

# Educación y Diversidad Cultural

Interpelación a "la Interculturalidad" desde el análisis de un programa de educación secundaria para áreas rurales de Perú.

Autor:  
Diez, María Laura

Tutor:  
Novaro, Gabriela

2005

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Antropológicas

Grado

**Educación y Diversidad Cultural.  
Interpelación a la “Interculturalidad”  
desde el Análisis de un Programa de  
Educación Secundaria para Áreas  
Rurales de Perú.**

**Autor: María Laura Diez**

**Directora: Dra. Gabriela Novaro**

# Índice

AGRADECIMIENTOS.....	4
I. DEFINICIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN. PREGUNTAS, OBJETIVOS Y PROPOSICIONES ANTICIPATORIAS .....	11
II. PROPUESTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE ABORDAJE.....	16
TIPO DE INVESTIGACIÓN Y APROXIMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA .....	16
DEFINICIÓN DEL ÁMBITO EMPÍRICO Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO .....	20
III. INTERPELACIÓN A LA INTERCULTURALIDAD - MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL .....	24
INTRODUCCIÓN.....	24
ENTRE EL MULTICULTURALISMO Y LA INTERCULTURALIDAD: PRECISIONES CONCEPTUALES.....	25
LA CONSTRUCCIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD (ASPECTOS SOCIALES Y POLÍTICOS) .....	27
<i>El Estado como espacio de lucha y confrontación en la definición de la política intercultural</i> .....	28
LA INTERCULTURALIDAD Y LAS NOCIONES DE CULTURA E IDENTIDAD .....	32
INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN. ....	36
<i>Algunos aspectos de su historia</i> .....	37
<i>Algunos aspectos conceptuales</i> .....	41
PRIMERAS CONCLUSIONES.....	45
IV. LOS DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES DEL ESTADO Y LA DEFINICIÓN DE LA POLÍTICA INTERCULTURAL .....	48
INTRODUCCIÓN.....	48
PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA .....	50
<i>Breve reseña sobre la historia del programa</i> .....	51
<i>Organización general del programa y de la propuesta educativa</i> .....	54
ENCUADRE DEL PROGRAMA: EDUCACIÓN SUPLETORIA, PROGRAMAS COMPENSATORIOS Y TECNOLÓGICOS FINANCIADOS POR ORGANISMOS INTERNACIONALES.....	55
<i>Fundamentación del Programa / Información Contextual</i> .....	55
<i>Políticas Focalizadas y Compensatorias en el marco de la Educación Intercultural</i> .....	57
<i>La Tecnología, la Diversidad y los Organismos Internacionales</i> .....	59
PROCESOS Y PRÁCTICAS ESTATALES “INTERCULTURALES”. ALGUNAS CONCLUSIONES .....	62
V. INTERCULTURALIDAD Y DIVERSIDAD CULTURAL. LOS CONTENIDOS ESCOLARES Y LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA.....	65
INTRODUCCIÓN.....	65
EL CURRÍCULUM Y LOS MATERIALES DIDÁCTICOS .....	67
<i>Los materiales y el currículum en el programa</i> .....	69
CRITERIOS PARA EL TRATAMIENTO DE LA INTERCULTURALIDAD. ....	72
<i>Apreciaciones generales sobre los criterios definidos en y para el análisis de los materiales didácticos</i> .....	75
INTERCULTURALIDAD, ¿CONTENIDO O EJE TRANSVERSAL?.....	83
IDENTIFICACIÓN Y DIFERENCIACIÓN. ALGUNOS EJEMPLOS A PARTIR DE LA LECTURA DE LAS IMÁGENES .....	86
INTERCULTURALIDAD, MATERIALES DIDÁCTICOS Y MODELO DE LITERACIDAD EN LA ESCUELA. ALGUNAS CONCLUSIONES.....	88
VI. EL CENTRO EDUCATIVO Y LA COMUNIDAD RURAL. DISPUTAS Y CONFRONTACIONES LOCALES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO INTERCULTURAL .....	92
INTRODUCCIÓN.....	92
LA COMUNIDAD LIMEÑA. IDENTIFICACIONES Y DIFERENCIACIONES .....	94
<i>Datos demográficos y sociohistóricos generales. Ser parecido y diferente en la Comunidad "A".</i> 94	

<i>Trabajar en la Comunidad "A". Experiencias diversas entre los jóvenes</i> .....	98
<i>La estructura político-administrativa y los conflictos político-estructurales</i> .....	99
<i>El Centro Educativo: conflictos y diferenciaciones sociales</i> .....	103
LA DIMENSIÓN ESCOLAR COMUNAL DEL CURRÍCULUM .....	109
<i>Apreciaciones generales</i> .....	109
<i>Reflexiones en torno a los criterios definidos en y para el análisis del tratamiento de la interculturalidad en el ámbito escolar</i> .....	116
REPRESENTACIONES SOCIALES Y MODELOS ESCOLARES, LA INTERCULTURALIDAD INTERPELADA. ....	125
ALGUNAS CONCLUSIONES.....	129
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>131</b>
SÍNTESIS DEL ANÁLISIS REALIZADO.....	131
A MODO DE CONCLUSIÓN.....	132
<b>NOTAS.....</b>	<b>142</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>152</b>
<b>DOCUMENTOS, MATERIALES Y OTRAS FUENTES CONSULTADAS .....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>161</b>
1) LOS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO DE LA COMUNIDAD "A" .....	161
2) TRATAMIENTO DEL ÁREA DE RELIGIÓN EN EL AULA. EXTRACTOS DE LA OBSERVACIÓN DE CLASE EN GRUPO DE 2º AÑO. ....	165

# Agradecimientos

Hay muchas personas a la que agradezco su colaboración. Más allá de la sensación que por momentos se tiene de que "hacer una tesis" es un proceso solitario, lo cierto es que la infinidad de redes que se tejen en el trayecto hacen que decididamente este trabajo sea producto de un proceso colaborativo.

Agradezco entonces.....

Al equipo del Plan Piloto del Ministerio de Educación de Perú. Especialmente a Alberto Patiño, que me facilitó el acceso a la documentación disponible, a José Antonio Llorens, que me acompañó en las dos primeras visitas a las comunidades rurales, y a Leo Casas, por cuyo intermedio pude concretar la segunda visita y estadía en una de ellas.

A las tutoras del centro educativo de esa comunidad, y al grupo de alumnos que soportaron mi "molesta" presencia en las clases y en sus ratos libres, durante mi visita. También a la alcaldía de la comunidad que me facilitó un espacio para dormir y a Don "H.", cuya comida y charlas disfruté muchísimo.

A Gabriela Novaro por introducirme en un área de la antropología que verdaderamente no conocía y haberme acompañado en el proceso a través de la infinidad de recomendaciones que me hizo.

A mis padres y a mi hermano por el apoyo permanente que me han dado. Siempre me han hecho sentir que mis actividades y producciones eran valiosas.

A Susi por levantarme el ánimo y convencerme de que podía hacerlo.

A Marta por su preocupación permanente en interpretar mis áreas de interés y aportarme bibliografía.

A mis hijos mayores, Manuel y Santiago, por adaptarse a mis momentos y haber participado activamente de mi trabajo en la "montaña azul".

A Sebastián, el más chiquito, por haberme permitido con total libertad usar mi cabeza para escribir este trabajo durante gran parte del embarazo. Prometo retribuirlo.

A Marcelo. Por haber compartido sus lecturas y bibliografía conmigo. Por haber leído mis apuntes y haberme hecho sugerencias clave. Por haber calmado mis ansiedades. Por haberme ayudado a crear las condiciones materiales y familiares para que finalmente concluyera este proceso.

# Introducción

La *interculturalidad* en educación se ha convertido en discurso obligado, sobre todo en contextos en los que los conflictos político-sociales están relacionados o son asociados directa o indirectamente con la presencia en un mismo espacio social de colectivos con identificaciones culturales diversas. Las actuales discusiones respecto de este enfoque y los aportes tanto teóricos como metodológicos de la antropología al campo de estudio que viene construyendo en torno a los problemas educativos, conforman el eje orientador del trabajo de tesis aquí presentado.

La temática elegida cobra relevancia en el contexto latinoamericano, dentro del cual tanto la problemática del acceso a la educación como el tipo de propuesta educativa que reciben los sectores que son definidos en situación de “desventaja pedagógica” o de mayor “riesgo socioeducativo” de la sociedad configuran temas clave. Sobre ellos suelen erigirse programas educativos, políticamente ambiciosos y declarativamente pluralistas, pero con grandes contradicciones teóricas y serios problemas para ser llevados a la práctica.

Haciendo un recorrido por la historia relativamente reciente de la perspectiva intercultural en educación, encontramos enfoques diversos en contextos distintos. A diferencia de países nortatlánticos, en América Latina la discusión suele centrarse en espacios en los que la *diversidad cultural* está definida por la diferenciación étnica en términos de población indígena o pueblos originarios. Paralelamente suele observarse una marcada reducción del tratamiento de la diversidad, en categorías estáticas y esencialistas de identidad y cultura.

Este trabajo está orientado por el interés por profundizar el análisis sobre algunas problemáticas ligadas al abordaje de la diversidad cultural en la educación. El propósito específico del mismo es plantear la discusión sobre los alcances y límites de la “perspectiva intercultural” en educación, analizando sus antecedentes y las distintas posiciones de los sujetos sociales que configuran un campo de disputa en la construcción de un proyecto que se autodefine intercultural. Para ello haremos una aproximación teórica al tema y presentaremos referencias puntuales a situaciones concretas relevadas en observaciones de campo. Se espera que el análisis constituya un

aspecto más de un proceso que propicie modificaciones en las prácticas o que aporte información relevante para la definición de políticas educativas.

El referente empírico para realizar el análisis y la profundización de la temática elegida es un programa nacional de educación secundaria para áreas rurales de Perú: Plan Piloto de Educación Secundaria para Áreas Rurales y "lugares de preferente interés social", Proyecto Huascarán, Ministerio de Educación, Perú. Se han analizado tanto los fundamentos y características generales, como las particularidades que asume su implementación en un espacio escolar comunal. La realidad multicultural de las regiones en las que el programa se ha implementado ofrece un campo interesante para el estudio de las relaciones que se establecen en torno de los centros educativos comunales y la dinámica de las interacciones sociales en ellos, a partir de una propuesta educativa centralizada y focalizada, como lo es el programa aludido.

A lo largo del trabajo se problematizan las características con que en este programa se construye la diversidad cultural. Para ello partimos de entenderla no como una situación de hecho, sino como parte de procesos históricos en los que la diversidad es construida, procesos que implican identificaciones, diferenciaciones y desigualdades sociales. La utilización acrítica de algunos términos -como multiculturalismo o multiculturalidad- en la introducción, responde solo a una necesidad práctica de exposición, pero luego estos términos serán abordados con mayor profundidad.

La presentación de la información en este trabajo pretende dar cuenta del proceso de investigación realizado, documentando los distintos momentos y pasos que se fueron dando, así como las interpretaciones y conclusiones a las que se fue arribando. Sin embargo, somos conscientes de que la investigación es una tarea compleja que no admite simplificaciones, por lo que este escrito constituye una mirada recortada, fragmentada e incompleta del trabajo realizado. En este sentido debemos aclarar que las discusiones teóricas presentadas siempre se pusieron en juego de manera que posibilitaran el análisis de las situaciones relevadas en la investigación, interpelando (a la vez) debates teóricos a partir de las observaciones de campo. Por lo tanto, el ordenamiento dado, tal como se presenta a continuación, remite solo a la necesidad de facilitar una lectura lineal y secuenciada al lector.

En principio se presentan los objetivos y el tema de investigación, precisando además algunas "ideas anticipatorias" que han guiado el trabajo.

En segundo término se explicita el encuadre teórico-metodológico de la investigación realizada y, de manera sintética, el proceso de construcción de datos, presentando el referente empírico y la organización de la información.

El tercer punto de este trabajo introduce la temática de la diversidad cultural en educación a través de lo que se denomina *perspectiva intercultural*. Se define conceptualmente el término, se presentan antecedentes de este enfoque de la educación en Latinoamérica, y se problematizan algunas concepciones implicadas.

Los siguientes tres bloques o capítulos se centran en la presentación del análisis realizado en torno de la temática de la Interculturalidad / diversidad cultural en el caso elegido, en los que se precisan datos contextualizadores, interpretaciones propias, relaciones con aportes teóricos de distintos autores y conclusiones parciales. Cada uno de estos tres puntos estuvo centrado en un eje que se estimó clave para problematizar la temática a partir del caso empírico. Específicamente se trabajó en torno a:

- Los dispositivos institucionales del Estado y la definición de la política intercultural.
- Los contenidos escolares y la propuesta de enseñanza en los materiales.
- La comunidad rural y el proyecto educativo.

Por último, se retoman algunas reflexiones teórico-metodológicas, así como interpretaciones hechas en las distintas etapas del proceso y se intentan establecer conclusiones que aporten al estudio de esta área de trabajo.

### **Aclaraciones sobre la elección del programa peruano<sup>1</sup>**

Antes de comenzar con el desarrollo propuesto quisiéramos destinar un breve espacio al relato no solo de cómo fue nuestra entrada al campo, sino de cómo nos vinculamos previamente con el programa peruano de educación secundaria y por qué decidimos tomarlo como referente empírico del trabajo de tesis.

La elección respondió sin duda a distintos factores.

En principio nuestra vinculación estuvo marcada por una experiencia de trabajo interdisciplinario de evaluación de materiales impresos del programa aludido. Específicamente el equipo<sup>2</sup> con el que he trabajado en los últimos años recibió una propuesta de consultoría por parte del Ministerio de Educación de Perú en el año 2001 para realizar la evaluación y organizar posteriormente un encuentro con todos los



miembros de los equipos de trabajo del programa para socializar los “resultados” y consensuar las líneas a seguir.

Si bien “mi” tarea personal, no del equipo, estuvo reducida en un primer momento al análisis del tratamiento de la interculturalidad como eje transversal en los materiales escolares diseñados en el marco del programa, pude evaluar la pertinencia de involucrarme con el caso de una manera distinta, a través del desarrollo de una investigación personal y desvinculada de la tarea de evaluación, aprovechando el acceso a la información que se brindó a ese fin y orientando la mirada hacia otros objetivos, que son los que definen este trabajo.

Las características del programa y el acceso a cierta información institucional del mismo, la tradición de países andinos como Perú en la discusión acerca de la interculturalidad en la educación, la particular construcción histórica de la diversidad cultural en la región y el interés por profundizar en la temática, confluyeron en la decisión.

Sin embargo, soy consciente de una multiplicidad de factores que han jugado en contra y que he debido enfrentar, a partir de esta elección. El hecho de haber partido de un posicionamiento distinto pudo llevarme por momentos a confundir roles y objetivos. A lo largo de este proceso fui advirtiendo la necesaria reflexión sobre los propios presupuestos iniciales que implica asumir una posición en investigación. Esto me llevó a buscar revincularme con el espacio académico –en este caso, con la facultad- e integrar un equipo de investigación<sup>3</sup>.

Por otro lado, trabajar en torno a este programa implicó otras dificultades asociadas a las distancias, a los recursos, al tiempo destinado al trabajo de campo y al conocimiento –o desconocimiento- de ciertas particularidades del contexto político, económico y social peruano, así como de los marcos referenciales del sistema educativo de esa nación. En cierta medida la elección implicó aceptar las limitaciones que llevaba implícitas y los esfuerzos específicos que se debían realizar para que el trabajo fuera posible.

Más allá de estas consideraciones, es importante destacar que el análisis del caso está subordinado a la discusión teórico-metodológica, la cual se inserta en una trama de discusiones y referencias empíricas no acotadas a ese contexto regional. Esto significa que se intentó buscar otros referentes y experiencias que completaran el análisis y permitieran arribar a algunas conclusiones de nivel más general.

En este sentido, hemos indagado sobre algunas experiencias de educación intercultural, hemos relevado información sobre cómo son concebidas las políticas compensatorias y hemos identificado distintos sectores involucrados de manera diferencial en el proceso de construcción del proyecto o paradigma intercultural en nuestro país, integrando aspectos salientes de ambos contextos nacionales en distintos pasajes del trabajo.

### **Tensiones entre la gestión y la investigación**

Uno de los aspectos más difíciles que hemos enfrentado en este proceso fue el intento de conciliar discursos que tradicionalmente han estado escindidos y, por qué no, enfrentados.

El hecho de haber trabajado durante algún tiempo en ámbitos de gestión, nos llevó a reflexionar sobre los procesos y prácticas educativas en términos de búsqueda del “cambio social”. Diseñar un proyecto o evaluarlo implica partir de cuestionarse, por ejemplo, si “¿es bueno lo que pasa?”, “¿qué debería pasar?” o “¿qué podría pasar si..?”. Estas preguntas, que en el marco de la gestión educativa pueden resultar muy útiles, muchas veces suelen partir de presupuestos no cuestionados<sup>4</sup>.

Por otro lado, el trabajo de tesis nos enfrentó a la necesidad de encarar la investigación desde un espacio académico, en el que nuestras discusiones teórico-metodológicas acerca de la diversidad/desigualdad en educación deben centrarse más en indagar acerca de “¿qué pasa?”, “¿cómo son las cosas?” o “¿qué relaciones se establecen con o existen entre ámbitos y discursos sociales?”, etc.

Llegar a comprender estas diferencias no resultó ser una tarea fácil. Somos concientes además de que a lo largo del trabajo suelen “mezclarse” estos discursos y reflexiones, a pesar del esfuerzo conciente que hemos hecho por evitarlo. Sin embargo, reconociendo este hecho, es importante destacar también el proceso de cambio seguido.

Si bien la gestión no implica dejar de ser críticos respecto de las propias prácticas y el contexto político en el que se trabaja, encarar esta investigación nos permitió comenzar a pensar en términos más amplios a nivel teórico y metodológico, y ser más cuidadosos en la utilización de ciertos términos y conceptos, de manera de buscar ser coherentes no solo en lo que decimos sino también en cómo lo decimos.

Además de entender la importancia del relevamiento de estudios interdisciplinarios afines y del intento por establecer relaciones entre enfoques diversos, comenzamos a comprender, ahora desde un lugar distinto, la necesidad creciente de conciliar

investigación y gestión. Los actuales debates en torno a la diversidad cultural y la educación intercultural se insertan en un campo o contexto socioeducativo de creciente desigualdad. En este sentido la investigación no deja de estar motivada por la relevancia política que adquiere “*la construcción de conocimientos desde y para determinada posición y acción política*” (Rockwell, 1987:10), en ciertos ámbitos significativos. Por otro lado, una gestión acrítica, aislada de los aportes de la investigación, puede convertirse en una herramienta "funcional" al estado de cosas, que tienda a profundizar las desigualdades, más que a revertirlas.

Por todo lo dicho, si bien nos ha resultado difícil mantener la distancia que suele haber entre una investigación "académica" y un análisis o estudio que responde a objetivos más específicos de gestión, creemos haber hecho importantes avances en este sentido. Retomaremos esta reflexión en las conclusiones del trabajo.

# I. Definición del Tema de Investigación. Preguntas, Objetivos y Propositiones Anticipatorias

## **Preguntas Iniciales y Propuesta de Trabajo**

Existen algunas preguntas, tanto particulares como generales, que han orientado este trabajo desde sus primeras instancias y que consideramos pertinente esbozar aquí de manera de hacer explícito el proceso seguido.

