características de la personalidad, las que son compartidas por el grupo cultural. Los individuos actúan de acuerdo a esas características y se sujetan a las normas establecidas por el grupo. Las representaciones sociales son un factor importante en la reproducción de una cultura. Doise (1991), que es uno de los teóricos más importantes en el estudio de las representaciones sociales, referida a la relación entre los factores socioculturales y las representaciones sociales, plantea lo siguiente:

"Las representaciones sociales constituyen principios generativos de tomas de posturas que están ligadas a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y que organizan los procesos simbólicos implicados en esas relaciones." (60).

La relación entre las representaciones sociales y la reproducción cultural, de acuerdo a la lectura de Doise (1991), tiene las siguientes características:

1. Las representaciones sociales se relacionan y enfrentan con otras formas de entendimiento cultural.
2. Las representaciones no se agotan en lo cultural; además, sirven para legitimar a las instituciones y grupos, para ofrecer a los actores y a las nuevas generaciones patrones cognitivos, valorativos y de comportamiento.
3. Las representaciones, como procesos de reproducción cultural, dependen del vínculo de los sujetos a ciertos grupos e instituciones que les otorgan

normas que son resultados de procesos de socialización, a través de los cuales los individuos adquieren y transmiten competencias prácticas.

Las representaciones sociales están relacionadas con contextos y normas sociales específicas para el colectivo. También las formas particulares del proceso de socialización de ese grupo social. Estas consideraciones no agotan con el factor cultural, van más allá. Tienen alcances para la permanencia de los grupos y las instituciones. Además, sirven para incorporar al grupo social a las nuevas generaciones, con los cuales se comparte las representaciones.

Los grupos sociales tienen como referente cierto modelos culturales, que comparten históricamente y en un medio geográfico determinado. Estos modelos son conceptualizados como esquemas de pensamiento, compartidos por los miembros de una sociedad. Sirven para el entendimiento del mundo y la vida.

Otro aspecto importante a considerar, son las representaciones sociales frente a la situación social y cultural actual. Las condiciones socioculturales constituyen el marco general de referencia en el que tienen su existencia las construcciones de sentido. Hoy, esto está afectado por el contexto de la vida moderna, nadie puede excluirse de los medios masivos de comunicación, las tecnologías informáticas y otros aspectos concomitantes a ella. Giddens (1995), refiere al respecto:

"La vida moderna impacta no sólo a las instituciones, sino también la vida cotidiana y la identidad del yo. Significa no sólo cambios en las formas generales de organización social, sino también en la comprensión y actuación cotidiana. Pone al individuo frente a gran cantidad de estímulos

sociales y de elecciones prácticas y con ello activa sus capacidades reflexivas" (123).

Las representaciones sociales de las colectividades están siendo influidas por la modernidad, en diferentes formas. Así, las alteridades culturales han sufrido modificaciones de significados y comportamientos, las regulaciones sociales tienden a la flexibilización. Asistimos a mayores niveles de relación con grupos culturales diferentes, lo que representa al mismo tiempo una pluralidad de sentidos, que tienden a fusionarse, pero también a mantener su identidad. Es una paradoja.

De acuerdo a Giddens (1995), la modernidad influye en la vida social cotidiana, por lo menos en tres aspectos: *"El desanclaje de la experiencia que se produce con los medios masivos de comunicación que permiten acceder a un sinnúmero de estímulos y relaciones sociales sin necesidad de la co-presencia, así como por el predominio de los sistemas expertos y la impronta de la reflexividad del yo"* (Ibíd. : 56).

La modernidad construye su propia cultura, el que genera la propia experiencia del yo, marcado por el individualismo. Hoy concurrimos a un mundo plural, un mundo de elecciones posibles. Esta condición influye y determina en la construcción de las representaciones sociales.

La representación social es el equivalente de la significación cotidiana que realizan los grupos sociales, está provista de experiencias y contextos. Está anclada de situaciones prácticas. Giddens (1990), refiere respecto de la generación y el mantenimiento de las significaciones:

"Los significados generados en el lenguaje no existirían de no ser por la naturaleza situada, aunque reproducida, de las praxis sociales. La ordenación espacial y temporal tiene una importancia básica para la generación y el mantenimiento del significado, tanto por lo que se refiere a la ordenación de las situaciones como al uso reflexivo de estas situaciones para formular el intercambio verbal" (279).

En la cita de Giddens observamos las complejas relaciones que se establecen entre los aspectos, normativos y simbólicos, que mantiene el individuo con sus representaciones sociales. Sobre todo en esta época, inundada de los medios de comunicación e información. El sentido común es permanentemente reiterado por una gran cantidad de discursos, que a la vez son reforzados por los mismos miembros del grupo social o de otros. De tal forma que, el actor a veces se ve impelido a tomar decisiones, a reflexionar y tomar sus propias conclusiones. Aquí las representaciones sociales no sólo son pensamientos de sentido común, sino también pensamientos reflexivos.

En esta complejidad de informaciones, las representaciones de sentido común son construcciones activas que insumen de la gran variedad de discursos y sentidos que circulan en el medio social.

1.7.9. La representación del conocimiento

Las representaciones sociales acerca de la educación intercultural bilingüe, relacionan directamente con la representación del conocimiento realizados por los profesores que se desenvuelven en este tipo de educación. Los conocimientos provienen de diferentes fuentes a las que han tenido acceso (capacitaciones,

lecturas, conversaciones entre colegas, informaciones de los medios masivos de comunicación, entre otros). Sus representaciones son construidas en un contexto social determinado.

“En las representaciones del conocimiento, se concretan los saberes de que se han apropiado los docentes durante su vida profesional. En el proceso de apropiación, los maestros se confrontan con los saberes del oficio que les anteceden; rechazan algunos, integran otros a su propia práctica y generan a su vez saberes al enfrentarse a la resolución de su trabajo en los contextos específicos en que lo realizan.” (Mercado, 1991: 53-54).

El conocimiento de una cosa o un fenómeno no proviene de manera directa como un reflejo, sino de una asimilación interpretativa hecho por los individuos. De ahí que los conceptos de la educación intercultural bilingüe facilitados en las capacitaciones, no sean asimilados de manera uniforme, sino en forma muy peculiar, de acuerdo a sus esquemas mentales, expresado en sus conocimientos, sus experiencias, sus emocionalidades, sus aspiraciones; en fin, con su vida cotidiana.

El proceso de construcción del conocimiento, es estudiado por diferentes disciplinas; para el caso, recurrimos a las ilustraciones de la Psicología. De acuerdo con ésta, tenemos dos enfoques: el enfoque cognoscitivo y el enfoque sociocultural. Según el enfoque cognoscitivo, el proceso de construcción del conocimiento se da como un proceso individual, de asimilación y procesamiento de la información recibida. Para el psicólogo Billet (1998), la representación del

conocimiento incluye las estructuras cognitivas que se presentan en forma de conocimiento conceptual y procedimental. Veamos:

“Las representaciones son como estructuras cognitivas en la forma de conocimiento conceptual y procedural. Estas formas de conocimiento son construidas, organizadas en la memoria y utilizadas en dirección tanto a las actividades cognitivas rutinarias como no rutinarias, tales como la resolución de problemas y la transferencia. La literatura cognitiva por lo tanto, ve el pensamiento como una destreza (...), la efectividad de la cual está determinado internamente por la extensión y la organización de las estructuras cognitivas del individuo.” (Citado por Martínez, M., 2003: 47).

Desde la perspectiva cognoscitivista, los conocimientos se aprenden con el concurso de los conocimientos previos, que permiten construir nuevos conocimientos. Esta afirmación coincide con los descubrimientos de la Neurociencia, en el que todo conocimiento presupone esquemas mentales, con los cuales interpreta la nueva información que ingresa. Toda información significa modificación, aunque sea pequeña, del esquema mental con el cual se aprendió. Es decir, interpretar aprender es una permanente modificación de las estructuras mentales.

Nuestros conocimientos no son reflejo de la realidad, sino una interpretación de esa existencia. Putnam y Borko (2000) dicen al respecto:

“El supuesto empirista que durante décadas dominó muchas ramas de la psicología, el supuesto de que lo que sabemos es un reflejo directo de lo que podemos percibir del mundo físico, en gran medida ha desaparecido.

En su lugar ha aparecido la idea de que la mayor parte del conocimiento es una interpretación de la experiencia, una interpretación basada en esquemas, con frecuencia idiosincrásica, por lo menos en el detalle, que promueve y al mismo tiempo limita los procesos de construcción del significado de los individuos". (225).

Los esquemas mentales son construcciones del individuo en determinado contexto y en determinadas condiciones (sociales y medioambientales). Por ello, los esquemas no son homogéneos, dependen de las experiencias particulares de las personas y del grupo social.

De acuerdo con el enfoque sociocultural, el conocimiento es una construcción social antes que individual; aquí gravitan los factores culturales, que son la marca de los conocimientos adquiridos históricamente en un determinado espacio. Los dos enfoques no son excluyentes, el enfoque cognoscitivista su atención está orientada principalmente a los procesos internos de la mente; mientras que el enfoque sociocultural dirige su atención al proceso de la construcción social del conocimiento, que en el fondo significa la acumulación del conocimiento a través de las interacciones sociales, con todas sus implicancias.

Las representaciones del conocimiento están condicionadas por el medio social, que se complementa con la base individual en el que se construyen los conocimientos. El factor social, conlleva necesariamente el factor cultural. Éste condiciona las interpretaciones expresados en creencias, opiniones y formas de vida particulares, que influyen en la construcción de los conocimientos. También en las formas de conducta ante determinados conceptos y situaciones de vida.

Los conocimientos, a pesar de su creación por las individualidades; sin embargo, su fuente es social, no se puede crear algo de la nada, los conocimientos previos siempre la preceden. Se construyen en un contexto determinado, que incluye el factor cultural, el tiempo y el lugar donde acontecen las creaciones.

Los conocimientos tienen dos formas de existencia: de los individuos y de las colectividades. Los primeros, son los conocimientos particulares que diferencian a los individuos; en tanto las colectividades comparten muchos saberes. Pero éstas diferencian unas de otras. Las diferencias no son absolutas, son grandes bloques conceptuales que tipifican la identidad de las colectividades, entre ellas la identidad cultural. Por ello, ninguna cultura es absoluta por definición, son dinámicas que toman los unos de los otros en forma permanente.

Las representaciones de los profesores acerca de la educación intercultural bilingüe, no aparecen súbitamente en la mente del profesor. Está condicionada por las situaciones contextuales y circunstanciales en que esa representación se adquiere. La representación de la EIB es un producto de la experiencia permanente en las actividades cotidianas que relacionan a esa educación.

Una idea, una opinión, está en la mente del individuo, pero ha sido construido en un determinado contexto social. Éstas pueden quedar solamente en las mentes de los individuos. Pero, hay otros, que están extendidos sobre un colectivo determinado.

Las representaciones son esos conocimientos extendidos, que no requieren de asidero científico ni algo parecido, son el sentido común de las gentes. Por decir, los docentes que trabajan en el medio rural en la región Puno con la modalidad

educativa EIB, comparten opiniones, puntos de vista, creencias; y hasta fundamentaciones teóricas a su estilo muy peculiar. Esas representaciones pueden variar de acuerdo a los contextos y circunstancias determinadas, los cuales llevan a los profesores a conductas distintas.

1.7.9.1. Importancia de los estudios sobre las representaciones sociales de los profesores acerca de la EIB

La importancia de la investigación acerca de las representaciones de la EIB, desde la visión de los profesores, estriba. En primer lugar, los docentes son el cuello de botella para la aplicación eficiente del Programa. En segundo lugar, superar los bajos niveles de la calidad educativa por otra más eficiente, calidad que pasa por la pertinencia cultural.

La práctica educativa cotidiana de los docentes que se desenvuelven en el medio rural, que vienen aplicando la EIB, por la disposición del Ministerio de Educación, depende casi determinadamente por las representaciones o concepciones que tengan ellos acerca de esta educación. Su aplicación no depende de las directivas jerárquicas, ni de una administración severa y rigurosa; ni siquiera de las capacitaciones que lleva a cabo el Ministerio; sino de las representaciones y las concepciones que tienen los docentes acerca de la EIB, las que regulan sus actividades y las decisiones que toman.

1.7.9.2. Las representaciones de los profesores sobre la educación intercultural bilingüe

Está de más decir que la EIB es necesaria para todo escolar con una lengua y

cultura diferente al castellano. Pero, su aplicación implica un profesorado apto en toda la extensión de la palabra, que no es sólo de su responsabilidad, sino que incluye a toda la sociedad. Sólo las representaciones sociales de los docentes no garantiza el éxito del Programa, en el mejor de los casos es una información del estado de las cosas. Requiere de la competencia epistemológica para su implementación eficiente.

Es necesario en grado sumo, el conocimiento y manejo de los fundamentos y las estrategias metodológicas para la práctica pedagógica cotidiana con los escolares. Esto tiene su relación con sus creencias, opiniones, conceptos, significados, imágenes mentales y actitudes ante la EIB.

Se podría decir preliminarmente, que existen hasta tres formas de representar a la EIB:

- El punto de vista académico, que considera a la EIB como la forma de aprendizaje de los escolares en dos lenguas y en dos culturas.
- La representación etnoindigenista de la EIB, expresado, fundamentalmente, como una reivindicación cultural, que genera identidad y cierta corriente que rebasa los aspectos meramente lingüísticos y educativos.
- La representación negativa de la EIB. Aquella creencia extendida entre los profesores, que el uso de las lenguas andinas para los procesos educativos de enseñanza aprendizaje, es cosa del pasado. Lo que se debe

optar, es por dejar las lenguas nativas y el escolar se debe remitir exclusivamente a un monolingüismo castellano en los procesos educativos.

El punto de vista académico de la EIB, son aquellos conocimientos que los profesores han venido insumiendo en las capacitaciones propiciadas por el Ministerio de Educación, algunos por su propia preocupación. La representación etno indigenista de la EIB, proviene, especialmente, de los profesionales o académicos de origen vernáculo, quienes plantean la reivindicación de la cultura andina, que tuvo su máxima expresión en la sociedad Inca. Y, la representación negativa, son todas aquellas justificaciones que hacen muchos profesores para no aplicar la EIB, cierto prejuicio hacia lo nativo, pérdida de identidad cultural y algún grado de alienación.

II. METODOLOGÍA

2.1. La metodología cualitativa

La metodología asumida en esta investigación es de tipo cualitativo, compatible con la búsqueda del conocimiento de las representaciones sociales de los profesores respecto a la educación intercultural bilingüe, en los contextos de este trabajo. En su desenvolvimiento, transcurre la secuencia de, descripción, interpretación y análisis. Esta metodología nos ha permitido aproximarnos al objeto de estudio; de esa manera, profundizar en la estructuración de los factores que conforman y condicionan a la representación de la EIB, para luego conocer la racionalidad de cómo se nos presenta en nuestra realidad.

En el estudio de la EIB se utilizan indistintamente, los modelos positivista e interpretativo. Para el caso, empleamos el paradigma interpretativo, que se inscribe en la investigación cualitativa. Aquí los datos provienen de la misma dinámica de la realidad estudiada. *"Metodología cualitativa, aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable"* (Taylor y Bodgan, 1986: 20).

La metodología cualitativa se aplica en la obtención de informaciones descriptivas,

que a su vez, son la resultante de observaciones, entrevistas en situaciones formales o informales. Según LeCompte, la investigación cualitativa, conlleva la preocupación de la obtención de la información de, *“lo real más que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado.”* (1995: 121).

Tal proceder no se sujeta a una estricta lista de métodos o técnicas, su característica es la flexibilidad condicionada a las exigencias concretas de la investigación. Su aplicación es más compatible con el enfoque interpretativo. Generalmente, quienes investigan desde esta óptica, están inmersos dentro los procesos de la problemática estudiada –la educación intercultural bilingüe–. Quienes asumen esta metodología, lo hacen bajo esas exigencias.

“Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos— que describen... las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (Rodríguez, et al., 1999: 32).

El papel del investigador cualitativo, consiste en descubrir significados que las personas investigadas atribuyen a los fenómenos sociales. Esta investigación al admitir tales premisas metodológicas, advierte que las representaciones sociales de los profesores acerca de la EIB, provienen de las opiniones, expresiones informales y hasta actitudes del ámbito descrito. Información recogida en su

propio contexto natural, sin la formulación de hipótesis, ni ningún otro factor que desvirtúe la libre manifestación y conducta de los docentes.

Las tendencias actuales en las investigaciones de la educación intercultural, cada vez más se orientan hacia las metodologías interpretativas.¹³ Sus interrogantes pretenden responder a situaciones muy dinámicas y complejas. Al ser una experiencia nueva, los conocimientos inclinan a ser emergentes. *“Las perspectivas reflexivo-críticas son más sensibles y coherentes con los planteamientos hasta el momento desarrollados en el marco de la educación en la diversidad y en cuanto a la metodología, se produce un aumento progresivo y significativo de los estudios de corte cualitativo sin que ello suponga el abandono absoluto de investigaciones experimentales”* (Jiménez y Vilá, 1999: 129).

En el estudio de las representaciones sociales de la EIB, el enfoque metodológico cualitativo es más funcional, porque puede explicarse las realidades muy peculiares de cómo se aplica este Programa en la propia visión de los docentes, que difiere con los planteamientos teórico-conceptuales operados por los especialistas y el mismo Ministerio.

El marco de la metodología cualitativa contiene muchas orientaciones. El que aquí se desarrolla adopta la perspectiva interpretativa comprensiva de las informaciones de los profesores. La significación que le otorgan a la EIB en el contexto de su desempeño laboral, traducido en creencias, opiniones, percepciones, conceptualizaciones, motivaciones y hasta actitudes. *“La*

13 Véase la serie de tesis de maestría realizadas en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba Bolivia; similarmente investigaciones en México, Guatemala, Ecuador, entre otros.

metodología cualitativa enfatiza la comprensión y la interpretación de la realidad desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y sociales” (Arnal, 1997: 67).

La investigación de las representaciones sociales de los profesores acerca de la EIB, está condicionada, en gran medida, a los factores de tiempo, ubicación y el contexto en que se suscita la aplicación de la EIB. El encauce metodológico se resume, básicamente, al cumplimiento de tres objetivos: describir, comprender e interpretar. El interés por esta investigación estriba por develar el significado de las representaciones y de sus conductas respecto a la EIB.

En primer lugar, se describe las representaciones de los profesores, traducidos en los discursos y conductas relacionadas a la EIB. En segundo lugar, se despliega el esfuerzo por comprender el por qué de la brecha entre teoría, representación y práctica cotidiana docente en este tipo de educación. Y, en tercer lugar, presentar una explicación sistemática y teórica de las representaciones sociales de la EIB.

2.2. Postulados sobre las que se basa la investigación interpretativa de las representaciones sociales de la EIB

El enfoque metodológico interpretativo de las representaciones sociales de los profesores acerca de la EIB, descansa sobre los siguientes postulados:

- La metodología busca la comprensión de los significados, contenidos en las representaciones sociales de los profesores.
- El procedimiento consiste en penetrar en el mundo personal subjetivo de

los docentes, sus opiniones; al margen de cualquier condicionamiento externo.

- La validez, la objetividad de la información, alcanza su asidero en el nivel de los significados, que son compartidos por el colectivo de los docentes.
- La información recopilada, es descrita y elevada a la comprensión de las particularidades de las representaciones sociales de los profesores de la EIB.
- La realidad, en las representaciones sociales de los profesores, se presenta en forma dinámica, diversa y holística.
- La comprensión y la interpretación de las representaciones sociales de los profesores, provienen de los significados que ellos le atribuyen a la EIB.
- Las representaciones sociales acerca de la EIB, están constituidas de creencias, motivaciones, valoraciones y también actitudes.
- La problemática de la educación intercultural bilingüe, tiene múltiples aristas que traspone la institucionalidad educativa; por ello, es de laboriosa observación y análisis.

2.3. Los referentes de la investigación cualitativa

La investigación cualitativa no se limita sólo a aspectos de procedimiento metodológico; sino tiene sus referentes en consideraciones filosóficas y teóricas. En ese parecer, tenemos marcos para la interpretación desde lo: ontológico, epistemológico, metodológico, hasta las técnicas y contenido (Cf. Guba y Lincoln,

1994).

En lo ontológico, la investigación cualitativa conceptúa la realidad en su dinámica, su cambio constante; asimismo, da un enfoque holístico. La realidad es construida por los individuos a los cuales se estudia. En el aspecto epistemológico, esta metodología refiere a los criterios por los cuales se construyen los conocimientos, su génesis y su valoración por el grupo social. En lo metodológico, la perspectiva interpretativa diseña la manera cómo se va construyendo la investigación, en todo su proceso. Lo cual debe adecuarse a los mejores procedimientos en la explicación de la realidad.

Acerca de las técnicas de investigación, concierne a la elaboración de los instrumentos y estrategias para la recolección de datos. En este caso, las representaciones sociales de los profesores respecto a la EIB. Los instrumentos iniciales no tienen que ser imprescindiblemente definitivos, la práctica investigativa hace que ellos se modifiquen, se anulen o aumenten; de acuerdo a las necesidades, por la mejor manera de construir los conocimientos.

El contenido en este tipo de investigación, relaciona a las disciplinas donde se aplican la metodología cualitativa; en este trabajo, el área de las ciencias sociales, dentro del cual se encuentra la educación intercultural bilingüe.

El paradigma cualitativo orienta su interpretación, a la manera de cómo la actividad de los investigados es vivenciado y sentido por ellos. Los individuos, en este caso, los profesores, tienen algunas representaciones sociales de la EIB en común, otras difieren. Dependiendo todo ello de ciertas causas y condiciones, que exige del investigador desarrollar la interpretación, quien no es ajeno al problema.

De acuerdo a los fundamentos expuestos de la metodología cualitativa, se desprenden sus características que la identifican y diferencian ante otras perspectivas. Tomando como base los aportes de los especialistas en este tipo de metodología, Taylor y Bogdan (1986), presentamos a continuación esas características:

1. Es inductiva.
2. El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; los cuales no son restringidos a variables, sino considerados como un todo.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas de su objeto de estudio.
4. Los investigadores tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y disposiciones.
6. Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas, no son excluyentes.
7. Los métodos cualitativos son humanistas.
8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez de la investigación.
9. La investigación cualitativa es un arte, en cuanto al procedimiento.

A lo anterior debemos agregar, la investigación cualitativa no sigue lineamientos de una fórmula rígida, es más bien creativo. En tal sentido, de acuerdo a las experiencias de investigación con este tipo de metodología, especialmente con la EIB, se realiza en un intenso contacto con el campo, experiencias in situ. Los actores perciben desde una perspectiva por dentro; que no se mantienen inevitablemente estables, son cambiantes ante ciertas situaciones. También podemos advertir, que las informaciones recibidas no siempre son factibles a una sola interpretación, pueden haber muchas, pero lo más importante es teorizarlas y darle consistencia interpretativa.

En cuanto a los instrumentos de recolección de datos, no existen modelos únicos estandarizados, depende del investigador que es el principal instrumento de medida.

2.4. Diseño de investigación

- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

- 1. Tipo de metodología empleada - Metodología cualitativa Interpretativa

- 2. Instrumentos
Guía de entrevista
Cuestionario de preguntas
Guía de observación

- 3. Selección de los informantes
- El total de participantes en la capacitación = 85 Aplicación del cuestionario de preguntas
- Muestra para las entrevistas Aplicación de la guía de entrevista
- Muestra para las observaciones Aplicación de la guía de observación

- 4. Número de informantes
85 informantes para cuestionario de preguntas
8 informantes para entrevista
2 observaciones en aula

5. Tratamiento de los datos -

Presentación de cuadros
Descripción
Análisis de contenido del cuestionario de preguntas
Descripción
Análisis del discurso de las entrevistas
Descripción
Análisis de las observaciones de aula

6. Interpretación y análisis de resultados -

Análisis de las representaciones sociales
Comparación entre la teoría y las RS de la EIB
Algunas generalizaciones
Algunas descripciones
Análisis desde la perspectiva interpretativa
Cruce de opiniones de los profesores con la observación directa
Una visión global del problema

2.5. **Ámbito de estudio**

La fuente de información proviene de los años 2007 y 2008. En el 2007 el Ministerio de Educación introdujo una nueva denominación para la capacitación docente en el país, Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente de Docentes (PRONAFCAP), que involucra a las instituciones educativas de los niveles, Inicial y Primaria. Para el ámbito rural se le agregaba lo correspondiente a la educación intercultural bilingüe (PRONAFCAP EIB). La capacitación fue a escala nacional en convenio con las universidades públicas y los institutos superiores pedagógicos. La UNA Puno asumió los ámbitos de las UGEL: Carabaya, San Antonio de Putina y San Román. Para la investigación tomamos esta experiencia y escogimos el ámbito de la UGEL San Román.

El proceso de la capacitación docente en EIB, se desarrolló de mayo a diciembre del 2007. A partir de ahí los docentes estaban en condiciones de aplicar el Programa, de ahí que la aplicación de los instrumentos se realizó el 2008, a fin de no ejercer interferencias en la información, libres de todo condicionamiento en las respuestas, al margen de la institución capacitadora. Ese es el marco de la información que aquí se sustenta.

No se tuvo problemas en el conocimiento de las características del ámbito de estudio, por cuanto nos cupo asumir, en sucesivas oportunidades, trabajos en esa zona, sean investigaciones (1987) o la misma capacitación (1996). Constatamos, los profesores de aquella época ninguno permaneció en su escuela. La mayoría habían sido "reasignados" al medio urbano, principalmente Juliaca o próximos a ella.

Los docentes con los que teníamos que alternar en la investigación, no nos eran desconocidos; por cuanto tuvimos la ocasión de frecuentar con ellos en la capacitación 2007. Esta fue una experiencia preliminar para el estudio. El 2008 realizamos visitas in situ para la recopilación de informaciones, éstas constituyeron el material del trabajo.

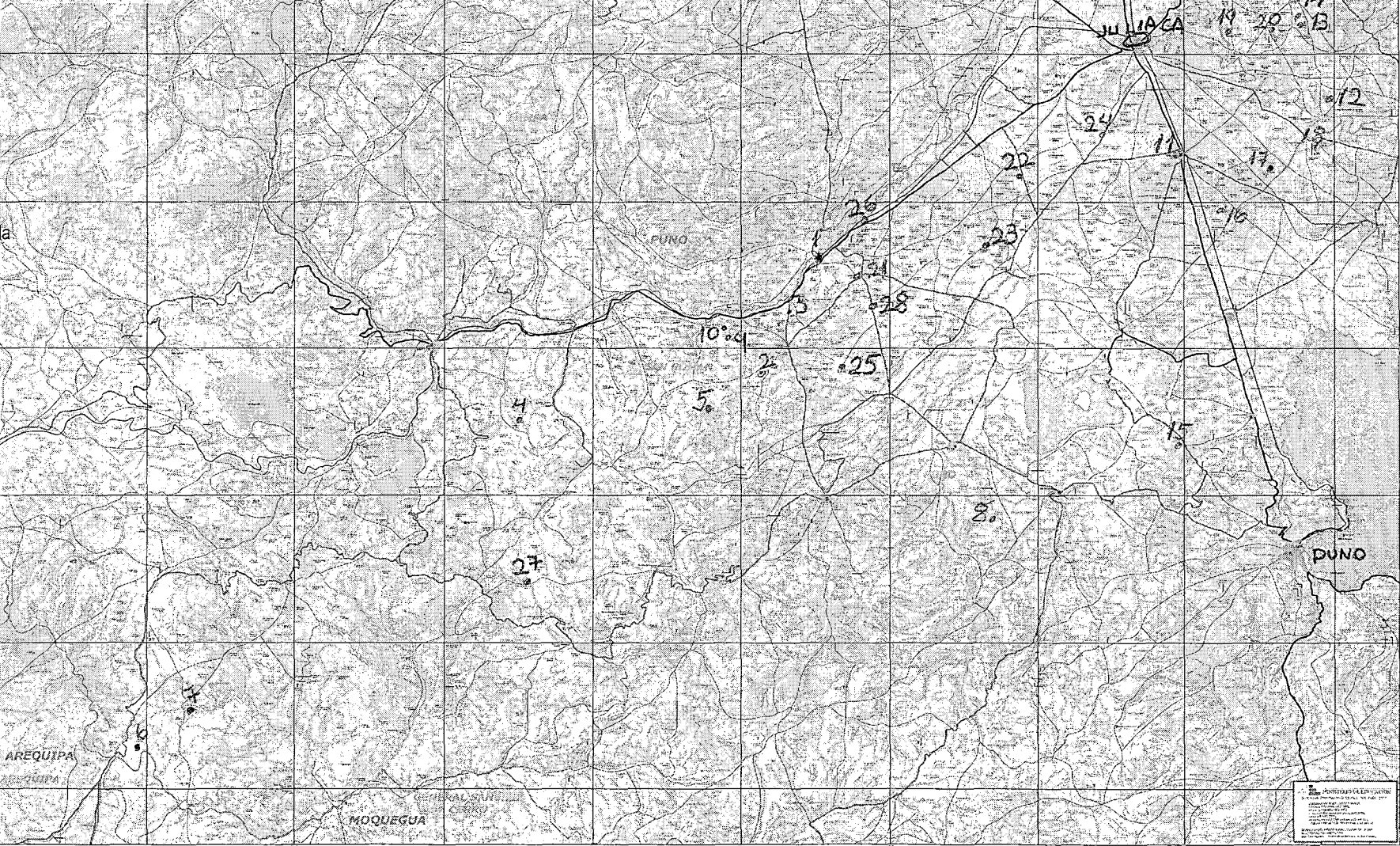
PROFESORES DEL NIVEL PRIMARIA DE LA PROVINCIA
DE SAN ROMÁN, PARTICIPANTES DE LA CAPACITACIÓN
DOCENTE EN EIB - PRONAFCAP 2007

DISTRITO	COMUNIDAD O CENTRO POBLADO	N° DE PROFESORES
Cabanillas	Deustua *	27
	Pumite	2
	Quita	1
	Quimsachata	1
	Laripata	2
	Ixsuya	1
	Toroya	2
	Asiruni	1
	Cahuarani	1
	Taya Taya	1
Caracoto	Caracoto *	5
	Tutuhuacas	3
	Caragachi	1
	Yanquihuasa	2
	Churicanchi	1
	Collana Segunda	1
	Torres Pampa	1
	Suchis	1
	Canchi Chico	3
	Canchi Grande	6
Cabana	Cabana *	5
	Ayagachi	2
	Vizallani	3
	Collana	6
	Tiracoma	1
	Yapuscachi	2
	Añavili	1
	Moyopata	2
TOTAL		85

FUENTE: Elaboración propia en base a las estadísticas de la capacitación docente EIB 2007.

* Capitales de distrito.

LEYENDA	
	Límite Nacional
	Límite Regional
	Límite Provincial
	Límite Distrital
	Límite Comunal
	Área Urbana
	Área Rural
	Cuerpo de Agua
	Calle
	Carril
	Aeropuerto
	Estación
	Escuela
	Centro de Salud
	Iglesia
	Cementerio
	Monumento
	Montaña
	Valle
	Cordillera
	Río
	Cajón
	Lago
	Marjal
	Bosque
	Panorama
	Campo
	Calle
	Carril
	Aeropuerto
	Estación
	Escuela
	Centro de Salud
	Iglesia
	Cementerio
	Monumento
	Montaña
	Valle
	Cordillera
	Río
	Cajón
	Lago
	Marjal
	Bosque
	Panorama
	Campo



1. Deustua
2. Pumite
3. Quita
4. Quimsachata
5. Laripata
6. Ixsuya
7. Toroya
8. Asiruni
9. Cahuarani
10. Taya Taya
11. Caracoto
12. Tutuhuacas
13. Caragachi
14. YanquiHuasa
15. Churicanchi
16. Collana Segunda
17. Torres Pampa
18. Suchis
19. Canchi Chico
20. Canchi Grande
21. Cabana
22. Ayagachi
23. Vizallani
24. Collana
25. Tiracoma
26. Yapuscachi
27. Añavili
28. Moyopata

2.6. El tratamiento de la información

En cuanto a los instrumentos seleccionados, se utilizaron el cuestionario, la entrevista y la observación; dentro del marco de la metodología cualitativa. En lo concerniente al cuestionario se formularon preguntas alrededor de los objetivos. Para lo cual, se hizo un trabajo preliminar de una prueba piloto, las respuestas no tenían alternativas, fueron libres. Algunos escribieron; otros, fueron aplicados en un ambiente coloquial, en una o sucesivas visitas. Para lo cual contamos con la colaboración de especialistas en EIB.

Las entrevistas individuales, se aplicaron sólo a ocho personas, tanto en sus centros de trabajo como fuera de ella. Las entrevistas marcaron la característica informal, conducida por el investigador, no se pudo registrar electrónicamente; esa fue la condición que establecieron ellos. La observación se realizó siguiendo el instrumento guía, dirigido principalmente a las particularidades de aplicación de la EIB. La observación se efectuó por lo menos en 10 escuelas del ámbito.

La experiencia del trabajo preliminar, nos permitió delinear y reajustar ciertos aspectos de los propósitos iniciales de la investigación. En ese sentido, nos facultó decidir qué instrumentos aplicar, esto es, la guía de entrevista individual, el cuestionario de preguntas y la guía de observación. Asimismo, recurrimos a las informaciones prestadas por quienes trabajaron de cerca con estos docentes, los capacitadores-monitores. Todo ello, nos llevó a reajustar las intenciones iniciales acerca del ámbito de estudio; porque, teníamos el propósito de abarcar las tres UGEL en el que habíamos tenido protagonismo el 2007. La magnitud del trabajo nos hizo reflexionar y optamos por un ámbito más adecuado.

2.7. Descripción, interpretación, análisis

No existen pautas definidas para el procedimiento del análisis de la información obtenida con la metodología cualitativa. A decir de Taylor y Bogdan: *“Todos los investigadores desarrollan sus propios métodos para analizar los datos cualitativos”* (1986: 159). Los datos cualitativos fueron sistematizados en concordancia con los objetivos. Sobre esa base se procedió a la descripción detallada de las informaciones, para lo cual se siguió la secuencia de las preguntas del cuestionario, agregando a ello, cuando sea pertinente, algunas entrevistas, similarmente observaciones.

Los datos derivados del cuestionario, fueron sistematizados en cuadros concentradores, tomando el criterio de agrupar por objetivos y la cuantificación de las respuestas reiterativas alrededor de las más representativas, de acuerdo a los ítemes correspondientes. Estos cuadros están descritos sucintamente en la primera parte de los resultados. En un segundo momento, se toma toda la descripción para pasar a la interpretación y al análisis, que son procesos juntos. Esto expresa la aproximación de la construcción de la teoría emergente; contrastando las representaciones sociales acerca de la EIB con la teoría ya desarrollada.

El análisis considera, además, una visión de conjunto del problema. Esta forma de abordar la temática, nos permitió entrever, cuáles son los principales problemas por las que atraviesa la implementación de la EIB. En ese sentido, subsisten problemas de orden epistemológico, como de aplicación práctica.

Para el tratamiento de los resultados, se procedió con un resumen analítico de la

descripción, que dio lugar a un esquema teórico-conceptual para desarrollar la interpretación y el análisis; que quedó establecido de la siguiente forma: Eje temático: representaciones sociales de los profesores acerca de la EIB. De éste se desprenden las áreas temáticas para la interpretación de los resultados en el cumplimiento de los objetivos: 1. Percepciones de la EIB, 2. Valoración de la EIB y 3. Los niveles de participación e identificación con la EIB.

III. RESULTADOS

I PARTE

3.1. Descripción

La exposición de esta parte del trabajo, estriba en presentar primero, la descripción de los datos, para pasar a una segunda etapa de interpretación y análisis de los mismos. Debemos advertir que los datos presentados provienen de tres fuentes: de la ficha de entrevista (cuestionario) aplicada a los profesores en sucesivas reuniones, luego las entrevistas individuales y finalmente la guía de observación, complementado con informaciones de los capacitadores del Programa.

El desarrollo de la presentación de resultados se hará de acuerdo a los objetivos planteados.

3.1.1. Objetivo 1

“Identificar las representaciones sociales de los profesores, acerca de la enseñanza a los niños quechua hablantes con la educación intercultural bilingüe.”

Ítem 1. *¿Qué opinión tienes sobre las ventajas o desventajas de la escuela EIB?*

Los profesores han dividido sus respuestas en ventajas y desventajas (51, 34).

Sobre las ventajas, opinan que la escuela EIB permite enseñar en las dos lenguas a los niños, porque a veces tienen limitaciones en la comprensión del castellano.

Participan más, en la enseñanza intervienen elementos de su realidad, cuando se les habla en su lengua a los escolares se sienten bien. Además, se usan recursos de la comunidad como material educativo, y también cuando los niños demuestran eficiencia en su aprendizaje los padres de familia aceptan de buen agrado al Programa. Elementos que demuestran las ventajas de la pedagogía EIB; pero se circunscribe casi enteramente al aspecto lingüístico, muy poco o casi nada el aspecto intercultural, en el mejor de los casos sólo se recurre a ejemplos del contexto inmediato.

Los que opinan sobre las desventajas de la escuela EIB, tienen las siguientes representaciones: Existe mucha oposición de parte de los padres de familia, ya que no quieren que se les enseñe quechua a sus hijos, sino el castellano. La otra desventaja es que hay poco apoyo para las escuelas EIB y, finalmente, dicen que los profesores que enseñan en las escuelas EIB son objeto de burla por parte de sus colegas que laboran en el medio urbano.

Con relación a la oposición de los padres de familia, ya vimos cómo este aspecto es relativo, allí falta información a la comunidad. Existe una percepción equivocada de la EIB, piensan que es para enseñar quechua a los escolares. Mas, una vez explicado con detenimiento, los padres de familia aceptan este tipo. En todo caso, ellos están más bien preocupados por la eficiencia de aprendizaje que deben tener sus hijos, en conocimientos básicos como son la matemática y lecto-escritura.

Ítem 1 ¿Qué opinión tienes sobre las ventajas o desventajas de la escuela EIB?

Ventajas de la escuela EIB: (60%) 51	
-	<i>Se enseña en las dos lenguas a los niños, porque a veces no entienden mucho el castellano (10.6%) 9</i>
-	<i>Los niños participan más por que hablan su lengua (20%) 17</i>
-	<i>Aprenden mejor cuando lo que se les enseña son cosas de su realidad, eso saben bien (9.4%) 8</i>
-	<i>Cuando todos los niños o la mayoría de ellos hablan el quechua se sienten bien, no se miran entre ellos. Ellos saben que también su profesor habla su idioma (10.6%) 9</i>
-	<i>Se usa los recursos de la comunidad como material educativo (4.7%) 4</i>
-	<i>Cuando los niños aprenden bien, los padres de familia están de acuerdo con la EIB. (4.7%) 4</i>
Desventajas de la escuela EIB: (40%) 34	
-	<i>Hay mucha oposición de los padres de familia, no quieren quechua, quieren castellano (20%) 17</i>
-	<i>Hay poco apoyo para este tipo de escuelas (10.6%) 9</i>

- *Los profesores que enseñamos con la EIB, somos objeto de burla de nuestros mismos colegas (9.4%)* 8

Ítem 2. *¿Qué opinión tienes sobre las ventajas o desventajas de la escuela rural hispana?* De la misma manera, los profesores distribuyen sus opiniones en cuanto a las ventajas o desventajas de la escuela rural sin EIB. En cuanto a las opiniones que consideran como ventaja una escuela rural hispana, consideran la igualdad en cuanto a la aplicación de las directivas del Ministerio de Educación, las mejores condiciones de la infraestructura escolar, la ausencia de reclamos de los padres de familia y la obligación del aprendizaje del castellano por los alumnos.

Comparado los docentes que trabajan con la EIB con aquellos que laboran sin esta forma, los profesores de la EIB están obligados a aplicar todas las directivas correspondientes al nuevo enfoque pedagógico (el constructivismo¹⁴). Adicionalmente tienen que aplicar todo lo correspondiente a la educación intercultural bilingüe, que no es poco, ni fácil. De inicio, el profesor debe saber el idioma nativo, escribirlo, con las reglas que ello implica, que son diferentes a las del castellano. Luego, metodologías de enseñanza de la primera y segunda lengua, entre otros. Incluso en la capacitación docente, ellos a diferencia de los hispanos, tienen más horas de capacitación.

14 El constructivismo denominado también como el nuevo enfoque pedagógico: *“El nuevo papel del docente: un facilitador de aprendizajes El NEP proponía cambios en el trabajo del docente. Las tradicionales prácticas pedagógicas —en donde los métodos y las técnicas de enseñanza se caracterizaban por la verticalidad en la relación maestro alumno y traían consigo la poca o casi nula participación de los alumnos— eran, sin duda, contradictorias con la propuesta de una nueva educación. A partir del NEP, se esperaba que los docentes asumieran la función de facilitadores del acceso a la información y del desarrollo de competencias de sus alumnos para manejar esta información”.* (Cuenca, 2003: 61)

En lo concerniente a la infraestructura escolar, los de la escuela hispana tienen mejores condiciones, porque tienen todos los grados completos. La EIB sólo se aplica en las escuelas unidocentes y multigrado (un profesor dirige varios grados), recientemente se viene ampliando a las escuelas con todos los grados. El reclamo de los padres de familia es relativo, en las escuelas EIB, algunos padres desean que se enseñe castellano a sus hijos. No se diga que en las escuelas hispano no hay reclamos, si los hay, no son referidos a la lengua, son similares en cuanto a las deficiencias educativas en el medio rural.

El aprendizaje del castellano por parte de los niños, según la opinión de algunos docentes debe dejarse al libre albedrío. Por una parte, casi todos los niños ya vienen a la escuela con cierta competencia del castellano, son bilingües, incluso algunos son monolingües del castellano. En todo caso, la escuela sigue siendo el centro castellanizador. Dicen los docentes, que aquellos niños con fuertes usos lingüísticos del quechua, al contacto con sus compañeros, rápidamente aprenden el castellano y así se uniformizan. Aprenden por la fuerza de la necesidad, porque consideran que en la escuela se habla castellano.

Las opiniones de los profesores que dicen la escuela rural hispana tiene desventajas, arguyen que tienen dificultades con los niños que todavía no dominan el castellano. En esos casos, es una necesidad el apoyo instrumental del idioma nativo. En la misma línea, dicen que el niño entiende mejor cuando se le habla en su lengua de contexto inmediato, cosa que no sucede con una escuela hispana. Y, finalmente arguyen que el Ministerio no proporciona materiales gratuitos a la escuela EIB en la misma proporción que a la escuela hispana, siendo esta última opinión, muy relativa.

La opinión que los niños no entienden aquello que no está en su realidad y en su lengua, es una observación respaldada por la ciencia. Todo ser humano percibe la realidad con conocimientos previos, y cuando no están relacionadas con ella simplemente se frustra el entendimiento. Como consecuencia de ello en estas escuelas, muchos niños no sienten la satisfacción por aprender y si es mucha la exigencia del docente se recurre al memorismo mecánico.

Ítem 2 ¿Qué opinión tienes sobre las ventajas o desventajas de la escuela rural hispana?

Ventajas de la escuela rural hispana: (50.6%) 43	
-	<i>Todas las disposiciones, directivas y otros, del Ministerio de Educación son igual para todos (20%) 17</i>
-	<i>Las aulas, la infraestructura escolar, los materiales educativos, el mobiliario; son mejores que los de la escuela EIB (10.6%) 9</i>
-	<i>Todos los profesores de la escuela enseñan en castellano, no hay reclamos de los padres de familia (9.4%) 8</i>
-	<i>Los niños se ven obligados a aprender bien el castellano (10.6%) 9</i>
Desventajas de la escuela rural hispana: (49.4%) 42	
-	<i>No se da atención a los niños que no dominan bien el castellano, que hablan mejor el quechua (20%) 17</i>
-	<i>A veces el niño no entiende cosas que no son de su realidad (20%) 17</i>
-	<i>El Ministerio no proporciona muchos materiales educativos gratis como a las escuelas de EIB (9.4%) 8</i>

Ítem 3. *¿Qué ventajas o desventajas tiene un profesor bilingüe del quechua castellano?* Los que opinan que un profesor bilingüe tiene ventajas en la enseñanza de los alumnos del medio rural, tienen las siguientes representaciones: Un maestro que conoce el idioma quechua tiene la oportunidad de enseñar en su

idioma a sus alumnos, hay mejor comunicación y mayor confianza cuando se dialoga en el idioma vernáculo entre profesores y alumnos y se alternan códigos. Cuando no hay entendimiento en el castellano se recurre al quechua.

Se pudo observar que, la mayoría de los profesores entienden el idioma vernáculo y tienen diferentes niveles de competencia. Los que tienen mayor nivel de dominio tienen una actitud positiva para enseñar en este idioma. Pero, tal actitud no siempre guarda relación con la práctica, porque hay otros docentes que teniendo la extracción quechua y la competencia suficiente en el idioma nativo, se muestran renuentes a la EIB y consideran como signo de atraso.

Los que consideran desventaja ser un profesor bilingüe, replican lo siguiente: Un profesor de la EIB es mal visto por sus mismos colegas que no están dentro del Programa, dicen que cuesta mucho trabajo convencer a los padres de familia para aplicar esta modalidad, ya que estos se oponen. Además, opinan que los profesores que enseñan en quechua es rechazado por la sociedad, piensan que ellos no enseñan enteramente en castellano porque no saben o son incapaces.

Nuevamente se presenta el estigma social de la lengua vernácula, es decir, como lengua dominada, sin prestigio y sin posibilidades para el ascenso social. Los profesores que se identifican con el Programa, aparte de las razones esgrimidas en cuanto a las bondades para el aprendizaje del niño quechuahablante, apelan a fuertes razones de identidad cultural y de reivindicación de la misma.

Ítem 3 ¿Qué ventajas o desventajas tiene un profesor bilingüe del quechua castellano?

Ventajas (30.6%) 26	
-	<i>Un maestro que habla quechua tiene la oportunidad de enseñar en su idioma a sus alumnos (10.6%) 9</i>
-	<i>Me comunico mejor cuando hablo en quechua con mis alumnos, ellos tienen más confianza a su profesor (9.4%) 8</i>
-	<i>Cuando no entienden una cosa en castellano, lo entienden mejor cuando les hablo en quechua (10.6%) 9</i>
- Desventajas (69.4%) 59	
-	<i>El maestro bilingüe es mal visto por los colegas y también por la misma sociedad (30.6%) 26</i>
-	<i>Cuesta bastante trabajo convencer a los padres de familia para que sus hijos sean educados en la EIB (18.8%) 16</i>
-	<i>La sociedad piensa que nosotros enseñamos en quechua porque no sabemos, somos incapaces (20%) 17</i>

Ítem 4. ¿Qué ventajas o desventajas tiene un profesor monolingüe del castellano?

Las respuestas a esta pregunta tiene relación con el ítem anterior. Cabe tener en cuenta que un profesor de la EIB, además de aplicar el constructivismo, adicionalmente, tiene que preparar sus clases con la metodología del Programa. Asimismo, el estigma social a que está expuesto por enseñar en quechua. Mientras que el monolingüe hispano, tiene más ventaja porque éste se reasigna más rápidamente a la ciudad, porque no puede permanecer en el campo por el idioma. Los docentes en su generalidad están preocupados por laborar en la ciudad, consideran el campo como una suerte de requisito obligatorio para llegar al medio urbano.

Las desventajas consideradas para un docente monolingüe del castellano, se apela a los factores de comunicación tanto con los niños como con los padres de familia, por lo que se ven más aislados y con pocos vínculos con la cotidianidad de la comunidad. También existen profesores que están dentro del programa EIB, pero que no saben la lengua nativa; ellos, tienen que eludir permanentemente a las instancias jerárquicas. Esta condición, depende de las políticas de gestión adoptadas por las jerarquías educativas, correspondientes en la asignación de docentes en los lugares pertinentes.

Ítem 4 ¿Qué ventajas o desventajas tiene un profesor monolingüe del castellano?

Ventajas: (60%) 51	
-	<i>Un maestro monolingüe que no está en la EIB, no tiene que preocuparse de preparar sus materiales en esta pedagogía, porque lo que tiene que hacer ya está hecho (30.6%) 26</i>
-	<i>Los maestros monolingües del castellano no son mal vistos por sus colegas (15.3%) 13</i>
-	<i>Los profesores monolingües del castellano se reasignan más rápidamente a la ciudad, porque no sirven para trabajar en el campo (14.1%) 12</i>
Desventajas: (40%) 34	
-	<i>El profesor monolingüe castellano, no puede comunicarse en el quechua con los niños ni con los padres de familia, a veces son objeto de burla (20%) 17</i>
-	<i>Cuando un profesor es monolingüe del castellano, pero está dentro de la EIB, tiene que engañar permanentemente al Ministerio, los entes capacitadores, porque no sabe el quechua. Tiene que estar así porque tiene que trabajar. (20%) 17</i>

Ítem 5. *En tu trabajo cotidiano, ¿en qué momentos utilizas el quechua con los niños?* Las réplicas de los profesores versan en dos aspectos: La utilización del idioma nativo como práctica educativa dentro del aula y la otra, fuera de ella, en el coloquio informal. En cuanto a la primera, los docentes manifiestan destinar dos días a la semana para la aplicación de la EIB, en lo correspondiente a la utilización del quechua para el proceso pedagógico, especialmente en las áreas de Matemática y Comunicación.

En las observaciones de aula, se pudo advertir, cómo se utiliza la lengua nativa con los niños. En Matemática, el profesor pregunta y los alumnos responden; por ejemplo: "¿cuánto es $4 + 4$?", los niños responden: "ocho", (*¿jayk'ataq tawawan tawan?, pusaq*). En el área de comunicación es más diversificado la metodología, dependiendo de qué es lo que se quiere hacer. Por ejemplo, describir una lámina, los niños participan activamente en la descripción en su lengua materna. Se puede observar que muchos niños no hablan el quechua, comentan en castellano, sucede frecuentemente.

En la comunicación cotidiana en la escuela, fuera del aula, especialmente en los momentos de recreo; se puede observar que los niños utilizan indistintamente tanto el quechua como el castellano, mayormente esta última. Constantemente alternan códigos, es decir, franquean de una lengua a otra. A veces, el profesor les interrumpe con una pregunta en quechua, los niños responden en castellano. Pero cuanto más se acerca el profesor en la confianza, algún grupo de niños también conversa en el idioma nativo.

Ítem 5 En tu trabajo cotidiano, ¿en qué momentos utilizas el quechua con los niños?

Depende, si es para aplicar la EIB en el aula, destinamos dos días a la semana para hacer las clases en quechua, especialmente Matemática y Comunicación. (50.6%) 43

En el trabajo diario, la mayor parte hablo en castellano, los niños también; pero cuando me hablan en quechua contesto también en quechua. (49.4%) 42

Ítem 6. *En tu percepción, ¿qué significa para ti la educación intercultural?* Dos respuestas aluden exclusivamente al aspecto lingüístico de la lengua nativa y una de ellas, cercanamente, al aspecto cultural, aunque reducido sólo al aspecto local del contexto inmediato del alumno. Como ya se viene observando en este trabajo, esa es la tendencia de las representaciones de los profesores acerca de la EIB; es decir, circunscribir este tipo de educación al aspecto lingüístico, al uso de la lengua vernácula. El otro, referido a la cultura local del escolar, su contexto inmediato, que denominan "su realidad". Como se podrá entender, se tiene limitaciones en cuanto al conocimiento de lo que significa la interculturalidad. Si esto es así, no se puede esperar mucho en su aplicación en el aula.

Ítem 6 En tu percepción, ¿qué significa para ti la educación intercultural?

La educación intercultural, es aquella donde el maestro enseña en el idioma del niño, en este caso el quechua (60%) 51

Es cuando se enseña de acuerdo a la realidad del alumno, porque es diferente lo que hay en las ciudades (20%) 17

Algunos dicen educación intercultural otros educación intercultural bilingüe, creo que es lo mismo, enseñar en la lengua del niño (20%) 17

Ítem 7. *¿Desde cuándo participas en estos programas como profesor?* La mayor parte de profesores se involucran a partir de la capacitación docente en el Programa promovido por el Ministerio de Educación. La mayoría sólo ha asistido a una capacitación, siendo obligatoria ella. Excepcionalmente, algunos casos aislados, dos hasta tres capacitaciones. Por lo que se puede concluir que la aplicación de la EIB en las escuelas rurales de la Región, se asumen con profesores que se capacitan cuando ya están en ejercicio profesional. Además, el programa EIB cumple en la cantidad de profesores capacitados, que abarca la mayoría o totalidad de los profesores que trabajan en el área rural. Los mayores problemas están en las limitaciones de la aplicación en el aula, pese al monitoreo esporádico que se hace en el campo durante el período de la capacitación.