En principio pensamos que nuestros interrogantes giraban en torno a si "es la interculturalidad una concepción o proyecto capaz de dar respuestas novedosas a la problemática de la diversidad cultural en educación". Una manera de encauzar ese interrogante era analizar "cómo atraviesa el Programa Intercultural de Educación Secundaria para Áreas Rurales de Perú la problemática de la diversidad cultural".

Sin embargo, estas preguntas resultaban demasiado acotadas como ejes para desarrollar el trabajo de tesis. En definitiva, como recién decíamos, suponían el interrogante sobre si "es bueno o malo lo que ocurre". Poco a poco éstas fueron desplegándose en la definición de una serie de temáticas relacionadas, anticipaciones de sentido y objetivos de trabajo que presentamos más abajo, pero ahora desde una perspectiva teórica más general. En este sentido, nos hemos preguntado ¿cuáles son las concepciones y modelos educativos y culturales sobre los que es construida la diversidad cultural dentro de la llamada educación intercultural?

Dentro de esa pregunta están contenidos de manera implícita los interrogantes acerca de cómo es abordada la dimensión multicultural que define a la población involucrada en el programa, y qué alcances tienen los nuevos enfoques relacionados con la Interculturalidad en educación.

Muchos de los esfuerzos por construir una enseñanza intercultural impulsados desde distintos ámbitos educativos han estado atravesados, dentro de Latinoamérica, por algunos aspectos fundamentales sobre los que pretendemos ser críticos: la reducción de estos esfuerzos a programas educativos focalizados y compensatorios dirigidos a poblaciones indígenas; la construcción de la diversidad cultural sostenida en una

concepción esencialista de la cultura; un gran énfasis puesto tradicionalmente en los factores lingüísticos, en detrimento de otros factores culturales (Ames, 2002); y un peso excesivo y fragmentado atribuido a la educación para la resolución de los conflictos interculturales.

Este trabajo pretende profundizar el análisis de la interculturalidad, descentrándose de los aspectos lingüísticos, trabajados en profundidad por muchos autores (Messineo, 2000; López, 2001), problematizando la categoría de cultura y diversidad cultural y pensando la interculturalidad en términos más amplios.

A partir de esas primeras preguntas, se desagrega la propuesta de trabajo, que pretende involucrar en la discusión teórica el análisis de las distintas visiones y representaciones de los contenidos escolares, de la propuesta formativa y la dinámica en la escuela, de los principales sujetos sociales que interactúan e intervienen, de formas y desde lugares distintos, en una propuesta educativa específica.

Se pretende analizar la construcción de la diversidad cultural en el ámbito escolar, teniendo en cuenta las tensiones propias de ese proceso en el que interactúan los dispositivos institucionales del Estado y otros organismos externos -como responsables y partícipes centrales en la definición de la política educativa intercultural nacional-, las propias comunidades rurales y los centros educativos, a través de las interacciones y representaciones de sus principales actores.

Esto implica trabajar sobre un universo de análisis, que nos remite a distintas fuentes de información e implica formas diversas de aproximación.

Por otro lado, podríamos precisar también distintos niveles de abstracción -algunos de ellos de “relevancia más general” y otros “que dan cuenta de realidades particulares”- sobre los que hemos trabajado en “(...) *la construcción de relaciones que explican una conformación particular*”. (Rockwell, 1987:23)

En este sentido, podemos enunciar algunos núcleos problemáticos sobre los que hemos trabajado, teniendo en cuenta que pertenecen a niveles distintos y han requerido distintas formas de abordaje:

- El papel del estado<sup>5</sup> en la construcción de la diversidad cultural y las identidades diferenciales, a través de su intervención en la definición de propuestas educativas que se definen como interculturales.
- El curriculum -tanto en su dimensión formal como escolar- y los materiales escolares como recortes selectivos y arbitrarios de “la cultura” y como espacios de disputas y enfrentamientos entre modelos formativos y de autoridad antagónicos.

- La escuela como espacio local de encuentro y tensión entre sujetos y sectores distintos, como espacio de negociación y lucha por los significados en el que se dirimen intereses y conflictos que exceden el ámbito escolar específico.
- La comunidad rural como espacio de construcción de los proyectos interculturales, en tanto espacio social estructurado por y estructurante (de identidades) de múltiples pertenencias y marco de referencias colectivas.

## **Algunas Ideas Anticipatorias presentes en el trabajo**

A partir de las primeras preguntas que nos hemos hecho y de la identificación de las áreas y temas que conforman el campo de estudio sobre el que nos interesa trabajar, hemos podido construir algunas ideas o proposiciones anticipatorias, que dan cierta unidad al proceso seguido.

Quisiéramos aclarar que las mismas son entendidas, no como "proposiciones a contrastar" sino en el sentido en que son planteadas por Pallma y Sinisi (2004:126)<sup>6</sup>, como "(...) *“anticipaciones de sentido” que orientan la investigación, que pueden reformularse y adquirir mayores precisiones en la elaboración conceptual que se desarrolla simultáneamente al trabajo de campo y a partir de los indicios que se van logrando.*"

Nos hemos planteado entonces ideas generales y otras más específicas. Algunas están más relacionadas con el recorte poblacional sobre el que se pretende "actuar" en los programas "interculturales", otras con los modelos formativos sustentados, otras con las relaciones que se establecen en el proceso de construcción de un proyecto intercultural, etc.

Dándole forma a las mismas podríamos decir que nuestras principales "proposiciones anticipatorias" han sido las siguientes:

Las políticas interculturales en educación pueden constituirse en herramientas de control social. Al mismo tiempo pueden llegar a promover mayores niveles de aislamiento y desigualdad en poblaciones tradicionalmente identificadas como en situación de "marginación socioeducativa".

Las políticas interculturales en educación, como todo programa educativo, constituyen tanto un espacio de construcción de Identidad, como un espacio

conflictivo, de convergencia, cruce y choque de objetivos e intereses socioeducativos que responden a metas diferentes -y antagónicas-, que interpelan sentidos y modelos hegemónicos.

Podemos hacer explícitas también otras ideas *más específicas* que nos han orientado en el proceso de investigación:

Entendemos que las propuestas educativas (contenidos seleccionados, diseño didáctico de materiales escolares, actividades propuestas, organización del trabajo grupal, etc.) de algunos programas autodenominados "interculturales" responden a modelos formativos (y de autoridad) rígidos que dejan poco espacio para el desarrollo de una propuesta de enseñanza flexible. En estos programas suele primar una visión estática de categorías de identidad, cultura y etnicidad, que no propicia la problematización de la diversidad, ni la mirada de la cultura como espacio de lucha, tensión o conflicto.

Específicamente, tanto los contenidos escolares del programa que analizamos como el tratamiento de la "multiculturalidad" y el "multilingüismo"<sup>7</sup> en los materiales de estudio, están atravesados por una concepción de diversidad cultural definida políticamente desde los organismos gubernamentales -Ministerio de Educación- y desde organismos internacionales<sup>8</sup> con fuerte incidencia en el diseño de los proyectos, a partir de la cual se promueven nociones de "fortalecimiento" y "respeto" por la diversidad, al mismo tiempo que se diseñan acciones que profundizan la desigualdad.

Ahora bien, también entendemos a la Interculturalidad como un enfoque con distintas potencialidades. Consideramos que un enfoque flexible o crítico de la interculturalidad podría favorecer el diálogo entre grupos cultural y lingüísticamente diversos, en condiciones sociales y estructurales distintas, teniendo en cuenta que el espacio escolar es un espacio de construcción social y producción cultural. Al mismo tiempo pensamos que este enfoque permitiría dar mayor espacio a la apropiación diferencial de los contenidos escolares por parte de los alumnos.

En este sentido, partimos de concebir distintos usos posibles del enfoque intercultural, entre ellos, algunos que promueven la utilización acrítica del discurso del "respeto a la diversidad", desde una perspectiva que resulta funcional al control social, y algunos otros que parten de un posicionamiento crítico, que permite entre otras cosas poner en evidencia el carácter relativo de lo que se impone como único.

Esto implica que entendemos que estos últimos sentidos no están absolutamente anulados por los primeros. Hay una contradicción central en la definición de la

Interculturalidad, que es estructurante porque es parte del Estado. Por lo que resulta complejo y difícil de caracterizar, en tanto no puede atribuirse estrictamente a los sentidos.

En definitiva, el problema no parece estar en que una “buena idea” estuvo “mal implementada” sino en las intencionalidades, en los “fines”, en los sentidos últimos de la política Intercultural, que incluyen estas contradicciones.

## **Objetivos**

Los objetivos específicos que han orientado esta investigación son:

- Plantear la discusión sobre los alcances y límites de la perspectiva intercultural en educación, analizando sus antecedentes, los modelos formativos y de autoridad dominantes y las distintas posiciones de los sujetos sociales que configuran un campo de disputa en la construcción del proyecto intercultural.
- Profundizar el análisis crítico de las concepciones de cultura, diversidad cultural y etnicidad implicadas en esos enfoques, y analizar sus efectos en situaciones de aprendizaje concretas.
- Desarrollar una metodología de trabajo antropológica, que combine trabajo etnográfico<sup>9</sup> y estadístico-documental, que consideramos pertinente para el abordaje de estas problemáticas.



## II. Propuesta Teórico-Metodológica de Abordaje

### **Tipo de investigación y aproximación teórico-metodológica**

El tipo de investigación que se propuso realizar es una investigación mixta, que combina trabajo con bibliografía específica, información documental y observaciones de campo. Esta forma de análisis corresponde a la complejidad del “objeto” definido en nuestra investigación.

Uno de los problemas centrales que enfrentamos en la investigación fue la dificultad de trabajar con distintas fuentes y materiales. En este sentido destacamos la necesidad de “(...) *construir un método específico para analizar los materiales en cada caso, según las relaciones que constituyen el objeto de estudio.*”. (Rockwell, 1987:16)

Esta necesidad nos llevó en principio a definir que si bien, como iremos haciendo explícito a largo de este escrito, no podemos decir que hemos trabajado desde un *enfoque etnográfico*, sí podemos afirmar que hemos considerado ciertos aspectos del mismo.

Por enfoque etnográfico entendemos aquel que “(...) *recupera la dimensión subjetiva del investigador, partiendo de la reflexión sobre nuestros propios supuestos y sobre las categorías teóricas con las cuales interpretamos la realidad en un proceso espiralado y dialéctico entre el campo, la teoría y la interpretación.*” (Pallma y Sinisi, 2004:121)

Son fundamentalmente las limitaciones de tiempo y distancia que hemos tenido en el acceso al campo, las que nos inhiben de circunscribir nuestro trabajo dentro del campo de la etnografía. Sin embargo, en el proceso seguido intentamos construir un método que recuperara ciertos “principios” de lo que entendemos por enfoque etnográfico.

En primer lugar, a través del permanente análisis y cuestionamiento sobre nuestros presupuestos, entendiendo que el “objeto” de la investigación –en el sentido en que es entendido por Willis (1988)- “*está inmerso en la propia realidad del investigador. Entonces, el proceso de conocimiento va a ser un proceso conflictivo, donde surjan las contradicciones que deben llevar a lo que él [P.Willis] llama la reflexividad del antropólogo.*” (Sinisi, 1999:195)

En segundo lugar, partiendo de lo que Rockwell (1987) define como “conocer lo desconocido”, “documentar lo no documentado”, a través de las observaciones de campo en distintos espacios sociales, como lo son el Ministerio de Educación y el Centro Educativo de la comunidad rural visitada, y del análisis de distintos materiales/fuentes desde una *perspectiva cualitativa*.

Este enfoque permite dar cuenta de los múltiples contextos cotidianos en los que se realizan las prácticas de maestros/tutores y alumnos, entre otros sujetos involucrados, quienes reinterpretan y negocian los contenidos, los procesos y las normas escolares. (Rockwell, 1987; Levinson y Holland, 1996) Esta forma de abordaje se combina con el análisis de información documental y bibliográfica, que permite tanto contextualizar el marco del programa analizado, como identificar variables y “*limitaciones estructurales bajo las que opera la acción humana.*” (Levinson y Holland, 1996)

Dentro del enfoque etnográfico, adherimos a las líneas desarrolladas por Rockwell y por Achilli<sup>10</sup>, que han sido definidas por Pallma y Sinisi (2004). Estas remarcan que:

*"(...) en este enfoque no hay separaciones rígidas entre momentos de trabajo teórico y trabajo empírico, etapas diferenciadas de elaboración del marco teórico, deducción de hipótesis a comprobar, recolección de datos para contrastarlas, análisis e interpretación de datos para elaborar conclusiones."*  
(Pallma, S. y Sinisi, L., 2004:126)

La metodología de *trabajo de campo*, clásica en la investigación antropológica y “base” fundamental del proceso etnográfico, en el marco de nuestra investigación implicó, como hemos dicho, la presencia directa tanto en una comunidad rural como en las dependencias centralizadas del programa en Lima. Como explicitamos más adelante, nuestras limitaciones en el acceso al campo nos obligan a hablar de “observaciones de campo” mas que de trabajo de campo.

Es importante aclarar que el término *campo* representa para nosotros un recorte de la *realidad*, el recorte que el investigador define y construye en su interacción con los sujetos dentro de un espacio social dado. La realidad, o lo real, entonces, no sólo está compuesto de fenómenos observables, también lo está de la significación que los sujetos le asignan a su entorno y de la trama de acción que los involucra; es decir, se integran en él tanto prácticas y nociones, como representaciones.

En este sentido se propone trabajar a nivel de las representaciones sociales (Moscovici, 1986; Jodelet, 1986, Castorina, 2003) tanto de los sujetos a cargo de la coordinación y producción de materiales escolares del programa, como de los alumnos, los maestros/tutores, los padres y demás miembros de la comunidad rural en la que el

centro educativo existe, focalizando las observaciones de campo en las múltiples interacciones que producen estos sujetos en distintos contextos – entre ellos el escolar.

Un aspecto clave de este proceso se relaciona con las formas de concebir las *observaciones* en las situaciones de campo. Estas prácticas han generado un sinnúmero de polémicas relacionadas con la intervención del investigador en el espacio social estudiado. ¿Se participa o no de la acción que se observa?

Coincidimos con Rockwell (1987) en que éste no puede constituirse en un aspecto “normativo” rígido, en tanto las observaciones de campo dependen de las *interacciones sociales* del investigador con otros sujetos, y por tanto, en cierta medida escapan al control de éste. En definitiva, la necesidad de articular y contrastar saberes con los sujetos sociales en la situación de interacción que supone la investigación etnográfica, nos lleva a aceptar la apertura que muchos investigadores proponen a modificaciones de las prácticas y ámbitos de la investigación. (Neufeld y otros 1999)

Sin embargo, es fundamental explicitar el sentido de nuestro trabajo a nuestros informantes y ser coherentes con los objetivos expuestos frente a ellos. En este sentido, Rockwell advierte que,

*“Lo más importante tal vez es comunicar en los hechos la seguridad de que no se utilizará ninguna información en contra de quienes le permiten a uno trabajar en su centro de trabajo; la confianza se gana al no involucrarse directamente en los problemas particulares que ocurren entre los sujetos y sobre todo en cualquier acción que puede ‘dañarlos’. Este compromiso tiende a fijar límites a la participación en las situaciones en las que somos testigos.”*  
(Rockwell, 1987:10)

Nuestra presencia en el “campo” generó dudas y desconfianzas por parte fundamentalmente de las “tutoras”, quienes parecían construir una imagen muy ambigua de nosotros, por momentos más cercana a la de un “evaluador del Ministerio de Educación” y por momentos a la de un “amigo confidente”. Esto nos obligó a realizar el esfuerzo conciente de no promover esa ambigüedad, fundamentalmente para no generar expectativas en las docentes, sobre nuestro trabajo, que respondieran a objetivos distintos que los que motivaron nuestra visita. Hubo situaciones en el campo que nos presentaron dificultades en este sentido, por ejemplo, situaciones en las que cada una de las dos docentes buscó nuestra “complicidad”, referidas a aspectos conflictivos en la relación con la otra y con los docentes del nivel primario.

Estas reflexiones nos llevan a pensar que más que preguntarnos acerca de la participación del investigador, quien siempre participa en interacción con otros sujetos,

el aspecto crítico sobre la presencia del antropólogo en el campo parece girar en torno a la importancia de que esa participación no termine desdibujando sus objetivos, relacionados con la *construcción de conocimientos*.

En nuestra investigación, la *aproximación al campo desde una perspectiva cualitativa*, nos permitió construir una serie de datos significativos respecto de las múltiples interacciones de los distintos sujetos sociales entre ellos, con el contexto social y comunal específico y con el sistema educativo, destacando aspectos subjetivos e intersubjetivos de sus identidades. Esta forma de abordar la problemática de la diversidad cultural en el ámbito escolar, nos ha permitido también conjugar a nivel de las prácticas y representaciones tanto la *experiencia* y el *campo de poder* en el que se dan las relaciones sociales, como otros aspectos de la identidad que se ponen en juego en las interacciones cotidianas.

En este sentido, adherimos a la línea de etnografía educativa que postula la necesidad de historizar los procesos sociales, en tanto constitutivos de la contradictoria y no inmutable vida social, a través de la reconstrucción de “(...) *los contextos históricos en los que se producen representaciones, prácticas y políticas*.” (Neufeld, 1999:19)<sup>11</sup>

Como ya hemos dicho, además de las observaciones de campo, nuestro trabajo implicó el análisis de *información documental*. El acceso a una serie de documentos oficiales e informes de trabajo nos permitió identificar la existencia de intencionalidades y "racionalidades" distintas y contradictorias en las definiciones de un programa educativo de orden nacional, asociadas con diferentes momentos político-electoral y con discursos provenientes de sectores aparentemente ajenos a la gestión estatal - llámense organismos internacionales, ONGs, etc.

El trabajo con los documentos de proyecto nos permitió complementar el análisis e identificar, no solo algunos de los objetivos y finalidades sobre los que el programa y la política educativa -en este caso intercultural- fueron concebidos, sino también la participación de otros sectores que pueden no hacerse visibles más que en el nivel del discurso formal presente en esos documentos.

Por último, nuestro abordaje "mixto" comprende también el *análisis de los materiales escolares* que han sido diseñados especialmente en el marco del programa peruano. Este tipo de análisis nos ha permitido reconocer la convivencia de distintos modelos de enseñanza, así como de diversas orientaciones teóricas respecto de la identidad, la diversidad y la cultura, ambivalentes y contradictorias, que no fueron explicitados

directamente por los responsables de su diseño ni en los documentos de proyecto ni en sus interacciones cotidianas.

En síntesis, este abordaje metodológico nos ha permitido:

- a) Identificar un conjunto de escenarios y marcos referenciales dentro de los cuales se debate actualmente el tratamiento de la diversidad cultural en los enfoques interculturales en educación;
- b) Relacionar discusiones teóricas y experiencias concretas en el espacio latinoamericano;
- c) Identificar distintas construcciones discursivas de sujetos y conjuntos sociales que intervienen en el debate y/o son partícipes de las experiencias;
- d) Reconstruir los distintos contextos en los que los sujetos ponen en juego sentidos y estrategias diferenciales.

## **Definición del Ámbito Empírico y Organización del Trabajo**

Consecuentemente con lo que hemos dicho, en el marco de esta investigación la propuesta fue trabajar con un universo de análisis, que implicó la combinación de diversas fuentes de información y formas de abordaje.

Haciendo un recorrido por el proceso de construcción de datos realizado, encontramos un primer momento en el que la investigación se centró principalmente en la revisión bibliográfica, que permitió definir y redefinir las principales proposiciones anticipatorias de la investigación.

Luego, el trabajo combinó distintos momentos, no necesariamente secuenciales, de análisis de documentos y materiales e interacciones con los equipos coordinadores del programa en el Ministerio de Educación y con distintos sujetos sociales en el espacio comunal de un centro educativo.

Hemos analizado una serie de *Documentos* que hicieron y hacen parte del proyecto - Plan Piloto de Educación Secundaria a Distancia para Áreas Rurales y "lugares de preferente interés social"-, incluyendo "diagnóstico" sobre "perfil" de los jóvenes de áreas rurales, "detección de necesidades", "definición de la estrategia", diseño curricular específico para áreas rurales con la definición de las "áreas transversales" específicas para este caso y pautas para la elaboración de materiales de estudio.<sup>12</sup>

También analizamos algunos de los *Materiales* de estudio especialmente elaborados para este programa<sup>13</sup>. Nos hemos centrado más específicamente en el análisis de los Materiales Impresos (Libros de Aprendizaje y Cuadernos de Autoaprendizaje)<sup>14</sup> que constituyen el núcleo de contenidos escolares básicos con los que trabajan los alumnos. Por otro lado, hemos interactuado con el *equipo responsable del proyecto* -de coordinación, elaboración de los contenidos y los materiales, y del sistema de apoyo tutorial-. Algunas de las observaciones de campo realizadas han sido en la sede del Plan Piloto del PESDAR, Ministerio de Educación, durante nuestra primera visita en junio de 2001. Puntualmente hemos hecho observaciones de jornadas de trabajo y de talleres de discusión y capacitación sobre la producción de materiales educativos, así como entrevistas a distintos integrantes del equipo. Posteriormente realizamos una nueva visita en diciembre de 2002 a la sede central del programa en Lima, ahora dependiente del Proyecto Huascarán, en la que también hicimos observaciones de jornadas de trabajo y entrevistas.

Por último, hemos realizado observaciones de campo en un ámbito comunal en el que se puso en marcha el Plan Piloto del programa en el año 2000. En el marco de esta investigación, se decidió trabajar solo en una de las comunidades, elegida luego de una primera visita exploratoria a dos de ellas<sup>15</sup>. Específicamente se focalizó el análisis en una comunidad de la sierra limeña que llamamos "Comunidad A", de la provincia de Huarochirí, tomando al Centro Educativo como centro de interés principal y de reconocimiento de sujetos sociales, tipos de relaciones con los demás sectores de la comunidad y otros espacios formativos. Para tal fin regresamos a la "Comunidad A" en diciembre de 2002, visita en la que pudimos hacer observaciones de clases y dinámica de trabajo en la escuela y entrevistas a distintos sujetos, como los docentes/tutores, alumnos, padres, autoridades y otros representantes locales.

### **Identificación de conjuntos sociales**

En la investigación hemos ido identificando una serie de *sujetos sociales* involucrados en la construcción de los proyectos interculturales desde espacios distintos y con intereses y grados de participación diversos.

A lo largo del trabajo enfatizaremos la idea de que son los sujetos, en sus interacciones, los que definen las orientaciones teóricas de la política cultural y educativa y sus alcances, entendiendo que estas interacciones se producen en un marco de relaciones

sociales de hegemonía. Esto significa que nuestra investigación se orienta al análisis de las distintas posiciones de los sujetos sociales que configuran un campo disputa en la construcción del proyecto intercultural.

En ese sentido, hemos enfocado nuestra mirada en algunos actores sociales que desde nuestra perspectiva se constituyen en sujetos clave de esta construcción, teniendo en cuenta subjetividades, intereses y representaciones a partir de los que se identifican y diferencian de otros sujetos en diversos espacios sociales en los que interactúan. Somos conscientes de que estamos realizando un pequeño recorte en nuestro análisis y que desde otras perspectivas o enfoques se podrían identificar una multiplicidad de sujetos que aquí han quedado afuera. Sin embargo, en el marco del programa que hemos definido como objeto de nuestro estudio, la referencia a los conjuntos de sujetos que mencionamos a continuación, ha resultado pertinente y útil para el análisis.

Por un lado, identificamos a un conjunto conformado por los sujetos *responsables de programa*, es decir, aquellos que se integran en lo que podríamos denominar la “dimensión institucional centralizada” del programa, a su conducción y al equipo que participa de la planificación desde el Ministerio de Educación de Perú. Entre ellos se encuentran los coordinadores generales, los coordinadores de la producción de los materiales de estudio y de la formación y asistencia a la red de tutores, los expertos disciplinares y redactores y los asesores en interculturalidad, entre otros. Dentro de este conjunto se imbrican sectores que responden directamente al nivel “político” de la gestión nacional de gobierno con sectores que tradicionalmente han sido enmarcados en la administración pública como de perfil “técnico”.

Por otro lado, identificamos un conjunto conformado por los sujetos que forman parte de la *comunidad*, es decir, aquellos que se integran en los podríamos denominar la “dimensión escolar comunal” del programa en la que hemos trabajado - en este caso en la comunidad rural “A”. Entre ellos identificamos a los alumnos del centro educativo de educación secundaria, tanto de primero, segundo y tercer año, a las docentes o “tutoras” a cargo de los 3 grupos, a los padres de familia y a la Comisión de Padres de Familia de la escuela primaria y secundaria, a las autoridades de nivel municipal -Alcaldía-, a las autoridades y miembros de la organización comunal - Comuna y comuneros, a los maestros de otros niveles educativos -inicial y primario-, etc.

Si bien las docentes-tutoras forman parte de ambos conjuntos, solo hemos podido observar y analizar sus interacciones en el ámbito comunal, no pudiendo reconocer espacios activos de intervención de los tutores en la dimensión institucional

centralizada, como la hemos llamado. Esto nos lleva al reconocimiento de niveles intermedios sobre los que no nos hemos referido en el trabajo.

Obviamente esta diferenciación que hemos hecho es hipotética y responde a una necesidad de organización del análisis que no pretende reducir a los sujetos mencionados a una identificación tan fragmentada o rígidamente demarcada. Como dijimos, hemos mencionado más arriba dos conjuntos que resultan centrales en nuestro análisis, reconociendo que existen otras instancias en las que podemos reconocer muchos otros. Tampoco éstos implican homogeneidad ni acuerdo de intereses e intencionalidades. Por el contrario, en cada uno de ellos pueden reconocerse distintos procesos conflictivos y tensiones derivadas de las distintas posiciones que ocupan dentro de las estructuras institucional, comunal y social en general.

Consecuentemente, podemos reconocer una multiplicidad de sectores sociales involucrados en la construcción del proyecto o paradigma intercultural en educación a los que hemos hecho referencia en distintos pasajes del trabajo y sobre los que hemos analizado su intervención, tanto en la definición del programa peruano de educación secundaria, como en la definición y tratamiento de la diversidad cultural en Latinoamérica. Entre ellos ubicamos a los sujetos involucrados con la problemática desde sectores académicos, desde los que conforman nuevos y viejos movimientos sociales y etnopolíticos, desde los organismos internacionales y la ONGs, etc.



### III. Interpelación a la Interculturalidad - Marco Teórico Conceptual

#### **Introducción**

La discusión respecto de la problemática de la diversidad cultural en educación ha comenzado desde hace unas décadas a cobrar mayor protagonismo. Enfoques actuales, como el *Multiculturalismo* o la *Interculturalidad*, están cada vez más presentes en estas discusiones alineados con compromisos políticos distintos y contradictorios. En este sentido, podemos entenderlas como perspectivas que intentan responder a la tendencia homogeneizadora que ha caracterizado al modelo educativo hegemónico durante gran parte del siglo XX (Filloux 1994, Bonal 1998, Neufeld y Thisted, 1999), y como posturas funcionales al actual sistema político-económico, sustentado en una estructura de diferenciación y desigualdad social. Retomando algunas de nuestras ideas anticipatorias, podemos decir que muchos programas educativos desarrollados en el marco de políticas “interculturales”, al mismo tiempo que promueven mayores niveles de aislamiento y desigualdad en poblaciones tradicionalmente identificadas como en situación de “marginación socioeducativa”, parecen constituirse en espacios de acción política en los que se interpelan sentidos y modelos hegemónicos.

En este capítulo nos hemos propuesto, por un lado, profundizar el análisis crítico de las concepciones de *cultura*, *diversidad cultural* y *etnicidad* implicadas en los enfoques multi e interculturales, y por el otro, interpelar aquellos modelos que declaman propiciar el “diálogo” entre los grupos de actores que son parte del proceso educativo, teniendo en cuenta que sus relaciones, dentro y fuera de la institución educativa, son conflictivas y que las diferencias social e históricamente construidas, esconden también relaciones de *poder* y *desigualdad*.

Estas tendencias están alineadas con ciertos fenómenos significativos, como los procesos de *politización de lo étnico*, por un lado, y la tendencia a ubicar a la *Educación* en un lugar central para la resolución de conflictos relacionados con la diferenciación social y la diversidad cultural en los contextos regionales, por el otro.

En el primer caso, encontramos un número creciente de experiencias y reivindicaciones políticas de sujetos que se movilizan bajo banderas de pertenencia étnica<sup>16</sup>. Es importante destacar la manera en que es construida la diversidad sobre la que se coordinan las acciones, en las que se ponen en juego intereses y conflictos sociales. En este sentido, la diversidad también es explotada y hasta se legitima en un contexto de crecientes desigualdades, en el que la etnicidad se transforma en motor de prácticas políticas hegemónicas y subalternas, expresadas en la búsqueda de “democratización” de los espacios de “participación social”.

En el segundo caso, encontramos en los enfoques interculturales un optimismo desmedido puesto en la educación, como dimensión y proceso social a través del cual no sólo se producen y expresan conflictos sociales, sino también se “resuelven”. Suele pedírsele a la educación que asuma ella sola los retos de la interculturalidad, pero distintos aspectos de ésta se dirimen en otros espacios. Los programas educativos no pueden suplir la ausencia de políticas interculturales tendientes a abordar los conflictos - no a controlarlos- en los distintos ámbitos de la sociedad. (Díaz, 2001)

Volveremos más adelante sobre la vinculación de los proyectos educativos con otros aspectos políticos de la realidad social, así como sobre las reflexiones teóricas en torno a la interculturalidad que hacemos en este capítulo.

## **Entre el Multiculturalismo y la Interculturalidad: precisiones conceptuales**

Antes de adentrarnos en el análisis de la perspectiva intercultural en educación, es pertinente precisar conceptualmente el término, de modo que nos permita distinguirlo de un cúmulo de nombres con los que se lo ha asociado. Cada uno de ellos remite a tradiciones y contextos de surgimiento distintos y, por tanto, admiten significados o conceptualizaciones diversas.

Aguado<sup>17</sup>, aporta una síntesis interesante sobre el uso indiscriminado de términos que incorporan a la raíz «cultural» los prefijos «multi», «inter», «pluri» y «trans».

*"Con el término multicultural se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea el estilo de vida elegido. Pluricultural es casi un sinónimo, indica simplemente la existencia de una situación particular. Se utiliza en las mismas circunstancias, pero en lugar de subrayar la existencia de un amplio número de culturas en contacto, se resalta*

*únicamente su pluralidad. Transcultural implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra. Finalmente intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia y es, también, una filosofía, política y pensamiento que sistematiza tal enfoque" (Aguado, 1991:83).*

A partir de esta primera aproximación, nos permitimos profundizar el tema sobre dos líneas teóricas que se encuentran enmarcadas respectivamente bajo los términos de Multiculturalismo e Interculturalidad.

El *Multiculturalismo* es un concepto noratlántico que, además de describir contextos en los que conviven distintas culturas, “(...) *se ha convertido desde hace unas décadas en política de estado para contener reclamos de respeto a la diferencia*” (Briones, 2002:382). Estos contextos se han constituido en parámetro de referencia para fijar las nuevas tendencias relacionadas con la tolerancia y la convivencia multicultural. Sin embargo, el multiculturalismo, o *la política del reconocimiento*<sup>18</sup>, implica el supuesto de que entre las culturas diversas se establezcan relaciones igualitarias y simétricas, negando la conflictividad de las relaciones en la que la diversidad es construida, que se articula con desigualdades sociales más que con la ilusoria “armonía social”. Desde la *política del reconocimiento del derecho a ser diferentes*, lo que en realidad se dice promover es el respeto entre los distintos colectivos culturales, que se mantendrían separados.

El enfoque *Intercultural*, con mayor anclaje en Latinoamérica, ha sido desarrollado por muchos autores, retomando el discurso del multiculturalismo pero adaptándolo a situaciones sociales distintas y orientándolo hacia diversos objetivos.

Entre ellos, López<sup>19</sup> (2001) afirma, por un lado, que la noción de interculturalidad surge en respuesta a la condición de multiculturalidad que caracteriza a las sociedades latinoamericanas, producto de su devenir histórico; por el otro, que frente a la multiculturalidad, como categoría "descriptiva", surge la interculturalidad, como categoría "propositiva".

Sin embargo, advertimos en nuestro análisis que no se trata solo de una distinción entre una categoría descriptiva y una propositiva, como afirma López, sino de la *forma en la que se describe* desde las posiciones multiculturales: como si se tratara de colectivos separados.

Siguiendo con esta línea argumentativa, suele identificarse al "diálogo" como la palabra clave en la interculturalidad. En este sentido existen algunas posturas que recuperan al

multiculturalismo no solo como una condición o categoría descriptiva que refiere a la presencia de diversidad cultural, sino también como una condición de derecho necesaria para que se produzca el diálogo, porque para dialogar hay que presuponer el respeto mutuo. Específicamente algunos autores suelen remarcar que el diálogo precisa "(...) *que los grupos implicados se reconozcan recíprocamente capacidad de creación cultural, que reconozcan que ninguna cultura realiza plenamente las posibilidades de ser humano (...)*" (Etxeberria, 2001:18).

Sin embargo, en muchos casos este discurso sigue pegado a la idea de que es la igualdad de circunstancias sociales la que, junto al respeto, puede llevar al diálogo. Igualdad que parece identificarse solo en ciertos discursos.

Lo que el actual debate respecto de la interculturalidad parece encerrar son profundos conflictos derivados de posturas y perspectivas político-culturales divergentes, que parecen oscilar entre, por un lado, el intento de naturalización/armonización de las relaciones entre colectivos -donde los aspectos culturales tienen un peso particular- a través de la matriz dominante del estado nacional; por el otro, la denuncia sobre el carácter conflictivo de estas relaciones, entendiendo a la cultura como una arena de lucha por el significado, por el control de la producción de verdades y la hegemonía política y cultural (Walsh 2002, Williams 1980).

En todo caso la complejidad del debate exige que se haga una mirada multidimensional de la interculturalidad, en tanto nuevo paradigma emergente encierra posturas, compromisos y referentes de la realidad social diversos. En este sentido, consideramos que el análisis de la *perspectiva intercultural en educación*, no puede ser reducido al estudio del uso instrumental del concepto, sino que debe atravesar las múltiples significaciones que adquiere como proyecto político, epistemológico, cultural y educativo.

## **La construcción de la Interculturalidad (aspectos sociales y políticos)**

El análisis de la construcción de los proyectos interculturales requiere establecer relaciones con estrategias políticas contextualizadas. No puede pensarse en la interculturalidad desde una lógica instrumental, que propicia la extensión o universalización de un modelo transcultural con buenas intenciones.

La construcción de un proyecto remite a procesos y prácticas situadas sociohistóricamente que configuran y se configuran en un campo de disputa, en el que existen correlaciones de fuerza variables entre diversos actores con diferentes -y, frecuentemente opuestos- intereses. Están presentes en esta construcción: las formaciones, estructuras y resistencias; las relaciones de desigualdad social y la lucha para transformarlas. (Grimberg, 2003; Walsh, 2002)

En muchas regiones de Latinoamérica esta construcción parte de la Situación Colonial que ha determinado relaciones de subalternidad con distintos pueblos, fundamentalmente indígenas<sup>20</sup>, y no simplemente de una supuesta situación de diversidad étnico-cultural de hecho o heterogeneidad poblacional. En definitiva, el campo de disputa en esta construcción está determinado por las relaciones de poder, en términos de colonialidad del poder (Quijano, 1999). La disputa o lucha de sentidos puede enmarcarse en distintas visiones, que involucran tanto lo hegemónico como lo oposicional. Esto significa que la interculturalidad como proyecto político, social y epistemológico, emerge del conflicto de poder en el que se confrontan procesos y prácticas de diferenciación y subalternización de los pueblos, y procesos y prácticas de resistencia.

Lo central en este planteo es concebir las *diferencias étnico-culturales* que se ponen en juego como "*fenómenos construidos 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), y no como diferencias naturales o *esenciales* de la etnicidad.

Intentaremos a lo largo de este trabajo analizar diversos espacios sociales en los que podemos reconocer sujetos, instituciones y organizaciones con que son parte -con distintas intencionalidades- de la construcción de esas diferencias en el marco de un proyecto intercultural. Es importante aclarar que esos espacios sociales, como parte de una formación histórica particular, se articulan de manera específica con distintos procesos y prácticas estatales.

### **El Estado como espacio de lucha y confrontación en la definición de la política intercultural**

La instalación de la Interculturalidad en las agendas oficiales y en los lineamientos políticos del Estado ha sido indudable en los últimos años.

Entendemos al Estado como un conjunto de procesos sin fijación institucional, que se desenvuelven en un marco de relaciones de poder, como una entidad histórica que se corporiza en un complejo dispositivo institucional -y se articula de manera efectiva y contingente con una conformación sociocultural, con una nación-. Se trata de una entidad dinámica que se ha transformado profundamente en los últimos años, abandonando en numerosos países muchas de las funciones que cumplía respecto de la protección y la seguridad social, y fortaleciendo aquellas vinculadas al poder de represión y control. (Grimson, 2002)

Estos fenómenos acentuados en el actual proceso de globalización, están imbricados con la tendencia a una mayor polarización social mundial, que determina el incremento de sectores empobrecidos y excluidos tanto en las regiones del "Tercer Mundo"<sup>21</sup> -donde el impacto es mayor- como dentro de las fronteras de los países más ricos -en los que los distintos sectores socioeconómicos tienen un desigual acceso a la ciudadanía y, consecuentemente, a los servicios sociales-. De esta manera, en cada contexto regional y local, podemos reconocer procesos y prácticas estatales diferenciadas y significativas que tienden a profundizar la desigualdad social. Éstos -sin dejar de estar directamente relacionadas con fenómenos mundiales-, están determinados y determinan a la vez nuevas identidades sociales, nuevos sujetos y también nuevos y diferenciales efectos.<sup>22</sup>

Nos planteamos pensar al estado como el espacio privilegiado de lucha y confrontación, en el que encontramos procesos y prácticas de dominación y resistencia. Ineludiblemente, nos remitimos a Gramsci, para quien las relaciones entre grupos dominantes y subalternos se caracterizan por la contención, la lucha y la discusión, que se produce "*dentro de las formaciones, las instituciones y organizaciones del Estado y la sociedad civil*" (Roseberry, 2002:7-8). En este sentido, cuando hablamos de hegemonía, estamos pensando en un marco de relaciones sociales de lucha, no de consentimiento. Lucha que se produce en distintos espacios y a través de distintas prácticas estatales entre sectores sociales cuyo discurso es modelado por el proceso de dominación.