Ítem 7 Desde cuándo participa en estos programas como profesor

<i>Hace dos años (10.6%)</i>	9
<i>Recién con esta capacitación (80%)</i>	68
<i>Hace más de dos años (9.4%)</i>	8

Ítem 8. *¿Conversa con sus colegas acerca de temas de la EIB?* Todos respondieron que sí. La plática gira en torno a temas como: Los hechos que ocurren en los talleres de capacitación, los problemas en cuanto al dominio de la escritura del quechua, la diversificación curricular, sobre los problemas del aprendizaje escolar en su idioma y la actitud de los padres de familia en relación a la aplicación de la EIB.

Acerca de los problemas derivados de la capacitación, ellos manifiestan las deficiencias de algunos docentes capacitadores, sea en el dominio de contenidos

o en la didáctica de los mismos. También es común escuchar los reclamos acerca de los materiales escritos que complementen los talleres, a veces hay retrasos en la entrega de estos, por deficiencias administrativas del Ministerio o la institución capacitadora.

Es una característica constante de las representaciones de los docentes, acerca de la escritura del quechua y la actitud negativa de los padres de familia.

Ítem 8 ¿Conversa con sus colegas acerca de temas de la EIB?, en caso afirmativo, ¿qué conversa?

Si, ¿Qué conversa? (100%) 85
- <i>Sobre algunas cosas que pasan en la capacitación (60%) 51</i>
- <i>Sobre la escritura del quechua, que no está bien desarrollada (10.6%) 9</i>
- <i>Sobre la diversificación curricular (9.4%) 8</i>
- <i>Sobre el aprendizaje del niño en quechua (9.4%) 8</i>
- <i>Sobre los conflictos que se presentan con los padres familia cuando enseñamos en quechua (10.6%) 9</i>
No (0%) 0

Ítem 9. *Según su experiencia, ¿Cómo es la comprensión de contenidos por los niños, en cuanto al uso de la lengua nativa y el castellano?* Las respuestas son esperadas. Algunos niños que ingresan al primer grado tienen ciertas dificultades en la competencia lingüística del castellano, por lo que se hace necesario el uso instrumental pedagógico del quechua. Por otra, resalta en este tipo de educación, lo que es constante en cuanto a las dificultades de la escritura quechua; dado su estructura lingüística diferente a la del castellano. Esto, está más relacionado al

docente que al niño. Si el profesor tiene limitaciones en la escritura del idioma nativo, difícilmente puede ser fluido con los alumnos. Asimismo, hace notar la característica lingüística de los niños rurales de la Región, que ya no son monolingües del idioma vernáculo, sino bilingües e incluso monolingües del castellano.

Ítem 9 Según su experiencia ¿cómo es la comprensión de contenidos por los niños, en cuanto al uso de la lengua nativa y el castellano?

<i>Depende, si los alumnos todavía son de los primeros grados, ellos hablan bien el quechua; además, no se avergüenzan. Pero cuando ya son mayorcitos, cuando están en los últimos grados, ya no quieren con el quechua sino con el castellano (49.4%) 42</i>
<i>Con los niños de los primeros grados, la experiencia es que los niños entienden perfectamente lo que se les explica en su idioma, tienen mayor participación (20%) 17</i>
<i>Tenemos problemas en cuanto a la enseñanza de la escritura quechua, porque es diferente a la escritura del castellano. Por ejemplo en el quechua dice que sólo hay tres vocales, no así como en el castellano que hay cinco (20%) 17</i>
<i>Los niños mayormente por aquí son bilingües, muy raros son los monolingües del quechua. Por eso, enseñando con el quechua o sólo con el castellano me parece que los niños aprenden igual. (10.6%) 9</i>

Ítem 10. ¿Es necesario el uso de la lengua nativa para la mayor participación de los niños hablantes del quechua, en su proceso de aprendizaje? Casi todos respondieron que es necesario el uso del quechua para la mayor participación de los niños hablantes de este idioma. Pero siempre resaltan la tendencia general en el uso lingüístico nativo, el proceso de menoscabo de los niños monolingües del

quechua y su nuevo status de bilingües y monolingües del castellano. La característica es similar que el ítem anterior, algunos niños de los primeros grados requieren del uso del idioma vernáculo, en ese sentido, hay mayor participación en el aula. Igualmente observan, que en el idioma castellano también participan, depende de los niveles de comprensión en la comunicación.

Existe otro pequeño grupo de docentes, quienes declaran que no es necesario el uso del quechua para la mayor participación de los niños, porque entienden plenamente el castellano. Estos aspectos dependen de la característica lingüística de los niños, mayor o menor competencia del castellano.

Ítem 10 ¿Es necesario el uso de la lengua nativa para la mayor participación de los niños hablantes del quechua, en su proceso de aprendizaje?

<i>Los niños ya no son monolingües del quechua, antes si, ahora ya no, la mayoría son bilingües, quizá en lugares lejanos haya monolingües (30.6%)</i> 26
<i>Sobre todo los niños menores del primer grado, tienen problemas para entender el castellano, cuando se les habla en su idioma entienden mejor y así participan más también (30.6%)</i> 26
<i>Los niños cuando se les habla en su idioma participan más, hablan más, que cuando se les habla sólo en el castellano (9.4%)</i> 8
<i>Sí, es necesario usar el quechua para que entiendan mejor y así participen (9.4%)</i> 8
<i>También hablándoles sólo el castellano, también participan nomás (9.4%)</i> 8
<i>No es necesario el quechua, porque los niños son bilingües, entienden el castellano y hablándoles más en este idioma ellos van a dominar más (10.6%)</i> 9

Conforme a las entrevistas individuales, de la pregunta formulada: ¿Crees tú que es necesario el uso de la lengua quechua para la mayor participación de los niños hablantes de este idioma en los procesos de aprendizaje? Las orientaciones de las réplicas se tornan en tres matices: La primera, que acepta la necesidad del uso del idioma nativo para la mayor participación de los niños vernáculo hablantes, porque así lo dispone el Ministerio. La segunda, aceptan el uso del quechua, pero contraponen el rechazo de los padres de familia y hasta de los mismos niños que exigen que los procesos de aprendizaje sean en castellano. Y, la tercera orientación de la respuesta, aceptan el uso del idioma quechua en los procesos educativos; pero sólo como uso instrumental, para aquellos niños que todavía no tienen la competencia eficiente del castellano.

He aquí las respuestas que muestran la primera orientación: Aceptan el uso de la lengua quechua para la mayor participación de los escolares en los procesos de aprendizaje, porque así lo ordena el Ministerio.

¿Crees tú que es necesario el uso de la lengua quechua para la mayor participación de los niños hablantes de este idioma en los procesos de aprendizaje?

“Yo creo que sí, porque el Ministerio mismo nos está obligando... ¿ve?... tenemos que usar el quechua, aunque los padres de familia no quieren eso, ellos quieren el castellano; pero, usamos los dos. El quechua a veces se hace un poco difícil escribirlo, el castellano es más fácil ¿no?. Entre ellos hablan quechua, pero a nosotros ellos quieren hablar en castellano.”

(E-3)

Detrás del discurso, lo que se observa es, que el docente no cree que es necesario el uso del idioma nativo para la mayor participación de los niños de su escuela; porque todos son bilingües y también hay monolingües del castellano. El mismo profesor posee poca competencia lingüística en el idioma nativo quechua.

Otro educador, frente a la misma pregunta, responde en forma similar. Cree que es necesario el uso del quechua en los procesos de aprendizaje, porque así es la disposición del Ministerio; también porque ha sentido esa necesidad en sus actividades. Veamos.

“La EIB del Ministerio de Educación nos dice que si es necesario el uso del idioma nativo de los niños para su aprendizaje. Nosotros en nuestra experiencia también hemos visto que si es necesario, porque a veces hay muchos niños que vienen a la escuela sin hablar bien el castellano, más hablan el quechua. Entonces, nosotros le hacemos comprender en quechua, hacemos las clases en quechua, especialmente Matemática y Comunicación, entonces los niños participan nomás. Porque cuando les hablamos sólo en castellano los niños se quedan calladitos y uno no sabe qué hacer, les preguntamos y no responden; pero si les preguntamos en quechua ahí si intervienen más.” (E-7)

La segunda orientación de las respuestas, es aquella que acepta la enseñanza en quechua a los niños del medio rural. Pero, manifiesta que los escolares quieren aprender castellano, agregando a ello las peticiones de los padres de familia que se inclinan por la enseñanza en castellano. En su práctica cotidiana, el docente

hace uso instrumental del idioma nativo, frente a las deficiencias en la comunicación con los niños en el idioma hispano.

¿Estas de acuerdo que se enseñe en quechua a los niños que hablan este idioma, en los procesos de aprendizaje, además del castellano?

Si, pero ellos quieren aprender castellano. Sus padres nos mandan a la escuela para que les enseñemos castellano, nosotros les hablamos castellano; pero a veces no entienden; entonces tenemos que hablarles también en quechua. (E-4)

La tercera orientación de las contestaciones, acepta el uso del idioma nativo, pero sólo como apoyo para el entendimiento con los niños deficientes en la competencia lingüística del español.

¿Crees tu que es necesario el uso del quechua para la mayor participación de los niños quechua hablantes en su proceso de aprendizaje?

Claro que es necesario, porque muchos niños vienen a la escuela sin saber todavía mucho el castellano, vienen hablando su quechua, entonces no comprenden lo que se les enseña en castellano. Por eso es bueno la EIB, porque así de esa manera también les enseñamos en su idioma, entonces ellos ya comprenden mejor, también intervienen más. Pero, eso no va a ser todo el tiempo, porque de todas maneras tenemos que enseñarles castellano y tienen que comprender en castellano. Así, ellos estarán mejor.

Aquí se observa claramente la opción del profesor respecto a la EIB para los niños, cree que debe ser sólo como educación bilingüe de transición. Es decir, el

profesor se vale del quechua hasta que los niños tengan la competencia lingüística suficiente en el idioma hispano, para luego dejar el idioma nativo y en adelante realizar los procesos educativos exclusivamente en castellano. Esta opinión, es contraria a las directivas del Ministerio; por cuanto este organismo dispone el tipo de educación intercultural bilingüe a desarrollar por los profesores, sea de mantenimiento y no de transición.¹⁵

Otro profesor, similarmente responde a la pregunta: *¿Crees tu qué es necesario usar el quechua como instrumento del proceso de enseñanza aprendizaje con los niños quechua hablantes?*

“Si, porque ellos hablan el quechua y si la enseñanza se hace sólo en castellano, ellos no van a entender; por eso tenemos que enseñar en quechua, así nos entienden mejor. Pero, también tenemos que enseñarles en castellano, esta lengua los niños aprenden rápidamente, también a leer y escribir; pero el quechua no, especialmente en cuanto a la escritura, porque su alfabeto es distinto al del castellano. El capacitador nos ha enseñado que el quechua, por ejemplo, sólo tiene tres vocales y eso es un poco difícil para enseñar.” (E-5)

El profesor ve aquí la necesidad del idioma nativo sólo como lengua de apoyo, ante las deficiencias en la comunicación en castellano. Esto se presenta así,

15 En la educación bilingüe, existen dos modelos principales, estos son: el modelo de transición que busca una educación terminal monolingüe; vale decir, en la fase inicial de la escolaridad la educación es bilingüe, pero luego se continúa sólo con el empleo de una de las lenguas en la instrucción, generalmente, en la segunda lengua. Mientras que, en el modelo de mantenimiento, la primera y segunda lengua son utilizadas como instrumentos de educación a lo largo de toda la escolaridad del niño. Lo cual conlleva educar en dos lenguas y en dos culturas. (Cf. Zúñiga, 1993).

porque los niños son bilingües y otros monolingües del castellano. Asimismo, el docente observa la dificultad en la enseñanza de la escritura quechua, que es diferente a la del español. La dificultad se presenta con mayor intensidad para los monolingües del castellano, por ser otra fonética y otra sintaxis. En cambio, para los hablantes de lengua materna del quechua no hay mayor dificultad en su aprendizaje, depende del docente, de su dominio del idioma nativo.

Otra entrevista, aviene el carácter bilingüe de los alumnos. El docente admite la necesidad del uso del idioma nativo en los procesos educativos, ante las deficiencias de la competencia lingüística castellana en la comunicación.

"No todos saben hablar bien el castellano, hay algunos que hablan mal, quizá hablen mejor su quechua, entonces es necesario que hablen también su lengua. Aunque muchos niños, tal vez la mayoría, ya tienen vergüenza de hablar su quechua, prefieren de todas maneras el castellano. En mi clase todos hablan castellano, pero hay algunos que hablan también quechua, en esos casos es necesario que hablen nomás." (E-8)

3.1.2. Objetivo 2

"Interpretar las concepciones que tienen los profesores, respecto de los fundamentos de la educación intercultural bilingüe y cómo éstas condicionan sus acciones."

Para responder a este objetivo, nos remitimos a las fuentes ya señaladas. Empezaremos presentando los datos de la entrevista escritas por los mismos profesores, que están contenidas en 11 ítemes. Se aclara que se hizo la

sistematización, agrupando las respuestas reiterativas por su parecido, apoyadas en algunas ocasiones, por las entrevistas individuales.

Ítem 1 ¿Qué entiende usted por educación intercultural bilingüe?

<i>La EIB sirve para reivindicar nuestra cultura andina que siempre ha sido marginada (49.4%) 42</i>
<i>La EIB es la enseñanza mediante el quechua y el castellano a los niños del campo (30.6%) 26</i>
<i>La EIB es aquella pedagogía que sirve para enseñar a los niños del campo en dos lenguas y en dos culturas. (20%) 17</i>

Los profesores identifican a la EIB en tres representaciones: como un mecanismo de reivindicación cultural andina, como la pedagogía de enseñanza en quechua y castellano a los niños del campo y, como aquella pedagogía de enseñanza a los escolares en dos lenguas y en dos culturas. Así, de acuerdo a las entrevistas individuales, una gran parte de profesores entienden a la educación intercultural bilingüe como una reivindicación de la lengua y cultura andina, especialmente de aquellos que hablan el idioma quechua. Los que respondieron de esa manera, también tienen este origen cultural.

"La EIB, viene a ser pues una valorización de nuestra lengua materna, también valorizar nuestras costumbres, nuestra cultura lo que han practicado siempre nuestros abuelos." (E-1).

Otro profesor, manifiesta en forma similar su entendimiento acerca de este tipo de educación:

"La educación bilingüe intercultural, es aquella educación multicultural que reivindica nuestra lengua propia como es el quechua, también valoriza nuestras costumbres, nuestra cultura y nuestra identidad. Eso es para mí la educación bilingüe intercultural." (E-5).

En estas respuestas recurrentes hay un denominador común de la concepción que tiene el docente acerca de este tipo educativo. Involucra conceptos como la revalorización de la lengua nativa, similarmente algunos elementos principales de la cultura andina quechua, y refiere a la herencia cultural ancestral que deviene por un proceso generacional. En la respuesta se admite el status social de la lengua vernacular, lengua dominada; que con la EIB tiene la oportunidad de ser revalorada. También se involucra a este tipo de educación a la identidad cultural del profesor, que se inclina a un sentido de pertenencia de lo andino antes que occidental.

Estas respuestas nos presentan el carácter marginal de la lengua y cultura andinas en el contexto social vigente, que es el resultado de un proceso histórico que parte desde el coloniaje español. Se advierte que la mayoría de docentes que ejercen la EIB tienen la procedencia cultural andina, que en cierta forma, sienten a esta pedagogía como una reivindicación a esa marginación. Sin embargo, ellos mismos no la aplican o tienen actitudes negativas frente a la EIB, son paradojas que iremos presentando más adelante.

Una segunda representación de los profesores acerca de la EIB, posee más bien un carácter pedagógico-lingüístico. Es la enseñanza de contenidos tanto en el idioma vernacular como en el castellano, especialmente frente al problema de las

deficiencias de producción y entendimiento del idioma hispano. Entonces, se recurre al empleo de la lengua quechua para una mayor eficacia en la comunicación.

"Para mí la educación bilingüe es aquello que uno enseña todo lo que tenemos en nuestro medio, del lugar donde hemos nacido, nuestra lengua el quechua, la cultura que viene de nuestros ancestros. También lo que enseñamos la interculturalidad que lo llevamos dentro de nosotros." (E-4).

Constantemente se vincula la lengua con la cultura; además, se la asocia con lo nativo. De igual forma, el siguiente profesor pone énfasis en el aspecto lingüístico.

"Para mí, la educación bilingüe intercultural es el aprendizaje y la enseñanza a los niños en dos lenguas. Muchos niños vienen a la escuela sin saber el castellano, entonces cuando le enseñamos nosotros, ellos no pueden aprender, porque no comprenden el castellano; entonces tenemos que ayudarnos del quechua. También el Ministerio nos está obligando, entonces tenemos que enseñar en dos lenguas, el quechua y el castellano." (E-6).

El idioma quechua, a veces, se hace necesario por la fuerza de la necesidad, como una forma de ayuda al profesor frente a las dificultades de entendimiento del alumno en la lengua hispana. También se observa que el profesor aplica esta educación no por convicción, sino como obligación impuesta por el Ministerio de Educación.

Asimismo, la EIB se conceptúa como un tipo de educación destinado para los niños del campo.

"La educación bilingüe, es aquella educación que se da en dos lenguas, para un contexto determinado, para la enseñanza de los niños en las escuelas del campo." (E-7).

La EIB al circunscribirse al medio rural, es motivo de prejuicios y miramientos entre los educadores. Circula la creencia que, los que laboran en el campo tienen menos preparación que aquellos del medio urbano. Los que trabajan con la modalidad de EIB son vistos como profesores de segunda o algo similar.

En referencia a la tercera representación de los docentes acerca de la EIB, aproximamos al concepto de interculturalidad. Refieren a la enseñanza en dos lenguas y en dos culturas, o a una educación que toma en cuenta el contexto del escolar. Los profesores que así contestaron, principalmente fueron aquellos más interesados en este tipo de educación; algunos, incluso, cursaron una Segunda Especialización en alguna universidad relacionada con esta pedagogía. Un profesor entrevistado deja entrever que la educación recibida por los niños, no corresponde a su contexto; lo cual hace que conceptúe a la EIB como un tipo de educación más cercana a su realidad.

"Yo creo que para mí la EIB es lo que hacemos nosotros los profesores, para que los alumnos aprendan conocimientos de lo más cercano de su realidad. Para esto nosotros tenemos que hablarle en su lengua, en el quechua; porque muchos niños no entienden todavía bien el castellano, por eso tenemos que hablarles en su idioma propio." (E-2).

En el trabajo cotidiano con los niños, se dialoga y enseña en castellano, un idioma que todavía no dominan. La competencia lingüística suficiente la tienen en su idioma vernacular, el quechua. En esos casos, la exigencia es el desarrollo de contenidos con referencias de su entorno, que son más expresivos en quechua.

Otros, observan el contexto inmediato del niño, ven la cotidiana interacción entre la cultura andina y la cultura citadina occidental. En esa interrelación, el niño debe tener suficiente capacidad de actuar ventajosamente entre ambas realidades culturales.

"La EBI es la educación que se da para los niños del medio rural, en donde se ve la interacción de la cultura andina y la cultura occidental. El niño tiene la posibilidad de ir formándose bajo distintas perspectivas" (E-3).

Se insiste en que la EIB está destinada para los niños del medio rural; pero que éstos también viven en contacto intercultural con más cotidianeidad de la cultura andina que la occidental, y que se deja en libertad para que los niños en futuro puedan optar distintas perspectivas culturales.

En ese mismo sentido, otros profesores también mencionan que la EIB es aquella educación que se facilita a los niños en su propia lengua y en su propia cultura, esto es una aproximación a la significación de la interculturalidad; pero con mayor incidencia en lo lingüístico.

"Bueno, la educación intercultural bilingüe, es aquella educación pues que se da a los niños en su propia lengua y en su propia cultura. Porque a veces no entienden cuando se les explica puramente en castellano, por

eso hay que recurrir pues a lo que es el quechua, para así hacer entender a los niños. (E-8).

En este mismo ítem se complementó con una pregunta, ¿cuáles son los fundamentos de la EIB? Sólo algunos profesores respondieron, otros se abstuvieron. De los que respondieron, demostraron no tener mayores conocimientos, particularmente por las carencias de la capacitación implementada por el Ministerio. Veamos.

"Bueno, a ver... la EIB sirve para enseñar en dos lenguas, el quechua y el castellano; porque así de esa manera los niños del campo aprenden mejor. Los fundamentos no nos han enseñado en la capacitación, sería bueno que nos enseñen, porque así de esa manera estaríamos mejor capacitados." (E-1).

Este profesor después de referir a la EIB como la pedagogía de enseñanza en dos lenguas, para el mejor aprendizaje de los niños. Manifiesta que los fundamentos de educación no han sido enseñados en la capacitación, expresa su petición para que se desarrolle esos fundamentos para estar mejor preparados.

El siguiente profesor está informado que se han escrito muchos libros sobre este tipo de educación, pero que él todavía no los conoce porque no se tocan esos puntos en la capacitación.

"La EIB si tiene fundamentos, porque hasta en los países desarrollados hay educación bilingüe. Tengo conocimiento que se han escrito muchos libros

sobre educación bilingüe, lo que pasa es que no nos hacen conocer a nosotros, el Ministerio debería preocuparse." (E-7).

De la observación realizada a los docentes, en su misma aula, en el campo; se desprende la conceptualización de la EIB de dos tipos de profesores: Un primer tipo, que son la mayoría, que identifican a este tipo de educación con la pedagogía de enseñanza a los niños en dos lenguas, castellano y quechua. Incluso, algunos conceptúan como la enseñanza del idioma nativo. El segundo tipo, son aquellos que se han preocupado mínimamente de informarse acerca de esta educación, que a decir verdad, son la minoría, hasta son excepciones. Ellos manifiestan, que la EIB es aquella pedagogía que permite la enseñanza - aprendizaje de los niños en dos lenguas y en dos culturas.

Los cuadros 2 y 3, refieren al carácter multilingüe del País. Las representaciones acerca de la interrogante: *¿El Perú es un país multilingüe?, ¿por qué?* Indican que esta situación es porque se hablan muchas lenguas, como el castellano, el quechua y el aimara. En esa pregunta, todos respondieron de esa manera. A la pregunta a continuación: *¿Es bueno que el Perú sea un país multilingüe?, ¿por qué?* No todos respondieron que era bueno, había otro grupo que preferirían que no lo sea y sea totalmente monolingüe castellano.

Ítem 2 *¿El Perú es un país multilingüe?, ¿por qué?*

<i>Si (100%) 85</i>
<i>Porque en nuestro país se hablan muchas lenguas, como el castellano, quechua, aimara (100%) 85</i>
<i>No (0%) 0</i>

Ítem 3 ¿Es bueno que el Perú sea un país multilingüe?, ¿por qué?

<i>Si es bueno que nuestro país sea multilingüe: (70.6%) 60</i>	
-	<i>Porque podemos comunicarnos con la gente que habla quechua o aimara (30.6%) 26</i>
-	<i>Porque con nuestras lenguas andinas podemos reivindicar nuestra cultura. (40%) 34</i>
<i>No es bueno que el Perú sea multilingüe: (30.6%) 26</i>	
-	<i>Porque dejando el quechua y el aimara, podemos desarrollarnos como otros países, que sólo hablan una lengua (10.6%) 9</i>
-	<i>Porque los niños aprenderían mejor si solo sabrían el castellano. (20%) 17</i>

Las razones por las cuales es bueno que el país sea multilingüe, son representadas por lo menos en dos sentidos: Una, porque podemos comunicarnos con la gente que habla los idiomas vernaculares. La otra, porque con estas lenguas reivindicamos nuestra cultura. Aquí se observa la situación de la población hablante de los idiomas nativos, insertados, en los últimos tiempos, a las ciudades. Cobran importancia por su participación en la economía de mercado. En esa dinámica, es necesario comunicarse, aparte del castellano, en las lenguas nativas.

Pero, hay otro grupo de profesores que creen que no es bueno que el Perú sea un país multilingüe. Opinan que en el contexto actual del avance de la modernidad, la tendencia es hacia el castellano, incluso algunos complementan que en el futuro el idioma universal será el inglés. Asimismo, informan que los niños del área rural ya son castellano hablantes. Ellos creen que el bilingüismo escolar perjudica el aprendizaje, piensan que aprenderían mejor sólo sabiendo el

castellano; porque la lengua dominante que impera en el contexto es el idioma hispano, amén de todo material escrito está en esta lengua.

El otro argumento para que el Perú no sea un país multilingüe, es que los idiomas nativos no desarrollan el país; al contrario, son una rémora; añaden, que los países desarrollados sólo dominan una lengua con la cual se desarrollan.

Sin embargo, la mayoría de los profesores acepta como una situación ventajosa el carácter multilingüe de nuestro país (60). Esta apreciación está relacionada con las concepciones que tienen los profesores de la EIB, que corresponde al grado de asimilación de conocimientos de quienes participan en los programas de capacitación. Junto a la aceptación, implícitamente, se acepta las estrategias y metodologías adoptadas tanto por el Ministerio de Educación como por las instituciones capacitadoras.

En el ítem 4, a la pregunta sobre las ventajas o desventajas de ser bilingüe castellano e idioma nativo. Una ligera mayoría, coinciden en que sí tiene ventajas (51) y los otros, que no tiene ventajas (34). Los docentes que afirman ser bilingüe es ventajoso, tienen hasta tres argumentos: Un argumento laboral, argumento histórico cultural y argumento de carácter comunicacional. Con las observaciones realizadas, el argumento laboral es extendido en los profesores, del mismo modo arraigado en la sociedad. Muchos manifiestan que continuamente se escucha por los medios masivos de comunicación, especialmente la radio; para cubrir un puesto de trabajo, después de enumerar una serie de requisitos; además, se pide hablar un idioma nativo, muchos jóvenes quedan marginados por no saber hablar

un idioma vernacular. Tan es una necesidad, que en el medio existen muchas academias y centros para aprender idiomas nativos.

El otro argumento a favor del bilingüismo, apela a la identidad cultural, relacionada con el pasado esplendoroso de la sociedad Inca. Se dice que la lengua mantiene a la cultura, especialmente en estos tiempos, en que la modernidad invade y desplaza a lo tradicional, y los jóvenes prefieren lo moderno. Por ello, algunos profesores (8) piensan que utilizar el quechua, en una situación bilingüe, es para que no desaparezca la cultura andina.

La otra representación por la cual ser bilingüe es bueno, es aquella que considera que un bilingüe quechua castellano, puede comunicarse fácilmente con los hablantes de estas lenguas. Ellos explican que un monolingüe castellano, tiene muchas limitaciones, el interlocutor quechua puede burlarse de él, puede engañarle, y otras cosas más. Mientras que un bilingüe competente, tiene la ventaja de participar en muchos escenarios sociales.

Ítem 4 ¿Qué ventajas o desventajas tiene ser bilingüe del castellano y un idioma nativo quechua o aimara?

<i>Ventajas: (60%) 51</i>
- <i>Porque podemos trabajar tanto en el campo como en la ciudad (40%) 34</i>
- <i>Para que no desaparezca la cultura de los incas (9.4%) 8</i>
- <i>Porque nos podemos comunicar fácilmente con los que hablan quechua o aimara (10.6%) 9</i>
<i>Desventajas: (40%) 34</i>
- <i>Cuando alguien habla quechua es motivo de burla, por eso los padres de familia no quieren que sus hijos hablen quechua, sólo quieren que aprendan el castellano. (30.6%) 26</i>

- | |
|---|
| - <i>Es muy difícil escribir en quechua, además todo está escrito en castellano. (9.4%) 8</i> |
|---|

Las desventajas que dicen tener los bilingües castellano quechuas, refieren a la burla del que son objeto estos hablantes en la sociedad. Por ello, los padres de familia desean que sus hijos hablen sólo el idioma hispano. Esto, efectivamente, corresponde a una situación de diglosia de los idiomas vernaculares. En el contexto social estos idiomas están dentro de las lenguas dominadas, una situación de relaciones de interculturalidad de desigualdad.

Otra de las razones, por las cuales los profesores consideran el bilingüismo español-nativo, desventajoso. La escritura del quechua se presenta bastante difícil, porque están más familiarizados a la escritura castellana; al margen de que todo viene escrito en este idioma. No hay tradición escrituraria del quechua comparado con el castellano, aún cuando se impulsa su grafización por motivos académicos y de aplicación de las políticas educativas de la EIB. Todavía confronta con problemas de la normalización de las variantes dialectales, aunque ya es mucho lo que se ha avanzado. También hay la tendencia a escribir el quechua bajo la norma del castellano; y, es aquí donde surgen problemas en su escritura, tanto vocálica como consonántica.

En el ítem 5. *¿Por qué crees que se ha creado la EIB en el Perú?* En las respuestas, se observa la opinión compartida que atribuye a la imposición del gobierno (43), y aclara que no ha sido una petición de ellos (los profesores), ni tampoco de los padres de familia.

Como se sabe, en la historia de la educación intercultural regional, tenemos una etapa de precursores de la educación bilingüe, de profesores comprometidos con la causa del pueblo quechua-aimara, del uso instrumental del idioma nativo para los procesos educativos, entre otros, María Asunción Galindo. Pero que no llegó a establecerse como política de estado, luego la etapa de las ONGs, de las que impactó más la fundación alemana GTZ, que en cierta forma creó las bases teóricas y técnicas para la aplicación de la EIB. Con estos antecedentes y el contexto internacional de los países con poblaciones aborígenes, hacen que el gobierno peruano acoja de la misma manera como política este tipo de educación.

Una de las debilidades en la aplicación de la EIB, es la poca o nula información a los padres de familia, hace que tengan ellos la percepción, que esta pedagogía es para enseñar el idioma nativo a sus hijos. Lo cual no sostiene la EIB, pero si expresa la falta de coordinación entre la institucionalidad escolar y los padres de familia, tan necesaria para la eficacia de este tipo de educación.

Otra opinión bastante extendida entre los docentes, es aquella que dice, la EIB ha sido creada porque muchos niños del campo no hablan el castellano o entienden poco, se comunican o entienden mejor en su propio idioma (34). Ésta era una verdad ineludible de décadas pasadas, donde lo generalizado eran niños monolingües de un idioma vernáculo y aprendían el castellano al acceder a la escuela, ésta era el centro castellanizador. En cambio, en los últimos tiempos, la situación ha ido variando rápidamente. Por el influjo del contexto modernizante los padres de familia ya no quieren que sus hijos hablen el idioma nativo, sino sólo el castellano. El panorama se viene tornando de ese matiz, hay muchos niños del campo que son monolingües del castellano. En contraparte, todavía hay bastantes

niños que son bilingües o tienen poca comprensión y deficiencia en la oralidad del idioma hispano, por lo cual los profesores creen que la EIB responde a esa situación.

Asimismo, existe otro pequeño grupo de profesores (9), que opinan que la EIB ha sido creado porque los países desarrollados o las clases dominantes, quieren mantenerlos en una situación de atraso y de dominio. El acceso a la educación en la región Puno, sobre todo de la población rural, constituyó en su momento, un logro reivindicativo. En ese contexto, la escolarización fue entendida como castellanización. No saber castellano era vista como la marginación de la cultura.

Ítem 5 ¿Por qué crees que se ha creado la EIB en el Perú?

<i>Porque el gobierno ha ordenado, nosotros no hemos pedido ni tampoco los padres de familia (50.6%) 43</i>
<i>Porque muchos niños del campo no hablan el castellano o entienden poco, entonces entienden mejor en su idioma (40%) 34</i>
<i>Porque seguramente los países desarrollados o las clases dominantes quieren que siempre estemos atrasados, no quieren nuestro progreso. (10.6%) 9</i>

En el ítem 6. *¿Los conocimientos andinos de la comunidad tienen validez o no para la pedagogía escolar?* Las contestaciones no tienen consenso, una ligera mayoría (51) dice que si tienen validez y otros que no (34). Se tiene la creencia que, sólo los conocimientos de la cultura occidental son válidos. Entonces, necesarios para el aprendizaje de los escolares. Sin embargo, hay quienes perciben que los conocimientos de la cultura, andina también son válidos y son necesarios para el aprendizaje de los niños.

Referente a las opiniones del por qué tienen validez los conocimientos andinos para el aprendizaje de los niños. Uno de los argumentos es, los niños están acostumbrados a su contexto, y éste está designado en quechua. Cuando se les habla de esa realidad entienden mejor (34). Esto es una confirmación tan evidente, como que la aprehensión de un nuevo conocimiento siempre es sobre la base de lo anterior. Es decir, los conocimientos previos del niño rural están en su lengua y cultura local; de ahí que, hablarles de su contexto inmediato y en su lengua es de su plena comprensión.

También, se argumenta la validez de los conocimientos andinos apelando al rico bagaje de conocimientos ancestrales, especialmente del legado incaico. Entre otros, las virtudes de la medicina natural y otros similares (17). Como se puede ver, siempre está presente el factor de la herencia cultural y sus bondades.

En cuanto a las opiniones, que los conocimientos andinos no tienen validez para el proceso educativo escolar. Arguyen, los conocimientos antiguos ya no tienen vigencia, que la preferencia es por lo moderno (17). Es una tendencia casi espontánea, en el que lo moderno engloba y sobrepasa a lo tradicional. Así, muchos padres de familia, faltos de información, no desean a la EIB, porque suponen que con ella van a enseñar quechua a sus hijos y ellos quieren a la modernidad del castellano.

Asimismo, los educadores asocian a los idiomas vernaculares la pobreza y agregan que los padres de familia ya no quieren ser pobres (9). Esto es relativo, antiguamente los hablantes del idioma nativo efectivamente eran pobres. En cambio, en estos tiempos hay un vuelco, muchos son ricos, tanto en la Región

como en otras grandes ciudades del País. La población de origen andina está emergiendo ventajosa y exitosamente en el mercado.

La otra respuesta de la invalidez de los conocimientos andinos, tiene relación con la modernidad, se cree que para triunfar hay que aprender todo lo moderno (8). Es una representación que tiene mucho que ver con el influjo de los medios masivos de comunicación, ya que la prosperidad no es excluyente de lo tradicional con la modernidad.

Ítem 6 ¿Los conocimientos andinos de la comunidad tienen validez o no para la pedagogía escolar?

<i>Tienen validez: (60%) 51</i>	
-	<i>En cierta forma pueden tener validez, porque los niños están más acostumbrados al campo, a su chacra, a sus animales. Entonces cuando se les habla de su realidad entienden mejor. (40%) 34</i>
-	<i>Algunas cosas se pueden rescatar de los conocimientos de la cultura andina, por ejemplo, el pasado histórico incaico, la medicina natural y otros más. (20%) 17</i>
<i>No tienen validez: (40%) 34</i>	
-	<i>Los conocimientos antiguos casi ya nadie quiere, todos quieren lo moderno, los niños, los padres de familia también. (20%) 17</i>
-	<i>Los conocimientos antiguos del quechua o aimara, sólo traen pobreza. Ahora los padres de familia ya no quieren ser pobres (10.6%) 9</i>
-	<i>Para salir adelante, para triunfar hoy en día hay que aprender todo moderno: computación, inglés y todo. (9.4%) 8</i>

La pregunta del ítem 7. *¿Los niños entienden mejor cuando se les enseña en su lengua materna quechua o sólo en castellano?* Hay la tendencia a creer, los niños

entienden mejor sólo en castellano (51) y, los otros, que creen que el niño entiende mejor en su lengua materna quechua (34). El profesor ve como una necesidad el apoyo del quechua, para aquellos niños que tienen dificultades en la producción del castellano.

Los profesores que opinan, los niños entienden mejor cuando se les enseña sólo en castellano, tienen tres representaciones principales. La primera, manifiestan que ahora los niños ya son bilingües, la mayoría ya sabe el castellano y raros son los niños monolingües del quechua (34). En esta percepción les asiste la razón a los docentes, en las visitas a las diferentes instituciones educativas del nivel primaria en el ámbito regional, se ha podido constatar que los niños hablan castellano.

Lingüísticamente, los escolares se dividen en monolingües del castellano y bilingües del español y el quechua. Los profesores observan a su información sobre la situación lingüística del escolar; el Ministerio elabora textos como si la lengua materna del niño fuera el idioma vernáculo. Situación que contrasta con la realidad, la mayoría son bilingües e incluso, muchos son monolingües del castellano. Esta observación requiere de mayor investigación, igualmente de reajustes en la pedagogía EIB.

Otros, opinan que sólo se debe enseñar en castellano, porque casi todos los materiales escritos y audiovisuales están hechos en este idioma (9). Piensan que la actividad futura del niño es en castellano, creen que enseñarles en quechua es atraso. Hay pocos materiales escritos en el idioma nativo, reducido casi exclusivamente a lo que produce el Ministerio o algunas ONGs. La fluidez

escrituraria, como en cualquier otro idioma, depende de la práctica constante. Los que escriben con la sintaxis correcta del quechua son pocos. Asimismo, se observa, los niños con la suficiente práctica, escriben correctamente el idioma nativo; mas, por la falta reiterativa de ejercicios van olvidando, para ser desplazados por la mayor actividad de la escritura castellana.

Existe la creencia, a los niños sólo se les debe enseñar en castellano, porque la tendencia es hablar este idioma y para aquellos que tienen algunas dificultades, por la fuerza de la necesidad, poco a poco se irán acostumbrando a este idioma e ir dejando el quechua (8). Estas respuestas reflejan lo que siempre ha venido ocurriendo, tradicionalmente, con la educación rural; la escuela es la institución castellanizante de los niños nativo hablantes. El resultado es, un castellano insuficiente, carencia de competencia escrituraria de la lengua nativa, y el estigma de desprecio por su lengua, entre otros.

Los docentes que respondieron, también es necesario el uso del quechua para el proceso de enseñanza aprendizaje del niño, tienen tres opiniones al respecto: 1) Apoyarse del quechua con aquellos niños que tienen dificultades en la comunicación con el castellano (26), 2) Hacer una transición del quechua al castellano. En un comienzo utilizar el idioma vernáculo como instrumento del proceso educativo, para luego dejarlo y pasar al castellano (4) y 3) Agrupar a los niños, a los que sólo saben quechua, enseñarles en quechua y a los que son bilingües, enseñarles en los dos idiomas (4).

Por la exigencia, están de acuerdo con el uso instrumental del idioma nativo. Esta situación se vino observando desde siempre, en lugares donde el uso del

quechua es predominante. En esos casos, por más que el profesor se esfuerce en enseñar en castellano, él mismo ve que la comunicación y el entendimiento se interrumpen, por lo que se tiene que recurrir al idioma del niño para restablecer el canal de comprensión.

Ítem 7 ¿Los niños entienden mejor cuando se les enseña en su lengua materna quechua o sólo en castellano?, ¿por qué?

<i>En su lengua materna quechua: (40%) 34</i>	
-	<i>Muchos niños no entienden bien el castellano, confunden mucho, entonces hay que enseñarles en su idioma (30.6%) 26</i>
-	<i>A los niños que no entienden el castellano, hay que apoyarnos con el quechua; pero poco a poco va aprendiendo el castellano y luego se deja el quechua. (4.7%) 4</i>
-	<i>A los niños que sólo hablan quechua hay que enseñarles en quechua; pero a los niños que hablan quechua y castellano, hay que enseñarles también, tanto en quechua como en castellano. (4.7%) 4</i>
<i>Sólo en el castellano: (60%) 51</i>	
-	<i>Ahora pocos niños ya son puramente quechuas, la mayoría ya sabe el castellano. En realidad son bilingües, para que aprendan mejor hay que enseñarles en castellano. (40%) 34</i>
-	<i>Claro que los niños saben su quechua, también saben el castellano. Pero los libros, la radio, la televisión, está hecho en castellano; para que no se atrasen deben aprender mejor el castellano. (10.6%) 9</i>
-	<i>Los niños que tienen dificultades con el castellano y hablan su quechua, poco a poco con la práctica aprenden el castellano, se acostumbran; después ya están hablando bien el castellano, por eso se les debe enseñar sólo en castellano. (9.4%) 8</i>

En el ítem 8. A la cuestión de cuál es más favorable para el niño quechua, una educación con EIB o sin ella. Hay quienes ven la necesidad de la EIB (51) y otros que no (34). Las opiniones que giran alrededor de la necesidad de la EIB, se resume: El niño hablante del quechua, entiende mejor en su idioma (17), 2) Participa más con el recurso de su idioma (13), 3) Sí a la EIB, pero con mayor apoyo del gobierno en recursos educativos (12) y 4) Aprovechar de la alternancia de códigos que usan frecuentemente los niños (9). De igual manera, se ratifica los anteriores ítems sobre la necesidad de la EIB.

Los docentes que creen que no es necesario la EIB, tienen las siguientes representaciones: 1) Los padres de familia quieren el castellano, la EIB es una imposición del Ministerio (17), 2) Es necesario que los niños quechuas aprendan castellano, para continuar estudios superiores y trabajar en las ciudades (9), 3) Los jóvenes migrantes a las ciudades, ya no quieren hablar el quechua, sólo el castellano, esto es imitado por los niños, hacen lo mismo (4) y 4) Enseñarles en los dos idiomas, presta a confusión a los niños (4).

De la negativa a la EIB, una opinión bastante difundida y que se encuentra a lo largo de los resultados de este trabajo, es aquella que dice: Los padres de familia rechazan este tipo de educación, porque ellos entienden que es para enseñar quechua a sus hijos y ellos quieren el castellano. Como ya se ha vertido insistentemente, esa apreciación no es el concepto de la EIB. Esto demuestra la falta de información a la comunidad. Ya se hizo notar que, cuando los profesores explicaron suficientemente a los padres de familia sobre las bondades de la EIB, ellos no lo han rechazado, muy al contrario, han facilitado su aplicación.

Las otras representaciones muestran el contexto cultural en el cual se desenvuelven los idiomas, lengua dominante y lengua dominada. El castellano como lengua dominante, la lengua de la sociedad oficial, la lengua de la modernidad y del empleo. En cambio, el idioma nativo como lengua dominada, circunscrita a situaciones informales y de ámbitos reducidos, sin prestigio. Paradójicamente, una lengua vigente con gran cantidad de hablantes, que atraviesa todas las edades, especialmente los de mayor edad.

Muchos niños construyen sus esquemas mentales en el quechua, por lo que sus aprendizajes no pueden obviar esta realidad. Muchos profesores opinan de lo difícil del alfabeto y la sintaxis quechua, que es tan diferente del castellano. Pero, se ha demostrado que con la suficiente práctica tanto los profesores y, en forma especial, los niños logran escribir con fluidez este idioma.

Ítem 8 Cuál es mejor para el niño campesino, ¿una educación intercultural bilingüe o simplemente sin ella?

<i>Para el niño campesino, es mejor una pedagogía con educación intercultural bilingüe: (60%) 51</i>
<i>- Cuando el niño no entiende en castellano, puede entender mejor en su idioma propio (20%) 17</i>
<i>- El niño se expresa mejor en su propia lengua, participa más. Sólo con el castellano se calla, no participa (15.3%) 13</i>
<i>- Los que han estudiado al niño, dicen que es mejor la EIB; pero el gobierno tendría que atender mejor, los profesores, el aula, material educativo, la nutrición del niño. (14.1%) 12</i>

-	<i>Los niños en el campo, entre ellos, hablan en el quechua, también en el castellano; pero cuando se acerca el profesor ya hablan en castellano. Habría que aprovechar esa situación para enseñar con la EIB. (10.6%)</i> 9
<i>Es mejor la educación del niño campesino con una pedagogía sin la educación intercultural bilingüe: (40%)</i> 34	
-	<i>Porque los niños y los padres de familia quieren que se les enseñe castellano, la EIB es una imposición del gobierno a través del Ministerio de Educación. (20%)</i> 17
-	<i>La educación de los niños es para que ellos triunfen, puedan estudiar universidades, trabajar en las grandes ciudades. Todo eso se hace sólo con el castellano, casi imposible con el quechua. (10.6%)</i> 9
-	<i>Los jóvenes que han salido de sus comunidades ya se han ido a las grandes ciudades, ya no quieren hablar el quechua, ellos dicen que este idioma no sirve en esas ciudades; por eso a los niños desde pequeños ya hay que enseñarles en castellano. (4.7%)</i> 4
-	<i>Cuando se les enseña bilingüe a los niños, peor se complican ellos. Por una parte, tienen que saber leer y escribir con el alfabeto castellano, por otra parte, tienen que aprender a leer y escribir con el alfabeto quechua, que es diferente al del castellano y ahí se enredan totalmente. (4.7%)</i> 4

El ítem 9. *¿Se tiene que aplicar o no la EIB a los escolares que hablan su lengua nativa?* La mayoría respondió que sí se debe aplicar (60) y una minoría que dijo que no (25). Las opiniones que abonan a favor de la aplicación, arguyen las siguientes ideas: Aplicar a los niños con mayor comprensión en quechua. Perseverar porque es una disposición del Ministerio y, emplear porque es un derecho de los pueblos originarios de recibir educación en su propia lengua.

La opinión de los educadores indica que los niños ya hablan y comprenden el castellano, ya no son monolingües del quechua; por ello, creen que la EIB debe ser extensiva sólo a aquellos que tienen muchas dificultades en el entendimiento del idioma hispano. Se observa, igualmente, la información que poseen acerca de los congresos internacionales de la educación intercultural; además, de los reconocimientos por los organismos supranacionales de la lengua y cultura aborígen, donde se establece el derecho de los pueblos originarios a recibir una educación en su propia lengua. Asimismo, constantemente atraviesa las representaciones de los profesores, la EIB es una imposición del Ministerio.

A las consideraciones por las cuales algunos creen que no se debe aplicar la EIB, todos apuntan a la necesidad del castellano y a dejar el quechua bajo una u otra justificación. Está claro que la escuela siempre fue vista como el centro del aprendizaje del castellano y continúa aún esa percepción. Los padres de familia asocian al idioma hispano un ascenso en el status social. Y, el estigma social de burla a los que hablan el idioma vernáculo, especialmente entre los niños. Se reitera la observación de la deficiencia del dominio del alfabeto y sintaxis quechua, en los docentes, extensivo a los niños.

Ítem 9 ¿Se debe o no a aplicar la EIB a los escolares que hablan su lengua nativa?

<i>Se debe aplicar: (70.6%) 60</i>
- <i>Se debe aplicar la EIB, mayormente a los niños que no entienden el castellano. Con la ayuda del quechua ellos ya entienden mejor y participan más (40%) 34</i>

-	<i>Es un derecho de los pueblos indígenas que se les enseña en su propia lengua (10.6%) 9</i>
-	<i>Se debe aplicar la EIB porque así lo manda el Ministerio de Educación y nosotros tenemos que cumplir, para eso nos capacitamos (20%) 17</i>
<i>No se debe aplicar: (29.4%) 25</i>	
-	<i>Los niños que hablan quechua entran a la escuela para aprender el castellano, no para que se les enseñe quechua (10.6%) 9</i>
-	<i>Los padres de familia quieren que sus hijos aprendan castellano, para que no sean como ellos, que han sufrido con el quechua (9.4%) 8</i>
-	<i>Es difícil la escritura del quechua, muchos se confunden. Tampoco a nosotros nos han enseñado bien. (4.7%) 4</i>
-	<i>Hay que enseñar castellano a los niños, porque cuando hablan quechua todos se burlan de ellos. (4.7%) 4</i>

Ítem 10. *¿Cuáles cree usted que son los fundamentos de la EIB?* Del cuadro a continuación se deduce, el desconocimiento, por diferentes consideraciones: No se ha tocado en las capacitaciones, el Ministerio no ha insistido en ello, se tiene conocimiento que se ha escrito bastante sobre ello, pero que no han accedido a su lectura. Amén de un conocimiento vago en el que se dice que el fundamento de la EIB, es la enseñanza en dos lenguas para aquellos niños que hablan dos idiomas.

Ítem 10 *¿Cuáles cree usted que son los fundamentos de la EIB?*

<i>Los fundamentos en sí, todavía no lo conocemos, porque no nos han enseñado en las capacitaciones (30.6%) 26</i>
<i>En las capacitaciones no hemos tocado ese tema (20%) 17</i>
<i>El Ministerio no se ha preocupado en hacernos conocer los fundamentos de la EIB, sería necesario que conociéramos (20%) 17</i>

Tengo entendido que hay bastantes libros sobre fundamentos de la EIB, pero no he tenido la oportunidad de leerlos (14.1%) 12

Los fundamentos están en que aquellos niños que hablan más de un idioma, debe enseñárseles con la EIB (15.3%) 13

Las entrevistas individuales ratifican los resultados de las entrevistas-cuestionario. En igual sentido a las respuestas tratadas en párrafos anteriores. Frente a la pregunta, ¿tiene fundamentos la EIB? Algunas respuestas representativas fueron las siguientes:

“Si tiene, pero deben enseñarnos más; en las capacitaciones no nos dicen de esas cosas, tenemos que saber más de la EIB.” (E-2).

El desconocimiento de los fundamentos de la EIB se reitera en que, no han sido tratadas en las capacitaciones auspiciadas por el Ministerio.

Otro profesor tiene el siguiente diálogo, donde muestra claramente su representación acerca de lo que venimos tratando:

¿La EIB está basada en fundamentos?

“A ver, vamos a ver, yo creo que si...” (E-3)

¿Cuáles son esos fundamentos?

“Podrían ser la misma realidad, ya que los chicos, no todos hablan castellano, muchos hablan el quechua; por eso es necesario que se les hable en quechua; quizás así de esa manera pueden entender mejor... ¿no?” (E-3)

¿Crees tú que la EIB tiene fundamentos científicos?

“Podría ser, puede tener; pero a nosotros no nos informan el Ministerio. No se, tal vez esté pues en algún libro, pero a nosotros no nos llega.” (E-3)

Pero, ¿en las capacitaciones no tratan eso?

“Como es tan rápido, no hemos visto eso.” (E-3)

El sentido común de este profesor, es que la EIB está fundamentada porque algunos niños del medio rural hablan el idioma nativo, y por esa razón se aplica el Programa. La carencia del conocimiento de los fundamentos de este tipo de educación, es justificado por las limitaciones del Ministerio en la ejecución de sus capacitaciones.

Otro profesor, sobre la misma pregunta, manifiesta que la EIB tiene fundamentos; mas, el Ministerio no les ha informado. Al margen de ello, él cree que el fundamento está en la lengua y cultura del niño quechua; especialmente el pasado incaico. Por lo demás, opina que el fundamento está también en que la juventud actual se está aculturando, ya no quiere hablar su idioma nativo, bajo la justificación que no es utilitario para trabajar y estudiar.

¿Crees que la EIB tiene fundamentos científicos?

“Claro, como no, tiene fundamentos científicos, pero a nosotros el Ministerio no nos informa. Su fundamento pues, debe estar en la lengua del niño, en su cultura; ya que nuestra cultura pasada, especialmente de los incas, ha sido pues una cultura muy grande, muy poderosa. Ahora ya no es como antes, ahora los niños ni los jóvenes ya no quieren saber con el

quechua, porque dicen que eso no sirve para nada, para trabajar, para estudiar.” (E-8)

Ítem 11. *¿Estarías de acuerdo con que se abrieran carreras específicas en EIB en las facultades de educación de las universidades y los institutos superiores pedagógicos?* Las respuestas, equilibran entre los que están de acuerdo con los que no lo están y expresan provenir del sentido común. Las representaciones de los profesores acordes para que se emprendan carreras específicas en EIB. Sus opiniones contienen la insuficiencia de la capacitación, tanto por el tiempo destinado, como por la profundidad de temas tratados en ella; así, de la necesidad de asumir las tareas de la EIB en forma voluntaria y por vocación.

De otra, las opiniones de los docentes en desacuerdo para que se emprendan carreras profesionales de la EIB, sus representaciones provienen de sus experiencias e igualmente de su sentido común: La desocupación de los egresados de la carrera de Educación, la exigencia de los padres de familia para que sus hijos aprendan el castellano y no el quechua, las experiencias pasadas de esta carrera que terminaron cerradas y, finalmente, las aspiraciones de los jóvenes por la modernidad.