*"Lo que construye la hegemonía, entonces, no es una ideología compartida sino un material común y el marco significativo para vivir a través de, hablar sobre y actuar en órdenes sociales caracterizados por la dominación."* (Roseberry, 2002:8)  
[Subrayado nuestro]

En este marco analizamos estrategias diversas en el abordaje de las problemáticas relacionadas con los conflictos identitarios.

Desde ciertos organismos gubernamentales, podemos observar un pasaje del clásico discurso homogeneizador de la cultura, al “reconocimiento” de la diversidad étnica y al otorgamiento de derechos específicos a ciertos grupos. En este sentido, desde las políticas multi/interculturales suelen “reconocerse” las particularidades étnicas, en ausencia de procesos conflictivos y desiguales, por lo que no se propician condiciones de modificación del tipo de relaciones sociales en el marco de las cuales se determinan las desigualdades. La armonía y convivencia pacífica entre los pueblos aparece como superadora del conflicto a través del discurso del “respeto” y la “tolerancia”.

Este discurso resulta funcional a la estructura social vigente. Representa una nueva retórica para alcanzar consensos y conservar la estabilidad social; que favorece la perpetuación del sistema sin producir cambios en las relaciones desiguales que definen la realidad multicultural en Latinoamérica.

Es importante reconocer la incidencia de distintos organismos no gubernamentales - como organismos internacionales, llámense BID o Banco Mundial-, en procesos y prácticas estatales, en los que ese discurso es promovido. (Trouillot, 2001)

Existen también otras caras del proceso, en tanto en un marco de relaciones sociales de hegemonía, entendida como un proceso de coerción/consenso, se presentan intersticios para prácticas alternativas. Junto con aquel discurso, se han ido gestando sistemas de ideas que contradicen muchos de esos sentidos y se traducen en prácticas políticas, exigiendo relaciones más igualitarias respecto de la “participación” y mayor poder de decisión en la definición de la política intercultural.<sup>23</sup>

Tanto a nivel de conformación de movimientos sociales, como a nivel de las prácticas de distintos sectores que podemos llamar *críticos* dentro de la sociedad, puede observarse un accionar que expresa formas de resistencia activa a través de la generación de espacios e instancias en los que la interculturalidad es entendida como posibilidad de cambio, en un contexto de desigualdad social. Estos sectores críticos no están exentos de contradicciones, por el contrario, muchos de ellos están atravesados por profundas crisis de representación, como es el caso de las organizaciones indígenas. Se pueden identificar en ellas situaciones de mucha fragmentación y personalismo, pero al mismo tiempo configuran interesantes espacios alternativos de acción y representación.

Movimientos indígenas latinoamericanos, gremiales docentes<sup>24</sup>, agrupaciones comunitarias y sectores críticos del mundo académico, comprometidos en articular discusiones teóricas con aspectos de la realidad social, a través del impulso o la

participación en experiencias interculturales prácticas, llevan adelante, no sin contradicciones, proyectos alternativos.

El planteo que acabamos de hacer identifica organismos, sujetos y movimientos sociales con intereses diversos y estrategias políticas alternativas, de manera que éstos parecen representar posiciones polarizadas. Sin embargo, es posible identificar procesos complejos, ambivalentes y por momentos contradictorios en la forma y criterios sobre los que las diferencias son construidas por todos ellos. En definitiva, podemos observar que lo “hegemónico”, como el *material común y marco significativo*, (Roseberry, 2002) sobre el que se debate actualmente la Interculturalidad, y lo “oposicional”, como posibilidad de contradicción del mismo, están presentes en la definición de los proyectos, no siempre de modo en que pueda reconocerse y clasificarse las prácticas políticas como lo "oficial" y lo "alternativo". En definitiva se trata, tomando palabras de Boaventura de Sousa Santos, de

*"(...) averiguar en cada momento histórico cómo se articulan en el Estado los intereses contradictorios y particulares y cómo tales intereses son o no "convertidos" en intereses "generales" (1999:189)*

Esto hace que decidamos enfocar nuestro análisis en múltiples prácticas e interacciones sociales en las que los sujetos ponen en juego distintas concepciones respecto de la identificación/diferenciación social, de la igualdad/desigualdad socioeducativa, etc. Si bien consideramos central para la investigación el análisis de los procesos y prácticas estatales en el marco de los organismos gubernamentales y no gubernamentales que suelen, como en el caso del programa que hemos estudiado, diseñarlos y controlar su "puesta en marcha", el ámbito "comunal" se presenta como otro espacio clave de identificación o reconocimiento de procesos sociales en los que la interculturalidad es debatida, construida e interpelada. La comunidad<sup>25</sup>, como espacio político local, de relaciones de poder, nos permite realizar un recorte histórico, espacio-temporal, que favorece un abordaje cualitativo para el análisis de las múltiples tensiones y negociaciones que se producen en un espacio social, en el que lo oficial y lo alternativo están presentes, no siempre como oposiciones de clara identificación.

Nos proponemos presentar ahora otro eje en esta mirada transversal de la interculturalidad, que tiene que ver con las nociones de identidad, cultura y diversidad cultural.



## La interculturalidad y las nociones de cultura e identidad

En el punto anterior se intentó presentar a la interculturalidad como un proyecto o paradigma que se define socialmente, no sin tensiones. En esa construcción la definición de las categorías de identidad y cultura lleva implícito un posicionamiento político-ideológico respecto de cómo se concibe la diversidad cultural y la desigualdad social.

Para plantear el tema proponemos partir de un enfoque que permita al mismo tiempo recuperar y trascender algunos aspectos de líneas teóricas que algunos autores denominan *formalismo* y *esencialismo* en antropología. Hablamos de discusiones en torno al concepto de etnicidad, o identidad étnica, y al de cultura, en su sentido antropológico.

La *etnicidad* fue entendida, a partir de la escuela formalista de Barth (1976), como mecanismo formal de cohesión intragrupal, mediante el cual se crean fronteras étnicas. A través de la adscripción explícita de particularidades propias y ajenas se generan identidades diferenciales.

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*" (Dietz y Piñar Alvarez, 2000). En este sentido, los distintos pueblos del planeta han constituido por mucho tiempo para la antropología una *serie diversificada de culturas*, con características intrínsecas e irreductibles (Ortiz, 1999).

El tratamiento implícito de ambos conceptos en los proyectos interculturales resulta central en el debate. La recurrencia a definir los espacios interculturales como lugares de encuentro o choque de colectivos -constituidos sobre la base de permanencias identitarias, manifiestas en rasgos o elementos culturales materiales o simbólicos-, negando el carácter dinámico y cambiante de las relaciones, producto de su experiencia histórica, da cuenta de un posicionamiento centrado en modelos culturales de carácter esencialistas.

Por otro lado, resultan también cuestionables las ideas de *encuentro* de culturas -de "Patchwork", de retazos o mosaicos que se unen en la gran tela-, y de *choque* -de juego de fronteras entre oposiciones demarcadas por atributos específicos-, en tanto se sostienen en concepciones que no recuperan la experiencia histórica de los sujetos.

Las ideas de oposiciones en bloque o la visión funcionalista de integración armónica de culturas, tienden a cristalizar las referencias o los marcos colectivos de identificación.

En nuestro contexto latinoamericano, la discusión sobre lo indígena -como forma de *sobrevivir* al asedio colonialista y capitalista- resulta válido. El problema es la estigmatización de lo indígena creada desde algunos sectores que intervienen en la definición de la política intercultural. Se suele caer en categorías *a priori*, que favorecen la reducción de la historia -de un pasado sumido en la dominación colonial-, a una nueva categoría englobante, como la de *indio* creada bajo el régimen colonial. Esto nos ubica en la idea de choque o encuentro, que en definitiva conduce a otra, ingenua o perversa, de delimitación estática. Se suele permitir así concebir un cambio en los contenidos culturales, pero no en la demarcación, como si ésta fuera independiente de las transformaciones en las relaciones sociales. Esencia o frontera, la marcación se mantiene en sentido estático.

Hay que mencionar también que este discurso no se reduce únicamente al tratamiento de la interculturalidad desde los organismos oficiales. Suele haber elementos de ello en organizaciones que pretenden enfrentar el sentido hegemónico. La idea de rescatar la *espiritualidad* de los pueblos originarios, como elemento central de la cohesión intragrupal, al mismo tiempo que elemento articulador de la marcación frente a otros, es un recurso retórico vigente en las demandas y actuaciones de algunos miembros o sectores de los movimientos indígenas.<sup>26</sup>

Es importante aclarar que nuestro análisis nos ha permitido observar que los límites y contradicciones -en el recorte poblacional y direccionalidad- de las políticas y programas interculturales no dependen solo de la concepción de cultura de la que parten, sino de las intencionalidades que muchas veces llevan implícitas. .

La manera en que las diferencias socioculturales son concebidas en los contenidos escolares y en las propuestas formativas en general, está directamente atravesada por estas concepciones. Sin embargo, partimos del supuesto de que estas concepciones esencialistas y estáticas no solo están fuertemente arraigadas en distintos sectores sociales que intervienen en los procesos educativos, sino que son al mismo tiempo promovidas, desde espacios en los que estas concepciones resultan coherentes con sus intenciones. Sobre estos aspectos del análisis volveremos más adelante. Ahora nos parece relevante detenernos en la problematización de esas concepciones desde la antropología.

Algunos autores advierten el papel que algunas producciones antropológicas han jugado en la creación de esas concepciones de cultura. En este sentido, Crehan<sup>27</sup> (2004) afirma que

*“La persistente asociación, aunque casi siempre implícita, entre cultura y tradición ha marcado la manera de pensar la cultura en antropología. Por ejemplo, la cultura tiende a verse como algo –ideas, creencias, prácticas, instituciones, etc.- que ya existe. [...] Casi nunca se percibe una determinada cultura como algo creado de manera consciente.”* (Crehan, 2004:73)

Observamos incluso esta persistencia en la recuperación o renovada adhesión por ideas como *invención de tradiciones*<sup>28</sup> (Hobsbawm, 2001), *memoria o tradición selectiva* (Williams, 1980) o *comunidades imaginadas* (Anderson, 1993). Si bien resultan ser en un sentido conceptualizaciones aparentemente adecuadas para explicar fenómenos de identificación y marcación entre diversas comunidades en espacios multiculturales, terminan al mismo tiempo reforzando uno de los aspectos más cuestionados del tratamiento del concepto de cultura desde la antropología, que es su reiterada asociación a fenómenos “dados”.

Por un lado, tanto la *invención de la tradición* como la *inversión de la tradición*<sup>29</sup> son modos según Sahlins (1997) por los cuales las sociedades seleccionan ciertas costumbres como marcadores diacríticos y autodefinición de su cultura. En estos casos lo que se conjuga de manera dialéctica son las “tradiciones” en permanente redefinición y la posición relacional entre las comunidades que reinventan su pasado. Siguiendo a Williams, dentro de una hegemonía particular siempre existe una selección del pasado que se presenta como la *tradición significativa*. En este proceso se reinterpretan o diluyen áreas de significación hasta convertirlas en formas que *"sostengan -o al menos no contradigan- los elementos verdaderamente importantes de la hegemonía habitual. Resulta significativo que gran parte de la obra más accesible e influyente de la contracultura sea histórica: la recuperación de áreas descartadas o el desagravio de las interpretaciones reductivas y selectivas"* (Williams, 1980:138-139).

Por otro lado, más allá de que se entienda que *“[...] parte de la ‘tradición’ tiene con frecuencia un origen mucho más reciente, y lejos de ser una costumbre inmemorial, muchas veces ha sido inventada”*, (Crehan, 2004:72) su asociación más fuerte es con el pasado, sobreentendiéndose muchas veces que la cultura –y la tradición- es algo que ni se crea ni se inventa conscientemente.

En su intento por trascender estas consideraciones respecto de la conceptualización de la “cultura” que la han entendido como totalidades dadas y acotadas, Crehan recupera la teoría de la cultura de Gramsci y resalta como centro de interés en su estudio, las *relaciones* y entidades sociales cambiantes que crean. En este marco las oposiciones básicas de una sociedad son aquellas que se dan en las relaciones de poder entre el

dominante y el dominado, y no entre lo tradicional y lo moderno. De esta manera “[...] *una sociedad no es un mosaico de distintas culturas [...], sino una constelación de diferentes grupos de poder [...]*” (Crehan, 2004:86)

Coherente con esta línea argumentativa, Briones<sup>30</sup> propone también una manera de abordar los procesos de identificación y diferenciación social desde un enfoque dinámico que recupere la experiencia de los sujetos sociales en el marco de las relaciones que establecen en un contexto sociopolítico específico. En este sentido, propone analizar los procesos de “comunalizaciones” -retomando a Benedict Anderson- que no implican “*marcas irreductibles sino prácticas de marcación selectivas que van haciendo que cierto tipo de relaciones comunales y no otras se promuevan y experimenten como poseyendo una naturaleza inevitable.*” (Briones, 1996:4) Cuando en una misma arena sociopolítica se producen disputas entre distintas comunalizaciones por la primacía, ninguna de estas *comunidades* es producto exclusivo de quienes se adscriban como sus miembros. Su marcación pasa entonces a formar parte de una disputa por el control hegemónico y no todos participan de igual manera en la determinación de los criterios que definen las diferencias. La etnicización se refiere a un tipo de marcación de alteridad basada en divisiones en la cultura, que se construye sociohistóricamente.

Así como la nación constituye el marco central de la experiencia social y de la conformación de los actores políticos (Grimson, 2002), la identidad étnica se construye también allí a través de la experiencia histórica de lucha, oposición y diferenciación social.

Podríamos decir que son prácticas efectivas de marcación entre *nosotros-otros* –por ejemplo, entre indígenas y no indígenas, en el marco de relaciones de poder en términos de “colonialidad del poder” (Quijano, 1999)- que en cada momento histórico imbrican procesos de alterización con criterios cambiantes, dinámicos (Briones 1996). Por ello lo determinante no puede fijarse en los supuestos “rasgos propios”, o en “tradiciones” enfatizadas de cada comunidad de adscripción, sino en las relaciones interculturales que definen esta identidad en cada ámbito social. En tanto relaciones de poder, éstas no dejan de reflejar al mismo tiempo asimetrías y desigualdades, que también producen y marcan diferencias. Es decir, estas prácticas de marcación selectiva que pueden oscilar entre el ritual y la acción política directa, en todo caso son codeterminadas en el proceso de producción cultural, en la *experiencia*, por las distintas comunidades que se disputan un espacio, un conocimiento, etc.

El análisis de algunas experiencias denominadas *interculturales* -en regiones atravesadas por fuertes procesos de alterización centrados en la etnicización-,<sup>31</sup> muestran una marcada tendencia a la anulación de la población indígena o aborigen, en tanto *sujeto político*, y una culturización de la misma, categorizándola como distinta en tanto superviviente de una “tradición ancestral”, poseedora de una identidad que ha sido conservada y preservada y que, como tal, debe ser respetada. Existe un prejuicio dominante basado en una *identificación esencialista de lo indígena* en la que subyace una estigmatización histórica y geográfica, que suele ubicar a la población indígena como sobreviviente del pasado y fuera del ámbito urbano (Díaz, 2001; Briones, 2002; Ames, 2002). En este sentido, parece recuperarse el discurso del multiculturalismo noratlántico definido páginas atrás, sostenido en la idea de un pluralismo integrador que permitiría la convivencia armónica, entendiendo a la sociedad como un mosaico de distintas culturas, contrario a la idea de cultura como terreno o arena de lucha. (Novaro 1999a)

Como ya hemos dicho, la diversidad se manifiesta siempre en situaciones concretas, en las que se ponen en juego intereses y conflictos sociales, en tanto el sentido histórico de las diferencias redefine el sentido simbólico (Ortiz, 1999).

Se advierte así la necesidad de profundizar el análisis de los usos de la diversidad cultural en la escuela, en conjunción con procesos de desigualdad, teniendo en cuenta la reiterada identificación de ámbitos en los que las diferencias son atendidas de manera desigual. (Neufeld, 1999) En este sentido la recurrente fragmentación y aislamiento que encontramos en programas dirigidos a población clasificada como "en riesgo socioeducativo", que suele quedar al margen de los sistemas educativos nacionales, es un ejemplo. Hablamos de programas, como profundizaremos en el siguiente capítulo, diseñados para atender a poblaciones con "necesidades y características especiales" - socioculturales, lingüísticas, etc.- en los que la diversidad cultural suele ser concebida como un *problema* que debe ser abordado desde propuestas focalizadas.

## **Interculturalidad y educación.**

La escuela, tradicionalmente negadora de la diversidad, ha asumido en los últimos tiempos un discurso moral de celebración de la misma que no ha dejado en ningún momento de enfatizar esos sentidos definidos en el punto anterior. La escuela, como

espacio de interacción social, continúa acentuando una visión relativista del *diferente*, a través de la naturalización de las diferencias culturales y una mirada estática y ahistórica de las identidades. (Novaro 1999b)<sup>32</sup>

¿De qué hablamos entonces cuando nos referimos a la *educación intercultural*? De un proceso de construcción de un proyecto con serias contradicciones. Analicémoslo con mayor detenimiento.

Este enfoque de la educación, como menciona Claudia Briones (2002), ha sido definido como aquel que persigue el reconocimiento y el diálogo entre culturas diferentes, dando espacio a la diversidad, más que prescribiendo soluciones o recetas. Para la autora, 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.

Estas posturas indican una crítica respecto de la mirada idílica con que se define el encuentro entre culturas en el norte de nuestro continente, y sugieren alejarse de una concepción funcionalista de educación intercultural que la entendería como un “*diálogo armónico entre culturas*” (Zúñiga y Gálvez, 2002:321). La educación intercultural de manera aislada no puede establecer relaciones armónicas, porque el respeto mutuo entre las culturas no puede darse independientemente del resto de las condiciones sociales. No puede haber un reconocimiento armónico desde la educación si las condiciones socioestructurales de vida son sumamente asimétricas y desiguales.

Más allá de los aportes críticos de muchos autores, la educación intercultural suele ser delimitada como aquella referida a programas *compensatorios* y prácticas educativas destinadas fundamentalmente a mejorar el rendimiento educativo de poblaciones en situación de "riesgo o marginación socioeducativa".

Nos proponemos definir la educación intercultural abordándola desde algunos aspectos históricos y conceptuales de este “enfoque”.

### **Algunos aspectos de su historia**

El relevamiento histórico del uso del término *educación intercultural*, y la relación entre éste y otros como la *educación intercultural bilingüe* (EIB), la educación popular y la educación rural, nos abre las puertas para encontrar el origen de muchas decisiones políticas tomadas en torno a programas educativos dentro de contextos caracterizados por la diversidad cultural. No vamos a profundizar aquí en la historia de todas estas tradiciones, aunque sí haremos algunas referencias específicas a la EIB -y su relación

con la educación rural en Perú- y presentaremos conclusiones a las que hemos arribado luego del relevamiento realizado.

En la historia de lo que se denomina *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB)<sup>33</sup>, nombre y tendencia bajo el que se han alineado en las últimas décadas muchos emprendimientos educativos destinados a cubrir, al menos en Latinoamérica, las necesidades educativas de los pueblos indígenas u originarios, podemos identificar momentos, en los que prevalecieron distintos objetivos políticos y tratamientos de la diversidad cultural.

Siendo conscientes de que en cada contexto nacional y regional la EIB ha seguido una historia particular, hemos decidido hacer aquí algunas referencias generales a Argentina y Latinoamérica, y otras más particulares a la historia de la EIB en Perú, sobre el que se cuenta con mayor información y donde se ubica el caso empírico analizado.

En líneas generales, como explica Messineo (2000) el término *Educación Bilingüe Intercultural* comienza a utilizarse en programas educativos bilingües en comunidades indígenas de Estados Unidos y Latinoamérica. Originado a partir de experiencias educativas concretas, comienza a abrirse paso en ámbitos académicos, relacionados con la antropología, la etnolingüística y las ciencias de la educación. Desde un primer momento el énfasis se puso en cuestiones de índole lingüística, y los esfuerzos se centraron en el diseño de materiales educativos para apoyar la enseñanza de la lengua indígena como primera lengua. En los 80 se amplía el debate respecto del papel que cumple en el proceso educativo la lengua materna de los alumnos.

*"En la Argentina, el término educación bilingüe intercultural comienza a cobrar vigencia en los años 80, cuando se inicia el proceso de reforma legal que involucra a los pueblos aborígenes y que tiene como punto de partida la legislación establecida en el marco de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). A partir de la reinstalación de la democracia en 1983 se suceden una serie de leyes que introducen cambios en las reglas gubernamentales de la propiedad de la tierra, confieren a los indígenas distintos grados de participación en el manejo de los recursos naturales, garantizan el respeto a su identidad y reconocen el derecho a una educación bilingüe e intercultural."* (Messineo, 2000:2)

En este marco político y legal, el término comienza a ser apropiado desde el discurso por los propios indígenas, trascendiendo los ámbitos académicos, oficiales e institucionales.

Antes de continuar con esta referencia histórica, debemos hacer algunas aclaraciones. Si bien la historia de la EIB parece plantear una asociación directa entre las nociones de educación intercultural y de educación indígena, es importante que estas no sean confundidas. La primera está referida a un enfoque de la educación que por principios

debería estar presente en todo el sistema educativo. La segunda en cambio, involucra los procesos educativos de las comunidades indígenas, tanto los escolarizados, como aquellos que se producen en espacios formativos no formales.

Recapitulando, la educación indígena, en sentido amplio, como acabamos de definirla, es un derecho de los pueblos indígenas u originarios. El Convenio 169 al que hace referencia Messineo, aprobado por la OIT en 1989 y suscrito por muchos países, entre ellos Argentina y Perú, reconoce este derecho. Sin embargo, las propuestas educativas formales siguen sin abandonar antiguos esquemas de imposición de saberes.

La EIB en Perú, con más de tres décadas de institucionalización no ha logrado ejercer una profunda influencia en los programas curriculares para áreas rurales, mucho menos para las escuelas urbanas. (Zuñiga y Gálvez, 2002) En Argentina las experiencias llevadas adelante son de corte regional, provincial o departamental, de escala reducida y fundamentalmente rurales.<sup>34</sup> Lo que indica una profunda escisión entre las declaraciones de derecho y la práctica política y social.

Tanto en Perú, como en Argentina y en el resto de Latinoamérica la gran fragmentación de los programas de educación intercultural, como la discontinuidad en las políticas y proyectos interculturales en general, han contribuido a que muchas transformaciones queden inconclusas y muy debilitados algunos principios que en distintos momentos la motivaron. Un análisis del proceso histórico seguido por la EIB puede arrojar datos interesantes respecto de algunos factores que han incidido en ello. Zúñiga y Gálvez (2002) analizan algunos períodos clave de la educación intercultural en Perú.

El primer antecedente que mencionan es la "educación para indios"<sup>35</sup> -no indígena-, planteada en la primera mitad del siglo XX, desde un enfoque pro indigenista. Esta fue concebida como herramienta para mejorar las condiciones de vida y estatus social. Sin embargo, con Mariátegui<sup>36</sup>, se va a plantear que el problema del indio es centralmente político y social, no educativo, y que la solución pasa por resolver el problema de la tierra y del latifundio. Con esto la educación para indios queda relegada, y se otorga estatus de campesinos a los indígenas. De aquí en adelante la asociación directa de la educación indígena a la *educación y vida rural* quedará sellada.<sup>37</sup>

La educación para indios se retoma después de mediados de siglo XX con los programas de *integración*. En realidad se trata de un intento por expandir la educación oficial a ámbitos rurales y no de una educación que considere su condición de indígenas. El objeto de estas políticas es incorporarlos a la educación formal y uniforme.



A partir de los años 70, surge una tendencia que retoma la condición indígena como referente, la llamada *educación bilingüe intercultural*. Con la Reforma Educativa de 1972 se produjeron algunas transformaciones, lentas y contradictorias, pero orientadoras para el futuro de la EIB, como el modelo de la *educación bilingüe* para poblaciones de "habla vernácula". Se pasa de la castellanización a la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua, y Perú se pone a la vanguardia de la legislación en Sudamérica de la educación bilingüe con la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB). Lo interesante de esta política es que estaba sustentada en una concepción crítica respecto de la problemática socioeconómica y cultural del país, y sobre la premisa de que la superación de las condiciones de pobreza debe darse "sin avasallar los patrones culturales de los vernáculo-hablantes". Pero aquí se observa un antecedente importante de la *centralidad* en la que es puesta la Educación como marcamos al comienzo del trabajo, para resolver o modificar las desigualdades socioeconómicas. Se reconoce la diversidad cultural y la complejidad y conflictividad de las relaciones entre los miembros de las diferentes culturas, así como la necesidad de una diversidad de formas de plasmar la educación bilingüe. También se ubica al aprendizaje del castellano como segunda lengua, como la herramienta fundamental para superar la situación de pobreza. Pero la debilidad de la PNEB fue haber sido concebida en referencia exclusivamente a la población de lengua vernácula y no haber sido vinculada a otras esferas del ámbito nacional en las que también deben dirimirse los conflictos. Muchos de sus principios se fueron desdibujando y nunca llegó a implementarse una educación bilingüe acorde con sus lineamientos, aunque sí prevaleció la idea de una educación bilingüe para poblaciones indígenas.

En la década del ochenta, la educación bilingüe va a quedar relegada en manos fundamentalmente de instituciones internacionales y ONGs. El Estado comienza a estar ausente y en su lugar, los organismos internacionales ganan terreno. En este momento la educación pasa a ser concebida, contrariamente a la década anterior, como restringida y desvinculada del cambio social.

En los años 1989 y 1991 se aprueban dos políticas de Educación Intercultural Bilingüe. En 1989 comienza a asumirse políticamente la diversidad cultural y lingüística y a forjarse el clásico lema de *unidos en la diversidad*. Pero esta política sigue orientada exclusivamente a miembros de las poblaciones de lengua y cultura nativas, no se extiende al resto de la sociedad nacional. El reconocimiento de la diversidad existe dentro de los márgenes de la educación indígena. Por otro lado se promueve en el

discurso la *participación activa*<sup>38</sup> de las poblaciones indígenas en la planificación de su desarrollo socioeconómico, pero no se explicita cómo se promoverá, ni se involucra a otros sectores de la población nacional. En la política de 1991, se profundiza el slogan de la búsqueda de la unidad en la diversidad, reconociendo la pluralidad étnica, cultural y lingüística, a través de la elaboración de currículos diversificados que respondan a esa pluralidad. Se comienza a ver una intención de involucrar a la sociedad nacional en el cambio de valoración respecto de la diversidad cultural. Toda la educación peruana deberá ser intercultural, según lineamientos de esta política. Sin embargo, a pesar de las resoluciones, no hubo institutos pedagógicos superiores que implementaran la formación docente experimental en EBI, ni ésta se promovió más allá de la educación primaria rural.

En la segunda parte de la década del 90, la EBI queda reducida a la preparación de textos escolares en lenguas indígenas y a la versión bilingüe intercultural del Plan Nacional de Capacitación Docente. La cobertura de la EIB alcanza solo el 10% de la población escolar vernáculo hablante y se limita a escuelas primarias rurales. La educación secundaria y las escuelas urbano marginales con población indígena quedan relegadas. En definitiva, lo que ocurre es que la interculturalidad vuelve a quedar reducida a la elaboración de textos de comunicación y matemática en lenguas indígenas. *"Desde el Estado no se advierte una genuina intención de promover el conocimiento de formas de aprendizaje propias de las culturas andinas y amazónicas que podrían enriquecer las propuestas de diversificación curricular."* (Zúñiga y Gálvez, 2002:323-324)

La EIB no ha logrado implementarse más que de manera limitada, en tanto se mantiene aislada de sistema educativo -es "educación para indios"-, y no se articula con propuestas y medidas de otros sectores sociales. Por otro lado, la EIB se constituye en una única propuesta centralizada y vertical, que no admite diversidad de formas para el manejo de la diversidad y la diferencia.

### **Algunos aspectos conceptuales**

La forma en que hemos presentado la historia seguida por la EIB, deja entrever un posicionamiento crítico desde el que describimos aspectos de ese proceso. Sin duda la postura de muchos autores, a la que adscribimos, coincide con la búsqueda o construcción de una educación intercultural flexible, crítica, inserta en los sistemas educativos nacionales, lejana a las posturas multiculturalistas -tal como las definimos- y

abierta a la búsqueda de herramientas formativas que permitan pensar en la enseñanza intercultural teniendo en cuenta al mismo tiempo diversas formas de "aprender".

Esta búsqueda parece estar lejos aun de estar cerrada. Al menos en el marco de nuestro trabajo, hemos encontrado grandes limitaciones respecto a la definición de lo que podría denominarse un "enfoque formativo intercultural crítico". No es difícil encontrar enfoques "interculturales", centrados principalmente en los *factores contextuales* que inciden en una propuesta educativa. En todo caso éstos aportan elementos de análisis de nivel más general, poniendo el foco de atención en las relaciones entre los sujetos implicados en el proceso educativo. Es decir, interpelan el espacio social en el que se produce el proceso educativo, identificando sujetos, tipos de relaciones y contextos diversos, atravesados por distintas relaciones de poder y representación. (Díaz, 2001). De hecho sobre esos aspectos se ha centrado principalmente nuestro trabajo. Sin embargo, no encontramos en ellos muchos elementos de análisis de las propuestas de "enseñanza".

La *Pedagogía Crítica* constituye un importante referente de la interculturalidad en el sentido que acabamos de definir. Esta teoría se inscribe dentro de un proceso de reflexión acerca de "(...) *la relevancia de las diferencias culturales, sociales y personales en la educación y a sus implicaciones sobre el curriculum y la pedagogía.*" (Bonal, 1998:188)

Los trabajos de Giroux y McLaren han sido importantes dentro de esta línea. En ellos la noción de diferencia es incorporada al menos de dos formas: "*como intento de comprensión de las formas múltiples y contradictorias en las que las identidades y subjetividades de los individuos son configuradas*" y "*para comprender cómo la dinámica de la experiencia colectiva posibilita e imposibilita formas de relación.*" (Bonal, 1998:194-195)

Como venimos diciendo, estas teorías han aportado y aportan herramientas de análisis de las condiciones sociohistóricas y políticas que atraviesan los procesos educativos. En este sentido coincidimos con Díaz<sup>39</sup> en que:

*"Las Pedagogías Críticas se ubican más que en un terreno epistemológico en un contexto de análisis de las relaciones de poder-saber productoras de discursos que constituyen subjetividades. No se trata de qué y cómo enseñar sino de para qué y desde dónde, en la medida en que la formación se vincula a la direccionalidad contrahegemónica, y que por lo tanto la educación es por definición de naturaleza política."* (Díaz, 2001:202)

También dentro de esta línea encontramos a la llamada *Educación Popular*, como perspectiva político-pedagógica contrahegemónica, que se define más que por la modalidad de trabajo o por los sectores con los que trabaja -excluidos-, por el lugar *desde dónde* se hace. Los proyectos de educación popular son aquellos "enclavados en la experiencia concreta de los actores y en la direccionalidad política de transformación" (CEPINT), que parten del rechazo del universalismo epistémico de la modernidad.

Encontramos una profunda influencia de la Educación Popular en los enfoques interculturales, fundamentalmente en el tratamiento de la educación como una práctica social y política, cuyos fines son históricamente redefinidos en función de los múltiples y particulares contextos políticos, culturales y económicos de los pueblos. (CEPINT)

Las relecturas de Paulo Freire han sido centrales en estas definiciones, sobre todo la consideración de la educación como acción política y la importancia del "diálogo" en el proceso de alfabetización. Freire entiende que la función de la educación es la liberación de las constricciones de significado impuestos por la "cultura dominante", es hacer personas libres y autónomas, capaces de analizar la realidad que les rodea, participando en ella y transformándola. Paralelamente, introduce el valor educativo de la "interacción subjetiva" y del "proceso de comunicación" para llegar a acuerdos entre los participantes sin la presión de la figura del educador como único conocedor de la verdad. (Ayuste y otros, 1994)

De alguna manera observamos una "continuidad" entre la "perspectiva intercultural" y muchos de los principios de la Pedagogía Crítica y la Educación Popular.

Mientras avanzamos en la investigación, comenzamos a sentir un "déficit" en la construcción de nuestro marco teórico. Frente a una importante cantidad de estudios en torno a la educación intercultural, centrados en el análisis de las condiciones "contextuales" en las que las diferencias son construidas, nos topamos con un relativo "vacío" respecto de estudios que se centraran en el análisis de las herramientas de enseñanza. Si bien, existen distintas disciplinas, tradiciones y teorías enfocadas en el análisis de las condiciones diferenciales que inciden en el aprendizaje de los sujetos y en la construcción de métodos de enseñanza que posibiliten procesos y trayectorias diferenciales, la llamada "educación intercultural" parece no haber logrado aun importantes consensos sobre estos aspectos.<sup>40</sup>

Como parte de esta búsqueda, hemos encontrado propuestas aisladas de algunos autores que sugieren retomar los aportes de las *teorías cognitivistas* influenciadas por el lingüista norteamericano Noam Chomsky y el psicólogo suizo Jean Piaget y del

**constructivismo social** representado por el psicólogo ruso Lev Vygotsky, en el análisis de las experiencias formativas en contextos multilingües y multiculturales. (López, 2003)

López hace referencia a la "gramática universal innata" de Chomsky y al Mecanismo de Adquisición del Lenguaje descrito por él, que le permite advertir sobre la necesidad de incluir en los planes de estudio en contextos multilingües y multiculturales, aspectos centrales de la realidad social en la que interactúan los sujetos. Es decir,

*"(...) considerar el contexto social y cultural del aprendizaje. Tal contexto parece ser determinante para la forma en que le damos sentido y significado al mundo, como también para la forma en que aprendemos en interacción con miembros de nuestra sociedad y dentro de nuestra cultura."*

En este sentido resulta crucial considerar la relación entre el individuo y la sociedad, relación que según Vygotsky es determinante del desarrollo cognitivo del niño, a través de la comunicación en una sociedad y cultura determinada. En consecuencia López afirma que:

*"La lengua juega un papel central en el aprendizaje y en el crecimiento social y cognitivo. Es a través de la lengua que llegamos a ser elementos pensantes y capaces de otorgarle significado a nuestra sociedad y es también a través de este medio y en interacción con nuestros pares y bajo la orientación de otros adultos y de nuestros maestros que continuamos aprendiendo en la escuela. Por lo tanto, la escuela tiene que entregarle a los niños oportunidades lingüísticas significativas y contextualizadas para el aprendizaje y el crecimiento social y cognitivo."*

Estas afirmaciones de López, que recuperan las propuestas de Vygotsky, están fundamentadas fuertemente en algunos aportes hechos por Cole y sus colegas a partir de los **estudios cognitivos interculturales** hechos entre los Kpelle (Liberia, Africa). Estos observaron que existían distintas formas de pensamiento y de procesar la información y, consecuentemente, de aprender, sin que estas diferencias reflejen "habilidades cognitivas" diferentes entre diversos grupos. Estas ideas apuntaron a desviar la atención puesta en la perspectiva del "déficit o carencia" desde las que se entendían las diferencias culturales, hacia el estudio de las circunstancias o situaciones particulares en las que los grupos usan formas específicas de aprender.

*"(...) las diferencias culturales en el conocimiento residen más en las situaciones a las que se aplican procesos cognitivos específicos que en la presencia de un proceso en un grupo cultural y la ausencia en otro." (Cole y otros, 1971:233)*

Más allá de estos aportes, ésta constituye para nosotros una búsqueda de herramientas de análisis que queda abierta, y que intentaremos continuar en otros ámbitos de reflexión e investigación que exceden este trabajo.

## **Primeras conclusiones**

En principio, podemos decir que entre los aspectos más cuestionables encontrados en la historia de la llamada *educación intercultural*, pueden mencionarse: el predominio de nociones restringidas de cultura; un excesivo énfasis puesto en los aspectos lingüísticos en detrimento de otros; una falta de articulación entre proyectos educativos y demás dimensiones de la vida social; una marcada verticalidad en la difusión del proyecto intercultural; una casi excluyente reducción del mismo a espacios rurales (no urbanos); una restricción de la educación intercultural a una política educativa; y un vacío dejado por el estado en muchas regiones, que es ocupado por organizaciones de distinta procedencia y con fines divergentes -como es el caso de instituciones religiosas, que han desarrollado proyectos de EBI acompañando la tarea de evangelización<sup>41</sup>.

Por otro lado, también hemos encontrado algunas limitaciones entre las perspectivas más críticas respecto de la interculturalidad, en tanto estas suelen reducir su mirada al análisis de las relaciones que establecen los distintos sujetos que intervienen en el proceso educativo.

Lo que podríamos denominar como potencialidad teórica de este enfoque está en la consideración de los contextos de diversidad cultural como espacios que permitirían desarrollar la capacidad de interpretar códigos diversos, enseñar a convivir con la ambigüedad y relativizar los logros de la propia cultura (Novaro, 2002). Al igual que otras tendencias pedagógicas, este enfoque permitiría promover mayores niveles de ambigüedad e incertidumbre en la presentación de los contenidos escolares, distanciándose de los modelos educativos más rígidos y las nociones más positivistas acerca de qué es el conocimiento. Estas características, asociadas con una mayor flexibilidad, pueden ser consideradas en los distintos aspectos que componen la propuesta formativa escolar, es decir, en la selección y tratamiento de los contenidos, en la estructura y organización del tiempo y el espacio escolar, y en la construcción del rol docente y del alumno, etc.

Entendiendo a la interculturalidad como un proyecto político-social mayor, atravesado necesariamente por iniciativas que deben tomarse en el campo político y en la dinámica de la sociedad civil, podemos decir que la educación no puede asumir sola los retos de la interculturalidad. Pero sí podemos pensar en un modelo educativo más *ligado a las*

*contingencias sociales* que viven determinados sujetos, enfatizando significados contruidos en contextos cotidianos variables (Rockwell, 1991).