Ítem 11 *¿Estarías de acuerdo para que se abran carreras específicas en EIB en las facultades de educación de las universidades y los institutos superiores pedagógicos?*

<i>Estaría de acuerdo: (50.6%) 43</i>
- <i>La capacitación que nos dan es muy corta, cuando asistimos a las clases presenciales, los capacitadores parece que no están bien preparados (30.6%) 26</i>

-	<i>A nosotros nos imponen desde arriba aplicar este tipo de educación, no es voluntario. Sería necesario que los jóvenes que quieran estudiar y aplicar la EIB voluntariamente estudien esa carrera (10.6%) 9</i>
-	<i>En el futuro los maestros que quieran trabajar en el campo tendrían que tener un título en la EIB; ellos enseñarían bien voluntariamente. (9.4%) 8</i>
<i>No estaría de acuerdo: (49.4%) 42</i>	
-	<i>Para qué se va a abrir esta carrera, puesto que ni siquiera hay trabajo para tanta gente que han estudiado educación, estarían de más (20%) 17</i>
-	<i>No tendrían aceptación en las comunidades campesinas, porque los padres de familia no quieren profesores que enseñe quechua a sus hijos, si no profesores que sepan hablar bien el castellano (10.6%) 9</i>
-	<i>Ya hubo esa experiencia en muchos lugares del país, también en Puno en el ISP, fue un fracaso por eso se ha cerrado (9.4%) 8</i>
-	<i>No tendría alumnos, porque los jóvenes no quieren esa carrera, quieren cosas modernas. (9.4%) 8</i>

3.1.3. Objetivo 3

“Explorar los significados que le asignan los profesores al uso de la lengua y cultura quechua, en el proceso educativo de la EIB”.

Las opiniones de los profesores respecto al uso lingüístico de los niños, desde las ventajas o desventajas del sólo uso del castellano, las dificultades en la competencia de este idioma y las bondades del saber escribir sólo en castellano o en los dos idiomas (ítemes: 1, 2 y 4). Todas estas opiniones justifican, para los niños del medio rural, la necesidad de aprender sólo castellano. En la medida que este idioma es vital para proseguir estudios superiores y lo mismo para trabajar

en un medio urbano; por lo demás, todo material escrito está en castellano. Refieren igualmente el monolingüismo castellano, a que los padres de familia se resisten a la enseñanza del quechua y su preferencia por el idioma hispano.

Los que no justifican que el niño campesino aprenda sólo en castellano, opinan que muchos niños tienen dificultades en la comprensión del idioma español. De la misma manera, mencionan al hecho que los niños al perder su idioma nativo perderían su cultura propia. Discurren, el monolingüismo español limita las posibilidades de lograr un empleo, sólo lo reduce para ciertas áreas del medio urbano. En cambio, el bilingüismo le posibilita laborar tanto en el medio urbano como en el rural.

Admiten, los niños bilingües incluyen dificultades en la producción del castellano, opinan que ello proviene de su seno familiar, en el que tuvieron por lengua materna el quechua y luego aprendieron en forma asistemática el castellano, agravándose éste en la escuela. Por lo cual, proponen una metodología de transición, es decir, en los primeros grados hacer uso instrumental pedagógico del idioma quechua para ir pasando progresivamente al castellano en los grados superiores y, una vez con la competencia lingüística del español abandonar el quechua.

Otra opinión, es aquella donde el profesor debe corregir a los alumnos en las deficiencias de la producción del castellano, admiten que la educación intercultural bilingüe puede mejorar en la producción de este idioma.

Ítem 1 Según tu opinión, ¿estarías de acuerdo con que los niños y jóvenes quechuas aprendan sólo el castellano y se deshagan del quechua?

<i>Si estaría de acuerdo que los alumnos sólo aprendan con el castellano, porque para estudiar superior y trabajar en las ciudades se necesita el castellano (40%) 34</i>
<i>Si estaría de acuerdo que sólo aprendan el castellano, porque sus padres quieren eso, ya no quieren el quechua porque ya saben lo que ellos han sufrido con este idioma (20%) 17</i>
<i>No estaría de acuerdo que el niño campesino aprendan sólo con el castellano, porque no entiende muchas cosas que se le habla (20%) 17</i>
<i>No estaría de acuerdo que los niños y jóvenes campesinos dejen su lengua, porque así ya estaríamos perdiendo nuestra cultura (20%) 17</i>

Ítem 2 ¿Qué opinión tienes de los alumnos que hablan quechua y tienen dificultades para hablar el castellano?

<i>Es que a ellos en su casa mayormente les han hablado sólo en quechua, el castellano lo han aprendido ya cuando han entrado a la escuela. Como quiera que le siguen hablando en quechua, entonces se cruzan con los dos idiomas (30.6%) 26</i>
<i>Deben ir progresivamente al castellano. Los primeros años como quiera que todavía no entienden bien el castellano, se les debe apoyar con el quechua; pero después lo puede ir dejando su idioma hasta dominar bien el castellano. (40%) 34</i>
<i>A esos alumnos que no pueden hablar bien el castellano, el profesor puede hacerle notar sus defectos y así de esa manera corregirlo (9.4%) 8</i>
<i>Con la educación bilingüe pueden mejorar su castellano (20%) 17</i>

Ítem 4 Según tu opinión, ¿el alumno debe saber leer y escribir sólo el castellano, sólo en quechua o en las dos lenguas?, ¿Por qué?

Sólo debe saber leer y escribir en castellano: (50.6%) 43	
-	<i>Porque todo está escrito en castellano, los libros, revistas, periódicos, televisión, todo. ¿Qué está escrito en quechua? (20%) 17</i>
-	<i>Como quiera que todo está escrito en castellano, el niño aprende más rápidamente el castellano. Ve afiches, propaganda, avisos; así aprende más rápidamente este idioma. (20%) 17</i>
-	<i>Sus padres quieren que sus hijos aprendan el castellano, para que estudien universidad, consiguen trabajo en la ciudad y creo que tienen razón, porque con el quechua no van a poder (10.6%) 9</i>
Deben saber leer y escribir en las dos lenguas: (49.4%) 42	
-	<i>Porque así pueden defenderse en la vida, pueden trabajar en el campo y también en la ciudad (40%) 34</i>
-	<i>Porque así de esa manera, cuando sean adultos no van a olvidar su cultura, su gente (9.4%) 8</i>

El conocimiento sobre los aspectos técnico metodológicos de la EIB, refieren a las metodologías de enseñanza de la primera y segunda lengua, el conocimiento de los materiales educativos para trabajar el quechua como primera lengua e igualmente el castellano como segunda lengua.

Todos admiten conocer los recursos pedagógicos propios de la EIB. En lo concerniente a las metodologías de primera y segunda lengua, señalan al quechua como la primera lengua del alumno y al castellano la segunda lengua o la lengua aprendida después del idioma vernáculo. En la representación de la metodología indican que los niños ya saben el quechua, lo que el profesor debe realizar es enseñarles a escribir, especialmente a manejar el alfabeto del idioma.

En relación a la opinión del manejo de los materiales educativos de la primera y segunda lenguas, se circunscribe a los textos proporcionados por el Ministerio de Educación y aquellos recursos entregados en la capacitación. Refieren con mayor relevancia al alfabeto quechua, especialmente su composición consonántica y vocálica, combinada con lecturas, cuentos, adivinanzas y textos similares, subrayándose la escritura de los mismos.

Asimismo, se representa como conocimiento de materiales para el trabajo de la primera lengua, los conocimientos adquiridos en los talleres de capacitación proporcionados por los capacitadores, complementado con el monitoreo realizado por la institución capacitadora. Señalan que es más fácil contar con recursos del castellano, ya que se puede contar con ellos al margen del Ministerio y la capacitación.

Ítem 3 ¿Conoces las metodologías para enseñar la primera y segunda lenguas?

Si conozco: (100%) 85
- <i>La primera lengua del niño es el quechua, su segunda lengua es el castellano (60%) 51</i>
- <i>El quechua, ellos ya lo saben. Lo que nosotros les enseñamos es a escribir y a hablar; sobre todo el alfabeto quechua (30.6%) 26</i>
- <i>Para el quechua tenemos que enseñarle el alfabeto y su pronunciación, de igual manera para el castellano (9.4%) 8</i>
No conozco: (0)

Ítem 5 ¿Conoces los materiales para trabajar el quechua como primera lengua?

Si conozco: (100%) 85
- <i>Son los libros que nos da el Ministerio de Educación, también los materiales que nos han entregado en la capacitación (60%) 51</i>
- <i>En esos materiales vienen el alfabeto del quechua, las consonantes y las vocales, también lecturas de cuentos, adivinanzas y muchas cosas más (20%) 17</i>
- <i>Los capacitadores también nos han enseñado, también nos monitorean en el campo (20%) 17</i>
No, no conozco: (0%) 0

Ítem 6 ¿Conoces los materiales para trabajar el castellano como segunda lengua?

Si conozco: (100%) 85
- <i>Están en los libros que nos ha dado el Ministerio, también lo que nos han dado en la capacitación (60%) 51</i>
- <i>En la capacitación nos han enseñado cómo enseñar el castellano y cómo enseñar mediante el castellano (20%) 17</i>
- <i>Los materiales en castellano son más fáciles para nosotros como también para los niños (20%) 17</i>
No, no conozco: (0)

Ítem 7. *En tu opinión, ¿Cree usted que se debe enseñar a los alumnos del campo, además del castellano, en quechua?* Se dividen las opiniones a favor y en contra. Los argumentos a favor de la utilización del idioma vernáculo, señalan que no todos los niños entienden suficientemente el castellano; lo que obliga a la

utilización de su idioma para su mayor comprensión. Igualmente, opinan, que el niño debe seguir utilizando su lengua por razones de identidad. Dicen, para que no olviden su cultura, porque los jóvenes de hoy ya no quieren practicar su cultura y prefieren adoptar la modernidad. Se dice que es necesario el uso instrumental pedagógico del quechua para el mayor entendimiento del niño, por cuanto entienden mejor cuando se refiere a elementos de su contexto inmediato, "su realidad".

Las opiniones próximas del por qué se debe enseñar sólo en castellano, representan, una parte; los niños del medio rural de hoy, ya saben el castellano. Otros, dicen, aquellos niños con dificultades en la producción del castellano no es permanente, sólo es temporal. A medida que transcurre el tiempo van aprendiendo este idioma, lo cual deja innecesario al uso del quechua como recurso pedagógico.

La otra opinión es que no se debe diferenciar a los niños por su uso lingüístico, se les debería tratar por igual a los hablantes del quechua como del castellano, ya que la escuela progresivamente los va incorporando al español. Y, finalmente una opinión en este ítem, del por qué sólo se debe enseñar en castellano, es que todos se comunican en este idioma, profesores y alumnos.

Ítem 7 En su opinión, ¿cree usted que se debe enseñar, además del castellano, en quechua a los alumnos del campo?

Si se debe enseñar también en quechua: (50.6%) 43

- <i>Porque los niños hablan quechua, no todos entienden correctamente el castellano, por eso debe ayudarse con el quechua (20%) 17</i>

-	<i>Porque a veces ellos no entienden bien el castellano; pero cuando se les habla en quechua ya entienden mejor (10.6%) 9</i>
-	<i>Se les debe enseñar en quechua para que no se olviden de su cultura, porque hoy en día los jóvenes ya no quieren saber nada de su cultura, prefieren lo moderno (10.6%) 9</i>
-	<i>Con el quechua entienden mejor lo que está a su alrededor, su realidad, es muy fácil para ellos (9.4%) 8</i>
Sólo se debe enseñar en castellano: (49.4%) 42	
-	<i>Todos los niños ya saben hablar castellano, ya no hay niños que sólo hablen quechua, sus papás no quieren que sus hijos hablen quechua (30.6%) 26</i>
-	<i>Aunque algunos niños tienen pequeños problemas con el castellano, pero con el tiempo ya van aprendiendo, no es necesario el quechua (9.4%) 8</i>
-	<i>Todos los niños deben recibir la misma educación, no se debe diferenciar entre el campo y la ciudad. Por qué para la ciudad es sólo castellano y para el campo el quechua. Por eso la educación sólo debe ser en castellano para todos (4.7%) 4</i>
-	<i>Los profesores y los niños se comunican más en castellano, la enseñanza sólo debería ser en castellano (4.7%) 4</i>

En la entrevista individual, la tendencia es similar. El idioma de uso predominante de los alumnos es el castellano; dada su condición bilingüe o monolingüe del español. Según la versión del profesor, por lo menos en su aula, ya no cuenta con alumnos monolingües del idioma vernáculo.

¿Se debe enseñar en quechua al alumno?

“Si se debe enseñar en quechua al alumno; pero siempre y cuando que el alumno hable quechua. Pero, es el caso que ahora ningún niño ya es sólo

monolingüe del quechua, ahora los niños todos saben hablar el castellano y mayormente se comunican en castellano, poco es lo que utilizan el quechua. Muchos niños su lengua materna es el castellano después quizá aprendan el quechua. Sus padres no quieren que hablen el quechua, sino el castellano.” (E-2)

Los ítemes 8 y 9, refieren a las actitudes de los profesores en relación a los niños quechua hablantes. Acerca de la opinión del niño que se comunica en quechua, muchos dicen que es grato observar ello, sobre todo en los recreos. Manifiestan, los niños hablan de sus intereses, de su mundo. Del mismo modo, observan la facilidad que tienen esos escolares en alternar códigos; en un momento hablan castellano y luego, rápidamente, cambian al quechua. Dicen, hay mayor producción del idioma nativo en contextos cerrados, vale decir, cuando la comunicación sólo es entre ellos. Cuando se aproxima algún extraño, ellos inmediatamente cambian la comunicación en castellano; pese a que, algunas veces, el docente les habla en quechua, ellos responden en castellano.

La opinión que se advierte persistentemente a lo largo de los ítemes, es aquella opción de los profesores por una transición de los idiomas. En los primeros años de la escolaridad, utilizar la lengua nativa como recurso instrumental pedagógico. Y, a medida cómo el niño va avanzando en los grados, irá incorporándose al castellano para abandonar el idioma nativo.

Una característica que atraviesa la producción del castellano, a los niños del medio rural, es la interferencia vocálica. El quechua sólo tiene tres vocales distintivos y el castellano, cinco. Al margen de la explicación fonética, esta

diferencia interfiere en la producción del castellano, lo que se denomina "motosidad". Tal peculiaridad hace que los niños hablantes del idioma vernacular, sean motivo de burla por los monolingües del castellano, lo cual mengua la autoestima y producción eficiente del escolar en ciernes. Muchos niños para no ser objeto de miradas burlescas prefieren inhibirse y no participar de la clase. Esto por supuesto tiene consecuencias negativas para el infante escolar. Estas prácticas han tenido y tienen su repercusión en el fracaso del sistema educativo tradicional estandarizado, por ello la alternativa de la EIB.

Ítem 8 ¿Cómo considera usted, cuando los niños escolares se comunican en su idioma nativo?

<i>Es bonito ver cuando los niños entre ellos hablan en su idioma, sobre todo en el recreo (40%) 34</i>
<i>De vez en cuando los niños hablan en quechua, hablan con mucha facilidad; pero después hablan también en castellano. Yo creo que está bien que hablen así (20%) 17</i>
<i>Cuando están solos entre ellos hablan quechua, cuando me acerco y quiero hablarles también en quechua, la mayor parte cambian a castellano (9.4%) 8</i>
<i>En los primeros años, quizá hay que dejarlos que todavía hablen su lengua; pero después poco a poco deben ir pasando al castellano (30.6%) 26</i>

Las entrevistas individuales corroboran las respuestas del cuestionario-entrevista.

Aquí tenemos algunas:

¿Cómo consideras tú cuando los niños escolares se comunican entre ellos en quechua?

“Entre ellos les gusta hablar en quechua, pero a ratos nomá también, sobre todo en el recreo están hablando quechua; pero cuando nosotros les llamamos ya no hablan eso, sino inmediatamente nos hablan en castellano.” (E-3)

“Yo considero que está bien, porque nosotros no podemos prohibir la lengua que ellos hablan, pero la mayor parte del tiempo ellos hablan el castellano. Generalmente hablan el quechua a la hora del recreo, mayormente las chicas, pero también los varones. Yo pienso que el quechua lo van olvidando poco a poco y también poco a poco aprenden muy bien el castellano.” (E-4)

“Creo que está bien, porque son niños y todavía no saben mucho del castellano, tienen que comunicarse con lo que saben nomás. Ellos se comunican en quechua a la hora del recreo, se hacen bromas o chistes en quechua; pero cuando me acerco a ellos ya no hablan quechua, sino cambian rápidamente al castellano.

Pero, cuando yo les enseño por ejemplo Matemática en quechua, ellos responden nomás también muy bien, les pregunto: "jaik'ataq ish kaywan kimsawan", ellos responden: "phisqa", así por el estilo. Pero sus padres quieren que se les enseñe en castellano, ese es el problema. (E-5).”

En forma similar las demás entrevistas, tienen el mismo contenido. Es decir, los niños hablan quechua en espacios informales (recreo), con alternancia de códigos, a momentos español e inmediatamente pueden pasar al idioma nativo. Sin embargo, hay la tendencia general al monolingüismo castellano.

Ítem 9 ¿Qué opinión tiene usted respecto de un alumno que tiene dificultades para hablar el castellano?

Los niños que saben hablar más el quechua, ellos tienen muchos problemas al hablar el castellano, a veces son moterosos (49.4%) 42
Los alumnos que son moterosos, reciben la burla de sus compañeros, especialmente de los mayores (30.6%) 26
Los que no pueden hablar bien el castellano, son más calladitos, no hablan, tienen miedo (9.4%) 8
Los alumnos que todavía no pueden hablar bien el castellano, participan poco en las clases (10.6%) 9

Ítem 10. *Para usted, en la EIB, ¿cómo es la relación entre lengua y cultura?* Las respuestas no relacionan necesariamente a la pregunta, sino a aspectos concomitantes. Así, una opinión dice, la cultura son las costumbres, las tradiciones y cosas similares. También se opina, el quechua relaciona directamente a la cultura andina.

Existen otras denominaciones que no tienen su equivalente en quechua, porque son elementos de la cultura hispano occidental. En esos casos, para escribir en quechua deben ser refonologizados. Empero, lo que es cotidiano, es la necesidad de incorporar los elementos de la cultura local para el entendimiento ventajoso del escolar, aún, cuando esto debe realizarse en forma sistemática en la diversificación curricular.

Se establece la diferencia entre lengua y cultura; se entiende a la lengua como aquello que se habla en quechua, pero que existe la necesidad de aprender a leer y escribir este idioma y, la cultura a los elementos del contexto local inmediato.

Ítem 10 Para usted, en la EIB, ¿cómo es la relación entre lengua y cultura?

<i>Para mí la cultura son las costumbres, las tradiciones, el folclor y todo eso. La lengua es lo que se habla. (60%) 51</i>
<i>Con el quechua se relaciona la cultura andina (9.4%) 8</i>
<i>La cultura debe entrar en la diversificación curricular; mientras que la lengua quechua se debe aprender a leer y escribir (10.6%) 9</i>
<i>Se podría decir que la lengua quechua es también la cultura quechua (9.4%) 8</i>
<i>Cuando se escribe en quechua, se escribe también de las cosas de la cultura quechua (10.6%) 9</i>

Ítem 11. *Los niños, en su comunicación, ¿en qué contextos sociales utilizan más el idioma nativo?* La contestación alude al uso frecuente del idioma nativo en contextos aislados y de manera exclusiva entre hablantes de este idioma. Los contextos de uso lingüístico vernacular de mayor frecuencia son: La familia, tipificado como "la casa", la hora del recreo, cuando están en la escuela; entre los principales.

Los niños bilingües, en forma regular, practican la alternancia de códigos. Los profesores dan cuenta de sus observaciones: Los niños, en su comunicación entre ellos, utilizan el quechua; mas, cuando se les aproxima algún extraño, cambian de código y comienzan a hablar en castellano. Igualmente, observan, los niños usan el quechua por exigencia del docente, especialmente en el aula, cuando se desarrollan las clases en el idioma nativo, los días designados para la EIB. Como se podrá ver, los niños son versátiles en el uso lingüístico nativo, no tienen restricciones cuando el entorno facilita la comunicación en este idioma.

Ítem 11 Los niños, en su comunicación, ¿en qué contextos sociales utilizan más el idioma nativo?

<i>Usan más el quechua cuando están en su casa (30.6%) 26</i>
<i>Los niños no hablan quechua cuando alguien extraño se les acerca, hablan castellano nomás (30.6%) 26</i>
<i>Hablan quechua cuando están en el recreo, cuando están jugando (9.4%) 8</i>
<i>Cuando están en la hora de bilingüe, en el aula, cuando les digo que contesten en quechua, ellos contestan en quechua (20%) 17</i>
<i>Cuando el maestro les habla en quechua, ellos también hablan en quechua. Cuando se les da confianza ellos se sueltan y hablan más todavía (9.4%) 8</i>

Ítem 12. *En su escuela, lingüísticamente, ¿cómo se da la comunicación por los diferentes actores sociales?* Se refiere como actores sociales de la escuela, a los profesores, alumnos y padres de familia. En cuanto al uso lingüístico regular del profesor, ellos emplean el castellano. Por razones laborales de la aplicación de la EIB, accesoriamente usan el quechua. Muchos profesores su lengua materna es el idioma vernáculo, pero ya no lo usan en su cotidianeidad.

Los niños, como señalan en forma certera los docentes, ya no ingresan a la escuela en condición de monolingües del quechua. Esta situación era frecuente en el pasado, ahora la mayoría son bilingües, incluso, muchos son monolingües del castellano. Igualmente, aquellos que tienen como lengua materna el castellano y la segunda lengua el quechua.

En la comunicación habitual de los niños existen dos factores que condicionan su uso lingüístico: la edad y el contexto de uso. En cuanto a lo primero, es mayor el uso del idioma nativo cuando son menores, pero a medida como van progresando

en la edad y en los grados en la escuela se van asimilando al castellano y paulatinamente abandonan el uso del quechua. Referente a lo segundo, al contexto de uso, el quechua es utilizado en contextos aislados (la casa, recreo, entre otros), pero para entornos más abiertos y formales, la *performance* lingüística es el castellano.

Los padres de familia, la mayoría son bilingües, excepcionalmente se puede encontrar monolingües del quechua, personas ancianas, especialmente del sexo femenino. Muchos poseen instrucción escolar, inusualmente son analfabetos. Los contextos de uso lingüístico vernacular es similar al de los niños; para la comunicación informal el quechua, para el formal el castellano; para contextos cerrados el idioma nativo, para contextos abiertos, el español. Los padres procuran comunicarse sólo en castellano e involucrar a sus hijos, tienen la firme creencia que el quechua no les va a garantizar ningún ascenso social.

Ítem 12 En su escuela, lingüísticamente, ¿cómo se produce la comunicación por los diferentes actores sociales?

<i>Los padres de familia son bilingües, hablan el castellano y el quechua (20%) 17</i>
<i>De los padres de familia, quienes hablan más el quechua, son las mujeres y los abuelitos (20%) 17</i>
<i>Los padres de familia, más hablan quechua entre ellos, en su casa. Pero con nosotros prefieren hablar en castellano (10.6%) 9</i>
<i>Los niños son bilingües, hablan quechua entre ellos, en el recreo; pero también cuando hacemos clases en quechua (10.6%) 9</i>
<i>Los alumnos, cuando son menorcitos todavía hablan quechua; pero cuando ya van creciendo, entonces prefieren hablar el castellano (9.4%) 8</i>

Los profesores todos nos comunicamos en castellano, pero la mayoría sabemos quechua. Entre nosotros hablamos más quechua cuando asistimos a la capacitación y nos toca la clase de quechua (10.6%) 9

Algunos profesores no saben quechua o entienden poco, pero están en la EIB (9.4%) 8

Los profesores, a veces, tenemos que hablar en quechua necesariamente con algunos padres de familia, especialmente cuando son mujeres, para entendernos mejor (9.4%) 8

Ítem 13. *Según su experiencia, ¿Cómo se da el entendimiento o la comprensión de contenidos por los niños, en cuanto al uso de la lengua nativa y el castellano?*

Los profesores, con insistencia, manifiestan sobre la característica lingüística de los niños, ya saben el castellano, no quedan niños monolingües del idioma vernáculo. Opinan, los escolares con más dominio del quechua tienen dificultades en el uso del castellano, ellos entienden más en el idioma vernáculo y tienen mayor participación cuando las clases se desarrollan en esa lengua. Asimismo, comentan, esos niños entienden más en el idioma vernáculo, aquellos elementos contextuales de su realidad inmediata, los cuales se utilizan como recursos pedagógicos.

Ítem 13 Según su experiencia, ¿Cómo se da el entendimiento o la comprensión de contenidos por los niños, en cuanto al uso de la lengua nativa y el castellano?

Casi ya no hay niños monolingües del quechua, la mayoría son bilingües, ya entienden el castellano (50.6%) 43

Los niños entienden tanto en el quechua como en el castellano, incluso hay algunos niños que sólo saben castellano, entonces esos no entienden las clases en quechua y tenemos que hablar siempre en castellano (10.6%) 9

Los niños que dominan más el quechua, entienden perfectamente las clases en quechua. Todavía se puede ver que ellos participan más (20%) 17

Cuando hacemos las clases en castellano todos los niños entienden, claro que hay algunos que participan más y otros menos, quizá sea porque dominan poco todavía el castellano (9.4%) 8

Los niños entienden más en quechua, cuando les hablamos de su realidad, de su ganado, de su chacra, de sus cerros y todo eso (9.4%) 8

Ítem 14. *¿Qué importancia le asigna usted al empleo del castellano en el proceso educativo?* Las explicaciones justifican el uso del castellano. Dicen que si no existiera el programa EIB, todos los profesores desarrollarían sus clases en el idioma hispano. A continuación, aclaran, los niños ya no son monolingües del quechua. Asimismo, todos los libros y todo material escrito viene en castellano. Los padres de familia exigen que sus hijos aprendan el castellano y no el quechua. Expresan, el castellano es la tendencia, el quechua es pasado y se puede utilizar sólo como recurso de apoyo.

Ítem 14 *¿Qué importancia le asigna usted al empleo del castellano en el proceso educativo?*

Hoy en día todos hacen sus clases en castellano, si no habría la EIB, todos harían sus clases en castellano (50.6%) 43

No se puede cortar el castellano, porque los niños ya vienen sabiendo esto; porque sus padres ya saben (20%) 17

Todos los libros, los papeles que tenemos que leer vienen en castellano (10.6%) 9

<i>Los padres de familia quieren que sus hijos aprendan bien el castellano (9.4%) 8</i>

<i>El castellano es importante, con el quechua nos podemos apoyar (9.4%) 8</i>
--

Ítem 15. *¿Conoce usted la cosmovisión quechua? O ¿Conoce el pensamiento del pueblo, en los lugares dónde ha trabajado?* Las respuestas de los profesores se parten: Los que conocen, los que conocen parcialmente y los que no conocen. Identifican a la cosmovisión cultural quechua como la práctica del ritual de ofrenda a la Pachamama (madre naturaleza). Agregan, los pobladores de las comunidades campesinas donde han laborado practican este ritual y otros similares; entre ellos, la ofrenda a los espíritus de la naturaleza, como son, los cerros, las chacras, los ganados y demás. Del mismo modo, observan, estos rituales están involucrados con elementos de la religión católica cristiana. Aclaran, la población joven ya no desea practicar estas costumbres, porque en la migración a las ciudades están siendo ganados por la modernidad.

Ítem 15 *¿Conoce usted la cosmovisión cultural quechua o el pensamiento de la gente, de los lugares dónde ha trabajado?*

<i>Conozco poco, porque estoy poco tiempo todavía aquí (30.6%) 26</i>

<i>Si conozco, es lo mismo lo que nosotros practicamos, por ejemplo, el pago a la Pachamama (30.6%) 26</i>
--

<i>En los lugares donde he trabajado, ellos practican sus pagos a la Pachamama, a los "apus". Hacen también sus pagos para sus chacras, sus ganados (20%) 17</i>
--

<i>Ellos tienen sus costumbres antiguas, vienen desde sus abuelos. Pero ahora, esas costumbres ya están mezcladas con la religión católica (9.4%) 8</i>

Los jóvenes ya no quieren practicar esas costumbres, especialmente los que ya han conocido las grandes ciudades (9.4%) 8

3.1.4. Objetivo 4

“Analizar las expectativas futuras entre los profesores respecto a la educación intercultural bilingüe.”

Ítem 1. *¿Crees que puedes tener éxito en tu carrera profesional ejerciendo la educación intercultural bilingüe? Casi todos, no tienen buenos augurios respecto a la EIB, asocian el éxito personal a las ciudades; en cambio, el campo es sinónimo de atraso. Consideran, la trayectoria profesional de un profesor, está determinado por la fuerza de los acontecimientos. En ese entender, un educador cuando inicia su actividad laboral, en la regularidad lo hace a partir de los lugares más lejanos de la Región, las comunidades campesinas; a veces, inhóspitos, gélidos y carentes de medios de transporte. A partir de ahí, inicia sus movimientos de aproximación a la ciudad de su opción, mediante engorrosas gestiones administrativas. Para coronar con creces su travesía en las ciudades de Juliaca o Puno.*

En sus representaciones, piensa, al ejercer la EIB desempeñará temporalmente la docencia en el campo, luego irá dejando ese medio, hasta arribar a la ciudad, donde ya no aplicará este tipo de educación. Consideran, ejercer de manera estable la EIB en el campo, es para quedarse ahí. En tal sentido, opinan, no pueden tener éxito personal siendo profesor inamovible en el medio rural.

Excepcionalmente, pocos opinan; podrían tener algún éxito laborando en alguna ONG, creen que ahí se percibe más que un profesor del estado.

Ítem 1 ¿Crees que puedes tener éxito en tu carrera profesional ejerciendo la educación intercultural bilingüe?

<i>Verdaderamente yo no creo que pueda tener éxito ejerciendo la EIB, porque sólo es para el campo (80%) 68</i>

<i>La EIB sólo es para el campo, tendría que quedarme aquí por siempre. Yo quiero mi reasignación a la ciudad (10.6%) 9</i>

<i>Quizá pueda tener éxito trabajando para alguna ONG (9.4%) 8</i>
--

Las entrevistas individuales, expresan el mismo sentir, la falta de incentivos en las remuneraciones. El sentido común del docente presenta a la EIB como una educación marginal, destinada sólo para las escuelas del campo y no para el medio urbano. En la mayoría cunde el pesimismo.

¿Crees que puedes tener éxito en tu carrera profesional siendo profesor de la EIB?

“Hasta ahora no nos aumentan nada por la EIB, tal vez el gobierno se acuerde de nosotros más adelante; pero, lo que es ahora, nada de nada. Tendría que aumentarnos a los profesores que enseñamos en el campo, porque sufrimos de todo; ahí quizás pueden mejorar la EIB, así quizás pueden mejorar, porque podríamos trabajar con más ganas... también podríamos prepararnos mejor.” (E-3)

“Habría que ver pues, si el gobierno obliga para todos, también para los que trabajan en la ciudad, entonces yo no tendría ningún problema, así yo

podría trabar siquiera con alguna esperanza, quizás hasta seguir estudios de maestría o algo parecido. Pero, si el gobierno sólo aplica para las escuelas del campo, entonces ahí cambia la cosa. Los profesores no nos podemos reasignar a la ciudad, porque somos profesores de quechua. Todos obligadamente tendrían que pasar por la EIB, así entonces no habría problema, podríamos tener éxito. De lo contrario, ¿qué beneficios vamos a tener?, siempre vamos a seguir ganando lo mismo, ¿ya ve?” (E-4)

Ítem 2. *¿Qué esperas suceda en el futuro cercano en nuestro País y en nuestra Región con la educación intercultural bilingüe?* Casi todos, en distintos tonos, dijeron no tener buenos augurios de la EIB. Sus opiniones van desde la actitud de los padres de familia, hasta la obligatoriedad impuesta por el Ministerio de Educación.

Es común escuchar a los profesores justificar la negativa a la EIB, por la actitud negativa de los padres con respecto a la enseñanza del quechua a sus hijos, lo cual, como ya hemos visto, es relativo. Se ha comprobado, en forma fidedigna, en muchas partes, cuando los profesores explican adecuadamente las bondades del Programa, ellos aceptan de buen agrado esta pedagogía.

Asimismo, opinan, ellos no fueron consultados para aplicar la EIB, manifiestan, es una imposición del gobierno a través del Ministerio. Observan, el Ministerio está actuando sin tener conocimiento de la realidad. Ponen como ejemplo, las capacitaciones en EIB se realizan como si los niños del campo fueran monolingües del idioma vernáculo. Argumentan, ello no es cierto, por cuanto los niños del medio rural, todos ya saben el castellano, son bilingües, incluso,

muchos, monolingües de este idioma. Ante esta evidencia, estiman que las estrategias del Ministerio deben ser cambiadas.

Advierten, de manera reiterada, la situación lingüística en el campo viene cambiando, se reduce la cantidad de niños hablantes del idioma vernáculo y extiende en forma masiva el castellano. Explican ellos; responde a diferentes motivaciones, entre las principales: La actitud negativa de los padres de familia frente al idioma nativo, el intenso proceso migratorio de la población quechua-aimara a las ciudades, en el que los que retornan portan paradigmas modernos asociados al castellano. Y, también, el interés personal por el ascenso social, en su firme creencia, que está ligado al idioma hispano y no al vernáculo.

Ítem 2 ¿Qué esperas suceda en el futuro cercano en nuestro País y en nuestra Región con la educación intercultural bilingüe?

<i>Yo no creo que tenga futuro, los padres de familia se oponen; sólo el Ministerio de Educación está obligando (49.4%) 42</i>
<i>Quizá en el futuro el gobierno ayude más a la educación bilingüe, pague más a los maestros que trabajamos en esto, así podría mejorar (20%) 17</i>
<i>Seguramente el Ministerio va a seguir obligando a los profesores para que se aplique este programa, entonces va a seguir (10.6%) 9</i>
<i>El gobierno va a tener que cambiar sus estrategias, porque está pensando que los niños del campo no saben hablar castellano, eso no es así, ahora casi todos los niños ya saben castellano (9.4%) 8</i>
<i>Poco a poco está disminuyendo los niños que sólo hablan el quechua, porque sus papás no quieren que hablen. Entonces, en el campo la mayoría también serán castellanos (10.6%) 9</i>

Ítem 3. *¿Crees que los niños, del área rural, mejoren sustancialmente en cuanto a niveles de aprendizaje con la educación intercultural bilingüe?* Las contestaciones nos presentan un panorama incierto sobre la eficacia de la EIB. Admiten, puede mejorar un poco, nada más. En cambio, revertir sustancialmente los bajos niveles de aprendizaje de los niños, es puesto en duda. Aceptan que puede haber mejoras en lo concerniente a la producción lingüística de los niños, particularmente en la oralidad. Aliviar la interferencia del quechua sobre el español, el "motoseo", consistente en la confusión de vocales: *e, i*, como también la *o* con la *u*.

Se resalta igualmente, la posibilidad de mejorar sustancialmente la EIB, la mayor comprensión de los alumnos, al referir a elementos de su contexto inmediato con la lengua quechua. Se pone el reparo de los otros conocimientos, que no son de su contexto local, que es necesario aprenderlos; conocimientos de la otra cultura. Esta opinión plantea un problema cardinal en la aplicación de la EIB, referido a cómo funciona la epistemología de la interculturalidad en la pedagogía concreta del aprendizaje de los niños en el aula.

Generalmente, se entiende como práctica de la interculturalidad, echar mano de los conocimientos culturales locales o aspectos del contexto inmediato del niño. Reducida a esa práctica, la interculturalidad expresa sólo a una de las culturas y aún con muchas limitaciones. No se tiene en cuenta todo el bagaje de la otra cultura. Además, no se puede tomar como exclusión de culturas; porque ambas están interpenetradas.

También se dice que la situación deficiente de la educación rural, puede mejorar sustancialmente con la EIB; pero condicionada al apoyo puntual y ventajoso que pueda prestar el Ministerio de Educación, sobre todo con materiales educativos. Esta afirmación podría resultar muy relativa, porque en algunas escuelas se observa, la existencia de materiales, pero que no fueron utilizados. La simple abundancia de materiales en EIB no garantiza la mejora sustancial en los resultados de aprendizaje de los niños, el problema es más complejo, abarca muchas dimensiones.

Ítem 3 ¿Crees que los niños del área rural mejoren sustancialmente en cuanto a niveles de aprendizaje con la educación intercultural bilingüe?

<i>Sustancialmente yo no creo, pueden mejorar un poco sí (69.4%) 59</i>
<i>Con la EIB sí mejoran en cuanto al aprendizaje de su realidad, pero los otros conocimientos no creo (10.6%) 9</i>
<i>Ellos pueden mejorar en cuanto a la lengua, hablar bien el castellano y también el quechua (9.4%) 8</i>
<i>Si el gobierno apoya con más materiales educativos, puede mejorar (10.6%) 9</i>

Ítem 4. ¿Crees que en el futuro los profesores que aplican la educación intercultural bilingüe sean mejor considerados que ahora? Las respuestas presentan incertidumbre frente al porvenir de la EIB, no sólo de esta educación; sino alcanza a todo el magisterio, que en los últimos tiempos se vino a menos. Consideran, el magisterio es el peor tratado del sector público, por todos los últimos gobiernos. Algunos tienen una lejana referencia de la república de Bolivia,

en donde, dicen; los docentes rurales que aplican la EIB tienen un poco mejor consideración, particularmente en cuanto a un pequeño porcentaje plus sobre su sueldo, por este tipo de trabajo. Todos los profesores se quejan en cuanto a la mengua de su salario. De igual manera, extienden sus desavenencias referente a la legislación laboral sobre el magisterio.

Ítem 4 ¿Crees que en el futuro los profesores que aplican la educación intercultural bilingüe sean mejor considerados?

<i>No, yo no creo que en el futuro seamos mejor considerados los maestros de la EIB, porque el maestro de campo siempre ha sido tratado como la última rueda del coche por todos los gobiernos (69.4%) 59</i>

<i>Eso depende de los gobiernos. En Bolivia por ejemplo, los maestros de la EIB creo que están mejor tratados (10.6%) 9</i>

<i>Todo el magisterio está mal tratado (20%) 17</i>

Ítem 5. *En el futuro el Ministerio de Educación y las autoridades correspondientes, ¿darán más importancia a la EIB o será lo contrario?* Todas las opiniones anuncian incertidumbre, dudan que pueda haber una política educativa de largo aliento que inserte plenamente a la EIB. Creen que este Programa está condicionada a muchos factores; entre otros, qué persona o qué partido político tome el poder y qué actitud tenga frente a la EIB.

Otra opinión, es aquella que dice: La aplicación de la EIB en el Perú no obedece a las condiciones socioculturales del país, ni siquiera a estudios o diagnósticos de la realidad educativa, sino a la disposición de dinero por el gobierno para este rubro. Atribuyen, antes que una preocupación nacional sobre la calidad educativa con pertinencia cultural, más bien es la preocupación de los organismos

internacionales para financiar este tipo de programas mediante el Ministerio. Consideran, que este organismo nacional, no tiene ninguna política educativa planificada para el largo plazo, todo depende, dicen ellos, de las personas que asuman la autoridad.

Ítem 5 En el futuro el Ministerio de Educación y las autoridades correspondientes, ¿darán más importancia a la EIB o será lo contrario?

<i>Eso depende de quién entre a gobernar el país (60%) 51</i>
<i>Yo creo que más están preocupados los organismos internacionales para financiar a la EIB. Claro, si es así, el Ministerio aplicará nomás (20%) 17</i>
<i>El Ministerio no tiene nada planificado para la educación, ellos cumplen nomás lo que sus jefes le dicen, especialmente del extranjero (10.6%) 9</i>
<i>Todo depende de la plata, si hay plata se seguirá aplicando; sino, ya no (9.4%) 8</i>

El ítem 6, ratifica lo anteriormente expuesto, añaden que el actual gobierno no mejoró nada en cuanto a los emolumentos de los profesores. Todo lo contrario, los ha maltratado con una serie de exigencias, pero sin retribuciones. Concluyen diciendo, que quizá algún gobernante en el futuro pueda revertir esta situación.

Ítem 6 ¿Crees que el gobierno mejore el sueldo de los profesores que trabajan en EIB?

<i>El gobierno actual no mejora nada, somos maltratados todo el magisterio (80%) 68</i>
<i>Todo depende de quién es el gobernante (20%) 17</i>

Ítem 7. *La comunidad campesina, ¿recompensará a los profesores que aplicaron la EIB en la escuela rural?* No esperan nada halagüeño de los pobladores de la comunidad campesina. Manifiestan lo que es el sentido común, los padres de familia, reconocen a aquellos educadores que han sido buenos en la enseñanza de sus hijos, en cualquier tipo con EIB o sin ella. Otros, derivan al gobierno este aspecto, debe ser éste quien les reconozca su desempeño en este tipo de educación, particularmente con un margen económico. Igualmente, reiteran acerca de la negativa de ciertos padres de familia a la aplicación de la EIB, por el argumento que no desean el quechua para sus hijos, sino el castellano.

Ítem 7 La comunidad campesina, ¿recompensará a los profesores que aplicaron la EIB en la escuela rural?

<i>El que tendría que recompensar sería el gobierno, los campesinos no tienen (69.4%) 59</i>
--

<i>Los campesinos agradecen cuando somos buenos, cuando cumplimos; con cualquier modalidad (20%) 17</i>

<i>Muchos padres de familia no quieren a la EIB, porque no quieren que sus hijos sigan hablando quechua, sino quieren castellano (10.6%) 9</i>
--

3.1.5. Objetivo 5

“Explorar la participación de los profesores en las acciones de la educación intercultural bilingüe.”

Ítem 1. *Cuando te ha tocado capacitarte en la EIB, ¿por qué lo has hecho?* Las razones esgrimidas encuentran más asidero en las condiciones externas, antes que una decisión voluntaria. Las condiciones externas refieren a las normas

impartidas por el Ministerio de Educación. Los profesores perciben como algo coactivo que deben cumplir, sin lo cual, no podrían acceder a muchos derechos. Efectivamente, así lo hicieron, asistieron por obligación, antes que voluntariamente. Sus dirigentes manifestaron su descontento con malestar, pusieron muchas condiciones, advirtieron a sus colegas sobre el peligro que se cernía con la capacitación. La aplicación de la ley de la Carrera Pública Magisterial, afirman ellos, atenta contra su estabilidad laboral. Con todos estos escollos la institución capacitadora desarrolló esta actividad.

El otro factor externo que condiciona la capacitación del maestro, es su deseo latente de aproximarse a la ciudad mediante el mecanismo administrativo de la "reasignación", creen ellos, la capacitación va a constituir un requisito para ello; aunque posteriormente las autoridades educativas aclararon que no había tal restricción.

Los otros docentes que manifiestan asistir a la capacitación por libre albedrío, sus opiniones varían; algunos manifiestan asistir porque quieren saber más. Otros, porque la institución capacitadora era la Universidad (UNA Puno), y en esta institución, dicen ellos, están los mejores profesores. También, agregan otros, se capacitaron porque quieren aprender más el quechua, especialmente en cuanto a la escritura.

Ítem 1 Cuando te ha tocado capacitarte en la EIB, ¿por qué lo has hecho?

<i>Por obligación, el Ministerio nos obliga. Si no nos capacitamos no tenemos muchos derechos (49.4%) 42</i>
--

<i>Porque quería avanzar, quería saber (20%) 17</i>

<i>Porque capacitaba la Universidad, porque ahí están mejores profesores (10.6%) 9</i>
<i>Porque quiero reasignarme a la ciudad, tengo que cumplir todos los requisitos (10.6%) 9</i>
<i>Porque quiero aprender más el quechua (9.4%) 8</i>

En forma símil, las entrevistas individuales son expresivas al respecto. Los profesores perciben la capacitación como una imposición del Ministerio. Ante las circunstancias, se han visto obligados a capacitarse por el temor a las sanciones.

Cuando te ha tocado capacitarte en la EIB, ¿por qué lo has hecho?

“Bueno, yo no he pedido que me capaciten, sino nos han obligado el Ministerio, con amenazas, con sanciones. También el SUTE ha acordado que no debemos entrar en las capacitaciones, porque va contra nuestros intereses, porque nos quieren meter en el saco de la ley de la carrera pública magisterial. Pero, también nos han dicho de la UGEL, que no nos podemos reasignarnos,... como mis compañeros también estaban yendo, yo también fui nomás también. Pero, parece que está bien nomás también.”

(E-3)

“Yo no he querido capacitarme, nos han obligado. Nuestros dirigentes nos han dicho que si nos capacitamos vamos a entrar a la ley de la carrera pública magisterial, y con eso nos van a evaluar, y si no alcanzamos puntaje nos votan. Pero, también sino no nos capacitamos nos sancionan; por eso... me he capacitado. De todas maneras he aprendido algo de la Universidad, por ejemplo a escribir quechua. (E-8)

Ítem 2. *¿Te has preparado alguna vez o constantemente para ejercer la EIB? Si en caso lo has hecho, ¿en qué aspectos te has preparado más?* Las respuestas se distribuyen, quienes admiten, se preparan constantemente para ejercer la EIB y otros que no lo hacen. Los que admiten, su opción por la preparación para el ejercicio de la EIB, manifiestan tener la voluntad para aprender de los talleres de capacitación, con mayor necesidad la escritura quechua. Otros, dicen su preparación proviene de la lectura de folletos y otros materiales derivados de la capacitación, con énfasis en la escritura del idioma nativo y la diversificación curricular.

Los restantes, opinan no seguir una preparación constante para asumir la EIB, porque no les basta el tiempo; piensan que es suficiente las clases recibidas en la capacitación. Igualmente, opinan, no existe abundante material escrito sobre la EIB que circule en la calle. Los materiales se limitan sólo a la producción del Ministerio y la institución capacitadora.

En términos generales, no hay una autopreparación voluntaria de los fundamentos, las metodologías y técnicas de la EIB. Dicho sea de paso, en la literatura abundan.

Ítem 2 *¿Te has preparado alguna vez o constantemente para ejercer la EIB? Si en caso lo has hecho, ¿en qué aspectos te has preparado más?*

<i>Si, sobre todo cuando nos dejaban tareas en la capacitación. Más me he preparado en cuanto a la escritura del quechua (30.6%) 26</i>

<i>No, porque no tenía tiempo; pero hemos recibido clases en la capacitación (20%) 17</i>

<i>He leído los folletos que nos han entregado en la capacitación, la escritura del quechua y la diversificación curricular (30.6%) 26</i>
--

<i>No hay muchos escritos de la EIB y no se puede comprar. Sólo lo que nos da el Ministerio (20%) 17</i>
--

Ítem 3. *¿Aplicas regularmente la pedagogía EIB con tus alumnos? En caso que lo aplicas regularmente, ¿por qué lo haces?, ¿te agrada este tipo de educación?, ¿cuál es el proceso que sigues para aplicar la EIB en el aula?* A la primera interrogante, casi todos, respondieron afirmativamente aplicar regularmente este tipo de pedagogía. Las razones que lo representan, van desde argumentos de cumplimiento de las directivas del Ministerio, hasta justificaciones de la utilización del idioma nativo por la fuerza de la necesidad, cuando los alumnos no entienden suficientemente la comunicación en castellano.

La otra razón expuesta, limita con la identidad cultural. Dicen emplear la EIB para que los niños no olviden su lengua y su cultura, no se dejen asimilar por la voracidad de la modernidad. Los otros, que opinan aplicar regularmente la EIB, sostienen que esta modalidad es necesaria, en la medida en que utilizan las dos lenguas para el proceso educativo de los niños.

La minoría, afirma no aplicar regularmente la EIB, las razones expuestas son las siguientes: Los niños ya no son monolingües del idioma nativo, todos hablan el castellano; así, no es tan necesario el uso instrumental pedagógico del quechua, puede desarrollarse el proceso sólo mediante el castellano. No se aplica regularmente, porque hay carencias en la disponibilidad de materiales educativos en el idioma nativo, los recursos escritos están en castellano. La negativa se

añade con aquel argumento manido, los padres de familia no desean que sus hijos aprendan el quechua, sino el castellano.

En el mejor de los casos, la aplicación de la EIB en el aula, al parecer, sólo toma en cuenta el aspecto lingüístico, circunscrito a la enseñanza en quechua. Deja de lado la práctica de la interculturalidad, que supone el manejo de las dos lenguas y las dos culturas. Esta es una deficiencia permanente entre los profesores.

A la interrogante con cierto matiz subjetivo, si le agrada o no la EIB, las respuestas se distribuyen entre el agrado y el desagrado. Los que expresan su agrado respecto a este Programa, exponen motivos de orden personal, a la par, un recurso pragmático para el desarrollo de las clases con los niños. De orden personal, porque el educador sabe hablar quechua, su lengua materna es este idioma. La otra razón de orden pragmático, la utilización del idioma vernáculo cuando los niños tienen limitaciones en la comprensión del castellano. En esas condiciones, los niños con más competencia en esta lengua, se sueltan más, por ello mismo, tienen mayores niveles de participación en los procesos de aprendizaje.

Los otros, que manifiestan su desagrado del Programa, apelan a motivaciones evidentes: El profesor no tiene la suficiente competencia lingüística en el idioma nativo; tiene conflictos con los padres de familia, por la resistencia de estos, ante el empleo quechua para los procesos educativos de sus hijos. La otra, es que los mismos escolares no desean el idioma vernáculo, sino el castellano. Estas versiones pueden tener su relación con la cercanía o lejanía de las escuelas en relación con la ciudad. Las instituciones educativas próximas a la ciudad, los niños

son bilingües e incluso muchos monolingües del castellano. En cambio, en los centros ubicados a mayores distancias y comunidades relativamente aisladas, existen mayor cantidad de niños con la competencia lingüística predominante del idioma nativo.

Ítem 3 ¿Aplicas regularmente la pedagogía EIB con tus alumnos? En caso que lo apliques regularmente, ¿por qué lo haces?, ¿te agrada este tipo de educación?, ¿cuál es el proceso que sigues para aplicar la EIB en el aula?

Si aplico regularmente: (80%) 68
- <i>Lo hago para cumplir las directivas del Ministerio de Educación, porque así lo establece (49.4%) 42</i>
- <i>Porque me ayudo del quechua, cuando los niños no entienden bien el castellano (10.6%) 9</i>
- <i>Para que los niños no olviden su lengua, tampoco su cultura (9.4%) 8</i>
- <i>En realidad aplicamos tanto el quechua como el castellano (10.6%) 9</i>
No, no aplico regularmente: (20%) 17
- <i>Porque todos los niños ya saben el castellano (10.6%) 9</i>
- <i>Falta materiales educativos en quechua (4.7%) 4</i>
- <i>A veces los padres de familia se molestan cuando enseñamos en quechua (4.7%) 4</i>
Me agrada la EIB: (60%) 51
- <i>Porque yo se hablar el quechua (40%) 34</i>
- <i>Los niños entienden y participan más cuando se les habla en su idioma (20%) 17</i>
No me agrada la EIB: (40%) 34
- <i>Porque entiendo poco el quechua (4.7%) 4</i>

-	<i>Choco con los padres de familia (30.6%) 26</i>
-	<i>Los niños quieren en castellano (4.7%) 4</i>

Ítem 4. *¿Conoces la diversificación curricular?, ¿en qué consiste?, ¿cuáles son los pasos o etapas para diversificar el currículo?, ¿qué elementos deben tomarse en cuenta para la diversificación?* Las contestaciones para la primera parte de las interrogantes, casi todos manifiestan conocer la diversificación curricular. Las opiniones abonadas como sustento de ese conocimiento son: La diversificación curricular consiste en tomar elementos del contexto local del niño, similarmente dicen, adoptar de la realidad del niño, tanto en el aspecto material como espiritual. De ello, sobresale una respuesta que dice, la diversificación curricular debe tomar en cuenta la interculturalidad, tanto de los elementos propios como de la otra cultura.

Los que manifiestan no conocer la temática en ciernes, aunque son muy pocos, acuden a una cuestión administrativa. Dicen, para realizar la diversificación curricular en la institución educativa, tiene que estar aprobado los documentos marco, el diseño curricular regional y también el nacional. Asimismo, las correspondientes directivas o disposiciones del organismo inmediato, en este caso, la UGEL. Como se sabe, el Proyecto Curricular Nacional ya existía. Posterior al año 2008 ya se contaba con el Proyecto Curricular Regional; aún así, todas las escuelas no contaban con el documento, Proyecto Curricular Institucional.

Los que respondieron conocer la diversificación curricular, señalaron a continuación, los pasos para ese proceso: El conocimiento del contexto inmediato

del escolar, que requiere del diagnóstico de las características de la comunidad; a partir de ahí, incorporar elementos de ese contexto. En la práctica cotidiana se inclinan por incorporar sólo el aspecto local, como el conocimiento de lo propio, se deja de lado el otro elemento de la interculturalidad, la otra cultura. Así, se tiene la representación social de la interculturalidad como la práctica de lo nativo. Lo cual genera muchos problemas como ya hemos visto.

Los mismos educadores que afirman conocer la diversificación curricular, representan los elementos que deben intervenir en esa diversificación: El contexto material del niño, su medio ambiente y los actores sociales. Luego, los aspectos administrativos, el diseño curricular nacional y regional, entre otros. Mas, en las visitas, in situ, observamos la ausencia de un documento que exprese esa diversificación curricular, en la escuela y en el aula. Lo que evidencia las limitaciones en la aplicación de la EIB.

Ítem 4 ¿Conoces la diversificación curricular?, ¿en qué consiste?, ¿cuáles son los pasos o etapas para diversificar el currículo?, ¿qué elementos deben tomarse en cuenta para la diversificación?

Si conozco (89.4%) 76
- <i>Consiste en que hay que tomar la realidad del estudiante (70.6%) 60</i>
- <i>Hay que tomar tanto de su cultura como también de la otra realidad (9.4%) 8</i>
- <i>La diversificación curricular parte de la realidad del niño, sus cerros, su chacra, su ganado y todo (9.4%) 8</i>
No, no conozco (10.6%) 9
- <i>Para que nosotros hagamos la diversificación curricular, primero tiene que estar aprobado el proyecto educativo regional (10.6%) 9</i>

Conozco:
Los pasos para diversificar el currículo
- <i>Primeramente se debe hacer un diagnóstico de la comunidad, luego incorporar los elementos más importantes de ella (60%) 51</i>
- <i>Estudio de la realidad, luego programar para todo el período escolar (20%) 17</i>
- <i>El diagnóstico de la situación de la comunidad y del niño, programar los temas con los aspectos de la realidad (9.4%) 8</i>
Elementos a tomar en cuenta en la diversificación curricular
- <i>La comunidad, los padres de familia y los niños (40%) 34</i>
- <i>La realidad del niño, su comunidad y su sociedad (30.6%) 26</i>
- <i>El proyecto curricular nacional, el proyecto curricular regional (9.4%) 8</i>
- <i>El proyecto curricular nacional, el proyecto curricular regional y la realidad del niño (9.4%) 8</i>

Ítem 5. *¿Haces uso de materiales educativos de la EIB para el proceso de enseñanza aprendizaje con los alumnos? En caso hagas uso, ¿de dónde provienen esos materiales?, ¿haces uso de recursos de la comunidad para producir materiales educativos?* Las respuestas a las interrogantes son escuetas. Los materiales educativos provienen del Ministerio de Educación, los otros recursos son obtenidos en la misma comunidad. Los recursos educativos propios, son aquellos mostrarios compuestos por, productos vegetales, recursos minerales y pequeños animales. De igual manera, se observa, el profesor junto con sus alumnos elabora algunos recursos pedagógicos, sea en forma de textil, cerámica, e incluso, siembra de algún producto en extensiones pequeñas de los terrenos de la escuela.

Ítem 5 ¿Haces uso de materiales educativos en EIB para el proceso de enseñanza aprendizaje con los alumnos? En caso hagas uso, ¿de dónde provienen esos materiales?, ¿haces uso de recursos de la comunidad para producir materiales educativos?

Si hago uso:
- <i>Los libros nos da el Ministerio de Educación; pero también utilizamos los recursos de la comunidad (100%) 85</i>

Ítem 6. *¿Has hecho los esfuerzos necesarios para incorporar al padre de familia para la tarea educativa en la EIB?, ¿es necesario o no que el padre de familia participe en el proceso curricular?* A la primera cuestión, todos respondieron afirmativamente. Las representaciones de cómo se traduce ese esfuerzo, se expresan en las siguientes opiniones: Los padres de familia asisten regularmente a las reuniones de la APAFA, agregan, no ayudan a la EIB. La regularidad de la asistencia de los padres a las reuniones, no sólo es observable en las escuelas EIB; sino, en cualquier otra escuela del medio rural. En ese entendido, los padres y madres, en el medio rural, son responsables en la asistencia.

También se manifiesta, como esfuerzo por incorporar al padre de familia a la tarea educativa, al hecho que algunos ayudan a sus hijos en sus tareas, particularmente cuando es en quechua. En general, los padres apoyan cuando tienen un nivel de instrucción adecuado. Aunque, la mayoría de padres y madres de familia tienen la creencia, que la tarea educativa de sus hijos es de exclusiva responsabilidad del profesor.

La otra opinión que justifica el esfuerzo necesario del docente por incorporar al padre de familia a la EIB, expone más bien, la negativa de algunos padres para la aplicación de esta educación y reiteran, ellos no desean el quechua para sus hijos, sino el castellano.

Con relación a la segunda pregunta, sobre la participación del padre familia en el proceso curricular. La mayoría, manifiesta no ser necesaria la participación de los padres, creen que la labor pedagógica es de responsabilidad directa de los profesores y no de los campesinos. Está enraizada la representación, entre los docentes, los contenidos pedagógicos sólo los puede establecer el profesor. Los campesinos pueden tener conocimientos sobre diversos aspectos de su realidad; mas, no pueden incorporarse como contenidos en la enseñanza de los alumnos. Opinan, si los padres de familia participarían en todo el proceso curricular, pondrían muchas dificultades en el desarrollo de contenidos del calendario establecido.

Los otros, que opinan sobre la necesidad de la presencia de los padres de familia en el proceso curricular. Discurren, la tarea educativa demanda de mucho esfuerzo y tiempo. Por lo cual, ven la necesidad de la incorporación de los padres de familia en esa tarea. Generalmente, los padres se mantienen alejados de la escolaridad, atribuyen la responsabilidad sólo a los profesores. La otra opinión que justifica la presencia del padre de familia en estos procesos; afirma, la diversificación curricular demanda del conocimiento del contexto inmediato del alumno. Entonces, señalan, la persona más indicada es el mismo campesino de la comunidad.

Ítem 6 ¿Has hecho los esfuerzos necesarios para incorporar al padre de familia para la tarea educativa en la EIB?, ¿es necesario o no que el padre de familia participe en el proceso curricular?

Sí hice el esfuerzo para incorporar al padre familia a la EIB: (100%) 85
- <i>Los padres de familia asisten normalmente a las reuniones de la APAFA; pero no ayudan en cuanto a la EIB (70.6%) 60</i>
- <i>Algunos padres y madres de familia ayudan a la tarea de sus hijos, especialmente cuando éstas son en quechua (4.7%) 4</i>
- <i>Los padres con o sin EIB, piensan que la tarea educativa es responsabilidad sólo del profesor (4.7%) 4</i>
- <i>Muchos padres de familia no quieren que se les enseñe quechua a sus hijos, porque dicen que ya saben eso (20%) 17</i>
Es necesario que los padres de familia participen en el proceso curricular
Si es necesario: (30.6%) 26
- <i>Es necesario que los padres de familia participen en la tarea educativa, sólo el profesor no abastece (10.6%) 9</i>
- <i>Los padres de familia conocen mejor que nadie su comunidad, para la diversificación curricular (20%) 17</i>
No, no es necesario que participen los padres de familia (69.4%) 59
- <i>No es necesario que participen los padres, porque la enseñanza es propio de los profesores (49.4%) 42</i>
- <i>Si ellos participaran, pondrían muchas dificultades (20%) 17</i>

En relación a la pregunta, *¿qué acciones harías para que mejore la calidad educativa en el medio rural?* La mayoría o todos, no quisieron responder, objetaron a través de esta interrogación, *¿qué entiende el Ministerio por calidad educativa?* Fundamentaron, es contradictorio entre el propósito de la EIB y lo del Ministerio. Para éste, continúa con una visión estandarizada de la educación, la

calidad es relativa en los conceptos de la interculturalidad. Por ejemplo, se les capacita en educación diversificada, pero se les evalúa con educación estandarizada.

3.1.6. Objetivo 6

“Describir y analizar la valoración social que le atribuyen los profesores a la educación intercultural bilingüe”.

Ítem 1. *¿Qué opinión tienen sus colegas, que trabajan en el medio urbano, respecto a los profesores en EIB?* La opinión extendida, es la minusvaloración de los profesores EIB. Los que laboran en el medio urbano, tienen mejores consideraciones en las opiniones. La representación disminuida tiene algunas orientaciones: Una primera, burla de parte de sus mismos colegas que laboran en la ciudad. Otra, los profesores de la EIB exhiben menor preparación que los urbanos.

En fin, se manifiesta lo que todo profesor de la Región sabe: El que principia su carrera profesional, lo realiza a partir de las escuelas más lejanas respecto a la ciudad. Esos centros están ubicados en el medio rural, comunidades campesinas alejadas y agrestes. Allí se asigna la EIB, el docente tiene que asumirlo por disposición institucional administrativa jerárquica. Sabe que a partir de ahí, tiene que transcurrir un buen lapso para su aproximación gradual a la ciudad, mediante el mecanismo administrativo denominado "reasignación". Su sentido común y su experiencia le dicen que una vez establecido en la ciudad, ya no tendrá que enseñar en el idioma nativo, sino exclusivamente en castellano; y, ya estará librado de la EIB.

Ítem 1 ¿Qué opinión tienen sus colegas que trabajan en el medio urbano, respecto a los profesores de la EIB?

<i>Se burlan de nosotros, dicen que somos "campu maistros" (9.4%) 8</i>
<i>Piensan que todavía somos nuevos, tiene que pasar tiempo para acercarnos a la ciudad (30.6%) 26</i>
<i>Los profesores del campo son bajos, los de la ciudad saben más (20%) 17</i>
<i>Ellos saben también que todos tenemos que pasar por este camino, el campo como la EIB, luego a la ciudad sólo con castellano (40%) 34</i>

Los profesores que fueron entrevistados en forma individual, significan ese sentido de minusvaloración al profesor que trabaja en el campo y aplica la EIB. Veamos algunas respuestas.

¿Qué opinión tienen sus colegas que trabajan en el medio urbano, respecto a los profesores de la EIB?

"Ah... ellos pues mucho nos joden, creen que sabemos menos que ellos, ellos dicen que los que están en la ciudad saben más. Los profesores jóvenes o los que recién entramos al magisterio, tenemos que trabajar siempre en el campo y ahí siempre se habla quechua. Pero, ellos dicen que eso no sirve, que mejor es el castellano, a veces nos dicen pues 'campu maestro' y otras cosas más. Pero, ya me reasignaré algún día y también estaré en la ciudad y ahí todo es castellano." (E-3)

"Ellos pe están felices, porque sólo enseñan en castellano, ellos dicen pe que sólo hay que enseñar en castellano, porque el quechua ya es cosa del pasado, que hay que olvidarse para superarse. A veces, se burlan ellos de

nosotros, ellos también se capacitan, pero ellos sólo es en castellano, incluso para ellos es menos horas la capacitación, para nosotros es más, porque tenemos todas las áreas del idioma nativo. No creo que nos miren bien ellos a nosotros, consideran siempre que somos menos que ellos.” (E-4)

Ítem 2. *¿Qué apreciación tiene usted de los profesores de primaria del medio rural y del medio urbano?, ¿tienen las mismas consideraciones en la sociedad?* Las respuestas a estas preguntas, repiten en otro tono lo dicho en el ítem 1. Añade a lo anterior, la opinión de que no hay diferencias entre profesores del medio rural y del medio urbano. Consideran para ello, el haber cursado estudios superiores, muchos lo hicieron en la misma universidad. El argumento principal de esta respuesta descansa en que, todos tienen que hacer carrera a partir de las escuelas del medio rural, salvo algunas excepciones. Algunos, alegan, muchos profesores que laboran en el medio rural, tienen mejores rendimientos que los de la ciudad. Tampoco se podría decir que por laborar en un medio u otro, los profesores, tengan mejores o peores rendimientos; eso depende de muchos factores, especialmente, vocación y compromiso con la tarea asumida.

Ítem 2 *¿Qué apreciación tiene usted de los profesores de primaria del medio rural y del medio urbano?, ¿tienen las mismas consideraciones en la sociedad?*

<p><i>La sociedad siempre nos toma menos a los profesores del campo, creen que los profesores de la ciudad saben más (49.4%) 42</i></p>

No hay diferencia entre profesor urbano y del campo, gran parte hemos salido de la misma universidad. Lo que pasa es que cuando empezamos, tenemos que ir siempre al campo (30.6%) 26

No hay diferencias por estar en la ciudad o el campo, muchas veces los del campo son mejores que los de la ciudad (20%) 17

Ítem 3. *¿Cree usted que está bien que se tome la lengua y cultura andina para desarrollar procesos educativos?* Las respuestas están distribuidas equilibradamente, en pro y en contra. Los que afirman la necesidad del idioma vernáculo para los procesos educativos, justifican, algunos niños todavía no tienen la suficiente competencia lingüística en el español, ya que su lengua materna ha sido el quechua, y al ser bilingüe, tiene deficiencias en la producción del castellano. Por esa razón, sienten la necesidad del apoyo instrumental del idioma nativo en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Al margen de la justificación lingüística para los procesos educativos, algunos docentes, agregan la justificación de carácter cultural. De acuerdo a sus observaciones, muchos jóvenes están perdiendo su cultura de origen, en esa razón, ven necesario que los niños mantengan su identidad a través de la EIB. Opinan, que este Programa avala el aprendizaje de los niños en las dos culturas.

Los que consideran innecesario el quechua y la cultura local para los procesos educativos, discurren sus opiniones en tres vertientes: La primera, los escolares del medio rural de hoy, ya no son los monolingües del quechua del pasado, todos ya saben el castellano, su misma familia es bilingüe. La segunda, los padres de familia no desean que se enseñe quechua a sus hijos, sino castellano. La razones

de ello, están asociadas a las aspiraciones de ascenso social de los campesinos para sus hijos. La tercera opinión, observa que todo material escrito está en castellano y no en el idioma nativo, por lo que es más fácil que el niño aprenda castellano, antes que el idioma vernáculo.

Ítem 3 ¿Cree usted que está bien que se tome la lengua y cultura andina para desarrollar los procesos educativos?

Está bien que se tome el quechua para los procesos educativos: (50.6%) 43
- <i>Algunos niños todavía no dominan bastante el castellano, vienen todavía hablando más su quechua. Por eso es necesario todavía el quechua (20%) 17</i>
- <i>Se está perdiendo la cultura, por eso es necesario que se siga manteniendo el quechua (20%) 17</i>
- <i>Aplicando el quechua, van a saber su cultura y de la otra también (10.6%) 9</i>
Que no se tome el quechua para los procesos educativos: (49.4%) 42
- <i>Hoy en día ya hay pocos escolares que solamente sepan hablar quechua, todos ya hablan castellano mezclado con su quechua. Entonces sólo deben aprender en castellano y rápidamente aprenden esta lengua (20%) 17</i>
- <i>Los padres de familia quieren el castellano para sus hijos (20%) 17</i>
- <i>Todo está escrito en castellano, casi nada en quechua (9.4%) 8</i>

Ítem 4. *El Ministerio de Educación, ¿debe seguir impulsando una educación intercultural bilingüe en el Perú?, ¿por qué?* Las réplicas se reparten, entre quienes aceptan el papel del Ministerio para seguir asumiendo la responsabilidad de la EIB en el País, y los otros, que no ven la necesidad de esta tarea.

Las opiniones que justifican al Ministerio para continuar asumiendo la responsabilidad de la EIB, expresan justificaciones de orden lingüístico, histórico y pedagógico. La primera opinión, el Ministerio debe continuar con la EIB para que no desaparezca el quechua, porque esa es la tendencia. Esta justificación demuestra una razón de identidad cultural. La segunda, presenta similar significación; apela a la revaloración de lo propio, para ello identifica con el pasado grandioso de la sociedad inca. La tercera opinión, refiere al recurso pedagógico de apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula. La utilización auxiliar del quechua, en algunos casos, cuando se frustre la comunicación en castellano o cuando los niños no comprendan en este idioma.

Los otros, que respondieron la necesidad de interrumpir la acción del Ministerio de Educación concerniente a la EIB, fundan sus opiniones en los argumentos reiterativos a lo largo de muchos ítemes de este trabajo. Las principales representaciones al respecto, refieren: El campesino no desea la enseñanza del quechua para sus hijos. Todos o la mayoría de los niños del medio rural ya saben castellano. La enseñanza bilingüe a los escolares, contribuye más bien, a la confusión de la escritura. Estos idiomas son muy diferentes en su estructura, por ello la necesidad de adoptar sólo el castellano. Aún cuando muchos niños tengan deficiencias en la producción del español, esto se irá superando con el tiempo, en la medida en que el alumno vaya incorporándose al contexto del idioma hispano.

Ítem 4 El Ministerio de Educación, ¿debe seguir impulsando una educación intercultural bilingüe en el Perú?, ¿por qué?

El Ministerio debe seguir impulsando a la EIB: (60%) 51
- <i>Para que no desaparezca el quechua (20%) 17</i>
- <i>Para revalorar lo nuestro, nuestro pasado incaico (30.6%) 26</i>
- <i>Para que los niños se ayuden con el quechua más en su aprendizaje (9.4%) 8</i>
El Ministerio no debe seguir impulsando a la EIB: (40%) 34
- <i>Porque los campesinos no quieren el quechua, sino el castellano (20%) 17</i>
- <i>La mayor parte de niños, ahora ya saben hablar castellano, ya no hay puros quechuas (10.6%) 9</i>
- <i>Muchos niños se confunden con la escritura del quechua y del castellano, porque son diferentes (9.4%) 8</i>

Ítem 5. *¿Se siente usted comprometido con los propósitos de la EIB?* Las respuestas se dividen entre, quienes se hallan comprometidos con los propósitos de la EIB y quienes no se sienten así. De los primeros, las opiniones que sostienen su compromiso, refieren a razones de orden, cultural, identidad, revaloración del pasado andino. En el aspecto lingüístico, el uso de la lengua quechua. La otra razón, es de orden pedagógico, al facilitar el aprendizaje de los niños con lengua materna quechua.

Las contestaciones que muestran la falta de compromiso con los propósitos de la EIB, exponen opiniones ya frecuentadas por los docentes que no se identifican con este Programa. Consideran que la EIB es una imposición del Ministerio, no obedece a las peticiones de los padres de familia ni de los profesores. Como se

observa, no se toma en cuenta la pertinencia cultural para los procesos educativos. Del mismo modo, los profesores que no se sienten comprometidos con la EIB, manifiestan tener poca competencia lingüística en el idioma vernáculo. Tan evidente, que algunos son monolingües del español.

Ítem 5 ¿Se siente usted comprometido con los propósitos de la EIB?

Si me siento comprometido con la EIB: (60%) 51
- <i>Me identifico con la cultura andina (20%) 17</i>
- <i>Se debe revalorar nuestra cultura (9.4%) 8</i>
- <i>Es necesario para la enseñanza de los niños (10.6%) 9</i>
- <i>Porque yo hablo quechua (20%) 17</i>
No me siento comprometido con la EIB: (40%) 34
- <i>Porque es una imposición del Ministerio (30.6%) 26</i>
- <i>Sé poco el quechua (9.4%) 8</i>

Ítem 6. *¿Tiene o no importancia ser bilingüe castellano quechua en la sociedad actual?* La mayoría estima importante ser bilingüe castellano quechua. Los sustentos expuestos para ello, invocan a razones de orden laboral, reivindicación histórica del pasado y facilidad en la comunicación. Los bilingües del quechua castellano, opinan que pueden laborar tanto en el campo como en la ciudad; no así el monolingüe hispano que tiene dificultades en ese sentido.

El pasado histórico se vincula con la sociedad inca. Ésta tuvo notables aportes en distintas áreas, especialmente en la agricultura; vinculan a ello el aspecto lingüístico quechua, porque ése era el idioma oficial de esa sociedad.

Los que manifiestan lo importante que es ser bilingüe, basan su opinión en la facilidad de la comunicación intercultural; amplía el ámbito social con quienes se comunica, con aquellos con la competencia de la lengua nativa, y con aquellos monolingües del castellano. Por lo demás, pueden comunicarse con toda aquella persona bilingüe, una característica actual de los campesinos, con la implicancia semántica que ello conlleva.

De los que creen que no es importante ser bilingüe castellano quechua, exponen las razones ya aludidas. Así, todo material escrito está en el idioma español, es suficiente tener competencia en esta lengua para posibilitar todo conocimiento. También se expone el argumento de orden laboral, el castellano sirve más que el quechua para trabajar, especialmente en el medio urbano.

Ítem 6 ¿Tiene o no importancia ser bilingüe castellano quechua en la sociedad actual?

Si tiene importancia: (69.4%) 59
- <i>Porque podemos trabajar tanto en el campo como en la ciudad (40%) 34</i>
- <i>Porque así mantenemos nuestro pasado histórico (9.4%) 8</i>
- <i>Podemos comunicarnos con otros que saben nuestro idioma (10.6%) 9</i>
- <i>El que habla dos idiomas vale más del que sólo habla castellano (9.4%) 8</i>
No tiene importancia: (30.6%) 26
- <i>Todo está escrito en castellano y el que sabe esto, tiene suficiente para todo (20%) 17</i>
- <i>Para trabajar y estudiar es el castellano (10.6%) 9</i>

II PARTE

3.2. Interpretación y análisis de resultados

La interpretación y análisis de la descripción precedente, estriba en el esfuerzo de la exposición teórica, mediado por el esfuerzo de la abstracción de la información empírica. Como se sabe, la interpretación trasciende a la descripción, proporciona sentido a la información secuencial de datos reales, ofrece una visión de conjunto. Paralelamente, descubre sus conexiones intrínsecas que caracterizan a los fenómenos. *"La interpretación, busca poner en relación tales resultados con las categorías y generalizaciones que forman la teoría"* (Pérez, 2000: 31). En este trabajo, preferimos por dos formas de proceder la interpretación: La primera, el esfuerzo reflexivo para darle contenido epistemológico a la información. La segunda, observar algunos referentes teóricos primordiales para la explicación y la generalización teórica, sobre la base de la información sistematizada.

En el proceso de interpretar los resultados de la descripción, identificamos el eje temático que resume los resultados de la descripción; no es otro que las representaciones sociales de los profesores, que se desenvuelven con la EIB, en el ámbito de la UGEL San Román, en relación con el Programa. Esta delimitación, nos orientará para explicar, cómo los docentes construyen su realidad social a partir de su experiencia cotidiana, referida siempre al Programa. De esta base central, desprendemos tres áreas temáticas: 1. Percepciones de la EIB, 2. Valoración de la EIB y 3. Los niveles de participación e identificación con la EIB. Estas áreas temáticas contienen toda la información sistematizada, traducida en

la realización de los objetivos. La primera área temática, refiere a las percepciones de los profesores respecto a la educación intercultural bilingüe. Examina las opiniones de los informantes relacionado al desarrollo conceptual del Programa. De la misma manera, las conceptualizaciones acerca de los fundamentos de la EIB.

El segundo tema de interpretación, reúne a todos los elementos relacionados con la valoración atribuida al Programa. Desde las representaciones de la enseñanza a los niños con esta pedagogía, pasando por las representaciones del uso lingüístico de la lengua vernácula en el proceso de aprendizaje, seguido de las opiniones sobre las expectativas acerca de la EIB. Hasta interpretar sobre el valor que le atribuyen los docentes a este tipo de educación.

El tercer tema, explica la participación y la identificación con el Programa, involucra las actitudes de los docentes en torno a la instrumentación cotidiana de la EIB. Aproxima el análisis de las acciones habituales en la aplicación práctica del Programa.

Para desarrollar la interpretación de los resultados, expresados en la información y su sistematización descriptiva, acometemos el eje temático.

3.2.1. Eje temático: Las representaciones sociales de los profesores de la EIB, respecto al Programa

El concepto de la representación social, está desenvuelto, en su amplitud, en el referente teórico. Sin embargo, a la sazón, echamos mano a Moscovici (1986); quien nos refiere: *"Las representaciones sociales constituyen modalidades de*

pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas al nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica" (Moscovici, 1986: 474). De lo que se desprende, las representaciones sociales poseen tres dimensiones: la información, el campo de las representaciones sociales y la actitud.

La información, se refiere al conjunto de conocimientos que dan explicaciones sobre la formación de la realidad social. En este caso, los profesores forman sus conocimientos acerca de la educación intercultural bilingüe. Conocimientos que provienen de distintas fuentes; de sus informaciones académicas asimiladas en los talleres de capacitación, conocimientos aprendidos por cuenta propia y, también, aquellos, logrados de su experiencia cotidiana en el desempeño de su labor en la escuela rural. Igualmente, de sus relaciones sociales con sus colegas.

El campo de las representaciones sociales, indica a cómo los individuos modelan la imagen de una realidad. Para el caso, la imagen de la EIB. Esta imagen es construida bajo las influencias del medio social, donde interactúa la persona. Es una imagen que no se queda estática; sino, está en constante cambio, continuamente se va reconstruyendo. En lo tocante a la construcción de la representación de la educación intercultural bilingüe, existe una imagen prefijada en un momento determinado, que responde a ciertas condiciones y circunstancias.

La actitud, proviene de la representación que posee el individuo sobre el objeto representado. De aquí deriva la relación de valor en la práctica cotidiana de la

persona, que concluye en cierta predisposición frente a un hecho. Las representaciones sociales de la EIB, no sólo quedan en la mente del profesor; sino se trasunta en su práctica cotidiana de la educación con los niños del área rural.

Con estas consideraciones, podemos afirmar que las representaciones sociales de los profesores acerca de la EIB, responden a ese momento y a ese contexto, en los cuales les cupo emitir sus opiniones. El sentido de sus representaciones, fueron consecuencia de experiencias y conocimientos previos. Similarmente, el desenvolvimiento de las representaciones, no se mantiene estática; sino dinámica, sujeta a posibles modificaciones en el futuro. De ahí se desprende, con las representaciones actuales de la EIB, no se puede asegurar una educación de calidad con pertinencia cultural. Constituye una aspiración plantear la necesidad de variar esas representaciones con nuevas estrategias de formación del profesorado.

Las representaciones sociales de los profesores sobre la EIB tienen su relación con el tiempo de existencia de este Programa en la Región. Como se sabe, la EIB en Puno pasó por tres etapas históricas, que al mismo tiempo fueron las etapas de su desarrollo conceptual. La primera etapa, es aquel esfuerzo desplegado por pedagogos comprometidos con la educación rural, que incorporaron el idioma nativo en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los niños vernáculos; sólo por citar entre los más resaltantes, María Asunción Galindo, Manuel Z. Camacho.

La segunda etapa, aquel período caracterizado por la intervención de las ONGs; siendo el más representativo la institución alemana denominada "GTZ", por el

papel cumplido en el financiamiento del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe. Mediante esta institución se capacitó a los profesores del medio rural, en forma restringida. Ellos, aplicaron y demostraron la eficacia de este tipo de educación. Igualmente, es de resaltar su contribución en la elaboración de textos apropiados para la implementación de la educación con pertinencia cultural, dirigidos tanto a profesores como a los escolares.

Dentro del marco de apoyo de la institución alemana, se desarrolló notablemente los aspectos epistemológicos de la educación intercultural. Una de sus consecuencias fue la creación de la Maestría en Lingüística Andina y Educación en la Universidad Nacional del Altiplano Puno; que fue, y sigue siendo aún, la fuente de irradiación de este tipo de educación, no sólo en la Región; sino en el ámbito nacional e internacional.

Otra de las instituciones que desarrollaron la educación intercultural en esta etapa es, la entidad denominada "ERA" (Educación Rural Andina), quien, similarmente, contribuyó en la realización de investigaciones y la aplicación de la educación intercultural en el medio rural. Actualmente, dentro de esta línea de las ONGs trabaja activamente la institución CARE Perú, en coordinación con el Ministerio de Educación.

La tercera etapa, está caracterizada por la intervención del estado a través del Ministerio de Educación. Luego de una serie de experimentos para mejorar la calidad educativa en el Perú, el Ministerio a partir del año de 1995 implementa el denominado: "Plan Nacional de Capacitación Docente" (PLANCAD). Aquí establece dos objetivos principales: Implementar la articulación entre los

diferentes niveles de la educación regular; entre los niveles inicial y primaria, lo mismo con la secundaria. El otro objetivo, busca la inserción del sistema educativo peruano a las nuevas innovaciones que se suceden en el ámbito internacional, especialmente en los denominados países desarrollados. Esta innovación se traduce en el "Nuevo Enfoque Pedagógico", relacionado con el modelo "constructivista" del aprendizaje del alumno.

"El PLANCAD se trazó un objetivo general y varios objetivos específicos. El objetivo general era mejorar la calidad del trabajo técnico-pedagógico de los docentes, como resultado de una capacitación inicial, diversificada y regionalizada. Dicho propósito debía plasmarse en la aplicación de estrategias de metodología activa, técnicas y recursos para generar las condiciones para una utilización óptima del tiempo; así mismo, para lograr la participación activa de los alumnos y alumnas en su aprendizaje, aplicando estrategias de evaluación formativa en valores humanos y de evaluación diferencial. Lo anterior debía permitir al docente tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, las necesidades de las alumnas y alumnos con relación a los diferentes contextos, así como estructurar materiales educativos utilizando recursos de la localidad" (Cuenca, 2003: 43).

Estos propósitos fueron extensivos para todo el país, en sus niveles Inicial y Primaria, para las áreas urbano y rural. Para esta última, se agregó lo pertinente a la característica de la diversidad lingüística y cultural. Con lo que el Programa, para las poblaciones nativas, vino en denominarse: "PLANCAD EBI" (Plan Nacional de Capacitación Docente en Educación Bilingüe Intercultural).

Resumimos en forma apretada, el contenido de los objetivos del Programa mencionado, en las siguientes orientaciones:

- 1) El cambio en la atención del proceso educativo: antes era el profesor, ahora debe ser el alumno.
- 2) Debe desplazarse la educación tradicional de carácter estandarizado. En adelante, debe ser una educación que responda a la diversidad cultural y lingüística de las regiones del país.
- 3) Se debe controlar el manejo del tiempo dedicado al proceso educativo, en relación directa con los alumnos.
- 4) En la práctica pedagógica, se debe desterrar la evaluación tradicional; que considera a los niños como si todos fueran iguales. En adelante deberá ser una evaluación diferenciada.

En lo concerniente a la primera, el cambio de atención en el ejercicio de la tarea educativa; ahora deberá estar centrado en el alumno. Esta innovación, es el principio más importante del "Nuevo Enfoque Pedagógico". Sin embargo, tales innovaciones no eran tan novísimas. Su sustento teórico proviene, básicamente, de cuatro autores; Piaget, Ausubel, Brunner y Vigostki. El fundamento es que el ser humano, en general, y el niño en particular, construyen sus conocimientos a partir de conocimientos previos. En una realidad multilingüe y pluricultural, como el nuestro, los saberes previos del infante no están en castellano ni en la cultura oficial; sino en sus particularidades lingüísticas y culturales. Por lo que, es una exigencia obligada abordar tal problemática.

Esas comprobaciones, se habían realizado. Después de muchos diagnósticos y estudios, se concluyó que, la educación tradicional estandarizada había sido un fracaso en nuestro país; por lo que, era necesario replantear las políticas educativas.¹⁶

La segunda orientación, es la ratificación del fracaso de la educación rural. Una de las causas principales de este revés, es atribuida a la educación estandarizada. Los contenidos educativos para el escolar vernáculo, tenían referentes culturales urbanos y de la Costa, con lo que la construcción de conocimientos se hacía nulo o muy deficiente. Esta práctica pedagógica, derivó en consecuencias negativas para el alumno y su formación ulterior, falta de reflexividad y la tendencia a la memoria mecánica.

Para abordar las alternativas correspondientes al problema, tenía que tomarse en cuenta el aspecto lingüístico, con la utilización del idioma vernáculo en el desarrollo de los procesos educativos. En el aspecto cultural, incluir en los contenidos curriculares, referentes contextuales del alumno. Al mismo tiempo, la participación activa de los niños en la construcción de sus conocimientos.

Estas apreciaciones, exigían del Ministerio no sólo invocaciones; sino acciones concretas. En ese entendido, este organismo editó materiales en la lengua y

16 Las experiencias en otros países de Latinoamérica, como Bolivia, nos indican que la EIB no puede ser abordado únicamente desde el ángulo educativo; su concreción está asociada al aspecto político, a las decisiones de poder. *“Desde sus orígenes, la EIB fue parte de las reivindicaciones de orden social, político, económico y territorial de los pueblos indígenas; formó parte de una lucha contra la discriminación de sus lenguas, sus cosmovisiones y formas de vivir diferentes a las impuestas por los grupos dominantes. Desde el principio se entendió, que la escuela era un espacio fundamental para promover el reconocimiento y la revalorización de los pueblos indígenas en un marco de relaciones más democráticas con los demás sectores de las sociedades con los cuales conviven.”* (Nucinkis, 2007: 57).

cultura nativa. De igual manera, norma sobre la flexibilidad del currículo, que debe ser acorde a las condiciones geográficas y culturales. *“Introducir modificaciones necesarias en función de las características y ritmos de aprendizaje de los niños y niñas; y también en función de las características socioeconómicas, geográficas y culturales de las comunidades donde se aplica.”* (DINEIP-MINEDU 1999: 15).

Aunque sólo quedó en el buen deseo, porque en la práctica, en la mayor parte, no se hizo un trabajo sistemático para la diversificación curricular, que obedezca a las características específicas del niño andino rural. Ya que la contextualización del infante rural hace que su relación sea más directa con las cosas, antes que abstracta. *“Significa una relación directa y vivencial con las cosas, eso que se llama aprendizaje práctico-concreto.”* (Rengifo, 2000: 4).

El tercer problema acometido, es con relación al manejo del tiempo en las instituciones educativas, con mayor énfasis en las escuelas rurales. Después de una verificación elemental por parte del Ministerio, en lo que atañe al tiempo destinado a los procesos de enseñanza aprendizaje con los niños de los niveles Inicial y Primaria. Se pudo verificar, que los lapsos habían sido acortados casi al 50%; especialmente con las instituciones educativas del medio rural.

Estas reducciones, deben en lo fundamental, a dos factores: externo e interno. Llamamos factores externos a aquellos que traspasan el ámbito de la escuela, como son las huelgas magisteriales llevadas a cabo por el sindicato de profesores, sean a escala nacional, regional o local. Cabe agregar a esto, las diferentes interrupciones de las labores pedagógicas en el aula, debido a actividades programadas por los profesores, autoridades locales u otros

relacionados. Estos son, campeonatos deportivos entre profesores, que tienen una duración tan larga desde una semana hasta un mes. Los otros, la preparación para desfiles escolares, danzas, aniversarios, y otros relacionados.

Los factores internos, son aquellos referidos directamente con la vida social cotidiana de la escuela y del aula. Subsiste la costumbre de los paseos de los días jueves; para añadir a ello, ciertos usos incómodos, como las ausencias y las tardanzas de los docentes. Otra, el tiempo destinado a actividades cotidianas: formación y ceremonia de los días lunes; de la misma manera, la formación de los días regulares; el tiempo prolongado destinado al recreo; la hora del rezo en el aula, antes de iniciar las actividades específicas del aprendizaje; entre las principales.

Estas mermas del tiempo se hacen extensivo, en mayor o menor grado, a cada una de las instituciones educativas observadas. Prácticas o costumbres que menguan el tiempo dedicado a los procesos de aprendizaje del niño quechua; sin tomar en cuenta los períodos restados por los propios padres de familia en épocas de sembrío o cosecha. Ante esta situación, el Ministerio introdujo normas para regular el tiempo necesario para los procesos de aprendizaje de los niños escolares. No obstante, en la práctica, esto es un buen deseo que todavía está lejos de cumplirse.

El cuarto problema acometido por el PLANCAD EBI, toca lo concerniente a la evaluación. Desde la perspectiva de la educación tradicional, la evaluación elude sistemáticamente las diferencias culturales y lingüísticas. Parte de la homogeneización cultural de los niños y aplica una educación estandarizada, que

conlleva implícitamente una política de asimilación cultural (la modernidad en desmedro de la cultura local). La nueva evaluación debe observar las diferencias culturales y las particularidades de cada niño.

La práctica educativa tradicional, a escala nacional y en otras latitudes que traspasan nuestras fronteras, devino en frustración; particularmente con los niños campesinos, de forma similar en la región Puno. Por lo cual, no era posible continuar con este estado de cosas, había que lanzar propuestas alternativas que corrigiera esa situación.

Los sustentos de la evaluación de los alumnos, provienen de las concepciones de los planificadores educativos del País. Ellos no pararon mientes en la diversidad cultural, acudieron a lo de siempre, la educación estandarizada; su correlato, la evaluación homogeneizadora. Esta forma, no asume las diversas potencialidades de los alumnos, sus diferencias personales. De esta forma, el Ministerio, acogiendo las experiencias positivas de otras realidades, planteó dentro del PLANCAD EBI, la evaluación diferenciada. Igualmente, desarrolla toda una fundamentación en cuanto a la evaluación, que tiene un carácter formativo, evita el reduccionismo racionalista, extendiendo a otras áreas de una formación personal, como son los aspectos actitudinales y la formación en valores.

Estas consideraciones básicas, son los que se desarrollaron en los talleres del PLANCAD EBI; aún cuando se pudo observar el alto matiz de pragmatismo, y la excesiva presión sobre el docente en cuanto al avance de los temas programados en la capacitación, en desmedro de la comprensión. Una vez implementado el primer taller, los profesores tenían que poner en marcha sus conocimientos

insumidos en estos eventos. Para reforzar con otro taller a medio año. Su aplicación estaba acompañada del monitoreo respectivo, que en su ejecución, tuvo muchas limitaciones.

3.2.1.1. Del PLANCAD EBI al PRONAFCAP EIB

El programa de capacitación docente denominado PLANCAD EBI, tuvo una duración desde el año de 1996 al 2006 a nivel nacional y también regional. Luego de esta década, en el 2007 se implementa la capacitación docente, con la denominación, PRONAFCAP, que para el área rural se denominará PRONAFCAP EIB (Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente en Educación Intercultural Bilingüe).

El espíritu que anima a este nuevo Programa, en el fondo, es el mismo del PLANCAD EBI, vale decir, la aplicación del nuevo enfoque pedagógico (básicamente el constructivismo) y la incorporación en los procesos educativos, los aspectos lingüísticos y culturales de acuerdo al contexto local del escolar. De los objetivos y los propósitos que busca el Programa, podemos citar al documento denominado: "Términos de Referencia para convenios con universidades públicas e ISPPs para la ejecución del programa nacional de formación y capacitación permanente, dirigido a docentes de educación básica regular - intercultural bilingüe - 2007". En su marco de referencia, señala la búsqueda de la mejora de la calidad educativa, mediante la capacitación docente.

"Para el período 2007-2011 el Ministerio de Educación ha previsto realizar el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente PRONAFCAP, con el objetivo de normar y orientar las acciones de

capacitación dirigidas a mejorar las capacidades, conocimientos, actitudes y valores de los docentes de educación básica, en función de sus demandas educativas y la de su respectivo contexto sociocultural, lingüístico y económico-productivo, haciendo énfasis en el desarrollo de: capacidades comunicativas, capacidades lógico matemáticas y dominio del currículo y especialidad académica según nivel." (Ministerio de Educación Perú, 2007a)

De este marco, desprenden las medidas prioritarias para implementar la calidad educativa, que involucra a la escuela rural. La capacitación mediante este Programa, debe lograr:

- "- Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos.*
- Estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad.*
- Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia.*
- Promover la gestión autónoma, descentralizada y democrática de las instituciones educativas, impulsando los proyectos educativos regionales, locales e institucionales.*
- Diseñar una política pedagógica nacional que otorgue coherencia y consistencia al currículo y promueva una cultura innovadora e investigadora en las instituciones educativas."*

A ello se agrega:

"En el caso específico del área rural, el desempeño profesional de los docentes está marcada por niveles diferenciados de profesionalización, experiencia y conocimiento de la cultura y lengua de la población a la que se atiende, situación que exige un tratamiento específico en el proceso de capacitación".

Se podría decir que, los lineamientos generales de la capacitación docente como política educativa en el país, para mejorar la calidad y los rendimientos en los aprendizajes de los escolares; están contenidas en los documentos del PLANCAD. El nuevo Programa es una continuación de aquella, lo que se reformó es el aspecto administrativo y de control.

3.2.1.2. Las representaciones de los profesores

La teoría de las representaciones sociales, refieren a la percepción de la realidad por el ser humano, ésta se realiza con los esquemas mentales contenidas en su cerebro. Estas estructuras mentales, en lo relativo al componente social, son construidas. En tal virtud, cuando referimos a las representaciones sociales de los profesores acerca de la EIB, cabe interrogarnos con prontitud: ¿De dónde provienen esas representaciones?, ¿Cuáles son las estructuras mentales con los cuales representaron a la EIB? Para contestar a estas cuestiones, hicimos referencia a las capacitaciones, puesto que éstas son las principales vías, por las cuales los profesores fueron informados de este nuevo tipo de educación, salvo algunas excepciones.

Según las informaciones recogidas, la mayor parte de los profesores del ámbito estudiado, recién iniciaba a laborar con el programa EIB a partir del 2007, y de la misma manera en ese mismo año se implementó el taller de capacitación. Excepcionalmente, algunos ya laboraron con el programa PLANCAD EBI, en ese sentido, ellos, ya tenían conocimiento de la especialidad.

Pretendemos desarrollar una interpretación analítica y coherente de la información mostrada, acerca del eje temático de la presente investigación; que consideramos en los siguientes aspectos de explicación:

1. Las representaciones sociales acerca de la EIB por los profesores que se desenvuelven en esta modalidad, expresan una percepción empírica del Programa. Resulta harto difícil, hallar un contenido teórico que ofrezca fundamento a esta alternativa educativa, para los niños con una lengua y cultura diferentes a las que prevalecen en la sociedad. Las representaciones manifiestan conocimientos derivados de la experiencia, salvo algunas excepciones con relativa aproximación a la fundamentación epistemológica.

La práctica cotidiana del Programa, se realiza con los moldes de las representaciones sociales que concibe el profesor. Lo cual, no siempre compatibiliza con los propósitos de la eficiencia y la calidad que requieren alcanzar los niños que estudian en el medio rural.

2. Las representaciones sociales acerca de la EIB, incluyen, básicamente, dos fuentes de estructuración cognitiva: 1) El programa de capacitación implementado por el Ministerio de Educación, que prepara al docente con

la estrategia metodológica de la asistencia regular a los talleres, complementado con el seguimiento regular de la aplicación del Programa en el campo. 2) La experiencia cotidiana al influjo de la sociedad.

Las representaciones expresadas por los informantes, presentan a su vez, las limitaciones de la capacitación, como estrategia de preparación docente para la aplicación del Programa. Estas carencias no son tanto por su instrumentación, ni siquiera por su aplicación; sino en lo fundamental, por sus alcances en la conceptualización.

Se puede evidenciar con facilidad, la EIB para su eficacia, requiere de dominio conceptual de lo que se quiere hacer, la competencia en las estrategias metodológicas, las investigaciones sostenidas del contexto inmediato del niño para instrumentar un currículo diversificado, funcional y aplicable. La capacitación es necesaria, como una tarea permanente; pero de algo ya formado, no se puede reemplazar la formación del docente con el suplemento necesario que es la capacitación.

3. La educación intercultural bilingüe, es representada por los profesores como un tipo exclusivamente para los niños del área rural, no así para los del medio urbano. Esta representación expresa la conceptualización que tiene el profesorado y también la sociedad, acerca de la lengua y cultura nativas; como elementos subordinados en el contexto social. En esa relación cultural, la EIB se representa como un programa destinado para los postergados, para los que no pueden asimilar la modernidad.

Esta percepción expresa, típicamente, las relaciones de interculturalidad de desigualdad, de exclusión social, el etnocentrismo anquilosado. Estas representaciones, además, expresan el nivel de incultura que impera en la sociedad.

4. La planificación de la capacitación docente en la EIB, tiene algunas bases inconsistentes. Así, según las directivas, los materiales de capacitación y los textos que circulan en las escuelas. En cuanto al uso del idioma nativo, se parte por el criterio que los niños ingresan al sistema educativo escolar como monolingües del idioma nativo, o por lo menos, predominantemente competentes en la lengua vernácula. Las estrategias metodológicas y otros están desarrollados en esa orientación.

Sin embargo, resulta contradictorio con la información proporcionada por los profesores, del mismo modo, con las observaciones realizadas en las mismas instituciones educativas ubicadas en las comunidades campesinas. Todos los niños ya saben hablar castellano, la población infantil escolar está compuesta de bilingües y de muchos monolingües del español. La tendencia al monolingüismo hispano en el campo, es una realidad que no puede obviar la EIB. Sus causas merecen investigaciones más sostenidas y prolijas.

No se encuentran estadísticas censales sobre la situación lingüística de los niños del medio rural en la Región. De la observación directa de los profesores, podemos colegir, la tendencia acelerada hacia el monolingüismo español de los escolares del medio rural. Podemos ensayar

las causas de tal proceso lingüístico, con la población infantil nativa. El modernismo envolvente a través de la economía mercantil y el papel de los medios masivos de comunicación, influye poderosamente en la estructuración mental de los padres de familia de las comunidades campesinas. Eso y otros factores adicionales, hacen que los padres y madres de familia opten por el abandono de la lengua vernácula para sus hijos. Lo cual, deviene en la representación social de los padres; los hijos para escalar en el status social, deben hablar castellano.

Prontamente, en los últimos tiempos, las comunidades campesinas han dejado de ser aisladas; los medios de transporte al multiplicarse, lo han interconectado. Tanto los profesores como los campesinos, ahora se comunican fácil y rápidamente con los centros urbanos. Algunos educadores de antaño, narran sus anécdotas: *"Antes para llegar a las escuelas lejanas, teníamos que caminar y caminar, otras veces llegamos en bicicleta. Ahora, los carros llegan a la misma escuela"*. Este desarrollo de los medios de transporte, no sólo influye en la movilidad cultural; sino también, en el papel que cumple el profesor en el medio rural. En épocas pretéritas, cuando no existían estas facilidades, los docentes permanecían por lapsos más o menos prolongados en la escuela rural, según sea la distancia. En la actualidad, la tónica es, no permanecer en la comunidad o permanecer lo mínimamente posible, por la facilidad que prestan los medios de transporte.

Otro factor que contribuye al proceso de monolingüismo hispano, es el fenómeno social de las migraciones. Se puede advertir con cierta nostalgia,

el proceso por el cual, las comunidades campesinas van quedando desoladas. La tendencia es a salir de la comunidad, especialmente la población joven o adulta, los que quedan son la población de la tercera edad, los niños, las mujeres. Cuando se entabla una conversación con los escolares de los últimos grados, nos manifiestan sus inquietudes, sus anhelos. Sus horizontes casi siempre terminan en la migración a la ciudad. La migración es de carácter pendular y permanente. En el primer tipo, los migrantes se insertan temporalmente en diferentes actividades del medio urbano, especialmente en las ciudades más importantes de la Región (Juliaca y Puno). Esta población trabaja en ciertas épocas del año donde no hay mucha actividad en el campo, en períodos no vinculadas a la siembra ni la cosecha.

En la migración permanente, ciertas familias campesinas abandonan el campo para establecerse definitivamente en la ciudad, sean éstas dentro de la Región o fuera de ella. La característica de este tipo de migración hace que los migrantes no pierdan su lazo conductor entre la familia y la comunidad, siempre queda alguien en la comunidad. Este tipo de migración, guarda relación permanente con su lugar de origen, se puede apreciar en ciertas épocas, especialmente en épocas de la fiesta de los carnavales, ellos vuelven de visita a sus lares ancestrales.

Las migraciones en general, permanente y pendular, crean fenómenos culturales en el lugar de llegada y en el lugar de origen. En el lugar de llegada, principalmente las ciudades grandes, hay un proceso de ruralización de la ciudad. En el lugar de salida, un proceso de urbanización

del campo. Referente a esta última, repercute en el terreno lingüístico, el creciente proceso de castellanización y abandono de la lengua vernácula. La presencia de los migrantes en el campo, inserta paradigmas urbanos en la población, donde los niños y adolescentes imitan a sus congéneres que ya vivieron en las ciudades.

El proceso migratorio del campo a la ciudad se acrecentó, con notoriedad, en los últimos años. Esto es fácilmente comprobable, tanto estadísticamente como a simple observación de las grandes o importantes ciudades del país. Su población ha aumentado vertiginosamente, los asentamientos humanos ganan nuevos territorios antes abandonados.

A la par, el avance de la ciencia y la tecnología no ha sido en vano, tiene sus consecuencias hasta en las más lejanas y recónditas comunidades campesinas de la Región. Hoy, en los centros poblados rurales donde se tenga acceso a la fuente energética de la electricidad, hasta la familia más pobre, cuenta con un aparato audiovisual (televisor). Estos medios tecnológicos, cambiaron y vienen cambiando las formas de pensar de la población campesina, sus ideales, sus percepciones y hasta sus formas de vida. En el tema que nos ocupa, el proceso de desplazamiento lingüístico intergeneracional, de la lengua vernácula hacia el idioma de Cervantes, es inevitable.

3.2.1.2.1. La situación lingüística en el medio rural

Al margen de pretensiones de realizar una caracterización lingüística regional, presentamos un esbozo panorámico del ámbito estudiado. Sólo

en lo que respecta a la situación de la lengua quechua: Las comunidades se tornaron bilingües, el monolingüismo vernáculo, está asociado a las variables de sexo y edad. En el primer caso, el sexo femenino guarda más lealtad lingüística al quechua que los varones; pero no en su generalidad, hay más lealtad de aquellas que tienen más edad. En el segundo caso, el monolingüismo nativo, tiene mayor relación con la población de la tercera edad.

En lo pertinente a la familia rural, los padres (la población adulta) son bilingües. Los hijos, los primeros son bilingües, pero los últimos, se van asimilando al monolingüismo español. Este monolingüismo se viene acrecentando por los factores ya señalados.

El proceso de mengua de hablantes de la lengua vernácula, tiene más o menos el siguiente itinerario: La mayoría, todavía habla el idioma nativo; otros, hablan mal, con fuertes interferencias del castellano sobre el quechua; algunos, ya no hablan pero comprenden el significado de las palabras y los mensajes de la comunicación; y, pocos, ya no entienden nada del quechua, se han convertido en monolingües del español, especialmente la generación última.

Inciden diversos factores para esta tendencia, la más frecuente es aquella opinión que considera, el idioma nativo no tiene funcionalidad para el ascenso social, que implica trabajar en la ciudad o seguir estudios superiores. Igualmente, subyace la idea, que la lengua vernácula no tiene alcances para el aprendizaje del conocimiento científico.

“En teoría todas las lenguas son autosuficientes y cada una es capaz de satisfacer todas las necesidades humanas de expresión y de comunicación en el ámbito de una cultura determinada. Pero, como sabemos bien, el mundo contemporáneo concede la primacía a ciertas formas culturales, en gran parte científicas y técnicas, que tienden a convertirse en universales y respecto a las cuales, las que llamamos culturas primitivas están en condiciones de inferioridad. A las lenguas de estas culturas les faltaran recursos para expresar estas realidades extrañas. En alguna el déficit es todavía mayor porque no han alcanzado el nivel escrito. Pero incluso muchas lenguas de los países más desarrollados no han tenido ocasión de compartir el desarrollo lingüístico de otras que se han encontrado en situaciones más favorecidas”. (Siguán y Mackey, 1986: 49).

En tal sentido, no se justifica el aislacionismo, que debilitaría la lengua y cultura nativa. Lo cual no es posible en un contexto de diversidad cultural. Por eso se implementa la pedagogía intercultural, que no aísla al escolar de los avances científicos, que son creaciones de la otra cultura.

En lo pertinente a la situación social de las lenguas, éstas se encuentran en una situación diglósica;¹⁷ lengua dominante y lengua dominada. Esa asimetría no sólo refiere a una cuestión de desigualdad social; sino, esencialmente a una dominación simbólica. Si el contexto de la sociedad

17 *“La diglosia es una manifestación social que se produce ya sea por la existencia de rango de uso distinto entre dos lenguas en contexto o entre dos modalidades de una misma lengua. Este hecho social conlleva la existencia de dos grupos sociales que presentan distintos niveles de utilización lingüística y de actitudes hacia las lenguas.” (Sarto, 1997: 45)*

mayor, es discurredo con los símbolos de una lengua dominante; los usuarios de la lengua dominada no sólo están limitados de usar su lengua; sino acceder también a la otra, la que le permitirá manejar los símbolos de esa cultura. De ahí la necesidad de la pedagogía intercultural.