Uno de los aspectos que más cuestionábamos en el análisis de la perspectiva intercultural era la reducción del tema teórico y de los proyectos concretos en Latinoamérica a la cuestión indígena. La referencia permanente de la educación intercultural recaía en el tratamiento de la diversidad cultural en términos de población indígena y no indígena. Nos preguntábamos entonces, ¿no existen otras comunidades de identificación y adscripción pasibles de ser consideradas en estos programas? En ese proceso de indagación entendimos que la cuestión central en los enfoques interculturales vigentes no pasa por la situación de diversidad cultural de hecho, sino por el modelo constitutivo de las relaciones sociales en un proceso sociohistórico de larga data. Ese es el modelo sobre el que se ha construido la interculturalidad. Un modelo que opone saberes locales no-académicos con la "universalidad" epistémica de la modernidad. Un modelo enraizado en relaciones de poder coloniales que opone población blanca occidental a población indígena.

La noción de interculturalidad emerge como paradigma o proyecto dentro de un campo de disputa en el que se confrontan lo hegemónico y lo oposicional. La interculturalidad es discurso obligado desde el Estado y sus agencias a través de proyectos políticos que suelen promover el entendimiento y la unidad nacional en la diversidad, a través del ajuste fundamentalmente en los canales de comunicación entre dos poblaciones o comunidades diferenciadas. Mejorando el diálogo y los canales que lo favorecen -entre ellos la educación- se podrían superar los conflictos interculturales. Esta tendencia parece más orientada a controlar el conflicto social que a crear sociedades más igualitarias. La interculturalidad representa también una renovada bandera de lucha de viejas y nuevas reivindicaciones de pueblos atravesados históricamente por procesos de dominación colonial. Podemos identificar otra tendencia orientada a producir transformaciones sociales partiendo tanto de los tradicionales espacios estatales de definición de las políticas educativas como de la acción local, exigiendo y asumiendo mayor poder de decisión en múltiples aspectos de la vida social. Esta doble visión que propone Walsh (2002), logra multiplicarse en nuestro análisis, en tanto lo hegemónico y lo oposicional, logran imbricarse y confundirse en los procesos y prácticas asociados a los proyectos interculturales, de modo tal que no puedan reconocerse y clasificarse las prácticas políticas como "oficiales" o "alternativas".

Lo que atraviesa esta discusión son enfoques que parten de miradas distintas acerca de los conflictos sociales. En ellos se concibe de manera diferente a la cultura -y a la diversidad cultural-, porque responden a intereses y posicionamientos político ideológicos divergentes.

Quisiéramos terminar esta reflexión retomando algunas ideas que destacamos más arriba. Si bien este enfoque puede reducirse conceptualmente a aquel en el que más que prescribir soluciones se persigue el reconocimiento y diálogo entre culturas diferentes, en la experiencia histórica de las prácticas socioeducativas, son los actores en sus interacciones los que definen su significado en cada contexto regional. Desde este enfoque es necesario que se tomen en cuenta las representaciones y negociaciones -con tensiones propias- que se producen al nivel local en el que se desarrollan las experiencias educativas.

Enfatizamos entonces que la interculturalidad es un proyecto en construcción, dentro del cual encontramos discursos funcionales a la estructura social vigente, tanto a nivel nacional como comunal, pero también espacios o intersticios para prácticas alternativas. En esta construcción será importante considerar los aspectos históricos, políticos y sociales, que intervienen inexorablemente en toda propuesta educativa, así como otros aspectos que definen a la interculturalidad como propuesta formativa.



## IV. Los Dispositivos Institucionales del Estado y la definición de la Política Intercultural

### **Introducción**

En este capítulo y en los dos siguientes analizamos el Programa de Educación Secundaria peruano sobre el que hemos trabajado.

Es importante mencionar aquí que este proceso nos ha llevado a la búsqueda de bibliografía y "documentos" o "informes" de programas de educación intercultural que orientaran y multiplicaran las miradas en el análisis del caso. La mayoría de esta bibliografía está centrada en experiencias de enseñanza en el nivel educativo primario. Como identificamos en el análisis de la historia de la educación intercultural en distintas regiones latinoamericanas -sobre todo la EIB en Perú-, ésta ha estado fundamentalmente dirigida a población indígena rural, de nivel primario. Si bien el programa que estamos analizando responde a una experiencia educativa de nivel secundario, es dentro de la tradición definida -histórica y conceptualmente- que creemos debemos ubicarla.

En este capítulo nos centramos en la definición de la *política intercultural* focalizando nuestra mirada en procesos y prácticas estatales identificables tanto en algunos dispositivos institucionales gubernamentales, como en organismos externos a estos. Hemos partido para ello del análisis del programa de educación secundaria, relacionando en él momentos políticos, sujetos y discursos.

Presentamos algunas características generales del mismo e intentamos remontarnos a su origen e identificar distintos momentos en los que primaron objetivos específicos y divergentes entre sí. Analizamos también la visión o perspectiva de los equipos responsables del diseño y la organización general del programa e intentamos mostrar la incidencia de instituciones no gubernamentales en la definición de la política intercultural.

Para ello nos hemos centrado tanto en el análisis de documentos de proyecto<sup>42</sup>, como en las observaciones de campo realizadas en la sede del Plan Piloto del programa - Ministerio de Educación de Perú- a través de la observación de jornadas de trabajo, de talleres de discusión y capacitación sobre la producción de materiales educativos y de

entrevistas a distintos integrantes del equipo, realizadas en el mes de junio de 2001. Una posterior visita a la sede central del programa en Lima en diciembre de 2002 -ahora dependiente del Proyecto Huascarán-, permitió hacer otras entrevistas a distintos responsables del mismo e identificar nuevos cambios en las orientaciones políticas.

Antes de adentrarnos en el análisis del programa, se hace necesario retomar algunas ideas ya presentadas anteriormente respecto del Estado, en tanto este capítulo, directamente o indirectamente, gira en torno de éste.

Cuando identificamos a sus principales actores, cuando intentamos encuadrar la interculturalidad en algunas de las líneas de acción dentro de la política educativa nacional, cuando señalamos intencionalidades, grados de “participación” y desigual poder de decisión y, por qué no, cuando analizamos algunos de los efectos de las políticas descritas, estamos encuadrándonos dentro de un marco contextual en el que identificamos procesos y prácticas estatales, no reducidas exclusivamente a instituciones nacionales o sitios gubernamentales, con los que se las ha asociado tradicionalmente. (Trouillot, 2001)

En este sentido fue que argumentamos que el Estado es un conjunto de procesos sin fijación institucional, que se desenvuelven en un marco de relaciones de poder.

Reconstruir la breve historia de un programa educativo, identificando procesos, momentos políticos, actores, intencionalidades y énfasis discursivos, nos parece un buen punto de partida. El análisis tanto de algunos de los usos políticos de la diversidad, como de la definición de políticas educativas diferenciadoras y su relación con enfoques y tendencias “innovadoras y vanguardistas” -como la incorporación de la tecnología informática y la comunicación satelital en un proyecto de intervención educativa sobre poblaciones en situación de “desigualdad socioeducativa”<sup>43</sup>-, constituye una interesante plataforma de identificación de *discursos* y del *material común* y *marco significativo* (Roseberry, 2002), sobre los que se centra la disputa en la definición de la interculturalidad.

Por último, sin ánimo de pretender bucear en los confines del Estado, pensamos que es en el análisis de esos procesos y prácticas estatales en donde podemos encontrar respuestas significativas a las preguntas que orientaron nuestra investigación y, sobre todo, identificar los espacios o intersticios por los que se suelen colar prácticas, discursos y significados cuestionadores acerca de la diversidad y la educación intercultural.

## Presentación del Programa

El Programa de Educación Secundaria para Áreas Rurales y "lugares de preferente interés social" dependiente actualmente del Proyecto Huascarán del Ministerio de Educación de Perú, constituye un intento aislado de llevar la educación intercultural más allá del nivel de enseñanza primaria -en el que ha permanecido reducida durante las últimas décadas- para comunidades rurales multiétnicas y plurilingües. Hemos trabajado sobre él, intentando recortar el análisis en algunas dimensiones que nos permitieran ahondar en el estudio de la educación intercultural en contextos de diversidad/desigualdad sociocultural.

Uno de los propósitos del programa radica -de acuerdo a los documentos de "proyecto" institucionales- en el intento de *cubrir la brecha* existente entre los años de escolarización alcanzados por los jóvenes de ámbitos urbanos y los jóvenes de áreas rurales, facilitando la continuidad de la educación escolarizada en las mismas comunidades de origen. Es decir, ampliar la cobertura del sistema educativo, utilizando para ello principios y herramientas de la educación a distancia, la interculturalidad y la tecnología. Sin embargo, la cobertura del programa es reducida, en tanto desde la implementación del Plan Piloto en 1999 que abarca un poco más de 100 comunidades rurales de la costa, la sierra y la selva peruana, la progresión de incorporación de nuevas comunidades al programa ha sido baja o nula. Tampoco existe articulación con el resto de los programas nacionales de educación secundaria. Se trata de una propuesta alineada dentro de lo que se denominan *políticas compensatorias*<sup>44</sup> que, sobre la base de aplicar una discriminación positiva, interviene de manera focalizada y parcializada en el sistema educativo, sólo en el caso de algunas comunidades rurales en situación de desigualdad socioeducativa de Perú. Sobre estos aspectos volvemos más adelante.

Desde su creación, se han sucedido distintas gestiones políticas, que van desde la última etapa del gobierno de Alberto Fujimori<sup>45</sup>, pasando por el gobierno de transición tras su caída presidido por Valentín Paniagua Corazao, hasta el actual gobierno de Alejandro Toledo. En cada una de estas etapas se han podido observar cambios profundos en los lineamientos políticos, así como en la coordinación y en la conformación de los equipos de trabajo especializados. Esto ha puesto en peligro la continuidad del programa, tanto por razones presupuestarias como políticas -entre otras, el organismo internacional que

lo financiaba cortó entre el año 2001 y el 2002 el financiamiento por no reconocer a la nueva gestión como interlocutor válido-.

### **Breve reseña sobre la historia del programa**

Del análisis de los documentos de proyecto del programa, se reflejan muy pocas definiciones puntuales a la hora de presentar el origen del proyecto. Es decir, no hay referencias escritas directas. Solo a partir de diálogos informales<sup>46</sup> con integrantes del equipo responsable del Plan Piloto, se pudo ir configurando la historia y los cruces de intereses que intervinieron en su origen y determinaron su desarrollo.

Por un lado, encontramos lo que parece constituyó uno de los primeros factores importantes que incidieron en la decisión política de diseñar e implementar el programa: la colocación de un Satélite –PANAMSAT- en el espacio aéreo de Perú, por parte de una nación extranjera o de sectores privados transnacionales –no estuvo claro para nosotros por parte de quién. Durante el segundo período presidencial de Alberto Fujimori, se llevó adelante una negociación política para otorgar el permiso por el espacio aéreo con el gobierno nacional de Perú. Como fruto de esta negociación se determinó la posibilidad de utilizar parte de la señal de ese satélite para otros fines de interés nacional, a determinar por el gobierno. Paralelamente, las mismas fuentes coincidieron en afirmar que también se logró en la negociación la instalación de antenas parabólicas en comunidades rurales y de fronteras de todo el país.

La disponibilidad de esta tecnología parece haber dado un primer impulso a la decisión de destinar las herramientas y recursos disponibles al desarrollo del programa educativo aludido. Incluso las primeras definiciones del mismo estuvieron más centradas en el despliegue tecnológico que en los aspectos formativos e interculturales.

De cualquier manera, los objetivos educativos con los que fue alineándose este programa eran políticamente relevantes a nivel nacional y permitían conjugar problemas de cobertura de ciertos sectores definidos como en situación de “exclusión” del sistema educativo nacional a través de una propuesta de *innovación tecnológica* con fuerte impacto en la opinión pública.

En principio se partía de un objetivo educativo general: de acuerdo a los datos estadísticos nacionales se detectó la existencia de una importante brecha entre el nivel educativo alcanzado por la población urbana y el alcanzado por la población rural.<sup>47</sup> El

Estado no garantizaba el acceso de los adolescentes y jóvenes a la enseñanza secundaria en zonas rurales.

Por otro lado, este proyecto implicaba un despliegue de la Tecnología de la Comunicación sin precedentes en sectores rurales y de frontera, que, paralelamente, posibilitaba la conexión y el control permanente de las regiones más aisladas.<sup>48</sup>

El lanzamiento del programa fue utilizado como eje importante de la campaña por la segunda reelección de Alberto Fujimori. El programa fue anunciado en julio de 1997, cuando lo único concreto que existía era la posibilidad futura de utilizar el satélite y de contar con antenas. A partir de ese momento "hubo que correr" -según palabras del Jefe de Monitoreo del programa-, para que en menos de dos años pudiera ponerse en marcha. Fujimori personalmente fue a inaugurar la instalación de las antenas en algunas comunidades. Éstas traían consigo la promesa de mayor comunicación, de televisión satelital y acceso a "tecnología de avanzada".

Al analizar los distintos documentos de proyecto a los que se tuvo acceso, se pudo observar una clara distinción entre los distintos momentos políticos en que fueron elaborados y los cambios significativos tanto en las "perspectivas" o "líneas directrices" del proyecto, como en la composición de los equipos de trabajo.

Si bien se puede pensar que la decisión de utilizar el satélite para achicar la brecha entre el nivel de escolaridad alcanzado por la población urbana y la rural y de frontera se sostuvo en objetivos político-electoralistas, la problemática de cobertura educativa de esos sectores comenzó a cobrar mayor importancia. De todas formas, se nos abre el interrogante acerca de si se partió de la identificación de una demanda social por ampliar la cobertura de la educación escolarizada o si ésta fue una prioridad definida por los tecnólogos. Aunque no podamos dar certeza acerca del origen del proyecto, sí podemos arriesgar en decir que el programa logró cobrar cierto impulso propio e ir independizándose (por su relevancia social) tanto de los objetivos políticos inmediatos como del fuerte componente tecnológico que identificaba al proyecto en sus primeros momentos.

En este sentido, durante los años 1999, 2000 y 2001, la preocupación por los aspectos curriculares y didácticos en general primaron, sobre todo después de su puesta en marcha. Paralelamente la problemática de la diversidad cultural se constituye en un aspecto no central pero sí importante, sobre todo teniendo en cuenta que la experiencia práctica comenzaba a arrojar información sobre la "heterogeneidad cultural y lingüística" de las comunidades rurales incorporadas al programa. Por otro lado, durante

la década del 90 se produjeron distintos intentos de institucionalización de la educación intercultural (fundamentalmente de la EIB)<sup>49</sup> como hemos mencionado en el capítulo anterior, ampliando centralmente su incidencia en el nivel de enseñanza primaria. Muchas de las comunidades que se incorporaban al programa, contaban con propuestas de EIB a nivel primario. Pareció producirse en este período un acercamiento o identificación con algunos de los principios que orientaban esos programas de parte de algunos miembros del equipo dentro del Ministerio de Educación.

Pasado este período, la perspectiva instrumental/tecnológica vuelve a cobrar un nuevo impulso, con la llegada de Alejandro Toledo al poder en julio del año 2001. El programa pierde autonomía y pasa a depender de lo que se denomina Proyecto Huascarán, que reúne todos aquellos programas nacionales destinados a escuelas de nivel primario y secundario que implican la provisión y utilización de tecnología informática.

Más allá de las oscilaciones mencionadas, los objetivos político-electoralistas de primera hora marcaron, entre otros factores que analizamos en el siguiente punto, el perfil del programa de educación secundaria, que estuvo fuertemente encuadrado en una racionalidad tecnológica-instrumental<sup>50</sup>, que poco espacio dejaba a posturas más participativas, situacionales e interculturales.

Además existió siempre una presión de tiempo por contar con los materiales didácticos tanto para poner en funcionamiento el programa con base en la reelección, como para asegurar la continuidad del mismo con los materiales necesarios para los grupos que finalizaban un nuevo año de educación secundaria. Los equipos de trabajo encargados de la producción de estos materiales escolares corrían contra reloj, siguiendo pautas muy rígidas de elaboración, sin espacio para revisiones, confrontaciones o discusiones interdisciplinarias sobre los contenidos disciplinares y los diseños que realizaban.<sup>51</sup>

Como mencionamos, la composición del equipo responsable del proyecto sufrió profundos cambios, primero a partir de los últimos meses del año 2000, en que cambió la Dirección General del Programa y la Coordinación Pedagógica, ubicando a profesionales de la educación con mayor trayectoria académica y de gestión de programas educativos. Otros miembros del equipo interdisciplinario se fueron incorporando en distintos momentos con intervenciones intermitentes, como los denominados "expertos en interculturalidad", antropólogos y sociólogos con experiencia en trabajo con comunidades de la sierra y de la selva peruana<sup>52</sup>. Pero a mediados de 2001, el programa vuelve a sufrir cambios profundos no solo en las figuras de

conducción, sino también estructurales, recortando el equipo, priorizando los aspectos administrativos y tecnológicos en detrimento de los demás.

En síntesis, acerca de la relativamente breve historia que tiene el programa, podríamos destacar un aspecto que de manera clara aparece en el análisis: la gran *discontinuidad* en muchas de las líneas de acción del programa, provocada centralmente por los cambios en las gestiones de gobierno. Si tomamos solo los primeros 5 años, podemos identificar tres administraciones distintas, en las que el programa estuvo en gran parte subsumido a la voluntad de los directores y autoridades de nivel político de turno. Se podría inferir en primera instancia una importante vulnerabilidad del programa, que no logra, a diferencia de otras propuestas integradas al sistema educativo nacional, sostener algunos principios básicos a lo largo del tiempo.

Sin embargo, sin ánimo de resultar ingenuos o demasiado optimistas, también podemos identificar momentos en que los espacios fueron ocupados por sujetos no alineados directamente con las gestiones de gobierno, que lograron establecer discusiones y tender algunos puentes con representantes de otros niveles educativos relacionados con experiencias de educación intercultural. Reconocer esos espacios permite dar cuenta de una parte del proceso de confrontación y construcción que aun ubicamos dentro de los márgenes de las instituciones estatales. Más adelante trataremos de identificar otros.

### **Organización general del programa y de la propuesta educativa**

La preocupación principal en el proceso de organización y planificación del programa estuvo dirigida a la “producción de contenidos” curriculares de las asignaturas del nivel secundario. La propuesta formativa para el abordaje de los contenidos básicos, se plasmó en dos líneas de trabajo básicas: la producción de materiales didácticos (impresos y audiovisuales) y el apoyo tutorial. Ambas se combinan para el trabajo de cada temática en el espacio grupal y físico de los centros educativos rurales, utilizando estrategias de la *educación a distancia* -los distintos profesores de cada una de las disciplinas se comunican con los alumnos mediatizadamente, a través de los materiales especialmente elaborados para abordar los temas correspondientes a cada período o etapa escolar- y la *presencialidad* -los alumnos asisten diariamente a clase y trabajan junto con el grupo de compañeros utilizando los materiales escolares para ello y siendo orientados por profesores tutores.

Hay que remarcar que desde el primer momento se privilegió la primera línea de trabajo, es decir, la producción de materiales, por sobre la organización y formación tutorial, dedicándole mayores esfuerzos e invirtiendo mayores recursos.

Esta tarea o responsabilidad recayó en profesores especialistas en cada una de las áreas disciplinares del curriculum de educación secundaria. Si bien se trabajó en la adecuación de este curriculum para áreas rurales, el trabajo concreto terminó reduciéndose en la figura del “redactor”, que básicamente era un conocedor de la disciplina, aunque pocos conocimientos tenía sobre las poblaciones "rurales, multiculturales y plurilingües" de Perú. En algunos casos se incorporaron aportes de los especialistas en Interculturalidad -aunque la presencia de éstos no fue permanente-, pero a discreción del redactor, quien desconocía ejes fundamentales para el diseño de estos materiales escolares como la ruralidad, la interculturalidad y algunos principios y herramientas de la Didáctica<sup>53</sup>.