Desde los predios de la Sociología se advierte ese dominio lingüístico. *“El lugar central que ocupa la lengua en el seno de las sociedades hace que esta llegue a ser un instrumento de dominación simbólica de primera magnitud. Se trata de una dominación ejercida a través de símbolos, a través de la selección de un conjunto de formas de representación de la realidad que esconde otras posibles representaciones y, portanto, esconde otras partes de la misma realidad. El éxito en el ejercicio de esta dominación simbólica garantiza la aceptación de la dominación por los grupos dominados.”* (Bourdieu, y Wacquant, 1992: 56).

En este horizonte, corresponde la necesidad de proponer ciertas alternativas lingüísticas. Al respecto, es sugestivo aquella idea para acometer en la EIB, el bilingüismo ventajoso, de lo uno y de lo otro, buscando la complementariedad de ambas lenguas, antes que la exclusión. *“Todo lo que tenía una lengua, lo debe tener la otra... Eso me lleva a la pregunta de si no debiésemos abordar el tema de la planificación y del desarrollo desde una perspectiva de complementariedad entre lenguas... Para ver de qué manera, en el mundo de hoy, buscamos complementariedad entre lengua indígena y castellano “* (López, L. E., 2002: 102). En esa perspectiva, sería importante, por ejemplo; el aprendizaje del quechua como segunda lengua, tanto en el medio rural

como urbano.

5. Amerita una atención especial, el análisis y la interpretación del concepto de la interculturalidad, dentro del marco de la actuación de la EIB. De las representaciones sociales descritas, derivamos dos problemas acuciantes relacionadas con este concepto: La primera, relacionado con el tratamiento teórico del concepto; la segunda, referido al desenvolvimiento práctico de los docentes.

Con relación al aspecto teórico, las representaciones de los profesores nos muestran, una carencia en su asimilación epistemológica. Las opiniones presentan, básicamente, una percepción de sentido común, desenlazado de su aprehensión académica. En todo caso, las representaciones sobre la interculturalidad, nos presentan a este concepto como algo exclusivo de la cultura nativa, expresado en la pedagogía del uso de la lengua nativa. Esta visión de la interculturalidad reduce a la EIB a un tipo de educación destinada al medio rural. Situación que no es una característica exclusiva de la Región ni del País; la misma constante se observa en la EIB de los países andinos. *“La educación intercultural bilingüe no solo debe estar orientada a las poblaciones nativas o indígenas sino a los niños y jóvenes de las ciudades para que valoren nuestra diversidad cultural y lingüística y se sienta parte de ellas.”* (Rosales, M. A. 2007: 81).

En lo tocante a la práctica pedagógica, deviene en reduccionismos localistas y aislamiento cultural, que tiene sus raíces en la debilidad o carencia de la epistemología intercultural. La práctica intercultural en el

aula, se reduce al desarrollo de contenidos únicamente en la lengua y cultura nativas.

6. Existe una gran brecha, entre los propósitos teóricos de la EIB –que son plausibles-- con las representaciones sociales de los profesores. Una grieta que se traduce en la aplicación concreta del Programa. La pregunta que cabe aquí es: ¿Con cuál de las conceptualizaciones debe trabajarse la EIB, para el aprendizaje eficaz de los niños del medio rural? El razonamiento elemental nos dice, el sentido común no garantiza tal eficiencia; sino un cambio de las representaciones de los docentes acerca del Programa. Empero, esto no es sencillo, implica modificar cuestiones sustanciales del Programa. Esto implica, afrontar positivamente al factor principal de este tipo de educación: el profesor.

Una EIB que modifique sustancialmente el aprendizaje de los niños del medio rural, para tal empresa se requiere de educadores con recursos epistemológicos, pedagógicos y metodológicos. Este propósito no es alcanzable sólo con la capacitación, sino mucho más; innovar la política educativa nacional, en el que se contenga la pertinencia cultural. La EIB tendrá eficacia con docentes formados en esta especialidad, en centros superiores de estudio de una carrera profesional pertinente; escogida voluntariamente por vocación. Carrera que será desarrollada y aplicada por la satisfacción en la realización profesional de los profesores.

7. El discurso predominante de los profesores acerca de la EIB, proviene de dos fuentes básicas, que estructuran sus representaciones sociales acerca

del Programa: 1. Algunos conocimientos aprehendidos en los talleres de capacitación y 2. Su práctica cotidiana en el ejercicio de este tipo de educación. De estas dos fuentes, la principal, es la procedente de su práctica cotidiana, de su experiencia. Esto acusa la debilidad de la información institucionalizada de la EIB, las limitaciones de los alcances de la capacitación. En otras palabras, la aplicación práctica de esta modalidad, es más dependiente de la iniciativa y las concepciones particulares del docente.

8. Las representaciones sociales de los profesores acerca del destino de la EIB, indican una orientación predispuesta. La EIB sólo es para los escolares del área rural; en cambio, la educación "normal" es para los del medio urbano. Asimismo, ellos representan al Programa como algo impuesto desde las jerarquías altas de la administración educativa del País. Esta forma de representar a la EIB, hace que se deforme el concepto de la interculturalidad y encuentre su resultado en una práctica distorsionada, que consiste en identificar a la interculturalidad sólo en uno de sus aspectos, la lengua y cultura aborigen.

Después de haber recorrido, la descripción, el análisis y la interpretación, de las representaciones sociales de los profesores acerca de la EIB; señalamos las características principales que observan las representaciones emitidas por los educadores.

1. Las representaciones de la EIB, corresponden a un discurso cotidiano y empirista, que no armoniza con los conceptos teóricos de tal tipo de

educación. Existe una gran distancia entre lo representado practicado con el fundamento teórico del Programa.

2. Ausencia de información en la sociedad sobre lo que representa la EIB. Esta deficiencia es clamorosa con los padres de familia, al no poseer una referencia aproximada del Programa; creen que la educación de sus hijos no accede al conocimiento de la cultura universal, intermediada por el castellano. Esta limitación, incluso, alcanza hasta a los profesores que no están involucrados en el Programa.
3. Los profesores que laboran con la EIB, no tienen incentivos por el trabajo desarrollado con este tipo de educación, ya que la demanda de esfuerzos es mayor que aquel docente que labora sin este Programa.

Luego de la interpretación del eje temático central, a continuación pasamos al desarrollo de las áreas temáticas:

3.2.2. Primer área temática: percepciones de la EIB

Esta área corresponde a la conceptualización básica de la EIB, específicamente aquella referida al conocimiento de los fundamentos del Programa. Sobre el particular, existe una omisión conceptual generalizada por los profesores acerca de la EIB, que deriva de las carencias de la capacitación y de la misma planificación por parte del Ministerio.

En cambio, en las representaciones sociales de los docentes, se trasluce la importancia que le prestan al idioma vernáculo, identificada con la primera lengua del niño. Justifican su uso, porque hay algunos niños en edad temprana que

tienen dificultades en la competencia lingüística del español; por lo que, se hace necesario el apoyo instrumental del quechua. Los resultados son halagüeños porque se obtienen mayores niveles de comprensión, fluidez en la comunicación, más participación en el desarrollo de clases. Con lo cual, se demuestra plenamente aquello que es obvio, la primera lengua es la portadora de los conocimientos de cualquier ser humano. En el caso de los escolares, la eficacia de la construcción de nuevos conocimientos sólo es posible en la medida en que se tomen esos conocimientos en su lengua respectiva.

El otro aspecto importante de la conceptualización de la EIB, refiere a la lengua materna como la base para la socialización del niño. Los alumnos al ingresar a la escuela primaria, ya tuvieron la experiencia de la escuela inicial (wawa wasi) y con ello la experiencia de la comunicación a través del idioma castellano, intermediada por el profesor o la profesora.

El uso del idioma nativo persiste en los primeros grados de la escuela primaria. Evoquemos la observación de los docentes, quienes afirman que los niños todavía no poseen la suficiente competencia del castellano. Lo que quiere decir, la socialización de muchos infantes se realiza, aún, en el quechua; que inicia en el seno familiar, continúa en la escuela inicial y primaria. Los profesores perciben que, los niños tienen diferentes contextos de uso del idioma vernáculo, al mismo tiempo, practican la alternancia de códigos de acuerdo a las circunstancias, en su dominio bilingüe del quechua castellano.

En relación al uso lingüístico del quechua por edad, los docentes manifiestan que los alumnos hacen uso del idioma vernáculo, con más frecuencia, durante los

primeros grados. Luego en los últimos, va decreciendo esta práctica y se van incorporando a la comunicación exclusivamente en castellano.

Los contextos de uso del idioma vernáculo de los niños de los primeros grados, se remiten, principalmente, a contextos cerrados e informales. Estos contextos son primordialmente el seno familiar, regularmente en la comunicación madre - hijo; el otro contexto es la escuela, normalmente fuera del aula, en la hora del recreo. Estos contextos de uso son los que habitual y libremente realiza el niño. La otra forma de uso es cuando el profesor desarrolla sus clases en el aula, cuando corresponde a las sesiones en el idioma nativo.

Los contextos influyen sobre el uso lingüístico de los niños, especialmente de los bilingües. Se observó en muchas escuelas del ámbito, los escolares tienen temor de expresarse en quechua, particularmente ante personas ajenas a su comunidad. Según los informes de muchos capacitadores del Programa EIB, expresan: *"Los niños y niñas tienen vergüenza de expresarse en quechua."* (AGM). En otro informe se lee: *"Pese a que en las comunidades visitadas la lengua materna de los niños es el quechua, sin embargo, los niños no quieren expresarse en quechua"* (GRC). Indudablemente, el contexto de uso de la sociedad mayor favorece al uso del idioma hispano, pero el uso lingüístico del idioma nativo, por parte del profesor, es muy importante para el escolar.

Las características lingüísticas de los niños no se mantienen estacionarias; antaño era generalizado la lengua materna el quechua. Ahora, bajo las nuevas condiciones introducidas por la modernidad, hay una nueva generación de niños del medio rural que son monolingües del castellano, o en su mayor parte,

bilingües. La competencia lingüística de estos infantes depende del uso lingüístico en el seno familiar. Si es bilingüe, entonces, su base de socialización es bilingüe; aún cuando los profesores observan, estos niños, tienen algunas dificultades en la producción y comprensión del castellano.

Los otros, los monolingües del castellano, hay bastantes y esa es la tendencia; de igual manera, en las observaciones directas, corroborada con los informes de los capacitadores del Programa, suscriben esta aseveración: *"En las escuelas monitoreadas se ha podido observar que hay niños y niñas en que su lengua materna es el castellano."* (LCV). Algunos de estos niños, por el contexto cultural, han aprendido algunas palabras de la lengua quechua; pero en la mayoría de los casos, sus padres no quieren que sus hijos hablen el idioma nativo.

La EIB tuvo todo un proceso de desarrollo histórico, que no sólo fue de cambio de marbete; sino de desarrollo conceptual, que no es necesario referirlo aquí, sólo hacer referencia a sus características más saltantes en ese transcurso. Primero, inició como educación bilingüe a secas. Es decir, se circunscribió al aspecto lingüístico, la utilización del idioma nativo para los procesos educativos, con aquellos niños vernáculo hablantes. Luego, se incorporó el término "intercultural", para convertirse el Programa en educación bilingüe intercultural (EBI). Esta denominación no sólo es una secuencia de palabras; sino la concepción de un tipo de educación orientada a los educandos con lenguas y culturas distintas al castellano. La importancia va en que primero es lo lingüístico y lo derivado lo cultural.

Tuvo que transcurrir un tiempo considerable, acaecer muchos eventos y correr mucha tinta sobre el papel, para que se replantee y opte por una nueva denominación, que sería la que conocemos: "Educación Intercultural Bilingüe". Con ello se franquea a un primer plano lo intercultural, que es la base del cual deriva lo lingüístico. Esta apreciación de orden teórico, tiene sus implicancias en su aplicación concreta en el aula. Para superar el fracaso de la educación tradicional estandarizada, que se basa en los referentes de la cultura occidental o cultura dominante. Se opta por una educación con pertinencia cultural, que no es más que la aplicación de la interculturalidad en el aula.

Las representaciones de los profesores, nos presentan una forma muy peculiar de ejercer la EIB, que se caracteriza por identificar a este Programa, casi exclusivamente, como aplicación lingüística del idioma vernáculo en los procesos educativos. Se toma tangencialmente lo que es la interculturalidad. Y, cuando se la toma, se reduce sólo al aspecto cultural del contexto inmediato del escolar. Peor aún, se la circunscribe casi exclusivamente a los elementos materiales del medio ambiente en el cual se desenvuelve el escolar; no se considera los otros aspectos; por ejemplo, la historia local, la cosmovisión y concomitantes. El problema se agrava, por la insuficiente o nula participación de los padres y madres de familia; igualmente por la falta de participación de los especialistas o sabios locales, que pueden enriquecer sobre los conocimientos de la cultura local.

La aplicación de la interculturalidad en el aula, en lo relacionado con a la otra cultura (denominada Cultura Occidental), no es nada promisorio, ni en lo metodológico, ni en los contenidos. En la implementación práctica del Programa, falta desarrollar la aplicación de la interculturalidad en el aula, que no es un

problema sólo de pragmatismo, sino, en lo fundamental, de orden conceptual, académico y epistemológico.

3.2.3. Segunda área temática: valoración de la EIB

La otra área de las representaciones sociales de los profesores respecto a la EIB, es el valor real que le asigna el docente al Programa, expresado en los diferentes componentes de esta pedagogía. Presentamos el esfuerzo de síntesis de las representaciones referidas en la descripción, reunidas en esta área. Estos componentes son los siguientes:

1. La representación de la interculturalidad
2. La representación de la EIB como reivindicación cultural
3. El papel del idioma nativo en la EIB (su uso lingüístico)
4. El factor profesor
5. Las percepciones de los padres de familia de la EIB
6. Expectativas de los profesores de la EIB
7. Conceptualización de la escuela rural.

3.2.3.1. Sobre la representación social de la interculturalidad

Un elemento importante de la EIB constituye la interculturalidad, su conceptualización repercute directamente sobre la práctica de los docentes. Su uso en el Programa atraviesa diferentes dificultades, tal como hemos podido advertir. Estos problemas los podemos sintetizar en los siguientes aspectos: a) La

teoría de la interculturalidad, b) La aplicación de la interculturalidad en el aula y
c) La interculturalidad y las relaciones de poder.

3.2.3.1.1. La teoría de la interculturalidad

El enfoque de este concepto, depende, a su vez, de la comprensión que se tenga del concepto "cultura", lo cual abundamos copiosamente en el apartado de las referencias teóricas. Aquí, dirigimos la atención a la interpretación de las representaciones acerca de la interculturalidad, que facilitaron los docentes, expresado, básicamente, en la identificación de la interculturalidad como el equivalente de la cultura quechua. Esta representación no nos debe hacer perder de vista en su conceptualización, ni reducirlo a aspectos abstractos sin contenido funcional, ni hacernos descender en el otro extremo, a empirismos intrascendentes.

Uno de esos peligros para la conceptualización de la interculturalidad, es aquella búsqueda por encontrar un concepto único universal de interculturalidad. Tal propósito es un intento vano, ya que, por su misma naturaleza tiene el componente diverso en su conceptualización; dependiendo de las fuentes culturales, el contexto y las circunstancias.

La interculturalidad es un concepto en desarrollo; sin embargo, no se reduce a significaciones empíricas o de deseo reivindicacionista cultural autóctona, limitado a las subjetividades de las personas. Debe contener elementos que expresen la particularidad, pero también, la expresión del contexto social más amplio, como una forma de convivencia en la diversidad.

En la descripción de las representaciones sociales acerca de este término, prevalece la tendencia a entender la interculturalidad, sólo como la expresión de lo propio (la cultura local o la cultura andina). Esta forma de representar es proclive al reduccionismo conceptual. Interculturalidad circunscrita a la identificación con lo propio, con mayor significación relacionado a expresiones folclóricas, traducido en las danzas, canciones, comidas y otros similares. De la misma manera, el reduccionismo refiere a la descripción del contexto inmediato del niño; pero, sólo a los aspectos materiales (geografía, agricultura, animales, entre otros). Las expresiones de la cultura local, para los procesos pedagógicos, tienen que traspasar las referencias inmediatas de lo material. En ese entendido, falta incorporar la riqueza de conocimientos propios, en cuanto a la historia local, el curso de las tecnologías, la cosmovisión como una forma de interpretar la realidad; sólo por señalar algunas carencias.

En las representaciones de los educadores, se puede observar, abierta o en forma encubierta; la presencia de culturas superiores e inferiores. Estas formas de representar la cultura, llevarían a un camino, donde la única opción sería el camino de la asimilación a la cultura superior, equivalente a la cultura dominante (la cultura Occidental). Por definición, no se puede hablar de culturas superiores o inferiores, por cuanto, cada cultura tiene sus propios parámetros conceptuales que la rigen. Mas, siempre hay la tendencia a medir con un parámetro cultural al otro diferente, lo cual deviene en el etnocentrismo, tan característico a lo largo de nuestra historia. Para recordar sólo el colonialismo español respecto a la población aborígen. El etnocentrismo tiene profundas raíces a lo largo de la república y vigentes aún, en el contexto moderno denominado "globalización".

La percepción de culturas superiores e inferiores, está tan difundida que muchos toman como la única verdad. Como se sabe, la cultura, no es absoluta, al contrario, es dinámica. Esta aclaración, aparentemente, sin mucha importancia; lo es todo. La interculturalidad vista como relación entre culturas excluyentes, conduciría al aislacionismo y a la falta de horizontes en el enriquecimiento cultural propio, a la carencia de perspectivas en su desarrollo autónomo.

El significado inmediato de cultura es conocimiento. El conocimiento se produce en los individuos, no como algo pre establecido genéticamente, sino como consecuencia de su participación en sus complejas redes sociales. Esta acumulación individual, halla su realización en las interrelaciones con otros. Es decir, se forman conocimientos y subjetividades al nivel de grupos sociales mayores, a las que llamamos grupos culturales o simplemente cultura. Estos representan una confluencia de marcos de referencia con denominadores comunes, los unen parámetros conceptuales compartidos. Todo ello se produce en una constante dinámica individual y social, nunca puede ser absoluta, porque es una incesante modificación y desarrollo. Si la cultura fuera absoluta, significaría el fin del desarrollo humano, lo cual no corresponde a la realidad.

La práctica educativa intercultural, no sólo debe sujetarse a los aspectos superficiales y materiales del contexto inmediato del escolar; sino hallar su concreción epistemológica práctica, en la utilización de una y otra cultura, como algo interpenetrado en ambas direcciones. Por lo cual, debe considerar los aspectos de las concepciones particulares de cada cultura en sus aspectos ontológicos. En esa línea, por ejemplo, es necesario incluir la cosmovisión local

de la "Pachamama" (madre naturaleza), este ritual debe ser representado para el mayor conocimiento y afirmación cultural de los alumnos.

Otro aspecto que merece ser aclarado, en lo concerniente a la conceptualización de la interculturalidad, es aquello referido a sus alcances, social e individual.¹⁸ La interculturalidad no es un concepto únicamente social, como podría parecer; sino también un concepto que atraviesa al individuo. En ese sentido, no se diga que un individuo posee sólo esquemas mentales de una sola cultura; eso no se ajusta a la realidad. Cada persona somos interculturales en una sociedad donde la característica es la convivencia con la diversidad cultural.

Poseemos un núcleo cultural que identifica nuestra personalidad, pero a lo largo de nuestra vida incorporamos muchos elementos de las otras culturas en contacto. Incluso, a veces, bajo ciertas condiciones, actuamos como si fuésemos personas de la otra cultura, esto no es una rareza. La característica del ser humano es su capacidad de adaptación al medio y a las circunstancias. *"Cada individuo tiene acceso a más de una cultura, es decir, a más de un conjunto de conocimientos y patrones de percepción, pensamiento y acción."* (García, J., Pulido y Montes, 1993: 5).

Un hecho importante en los procesos pedagógicos con los niños del área rural, son sus códigos culturales con los cuales están nutridos sus saberes previos. No

18 Las relaciones de interculturalidad no se ciñen a una sola forma de comunicación. *"La práctica intercultural se manifiesta en un proceso de interrelación oral, verbal o escrita, emocional y afectiva, a partir de la reflexión sobre el reconocimiento y respeto al 'otro'... se plasma en la vida cotidiana en todas sus manifestaciones. Pueblos, comunidades o grupos de personas de distinto origen cultural que comparten y se relacionan de manera horizontal, es decir con respeto mutuo y consideración recíproca."* (SERVINDI, 2005: 85).

es pertinente, mucho menos pedagógico, imponer conocimientos al niño fuera de sus esquemas mentales; porque no podrá reconocerlo. Aún cuando no es absoluto ni excluyente, ya que los esquemas mentales tienen la característica de ser dinámicos, siempre se está aprendiendo algo nuevo, se acumula, y también se sustituye. En general, la construcción de nuevos conocimientos se realiza sobre la base de lo precedente.

Visto hasta aquí, el desarrollo epistemológico de la interculturalidad tiene todavía muchos escollos; es un concepto en desarrollo de acuerdo a las particularidades sociales de los grupos culturales. *"La propuesta de interculturalidad se ha convertido 'demasiado rápido' en parte integral del discurso educativo"* (Gómez, 2003: 2). Por lo cual, corre el riesgo de mantenerse en el discurso; si no se tiene a su vez, claro y desarrollado su conceptualización para su aplicación práctica.¹⁹

3.2.3.1.2. Aplicación de la interculturalidad en el aula

Este es un punto crítico en la aplicación de la EIB. Está demás decir, que el Programa ha sido pensada como una alternativa para mejorar los niveles de aprendizaje de los niños, con una lengua y cultura distintas a la oficialmente establecida. En la recopilación de la información, sistematizada en la descripción, nos muestra un panorama poco convincente para los propósitos establecidos, desde la conceptualización de la interculturalidad, hasta su aplicación práctica. Al hacer la síntesis y la abstracción, podemos establecer las siguientes

19 *"El concepto 'interculturalidad' se ha puesto de moda y con ello corre el peligro de perder significado a medida que se escucha con mayor frecuencia, además de que se encuentra en un nivel suficientemente abstracto para no poder llegar a concretarlo por lo que se queda en un discurso con buenas intenciones."* (Millán, 2002: 6).

características de las representaciones de los profesores, en la aplicación de la interculturalidad en el aula.

1. La interculturalidad como inclusión de contenidos
2. La interculturalidad como expresión de lo propio
3. Distancia entre contenidos de la capacitación y el manejo práctico por el docente de aula
4. Estereotipos nocivos

En las representaciones sociales de los profesores, sobre la aplicación de la interculturalidad en el aula. Se encuentran variadas formas de representar y aplicar este concepto. Una de ellas, es con relación a los contenidos. Según las manifestaciones de los educadores, en la educación tradicional no se incluía el componente de lo nativo (referido tanto a lengua como a cultura propia). Ahora con la EIB, se incorporan contenidos relacionados con la cultura local del escolar. Entonces, hay dos contenidos, lo que siempre había – considerado como la otra cultura-- y lo nativo incorporado. Esta es una forma de percepción y aplicación de la interculturalidad. Una visión muy corta en sus alcances. No se considera las relaciones entre las dos culturas, o la necesidad de establecer estas relaciones, si todavía no las hay. Tampoco se considera el tratamiento de los conflictos entre las culturas, que se presentan frecuentemente en las relaciones interculturales.

La interculturalidad no se circunscribe al diseño de contenidos en el currículo, es una forma de convivencia entre diversos. En tal sentido, es una actitud que deben adoptar y practicar los agentes de la educación (profesores, alumnos y padres de

familia), sólo así la educación intercultural podrá expresar su eficiencia. No olvidemos que las opiniones son también actitud.

Otra representación social bastante difundida en la aplicación de la interculturalidad, está identificada con aquel concepto de "lo propio" (la cultura local o la cultura andina). El profesor cree que está aplicando la interculturalidad con actividades como la práctica de las danzas nativas, los cantos y el uso del idioma nativo. Eso está bien, pero se olvida los contenidos de la cultura local, igualmente de la otra cultura. Algunos, hasta restringen a la interculturalidad sólo a los elementos del folclor rural. Como se ve, persiste el problema del manejo del concepto en ciernes, en su aplicación práctica, en el aula con los niños. A falta de perspicacia epistemológica se reemplaza con prácticas empiristas que menoscaban los propósitos de este tipo de educación.

La tercera característica de la aplicación de la interculturalidad en el aula, recae en la brecha existente entre los contenidos de la capacitación y el manejo práctico cotidiano del concepto. Se diría que existen buenos deseos por aplicar la interculturalidad en el aula. Mas, las pautas epistemológicas para este aspecto, recién han surgido en la capacitación del 2007, antes había un vacío. Aún así, los lineamientos tienen la característica de ser muy generales, están limitados por no provenir de investigaciones o sistematizaciones de prácticas cotidianas de aula. Peor aún, dichas informaciones no logran llegar hasta los profesores, por limitaciones de implementación logística.

En el año mencionado, el taller informativo fue organizado por el Ministerio, aconteció de la siguiente manera: Hubo un taller informativo nacional en Lima, al

que asistieron una parte del personal encargado de la capacitación (coordinador, especialistas y monitores), ellos tenían que replicar en Puno a los que no viajaron. La información impartida, en el mejor de los casos, sólo quedó en los capacitadores, porque en los talleres locales con los profesores no se incidió en la parte epistemológica; los tiempos no daban para ello, había que cumplir un régimen estricto de desarrollo de los sílabos, que incidía más en aspectos temáticos inmediatistas y pragmáticos.

Del Taller Nacional Lima, encontramos un documento en Power Point, denominado: "Orientaciones para trabajar la interculturalidad". En los aspectos relacionados al tema, refiere a la diversidad en el aula, en los siguientes ítemes:

- Origen/procedencia (de los alumnos)
- Dominio de una o más lenguas con diferentes niveles de bilingüismo
- Cosmovisiones del maestro y del estudiante
- Diferentes niveles de manejo de conocimientos y ritmos de aprendizaje
- Presencia de niños (as) con habilidades y necesidades especiales
- Niveles de maduración y desarrollo de capacidades

Agrega la siguiente observación: *"La situación socioeconómica en la que se encuentran nuestros niños y niñas es otro factor que vuelve más compleja esta diversidad"* (Ministerio de Educación Perú, 2007b). Este añadido expone la complejidad del problema en su aplicación práctica de la interculturalidad. Los ítemes referidos, se resumen a la tarea de recopilar información de los alumnos,

no se dice qué se va a hacer con esa información. Tampoco hay un documento que desarrolle cada uno de los ítemes. La responsabilidad se deriva al profesor de aula para que desarrolle cada uno de ellos. Por lo demás, se reitera generalidades. Hasta mientras, en el discurso de los profesores sobre este aspecto, predomina la representación de sentido común, antes que la orientación conceptual.

Se evidencia las limitaciones de los alcances de la capacitación, por muy buenos deseos que se tenga de ella. La aplicación práctica de la interculturalidad en el aula, no sólo es cuestión de pragmatismo (en las primeras capacitaciones se insistía en las imágenes prácticas de la EIB). La aplicación práctica pertinente de la interculturalidad, depende de la comprensión del concepto en toda su extensión y sus implicancias. Sólo así se podrán obtener los resultados esperados.

Si no se hace nada por cambiar ese estado de cosas, el problema continúa. Las representaciones sociales tienen un doble destino: O son cambiantes, dinámicos al influjo y a las exigencias del medio social; o terminan detenidas, por el permanente uso de las creencias.²⁰ Se vuelven estereotipos, a falta de explicaciones convincentes. Al parecer, eso es lo que ya está ocurriendo con la EIB; por lo menos con un grueso sector de padres de familia, que identifican al Programa con la enseñanza del quechua a los escolares del medio rural.

A falta de razones, estas percepciones se tornan difíciles de modificarla, se está convirtiendo en un estereotipo. Esto cunde y se extiende a los otros agentes de

20 *"Las creencias educativas de los profesores influyen y determinan su conducta docente la forma en que estructuran y organizan su mundo profesional"* (Spodek y Rucinski, 1984: 23).

la educación, los alumnos y hasta a un sector de los profesores. No olvidemos que en el medio, se contagia de cierto aire de modernismo, de la economía de mercado y concomitantes, que inciden en prejuicios contra lo nativo. Estas conjeturas, a veces son tomados por los propios quechuas; si se deja libremente, se convierten en lugares comunes. *"El prejuicio opera mediante el empleo del pensamiento estereotípico"* (Giddens, 1993: 292).

De las observaciones realizadas en las escuelas del medio, se concluye: Los profesores tienen dificultades en la aplicación de la interculturalidad en el aula. Es más, la mayoría, por no decir la totalidad, no tienen claro su conceptualización; por lo que, simplemente, no lo aplican, o si lo hacen, es a su libre albedrío. Los capacitadores del Programa también verificaron este hecho: *"La totalidad de profesores monitoreados a mi cargo, no tienen conocimiento de lo que es la interculturalidad en el aula; por eso, aún no incorporan las estrategias para trabajar la interculturalidad en el desarrollo de sus actividades"* (HPY).

Se puede realizar algunas observaciones del trabajo de los profesores en la aplicación de la interculturalidad en aula. En la implementación conceptual, toman a los elementos culturales como entes aislados, lo local y lo ajeno separados. La diversidad cultural en la vida cotidiana, coexiste y convive en la permanente interacción cultural; sea en forma individual o social.

Por lo demás, esta interacción se ha tornado más dinámica, por muchas razones, sólo por mencionar: La velocidad y la intensidad de los medios masivos de comunicación. Igualmente, la intensificación de las migraciones en sus diferentes variantes; hoy las personas intercambian más rápidamente, la migración no sólo

es traslado de personas, conlleva también traslado de cultura. Esa dinámica de relación entre culturas, por ejemplo, tendría que estar reflejado en la aplicación de la interculturalidad en el aula. Se advierte al mismo tiempo, las relaciones interculturales no transcurren sin sobresaltos. La realidad presenta en forma permanente conflictos, los cuales deben ser motivo de discusión y reflexión.

La escuela está en una permanente interrelación cultural, con los conceptos y experiencias fuera de la comunidad. En esa articulación, se encuentran diferentes expresiones interculturales como, la negociación de significados, los conflictos por diferentes motivaciones. En tal sentido, el profesor deberá manejar la pluralidad de los discursos y los conflictos. *“La vida escolar debe considerar como una pluralidad de discursos y luchas en conflicto, un terreno en el que confluye la cultura del aula y de la calle, y en el que los maestros, estudiantes y autoridades administrativas aceptan, negocian y a veces rechazan la manera en que las experiencias y prácticas escolares son denominadas y llevadas a cabo.”* (McLaren, 1998: 32).

En un contexto de diversidad cultural, regularmente se presentan conflictos, en muchos de ellos sus causas se encuentran en la percepción diferente. *“El contacto con grupos de afuera, con ‘los otros’, se caracteriza frecuentemente por un sentimiento de mutua hostilidad la cual se refleja, entre otras formas, en una relación de tensión”* (Valiente, 1996: 296). Esos conflictos deberían ser tratados por el profesor en aula, como una forma de reflexionar la convivencia en la interculturalidad. De la misma manera, considerar, que no todo conflicto es ineludiblemente negativo, ya que éste es, *“un elemento fundamental de la deliberación humana y por tanto el factor clave para la comprensión de la acción*

humana en sociedades específicas. El conflicto es un elemento decisivo para las ciencias humanas y la filosofía que interactúan en diversos ámbitos, y ciertamente el modelo del conflicto contiene implicancias político-sociales que es preciso reconocer." (Salas, 2003: 32).

La aplicación de la interculturalidad en el aula, se torna problemática no sólo con los profesores del ámbito de estudio. Es un problema general, que atraviesa a la EIB en países con poblaciones autóctonas, por mencionar; México y Bolivia. En una investigación realizada de la EIB con los zapotecos de Oaxaca, se destaca el problema de la aplicación de la interculturalidad en el aula: *"Qué significa la interculturalidad y cómo llevarla a las aulas, son preguntas para las cuales los docentes no tienen muchas respuestas, aunque tampoco se las han ofrecido."* (Jiménez, Y., 2005: 212). Similar confusión se observa en la experiencia de la EIB boliviana. Veamos algunos testimonios de investigaciones realizadas en ese país:

En la investigación de Alcón Tancara, en el Instituto Normal Superior de Warisata (La Paz - Bolivia), se da cuenta del problema de la aplicación de la interculturalidad: *"No se observa la aplicación clara al del concepto de 'interculturalidad'; se confunde este término con una compulsiva revaloración del aimara, dejándose a un lado la cultura occidental"* (2001: 113). Semejante situación acontece en la investigación realizada en la Escuela Normal Eduardo Avaroa de Potosí, donde se percibe a la interculturalidad como la práctica oral del idioma nativo, el reconocimiento in situ de las comunidades y el uso de la vestimenta del lugar. *"En la Normal se tiene la idea de que hablando la lengua quechua, visitando comunidades indígenas y realizando representaciones con la vestimenta de los ayllus se está haciendo interculturalidad. Sin darse cuenta de*

que este concepto va mucho más allá” (Relmuán, 2001: 141).

Otra experiencia de la aplicación de la EIB en el país del altiplano; nos expone, cómo el concepto de la interculturalidad es simplificado, casi exclusivamente, a los términos de reivindicación cultural, el orgullo por lo propio (la vestimenta). En fin, una suerte de indianismo exclusionista. *“Al interior del INS de Caracollo, los docentes manejan el criterio de interculturalidad de una manera folklórica, por ejemplo cuando uno de los docentes obliga a sus alumnos a utilizar la vestimenta típica en sus clases...” (Delgado, 2001: 58).*

3.2.3.1.3. La interculturalidad y las relaciones de poder

En las representaciones sociales de los profesores, se observa la referencia a las relaciones de poder. Aún cuando, son pocos los que se refirieron a ello. En sus representaciones, la EIB no responde a las necesidades e intereses de la población quechua; al contrario, relacionaron al Programa con intereses de los poderes dominantes, sea a escala nacional o internacional.

Lo más característico de las representaciones respecto al poder, es lo referente al carácter marginal que ocupa la EIB en la política educativa del país. Estas observaciones, descubren el problema que acompaña a la interculturalidad. No sólo es relación entre culturas diferentes, no queda en los aspectos culturales (costumbres, tradiciones, folclor y otros). Sino, que, a su vez, involucra a la posición que ocupa una determinada cultura en el manejo del poder. En la interculturalidad, es todavía embrionario, las reflexiones críticas sobre las relaciones de poder en nuestro país. Muchos, sobre todo los que ostentan el poder, dicen que no se puede hablar aspectos políticos en temas educativos.

Nada más equivocado, es una demanda obligada adoptar políticas educativas, en la búsqueda de soluciones para elevar los rendimientos del aprendizaje de los niños con una lengua y cultura diferentes a la oficial.

En la preocupación por Interpretar las representaciones de los profesores, en cuanto a las relaciones de poder respecto a una educación intercultural, resumimos en los siguientes aspectos:

- Falta una política educativa del largo aliento, que involucre a la educación intercultural.
- La prioridad asignada por el poder político a la educación intercultural
- Las condiciones de vida de las personas a las que se destina la EIB y su relación con el poder

La característica que signa a nuestro país en el manejo del poder referido a educación, es la ausencia de políticas educativas del largo aliento (las únicas que en realidad se pueden denominar como política educativa). Las normas y las orientaciones expresadas en la legislación, se caracterizan por su rumbo zigzageante, su inestabilidad, a veces, falta de horizonte. Caracteriza a nuestra política educativa, la falta de perspectiva; la dependencia del gobierno de turno, de los ministros y a veces hasta de situaciones circunstanciales. Los docentes son espectadores de estos sucesos, y se preguntan, ¿cuánto tiempo durará esta medida?

La preocupación por los sectores culturales marginados, no es de larga data; apenas de los últimos años. De manera accesoria el Ministerio de Educación,

tomó la necesidad de la educación bilingüe para los niños de una lengua diferente al castellano, a partir de la década del 90. Se autoriza para ello la actividad de algunas ONGs (GTZ por ejemplo). La actividad de las ONGs sólo tenían alcances locales, las disposiciones gubernamentales tenían alcances limitados; no era una política educativa. Es recién a partir del año de 1996, que el Ministerio incorpora a la educación bilingüe intercultural (EBI) como parte de su política educativa, extensivo sólo para algunas escuelas unidocentes y multigrado del área rural.

Con la denominación EBI, la atención principal que prestaba el Ministerio era al aspecto lingüístico (especialmente el idioma vernáculo). Al influjo de las discusiones teóricas en el ámbito internacional, particularmente latinoamericano; a partir del 2004 se cambia de denominación a "educación intercultural bilingüe" (EIB). Tal como ya mencionamos, el cambio no sólo trata del orden de las palabras; sino del aspecto conceptual; lo lingüístico deriva de lo cultural.²¹ Este cambio, en el Ministerio; no supone un desarrollo conceptual de la interculturalidad, no existen documentos que respalde ello, no debe confundirse con la abundante producción bibliográfica internacional, o la producción de personalidades especialistas de nuestro país.

Actualmente, la EIB ocupa un lugar marginal en la política educativa del gobierno, su alcance es alrededor sólo de los niveles de inicial y primaria del área rural. Hay algunos casos aislados con poca atención de la EIB en el medio urbano; el nivel secundaria está excluido. En general, el área urbana está exenta de la educación

21 La lengua contiene a la cultura. *"En la medida en que los elementos lingüísticos son aprendidos de los demás, son en conjunto parte de la cultura, y como tal, es muy probable que estén estrechamente asociados con otros aspectos de la cultura que es aprendida de la misma gente."* (Hudson, 2000: 107).

intercultural, pese a que su población escolar tiene un fuerte componente étnico de quechuas y aimaras, por lo menos en la Región.²² Ni qué decir, al lugar que ocupa en la estructura administrativa de la gestión educativa del Ministerio, sea en la capital o en las regiones, es marginal (sólo por mencionar, el número reducido de profesionales con esta especialidad que laboran en sus oficinas).

La marginalidad en el acceso al poder, no sólo es de carácter político; tiene también otras dimensiones; mas, siempre expresan asimetrías. *“Las escuelas ejercen de hecho formas de regulación política y moral que están íntimamente relacionadas con tecnologías de poder que producen asimetrías.”* (Giroux, 1997: 136). Cualquier escuela rural con o sin EIB, no está al margen de cualquier interés del manejo de poder. Llanamente, la escuela tiene que cumplir con las directivas que emanan del poder central, éstas, reproducen en la escuela un tipo de producción cultural.

Ante esta situación, los profesores y los profesionales que trabajamos en este tipo de educación, ya nos acostumbramos a esperar, cuál partido, cuál político va a ingresar al poder, porque de ello depende la aplicación de la educación intercultural. Para el actual gobierno no es de prioridad la educación intercultural, su importancia sólo es marginal; prioriza la inserción de la educación en la modernidad, que responda a la economía de mercado.

Asimismo, la interculturalidad relaciona con las condiciones de vida de las personas insertas en la EIB. No es novedad que ellos conforman los grupos

22 Esta característica no sólo es para la Región, sucede a nivel nacional. *“En el campo educativo, se continuó con el tratamiento de la EIB como un servicio educativo destinado exclusivamente a las comunidades ‘campesinas’ de los andes y a los indígenas amazónicos.”* (Moya, 2009: 28).

sociales más pobres del país, marginados del acceso al poder político. En tal sentido, lo cultural no sólo es afirmación de la identidad; sino, igualmente, luchar por reivindicaciones.

De manera general, se podría decir, la interculturalidad en la educación se está aplicando en nuestra Región y en nuestro País, hace ya un buen tiempo, mas su eficacia en el cambio cualitativo -en el aprendizaje de los niños- todavía no tiene resultados. Están pendientes de resolver muchos problemas, especialmente la epistemología de la interculturalidad, y consiguientemente, su aplicación en las aulas. Esto es un problema común que involucra a países y regiones con características similares a la nuestra. Así, en México, la interculturalidad en el campo educativo, tiene problemas. *"Sin embargo, el éxito de la 'interculturalidad institucional' aún no ha logrado la transformación radical de las prácticas escolares"*. (Muñoz, H., 2002:55).

3.2.3.2. La representación de la EIB como reivindicación cultural

La práctica educativa intercultural, debería ser el manejo de las dos culturas en una situación de diálogo y complementariedad, para la satisfacción de las necesidades de la población nativa y su búsqueda de mejores condiciones de vida. En cambio, se observa la tendencia a considerar a la EIB sólo como reivindicación de lo propio, entendida como la revaloración de las virtudes de la cultura ancestral andina, especialmente de la sociedad inca. Esta apreciación es correcta dentro de los términos de la interculturalidad; pero sólo expresa una parte de ese concepto, faltando las relaciones y los aportes de la otra cultura; sin mencionar las metodologías y contenidos en cuanto a lengua y cultura.

Limitar a la EIB a una cuestión eminentemente de reivindicación cultural, es equivocado; porque la interculturalidad en la educación debe servir para nutrir al alumno, para su inserción en la sociedad actual en mejores y ventajosas condiciones, sin renunciar a su identidad.

Las opiniones de los docentes acerca de la EIB, no son apreciaciones intrascendentes, sin efectos en el aprendizaje de los niños; inciden directamente en su formación, consecuentemente, en el fracaso o éxito del Programa. Por decir, si se representa a la EIB, sólo como una reivindicación del pasado cultural andino o la identidad cultural de lo propio, derivará en situaciones de aislamiento y exclusión social, como que ya se tuvo en el pasado. La interculturalidad debe tener una funcionalidad sobre el conocimiento del contexto real en el que se desenvuelve, no se puede actuar con actitudes exclusionistas; sino, el manejo eficiente de la diversidad en el contexto moderno.²³

Cabe interrogarse, ¿Por qué algunos toman a la EIB como una reivindicación cultural? Las opiniones reivindicativas no sólo provienen de los educadores, del mismo modo, de muchos padres de familia. Esa representación social, expresa la situación marginal de la población rural con su lengua y cultura. Representa el etnocentrismo vedado o abierto, que se reproduce cotidianamente en las relaciones sociales. Además, la estigma a la lengua y cultura vernaculares; interpreta el desplazamiento cultural, del campo a la ciudad, de la economía de autoconsumo a la economía mercantil, del movimiento de la población rural a la

23 Aquí juega un papel importante el conocimiento de la identidad, ya que ésta se presenta como la conservación de lo propio y su diferenciación con lo otro. *“La identidad agrupa tanto la conservación como la diferenciación de la identificación”* (Barceló, 1995: 231).

población urbana. Cuyos protagonistas son la misma población de quechuas y aimaras.

3.2.3.3. El papel del idioma nativo en la EIB

En la descripción de los ítemes, se observa, la necesidad de la utilización de la lengua vernácula como recurso instrumental para el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños. Los profesores declaran su necesidad, sobre todo, con aquellos niños que tienen dificultades en la competencia lingüística del castellano. Se diría que esto es obvio, por cuanto todo ser humano construye sus conocimientos a partir de lo que ya tiene acumulado. Como se sabe, los niños quechua hablantes poseen sus conocimientos previos en esta lengua y cultura. Por lo que, los procesos de aprendizaje, tienen que ser llevadas a cabo con esta consideración. Hacer lo contrario, sería menoscabar las potencialidades de asimilación de los niños. Es más, aprender en la lengua que uno conoce involucra gustar de aquello que aprende.²⁴

Los profesores opinan, los niños participan más cuando entienden más. El entendimiento va de la mano con la lengua de dominio. Aún cuando sean bilingües incipientes del quechua castellano, los procesos cognitivos no se desligan del idioma vernáculo. En esos casos, el docente recurre al idioma nativo, y los niños participan más. No así, cuando el profesor impone el idioma hispano en la comunicación. En esas ocasiones, el escolar se retrae en sus intervenciones, Se observó en el desarrollo de clases, cuando se fuerza el

24 Uno aprende más aquello que le gusta y en la lengua que domina, eso ocurre en todas las culturas; similarmente en la cultura andina quechua. Al respecto, en las investigaciones realizadas se menciona eso ("sunqu" y "yachay", en castellano corazón y aprender). Es decir, la relación entre la emocionalidad y la razón, como elementos indispensables para el aprendizaje. "*Corazón, sustento y conductor del 'yachay'*" (Castillo, M., 2005: 128).

español, los alumnos tienen formas peculiares de respuestas frente a las preguntas del profesor. Generalmente, es con monosílabos. Según expresión de los profesores esa forma de responder de los alumnos, desespera.²⁵

Los docentes, en su generalidad, justifican el apoyo del idioma nativo, en aquellas situaciones de incompreensión del castellano. Observan, los alumnos entienden mejor, si interviene su contexto inmediato en la construcción de sus conocimientos. Esto ratifica la relación existente entre el contexto del alumno con la lengua vernácula. Las designaciones del medio geográfico, en su mayor parte, se encuentran en quechua; otros en castellano. El léxico referido a la cosmovisión y la ritualidad, preponderantemente, están designados en el idioma vernáculo. La historia local, contada por los de la tercera edad, básicamente es en el idioma nativo; pero, si es narrada por personas adultas, el relato es bilingüe con tendencia al español.

La eficacia de la EIB se prueba con resultados de los alumnos, depende de poner en tensión sus potencialidades. La llave maestra para plasmar este propósito es el profesor. Los propósitos, por muy buenas intenciones que se tenga, no se cumplen porque sí; dependen de muchos factores, aquí es el docente, que tiene opiniones formadas respecto a la EIB. En las representaciones sociales de ellos, en relación con las bondades del uso instrumental del quechua; existe la creencia,

25 Los comportamientos y usos lingüísticos del bilingüe son diferentes. *“Los bilingües hablan de diferentes modos en distintas situaciones. Cuando el bilingüe habla de modo monolingüe (es decir, debido a que el interlocutor es monolingüe), puede aparecer la evidencia de la segunda lengua en el habla como interferencia, ya sea estática (por ejemplo acento) o dinámica (por ejemplo lapsus). Cuando el bilingüe habla en el modo bilingüe, habla con una lengua como base, y la segunda lengua aparece en su habla como cambio de código y/o préstamo.”* (Grosjean, 1985 citado en Hornberger, 1989: 168). En la comunidad, tanto los profesores, los padres de familia y los niños, recurren permanentemente a la alternancia de códigos, se advierte, además, las interferencias de una y otra lengua y los préstamos de términos.

de un grupo de docentes, que el niño bilingüe, no puede insertarse con ventaja en el aprendizaje de contenidos. El uso instrumental del idioma vernáculo, sería sólo un apoyo, ya que el verdadero aprendizaje es exclusivo del castellano. Esa opinión, igualmente, refleja la percepción que subyace en un gran sector de la sociedad. Los contenidos del sistema educativo, sólo están expresados en el idioma de prestigio, en este caso, el castellano. Lo otro, sólo sirve para la comunicación informal, doméstica, la vida cotidiana; difícilmente para procesos del conocimiento académico. Tales percepciones, obligan a los de la EIB, asumir el trabajo informativo, intenso y amplio, de informar sobre el Programa a todos los agentes de la educación.

En el uso lingüístico, es necesario observar la competencia lingüística de los profesores del ámbito. La mayoría, son bilingües de lengua materna quechua, una parte de ellos, tienen dificultades con la lengua nativa. Algunos, son monolingües del castellano; otros bilingües del aimara y el español. Esta realidad es un gran obstáculo que requiere de una solución administrativa; por cuanto, la asignación debería responder a la zona lingüística. Algunos docentes, que no tienen dominio del quechua, se esfuerzan por aprender esta lengua.

La aplicación de la EIB requiere, mínimamente, del requisito de la competencia lingüística; lo contrario, es frustración. Los capacitadores del Programa, igualmente observaron esta anormalidad. Aquí algunos testimonios: *“Hay una buena cantidad de docentes que sólo hablan el castellano, estos tienen dificultades para desenvolverse adecuadamente en la enseñanza de la lengua materna a los niños y niñas, no pueden desarrollar sesiones de aprendizaje en la lengua materna.”* (NCF). *“Algunos profesores y algunas profesoras no hablan el*

quechua, realizan sus sesiones de aprendizaje solamente en castellano.” (AGM). “Muchos docentes no trabajan permanentemente con el quechua, por lo que los niños no están familiarizados a que sus docentes les hable en quechua.” (AAC). “Los docentes tienen dificultades para desenvolverse adecuadamente en la enseñanza de la lengua materna de los niños y niñas”. (ESH). “La mayoría de los docentes trabajan en la lengua castellana, esto se nota al observar los cuadernos de trabajo de los niños... La mayoría de docentes sólo consideran los métodos del castellano para desarrollar sus aprendizajes.” (JCC).

3.2.3.4. El factor profesor

En las dificultades por la que atraviesa la EIB, existen diferentes factores, pero uno de ellos es el factor determinante, el profesor. Para la marcha eficaz del Programa, él debe reunir dos requisitos básicos: El compromiso con la EIB y su nivel de preparación en este tipo de pedagogía. En lo tocante a esta última, en la actualidad, el docente asume su tarea, sólo a partir de la capacitación implementada por el Ministerio de Educación. Lo cual, como se pudo observar a lo largo de este apartado, manifiesta una limitada disposición, requiere ser replanteado prontamente para su eficacia. Los docentes para ejercer el Programa lo hagan a partir de una sólida formación académica, complementado con la capacitación permanente.

Uno de los principales obstáculos, en la aplicación de la EIB, deriva de la falta de motivación de los docentes. La opinión de ciertos docentes, apelan al factor económico. La versión reiterativa que se escucha es: "El sueldo es insuficiente", "trabajar en el campo con la EIB, es un trabajo obligatorio que hay que cumplir

para ejercer la carrera", "trabajar en el campo es un requisito, para reasignarse posteriormente a la ciudad", "la EIB es una imposición del Ministerio, los padres ni nosotros lo hemos pedido", etc.. Los capacitadores similarmente certifican esa característica en sus informes: "*Algunos docentes muestran desinterés en el cumplimiento de sus tareas...*" (ESH). Tienen por motivación la falta de acicate por la aplicación del Programa; al margen de aquellos educadores comprometidos, que ejercen sacrificadamente este tipo de educación, aún en condiciones adversas.

Se observa igualmente, las expresiones de los educadores, la tarea recargada de la EIB; en contraste con los profesores que laboran sin este Programa. Ellos, afirman, la EIB es un esfuerzo adicional, desde la misma capacitación, porque son más horas en comparación a la capacitación sin EIB. Luego, la implementación en el aula, la tarea de elaborar la diversificación curricular, lidiar con los padres de familia, a veces no siempre en términos cordiales, por su oposición al Programa. Agregan, estos trabajos adicionales, deberían ser considerados por el organismo correspondiente (Ministerio), y así compensar este esfuerzo extra.

En el presente, se demanda de investigaciones, in situ, sobre aspectos específicos de la aplicación del Programa, para desarrollar la eficacia de esta pedagogía. Las representaciones de los docentes guían su actuación educativa; porque así como uno piensa, así actúa. "*Los pensamientos, juicios y decisiones de los maestros, guían su comportamiento al ejercer la docencia*" (Shavelson y Stem, 1981: 460). Aún cuando el docente está sometido a diferentes evaluaciones, especialmente aquellas realizadas por el Ministerio. Éstas, muestran resultados no siempre satisfactorios de acuerdo a las necesidades de

aprendizaje del escolar del medio rural; que deben ser competitivos en el contexto actual.

Se pudo constatar, por lo menos estadísticamente, la mejora en los resultados de las evaluaciones realizadas por el Ministerio. Este progreso fue posterior al período de capacitación de los docentes. El resultado de la evaluación es muy relativo, dependiendo a qué parámetros culturales o conceptuales obedecen. Los dirigentes del sindicato, aludieron sobre esta situación. Esas evaluaciones están enmarcadas dentro del concepto de la educación estandarizada, incompatible con la educación intercultural. No toma en cuenta, aquello para lo cual se capacita al profesor, la educación intercultural bilingüe. Esto exige, el desarrollo de una evaluación docente en términos del ejercicio de la pedagogía intercultural.

En tanto, las representaciones sociales de los profesores, nos presentan limitaciones para su aplicación. No se tiene claro qué significa ser un profesor de la EIB. Las representaciones nos exponen una visión compartida; por un lado, ser docente de la EIB significa enseñar en el idioma nativo, los elementos del contexto del alumno. Por otro, el profesor reivindica la cultura nativa. Estas opiniones, aunque muy valoradas, con buena intención, que expresan sacrificio. Sin embargo, sólo expresan una parte de la interculturalidad, no dan consistencia a la aplicación eficiente del Programa.

La descripción y la interpretación de las representaciones sociales de los profesores que se desenvuelven en la EIB, del ámbito de la UGEL San Román, acerca del Programa. Se apartan de los propósitos de la EIB, como una alternativa de educación de calidad, dentro de las perspectivas del desarrollo

sócial de las poblaciones involucradas. Tales representaciones, difícilmente podrían generar prácticas adecuadas para revertir los bajos niveles de aprendizaje de los niños del medio rural.