Sobre los materiales didácticos o escolares y la dinámica escolar en los centros educativos hablaremos en los dos próximos capítulos. Quisimos aquí dar una primera aproximación, para que resultara más comprensible la lectura.

## **Encuadre del programa: educación supletoria, programas compensatorios y tecnológicos financiados por organismos internacionales.**

### **Fundamentación del Programa / Información Contextual**

Uno de los problemas que se presentan para revertir la *brecha educativa* existente entre los años de escolarización alcanzados por los niños y jóvenes de áreas urbanas y los de áreas rurales es la imposibilidad técnica y económica de ofrecer educación secundaria en zonas rurales dispersas. Entre las cifras mencionadas de jóvenes de entre 12 y 16 años que terminaron la primaria pero que no han accedido al nivel secundario (551.000 jóvenes) se subraya el hecho de que el 43% de esta población vive en áreas rurales (240.000). También se estima que entre 150 y 200 mil jóvenes de entre 17 y 20 años estudiarían secundaria de tener acceso a ella.

El análisis hecho desde el Ministerio de Educación indica que si bien es posible ofrecer educación escolar primaria en comunidades con población muy pequeña, a través de



escuelas unidocentes y multigrado, no es posible ni técnica ni económicamente contar con el número de profesores necesarios para la educación secundaria en cada poblado, sin bajar la calidad y exigencia de la misma. Paralelamente las familias campesinas, con altos niveles de pobreza, no pueden solventar los gastos adicionales de alojamiento y alimentación que implica enviar a alguno de sus miembros a centros poblados de mayor tamaño para estudiar.

Por otro lado, de acuerdo a los documentos de Nivel de Diagnóstico, la “diversidad cultural, lingüística, ecológica y productiva” que caracteriza a la población rural del país, constituye una problemática adicional, que determina barreras en la integración de los jóvenes a las propuestas educativas urbanas. Fundamentalmente se habla de población rural de costa, sierra y selva de "origen" quechua, aimara y aguaruna, como grandes clasificaciones étnicas que encierran gran diversidad hacia el interior de las mismas. Paralelamente, se estima que el 35% de la población de entre 10 y 18 años que vive en zonas rurales tiene una lengua materna distinta del castellano. Pero en el marco del programa este porcentaje es mucho más significativo para la población de jóvenes alumnos, en tanto de las 101 comunidades en las que se han instalado centros pilotos del programa, 74 tienen el castellano como segunda lengua. En total se habla de más de 40 lenguas en Perú, aunque la atención suele reducirse al quechua serrano, quechua selvático y aguaruna.

Se plantea entonces que atender a una población dispersa y con necesidad de una mayor *especialización* de la educación secundaria, lleva a considerar la implementación de formas no tradicionales, que permitan *suplir* la situación de “marginación” socioeducativa a través de *políticas focalizadas y compensatorias*. La solución en este caso se encuentra en el diseño de un programa que asegure la permanencia de los jóvenes en sus comunidades o regiones de origen, programa que combine la Tecnología de Comunicación Satelital, la interculturalidad –como principio articulador de un “diálogo entre saberes” diversos-, la educación a distancia<sup>54</sup> -fundamentalmente a través de la producción de materiales didácticos que porten los contenidos básicos de las asignaturas- y la presencialidad de docentes/tutores que orienten el trabajo de los jóvenes con esos materiales y tecnología en los centros educativos comunales. Estos últimos coinciden con los centros educativos (CE) de primaria, dado que esta red de atención del Sistema Educativo es la más amplia del país. La mayoría de los CE están en áreas rurales (83%) –existen 7.925 escuelas unidocentes, 11.821 multigrado y 1.767 polidocentes rurales-.

La existencia de los centros educativos trae consigo la ventaja de uso de la capacidad existente en los centros primarios, aunque implica restricciones en el uso del local, en el papel del profesor de primaria y adecuación del sistema administrativo.

Adicionalmente, la instalación de la red de servicio de *educación secundaria supletoria*<sup>55</sup> en zonas rurales, se supone trae beneficios en otras áreas como en mejoramiento de la calidad de la primaria, con materiales complementarios para alumnos y maestros, y las facilidades de comunicación permitirán atender necesidades de capacitación en salud, tecnología, proyectos, difusión cultural, recreacionales, con impacto en el corto plazo. La escolarización parece ser la respuesta a muchas problemáticas adicionales que, en apariencia, la exceden.

Hasta aquí hemos intentado describir y caracterizar el contexto definido desde los responsables institucionales del programa que justifica el diseño de un proyecto de educación secundaria, que permita solucionar los problemas de *cobertura y atención diferencial* de poblaciones tradicionalmente “excluidas” del sistema educativo nacional. Es hora de analizar cómo se articula esta propuesta educativa dentro de las políticas educativas nacionales.

### **Políticas Focalizadas y Compensatorias en el marco de la Educación Intercultural**

En principio podemos decir que se trata de una propuesta encuadrada dentro de políticas focalizadas y compensatorias del Ministerio de Educación, en tanto no se trata de una propuesta educativa para todos los sectores de la sociedad, sino de la planificación de “ayudas específicas” para algunos sectores rurales “multiétnicos y plurilingües” de Perú. Si bien desde el programa se utiliza el término de *Educación Supletoria*, nosotros hemos asociado esa terminología a lo que en otros contextos se denominan *políticas focalizadas y compensatorias*, en tanto dentro de la bibliografía existente y en muchas experiencias similares de educación intercultural, esta última está más extendida, respondiendo en el caso de este programa en particular, a principios semejantes.

Proponemos analizar entonces de qué tipo de políticas educativas estamos hablando. Al menos desde una visión tradicional, desde los modelos compensatorios “*la diferencia cultural se considera una deficiencia que justifica un tipo de intervención consistente en combatir y compensar las desigualdades resultantes a través de múltiples medidas de atención a la diversidad*” (Sabariego, 2002:80).

A partir del análisis de los documentos oficiales de lo que se denomina Plan Social, Bordegaray y Novaro encuentran que los proyectos integrados al Programa de Acciones Compensatorias en Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina -entre ellos específicamente los que se denominan de Educación Intercultural y Bilingüe- están definidos como aquellos *"dirigidos a atender poblaciones en "desventaja pedagógica"; a los alumnos más pobres entre los que se registran los índices más altos de repitencia y abandono, a las escuelas cuya población pertenece a los sectores "en mayor riesgo socioeducativo del país"*" (Bordegaray y Novaro, 2004:105).

Observamos que en los programas educativos dirigidos a atender a la población en "riesgo socioeducativo" o "deprivada"<sup>56</sup>, suelen confluír, como en el caso del programa que estamos analizando, ciertas formas de identificación y diferenciación de la población en la que la *diversidad cultural* y la *desigualdad socioeconómica* representan dos caras de la misma moneda.

De esta manera ser diferente cultural y lingüísticamente coincide con ser pobre y -en gran parte de los casos- con vivir en ámbitos rurales. En el programa de educación secundaria peruano, el tratamiento de la interculturalidad coincide con estas apreciaciones, en tanto las diferencias sobre las que se fundamenta su existencia son construidas en un contexto sociohistórico en el que ser pobre, campesino, reconocerse indígena (o al menos con un "pasado" indígena) y en muchos casos tener una lengua materna distinta al castellano define a la "población deprivada destinataria"<sup>57</sup> de este proyecto.

Destacamos la relación que encontramos entre las acciones analizadas y los tradicionales modelos de educación compensatoria, dentro de los que se toman medidas especiales dirigidas a sectores definidos como "especiales". El tratamiento de la diversidad cultural queda reducido a una preocupación teórica que atraviesa programas para población con "necesidades especiales", sin producir incidencias ni cambios curriculares para el resto de la población. Resulta oportuna la reflexión de Aguado al respecto para sintetizar algunas ideas que hemos intentado volcar en éstas y en las páginas anteriores.

*"Es significativa la retórica oficial en torno a los temas de atención a la diversidad, especialmente en lo que se refiere a las propuestas de educación intercultural. No hay congruencias entre las declaraciones oficiales (enfoque intercultural) y las medidas aplicadas en la práctica escolar (compensatorias)."*  
Aguado (2003:51)

La autora, partiendo de un ámbito distinto como lo es el sistema educativo español, está señalando los límites que encuentra en las propuestas.

La cuestión es entonces dejar planteado aquí el interrogante acerca de cómo es posible una educación intercultural tan focalizada sobre ciertos sectores de la sociedad. Como ya hemos expresado, consideramos que la problemática de la interculturalidad no se reduce a las poblaciones indígenas, sino que abarca todos los sectores sociales, incluidos los "blancos occidentalizados de sectores urbanos". (Walsh, 2001)

### **La Tecnología, la Diversidad y los Organismos Internacionales**

Es oportuno preguntarse a esta altura del análisis cómo es que frente a la situación de desigualdad estructural definida más arriba -que atraviesa a una parte muy importante de la población- se erigen tanto discursos como proyectos políticos que parecen sensibilizarse con la problemática de la pobreza y la exclusión, canalizando acciones a través de programas educativos que combinan la *tecnología* y el *respeto a la diversidad* como dupla de infalible efectividad.

¿Por qué en los últimos años se ha ido gestando la idea de que es la Educación -o, en su defecto, la falta de ésta- la clave para superar la pobreza en los países del Tercer Mundo? ¿Por qué la rápida incorporación de tecnología<sup>58</sup> y la alfabetización informática de los sectores definidos como en situación de "desprotección" y "marginación" social se muestran como centrales para revertir la situación de "atraso" y "aislamiento" socioeconómico<sup>59</sup>? ¿Por qué de pronto algunas diferencias socioculturales se convierten en virtudes a ser apreciadas y atendidas de manera focalizada?

Es inevitable hacer referencia al contexto internacional en el que estos discursos se imponen. Lógicamente el proceso de globalización, entendido desde una perspectiva crítica como nuevo momento del proceso de expansión del capitalismo, que determina efectos diferenciales en las distintas regiones del mundo, es central para entender e interpretar esas preguntas. Se trata de un proceso histórico caracterizado tanto por haber abierto el flujo de capitales a nivel mundial y restringido/controlado los mercados de trabajo, como por la construcción de discursos hegemónicos funcionales y la conformación de nuevas entidades y actores transnacionales.

En este marco, identificamos algunos sujetos y entidades transnacionales que logran imbricarse con gran efectividad en los procesos y prácticas estatales (Trouillot, 2001).

Entre otros, encontramos a los organismos de financiamiento internacional cuyas misiones para los países del tercer mundo parecen oscilar entre las negociaciones respecto de los proyectos "financiables", de los montos y "tasas de endeudamiento", de los "recursos materiales y humanos" necesarios, y de los discursos y metodologías que deben atravesarlos.

Retomando algunos términos de Roseberry (2002), estos organismos están influyendo fuertemente en la construcción del "*material común*" y del "*marco significativo*" sobre los que se discuten, se actúan, se confrontan y se proyectan muchas de las políticas sociales, entre ellas las que tienen que ver con la atención a la población en situación de "riesgo socioeducativo".

Específicamente observamos su incidencia en la definición de la política intercultural en países latinoamericanos. Tanto el Banco Interamericano de Desarrollo como el Banco Mundial, participan directamente en el diseño de proyectos y programas sociales a través del derecho que se atribuyen por financiarlos total o parcialmente. Estos organismos imponen estándares excluyentes para aprobar la financiación y consecución de los mismos, lo que lleva a que los proyectos deban asumir estructuras, formatos y enfoques teórico-metodológicos muchas veces rígidos para tener continuidad.

Se han multiplicado en los últimos años proyectos de atención focalizada a población en situación de pobreza con la impronta del discurso del *Multiculturalismo* y el uso inevitable de las *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación* como estrategias centrales de "intervención social".

Ya sea que se denominen multiculturales, interculturales o pluriculturales, la filosofía de fondo que sustentan los organismos parece responder a aquellas premisas del norte, en las que las acciones se orientan sobre poblaciones entendidas como entidades separadas del resto. Como en el programa que estamos analizando, se suele concebir el tratamiento de la diversidad cultural como un *problema*, que compete centralmente a la educación y que puede ser abordado a través de *programas focalizados*, reducidos a espacios rurales y escindidos del resto de la propuesta educativa regional.

Por el otro, encontramos un entusiasmo desmedido en la utilización de la tecnología como herramienta que asegura el "*progreso*" social de aquellas regiones y comunidades tradicionalmente aisladas y relegadas a una situación de "atraso" económico y educativo. Retomando la clásica idea de progreso de la modernidad, los organismos financiadores prestan especial asistencia a aquellos proyectos que proponen la provisión de equipamiento informático, sobre todo destinado a establecimientos educativos de

zonas "desfavorecidas". Parece recuperarse así la antigua tradición respecto de la Tecnología Educativa, que en sus orígenes suponía que "(...) *la utilización de instrumentos derivados del avance técnico mejorará automáticamente la eficiencia y la eficacia de los sistemas educativos y abrirá incluso posibilidades para la sustitución del profesor. Tras esta pretensión, aparece implícito un concepto de enseñanza como mera transmisión de información.*" (Maggio, 1995:29) Se termina desdibujando así la referencia teórica a la enseñanza en la delimitación de los objetivos educativos. El caso de Perú constituye quizá un ejemplo paradigmático en este sentido, en el que el mismo gobierno parece haberse hecho eco de este discurso y haberle dado vuelo propio en algunos programas educativos dentro del Ministerio de Educación de esa nación, principalmente a través del denominado Proyecto Huascarán. Como ya hemos dicho, en éste confluyen todos los programas clasificados como "tecnológicos", dentro de los que recayó a partir del año 2001 el Programa de Educación Secundaria que analizamos.

Adicionalmente se erigen programas sociales que constituyen verdaderos "paquetes" que suelen desplegar un abanico de intervenciones sobre las comunidades y las familias, integrando asistencia educativa y sanitaria, políticas municipales, proyectos de recreación, etc., en los que las escuelas funcionan como espacio de acreditación y control de "beneficiarios"<sup>60</sup>.

Por último, nos parece relevante caracterizar lo que podríamos denominar *racionalidad tecnológica o instrumental*<sup>61</sup> que suele primar en los programas financiados por estos organismos. Una de las características centrales de estos enfoques es la separación explícita de la planificación (en manos de los *expertos*) de la ejecución. Esta racionalidad, que Giroux (1997) denomina "técnica", está centrada en los principios de control y certeza. Se parte de la premisa de que la práctica educativa puede ser integralmente planificada, a través de la predicción de todos los procesos, y controlada, a través de rígidos procedimientos de evaluación o monitoreo de cada actividad. De esta manera queda inhibida la posibilidad de intervención en las decisiones de los distintos sujetos sociales involucrados, siendo relegados a la condición de *destinatarios* de un programa o de una política que fue definida previamente por actores externos o por representantes unilaterales del Estado.

## **Procesos y prácticas estatales “interculturales”. Algunas conclusiones**

A partir del análisis que hemos presentado en las páginas anteriores, hemos podido identificar algunos aspectos importantes referidos a procesos y prácticas estatales, que pueden resultar relevantes en el estudio de la interculturalidad.

En el marco de este discurso que festeja la diversidad cultural y reivindica el respeto a la diferencia, encontramos procesos que tienden a profundizar el aislamiento<sup>62</sup>, la separación y la exclusión de distintos sectores sociales.

Las políticas educativas focalizadas y compensatorias, entre las que suelen alinearse los programas interculturales, así como el tipo de intervenciones que destacamos por parte de distintos organismos -sean estatales o no- en la definición de aquellas inciden fuertemente en este sentido.

El desafío - o la contradicción- que parecen conllevar estas tendencias en el marco del proyecto intercultural es, retomando palabras de Aguado (2003:14) "*¿cómo articular un modelo de interacción sociocultural, de construcción conjunta de conocimiento, (...) en estructuras organizativas basadas en relaciones de poder desiguales?*", que en muchos sentidos parecen seguir acentuando el aislamiento y, consecuentemente, las desigualdades. Estas contradicciones coexisten, como hemos señalado en el capítulo anterior, en el proceso de construcción del proyecto intercultural, configurándose y configurando a la vez un espacio social en el que al mismo tiempo que se implementan programas que profundizan el aislamiento, se confrontan otras prácticas "interculturales" alternativas.

Otro aspecto importante que hemos identificado tiene directa relación con el corrimiento (o "desplazamiento", según Trouillot) de las funciones del Estado hacia otros sitios, funciones que han ido asumiendo o controlando distintos tipos de instituciones u organismos, que responden a intereses muy diversos. Nosotros hemos mencionado el protagonismo de los organismos de financiamiento internacionales en los proyectos o programas sociales y, especialmente, en los programas educativos interculturales dirigidos a poblaciones del "Tercer Mundo" en situación de "desventaja socioeducativa". Estos organismos han ido ocupando espacios centrales en la definición de las políticas, estableciendo estándares rígidos de planificación, puesta en marcha y monitoreo, con pocos márgenes a la participación de otros sectores.

Aunque en este capítulo no nos detuvimos específicamente en su análisis, en algunos pasajes del capítulo anterior hemos mencionado la presencia, no nueva por cierto, de organismos eclesiásticos de distinta confesión religiosa que han impulsado proyectos de Educación Intercultural Bilingüe en distintas regiones de Latinoamérica, acompañando la tarea de evangelización. Muchas experiencias pioneras de EIB estuvieron en manos de organizaciones externas al Estado, las que forjaron una larga tradición, con raíces que hoy en día no solo siguen vigentes, sino que en algunas regiones se revitalizan. En las regiones del norte de Argentina, el Equipo Nacional de Pastoral Aborigen, así como algunas diócesis provinciales, participan directamente en la formulación de estos programas dirigidos a población indígena. En las regiones de la selva peruana - Amazonía- el Instituto Lingüístico de Verano, institución protestante americana, fue la que implementó por primera vez las escuelas bilingües en la región para población indígena<sup>63</sup>.

Paralelamente a este corrimiento del Estado se están produciendo cambios en los discursos y prácticas relacionados con problemáticas educativas de "atención a la diversidad", en los que se pueden identificar nuevos significados y tratamientos de la *diferenciación social* y la *diversidad cultural*. En los discursos y prácticas estatales - tanto por parte de los gobiernos como por otros organismos y sujetos- como hemos intentado señalar en el análisis del caso estudiado, la interculturalidad constituye un recurso retórico de sensibilización por esas problemáticas que suelen traducirse en "estrategias de intervención" que asumen las diferencias desde una visión estática, en la que las relaciones sociales en contextos multiculturales se producen en términos de armonía, en ausencia de conflictos.

Observamos también que este discurso "sensible" y ligado al tratamiento de la "diversidad", resulta funcional en algunos casos al desarrollo de programas educativos (e interculturales) que encierran otros propósitos e intencionalidades, más allá de los formativos. Como mencionamos, entre ellos el desarrollo de la tecnología satelital e informática apareció en nuestro análisis como un elemento central, que en muchos momentos determinó la orientación del programa de educación secundaria.