Se deduce, la necesidad de modificar esas representaciones sociales; pero, ¿cómo? La respuesta no es fácil, incluye variados aspectos, entre otros, investigaciones para la formulación de propuestas alternativas, metodología y técnicas para aplicar la interculturalidad en el aula. Estas propuestas alternativas no se pueden resolver en el corto plazo, requieren desarrollo. La única opción para ello, es la formación del profesor de la EIB, que significa haber escogido esta opción por voluntad propia y por vocación.

Para lo cual, existe la necesidad de implementar centros superiores especializados para formar profesores en este tipo de educación. *“El docente requiere de una formación profesional que lo prepare para afrontar las realidades básicas de su tarea y que sirva de motivación para un progresivo desarrollo de calidad y eficacia en cualquiera de los aspectos del desempeño de su función. La formación docente le ofrecerá la oportunidad de asumir gradual y continuamente, su responsabilidad y pondrá a su disposición los medios necesarios para su desarrollo como persona y como profesional”.* (Huberman, 1996: 34).

3.2.3.5. Las percepciones de los padres de familia de la EIB

La opinión generalizada que atraviesa la descripción del presente trabajo, corresponde al sentir de los padres y madres de familia. En la representación social de los docentes, los padres rechazan la EIB, porque allí se enseña quechua a sus hijos y ellos no desean este idioma; sino el castellano. Por dos motivaciones

básicas: se requiere el castellano para continuar estudios superiores y para trabajar en las ciudades.²⁶

Cuando los padres anhelan para sus hijos el acceso a los mecanismos del ascenso social, asocian el dominio del castellano. En el concepto sociolingüístico, este idioma es la lengua socialmente valorada. El problema surge cuando se representa a la EIB sólo como enseñanza del idioma nativo con exclusión del hispano. La recusa de los padres, debe entenderse en el marco de una sociedad que ha desvalorizado a las lenguas vernáculas; por lo que, ellos esperan de la escuela, el aprendizaje de la lengua socialmente valorada, y no de aquella que los niños ya conocen y usan en el entorno familiar (Cf. Hornberger, 1989). Los padres y madres de familia dudan de la EIB, reflexionan: Si este tipo de educación es tan buena, por qué no se aplica para todos (Cf. Degregori, 1991), y no sólo para los niños del medio rural.

La justificación precedente también es una opinión mayoritaria de los docentes. Sin embargo, cabe resaltar algunas observaciones realizadas en el campo:

- A. Muchos padres de familia rechazan a la EIB, porque allí se enseña a sus hijos el quechua, ellos no desean eso, sino el castellano.
- B. La opinión extendida de la EIB, como la enseñanza del quechua,

26 El campesinado de hoy, está impregnado del mito del progreso, al cual asocia elementos como: la ciudad, el castellano y la educación. *“Uno de los deseos más ansiados que tienen los pobladores de zonas rurales y principalmente del ande es que puedan alcanzar niveles de superación acordes con las nuevas exigencias y formas de vida que se viene experimentando en los últimos tiempos.*

Los padres de familia manifiestan que a través de la escuela, sus hijos podrán alcanzar el anhelo de ser mejores que sus progenitores.” (Castillo, R., 2004: 51). Además, la escuela es un factor de modernización de la vida autóctona. (Cf. Montoya, 1989).

demuestra la ausencia de información en los padres y madres de familia. La EIB no es eso, elementalmente, ellos tendrían que saber que es la enseñanza en dos lenguas y en dos culturas. Se sabe con certeza, que allí donde el profesor o el capacitador expuso didácticamente, a los padres de familia, sobre las bondades del Programa; ellos aceptaron de buen agrado este tipo de educación.

- C. Los campesinos en general y los padres en particular, juzgan al sistema escolar por los resultados, con o sin EIB. Si advierten ellos, que sus hijos avanzan en los conocimientos básicos, especialmente en las áreas de Matemática y Comunicación, no tienen inconvenientes en colaborar con el Programa. En cambio, sino observan esos productos, lo rechazan. Para ellos, es importante que sus hijos sepan resolver problemas elementales de cálculo numérico, sepan leer y escribir. Si eso es así, consideran, lo que está haciendo la escuela con sus hijos es bueno. Juzgan, además, al buen o mal profesor; por su responsabilidad, demostrada en su puntualidad y asistencia regular, su didáctica, su preparación y otros relacionados. A estos profesores con estas características, la comunidad les muestra respeto y apoyo.
- D. Si la comunidad y los padres de familia tienen una idea distorsionada de lo que es la EIB, básicamente, es por la falta de trabajo sistemático de información, cuya responsabilidad parte desde las altas jerarquías educativas hasta el profesor. Hay carencia de información a la población involucrada, tal como certifican los informes de los capacitadores: *“Los profesores no informan sobre la EIB a los padres de familia, por eso no hay*

apoyo de parte de ellos a la escuela.” (AMQ). “Todos los profesores y profesoras a mi cargo no han considerado a los padres de familia ni a la comunidad para participar en el desarrollo de las actividades de aprendizaje de la EIB” (HPY). “Ninguno de los maestros no integran a los padres de familia para la participación en las actividades de aprendizaje de los niños.” (JQM). “Los docentes no realizan acciones de orientación acerca de la EIB con los padres de familia.” (LOM).

La eficacia de los aprendizajes de los niños, con o sin EIB, demanda, en forma ineludible, de la participación de los padres de familia. El docente más competente, no puede bastarse así mismo en el logro de los resultados esperados, especialmente en la edad de la escuela primaria. Es determinante la participación de los padres, particularmente con la EIB. Sólo por mencionar, la implementación de la diversificación curricular en el aula, exige incorporar las sapiencias de los campesinos. No se podrían desarrollar contenidos sin el conocimiento del contexto comunal, la historia local, la cosmovisión y todo aquello. Y, no sólo la participación de los padres de familia; sino, de todo aquel sapiente comunal en diferentes áreas. Sin la aquiescencia de los padres y madres de familia en el proceso de la EIB, este Programa tiene muchas limitaciones.

3.2.3.6. Expectativas de los profesores de la EIB

En general, los profesores no albergan expectativas del Programa. Las causas tienen su asidero en varios factores, entre otros; el carácter marginal que se le asigna a la EIB en la política educativa y en el contexto social. Es la expresión de las relaciones sociales en que se desenvuelven los grupos culturales

denominados "indígenas". Los docentes atribuyen a la falta de consistencia en materia de política educativa, ésta está al vaivén de los gobernantes. Ninguno ha garantizado un proyecto educativo de largo aliento; menos aún, haya incorporado a la educación intercultural dentro de las políticas, su lugar siempre fue marginal. Los profesores agregan, ni siquiera hay estabilidad con un gobernante, la situación cambia hasta cuando cambia un ministro. Esta marginalidad de la EIB, no es exclusivo de nuestro país, es un denominador común en Latinoamérica. "*La diversidad cultural no suele ser por sí misma objeto de atención en las políticas educativas*" (Serrano, 1998: 2).

Dada la inestabilidad mencionada, la EIB no garantiza el futuro profesional del docente que labora en este tipo de educación. En esa perspectiva, el profesor tiene la creencia que ejercerá el Programa sólo en forma temporal.

Los docentes cuando iniciaron su carrera, internalizaron ciertas representaciones que pautan el ejercicio de su profesión. Por lo cual, el profesor sabe que tiene que comenzar por la escuela más lejana del medio rural, entiende igualmente, que en este medio tiene que aplicar la EIB. Posteriormente, a medida cómo va transcurriendo el tiempo, irá aproximándose a la ciudad. No sabe en qué tiempo lo va a lograr, pero está esperanzado en llegar, mediante el mecanismo de las "reasignaciones". Una vez establecido en la ciudad, es consciente que ya no aplicará la EIB, que la enseñanza será exclusivamente en castellano. Esa es la representación social que posee el común de los docentes, especialmente del nivel Primaria al que referimos, salvo algunas excepciones que no son la constante.

De esa representación inferimos, el ejercicio temporal de la EIB, sólo hasta mientras dure la permanencia del docente en el medio rural. A ello añadimos, el ejercicio de esta pedagogía es condicionado a la capacitación docente. Ésta, como se sabe, es de carácter coyuntural; diferente a la estrategia de la formación, en ésta los docentes formados en EIB tendrían que asumir como carrera profesional permanente. No sólo permanecer en ella, sino desarrollar la conceptualización y práctica de su especialidad.

Las expectativas de quienes ejercen ahora la EIB, están menoscabadas; en tanto consideran asumir este Programa, les demanda mayor esfuerzo. Este trabajo adicional, está trasuntado por el mayor tiempo dedicado, trabajos al margen, y otros. Ante tal situación, consideran, la necesidad de establecer incentivos económicos, que el gobierno debiera instituir. Tal observación, tiene su razón con el lugar asignado a la diversidad cultural y a la población rural por la jerarquía del poder. Y, ciertamente les asiste la razón.

Los que auguran expectativas acerca del Programa, tienen algunas características en común: Son hablantes del quechua –en todo caso es su lengua materna–, tienen identidad con la cultura andina, han cursado estudios complementarios referidos a la EIB. Las expectativas de ellos, están relacionados con la mejora de sus ingresos económicos; tal vez, ejerciendo su especialidad en alguna ONG o quizás, en una institución que capacite docentes en este tipo de educación.

Las expectativas de los profesores respecto a la EIB, están condicionadas a la vigencia del Programa; condicionada a las políticas educativas que adopten los gobernantes. Habrá mayores expectativas si el Programa garantiza vigencia de

largo plazo. Esto sólo es posible, cuando se adopte una política educativa de largo aliento, que involucre a la educación intercultural.

3.2.3.7. Conceptualización de la escuela rural

Actualmente, la escuela rural está identificada con la EIB. No olvidemos, que esta escuela es percibida por la sociedad, como la expresión de la deficiencia educativa. El imaginario social atribuye la deficiencia a variados factores, una de ellas, a la extracción cultural de los alumnos. Al margen del sentido común, el análisis de la problemática educativa rural, demuestra el fracaso de la educación tradicional estandarizada, sin pertinencia cultural. La EIB constituye la alternativa para superar esas deficiencias. Desarrollar una educación de calidad con pertinencia cultural, para el contexto actual. *"La calidad educativa apuesta por reducir estos indicadores en las regiones indígenas... y fortalecimiento de las identidades y culturas locales"* (Gigante, 2003: 65).

Las causas de los bajos rendimientos en los aprendizajes de los escolares, no se pueden atribuir a la aplicación de la EIB; tales déficit tienen una larga data, sobrepasan al Programa. La fuente de la problemática está en la concepción de los gobernantes, de un etnocentrismo, que excluyó la diversidad. Es la marginación cultural en las políticas educativas y económicas, las que han menoscabado la calidad de la educación rural.

Las representaciones sociales de déficit de lo rural, responde a las relaciones sociales de desigualdad, así como a la asimetría en las relaciones interculturales. Tal incongruencia, proviene de la expresión marginal que le asigna la cultura dominante a aquellos grupos sociales nativo-hablantes. Esta representación, es

extendida a la institucionalidad educativa. De esta forma, en el imaginario social, la educación rural es deficitaria. Aquí, se envuelve a la educación intercultural bilingüe. *"El peligro de esta preocupación (de la educación indígena),... podrían recaer en seguir manifestando principalmente una 'concepción del déficit'"* (Hamel, 2003:154). Atribuyendo a ese déficit al aspecto cultural autóctono. *"En concreto, un déficit sobre el sesgo cultural"* (Franzé, 1998: 48). Tal déficit cultural justifica la vigencia de la educación estandarizada.

La educación tradicional, no considera las particularidades de aprendizaje de los alumnos. En un contexto de diversidad cultural, la uniformidad educativa, obstaculiza el desarrollo del pensamiento y la creatividad de los niños. En reemplazo, crea repetidores de informaciones. En cambio, la EIB constituye una educación que facilita libertad al alumno para construir sus conocimientos, a partir de sus esquemas mentales. Este tipo de educación no compatibiliza con la imposición. Freire resalta la libertad en el aprendizaje de los educandos: *"La educación de carácter liberador es un proceso mediante el cual el educador invita a los educandos a reconocer y descubrir críticamente la realidad. La domesticación trata de impartir una falsa conciencia a los educandos, que redunde en una fácil adaptación a su realidad, mientras que una práctica liberadora no puede reducirse a un intento, por parte del educador, de imponer libertad a los educandos."* (Freire, 1990: 116).

3.2.4. Tercera área temática: Actitudes, niveles de participación e identificación de los profesores con la EIB

Los niveles de participación de los profesores en el Programa, son expresadas en

sus actitudes, dentro de ellas, su conducta; que puede ser, de colaboración dinámica, de mediano apoyo y muestra de desinterés. Esto no se podría entender si no se la ubica en su contexto. Así, los docentes exponen, en sus representaciones sociales, una serie de preocupaciones que surgen de su actividad cotidiana. Está ligada a la percepción problemática de la EIB y a la conducta adoptada frente a ella.

Con el propósito de facilitar el desenvolvimiento de esta área temática, presentamos la interpretación de esta parte, en los siguientes puntos:

1. Por qué la EIB sólo es de la escolaridad rural
2. La aplicación del modelo de educación bilingüe
3. La actitud ante la diversificación curricular
4. El dominio de la lectoescritura quechua
5. La utilización de la EIB
6. Participación de los agentes de la educación, en la planificación de la política educativa de la EIB.
7. Teoría y práctica de la EIB
8. Política educativa de largo aliento y la EIB

3.2.4.1. Por qué la EIB sólo es de la escolaridad rural

Una representación generalizada de los docentes, responde a su interrogante, del por qué la EIB sólo está establecida al medio rural. Sus opiniones afirman, el

carácter marginal de la lengua y cultura andina nativas se identifica con el medio rural. La representación expone a la EIB como relego cultural. Los docentes representan al quechua para el uso de los marginados, el castellano para la sociedad oficial. Esta apreciación, tiene su símil en los padres de familia; y, en general en la sociedad.

El Programa no alcanza al nivel Secundaria de la escolaridad. Algunas voces decían que el Ministerio consideraría este nivel; incluso, en algunos documentos aparecía este nivel, sólo para el medio rural. Mas, en la praxis no hubo ningún tipo de implementación de la educación intercultural para este nivel. Excepcionalmente, se instaló la EIB en un colegio secundario de Ácora, que es un medio urbano rural de zona aimara. Similarmente se ha adoptado la EIB en una institución educativa de la ciudad de Puno; pero sólo como una forma experimental.

El destino de la EIB sólo para el medio rural, genera conflictos entre los mismos docentes; los que laboran en el medio urbano ven con cierto desdén a los que trabajan en el campo con el programa EIB. La representación de lo rural, por lo general, es sinónimo de lo marginal, atraso y pobreza.

3.2.4.2. La aplicación del modelo de educación bilingüe

El otro problema que se deriva de las representaciones de los docentes, atañe al uso instrumental de la lengua vernácula en los procesos pedagógicos. Conforme a las teorías adoptadas por el Ministerio, el tipo de educación bilingüe a implementarse es el de mantenimiento. Este modelo, mantiene al idioma nativo en todos los grados que cursa el escolar, no la sustituye por el castellano. *"En un*

modelo de mantenimiento, la primera y la segunda lengua son utilizadas como instrumentos de educación a lo largo de toda la escolaridad del niño. Esto implica educar en dos lenguas y en dos culturas al nivel de escuelas primarias y secundarias. Un modelo de mantenimiento tiene como meta a largo plazo un bilingüismo aditivo, en cuanto busca que los educandos añadan la L2 a su uso de L1." (Zúñiga, 1993: 19).

Lo precedente es una correcta formulación pedagógica, pero no guarda relación con los hechos. Según la versión de los docentes, corroborado con las observaciones realizadas, el modelo real aplicado es el de transición. Los docentes aplican con cierta regularidad el uso instrumental pedagógico del quechua, durante los primeros grados; pero la tendencia es dejar el uso del idioma vernáculo en los últimos grados y, pasar a la exclusividad del idioma hispano en los procesos de enseñanza aprendizaje.

El modelo de mantenimiento requiere de ciertas condiciones para su continuidad, lo principal, la continuidad del uso del idioma nativo en los procesos educativos en toda la Primaria y su continuidad en la Secundaria. Esta discontinuidad abona a favor del modelo de transición; sus efectos se traducen en el monolingüismo hispano y el abandono de la lealtad lingüística al idioma vernáculo, con todas sus implicancias.

El otro problema en la aplicación de la EIB, compete a la relación entre cultura y lengua. Como ya se señaló, hubo una sucesión de discusiones conceptuales, en el que, finalmente, se concluyó con la denominación, "educación intercultural bilingüe". En esta designación, lo lingüístico deriva de lo cultural, que a su vez,

establece el modelo pedagógico. Empero, las representaciones de los docentes, como la observación de la práctica de la EIB en el aula; se limita, básicamente, al aspecto lingüístico. En el área de Comunicación a la enseñanza y la práctica de la lectoescritura del idioma vernáculo. En el área de Matemática, a preguntas y respuestas de ejercicios con cantidades.

No hay mucho que decir de la práctica de la interculturalidad en clase, no remonta los límites del sentido común y el pragmatismo. En los contenidos temáticos, existe alguno que otro comentario referentes a pocos elementos del contexto inmediato del alumno. Falta el manejo pedagógico de la cultura local y la otra cultura.

Similarmente, la enseñanza del castellano que debiera ser, la enseñanza de una segunda lengua; en su aplicación práctica se procede como si fuera la primera lengua. Es decir, el niño quechua-hablante aprende el español sin sistema, con la consecuencia directa de las interferencias con el idioma vernáculo. Los niños bilingües predominantemente quechuas, recurren a una serie de estrategias para hacerse entender en castellano. *“El esfuerzo por manejar un nuevo idioma ‘default’ en la situación verbal concreta, conduce a alternancias correctivas”* (Sichra, 1999: 159). Es una producción del castellano con préstamos del quechua.

Asimismo, se requiere desarrollar toda una metodología de enseñanza del castellano para niños bilingües, porque todos ya saben el español. Los manuales de la EIB, toman todavía al niño rural pre-escolar como a monolingües del idioma vernacular.

3.2.4.3. La actitud ante la diversificación curricular

La aplicación de la EIB supone el manejo del currículo.²⁷ Tiene como marco de referencia el concepto de la diversidad cultural, con esa orientación, elabora y aplica la diversificación curricular. Para lo cual se considerará, el grado de escolaridad. Según el Power Point empleado, en el Taller de Información al personal capacitador (2007c), por el Ministerio de Educación. Se presenta la siguiente definición sobre la referencia: *"Proceso de construcción curricular participativa que recoge las demandas, necesidades, intereses y características de los estudiantes y de la realidad sociocultural, lingüística, biológica local y regional."*. Agrega, *"El Diseño Curricular Nacional es el referente básico a enriquecer."*. Al mismo tiempo, incluye unas orientaciones generales para ese proceso, expresado en los componentes: actitudinal, epistemológico, lingüístico, metodológico y de gestión. No se tiene conocimiento de documentos que desarrollen in extenso cada uno de esos componentes.

Al margen de las directivas administrativas, dirigimos el análisis a partir de las informaciones de los docentes. A la pregunta, si aplican o no la diversificación curricular, ellos responden que sí; pero en la práctica, no siempre resulta así. De todas las instituciones educativas del ámbito de investigación, ninguna contaba con el documento. Lo mismo expresaron los capacitadores. Veamos algunos: *"La totalidad de los maestros no cuentan con el proyecto de la diversificación curricular"* (HPY). *"Las instituciones educativas que he monitoreado no cuentan con la diversificación curricular"*. (ALM).

27 El currículo se puede definir como, un sistema de mensajes que constituye aquello que cuenta como conocimiento válido a ser transmitido por la escuela. (Cf. Bernstein, 1990).

A falta del documento, se cumple con un cronograma escolar anual, que tiene como referente el currículo nacional. En su desarrollo, se insertan elementos del contexto local en ciertos contenidos. Algunos profesores, cuentan con el calendario comunal; ahí se puede encontrar las principales actividades de la comunidad, especialmente los días festivos. De la misma manera, las actividades agropecuarias. Sin embargo, muchos, tampoco cuentan con este apoyo. En ese sentido, los capacitadores informaron: *“Algunos docentes no tienen elaborado el calendario comunal”* (ESH). *“Muchos maestros no tienen el calendario de la comunidad, esto es necesario para aplicar la EIB”* (NCF). *“Los docentes, en sus sesiones de aprendizaje sólo visualizan algunos conocimientos propios de la comunidad”* (ICM).

La carencia del documento de la diversificación curricular, refleja la falta de sistematización de los elementos próximos al contexto del niño; lo que es más importante aún, sistematizar los conocimientos de la cultura local.²⁸ A este respecto, encontramos actitudes negativas; muchos se muestran renuentes, otros dudan de los conocimientos locales como contenidos del currículo. El currículo

28 Para que el profesor realice un currículo diversificado en la escuela, se requiere contar con la información suficiente del medio. Antonio Muñoz experto en educación intercultural, señala algunas orientaciones para la elaboración del currículo intercultural: *“El profesor debe ser capaz de recoger datos familiares, educativos y culturales e interpretarlos, con el fin de poder tomar decisiones acerca de la actividad de clase, de la instrucción y de los modelos de comunicación entre el profesor y los estudiantes; establecer canales de comunicación con los familiares de diferentes bases culturales e implicarlas en el procesos educativo de sus hijos; facilitar la comunicación entre estudiantes de orígenes culturales diversos; construir unidades didácticas inspiradas en la perspectiva intercultural; seleccionar contenidos, recursos y estrategias de enseñanza teniendo en cuenta la diversidad de alumnos con los que hayan de bregar; poner su propia cultura al servicio de la creación en los alumnos de base culturales conforme con la diversidad y la justicia; reconocer desviaciones y prejuicios contenidos en los materiales de enseñanza, en los instrumentos de evaluación y las propias prácticas de clase y en la organización de la escuela; entender el significado de la relación entre lengua y cultura, comprendiendo, por tanto, la teoría y la práctica de la educación multilingüe.”* (1997: 44).

debe expresar la diversidad junto a las habilidades comunicativas en el marco de la interculturalidad.

La diversificación curricular es la base para la realización de la EIB, su implementación supone, investigación, conceptualización y aplicación. Lo que se observa es, falta de aplicación sistemática de la diversificación. La administración educativa jerárquica se limita a emitir directivas para el cumplimiento de tales propósitos. Para lo cual, se emiten pautas generales. Toda la tarea se descarga sobre los hombros del docente, que en la práctica hace lo que puede, como consecuencia, el Programa pierde perspectivas. Mencionamos una de esas pautas generales del Ministerio, para diversificar el currículo: *“Educación intercultural propicia la construcción y valoración de la propia identidad, personal y cultural, como base para relacionarse con otras identidades, individuales y sociales”* (DINEIP-UNEBI, 2000: 11).

Si no hay claridad en la concepción de la interculturalidad, es harto difícil plasmar en el currículo; y se hace lo único que queda, improvisar. Mas, este problema no es exclusivo a nosotros; la misma preocupación se encuentra en la EIB boliviana. *“Habrá que hacer todo lo posible para que esta temática de las actitudes interculturales no sea algo implícito ni oculto, sino que sea explícitamente parte del currículum.”* (Albó, 1999: 25).

El profesor no diversifica el currículo; sólo tiene como referencia al Proyecto Curricular Nacional, tampoco cuenta con el Proyecto Curricular Regional, tal vez más adelante. Esta situación quizá tenga alguna explicación; el PCN es una matriz elaborada por el Ministerio, que debe ser adecuada por la institución

educativa. No ha partido de las particularidades de las escuelas; por ello mismo, sólo queda en orientaciones generales.

No hay participación de los padres de familia, según los docentes, ellos no desean que se enseñe quechua a sus hijos. Eso es relativo, porque lo que quieren ellos es la eficiencia de la escolaridad, con o sin EIB. Las deficiencias que muestra el Programa, justifica el rechazo de los padres. Amén, está arraigado en ellos la creencia que la EIB excluye los conocimientos de la otra cultura, incluidos el conocimiento científico, la tecnología y la modernidad. En ese entendido: *“El principio de los intereses de los menos favorecidos justifica claramente que se abandone el relativismo, ya que no puede ser de su interés seguir estando excluidos del conocimiento del mundo que la ciencia tradicional encarna. Un currículum contrahegemónico debe incluir la parte generalizable del currículum tradicional, y garantizar a todos los estudiantes el acceso a métodos y descubrimientos científicos”*. (Connell, 1999: 66).

3.2.4.4. El dominio de los profesores de la lectoescritura quechua

Un buen número de profesores, tiene limitaciones en la lecto-escritura del quechua. Pese a la información proporcionada en el curso de capacitación; la mayoría no llegó a dominarlo, particularmente en cuanto a la escritura, sus estructuras morfológicas y sintácticas. No sólo requiere de estudio, sino de una constante práctica. Los capacitadores que monitorearon la aplicación de la EIB, también hacen notar esa deficiencia: *“Los profesores no dominan la escritura del quechua”* (AAC). *“Algunos profesores tienen problemas en la redacción de la lengua quechua”* (ALM).

Las limitaciones anotadas tienen diversas causas, muchos docentes son monolingües del castellano; otros, poseen niveles deficientes de competencia lingüística en el quechua. Al mismo tiempo, los bilingües coordinados, tampoco poseen buena producción en la escritura del idioma nativo. Estas condiciones influyen en las representaciones sociales de los profesores acerca del Programa EIB. Aquí ya no se trata de las carencias ni del Ministerio, ni de los entes capacitadores; sino, de un problema de gestión educativa. Para lo cual se debe tomar las medidas correctivas respecto a las competencias lingüísticas del docente y su ubicación en la zona de trabajo. Y, con respecto a los profesores bilingües, adoptar la práctica constante en la redacción del idioma nativo. La corrección de esta debilidad está vinculada a los organismos de administración educativa y a la actitud de los docentes respecto al Programa.

La solución de estos problemas, depende de factores del manejo de poder, y también de la actitud y el compromiso de los docentes. No son imposibles, hemos visto en otras realidades como Bolivia, en donde al inicio de la EIB tenían esas mismas dificultades, pero en el transcurso y ganando experiencias han venido superando esos escollos. Con la identificación con el Programa, hicieron posible la escritura fluida del idioma nativo. Esto es tanto más importante, en la medida en que el niño observa con intensidad al profesor como su paradigma.

3.2.4.5. El panorama de la aplicación práctica de la EIB

La EIB se extendió en las escuelas rurales, más como el cumplimiento de un dispositivo gubernamental, antes que la demanda de la población vernácula. Las bondades del Programa y los buenos augurios, quedan todavía como buenos

deseos, las carencias en los aprendizajes de los niños subsisten. En ese entendido, la interculturalidad no sólo debe ser un concepto académico o una utopía para la población originaria; sino más bien, algo operativo y práctico.²⁹

El Programa atraviesa una serie de dificultades en su aplicación práctica. No se adecúa todavía a las exigencias de la educación eficiente, que responda a las características culturales y lingüísticas de la Región, igualmente al contexto competitivo de la sociedad. La pregunta es: ¿Cuáles son esos factores que obstaculizan la aplicación ventajosa de la EIB, respecto a la educación tradicional? Para responder a esta cuestión, es necesario referir a muchos factores; por mencionar los principales: el factor profesor, el análisis concreto sobre las condiciones sociales donde se actúa y, el factor gestión de la administración educativa, tanto a nivel regional como nacional.

En cuanto al factor profesor, su actitud y compromiso frente al Programa, sus condiciones de trabajo con relación a su retribución económica. Las representaciones sociales nos muestran un profesorado EIB, con limitada preparación; que son consecuencia a su vez, de la propia naturaleza de la capacitación, de alcances inmediatos y de duración coyuntural. El reto es contar con docentes que voluntariamente hayan escogido este tipo de pedagogía, formados en una carrera de educación superior; porque esa es la exigencia de la complejidad y la dimensión de los problemas. *“La educación intercultural, plantea*

29 *“La interculturalidad, no es solo un concepto para definir una utopía, se trata de un nuevo proyecto civilizatorio de vida que surge contra el paradigma civilizatorio eurocéntrico, capitalista, que ha dominado nuestras sociedades desde la conquista y plantea una nueva propuesta sociopolítica que partiendo de la riqueza de la diversidad y la diferencia, se sustente en la igualdad de poder para el ejercicio pleno de los derechos y obligaciones de todas las sociedades y culturas.”* (Guerrero, 2003: 73).

un cambio de mentalidad de los profesores, de la sociedad y de las estructuras de poder; y un replanteo del sistema educativo vigente, con la consecuente capacitación y actualización de los docentes” (Burbano, 1994:17).

El otro problema, refiere a la información disponible. Asiste la razón a los profesores al decir, toda la implementación de la EIB, se viene realizando sobre la base de informaciones de décadas pasadas, particularmente en lo concerniente a la situación lingüística de los niños. Las metodologías y los materiales producidos, tanto por el Ministerio como por las instituciones capacitadoras, consideran al niño rural, que ingresa a la escuela, como monolingüe vernacular. Esa característica pretérita ha venido cambiando rápidamente en los últimos tiempos. Estamos ante un proceso creciente de castellanización del medio rural, donde lo común es el bilingüismo de los niños o incluso el monolingüismo castellano. Esta realidad debe ser asimilada por los organismos gestores, para una implementación eficaz de la EIB.

El quechua está en declive en sus hablantes. La extinción de una lengua no sólo afecta a la comunicación entre sus hablantes; es ante todo, la pérdida de conocimientos de la cultura contenidas en la lengua. *“Es menester recordar que cuando se extingue una lengua se muere no sólo parte de la historia y del patrimonio de la humanidad sino también y sobre todo un conjunto de saberes y conocimientos desarrollados, acumulados y transmitidos a través de miles de años ...”* (López, L. E., 2000: 11).

3.2.4.6. Participación de los profesores y los demás agentes de la educación, en la planificación de la política educativa de la EIB.

Un hecho que causa malestar en los profesores, es su exclusión en los niveles de decisión del Programa. En sus opiniones se traduce, la EIB es una imposición, no participaron en los niveles de planificación y ejecución de la EIB; peor aún, en cuanto refiere a los padres de familia. Hasta la terminología empleada refleja la exclusión, al denominárseles a la población nativo-hablante como "población involucrada", a veces, "los destinatarios". Esta falta de participación en los niveles de decisión, hace que el Programa no se deje sentir como suya, sino ajeno a ellos, una percepción de obligación, tal como se puede observar en los diferentes ítemes de las representaciones sociales.

3.2.4.7. Distancia entre teoría y práctica

Lo que se advierte aquí, es la brecha existente entre los avances teóricos desarrollados en el campo de la educación intercultural y de la EIB en particular, con las representaciones sociales de los profesores; y cómo a partir de ahí deviene la práctica en el aula de la escuela rural. Se podría decir, que existe un desfase entre la teoría y la práctica. El desarrollo teórico acerca de los fundamentos de este tipo de educación son notorios y abundantes, tanto en el panorama mundial como en el latinoamericano. En cambio, ese desarrollo no se expresa en el conocimiento y aplicación práctica de los docentes.

De los ítemes desarrollados en el objetivo 1, se podría concluir que los que enseñan, desconocen acerca de los fundamentos de la EIB, ¿cuál es el problema? En su mayor parte, las limitaciones de la capacitación, no tanto de

cómo están implementados; sino por su misma naturaleza en cuanto a sus alcances. Por ello, la necesidad del replanteo de estrategias de implementación del Programa, por parte de la jerarquía institucional educativa. El mecanismo de la capacitación, tiene muchas limitaciones, no es alternativa concreta para desarrollar la EIB de calidad; sobretodo, en las instituciones educativas del medio rural. La exigencia es instituir la formación del profesorado en la EIB, sin abandonar la estrategia de la capacitación, como medio auxiliar.

3.2.4.8. Necesidad de una política de largo aliento que inserte a la EIB

Los problemas que afronta la EIB, no justifica volver a la educación tradicional. El reto está en enfrentar los escollos. Sus fundamentos son incólumes, la diversidad cultural, debe ser expresada en la educación intercultural, para las poblaciones con una lengua y cultura distintas a la oficial. Las alternativas de solución tienen que tocar el fondo del problema, que significa trazar políticas de largo aliento, que trasciendan a los gobiernos, al margen del matiz que tengan. Esta política, debe ser el resultado de profundas investigaciones de la realidad social donde se actúa. Una de ellas, la evaluación de los programas de capacitación docente, sus alcances y sus resultados. Política que contenga una educación de calidad con pertinencia cultural, sobre la base de profesores formados y superar las respuestas coyunturales de la capacitación.

Para su eficacia, demanda de la discusión de la problemática de la EIB, debate que no concluye en las disciplinas de la educación, lingüística o antropología. Su plena aplicación linda con problemas de la misma estructura socioeconómica de la Región y del País. El problema educativo en ciernes, conlleva la inserción de

amplias mayorías nacionales, marginadas culturalmente, en los niveles de decisión política de la vida nacional. En tal sentido, su discusión debe ser llevada, también, a ese terreno.

3.3. A manera de reflexión

Las representaciones sociales de los profesores acerca de la EIB señalan muchas limitaciones; el principal, la deficiencia en cuanto a la epistemología de la EIB. No se trata de responsabilizar sólo al profesor; el problema es más integral. Los centros superiores de formación profesional, de donde han egresado los educadores, han desarrollado al puro estilo tradicional de una educación homogeneizante. Los pocos conocimientos de EIB que han procurado han sido mediante la capacitación, con una característica empirista y limitada en sus alcances epistemológicos.

La formación del profesor requiere de un vuelco radical, exige del conocimiento de los últimos adelantos de la Neurociencia como fundamento de la diversidad cultural, y también de un conocimiento más profundo de la realidad sociocultural en el que se actúa. Si en algo hemos aportado en el esclarecimiento de la interculturalidad, es que la diversidad está sustentada en cómo funciona el cerebro. Éste no refleja realidad, sino que la interpreta mediante un mecanismo interno y cerrado, con el filtro de las estructuras interpretativas. Esta premisa es el soporte de la diversidad cultural, los humanos no tenemos los mismos sistemas interpretativos; la diferencia estriba en las experiencias y aprendizajes distintas.

No venimos con sistemas interpretativos ya acabados, al margen de lo biológico; asimilamos conocimientos en un contexto, geográfica e históricamente

determinado. Construimos esquemas mentales interpretativos por un proceso social y no genético. Estas construcciones son más reconocibles en la diversidad cultural. Ninguna experiencia, ninguna información, ningún conocimiento puede producirse al margen de los sistemas interpretativos. Éstos cobran características peculiares en los individuos y en los grupos sociales. Lo cual tiene que ser tomado por las ciencias de la educación, su elusión sólo contribuye al fracaso escolar, tan venido a menos en estos tiempos.

La información se procesa con lo que ya se tiene, esta posesión contiene un referente cultural. En ese entender, educar a los niños con parámetros supuestamente universales; sin tener en cuenta sus marcos de referencia sólo repite el fracaso. Aún cuando en los últimos tiempos se viene aplicando la educación intercultural bilingüe. Esta experiencia no contribuye mucho a la mejora de la educación de los niños del medio rural, existen diferentes factores para sus limitaciones; el principal, el factor profesor.

Cuando se estudia al docente, se enfoca en sus diferentes dimensiones; pero hay la tendencia a eludir su formación. Él también es el resultado de la educación tradicional ajena a la diversidad cultural. Situación lindante con las características de los centros superiores donde se forma al pedagogo, tanto en conocimientos como en actitudes. No hay una razón universal, en cambio existe diversas formas de pensar, de emocionar, de vivir y de transferir conocimientos y valores, que implican las relaciones entre los hombres y entre el hombre y la naturaleza. Este desconocimiento genera asimetrías y limitaciones en el aprendizaje y creatividad del quehacer educativo.

Si bien es cierto que el estado peruano reconoce a la EIB; mas, está todavía lejos de poder implementarlo plenamente. Por lo pronto, un problema cardinal que tiene por delante es referido a los profesores. Ellos aplican la EIB sólo mediante el procedimiento de la capacitación, ya se ha visto cómo ésta no es garantía para la correcta aplicación del Programa, la única alternativa es la formación docente. Los profesores vigentes egresaron de centros superiores donde la formación ha sido de corte tradicional estandarizado. Para dar calidad a la EIB se requiere de profesores formados en educación diferenciada, no sólo en los aspectos técnicos sino fundamentalmente en la parte epistemológica.

La característica multilingüe y pluricultural del País y la Región no sólo debe ser un enunciado, sino debe envolver cambios en los paradigmas que orientan la educación. Esto comprende desde la fundamentación científica de cómo funciona el cerebro, hasta el conocimiento sustancial de la realidad sociocultural. Porque a falta de estos conocimientos se multiplica la creencia que el factor étnico y la identidad cultural ya están superados, que la calidad educativa sólo se mide con el parámetro de la modernidad. Nada más falso, porque el contexto actual constituye una paradoja entre alteridad y globalización.

De la implementación de la EIB surgen una serie de problemas. Atendiendo a los más resaltantes, uno de ellos es el tratamiento de la interculturalidad. Especialmente referido a dos aspectos: epistemológico y a su aplicación en el aula. En cuanto a lo primero, no se tiene claro conocimiento de la interrelación entre culturas, especialmente en sus aspectos de conceptualización de la realidad, se tiene ideas fragmentarias de los elementos componentes en el aspecto material de ambas culturas. En el mejor de los casos, se toma a la

interculturalidad sólo como una reivindicación de lo propio. Falta desarrollar sobre los fundamentos de las percepciones o las representaciones de los hombres de su realidad.

En lo tocante a la aplicación práctica de la interculturalidad en el aula, en líneas generales, se viene aplicando como un aspecto accesorio, sólo dentro del marco de la educación tradicional estandarizada. Esto está expresado en algunas deficiencias principales: El profesor no está formado en EIB, sino que está "capacitado". La formación del docente obedece a los marcos de la educación homogeneizante. Para que la EIB sea llevada a cabo con eficiencia tendría que contar con profesores formados en este Programa. Aplicar la interculturalidad a cabalidad significa tomar los referentes epistemológicos de las dos culturas. Por ejemplo, es necesario conocer los procesos de socialización de los niños quechuas y de los otros con lengua castellana. Porque es en la primera edad que se forma la personalidad con los esquemas culturales fundamentales con los cuales procesará la información en adelante.

La percepción diferenciada de la realidad a través de los sistemas interpretativos, no sólo corresponde a los involucrados en la EIB, es un axioma universal. Por lo que, en el ámbito educativo debe ser tratado en todos los niveles y no sólo en el nivel de la escuela primaria. En el País y en la Región la educación intercultural, en el nivel Secundaria, está ausente, salvo algunas excepciones muy aisladas.

Pese al discurso del Ministerio, los procesos educativos siguen siendo homogeneizantes. La línea transversal que atraviesa, es la ausencia del currículo diversificado. Los conocimientos son tratados al más puro estilo tradicional de la

educación estandarizada, como si los conocimientos tuvieran una absoluta validez universal. Hace ya bastante tiempo, científicos como Ilya Prigogine, físico termodinámico, ha manifestado que no hay una sola forma de interpretar la realidad, que las interpretaciones de las culturas también son válidas. Tampoco se recoge los aportes de la Neurociencia, en el que se dice que el cerebro no refleja la realidad, sino que la interpreta.

Los centros superiores de formación docente, reproducen las mismas características de las deficiencias del sistema educativo peruano en general, una educación homogeneizante expresado en los currículos. Hoy, es boyante el elogio al racionalismo instrumental, incluso en la práctica académica predomina el positivismo. El apego por los paradigmas estables es de complacencia por más de un formador. El cumplimiento de fórmulas y formularios es la característica de la educación en nuestro País, por ende de nuestra Región.

Las capacitaciones dirigidas a los profesores, replican las mismas características; pese a esa formalidad, se hace el esfuerzo por desarrollar los conocimientos básicos de la EIB. Aún así, es superado por el pragmatismo de la educación tradicional. Este escollo, insalvable por el momento, se observa en la evaluación de docentes por parte del Ministerio, se les examina con el molde de la educación estandarizada y no diferenciada. En ese entender, los profesores les asiste la razón cuando dicen que son capacitados en EIB, pero evaluados sin EIB. Por lo que, la evaluación significa para ellos peligro de desaprobación.

Se ha referido bastante acerca del rechazo de la EIB en el medio social, específicamente en el ámbito escolar por parte de los padres de familia y de los

mismos profesores. Al margen de las deficiencias de información del significado de la EIB a los padres de familia, en el contexto social flota ciertas opiniones y actitudes de racismo, discriminación a las personas de origen cultural andina, expresado no sólo en el ambiente educativo; sino en toda la sociedad. Esto tiene sus causas, en el pasado histórico colonial y también en las relaciones asimétricas de interculturalidad.

La interculturalidad debe ser tratada como inclusión, como complementariedad de saberes y conocimientos para el enriquecimiento del desarrollo personal y social. En ese sentido, cobra importancia realizar un enfoque epistemológico respecto a la significancia de la cultura escrituraría y la cultura oral.

Siempre se ha dicho que las culturas ancestrales son ágrafas, por tanto, no válido para el desarrollo del conocimiento. Hoy, se tiene a la mano el gran desarrollo de la ciencia y la tecnología para el uso del medio oral. Incluso los medios audiovisuales son la causante de la mengua de la lectura en la sociedad, la gente prefiere ver y oír.

La cultura quechua aimara contiene sus conocimientos en forma oral, el rescate de su sabiduría implica conocer adecuadamente los discursos del lenguaje oral. Los creadores del discurso, por qué los creó, cuáles fueron las condiciones que hicieron posible esa creación, y cuáles son los mecanismos de su subsistencia. También, cómo es la dinámica en los procesos sociales de la interculturalidad de lo uno y de lo otro, las prácticas de la negociación social de significado.

Así como hay necesidad del replanteo epistemológico en cuanto al lenguaje oral y escrito, igualmente se hace necesario el conocimiento intercultural de las

estrategias metodológicas para producir y transmitir conocimientos. Hasta el momento, sólo se tiene la práctica del referente Occidental, se ignora casi por completo las estrategias de los pueblos originarios. Las cosas se observan siempre desde un referente, cuando no encajan en esa perspectiva, se la califica como malo, ignorante u otro parecido.

En el campo educativo, sucede a menudo cuando el docente no entiende la diversidad, se queja del estudiante que no comprende el tema. Para percibir mejor este problema aludimos a un docente universitario de la UNA Puno de Antropología, que no es precisamente nativo; observó esta discordancia, dijo aproximadamente: "Yo me quejaba del estudiante que no entiende, pero me he dado cuenta que ellos están pensando con su cultura". Eso sucede cotidianamente en cualquier nivel educativo, siempre se está tratando de ponerle una camisa de fuerza al estudiante. Lo cual refleja las limitaciones epistemológica de formación.

El replanteo epistemológico es una necesidad visto desde cualquier ángulo en el sistema educativo en general, particularmente aquellos centros que tienen a su cargo la formación docente, igualmente con más urgencia en el área de las ciencias sociales. El fundamento es reiterativo, los estudiantes de origen quechua aimara, portan conocimientos y experiencias de su cultura, ya vienen con sus propios esquemas mentales. Como se sabe, el aprendizaje se ejerce sólo bajo el filtro de los sistemas interpretativos, que equivale a los conocimientos previos. Este es un principio básico del que no puede eludir el sistema educativo en general.

Las culturas elaboran sus propias categorías conceptuales, sus propios marcos de referencia, que responden a su contexto y a sus relaciones sociales. Por ejemplo, el pensamiento occidental tiene la tendencia a la visión de los fenómenos por partes, el aislamiento, la separación. Así, la geografía no tiene vida. En tanto, para la cultura andina la naturaleza es vitalizada. Para esta cultura la tendencia en la percepción es la totalidad, holístico; su máxima expresión es la Pachamama.

A la luz de los progresos de la Neurociencia y de la Física Cuántica, la razón no es universal, sino construida, el acervo de conocimientos de las culturas responde a sus necesidades en el contexto histórico y de lugar. En su momento, la cultura Occidental también fue local, pero posteriormente en la medida en que se fue constituyendo en la cultura dominante con poder, se fue universalizado. Lo que no se debe prestar a confusión que sea la única cultura válida.

Estos conocimientos nuevos exigen en todo el sistema educativo tomar una actitud de descolonización mental, de apertura al conocimiento de lo diferente, que no existen verdades universales; sino interpretaciones particulares, que las individualidades tienen denominadores comunes a las que llamamos cultura. Lo universal es aquello no aprendido, en ese entender, es lo biológico. También con cierto grado de cercanía a lo universal, son los instintos y las emociones. Aún así, se debe tomar ciertas precauciones, porque investigaciones últimas también demuestran que tienen particularidades.

El estudio de las representaciones sociales de los profesores acerca de la EIB, exige del replanteo epistemológico. Sobre esa base se propone la reinención de la escuela mediante la EIB, con un profesorado formado en los fundamentos del

Programa, porque la capacitación no puede sustituir a la formación. De lo contrario, se continuará con los problemas de siempre, la carencia de un currículo diversificado, que no es culpa del profesor; sino del sistema. El profesor no puede aplicar aquello en el que no ha participado en su elaboración, sino impuesto por las instancias superiores.

Una educación de calidad tiene que ser pertinente, eficaz y funcional; que practique la complementariedad intercultural, que recoja los mejores aportes de los conocimientos para elevar los aprendizajes en los estudiantes. Una educación que no reduzca los conocimientos sólo al racionalismo instrumental; sino más que eso, privilegie la emocionalidad. Ninguna estrategia metodológica tendrá asidero, si no causa el gusto por aprender en los alumnos.

CONCLUSIONES

PRIMERA Las representaciones sociales de los profesores, ponen de manifiesto, la limitada asimilación teórica con relación a los fundamentos de la educación intercultural bilingüe. Las explicaciones proporcionadas por ellos, manifiestan no tener todavía conocimiento de ello. Las causas son variadas; una de ellas, los alcances de la capacitación no llegan a cubrir ese espacio epistemológico. Otra, el predominio del pragmatismo en su aplicación, en lugar del conocimiento conceptual de los fundamentos del Programa.

La EIB es representada como la enseñanza en quechua a los niños del medio rural. Con esta representación se limita sólo al aspecto lingüístico; se deja de lado el componente intercultural. Este concepto es tanto más importante para la implementación válida del Programa, su débil asimilación conceptual deriva en distorsiones en

su aplicación práctica.

Asimismo, los profesores representan a la EIB como un programa únicamente para la población quechua del ámbito rural. Del mismo modo, en la sociedad existe el imaginario social que presenta a la EIB como una institucionalidad eminentemente rural. Estas percepciones, de por sí, envuelven una condición de exclusión social de la población nativo hablante. Ello conlleva, la percepción de una escolaridad “normal”, acorde con los avances del conocimiento moderno; ubicada en el medio urbano y desarrollado en la lengua hispana. Mientras, que la otra población, todavía no ha accedido en su integridad al urbanismo, a lo moderno y al idioma español en su plenitud; tienen que adaptarse a su situación y recibir la enseñanza en su lengua vernácula.

La eficacia de la EIB no es una cuestión sólo de pragmatismo, de uso lingüístico nativo para los procesos de enseñanza aprendizaje en las escuelas del medio rural. Su eficacia es indesligable a la comprensión epistemológica de este tipo de educación; del mismo modo, su interiorización e identidad de quienes lo aplican.

SEGUNDA Las representaciones sociales expuestas por los profesores acerca de la educación intercultural bilingüe, particularmente sobre el concepto de la interculturalidad. Reducen a una opinión básicamente

de la cultura local, denominado como "lo propio". Consecuentemente, la diversidad es entendida como exclusión, entre lo propio y lo otro. Esto refleja el insuficiente manejo conceptual de los docentes. Estas percepciones, llevado al terreno epistemológico, consideran a la cultura como un elemento pasivo y absoluto, sin posibilidad de cambio ni desarrollo.

Como se sabe, la cultura es un concepto esencialmente dinámico, el cual se realiza en la interculturalidad. Las culturas no se excluyen, sino coexisten y se interpenetran, toman los elementos de lo uno y de lo otro; mas, cada cual mantiene su identidad. La diferencia es un fenómeno que no se anquilosa, sino que se desarrolla de acuerdo a las condiciones.

TERCERA En las capacitaciones no se desarrollan los aspectos epistemológicos de la educación intercultural bilingüe, en forma tangencial se refieren a algunos conceptos básicos de su fundamentación; no obstante, no basta. Falta un desarrollo teórico a partir de la práctica cotidiana.

Las representaciones sobre el Programa, expresan un empirismo sin perspectivas; que tienen su asidero en el desconocimiento de la realidad educativa y social donde se implementa la EIB.

CUARTA Las características lingüísticas de los escolares del ámbito, divergen

con la visión oficial de la administración educativa. Según las manifestaciones de los docentes, en los últimos tiempos, se produjo un cambio en este aspecto. Hoy, todos los niños ya saben hablar el castellano; unos son bilingües otros hasta monolingües del castellano. No se posee un estudio sistemático del grado de competencia lingüística de los escolares, lo cual es tan necesario para el desarrollo del Programa. Por esa razón, algunos profesores optaron por la enseñanza del quechua como segunda lengua.

La nueva característica lingüística de los niños, hace que el Programa no tenga la acogida esperada de los padres de familia ni de los mismos profesores; porque perciben que la tendencia es hacia la castellanización.

Por lo demás, se observa que la EIB se utiliza fundamentalmente, sólo como educación bilingüe, es decir, atendiendo predominantemente el aspecto lingüístico, la enseñanza en idioma vernácula. La práctica de la interculturalidad tiene, todavía, muchas limitaciones, tanto conceptuales como prácticas.

QUINTA El tipo de educación bilingüe que se practica es el modelo de transición; que contraviene con la directiva del Ministerio, que es de mantenimiento. Esto se describe en el uso del idioma quechua, esta lengua se utiliza preferentemente en los primeros grados de la

escolaridad; no así en los últimos, donde la tendencia es hacia el castellano. Los docentes explican esta situación: Muchos niños cuando ingresan a la escuela primaria, pese a que ya cursaron el nivel inicial, tienen dificultades en la competencia del español; en muchas ocasiones, se interrumpe la comprensión en la comunicación. En esos casos, sienten la necesidad del uso del idioma nativo. Pero, a medida cómo va transcurriendo el tiempo y los niños van aumentando su edad y cursando los grados de la escolaridad, se van acostumbrando al uso predominante del castellano y dejan su lengua nativa.

Los docentes consideran la necesidad del uso del quechua, sólo como apoyo en los primeros grados de la escolaridad, que es el período donde se tiene más dificultades en la comunicación y la comprensión lingüística. Pero, una vez los escolares vayan accediendo con más intensidad al castellano, justifican que este idioma debe ser el único medio para el proceso educativo. Naturalmente, las representaciones sociales no son absolutas de todos los informantes, sólo son tendencias.

SEXTA Las competencias y usos lingüísticos de los escolares son variados. Los profesores observan de aquellos niños bilingües con más competencia lingüística en el idioma nativo. En ellos, se interrumpe la comunicación y los niveles de comprensión, cuando el docente

ejerce el discurso sólo en castellano. Mas, cuando pasa al uso lingüístico del quechua, los niveles de comprensión se activan en los escolares; el uso vernáculo, por lo general, está referido al contexto cultural local. Se confirma con ello, que los esquemas mentales o los saberes previos de los niños quechuas, preferentemente, se encuentran en su cultura y en su primera lengua.

No acontece lo mismo con aquellos escolares que tienen más competencia lingüística en el español, la comunicación tiene menor interrupción. Los referentes de la relación los establece el profesor.

SÉTIMA Los significados que le asignan los profesores, acerca del uso de la lengua y cultura quechua en el proceso educativo, muestran el carácter asimétrico de las relaciones interculturales. La cultura dominante es la cultura urbano occidental; la cultura dominada, el quechua. Este es el marco de las significaciones de la práctica de la EIB, aquí el castellano es la lengua de prestigio y es uno de los mecanismos para el ascenso social. Todo lo contrario sucede con la percepción del idioma vernáculo. Aún cuando algunos profesores, que tienen más lealtad e identidad con su lengua y cultura, identifican a la EIB como un instrumento de reivindicación cultural.

Estas percepciones contravienen a los propósitos del Programa, que es para promover el desarrollo personal del escolar, y buscar su

inclusión ventajosa en la sociedad. Se olvida que la EIB debe servir al desarrollo educativo eficiente de los niños con una lengua y cultura diferentes a la oficial. En tal sentido, una pedagogía que eleve los niveles de aprendizaje de los niños.

En las representaciones sociales se observa, la predisposición a la significación aislacionista del Programa. Vale decir, el uso instrumental del quechua y la cultura local como algo distante de la otra cultura. Esta es una distorsión que marca la práctica de la EIB, falta la comprensión epistemológica de la interculturalidad, y mucho más aún, en cuanto a su puesta en práctica.

Las significaciones reiteran la asimetría de las relaciones interculturales; en éstas, las personas referidas al uso lingüístico vernáculo, son consideradas marginalmente. A diferencia de los otros, los monolingües del castellano que tienen una posición más reconocida. Esto se expresa en las actitudes, comportamientos y los contextos de uso de los idiomas. En el caso del quechua, su utilización se remite a situaciones informales y a contextos más restringidos.

Al margen de las representaciones manifestadas por los educadores, falta conocer la diversidad en concreto en la comunidad. Generalmente, se maneja la diversidad como exclusión y no en su

dinamismo; ya que las diferencias coexisten y se interpenetran. Asimismo, cambian de acuerdo a las circunstancias.

OCTAVA En relación a las expectativas futuras de los profesores acerca de la EIB, la mayoría no muestra interés por este tipo de educación. Las motivaciones que justifican esa representación, hallan su asidero en la percepción marginal de los grupos sociales del medio rural en el contexto social.

La representación del docente sobre sus expectativas del Programa, parte de su travesía por los lugares de su ejercicio profesional. Constituye, algo así, como una norma consuetudinaria. Debe iniciar, en una escuela lejana del campo, y por disposición del Ministerio de Educación, debe aplicar la EIB en tanto labore en el medio rural. A partir de esa lejanía, realizará sucesivas aproximaciones al medio urbano, mediante el recurso administrativo denominado, "reasignación", hasta alcanzar la ciudad. El docente es consciente de ello, mientras permanezca en la escuela de campo tiene que ejercer el Programa. Una vez logrado su objetivo de la ciudad, su labor docente sólo será en castellano, ya no en quechua.

Las representaciones nos revelan, el ejercicio docente con el Programa incluye mayor esfuerzo a diferencia de aquellos que se desenvuelven en el medio urbano que no aplican tal educación.

Consideran que la labor con EIB no está reconocida por las instancias de gestión educativa del País, los que debieran erogar mayores estímulos económicos. Por lo que, consideran como una especie de servicio obligatorio en la carrera profesional de un profesor.

Visto en perspectiva, las expectativas están relacionadas, con el lugar marginal asignado a la EIB, a la falta de una política educativa del largo aliento que contenga a la educación intercultural. Consideran, a la ausencia de esta política de largo alcance, el sistema educativo depende de la inspiración y voluntad de los gobernantes.

Piensan que la EIB, al estar identificado con la lengua vernácula, no tiene grandes augurios, ya que la sociedad en general tiende al modernismo, con ella, al castellano. Excepcionalmente, podría cambiar esta situación, siempre y cuando un gobernante inesperado, propicie una reivindicación cultural andina.

En nuestro país, los problemas de la EIB no se reducen sólo a cuestiones lingüísticas o educativas, sino a temas más amplios e integrales que lindan con el manejo del poder político y las estructuras socioeconómicas del país.

NOVENA La participación de los docentes en el Programa, está representada

por el cumplimiento formal de la tarea laboral dispuesta por las normas del Ministerio; y no como un compromiso de identidad con la EIB. Esto se aprecia en una serie de expresiones como: El Programa no es producto de la petición de los profesores ni de los padres de familia, es una imposición del Ministerio. Igualmente, los docentes observan su nula participación en las tareas de planificación y decisión de las políticas educativas interculturales. Por esas consideraciones dicen que ellos sólo cumplen con lo dispuesto.

Respecto a la participación del docente alrededor del Programa, se ocasiona en diferentes esferas; desde su preparación en la capacitación, sus aprendizajes complementarios y su aplicación práctica en el aula. Su participación en la capacitación, está condicionada por una serie de factores de orden personal: Cumplir con el requisito de la capacitación para estar en condiciones de ser "reasignado", capacitarse para tener oportunidad de escalar en el ejercicio de la carrera. Pocos manifiestan que su participación se debe a decisión voluntaria, motivada por expectativas de desarrollo académico para el ejercicio de su profesión.

En lo tocante al cumplimiento de la aplicación de la pedagogía EIB, en su generalidad, cumplen formalmente con la tarea; incluso algunos, muy sacrificadamente. El problema está en la eficacia y eficiencia de su aplicación. Esto está condicionado a la competencia

académico conceptual del Programa. Sólo así podría cubrir las deficiencias de la educación tradicional estandarizada. Sus resultados debieran observarse en la mejora de los niveles de aprendizaje de los escolares del medio rural.

El problema más álgido es lo relacionado a la aplicación de la interculturalidad en el aula, las limitaciones provienen desde sus conceptualizaciones, no sólo son atribuibles a los docentes, sino a las mismas jerarquías de la institucionalidad educativa. En su aplicación práctica, la interculturalidad es restringida sólo al aspecto lingüístico de la enseñanza en el idioma nativo, con algunos referentes del contexto local. No se tiene una idea clara del papel y las relaciones interculturales.

La participación docente en las tareas que demandan la implementación de la EIB, son muchas. En lo referente al currículo, se tiene que implementar la diversificación curricular. Documento que debe responder a las necesidades del desarrollo de contenidos en los aprendizajes, de acuerdo a los referentes socioculturales del alumno, en el concepto de la interculturalidad. Este aspecto, ha sido poco desarrollado. En el ámbito, generalmente, no existe tal documento que pauté el desarrollo de la escolaridad en el aula durante el año. Que sea, a su vez, producto de la participación de los actores de la educación, especialmente de los padres de familia.

Todavía falta la práctica correspondiente en su ejecución.

DÉCIMA. La mayoría de los profesores perciben a la EIB como una cuestión que concierne sólo a la población rural denominada "indígena", desconociéndose su validez universal y el lugar que ocupa en la educación en general. De la misma manera, la valoración social que le atribuyen es de desventaja frente a la otra escolaridad. Esto evidencia las relaciones sociales asimétricas en que se encuentran los grupos sociales quechuas.

Las representaciones sociales de los docentes refieren esta marginalidad a diversos factores, la EIB está circunscrita sólo al medio rural y para la población nativa. Este Programa ocupa un lugar accesorio en la estructura de gestión del Ministerio, por lo que, tiene menor importancia que aquella institucionalidad sin EIB.

Las expresiones valorativas se expresan cotidianamente en diversas esferas de las relaciones sociales, con mayor reiteración entre los docentes. Los que laboran en el medio urbano y sin EIB, ven con cierta desestima a sus colegas que laboran en el medio rural y aplican el Programa. Existe una atmósfera de superioridad del medio urbano respecto al medio rural; de igual forma, del que enseña sólo en castellano sobre aquel docente bilingüe que enseña haciendo uso del idioma vernáculo.

RECOMENDACIONES

- PRIMERA Se recomienda el trabajo teórico de la EIB con los profesores, especialmente el concepto de la interculturalidad. Las representaciones sociales de los educadores demuestran el insuficiente manejo conceptual, se las asume como algo ya sabido. La debilidad epistemológica deviene en prácticas distorsionadas, incoherentes y una educación de pocas perspectivas en la calidad educativa. El fortalecimiento conceptual, provendrá de investigaciones realizadas directamente de experiencias de aula. Para la realización de tal propósito, se deberá promover una gran campaña para realizar estudios que sistematicen conocimientos de la cultura local y experiencias concretas en pedagogía y uso de lenguas.
- SEGUNDA Realizar un diagnóstico en la comunidad antes de aplicar la EIB. El éxito del Programa depende del conocimiento de la situación real. No hay resultados a la usanza actual, contiene muchos problemas,

entre otros: profesores monolingües del castellano, escolares monolingües hispanos o bilingües, la actitud de los padres de familia.

El diagnóstico debe dar cuenta, prioritariamente, de la situación lingüística de los escolares del ámbito, por ende, de la Región. Esto es tan necesario por el nuevo panorama lingüístico de los niños y adolescentes del medio rural. Este resultado servirá, entre muchos, para establecer si el quechua es enseñado como primera o segunda lengua o combinado, dependiendo de cada contexto local. De esa manera, se aplacará la preocupación de los padres de familia de considerar a la EIB sólo como enseñanza del idioma nativo.

Una aplicación indiscriminada de la EIB, sin tener en consideración los diferentes niveles de competencia lingüística de los escolares; reproduce lo mismo de aquello que se critica, es decir, la estandarización.

TERCERA Se recomienda las siguientes propuestas:

- La implementación de una interculturalidad para todos, esto significa, para alumnos nativos; como para aquellos que no lo son.
- La instrumentación de una EIB de doble vía, del nativo que aprende la cultura occidental. La otra, del que no es nativo que aprende lo autóctono.

CUARTA La EIB debe desarrollar la pedagogía de enseñanza del quechua como segunda lengua; las actuales son limitadas, ya no corresponden a la realidad lingüística de los escolares del medio rural de la Región. En las instituciones educativas del ámbito de estudio se pudo observar, todos hablan el castellano, sean bilingües o monolingües del castellano.

En el mismo sentido, se debe hacer extensivo esta pedagogía a las instituciones educativas del medio urbano, aún cuando algunos ya lo vienen haciendo como iniciativas particulares. Los escolares de este medio no hablan el idioma nativo; por lo tanto, sólo corresponde a ellos una pedagogía de aprendizaje del quechua como segunda lengua. No sólo se trata de una cuestión lingüística; sino de desarrollar en todas sus partes esta pedagogía a la luz de las experiencias concretas.

QUINTA Elaborar un diseño programático, expresado en la diversificación curricular, que vincule la EIB con los procesos de cambio que se operan en el contexto social. De lo contrario, para la comunidad y los profesores aparece como algo impuesto desde fuera. En tal sentido, crear espacios de diálogo entre los docentes, autoridades educativas y padres de familia, con la finalidad de desarrollar el documento Diversificación Curricular.

Una tarea inmediata debe ser, implementar una capacitación específica sobre "Diversificación Curricular". Aún cuando la

característica de ésta es ser, flexible y abierta. Sin embargo, es necesario que el docente cuente con este documento orientador para la implementación de la EIB.

SEXTA Consensuar en la sociedad sobre la necesidad de adoptar políticas educativas nacionales de largo aliento, que trasciendan a los gobernantes. Dentro de esas políticas, se debe incorporar a la EIB, ya no marginalmente; sino como una necesidad frente a las características socioculturales del País y de la Región.

SÉTIMA Implementar la formación de profesores en educación intercultural bilingüe en centros superiores de estudio. Sólo los profesores formados pueden garantizar, identidad, compromiso y eficiencia. La capacitación no puede suplir a la formación. Empero, ésta no debe desaparecer, sino debe ser complementario en todo el desarrollo de la EIB.

OCTAVA El estado debe promover, mediante sus organismos correspondientes, la amplia difusión sobre el significado de la educación intercultural bilingüe, especialmente dirigida a la población del medio rural. En este medio, los padres de familia, tienen una percepción distorsionada de la EIB, como que ésta se reduce a la enseñanza del idioma nativo. En el mismo sentido, en el imaginario social se tiene la idea de un tipo de educación de baja calidad.

La difusión por los medios masivos de comunicación, debe crear un

consenso favorable a la implementación de este tipo de pedagogía.

NOVENA En el aspecto administrativo, corregir la asignación de los profesores a las instituciones educativas del medio rural. En el momento actual, tal asignación se realiza sin ningún criterio, esto se manifiesta, en que muchos profesores monolingües del castellano o bilingües del aimara castellano están dentro del ámbito de la EIB quechua. Tal situación, imposibilita la aplicación del Programa.

Para aplicar la EIB, necesariamente, se debe exigir la competencia bilingüe del docente.

DÉCIMA Ampliar la EIB a las instituciones educativas del medio urbano, que debe ser consecuencia de la política estatal; igualmente, hacer extensivo al nivel Secundaria. Para esta aplicación, debe realizarse en forma previa un diagnóstico socio lingüístico; además, contar con los profesores debidamente preparados.

UNDÉCIMA Buscar estrategias de participación comunitaria, para lo cual, debe ensayarse los mecanismos más adecuados para promover esta participación. Puede ser, a partir de la misma comunidad, y también utilizando los mecanismos del estado.

DUODÉCIMA Toda la educación debiera ser intercultural, no se debe restringir únicamente a la escolaridad del medio rural. Toda la sociedad está impregnada de la diversidad, convivimos con diversas formas de pensar y actuar.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Aguado, M. T. (1991). "La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones". En M^a Carmen Jiménez Fernández (Coord.). Lecturas de Pedagogía Diferencial. Madrid: Dykinson. Pp. 87-104.

Aguado, M. T. (2000). "La educación Intercultural: conceptos, paradigmas, realizaciones". En Antología Temática. Educación Intercultural, México, SEP DGEI. <<http://www.lie.upn.mx/docs/Diplomados/LineaInter/Bloque3/Conceptuales/Lec4.pdf>> al 12-08-05.

Aguirre, A. (1988). Diccionario Temático de Antropología. Barcelona - España: Marcombo.

Aikman, S. (2003) La educación indígena en Sudamérica: interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú. Lima: IEP.

Albó, X. (1999). "Diversidad cultural en ámbitos escolares urbanos". En: Interculturalidad y calidad de los aprendizajes en ámbitos urbanos. La Paz - Bolivia: CEDIB.

Albó, X. y Romero, R. (2005). Cultura e interculturalidad. En

<<http://www.uca.edu.sv/publica/cidai/INTERCULTURALIDAD-Xavier-Albo.pdf>> al
21-07-05.

Alcón, S. (2001). Prácticas y discursos de aula en el Instituto Normal Superior de Warisata: continuidades históricas en el contexto de la Reforma Educativa. Tesis Maestría, Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba Bolivia.

Amador, S. (2004). La Representación Social de la Tecnología en Mujeres Rurales: Los Procesos Sociocognitivos como Fundamento de la Relevancia Social. Tesis Maestría. Universidad de las Américas Puebla México.
<http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mce/amador_p_se/indice.html>
al 12-04-09

Ansermet, F. y Magistretti, P. (2006). A cada cual su cerebro. Plasticidad neuronal e inconsciente. Buenos Aires: Katz editores.

Ansión, J. (1989). Escuela e ideología del progreso en comunidades de la Sierra peruana.
<<http://www.reduc.cl/educa/educa.nsf...c973a004256a2300757a4b?OpenDocument>>
al 17-09-06.

Ansión, J. y Zúñiga, M. (1996). Interculturalidad y educación en el Perú (Documento de trabajo). Lima: Foro Educativo.

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. San José - Costa Rica: FLACSO.

Arnal, J. (1997). Metodologías de la investigación educativa. Barcelona - España:

Universitat Oberta de Catalunya.

Arratia, M. (2001). Wata Muyuy: Ciclos de vida en culturas agrocentricas y tiempos de la escuela. Una aproximación sobre gestión educativa intercultural en un distrito quechua de Bolivia. Buenos Aires - Argentina: IPEE/UNESCO

Austin, R. (1994). Comunicación Intercultural. Fundamentos y Sugerencias. <http://www.geocities.com/tomaustin_cl/com/ComIntercult.htm> al 22-10-06.

Baker, C. (1993). Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Madrid: Cátedra.

Banchs, M. (2000). "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales". En Papers on Social Representation. Threads of discussion, Electronic Version, 8. Peer Reviewed Online Journal. 1-15. <www.swp.unilinz.ac.at/content/psr/psrindex.htm> al 14-12-06.

Barceló, R. (1995). "Rigoberta Menchú Tum: Defendiendo la identidad". En Barceló, R.; Portal, M. A.; y Sánchez, M. J. Diversidad étnica y conflicto en América Latina: El indio como metáfora en la identidad nacional. Vol. II. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Plaza y Valdés Editores, S.A. pp. 229-254.

Barnach-Calbo, E. (1997). La Nueva Educación Indígena en Iberoamérica. Revista Iberoamericana de Educación N° 13. Pp. 13-33.

Becerra, F. A. y Pino, J. R. (2005). Evolución del concepto de desarrollo e implicaciones en el ámbito territorial: experiencia desde Cuba. En: Economía, sociedad y territorio. Vol. V, N° 17. Pp. 85-89.

Bennett, C. (2001). Géneros de investigación en educación multicultural. En Revista de Investigación Educativa, Vol. 71, Nº 2, pp. 171-217. (traducción). <www.rer.sagepub.com/cgi/content/abstract/71/2/171> al 22-08-05.

Berger, P. y Luckmann, T. (1989). La construcción social de la realidad. Buenos Aires - Argentina: Amorrortu editores.

Bernstein, B. (1990). Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural. Barcelona - España: El Roure.

Bertely, M. (1998). "Educación indígena del siglo XX en México". En: Pablo Latapí Sarre (coord). Un siglo de educación en México. Tomo II, pp. 74-110. México: CONACULTA-FCE.

Bilbeny N. (2002). Por una Causa Común: Ética para la Diversidad. Barcelona – España: Gedisa.

Billet, S. (1998). "Transfer and social practice". Australian & New Zealand Journal of Vocational Education Research, Nº 6, 1. Pp.1-25. Citado por, Martínez Silva, Mario. Tesis doctoral. Concepciones sobre la enseñanza de la resta: un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado. Barcelona, 2003. <http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0611104-162344//mms1de3.pdf> al 28-03-06.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. D. (1992). Por una Sociología reflexiva. Barcelona - España: Herder.

Breton, R. (1983). Las etnias. Barcelona - España: Oikos-Tau.

Briones, C. (2002). "Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de 'lo indígena' en las disputas contemporánea por el derecho a una educación intercultural". En: Fuller, N. (Edit.) Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, PUCP-UP-IEP,

Bruner, J. (1991). Actos de significado. Madrid - España: Alianza Editorial.

Brunner, J. J. (1995). "Las ciencias sociales y el tema de la cultura: notas para una agenda de investigación". En Néstor García Canclini (Comp.). 1995. Cultura y pospolítica: el debate sobre la modernidad en América Latina. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Bueno, G. (2004). El mito de la cultura. Barcelona - España: Prensa Ibérica.

Burbano, B. J. (1994). Docencia Bilingüe Intercultural. Una especialización para nuestros días: una reflexión desde la tecnología de la educación. Quito - Ecuador: Abya – Yala.

Cámara, B. F. (1990). Identidad y etnicidad indígena histórica, en José Alcina Franch (compilador), Indianismo e indigenismo en América. Madrid - España: Alianza.

Camilleri, C. (1985) Antropología Cultural y Educación. Paris Francia: UNESCO.

Cañulef, E. (1998) Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

<www2.estudiosindigenas.cl/educacion.htm> al 29-02-09

Cañulef, E.; Fernández, E.; Galdames, V.; Hernández, A.; Quidel, J.; Ticona, E. (2002). Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus Fundamentos. Santiago - Chile: M. de Ed. Chile, Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

Castillo, R. (2004). La interculturalidad desde las prácticas pedagógicas en un contexto comunal indígena. Tesis de maestría. PROEIB ANDES – Univ. Mayor de San Simón. Cochabamba – Bolivia.

Castillo, M. (2005). Aprendiendo con el corazón. El tejido andino en la educación quechua. La Paz – Bolivia: PINSEIB, PROEIB ANDES, Plural.

Chauvin, S. (2008). En la mente del consumidor: La neurociencia aplicada al marketing. <<http://www.gestiopolis.com/marketing/mujeres/mente-del-consumidor-neurociencia-aplicada-al-marketing.htm>> al 23-04-09.

Chiodi, F. (1994). Hacia un currículum intercultural bilingüe en Pentukun número 1, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la frontera, Temuco, Chile. <<http://www.biblioteca.serindigena.org>> al 23-06-05.

Clanet, C. (1990). "L'interculturel". Citado por, Muñoz, A. 1997. Educación Intercultural. Teoría y práctica. España: Escuela española.

Cole, M. (1999). Psicología cultural. Madrid - España: Morata.

Colectivo Amani. (1994). Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos. Madrid - España: Editorial Popular.

Comboni, S. (1996). La Educación Intercultural Bilingüe. Una perspectiva para el siglo XXI. En Revista Nueva Sociedad N° 146. <http://www.nuso.org/upload/articulos/2552_1.pdf> al 04-07-07.

Comboni, S. (2002). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. <<http://www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14002004.pdf>> al 24-04-06.

Connell, R. (1999). Escuelas y Justicia Social. Madrid - España: Morata.

Cuenca, R. (2003). El compromiso de la sociedad civil con la educación. Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente, Lima: Min. de Ed. - GTZ - KFW.

Cunningham, M. (2006). Conocimiento Local, educación intercultural bilingüe y los desafíos de la globalización. En Revista de Educación Intercultural Bilingüe. Cochabamba – Bolivia: PROEIB Andes. Universidad Mayor de San Simón.

D'Andrade, R. (1990). "Some propositions about the relations between culture and human cognition". En J.W. Stigler; R. A. Shweder & G. Herdt (Eds.): Culture Psychology. Essays on comparative human development. Cambridge - USA: University Press.

Dawkins, R. (1985). El gen egoísta. Barcelona España: Salvat

De Sousa, B. (2008). Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. Santiago - Chile: Universidad Bolivariana.

Degregori, C. I. (1991). "Educación y Mundo Andino". En: Pozzi-Escott, I.; Zúñiga, M. y López, L. E. (Edts.) Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y desafíos. Lima: FOMCIENCIAS.

Del Arco, I. (1999). Currículum y educación intercultural: Elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural. Tesis doctoral. Universidad de Lleida - España. <<http://www.tdr.cesca.es/>> al 22-11-07.

Delgado, A. (2001). Cambio o pervivencia de la institución escuela en tiempos de reforma. Tesis Maestría Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba - Bolivia.

Dietz, G. (2003). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica. Granada - España: Universidad de Granada - CIESAS.

DINEIP-UNEBI, Ministerio de Educación del Perú (2000). La interculturalidad en los lineamientos de política de educación bilingüe intercultural. Boletín UNEBI N° 4. Lima: MINEDU DINEIP. pp. 10-11.

DINEIP-UNEBI, Ministerio de Educación del Perú (1999). Estructura curricular básica de educación de primaria de menores: Programa curricular del Tercer Ciclo Quinto y Sexto grados. Lima: DINEIP – MED, MECEP.

Doise, W. (1991). Las representaciones sociales: presentación de un campo de investigación. Revista Anthropos, N° 27 (octubre 1991). Barcelona, España. <http://www.anthropos-editorial.com/revista_anthropos.asp> al 18-09-08.

Durkheim, E. (1986). Las reglas del método sociológico. México: FCE

Encarta (2006). Diccionario Encarta

Encinas, B. (2005). "Currículo Intercultural: algunas aproximaciones". En Vilchez, E.; Valdez, S. y Rosales, M. (Edts.). Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: Educación, medicina, derecho y etnodesarrollo; Vol. III. Lima: Juan Gutemberg-Editores Impresiones E.I.R.L. pp. 49–64.

Estañol, B. (2004). Entre natura y cultura el dilema de la naturaleza humana. <<http://smtc.cinvestav.mx/20040527.pdf>> al 12-08-08

Fermoso E., P. (1992). Cultura, simbología y educación. La Rioja - España: Universidad de La Rioja. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2091322>> al 15-08-08.

Fernández, F. (2003). Hacia la construcción de una educación pertinente: La Educación Intercultural Bilingüe en La Primera región. Tesis Licenciatura. Santiago de Chile. <www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=2173> al 18-09-08.

Fernández, F. (2005). El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. <www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2370516> al 20-12-07.

Fernández, E. y Marka, T. (2000). Sunipatqhanawi : Texto Apoyo Metodológico a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Iquique - Chile: CONADI e Instituto Agrícola Kusayapu.

Flecha, R., Castell, M. y otros (1994). Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona . España: Paidós Educador.

Flores Galindo, A. (1994). Buscando un Inca: identidad y utopía en los Andes. Lima: Horizonte.

Foucault, M. (1969). La arqueología del saber. Madrid: Siglo XXI

Foucault, M. (1978). Vigilar y castigar. Madrid - España: Siglo XXI.

Franzé, A. (1998). Cultura/culturas en la escuela: la interculturalidad en la práctica. OFRIM Suplementos junio 1998: 43-62.

<<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1270688>> al 23-08-05.

Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Temas de Educación. Barcelona - España: Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia.

Freud, S.; (1921/2009). "Psicología de las masas y análisis de yo". En

<http://homepage.mac.com/eeskenazi/freud_masas1.html> al 23-10-09.

García de Haro, F. (1999). Las mil caras de la mente. Animales, mágicas y racionales. Madrid - España: Díaz de Santos.

García, N. (1990). "Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la posmodernidad". México: Grijalbo - Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

García N. (1995). Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. México: Grijalbo.

García, J.; Pulido, R. A. y Montes, A. (1993). La educación multicultural y el concepto de cultura. Revista Iberoamericana de Educación, número 13,

Educación Bilingüe Intercultural, OEA. <<http://www.rieoei.org/presentar.php>> al 12-03-07.

Geertz, C. (1996). Los usos de la diversidad. Barcelona - España: Paidós.

Giddens, A. (1990). El estructuralismo, el post-estructuralismo y la producción de la cultura. En Giddens y Turner (Coords.). La teoría social hoy. México: Conaculta Alianza.

Giddens, A. (1993). Sociología. Madrid - España: Alianza Editorial.

Giddens, A. (1995). Modernidad tardía e identidad del yo. Barcelona - España: Península.

Giesecke, M. (2003). "Globalización e interculturalidad, proyectos con opción al diálogo". Palabra de Maestro N° 39 / año 12. Educación e interculturalidad ¡Hay hermanos, muchísimo que hacer!. Lima: Derrama Magisterial. pp. 36-38.

Gigante, E. (2003). Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad sociocultural. Un recuento comparativo de políticas educativas. En: Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México. Oaxaca - México: Fondo Editorial IEEPO. pp. 63-91.

Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona - España: Paidós.

Gleich, U. von (1989). Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina. Eschborn - Alemania: GTZ.

Godenzzi, J. C. (1997). Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e

interculturalidad en los Andes y la Amazonía, en: Calvo, J. y Godenzzi, J. C. (Comps.) Multilingüismo y educación bilingüe en América y España. Cusco - Perú: Centro de estudios regionales andinos Bartolomé de las Casas.

Godenzzi, J. C. (2003). La educación intercultural bilingüe de los pueblos indígenas en el Perú. Vermont: School for International Training. SIT Occasional Papers Series. Issue Number 4 (versión en castellano). <<http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/ops04.pdf>> al 04-06-08.

Goleman, D. (1997). La psicología del autoengaño. Buenos Aires - Argentina: Atlántida.

Gómez, J. (2003). "Educación Intercultural Bilingüe: la nueva educación Indígena.". Ponencia presentada en el diplomado de educación Intercultural Bilingüe Indígena. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional. <jtirzo@upn.mx>.

González, F. (1994). Personalidad, Sujeto y Psicología Social. en M. Montero (Coord.), Construcción y Crítica de la Psicología Social. Barcelona España: Anthropos.

González, M. (2001). La Teoría de las Representaciones Sociales, en Significados Colectivos: Procesos y Reflexiones Teóricas. México: Centro Interdisciplinario de Investigación en Administración y Ciencias Sociales.

Gramsci, A. (1971) Selection from the Prison Notebooks. Quintin Hoare and Geoffrey Nowell (eds. y trans). Nueva York: International Publishers.

<<http://www.phillwebb.net/History/TwentiethCentury/Continental/Marxism/Gramsci/Gramsci.htm>> al 30-05-09.

Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). "Competing Paradigms in Qualitative Research". En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research* Thousand Oaks. Sage Publications. Pp. 105-117.
<<http://www.sedl.org/pubs/pic02/>> al 12-09-09.

Guerrero, P. (2003). "La interculturalidad es una tarea política". En *Estudios a Distancia en Género y Desarrollo (Modulo 2) Construcción de identidades y relación cultural*. Cuenca - Ecuador: Universidad de Cuenca, DED y SENDAS. pp. 73-74.

Gundermann, H. (1995). *Comunidad indígena y ciudadanía: la experiencia aymara en el norte de Chile*. Allpanquis 46, año XXVII. Cusco - Perú: Instituto Pastoral Andina.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid - España: Taurus.

Hamel, R. E. (2003). *Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena*. En, *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Oaxaca - México: Fondo Editorial IEEPO. pp. 130-167.

Heise, M.; Tubino, F. y Ardito, W. (1994). *Interculturalidad un desafío*. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP).

Heise, M. (1999). "Reflexiones sobre interculturalidad". *Boletín UNEBI* 4. Lima: Ministerio de Educación. pp. 4-5.

Hernández-Díaz, J. (2003). ¿La educación indígena es una educación bilingüe? En, *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Oaxaca - México: Fondo Editorial IEEPO. pp. 41-62.

Hornberger, N. (1989). *Haku yachaywasiman: La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. Lima: GTZ.

Huberman, S. (1996). *Cómo aprenden los que enseñan, la formación de los formadores*. Buenos Aires - Argentina: Aique.

Hudson, R. A. (2000). *La sociolingüística*. Barcelona - España: Anagrama.

Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Madrid - España: Sendai.

Ibáñez, T. (1990). *Aproximaciones a la Psicología Social*. Barcelona - España: Sendai.

Ilizarbe, C. (2002). "Democracia e interculturalidad en las relaciones entre Estado y sociedad". En Norma Fuller (Ed.) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. pp. 77–104.

Israel, E. (2004). "Comunicación intercultural: construcción periodística de la diferencia. En: *La iniciativa de comunicación*. Bogotá - Colombia. <<http://www.comminiy.com/la/teoriasdecambio/lacth/lasld-234.html>> al 19-07-06.

Jimenez, Y. (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada: educación intercultural bilingüe en los zapotecos de Oaxaca, México*. Tesis doctoral. Universidad de Granada – España. <<http://www.tdr.cesca.es/>> al 22-10-06.

Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). La investigación en educación especial y en integración escolar. *Revista de Educación Especial*. N° 26. Pp. 127-141. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148930> al 19-04-07.

Jodelet, D. (1986). *La Representación Social: Fenómenos, Concepto y Teoría*. En Moscovici, S.; 1986. *Psicología Social II. Pensamiento y Vida Social, Psicología social y Problemas Sociales*. Barcelona - España: Paidós.

Jodelet, D. (2003). Entrevista en Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, ciencias sociales y humanidades. México, 132. <<http://redalyc.uaemex.mx>> Al 18-10-08

Jordán, J. A. (2000). ¿Qué educación intercultural para nuestra escuela? Universidad Autónoma de Barcelona. <<http://cuadernointercultural.wordpress.com/recursos-generales/contextos/>> al 12-08-05

Jung, I. (1994). *Propuesta de formación del maestro bilingüe*. Lima: Foro Educativo. pp. 277-292.

Klarenbeek, M. y Meza, R. (2003). *Interculturalidad. Una trocha, sus pasos y técnicas. Lineamiento metodológico para incorporar el valor de equidad intercultural en el trabajo de desarrollo*. Lima: CEDOC.

Kroeber y Kluckohn. (1963). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York, Vintage. Citado por Vallescar, D. (2000). *Hacia una racionalidad intercultural: cultura, multiculturalismo e interculturalidad*. Tesis doctoral,

Universidad Complutense de Madrid. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=219319>> al 12-04-08.

Lamus, L. (2005). Estudio de interculturalidad y bilinguismo en el contexto de la praxis educativa en la comunidad indígena Piaroa: Paria Grande, estado Amazonas, Venezuela. Tesis Doctorado. Universidad de Barcelona España. <www.tesisenxarxa.net/UB.html> al 12-08-05.

LeCompte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programa. Revista Electrónica de Investigación y evaluación educativa. RELIEVE, Vol I. N° 1. <<http://www.uv.es/RELIEVE/>> al 23-09-08.

Lévi-Strauss, C. (1961). Raza e Historia. Vizcaya - España: Liber.

Llinás, R. (2006). El continuum mente-cerebro. Procesos sensoriales. Bogotá - Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

López, L. E. (1987). "Balance y perspectivas de la educación bilingüe en Puno". En Allpanchis No. 29/30. Cusco: IPA.

López, L. E. (1988). "La escuela en Puno y el problema de la lengua: excursio histórico (1900-1970)". En Pesquisas en Lingüística Andina. Lima: GTZ - UNA-P.

López, L. E. (1996). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. En Revista Iberoamericana de Educación, N° 13 <www.rieoei.org/numeros_antteriores.htm> al 23-07-06.

López, L. E. (1997a). No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad,

democracia y educación. Unidad de Apoyo y Seguimiento a la Reforma Educativa. La Paz - Bolivia: Ministerio de Desarrollo Humano.

López, L. E. (1997b). La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. <www.oei.es/oeivirt/rie17a03.htm> al 15-08-08.

López, L. E. (2000). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Stgo de Chile: UNESCO. <www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/lopez-unesco.pdf> al 02-12-08.

López, L. E. (2002). Comentario a la ponencia de Zimmermann: "Posibilidades de intervención para fomentar el uso de lenguas indígenas". En: Zariquiey Roberto (Ed.). Realidad multilingüe y desafío intercultural: política, ciudadanía y educación. Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe Intercultural. Lima: PUCP, GTZ.

López, L. E. (2004). Igualdad con dignidad: Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina. Panamá: UNICEF.

López, L. E. (2009). "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal". En Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas. La Paz – Bolivia: Luis Enrique López, editor.

López, L.E. y Küper, W. (2000). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. <<http://fundacion.proeibandes.org/bvirtual/docs/eibalbalance.pdf>> al 23-04-05.

López, L.E. y Sichra I. (2004). La educación en áreas indígenas de América Latina: balance y perspectivas. En: Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe (Ignacio Hernaiz, organizador). Buenos Aires - Argentina: UNESCO.

López, M. Del C. (2002). Diversidad Sociocultural y formación de Profesores. Bilbao - España. <http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=955> al 09-07-08.

López, S. (2004). El impacto de la propuesta de educación intercultural bilingüe en la escuela primaria "Guadalupe Victoria" de la comunidad del Boxo, Cardonal, Hidalgo. (un estudio de caso). Tesis Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, México. <<http://200.23.113.59/pdf/21443.pdf>.> al 12-12-06.

Lovelace M. (1995). Educación Multicultural, lengua y cultura en la escuela plural. Madrid - España: Escuela Española.

Lozano, R. y Huantangari, E. (2001). "Estado actual de la formación docente en educación bilingüe intercultural". En, Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural. Lima: Ministerio de Educación Perú, GTZ. pp. 31–146.

Magistretti, P. (2007). La neurociencia y el psicoanálisis. <<http://psicologia-malenaledede.blogspot.com/2009/05/la-neurociencia-y-el-psicoanalisis.html>> al 24-03-09.

Malgesini, C. (2000). Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Madrid: Catarata.

Martínez, M. (2003). Concepciones sobre la enseñanza de la resta: un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. <<http://www.tdr.cesca.es/>> al 21-11-07.

Martínez, Y. (2008a). La cultura rige también la actividad del cerebro. <http://www.tendencias21.net/La-cultura-rige-tambien-la-actividad-del-cerebro_a2035.html> al 12-07-08.

Martínez, Y. (2008b). La capacidad de lectura no es innata y ha requerido un reciclaje neuronal. <http://www.tendencias21.net/La-capacidad-de-lectura-no-es-innata-y-ha-requerido-un-reciclaje-neuronal_a2065.html> al 24-04-09.

Mazorco, G. (2006). Bases epistemológicas de la Intraculturalidad – Interculturalidad. Facultad de Ciencias Económicas – UMSS, Cochabamba Bolivia.

Mclaren, P. (1998). Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo. Rosario - Argentina: Homosapiens.

Mercado, R. (1991). “Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros”. En, Revista Infancia y Aprendizaje N° 55. México D.F. pp. 22-59.

Millán, M. G. (2002) Interculturalidad y educación. UPN UNIDAD AJUSCO. En <<http://reddereds.upn.mx/2areunion/lupemillan.htm>> al 23-08-07

Ministerio de Educación Perú (2007a). Términos de Referencia para convenios con universidades públicas e IPPs para la ejecución del programa nacional de formación y capacitación permanente, dirigido a docentes de educación básica regular - intercultural bilingüe - 2007. Lima: MED.

Ministerio de Educación Perú (2007b). "Orientaciones para trabajar la interculturalidad". Lima: En Power Point. Capacitación Docente 2007.

Ministerio de Educación Perú (2007c). "Orientaciones para trabajar Diversificación Curricular". En Power Point. Capacitación Docente 2007.

Montoya, R. (1989). Por una educación bilingüe en el Perú. Lima: Centro Peruano de Estudios Sociales.

Mora, M. (2002). La Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici. Atenea Digital, 2. <<http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>> y <www.geocities.com/Paris/Rue/8759/moscoini.html> al 11-08-07.

Morales, R. (1998). La interculturalidad como espacio por construir en Revista Pentukun. N° 8. Temuco - Chile: Instituto de Estudios Indígenas. Universidad de la frontera.

Morillo, E. (1999). "Pedagogía intercultural, estudio de campo". En, Serie: Maestros para el cambio 11. Lima: IPP. pp. 49-50.

Morin, E. (2003). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona - España: Gedisa.

Moscovici, S. (1979). El Psicoanálisis, su Imagen y su Público. Buenos Aires - Argentina: Huemul.

Moscovici S. (1986). Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona - España: Paidós.

Moscovici, S. (1989). "De las representaciones colectivas a las representaciones

sociales: elementos para una historia". En Jodelet, D. (Ed.). *Las Representaciones Sociales*. París - Francia: PUF. pp. 34-56.

Mosonyi, E. y González, O. (1974). "Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro (Territorio Federal Amazonas) Venezuela. En Varios. *Lingüística e indigenismos moderno de América*. Lima: IEP. PP. 307-314.

Mosonyi, E. y Rengifo, F. (1983). "Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural". En N. Rodríguez; E. Masferrer y R. Vargas. *Educación etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*. Vol. I. México: UNESCO. pp. 209-230.

Mosterín, J. (2005). *La naturaleza humana*. Madrid: Espasa-Calpe.

Mosterín, J. (2009). *La cultura humana*. Madrid: Espasa-Calpe.

Moya, R. (1998). "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina". En, *Revista Iberoamericana de Educación. Serie monográfico: Educación, Lenguas, Culturas*. Mayo-Agosto 1998. Nº 17. Madrid - España: OEI. pp. 105-187.

Moya, R. (2009). "La interculturalidad para todos en América Latina". En *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz – Bolivia: Luis Enrique López, editor.

Muñoz, H. (2002). "Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?". En, Muñoz, H. et al. *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa /UPN-Oaxaca/UABJO. pp. 25-62.

Muñoz, A. (1997). Educación Intercultural. Teoría y Práctica. Madrid - España: Escuela Española S. A.

Nahmad, S. (1982). "Indoamérica y Educación: ¿Etnocidio o Etnodesarrollo?". En, Bonfil, G. et al. (1982) América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio. San José - Costa Rica: FLACSO. pp. 161-182.

Nelson, K. (1986). "Event Knowledge and cognitive development". In K. Nelson (Ed.) Event Knowledge: structure and function in development. Hillsdale, New Jersey - USA: Lawrence Erlbaum. pp. 231-247. (Traducción).

Nucinkis, N. (2007). "La formación de maestros en EIB en América Latina". En Ricardo Cuenca. et al (Comps). Nuevos maestros para América Latina. Madrid - España: Morata. pp. 57-96.

Oakley, F. y Mitchell, D. (2007). Como entendemos la interculturalidad. Revista de Educación, Estado y grupos étnicos. Bogota - Colombia. <http://colombia.indymedia.org/news/2007/10/74130_comment.php> al 21-08-08.

O.N.U. (2007). Declaración sobre los derechos de los pueblos Indígenas. <<http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/es/drip.html>> al 12-04-09.

Ortega y Gasset, J. (1937/1975). La rebelión de las masas. Lima: Universo.

Ortiz, A. (2002). "El individuo andino, autóctono y cosmopolita". En, Degregori, C. I. y Gonzalo Portocarrero (Eds.). Cultura y Globalización. Lima: Fundación Ford. pp. 129-138.

Ortiz, R. (1999). "Diversidad cultural y cosmopolitismo". En, Barbero, J. M. (Comp.). Cultura y globalización. Bogotá – Colombia: Ces/Universidad Nacional de Santafé de Bogotá.

Osnaya, F. (2003). Las representaciones sociales de las unidades de apoyo a la educación regular. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, 2003. <<http://www.tdr.cesca.es/>> al 21-11-07.

Páez, D. (1987). "Teoría y método de análisis de las representaciones sociales". En, Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social. Madrid - España: Fundamentos.

Parkin, A. J. (1999). Exploraciones en neuropsicología cognitiva. <<http://www.espaciologopedico.com/recursos/glosariodet.php?ld=238>> al 18-06-06.

Perera, M. (1999). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. Informe de investigación. La Habana - Cuba: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS).

Pérez, G. (2000). "Metodología de la Investigación Cualitativa". En, Tomo II. Técnicas y Análisis de datos. Madrid - España: La muralla.

Perry, B. (2008). La Zona Ardiente del Desarrollo. <<http://www.childtrauma.org/ctamaterials/La%20Zona%20Ardiente%20del%20Desarrollo.pdf>> al 12-07-08.

Piaget, J. (1984). La reproducción del mundo en el niño. Madrid - España: Morata.

Poblete, R. (2006). Educación intercultural: teoría, políticas y prácticas. La migración peruana en Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona. <http://ldei.ugr.es/cddi/uploads/tesis/PobleteMelis2006.pdf> al 23-09-08.

Pujadas, J. J. (1993). Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos. Madrid - España: Eudema S.A.

Putnam, R. y Borko, H. (2000): "El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición". En, Bruce, J.; Thomas, L; Ivor, G.: La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar. Barcelona - España: Paidós, pp. 219-299.

Quijano, A. (1998). "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina". En, Revista, Ecuador Debate N° 44. pp. 227-238.

Rapaille, C. (2007). El código cultural. México: Grupo Editorial Norma.

Red Internacional de Políticas Culturales RIPC (2002). El concepto de "interculturalidad": Definición de Interculturalismo <http://206.191.7.19/meetings/2002/newissues_s.shtml> al 20-1-06.

Relmuán, M. A. (2001). El contexto de uso en seis tipos de discurso mapuche y su posible inserción en el aula y la formación docente. Tesis Maestría Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba Bolivia.

Rengifo, G. (2000). Niños y aprendizaje en los Andes. Macará-Huaráz (Perú): Asociación Urpichallay.

Rockwell, E.; Mercado, R.; Muñoz, H.; Pellicer, D. y Quiroz, R. (1989). Educación bilingüe y realidad escolar. Un estudio en escuelas primarias andinas. (Informe de la evaluación parcial del proyecto experimental de educación bilingüe en la enseñanza primaria de la región Puno. Lima: PEEB-GTZ.

Rodrigo, M. (2004). La comunicación intercultural. <<http://www.blues.uab.es/incom/2004/cas/rodcas.html>> al 22-02-09.

Rodríguez, G. et al. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Granada - España: Aljive.

Romero, R. (1993). Ch'iki. Aproximación a una psicología del niño andino. Tesis Licenciatura, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba Bolivia.

Romero, R. (2002). Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades. Lima: Norma Fuller Ed.

Rosales, C. (1994). "El reto de la educación multicultural en la construcción del currículo". En, Santos Rego, M. A. 1994. Teoría y práctica de la educación intercultural. Universidad de Santiago de Compostela - España. <www.tesisymonografias.net/analisis-conflicto-en...1994/1/> al 21-11-06.

Rosales, M. A. (2007). "La Educación Intercultural Bilingüe en la universidad nacional de educación Enrique Guzmán y Valle". En, Vilchez, E. et al (ed.). Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y etnodesarrollo. Vol. III. Lima: Juan Gutemberg – Editores Impresores E.I.R.L. pp. 77–81.

Ruiz, C. (2008). Características básicas del lenguaje humano. <<http://www.trad.uji.es/asignatura/obtener.php?letra=K&codigo=37&fichero=1065007827K37>> al 23-11-08.

Sahlins, M. (1997). O “pessimismo sentimental” e a Experiencia Etnográfica: por que a Cultura nao é um Objeto em via de extinçao. (Partes I y II). En: Mana, Vol. 3, N° 1 y N° 2. Sao Paulo - Brasil. Pp. 41-73 y 103-150.

Salas, R. (2003). Ética Intercultural. Santiago - Chile: Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). pp. 47–83.

Sales, A.; García, R. (1997). “Programas de educación intercultural”. En, Descleé De Brouwer, Aprender a Ser. <www.oei.es/n2244> al 10-03-07.

Sarto, P. (1997). El bilingüismo : una aportación a las necesidades educativas lingüísticas. Salamanca - España: Amarú Ediciones

Sartori, G. (2001). La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros. México: Taurus.

Schank, R. C. & Abelson, R. P. (1988). Guiones, metas, planes y entendimiento: Un estudio de las estructuras del conocimiento humano. Barcelona - España: Paidós.

Segundo Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (1995), en Revista Iberoamericana de Educación. N° 13 - Educación Bilingüe Intercultural. <<http://www.oei.es/oeivirt/rie13a11.htm>> al 12-09-07.

Sepúlveda, G. (1995). Interculturalidad y construcción del conocimiento. En,

Primer Seminario Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Universidad Católica de Temuco. <www.naya.org.ar/congreso/ponencia1-5.htm> al 23-02-09.

Serrano, J. (1998). "El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe". OEI Revista Iberoamericana de Educación 17. pp. 1-11. <<http://www.rieoei.org/presentar.php>> al 07-12-05.

Servicios en Comunicación Intercultural - SERVINDI (2005). Interculturalidad: Desafío y proceso en construcción. Lima: SINCO Editores.

Shavelson, R. J. y Stem, P. (1981). "Research on teacher's pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. Review of Educational Research N° 51. pp. 455-498. <<http://rer.sagepub.com/current.dtl>> al 29-12-05.

Shweder, R. (1984), "Anthropology's Romantic Rebellion Against the Enlightenment, or There's More to Thinking than Reason and Evidence," in Culture Theory: Essays on Mind, Self and Society. eds. R. Shweder and R. Levine. New York: Cambridge University Press. pp. 27-66.

Sichra, I. (1999). "La alternancia de códigos: Funcionalidad de una estrategia comunicacional en un contexto intercultural". En, Moya, R. (Editora). Interculturalidad y educación: Diálogo para la democracia en América Latina. La interculturalidad en la educación bilingüe para poblaciones indígenas de América Latina. Quito - Ecuador: Abya-Yala / P. EBI. GTZ. pp. 121-168.

Siguán, M. y Mackey, W. (1986). Educación y Bilingüismo. Madrid - España: Santillana/ UNESCO.

Skutnabb-Kangas (1994). "Linguistic human rights, past and present". In Tove Skutnabb-Kangas y Robert Phillipson (eds.). *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlín y Nueva York. Mouton de Gruyter. pp. 71-110. (Traducción).

Soberón, L. (1988). "Síntesis de los resultados alcanzados en el seminario sobre las actividades del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe - Puno". En: *Pueblos indígenas y educación*. Lima: GTZ.

Solís, G. (2001). "Interculturalidad: encuentros y desencuentros en el Perú". En, Heise, M. (compiladora y editora). *Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: FORTE – PE. pp. 97–110.

Spodek, B. y Rucinsky, E. A. (1984): "A Study of Early Childhood Teacher Beliefs: Primary Teachers". Comunicación presentada en la asamblea anual de la A.R.E.A. Nueva Orleans - USA.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Touraine, A. (1994). *Crítica de la Modernidad*. México: F.C.E.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: F.C.E.

Trapnell, L. (2000). "Identidad e interculturalidad en los procesos de reforma curricular de educación primaria". En, *Educación primaria al final de la década: Políticas curriculares en el Perú y los países andinos*. Lima: Tarea. pp. 191-195.

Trapnell, L. (2002). "Comentario a la ponencia 'La cuestión de la interculturalidad

y la educación Latinoamericana' de Luis Enrique López".
<www.pucp.edu.pe/eventos/intercultural/pdfs/inter20.PDF> al 12-08-07.

Trapnell, L. (2005). "La Educación Intercultural Bilingüe en Perú: debilidades y aportes al desarrollo local" En, Hernaiz, I., Sanjinés, E., y Villarán, V. (Comps.). Educación y desarrollo local: tensiones y perspectivas reflexiones sobre experiencias en la región andina. Buenos Aires - Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) – UNESCO.

Tubino, M. (2004). Plasticidad y evolución: Papel de la interacción cerebro –entorno.
<<http://www.coh.arizona.edu/divergencias/archives/spring2004/Plasticidad.pdf>>
al 03-09-05.

Tubino, F. y Zariquiey, R. (2005). Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Lima: MED

Uribe, E. (2002). ¿Qué sentido tiene la interculturalidad?, ¿Qué significa?
<<http://www.concienciasinfronteras.com/PGINAS/CONCIENCIA/intercultura.html>>
al 09-11-02.

Valiente, T. (1996). "Interculturalidad y elaboración de textos escolares". En, Godenzzi, J. C. (Comp.), Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

Vallescar, D. (2000). Hacia una racionalidad intercultural: cultura, multiculturalismo

e interculturalidad. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
<<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=219319>> al 12-04-08.

Vigil, N. (2007). La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el desarrollo de los pueblos indígenas. En, Revista Cultural Electrónica N° 4.
<www.interculturalidad.org> al 14-03-08.

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona - España: Crítica.

Wagner, W. y Elejabarrieta, F. (1994). "Representaciones Sociales". En, Morales, F. (Coord.) Psicología Social. Madrid - España: McGraw-Hill. pp. 816-842.

Walsh, C. (2002). "(De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador". En, Fuller, N. (Ed.). Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Weber, E. (1997). Líneas transversales de los debates (identidad, cultura, religión, islamismo, modernidad, mundialización, interculturalidad y negociación). In: C I D O B · D á f e r s I n t e r n a c i o n a l s . N ° 3 6 .
<<http://www.cidob.org/index.php/es/content/download/3227/35292/file/36onghe na.pdf>> al 21-04-03.

Whorf; B. L. (1971). Lenguaje, pensamiento y realidad. Barcelona - España: Barral Editores.

Wulf, C. (1993). "Conceptos básicos del aprendizaje intercultural". En, Pedagogía Intercultural Bilingüe (Compilación de W. Küper). Quito - Ecuador: Abya Yala.

Ytarte, R. M. (2005). Pluralidad y educación. La intercultural como modelo educativo. En, Fernández, T. y García, J. Coords. (2005). Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas. Madrid - España: Alianza. pp. 66-95.

Zavala, V.; Cuenca, R.; y Córdoba, G. (2005). Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate. Lima: PROEDUCA-GTZ.

Zavala, V. y Córdoba, G. (2003). Volver al desafío: Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú. Lima: PROEDUCA-GTZ.

Zimmermann, K. (2003). Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala. <http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=48> al 23-12-07.

Zúñiga, M. y Ansión, J. (2003). Interculturalidad y educación en el Perú. En, Interculturalidad; 2005. Cutipa, J. (Comp.). Puno: UNA Puno. pp. 71-92.

Zúñiga, M. (1993). Educación Bilingüe. La Paz - Bolivia: UNICEF.

Zúñiga, M. (1996). "Pueblos indígenas y educación en el Perú". En, Necesidades y demandas para un cambio en educación. Lima: Foro Educativo. 22-30.

Zúñiga, M. y Gálvez, M. (2002). "Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política". En, Fuller, N. (Ed.). Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú. pp. 309-329.

ANEXOS

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO PUNO
ESCUELA DE POST GRADO**

CUESTIONARIO

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: LUGAR: FECHA:

OBJETIVO 1

Identificar las representaciones sociales de los profesores, acerca de la enseñanza a los niños quechua hablantes con la educación intercultural bilingüe.

INFORMACIÓN REQUERIDA:

- ¿Qué opinión tienes sobre las ventajas o desventajas de la escuela EIB?
- ¿Qué opinión tienes sobre las ventajas o desventajas de la escuela rural hispana?
- ¿Qué ventajas o desventajas tiene un profesor bilingüe del quechua castellano?
- ¿Qué ventajas o desventajas tiene un profesor monolingüe del castellano?
- En tu trabajo cotidiano, ¿en qué momentos utilizas el quechua con los niños?
- En tu percepción, ¿qué significa para ti la educación intercultural?
- Desde cuándo participa en estos programas como profesor.
- ¿Conversas con tus colegas acerca de temas de la EIB?, en caso afirmativo, ¿qué conversas?

- *Según su experiencia, ¿Cómo es la comprensión de contenidos por los niños, en cuanto al uso de la lengua nativa y el castellano?*
- ¿Es necesario el uso de la lengua nativa para la mayor participación de los niños hablantes del quechua, en su proceso de aprendizaje?

OBJETIVO 2

Interpretar las concepciones que tienen los profesores, respecto de los fundamentos de la educación intercultural bilingüe y cómo éstas condicionan sus acciones.

INFORMACIÓN REQUERIDA:

- ¿Qué entiende usted por educación intercultural bilingüe?
- ¿El Perú es un país multilingüe?, ¿por qué?
- ¿Es bueno que el Perú sea un país multilingüe?, ¿por qué?
- ¿Qué ventajas o desventajas tiene ser bilingüe del castellano y quechua?
- ¿Por qué crees que se ha creado la EIB en el Perú?
- ¿Los conocimientos andinos de la comunidad tienen validez o no para la pedagogía escolar?
- Según tu opinión, ¿los niños entienden mejor cuando se les enseña en su lengua materna quechua o sólo en castellano?, ¿por qué?
- En tu opinión, cuál es mejor para el niño campesino ¿una educación intercultural bilingüe o sin ella?

- ¿Se tiene que aplicar o no la EIB a los escolares que hablan su lengua nativa?
- ¿Cuáles cree usted que son los fundamentos de la EIB?, ¿o no los tiene?
- ¿Estarías de acuerdo con que se abrieran carreras específicas en EIB en las facultades de educación de las universidades y los institutos superiores pedagógicos?
- ¿Cree usted que la educación intercultural bilingüe tiene fundamento científico?

OBJETIVO 3

Explorar los significados que le asignan los profesores, acerca del uso de la lengua y cultura quechua en el proceso educativo con la EIB.

INFORMACIÓN REQUERIDA:

- Según tu opinión, ¿estarías de acuerdo con que los niños y jóvenes quechuas aprendan sólo el castellano y se deshagan del quechua?
- ¿Qué opinión tienes de los alumnos que hablan quechua y tienen dificultades para hablar el castellano?
- ¿Conoces las metodologías para enseñar la primera lengua y la segunda lengua?
- Según tu opinión, ¿el alumno debe saber leer y escribir sólo el castellano, sólo en quechua o en las dos lenguas?, ¿por qué?

- ¿Conoces los materiales para trabajar el quechua como primera lengua?
- ¿Conoces los materiales para trabajar el castellano como segunda lengua?

- En tu opinión, ¿Crees usted que se debe enseñar, a los alumnos del campo, además del castellano, en quechua?

- ¿Cómo consideras, cuando los escolares se comunican en su idioma nativo?

- ¿Qué opinión tienes respecto de un alumno que tiene dificultades para hablar el castellano?

- Para ti, en la EIB, ¿cómo es la relación entre lengua y cultura?

- Los niños, en su comunicación ¿En qué contextos sociales utilizan más el idioma nativo?

- En tu escuela, lingüísticamente, ¿cómo se da la comunicación por los diferentes actores sociales?

- Según su experiencia ¿Cómo se da la comprensión de contenidos por los niños, en cuanto al uso de la lengua nativa y el castellano?

- ¿Qué importancia le das al empleo del castellano en el proceso educativo?

- ¿Conoces la cosmovisión cultural quechua?, o ¿el pensamiento de la gente, de los lugares dónde has trabajado?

OBJETIVO 4

Analizar las expectativas futuras entre los profesores respecto a la educación intercultural bilingüe.

INFORMACIÓN REQUERIDA:

- ¿Crees que puedes tener éxito en tu carrera profesional ejerciendo la educación intercultural bilingüe?
- ¿Qué esperas suceda en el futuro cercano en nuestro País y en nuestra Región con la educación intercultural bilingüe?
- ¿Crees que los niños del área rural mejoren sustancialmente en cuanto a niveles de aprendizaje con la educación intercultural bilingüe?
- ¿Crees que en el futuro los profesores que aplican la educación intercultural bilingüe sean mejor considerados que ahora?
- En el futuro, el Ministerio de Educación y las autoridades correspondientes, ¿darán más importancia a la EIB o será lo contrario?
- ¿Crees que el gobierno mejore el sueldo de los profesores que trabajan en EIB?
- La comunidad campesina, ¿recompensará a los profesores que aplicaron la EIB en la escuela rural?

OBJETIVO 5

Explorar la participación de los profesores en las acciones de la educación

intercultural bilingüe y los aspectos o relaciones con las cuales se identifican.

INFORMACIÓN REQUERIDA:

- Cuando te ha tocado capacitarte en la EIB, ¿por qué lo has hecho?
- ¿Te has preparado alguna vez o constantemente para ejercer la EIB?, si en caso lo has hecho, ¿en qué aspectos te has preparado más?
- ¿Aplicas regularmente la pedagogía EIB con tus alumnos?. Si en caso que lo apliques regularmente, ¿por qué lo haces?, ¿te agrada este tipo de educación?, ¿cuál es el proceso que sigues para aplicar la EIB en el aula?
- ¿Conoces la diversificación curricular?, ¿en qué consiste?, ¿cuáles son los pasos o etapas para diversificar el currículo?, ¿qué elementos deben tomarse en cuenta para la diversificación?
- ¿Haces uso de materiales educativos en EIB para el proceso de enseñanza aprendizaje con los alumnos? En caso de que hagas uso, ¿de dónde provienen esos materiales?, ¿haces uso de recursos de la comunidad para producir materiales educativos?
- ¿Has hecho los esfuerzos necesarios para incorporar al padre de familia para la tarea educativa en EIB?, ¿es necesario o no que el padre de familia participe en el proceso curricular?
- ¿Qué acciones harías para que mejore la calidad educativa en el medio rural?

OBJETIVO 6

Describir y analizar la valoración social que le atribuyen los profesores a la educación intercultural bilingüe.

INFORMACIÓN REQUERIDA:

- ¿Qué opinión tienen tus colegas que trabajan en el medio urbano, respecto a los profesores de la EIB?
- ¿Qué apreciación tienes de los profesores de primaria del medio rural y del medio urbano?, ¿tienen las mismas consideraciones en la sociedad?
- ¿Crees que está bien que se tome la lengua y cultura andina para desarrollar procesos educativos?
- El Ministerio de Educación, ¿debe seguir impulsando una educación intercultural bilingüe en el Perú?, ¿por qué?
- ¿Te sientes comprometido con los propósitos de la EIB?
- ¿Tiene o no importancia ser bilingüe castellano quechua en la sociedad actual?

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO PUNO
ESCUELA DE POST GRADO**

GUÍA DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: LUGAR: FECHA:

- ¿Qué entiendes por educación intercultural bilingüe?
- ¿La EIB está basada en fundamentos?
- Según tu experiencia ¿cómo se da el entendimiento o la comprensión de contenidos por los niños, en cuanto al uso de la lengua nativa y el castellano?
- ¿Es necesario el uso de la lengua nativa para la mayor participación de los niños hablantes del quechua, en su proceso de aprendizaje?
- En tu opinión, ¿crees que se debe enseñar, además del castellano, en el quechua a los alumnos del campo?
- ¿Cómo consideras tú cuando los escolares se comunican entre ellos en quechua?
- Según tu experiencia ¿cómo se da el entendimiento o la comprensión de contenidos por los niños, en cuanto al uso de la lengua nativa y el castellano?
- ¿Qué significado le das al proceso de enseñanza aprendizaje mediante el idioma quechua?

- ¿Tienes expectativas en tu carrera profesional de profesor, respecto de la EIB?
- ¿Crees que puedes tener éxito en tu carrera profesional ejerciendo la educación intercultural bilingüe?
- Cuando te ha tocado capacitarte en la EIB, ¿por qué lo has hecho?
- ¿Te has preparado alguna vez o constantemente para ejercer la EIB?, si en caso lo has hecho, ¿en qué aspectos te has preparado más?
- ¿Qué opinión tienen sus colegas que trabajan en el medio urbano, respecto a los profesores de la EIB?
- En tu opinión, ¿qué valoración le das a la EIB?

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO PUNO
ESCUELA DE POST GRADO**

GUÍA DE OBSERVACIÓN

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: LUGAR: FECHA:

- ¿Cuál es el nivel de dominio conceptual del profesor, acerca de la educación intercultural bilingüe?
- ¿Cuál es el nivel de competencia lingüística del profesor? (Quechua, castellano)
- El profesor bilingüe, ¿en qué contextos y en qué situaciones, hace uso del quechua y del castellano?
- Lingüísticamente, ¿cómo se comunica con los escolares? Lugares y momentos. Situaciones formales e informales.
- ¿Cuál es el nivel de dominio de la escritura quechua del profesor?
- Los alumnos, ¿saben escribir el quechua?, ¿cuál es su nivel de dominio?
- ¿Qué tipo de materiales didácticos utiliza el profesor para enseñar a los alumnos? Materiales distribuidos por el Ministerio, de su propia elaboración, materiales de la comunidad, otros.
- Las unidades didácticas que desarrolla el profesor, ¿tiene relación con el contexto del escolar?
- El profesor, ¿toma en cuenta las experiencias previas de los alumnos?, ¿cómo maneja el factor cultural de los niños?

- Del objetivo planteado por el profesor, ¿qué nivel de aprendizaje lograron los alumnos?
- ¿Utiliza los textos EIB entregados por el Ministerio?
- ¿Cuál es el uso lingüístico de los escolares en el aula? En las clases con EIB y sin EIB.
- En el uso lingüístico del quechua de los escolares, ¿en qué situaciones y en qué contextos utilizan más?, ¿alternan códigos?
- Cuando el profesor utiliza el quechua para desarrollar contenidos, ¿refieren a la cultura quechua o también a la otra cultura?
- Cuando el profesor utiliza el castellano para desarrollar contenidos, ¿sólo refiere a la cultura foránea o también a la cultura local?
- El docente, ¿a cuál de los saberes y valores da más importancia?, ¿locales u occidentales?
- El alumno, ¿a cuál de los saberes y valores da más importancia?, ¿locales u occidentales?
- ¿Cómo es el uso lingüístico en la ambientación del aula?
- ¿Cuál es el nivel de influencia de la ciudad sobre los escolares?, ¿los medios masivos de comunicación?
- ¿Cómo es el desarrollo de la Matemática con el idioma nativo?, ¿en Comunicación?

- ¿Cuenta con el documento Diversificación Curricular?

ENTREVISTAS

Entrevista No. 1

¿Qué entiendes por educación intercultural bilingüe?

La EIB, viene a ser pues una valorización de nuestra lengua materna, también valorizar nuestras costumbres, nuestra cultura lo que han practicado siempre nuestros abuelos.

¿Cuáles crees que son los fundamentos de la EIB?, ¿o no los tiene?.

Bueno, a ver... la EIB sirve para enseñar en dos lenguas, el quechua y el castellano; porque así de esa manera los niños del campo aprenden mejor. Los fundamentos no nos han enseñado en la capacitación, sería bueno que nos enseñen, porque así de esa manera estaríamos mejor capacitados.

Entrevista No. 2

¿Qué entiendes por la EIB?

Yo creo que para mí la EIB es lo que hacemos nosotros los profesores, para que los alumnos aprendan conocimientos de lo más cercano de su realidad. Para esto nosotros tenemos que hablarle en su lengua, en el quechua; porque muchos niños no entienden todavía bien el castellano, por eso tenemos que hablarles en su idioma propio.

¿Tiene fundamentos la EIB?

Si tiene, pero deben enseñarnos más; en las capacitaciones no nos dicen de esas cosas, tenemos que saber más de la EIB.

¿Se debe enseñar en quechua al alumno?

Si se debe enseñar en quechua al alumno; pero siempre y cuando que el alumno hable quechua. Pero es el caso que ahora ningún niño ya es sólo monolingüe del quechua, ahora los niños todos saben hablar el castellano y mayormente se comunican en castellano, poco es lo que utilizan el quechua. Muchos niños su lengua materna es el castellano después quizá aprendan el quechua. Sus padres no quieren que hablen el quechua, sino el castellano.

Entrevista No. 3

¿Qué es la EIB para ti?

Es la educación que se da para los niños del medio rural, en donde se ve la interacción de la cultura andina y la cultura occidental. El niño tiene la posibilidad de ir formándose bajo distintas perspectivas.

¿La EIB está asentada en fundamentos?

A ver, vamos a ver, yo creo que si...

¿Cuáles son esos fundamentos?

Podrían ser la misma realidad, ya que los chicos, no todos hablan castellano, muchos hablan el quechua; por eso es necesario que se les hable en quechua; quizás así de esa manera pueden entender mejor... ¿no?

¿Crees tú que la EIB tiene fundamentos científicos?

Podría ser, puede tener; pero a nosotros no nos informan el Ministerio. No se, tal vez esté pues en algún libro, pero a nosotros no nos llega.

Pero, ¿en las capacitaciones no tratan eso?

Como es tan rápido, no hemos visto eso.

¿Crees tú que es necesario el uso de la lengua quechua para la mayor participación de los niños hablantes de este idioma en los procesos de aprendizaje?

Yo creo que sí, porque el Ministerio mismo nos está obligando... ¿ve?... tenemos que usar el quechua, aunque los padres de familia no quieren eso, ellos quieren el castellano; pero, usamos los dos. El quechua a veces se hace un poco difícil escribirlo, el castellano es más fácil ¿no?. Entre ellos hablan quechua, pero a nosotros ellos quieren hablar en castellano.

¿Cómo consideras tú cuando los niños escolares se comunican entre ellos en quechua?

Entre ellos les gusta hablar en quechua, pero a ratos nomá también, sobre todo en el recreo están hablando quechua; pero cuando nosotros les llamamos ya no hablan eso, sino inmediatamente nos hablan en castellano.

¿Crees que puedes tener éxito en tu carrera profesional siendo profesor de la EIB?

Hasta ahora no nos aumentan nada por la EIB, tal vez el gobierno se acuerde de nosotros más adelante; pero, lo que es ahora, nada de nada. Tendría que aumentarnos a los profesores que enseñamos en el campo, porque sufrimos de todo; ahí quizás pueden mejorar la EIB, así quizás pueden mejorar, porque podríamos trabajar con más ganas... también podríamos prepararnos mejor.

Cuando te ha tocado capacitarte en la EIB, ¿por qué lo has hecho?

Bueno, yo no he pedido que me capaciten, sino nos han obligado el Ministerio, con amenazas, con sanciones. También el SUTE ha acordado que no debemos entrar en las capacitaciones, porque va contra nuestros intereses, porque nos quieren meter en el saco de la ley de la carrera pública magisterial. Pero, también nos han dicho de la UGEL que no nos podemos reasignarnos, ¿ya ve?, como mis compañeros también estaban yendo, yo también fui nomás también. Pero, parece que está bien nomás también.

¿Qué opinión tienen sus colegas que trabajan en el medio urbano, respecto a los profesores de la EIB?

Ah... ellos pues mucho nos joden, creen que sabemos menos que ellos, ellos dicen que los que están en la ciudad saben más. Los profesores jóvenes o los que recién entramos al magisterio, tenemos que trabajar siempre en el campo y ahí siempre se habla quechua. Pero, ellos dicen que eso no sirve, que mejor es el castellano, a veces nos dicen pues "campu maistro" y otras cosas más. Pero, ya me reasignaré algún día y también estaré en la ciudad y ahí todo es castellano.

Entrevista No. 4

¿Qué entiendes por educación intercultural bilingüe?

Para mí la educación bilingüe es aquello que uno enseña todo lo que tenemos en nuestro medio, del lugar donde hemos nacido, nuestra lengua el quechua, la cultura que viene de nuestros ancestros. También lo que enseñamos la interculturalidad que lo llevamos dentro de nosotros.

¿Estas de acuerdo que se enseñe en quechua a los niños que hablan este idioma, los procesos de aprendizaje, además del castellano?

Si, pero ellos quieren aprender castellano. Sus padres nos mandan a la escuela para que les enseñemos castellano, nosotros les hablamos castellano, pero a veces no entienden, entonces tenemos que hablarles también en quechua.

¿Pero, tu eres profesor de EIB?, si, pero el Ministerio nos dice eso, pero la realidad aquí es distinta, los padres quieren castellano, ¿qué vamos a hacer nosotros?, tenemos que cumplir de ambos lados; entonces también tenemos que enseñar en quechua. Los niños aprenden nomás también.

¿Cómo consideras tú, cuando los niños escolares se comunican en el quechua?

Yo considero que está bien, porque nosotros no podemos prohibir la lengua que ellos hablan, pero la mayor parte del tiempo ellos hablan el castellano. Generalmente hablan el quechua a la hora del recreo, mayormente las chicas, pero también los varones. Yo pienso que el quechua lo van olvidando poco a poco y también poco a poco aprenden muy bien el castellano.

¿Pero, consideras tú que está bien eso?

Si, puede estar bien, puede hablar el quechua cuando sean menores, porque han venido hablando eso; pero cuando ya sean mayorcitos, cuando ingresen al colegio, ya van a hablar el castellano. El quechua de todas maneras es una ayuda para comunicarse; también aquí les enseñemos a veces en quechua.

¿Crees que puedes tener éxito como profesional, ejerciendo la EIB?

Habría que ver pues, si el gobierno obliga para todos, también para los que trabajan en la ciudad, entonces yo no tendría ningún problema, así yo podría trabajar siquiera con alguna esperanza, quizás hasta seguir estudios de maestría o algo parecido. Pero, si el gobierno sólo aplica para las escuelas del campo, entonces ahí cambia la cosa. Los profesores no nos podemos reasignar a la ciudad, porque somos profesores de quechua. Todos obligadamente tendrían que pasar por la EIB, así entonces no habría problema, podríamos tener éxito. De lo contrario, ¿qué beneficios vamos a tener?, siempre vamos a seguir ganando lo mismo, ¿ya ve?

Cuando te ha tocado capacitarte en la EIB, ¿por qué lo has hecho?

Yo no tenía otra alternativa, porque si no me capacitaba ese año, entonces hubiera perdido, porque al otro año ya le tocaba otra zona, no hubiera podido. Y si no me hubiera capacitado, tenía muchas desventajas, no podía hacer bien ni carrera, ni tampoco poder reasignarme.

¿Consideras tú que es necesario capacitarse aún así no ordene el Ministerio?

Si, considero que es necesario, porque siempre tenemos que prepararnos, tenemos que estar mejor; pero no nos alcanza el sueldo, el gobierno tendría que

aumentarnos para prepararnos mejor, porque si no ¿con qué dinero vamos a alcanzar?

¿Qué opinión tienen sus colegas que no están en la EIB, respecto a ustedes que si están en este programa?

Ellos pe están felices, porque sólo enseñan en castellano, ellos dicen pe que sólo hay que enseñar en castellano, porque el quechua ya es cosa del pasado, que hay que olvidarse para superarse. A veces se burlan ellos de nosotros, ellos también se capacitan, pero ellos sólo es en castellano, incluso para ellos es menos horas la capacitación, para nosotros es más, porque tenemos todas las áreas del idioma nativo. No creo que nos miren bien ellos a nosotros, consideran siempre que somos menos que ellos.

Entrevista No. 5

¿Qué entiendes tu por educación intercultural bilingüe?

La educación bilingüe intercultural, es aquella educación multicultural que reivindica nuestra lengua propia como es el quechua, también valoriza nuestras costumbres, nuestra cultura y nuestra identidad. Eso es para mí la educación bilingüe intercultural.

¿Crees tu qué es necesario usar el quechua como instrumento del proceso de enseñanza aprendizaje con los niños quechua hablantes?

Si, claro, porque ellos hablan el quechua y si la enseñanza se hace sólo en castellano, ellos no van a entender; por eso tenemos que enseñar en quechua,

así nos entienden mejor. Pero, también tenemos que enseñarles en castellano, esta lengua los niños aprenden rápidamente, también a leer y escribir; pero el quechua no, especialmente en cuanto a la escritura, porque su alfabeto es distinto al del castellano. El capacitador nos ha enseñado que el quechua, por ejemplo, sólo tiene tres vocales y eso es un poco difícil para enseñar.

¿Qué opinión tienes cuando los niños se comunican en su lengua materna quechua?

Creo que está bien, porque son niños y todavía no saben mucho del castellano, tienen que comunicarse con lo que saben nomás. Ellos se comunican en quechua a la hora del recreo, se hacen bromas o chistes en quechua; pero cuando me acerco a ellos ya no hablan quechua, si no cambian rápidamente al castellano.

Pero, cuando yo les enseño por ejemplo Matemática en quechua, ellos responden nomás también muy bien, les pregunto: "jaik'ataq ishkaywan kimsawan", ellos responden: "phisqa", así por el estilo. Pero sus padres quieren que se les enseñe en castellano, ese es el problema.

¿Qué expectativas tienes para el futuro con la educación intercultural bilingüe?

Bueno, yo creo que así como van las cosas, poco a poco el quechua va a desaparecer, porque los niños sólo hablarán el castellano porque así quieren sus padres, entonces sólo tendrá que enseñarse en castellano. Pero hasta mientras tanto, los niños todavía hablan quechua, por eso tenemos que enseñar en la EIB. No tenemos ningún incentivo por enseñar en EIB, ganamos igual que cualquier otro maestro.

¿Cuáles son las razones por las cuales te has capacitado en EIB?

Nosotros no decidimos de nuestra capacitación, si no es directiva del Ministerio, ellos nos ordenan capacitarnos. Yo he decidido capacitarme porque no quiero esta en falta en mi trabajo, quiero cumplir con todas las directivas y todo ello. Pero, también estaba bien nomás la capacitación, había buenos especialistas pero otros también eran malos. También nos monitoreaban aquí en la escuela, a mí me tocó un jovencito, era bueno para qué voy a mentir, me decía en que estaba fallando, como debía corregir...

¿Te sientes comprometido con la EIB?

Yo creo que si, porque este tipo de educación es necesario creo yo para el campo, ya que aquí no todos hablan el castellano, sobre todo los niños, entonces es necesario enseñarles en quechua, ahí comprenden mejor. Una vez que comprenden, entonces ya les enseñamos en castellano.

También creo que rescata nuestra cultura, ya que últimamente los jóvenes ya no quieren saber nada de nuestra cultura, prefieren cosas del extranjero, que está mal.

¿Qué opinan tus colegas acerca de la EIB?

Muchos no quieren la EIB, la mayoría creo, porque dicen que el quechua no sirve para enseñar, tampoco sirve para la ciudad, ya que el niño en el futuro tendrá que trabajar en la ciudad o sino estudiar en la universidad y ahí, dicen, no se hace en quechua sino en castellano. Pero yo creo que el quechua se puede enseñar hasta en la universidad.

Entrevista No. 6

¿Qué entiendes por educación intercultural bilingüe?

Para mí, la educación bilingüe intercultural es el aprendizaje y la enseñanza a los niños en dos lenguas. Muchos niños vienen a la escuela sin saber el castellano, entonces cuando la enseñamos nosotros, ellos no pueden aprender, porque no comprenden el castellano; entonces tenemos que ayudarnos del quechua. También el Ministerio nos está obligando, entonces tenemos que enseñar en dos lenguas, el quechua y el castellano.

¿Crees tu que es necesario el uso del quechua para la mayor participación de los niños quechuahablantes en su proceso de aprendizaje?

Claro que es necesario, porque muchos niños vienen a la escuela sin saber todavía mucho el castellano, vienen hablando su quechua, entonces no comprenden lo que se les enseña en castellano. Por eso es bueno la EIB, porque así de esa manera también les enseñamos en su idioma, entonces ellos ya comprenden mejor, también intervienen más. Pero, eso no va a ser todo el tiempo, porque de todas maneras tenemos que enseñarles castellano y tienen que comprender en castellano. Así, ellos estarán mejor.

¿Qué significación le das al hecho de que los niños quechuahablantes también tienen que usar el quechua para sus procesos de aprendizaje?

Como ya le dije, los niños que hablan quechua es razonable que también se use con ellos este idioma para su aprendizaje. Además, de esa manera estamos

revalorando nuestra cultura, porque creo que debemos defender lo que es nuestro.

¿Es posible tener éxito, como profesores, ejerciendo la docencia en EIB?

El gobierno tendría que ayudar más a la educación bilingüe, tendría que dar más material educativo a los niños escritos en quechua; sobre todo, debería tratar mejor a los profesores que aplicamos este tipo de pedagogía, debería darnos incentivos. Si es así, claro que puede tener éxito y así de esa manera también nosotros nos podemos beneficiar, porque de lo contrario si sigue así nomás esto no va a resultar, los padres de familia muchos lo rechazan y también muchos de nosotros los profesores también lo rechazan, prefieren la educación normal en castellano.

¿Te identificas con las acciones y los objetivos de la EIB?

La EIB no ha salido del pedido de los profesores, ni siquiera de los padres de familia, es una imposición del Ministerio de Educación; pero, creo que también a ellos les imponen del extranjero, porque seguramente algo quieren sacar. Si hubiera salido del pueblo mismo, ahora estaría bien y no como está, que es un fracaso. Seguramente en otras partes, en otros países este tipo de educación tiene buenos frutos, porque seguramente responde a su realidad, pero en el caso nuestro no es así. Por eso yo no me identifico del todo con la EIB, porque muchas cosas están mal, yo estaría de acuerdo siempre cuando los maestros participemos en su planificación y no que nos impongan desde arriba.

¿Cómo valoras a la EIB?

Bueno, yo creo que ahora está mal vista, a ver ¿por qué la EIB sólo es para el campo?, si fuera tan bueno como dicen, ¿por qué no se aplica también en la ciudad?, eso quiere decir que bilingüe sólo es para los campesinos, para la gente que no sabe, el castellano es para los que saben y para los que tienen. Yo pienso que el gobierno debería aplicar para todos está educación y no solamente para algunos.

Entrevista No. 7

¿Qué entiendes por educación intercultural bilingüe?

La educación bilingüe, es aquella educación que se da en dos lenguas, para un contexto determinado, para la enseñanza de los niños en las escuelas del campo.

¿Crees que la EIB tiene fundamentos científicos?

Si, si tiene, porque hasta en los países desarrollados hay educación bilingüe. Tengo conocimiento que se han escrito muchos libros sobre educación bilingüe, lo que pasa es que no nos hacen conocer a nosotros, el Ministerio debería preocuparse.

¿Crees que es necesario el uso del quechua para la mayor participación de los niños quechuahablantes, para mayores niveles de aprendizaje?

La EIB del Ministerio de Educación nos dice que si es necesario el uso del idioma nativo de los niños para su aprendizaje. Nosotros en nuestra experiencia también hemos visto que si es necesario, porque a veces hay muchos niños que vienen a la escuela sin hablar bien el castellano, más hablan el quechua. Entonces

nosotros le hacemos comprender en quechua, hacemos las clases en quechua, especialmente Matemática y Comunicación, entonces los niños participan nomás. Porque cuando les hablamos sólo en castellano los niños se quedan calladitos y uno no sabe qué hacer, les preguntamos y no responden; pero sí les preguntamos en quechua ahí sí intervienen más.

¿Qué significado le das al proceso de enseñanza aprendizaje mediante el idioma quechua?

La gente tiene un mal concepto del quechua, cree que no se debe enseñar el quechua, porque este idioma ya lo saben. Además, creen que con el quechua no se puede superar, con el castellano sí. Pero, últimamente el quechua se está reivindicando, hay academias y todo. Los niños no deberían olvidar su cultura, sus costumbres, su pasado; porque la cultura occidental nos está dominando mucho, los jóvenes ya no quieren hablar el quechua, prefieren lo moderno y lo extranjero. Por eso creo que el quechua debe seguir nomás.

¿Tienes expectativas en tu carrera profesional de profesor, respecto de la EIB?

No se si la EIB seguirá avanzando, eso depende de los gobiernos, cada gobierno pone una ley, luego el otro gobierno lo cambia. Nosotros los profesores tenemos que pagar las consecuencias. Por ejemplo esta EIB sólo es para las escuelas del campo, ni siquiera eso, sólo es para las escuelas unidocentes y multigrado. No sabemos hasta cuándo durará esto, falta saber que el otro gobierno lo va cancelar. Así, tengo pocas expectativas.

¿Por qué te has capacitado en la EIB?

Yo me he capacitado porque el Ministerio nos ha obligado, yo quería capacitarme en el hispano; pero como quiera que yo soy del área rural de la UGEL San Roman, entonces obligatoriamente yo tenía que capacitarme en la EIB. Pero después de todo he aprendido nomás también algunas cositas que no sabía, especialmente la escritura del quechua; yo antes escribía como sea el quechua, ahora más o menos puedo escribir.

En tu opinión, ¿qué valoración le das a la EIB?

A la EIB todavía le falta mucho, especialmente a los profesores que nos capacitan. Pero ha avanzado nomás, recuerdo que antes la gente no creía que se pueda enseñar en quechua, ahora la gente se convence aunque sea poquito. Yo creo que depende más del gobierno, por ejemplo, la EIB debería hacer para todos y no sólo para el campo, también debería tratar mejor a los profesores que aplican esto, debería haber más materiales educativos en quechua para los niños, así podría estar mejor.

Entrevista No. 8

¿Qué entiendes por educación intercultural bilingüe?

Bueno, la educación intercultural bilingüe, es aquella educación pues que se da a los niños en su propia lengua y en su propia cultura. Porque a veces no entienden cuando se les explica puramente en castellano, por eso hay que recurrir pues a lo que es el quechua, para así hacer entender a los niños.

¿Crees que la EIB tiene fundamentos científicos?

Claro, como no, tiene fundamentos científicos, pero a nosotros el Ministerio no nos informa. Su fundamento pues, debe estar en la lengua del niño, en su cultura; ya que nuestra cultura pasada, especialmente de los incas, ha sido pues una cultura muy grande, muy poderosa. Ahora ya no es como antes, ahora los niños ni los jóvenes ya no quieren saber con el quechua, porque dicen que eso no sirve para nada, para trabajar, para estudiar.

¿Crees que es necesario el uso del quechua para la mayor participación de los niños quechuahablantes, para mayores niveles de aprendizaje?

Claro, el quechua es necesario para que participen más en la clase; porque no todos saben hablar bien el castellano, hay algunos que hablan mal, quizá hablen mejor su quechua, entonces es necesario que hablen también su lengua. Aunque muchos niños, tal vez la mayoría, ya tienen vergüenza de hablar su quechua, prefieren de todas maneras el castellano. En mi clase todos hablan castellano, pero hay algunos que hablan también quechua, en esos casos es necesario que hablen nomás.

¿Qué significado le das al proceso de enseñanza aprendizaje mediante el idioma quechua?

Se enseña en quechua en el campo nomás, en la ciudad es estrictamente en castellano. Los padres de familia dicen que se debe enseñar igual para todos. Es decir, sólo en castellano para todos. Ahora la situación ya no es como antes, antes la gente no sabía castellano, entonces era necesario hacerles entender en quechua; pero ahora casi todos hablan castellano. El Ministerio nos ha puesto

este Programa en forma obligatoria, para los profesores que trabajamos en el campo; qué vamos a hacer nosotros, tenemos que cumplir nomás pues.

Nosotros tenemos que luchar bastante, porque los padres de familia no entienden, quieren de todas maneras el castellano. Nosotros tenemos que cumplir, para eso vienen los capacitadores a controlarnos, tenemos que seguir adelante nomás.

¿Tienes expectativas en tu carrera profesional de profesor, respecto de la EIB?

Nosotros no tenemos ningún beneficio de la EIB, peor, aparte del castellano tenemos que enseñar también en quechua, tenemos que convencer a los padres de familia, no es fácil. Ahora yo qué puedo esperar de este Programa? Nada, casi nada. Sería bueno que el gobierno nos de algo pues, ya que nosotros tenemos que llegar a los lugares más alejados de las ciudades, tenemos que enseñar a los alumnos que todavía no saben hablar bien el castellano. Quizá sí me especializo como capacitador pueda ganar algo más con la educación bilingüe.

¿Por qué te has capacitado en la EIB?

Yo no he querido capacitarme, nos han obligado. Nuestros dirigentes nos han dicho que si nos capacitamos vamos a entrar a la ley de la carrera pública magisterial, y con eso nos van a evaluar, y si no alcanzamos puntaje nos votan. Pero, también sino nos capacitamos nos sancionan; por eso nomás me he capacitado. De todas maneras he aprendido algo de la Universidad, por ejemplo a escribir quechua.

En tu opinión, ¿qué valoración le das a la EIB?

Bueno, para mí la educación bilingüe es algo bueno nomás porque ayuda a los niños que no saben hablar bien el castellano a comprender mediante su idioma. Pero, de otra parte, el Ministerio debería consultar, no debería imponer; se debería aplicarse en aquellos lugares donde la gente quiere esta educación; porque otros no quieren, ahí es difícil. No nos han consultado a los profesores ni tampoco a los padres de familia.

LÍNEA DE BASE SEGÚN EVALUACIÓN CENSAL

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN CENSAL DEL MAGISTERIO, CORRESPONDIENTE AL ÍTEM 7: UGELs SAN ROMAN, CARABAYA Y SAN ANTONIO DE PUTINA (2007)

COMUNICACIÓN: Comprensión de texto

UGEL	NIVEL 3		NIVEL 2		NIVEL 1		GRUPO 0		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
San Román	7	11.9	16	27.1	12	20.3	24	40.7	59	100.0
Carabaya	14	6.3	52	23.2	24	10.7	134	59.8	224	100.0
San Antonio de Putina	14	10.6	37	28.0	24	18.2	57	43.2	132	100.0
Total	35	8.4	105	25.3	60	14.5	215	51.8	415	100.0

FUENTE: MED.

NIVEL 3: SUFICIENTE

- Identifica y relaciona fragmentos de información explícita en una o varias partes del texto.
- Realiza inferencias locales y globales.
- Reconoce diferencias y semejanzas entre diversas ideas del texto
- Interpreta la relación entre dos o más ideas al contrastar e integrar varias partes de un texto

NIVEL 2: INTERMEDIO

- Ubica una o más ideas literales relacionando diversos datos que aparecen

en el texto.

- Reconoce el tema central y/o propósito del autor, cuando estos no son tan evidentes, pues requieren de una inferencia global.

NIVEL 1: BÁSICO

- Ubica datos literales y concretos, de manera directa en el texto
- Reconoce el tema central y/o propósito del autor, cuando estos son bastante evidentes pues se sugieren reiteradamente a lo largo del texto.

GRUPO 0: POR DEBAJO DEL BÁSICO

LÓGICO MATEMÁTICA

UGEL	NIVEL 3		NIVEL 2		NIVEL 1		GRUPO 0		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
San Román	0	0.0	6	10.2	23	39.0	30	50.8	59	100.0
Carabaya	0	0.0	22	9.8	32	14.3	170	75.9	224	100.0
San Antonio de Putina	0	0.0	30	22.7	19	14.4	83	62.9	132	100.0
Total	0	0.0	58	14.0	74	17.8	283	68.2	415	1000

NIVEL 3: SUFICIENTE

Matematización reflexiva:

- Pensamiento matemático
- Generalización e intuición
- Razona, interpreta, explica y presenta generalizaciones matemáticas.

NIVEL 2: INTERMEDIO

Conexiones e integración para resolver problemas:

- Establece conexiones entre distintas ramas del contenido matemático para resolver problemas.
- Utiliza elementos adecuados de contenidos de distintas áreas para combinar e integrar información.
- Refleja habilidades para elegir y que desarrollar estrategias en la solución de problemas.
- Aplica diversos pasos en los procesos de matematización y modelación.
- Reflexiona acerca de los procesos necesarios utilizados para resolver un problema.
- Elabora, planifica e implementa estrategias de solución originales o poco familiares para resolver diversos problemas.

NIVEL 1: BÁSICO

Reproducción, definiciones y cálculos:

- Reproduce el conocimiento practicado.
- Representa situaciones comunes en la solución de cálculos.
- Reconoce equivalencias.

GRUPO 0: Por debajo del básico

PERFIL DEL DOCENTE DE LA EIB

Los docentes que laboran en el ámbito de la UGEL San Roman, relativamente están mejor ubicados, la mayoría de ellos por no decir la totalidad, han venido acercándose sucesivamente a la ciudad de Juliaca, donde generalmente han establecido su residencia los profesores. Los lugares que han precedido a su situación actual, han sido comunidades lejanas de la región Puno, cuentan ellos que en estos lugares las condiciones de vida han sido muy duras, especialmente en las comunidades alejadas, tales como altura de Carabaya o Mazocruz, azotadas por las inclemencias de la naturaleza, resumidas en el frío intenso y las lluvias copiosas.

En las escuelas en que hoy laboran, de los distritos de Cabana, Cabanillas y Caracoto, son relativamente mejores, especialmente por la cercanía a la ciudad. Algunos realizan viaje diario, otros lo hacen semanalmente, esto con la finalidad de compartir con su familia, esta facilidad se ha incrementado gracias a la mejora de las carreteras y también la multiplicación en cantidad de los vehículos motorizados.

Permanencia en la comunidad

Los profesores manifiestan que su deseo es trabajar en la ciudad, casi nadie quiere permanecer en la comunidad. De los profesores entrevistados, un tercio permanece en la escuela rural durante la semana, los dos tercios viajan a diario de la ciudad a la escuela rural, dado la cercanía de las escuelas con la ciudad de Juliaca.

Las razones que esgrimen ellos por qué no desean permanecer en el campo, las respuestas son similares. La ciudad ofrece mejores condiciones de vida, alimentación, acceso a la televisión y otros; pero, fundamentalmente el hecho de estar cerca a la familia. Indagando sobre esta práctica difundida de permanecer el menos tiempo posible en el campo, los profesores jubilados, antiguos, que hoy frizan los 80 años, manifiestan que ellos les tocó también ser docentes en el medio rural; pero que ellos permanecían todo el tiempo en el campo. Algunos se trasladaban con sus esposas y sus menores hijos que también estudiaban en la escuela rural. Es así, que ellos eran bastante apreciados por los campesinos, ya que asumían funciones distintas en la comunidad: ser profesor, médico, juez, entre otros. Pero, es en las últimas décadas, donde el magisterio se ha venido renovando en cuanto al grupos generacionales por edad, ingresaron los jóvenes, y ellos son los que han dinamizado la práctica de permanecer el menos tiempo posible en el campo, según expresión de los profesores jubilados aludidos.

La composición por edad de los profesores en el ámbito de nuestro estudio, es de aproximadamente de 36 años, es decir, un magisterio joven. En cuanto al sexo, también ha habido cambios sustanciales, antiguamente el ejercicio docente en el medio rural lo hacían fundamentalmente los varones, hoy en día, esta función es compartida con el sexo femenino. Las profesoras, son las que más solicitan reasignaciones al medio urbano, argumentando situaciones de familia.

Averiguando sobre las razones por las cuales el profesorado del medio tiene actitudes desfavorables para su permanencia en el medio rural, sustentan varias razones, algunos estudian maestrías o segundas especializaciones en la ciudad, otros tienen algunas fuentes adicionales de ingreso económico en la ciudad, algún

negocio u otra actividad, compartida con la familia. Otros, simplemente por sentirse más cómodos en la ciudad.

La mayor parte de los docentes viajan a diario de la ciudad a la comunidad, sobre todo de las comunidades cercanas de los distritos de Caracoto, Cabana y Cabanillas. De las comunidades más alejadas, los profesores permanecen del lunes a viernes.

Las condiciones de vivienda

Como ya se ha anotado, la mayor parte prefiere hacer los viajes diarios al centro de trabajo. Otros, los que laboran en lugares alejados que permanecen durante la semana, habitan viviendas a veces proporcionadas por la misma escuela. Los padres de familia se encargan, en faenas múltiples, de construir la vivienda de los profesores; estas labores siempre son remuneradas o recompensadas, ya que generalmente se logran apoyos institucionales. Pero, en otros casos, el docente tiene que alquilar una habitación en la comunidad, la que es rentada por uno de los comuneros.

En cualquier caso, la habitación del profesor no siempre guarda las comodidades que pudiera tener en la ciudad. Se trata más bien de ofrecer al docente las condiciones mínimas de techo, ya que el piso generalmente es de tierra, sin iluminación eléctrica; aún cuando últimamente se viene impulsando la electrificación rural, el mobiliario es ausente o precario. Generalmente, una habitación es compartida por varios profesores, en el caso que la habitación sea de la escuela.

Merece mención aparte la situación de las profesoras con hijos menores, la mayoría de ellas, prefieren llevar a su hijo a su centro de trabajo. Esta situación dificulta la labor de la maestra, sea a nivel personal como también en la distracción de la atención por parte de los alumnos. En otro caso, cuando ellas no llevan a sus menores hijos al campo, también incide directamente en la labor de la docente, esto se ve reflejado en las ausencias continuas que presenta la profesora; se puede observar también en la preocupación constante de ellas por sus menores hijos que han dejado en la ciudad, lo que mengua su rendimiento en la labor educativa.

En cuanto a la alimentación

La forma como se alimenta el docente, depende fundamentalmente de la distancia en que está ubicado; si es próximo a la ciudad, como ya hemos referido, viaja a diario, en ese caso, sólo almuerza en el campo, ya que el desayuno y la cena lo realiza en su domicilio. En los distritos visitados de la UGEL San Roman, hemos observado que existe tiendas que proveen a los profesores, que generalmente consiste en una gaseosa con pan, en otros, hay señoras que cocinan para los profesores. Otros, sólo consumen un pequeño refrigerio, el almuerzo toman tardíamente en su casa. En ningún caso se ha visto, en cuanto a los profesores que viajan diario cocinar sus alimentos en la comunidad.

En cuanto a los docentes que permanecen del lunes a viernes en la comunidad, algunos cocinan a diario, otros están "pensionados" de alguna forma por alguna señora que cocina para ellos. Los que preparan sus alimentos en el campo, a

veces, se hacen ayudar con algunas alumnas o también algunos padres de familia, pero esto no tiene una regularidad.

Para cocinar tienen los implementos necesarios, sea en cuanto a los productos o también los instrumentos y utensilios de cocina. En cuanto a los víveres, ellos semanalmente traen las provisiones, a veces complementan con productos de la comunidad. La cocina consiste en un "primus", que se activa con el combustible denominado "kerosene", que también tiene que ser transportado por el docente a la comunidad.

Se podría decir, de manera general, que la alimentación del profesor en lugares lejanos, es deficiente, que se puede resumir en carencias en cuanto a elementos necesarios para la preservación de la salud física del docente.

El traslado del profesor de la ciudad al campo

Como ya se ha anotado, la tendencia es a no permanecer en el campo, o permanecer el menor tiempo posible. Con el avance de la modernidad, las comunidades ya no están aisladas, están conectadas por carreteras sobre las cuales transitan vehículos de diferente tipo, al que tienen acceso los campesinos e igualmente los profesores.

Se puede observar los días lunes, en la ciudad de Juliaca, cómo los profesores desde muy temprano esperan los vehículos que les van a transportar a sus comunidades o cercanas a ellas, ya saben a qué hora deben tomar las moviidades para llegar a hora a sus escuelas. Se ha podido observar también en algunas escuelas de la UGEL mencionada, que hay algunos directores que tienen

su propio vehículo para el traslado de sus profesores, para lo cual estos tienen que abonar los respectivos costos por concepto de pasajes.

Los docentes manifiestan su desagrado por los costos que tienen que abonar por el servicio de los vehículos del traslado de la ciudad al campo, ya que esto mengua sus exiguos ingresos. Generalmente, los vehículos de traslado no llegan hasta la misma escuela, les deja sobre la carretera, ellos tienen que caminar todavía un buen trecho para llegar a su centro educativo; depende en todo caso de dónde es que ubicado el local escolar. En esas caminatas a veces tienen que pasar penurias, especialmente en tiempos de lluvia. Igualmente, los profesores que tienen que permanecer en el campo de lunes a viernes, tienen que transportar en sus espaldas las provisiones para la semana. En cuanto a las maestras, las condiciones en cuanto a su traslado a la escuela, cuando éstas son lejanas, también agrava sus condiciones de trabajo, especialmente cuando va acompañada de su menor hijo. Se ha visto en algunos casos que algunas docentes cargan en sus espaldas a sus bebés. Pero, la mayoría prefiere dejar a sus menores hijos en la ciudad al cuidado de algunos familiares.

Las condiciones laborales en que se desenvuelven los profesores en el medio rural

Las condiciones laborales en que se desenvuelven los profesores del medio rural, particularmente los que educación intercultural bilingüe, están condicionadas por los siguientes factores: 1) la infraestructura escolar, 2) los factores sociales de convivencia con la comunidad, especialmente con los padres de familia y 3) la situación de los alumnos.

En cuanto a la infraestructura escolar, en el ámbito de la UGEL San Roman, se ha mejorado notablemente, a diferencia de épocas pretéritas, en donde las condiciones materiales para desarrollar la tarea educativa eran adversas, los locales escolares, generalmente, estaban hechos de material de la comunidad, las paredes de adobe, el techo de paja u otro material similar como puede ser la totora. A veces los asientos de los niños, se improvisaron con algunos peldaños de adobe, las ventanas pequeñas, en algunos cuadrantes faltó de vidrio. Pero, en las últimas décadas la situación ha venido mejorando; si bien es cierto que las paredes siguen siendo de adobe (lo cual es bueno), sin embargo éstas son recubiertas en la parte exterior con cemento, también en el interior, pero a veces se utiliza el yeso, los cuales menguan de alguna manera en frío intenso que se presenta en la época de invierno. El techo es de calamina, su interior es recubierta con la utilización de materiales como carrizo y su acabado con yeso. El piso de madera, que igualmente mengua el frío.

Las ventanas son amplias, con vidrios completos en sus cuadrantes. El pizarrón es de cemento pulido y se le escribe con tiza. Esa es una aula, depende de tamaño de la institución educativa para el número de aulas, que generalmente son seis. La escuela cuenta también con una habitación destinada a la Dirección. En algunas comunidades también existen habitaciones destinadas para los profesores, que sin embargo no las utilizan, por el viaje diario que realizan los docentes.

La escuela está delimitada por un cerco echa de tierra denominado "tapial", que consiste en la compresión de tierra arcillosa en cubos de madera que son pisonados por los que realizan el trabajo. En otros casos, el cerco está hecho de

adobe. El terreno que ocupa la escuela, generalmente ha sido donada por la comunidad, que consiste en que varios campesinos conceden pequeñas dimensiones de terreno, hasta constituir el espacio que ocupa la escuela.

El centro educativo generalmente tiene una amplia extensión de terreno, en donde los niños juegan el fútbol, también sirve para las formaciones que tienen que realizar los alumnos. En algunos centros, se cuenta con una plataforma deportiva enlosada de cemento para la práctica del voleibol, que es muy preferida por las alumnas. En la escuela se avizora desde lejos el mástil para la bandera, también algunos árboles.

Existe la opinión consensuada entre los campesinos que cada comunidad debe tener su propia escuela. Efectivamente es así, ya que existen comunidades pequeñas en donde las escuelas son próximas, se podría levantar una sola escuela con más recursos; pero, se prefiere tener una sola escuela en cada comunidad, porque es algo así como un símbolo que representa a la comunidad.

En cuanto a la construcción de la infraestructura del local escolar

En las comunidades campesinas, los pobladores refieren a una larga data en cuanto a la construcción del local escolar, los trámites que se hicieron para su funcionamiento. Está vinculado a la larga lucha que el campesinado puneño ha realizado por la conquista de la escuela, como una reivindicación social a su pobreza, atraso y también a su opresión social. En escuelas antiguas de la década 50, los campesinos de más edad manifiestan, que todos los miembros de la comunidad han puesto su cuota de esfuerzo para el levantamiento de las aulas. Estas generalmente han sido de material rústico, con pocas condiciones para

albergar satisfactoriamente para la educación de los niños; sin embargo, se levantaron la infraestructura de gracias al empuje y a la contribución de los padres de familia, y en general de toda la comunidad.

Los diferentes gobernantes, tanto nacionales como regionales, han impulsado de alguna u otra forma la instalación de las escuelas en el medio rural del Departamento de Puno. Los demás edad, recuerdan la activa labor de los hermanos Cáceres en el parlamento, para la instalación de las escuelas en el medio rural.

Posteriormente, ya en las décadas últimas a partir del 80, se ha generalizado una forma de construcción de los locales escolares en el medio rural. Esto consiste en que los campesinos ponen la mano de obra, pero tienen que recibir un pago a cambio de su trabajo, que generalmente es en especies, excepcionalmente en dinero. Estos pagos son la consecuencia de los trámites realizados ante las diferentes instituciones, que aportan con víveres u otros. Igualmente, los materiales pueden ser aportes del gobierno o de alguna institución benefactora. A estas formas de trabajo se les conoce en el medio como "faenas", hay la participación de la comunidad, aún cuando esta sea remunerada, en el fondo es una participación satisfactoria de los campesinos, porque quieren que exista una buena escuela en la comunidad.

Algunos profesores se han convertido en líderes y de mucha influencia en el lugar, porque han construido local escolar. Simplemente ellos han tomado la iniciativa para construirla, han realizado sucesivas reuniones de padres de familia para organizarlos, han hecho los respectivos trámites necesarios ante las diferentes

instituciones para lograr el apoyo respectivo. Han dirigido su construcción, han administrado las economías para el pago de los trabajadores, igualmente los materiales para la implementación del local escolar. Los campesinos recuerdan a estos docentes con mucha añoranza, aún cuando han pasado ya muchos años.

Últimamente las autoridades regionales, vienen preocupándose por la infraestructura escolar, sean los alcaldes de las municipalidades distritales o provinciales, como también las instancias del Gobierno Regional, esto como una forma de congraciarse con la población.

En cuanto al mobiliario escolar

El mobiliario escolar básico, consiste en los asientos para los niños y sus respectivos respaldos para escribir. En ese entender, en el ámbito de la UGEL San Roman se cuenta medianamente con lo necesario, las sillas para los niños y sus correspondientes pequeñas mesas para escribir. Estos mobiliarios no siempre están cuidados, falta su mantenimiento; pero, al fin y al cabo cuentan con mobiliario.

La implementación de estos materiales proviene directamente del Ministerio de Educación, a través de sus órganos correspondientes. Es un trámite que tiene que realizarlo el director de la escuela.

Materiales para el aula

Cuando toca referir a las deficiencias de la escuela rural, los docentes mencionan como factor que obstaculiza el aprendizaje del niño, la carencia o la escasa existencia de los materiales educativos para los niños. Pueda que tengan razón

los docentes; pero, de acuerdo a las observaciones, encontramos una rotación regular de estos materiales, consistente en láminas de diferentes áreas de aprendizaje, estos los repartos del Ministerio de Educación. También hay materiales, producidos en la escuela, utilizando algunos desechos de productos, como son los tarros de hojalata, a los cuales se les pinta con pintura esmalte. Igualmente hay de los otros, materiales producidos con el empleo de recursos de la comunidad, llámese pajas, tallos secos de la quinua, piedras, arcilla. Todo ello según las características del lugar.

Es común observar en las escuelas del ámbito de estudio, el empleo de papelógrafos, en las cuales el profesor escribe una serie de contenidos básicos para las distintas áreas, el mayor espacio lo ocupa lo escrito en la lengua castellana y en menor cantidad en idioma nativo quechua, refiriendo a la educación intercultural bilingüe. En este último lo que se puede observar, son el empleo del alfabeto quechua, tanto las vocales como las consonantes. Se puede ver, la influencia de las capacitaciones, puesto que el número de vocales con lo que está ilustrado el papelógrafo es tres.

Textos escolares

El Ministerio se está preocupando por dotar a los escolares textos como recurso de aprendizaje; pero, esto lo viene haciendo empleando la lengua española y muy poco en idioma nativo de los estudiantes. Aún cuando hubo bastante producción en épocas pasadas, últimamente es reducido.

En general, los textos sean en idioma español o en el idioma nativo, requieren ser trabajados por los profesores. Especialmente los textos en idioma vernacular, no

son usados, muchas veces ni siquiera se les ha desempaquetado de los envíos. Pero, cuando se les ha utilizado, han surtido los efectos positivos en los estudiantes, reconocen fácilmente su realidad cultural y también la soltura para los procesos de aprendizaje.

Los textos en educación intercultural bilingüe, en comparación con los textos para la educación en hispano, son en menor cantidad. Es más, se edita o se restringe de acuerdo a los gobiernos y también los ministros. Últimamente hay carencias de esos materiales, si las editan son copias de anteriores ediciones, faltan estudios sostenidos para que se pueda realizar ediciones de textos en EIB. Se requiere del conocimiento sistemático de una estructura lingüística de los idiomas nativos, en el caso particular del quechua, se tiene que abordar la normalización lingüística para su escritura, una gramática hecha de acuerdo a la medida del hablante, como se hace con las lenguas de prestigio en el mundo.

De otra parte, las deficiencias del hábito de lectura en el idioma castellano, son mayores en el idioma nativo. Peor aún, cuando al escolar se le ha alfabetizado en el idioma español y luego se quiere corregir utilizando el idioma nativo para los procesos educativos, la lectura se hace mucho más difícil que en el idioma hispano.