En el marco de este programa, hay un discurso hegemónico que atraviesa el proceso de diseño y toma de decisiones -que la ubica en los márgenes de la educación compensatoria, supletoria y diferencial- que resulta coherente con ciertos objetivos de control social. Paralelamente identificamos un proceso a través del cual, de manera lenta



y contradictoria, se ha logrado instalar el debate sobre problemáticas ligadas a la diversidad y la desigualdad en las agendas oficiales.

Este análisis nos advierte entonces acerca de la necesidad de prestar especial atención sobre los distintos usos de la "diversidad" en los programas que se autodenominan interculturales.

## V. Interculturalidad y Diversidad Cultural. Los Contenidos Escolares y la Propuesta de Enseñanza

*"Que no se jerarquicen determinados tipos de conocimientos sobre otros -saber formal/saber tradicional- y que no sean solamente los actores débiles de la sociedad quienes estén en la obligación de conocer la cultura de los actores dominantes: sus lenguas, sus costumbres, sus códigos de comportamiento, sino que más bien la educación se dé en términos de igualdad de condiciones, sin discriminación e irrespeto (...)" (Haro y Vélez en Walsh 2001:12)*

### **Introducción**

Este capítulo está centrado en el análisis específico de los materiales diseñados en el marco del programa. Los mismos se constituyen en los "portadores" de los contenidos escolares y en "mediadores" de la propuesta formativa básica a partir de la que se organiza el trabajo en los distintos centros educativos comunales del país. Los materiales diseñados son de dos tipos: materiales impresos y materiales audiovisuales. Nosotros hemos decidido centrarnos solo en los primeros, en tanto desde la coordinación del programa se ha privilegiado este medio para el desarrollo de la propuesta formativa escolar y de los conocimientos y saberes que se han seleccionado para el trabajo en cada área curricular. Contrariamente, no existen materiales audiovisuales para todas las áreas ni para el desarrollo de cada tema dentro de éstas, como en el caso de los materiales impresos.

En principio, analizaremos en ellos la forma en que se define *interculturalidad* como eje transversal, en tanto así fue definido de manera explícita en los documentos de proyecto que mencionamos en el capítulo anterior. Paralelamente intentaremos caracterizar los enfoques generales y el tratamiento específico de la diversidad cultural que han primado en el diseño de los mismos. A partir de este análisis reflexionaremos sobre el espacio generado en los materiales para el encuentro y la confrontación de distintos conocimientos y saberes, teniendo en cuenta para ello algunos de los principios de la educación intercultural sobre los que hemos estado trabajando.

A esta altura de la presentación de nuestra investigación, pueden resultar evidentes de manera anticipada algunas apreciaciones sobre las problemáticas que acabamos de

plantear. Ya hemos considerado en el capítulo anterior algunas de las condiciones de elaboración de los materiales y hemos destacado entre ellas la falta de intervención tanto de representantes de las comunidades rurales incluidas en el programa como de especialistas capaces de interpretar conocimientos, saberes y necesidades educativas representativas del "universo tan diverso" que compone esta población de jóvenes, y traducirlas en una propuesta formativa amplia y flexible. Pero hasta ahora solo hemos considerado y expuesto las apreciaciones generales que hemos hecho como resultado del análisis de documentos y de las observaciones de campo realizadas en las dependencias del programa en el Ministerio de Educación.

Sin embargo, estamos convencidos de que la riqueza de datos y la profundidad del análisis es mayor si combinamos aquella información con el análisis específico de los contenidos escolares y su tratamiento en los materiales elaborados. Si bien realizar un exhaustivo estudio de éstos excede nuestros conocimientos y posibilidades, así como los objetivos generales que nos hemos planteado, realizar un recorrido por algunos ejes temáticos y propuestas formativas nos puede ayudar a reflexionar sobre la complejidad que implica la articulación de enfoques y posturas teóricas de educación intercultural en una propuesta concreta de trabajo sobre áreas curriculares específicas.

Intentamos recuperar críticamente en este análisis algunos criterios formulados por distintos autores y construir nuevos integrando aspectos teóricos y prácticos.

Coincidimos con algunas ideas expresadas en el "copete" con el que iniciamos este capítulo, en el sentido de pensar la interculturalidad como principio de desjerarquización de saberes y de compromiso entre distintos sectores sociales en la preocupación por el conocimiento de los otros, y no como responsabilidades unilaterales de las poblaciones diferenciadas de una matriz hegemónica, urbana, occidentalizada e "integrada". No coincidimos en caracterizar a estas poblaciones como "actores débiles", en tanto connota no solo un lugar de desventaja en las relaciones poder -sobre lo que acordamos- sino también un lugar de pasividad, que no representa la idea de lucha y confrontación dinámica en la construcción de saberes y sentidos.

Por último, reafirmamos que la educación intercultural implica una innovación pedagógica<sup>64</sup> y curricular que parta "*(...) no sólo de distintos contenidos o experiencias culturales, sino también de procesos de interacción social en la construcción de conocimientos (...).*" (Walsh, 2001:13) Observaremos particularmente esto en los materiales, en el sentido de reconocer que el conocimiento no es reducible a algo estático que es portado o contenido por materiales o libros.

## **El Currículum y los Materiales Didácticos**

¿A qué hacemos referencia cuando hablamos de *materiales didácticos*? ¿Cómo se relacionan éstos con el *currículum*, formal y escolar? ¿Qué es el currículum?

Estas han sido algunas preguntas que hemos necesitado contestar antes de focalizar la atención en la interculturalidad. El hecho de que se trate de una investigación o proyecto de tesis antropológica nos ubica en un campo teórico-metodológico que no nos exige de ser precisos conceptualmente respecto de estos grandes núcleos temáticos de la teoría educativa, aunque sí deja en claro que no se centrará específicamente en ellos el foco de nuestro análisis.

En principio podemos decir que el *currículum* constituye siempre una selección de la cultura, que no es equitativa, en tanto opera en la misma lo que Williams (1980) llama "tradición selectiva"<sup>65</sup>.

*"El currículum nunca es una simple colección neutra de saberes, que se manifiesta de alguna manera en los textos y aulas de una nación. Forma parte siempre de una tradición selectiva, de una selección que hace alguien, de la visión que un grupo tiene del saber legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo."* (Apple, 1995:153)

Específicamente, cuando hablamos de currículum hacemos referencia a todas las experiencias que en su conjunto conforman las vivencias de los alumnos. En este sentido forman parte del currículum tanto lo explícito como lo implícito, aquellos aspectos que forman parte de "documentos oficiales" así como los contenidos en códigos y rutinas del centro educativo, en opiniones de docentes, en interacciones personales y formas de participación, en los materiales escolares y su uso, etc. (Aguado, 2003)

Esto significa que entendemos el currículum y su definición -o construcción- en un marco de relaciones sociales de hegemonía, en el que se pueden identificar disputas en distintas dimensiones. En este capítulo trabajaremos más en torno a los contenidos y las propuestas formativas curriculares presentes en los *materiales*. Es decir, en lo que podríamos denominar una *dimensión curricular formal*, en la que veremos aspectos curriculares centralizados y unificados del programa, comunes a todos los centros educativos del país, que comparten materiales, contenidos y propuesta educativa

general. Dejaremos para más adelante el trabajo sobre lo que denominamos *dimensión escolar y comunitaria del curriculum*<sup>66</sup>.

Avanzando ahora hacia lo que hemos finalmente definido como recorte específico de análisis en este punto, observamos que para hablar de *los materiales didácticos*, algunos autores hacen referencia a un curriculum formal que remite a la selección y organización de los contenidos de aprendizaje que idealmente los alumnos deben adquirir en la interacción con los materiales.

Los materiales didácticos o pedagógicos son entendidos desde perspectivas funcionalistas como *mediadores culturales*, en tanto constituyen la manifestación explícita respecto de "qué y cómo" se valoran los elementos culturales a transmitir. En este sentido los materiales representan "lo que hay que aprender", representan y materializan el "conocimiento". (Aguado, 2003; Blanco G., 1995)

Suele decirse que los materiales y libros escolares reflejan lo que hay que aprender, representan el conocimiento. Esta situación parece presentarse de manera clave en el programa de educación secundaria. Los materiales no solo cumplen las funciones que tradicionalmente asumen los libros escolares, sino que además representan el discurso y los conocimientos de los "especialistas". Tengamos en cuenta que el plantel docente propio del nivel educativo secundario no se hace presente en los centros educativos, asumiéndose su presencia a través de estos *mediadores*. Por otro lado, como ya hemos dicho en el capítulo anterior, los mayores esfuerzos se han concentrado en su elaboración y las mayores expectativas se han puesto en los "resultados" respecto de su utilización, en detrimento de la consideración de aspectos y variables más abiertas, flexibles y participativas.

Existe hoy una tendencia a evaluar críticamente los materiales escolares, sobre todo los impresos como los libros de texto, en tanto han logrado constituirse en los contextos escolares como única fuente de conocimiento valioso, restando importancia a la complementación y búsqueda de otras fuentes. A partir de ciertas selecciones y recortes culturales e históricos, suelen presentar los logros alcanzados por ciertos grupos o sectores sociales como la versión última y más acabada del conocimiento. Se encuentran en ellos entonces distorsiones, omisiones e invisibilizaciones de ciertos grupos.

Desde una perspectiva crítica, se ha argumentado que no se deja espacio a la discusión y negociación de significados desde el curriculum escolar que reafirma un "modo instruccional dominante" de transmisión de información y confianza acrítica en los

contenidos de los libros escolares (Giroux, 1997). Esto es claro cuando los docentes y alumnos creen y confían en los libros de texto como fuente de conocimiento, situación ampliamente extendida en las rutinas escolares.

Pese a que estas críticas se vienen haciendo fuertes desde hace unas décadas en distintos ámbitos académicos, no parecen haber impactado lo suficiente en la práctica educativa como para descentrar el *conocimiento y los saberes* de los materiales. Sin embargo, esta situación se percibe más crítica aun en programas educativos como el que estamos analizando, en tanto los materiales didácticos -contrariamente a la tendencia- concentran más funciones y responsabilidades que en la educación presencial, constituyéndose en los "portadores de contenidos" fundamentales sobre los que los alumnos trabajarán.

Allí radica la importancia central de analizarlos y, a riesgo de resultar demasiados "propositivos" en nuestro estudio, observar en ellos si es posible propiciar un diálogo entre conocimientos y saberes diversos, eludiendo los riesgos de promover lecturas acrílicas y comunicaciones unidireccionales.

Paralelamente se advierten otros problemas directamente relacionados con esta centralidad de los "materiales escritos". En cierta medida resulta paradójica la focalización de las expectativas en este tipo de materiales, para el trabajo con poblaciones que suelen mantener una relación "distante" con la escritura y donde predominan otras formas de transmisión de saberes<sup>67</sup>. Al final del capítulo retomaremos estas ideas.

### **Los materiales y el curriculum en el programa**

Hemos podido identificar algunas definiciones importantes respecto del curriculum y los materiales del programa de educación secundaria, a partir del análisis de los documentos de Nivel de Proyecto, de Diagnóstico, Curricular y Operativo<sup>68</sup> a los que se tuvo acceso (sobre todo de estos dos últimos).

En principio observamos que se partió del "Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria de menores (adolescentes)"<sup>69</sup>, y las correspondientes adaptaciones del mismo a lo que se denominó "Educación Secundaria a Distancia para áreas rurales y lugares de preferente interés social"<sup>70</sup>, en las distintas áreas curriculares. Nosotros sólo hemos accedido a los documentos respecto de las áreas de Matemática; Ciencia, Tecnología y Ambiente; Ciencias Sociales; y Comunicación.

Específicamente, se está considerando en el programa un currículum adaptado a *zonas rurales* de Perú, teniendo en cuenta la diversidad cultural, lingüística y ecológica de las áreas rurales, pero priorizando el eje aglutinador de la *ruralidad*, como especificidad central del desarrollo curricular.

La interculturalidad, declarativamente central en muchos documentos y discursos, es "incorporada" al programa como un "eje transversal" en el tratamiento de los contenidos y la propuesta formativa general.

Hay una clara relación entre *diversidad cultural* -lo que en el caso de Perú se traduce en la construcción de identificaciones y diferenciaciones en torno a *ser indígena*, perteneciente a alguna de las etnias o grupos étnicos asociados con los pueblos originarios- y *campesinado*. En esta visión parece primar la tradición más específicamente serrana, que durante el siglo XX consolidó esta relación entre "educación para indígenas" y "educación rural" (Ames, 2002; Zúñiga y Gálvez, 2002; Montero, 1990). Sobre esto ya hemos hablado y volveremos más adelante.

Puntualmente, el Diseño Curricular prevé la consideración de las siguientes áreas curriculares: *Comunicación; Matemática; Ciencia, tecnología y ambiente; Estudios sociales y ciudadanía; Gestión de procesos productivos y empresariales; Educación física, Educación religiosa; Idioma extranjero; y Educación artística.*

Sin embargo, en los materiales hay áreas que no aparecen desarrolladas -como la de "Idioma extranjero"-, y las áreas de "Educación Artística" y "Gestión de procesos productivos y empresariales", solo aparecen en lo que se denominan Cuadernos de Autoaprendizaje y no en los Libros de Aprendizaje. Para entender esta diferencia a continuación caracterizamos brevemente a cada uno de ellos, que han sido el núcleo del análisis que desarrollamos en el resto de este capítulo.

Los denominados "materiales impresos" desarrollados por el programa no responden a un formato único, sino que adquieren distintas formas y características y cumplen funciones diversas<sup>71</sup>. Puntualmente estos materiales son: los Cuadernos de autoaprendizaje y los Libros de aprendizaje.

### **Cuadernos de autoaprendizaje:**

Su función principal parece recaer, de acuerdo a los documentos analizados, en proveer a los alumnos de una *estructura organizativa* capaz de hacerles sentir que están cursando cada una de las asignaturas de la educación secundaria y no sólo leyendo un material. Esta estructura, que normalmente es provista por el profesor en la clase, es

asumida en teoría por este material, cuya función sería vincular los "conocimientos previos" con los nuevos aportes y establecer o ayudar a establecer las futuras conexiones de los mismos apoyando de este modo al alumno para que teja la trama de relaciones necesarias para el aprendizaje. En definitiva, deben guiar el aprendizaje de los alumnos, orientándolos, proporcionándoles ayudas didácticas para acceder a los contenidos y proponiéndoles actividades y espacios de participación para la necesaria contextualización y transferencia de los conocimientos. En la siguiente frase, extraída de uno de los documentos analizados, pueden identificarse algunas de estas "funciones":

*“Representa el hilo coordinador de la actividad de aprendizaje del alumno (...). El cuaderno es así, un elemento dinamizador, interactivo que propone una ruta general para que el aprendizaje ocurra. Está conformado por una serie de eventos que determina su estructura. Se destacan, fundamentalmente, el de conocimientos previos, el de propósitos del aprendizaje, las actividades de construcción del aprendizaje, constituido por un Modelo de Aprendizaje apropiado al Área Curricular, que orienta la actividad del alumno en su afán de construir el conocimiento; los eventos de actividades de Evaluación y Transferencia, dirigidas a posibilitar una verificación de lo aprendido y el uso que puede darle a ese conocimiento en otra esfera, especialmente en su vida cotidiana.”* (Documentos de Trabajo, 1999)

Cabría preguntarnos aquí, al menos como duda problematizadora, si puede este material, estructurado en "eventos" -o "momentos" del aprendizaje-, asumir todas esas funciones docentes.

### **Libros de aprendizaje:**

Estos representan en el programa el vehículo a través del cual se *envían* los *contenidos*. Constituyen el medio central que "porta contenidos", que contiene un cúmulo de información disciplinar básica que es percibida como la materialización del *conocimiento* disciplinar que *hay que alcanzar*. Son vistos como dispositivos que permiten a los alumnos recolectar información a través de las acciones que realizan sobre ellos, pero fundamentalmente parecen constituirse en la fuente central de conocimiento. En los documentos se precisa que:

*“Este material presenta el nuevo contenido en su aspecto formal, científico y técnico, según el caso. En algún momento del trabajo con el cuaderno, cuando el alumno está listo, es derivado a la lectura del libro para la profundización en el tema. De allí regresa al cuaderno para seguir interactuando con él. El libro cumple una función importante, pero puntual: presentar los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales en el momento requerido por el modelo de Aprendizaje implícito en las Actividades de Construcción del conocimiento.”* (Documentos de Trabajo, 1999)



Observamos un alto nivel de "planificación" tanto de las acciones propuestas a los alumnos, como del orden secuencial con el que "deben" interactuar con estos materiales.

Habiendo introducido ya los materiales didácticos impresos del programa y sus características, retomamos la reflexión que hacíamos respecto del *diseño curricular diferencial*. Una primera cuestión importante surge en torno a la diferenciación explícita que se hace entre la propuesta curricular general de educación secundaria y esta propuesta para "áreas rurales y lugares de preferente interés social", que en principio reduce las áreas disciplinares o al menos el espacio para su tratamiento.

En la Descripción Técnico Pedagógica del proyecto encontramos un dato que parece constituirse en un supuesto central sobre el que se parte para justificar esta diferenciación. En ese documento se expresa que dadas ciertas "debilidades" detectadas en los jóvenes que egresan de la primaria de área rural –en *manejo de textos escritos* y *escaso desarrollo del pensamiento lógico-formal*- y el tiempo disponible para el aprendizaje, se priorizarán algunas áreas curriculares por sobre otras. Sin embargo, este ha sido un pasaje aislado encontrado en los documentos y no se explicitan directamente cuáles son las áreas que se excluyen, en qué condición quedan y las razones de su exclusión y, eventualmente, si existe normativa específica relativa a las formas de acreditación y certificación de ellas, cuando no se consideran en las propuestas de enseñanza. En definitiva, se abre aquí nuevamente el interrogante respecto a si estas propuestas *focalizadas* constituyen verdaderamente esfuerzos tendientes a la democratización e igualdad de oportunidades educativas o bien refuerzan las desigualdades que pretenden revertir. En principio podríamos decir que, junto con otros aspectos de la propuesta educativa, la exclusión de áreas disciplinares del curriculum de educación secundaria parece contribuir a profundizar la desigualdad.

Los materiales impresos a los que hemos tenido acceso para realizar este análisis se detallan al final de este documento (en "Documentos, Materiales y otras Fuentes consultadas").

## **Criterios para el Tratamiento de la Interculturalidad.**

Nos hemos preguntado cuál puede ser una forma adecuada de indagar acerca de la interculturalidad en los materiales escolares; qué elementos pueden resultarnos útiles para el análisis de la problemática de la diversidad y la desigualdad en educación.

En principio una caracterización general de estos materiales podía aproximarnos al análisis. Sin embargo, cuando más nos acercamos a la reflexión sobre cómo se integran estas problemáticas -y un enfoque intercultural- en propuestas formativas concretas en materiales escolares y en su tratamiento en el aula, más difícil resultó encontrar referentes, como señalamos en el capítulo III. Muchos especialistas, han trabajado sobre una aproximación conceptual al enfoque, sobre su historia y su relación con los sistemas educativos nacionales, sobre las implicancias políticas del discurso "multicultural", sobre factores y efectos que inciden en la definición de la política de educación intercultural, etc. Sin embargo, no tantos han propuesto herramientas de análisis de materiales interculturales y tratamiento de la interculturalidad en el aula.

Tal vez por miedo a resultar prescriptivos, los autores más críticos eviten proponer criterios que sirvan para pensar en el diseño de los materiales y actividades en aula. Sobre todo si estos son usados como "recetas" o "manuales para una pedagogía intercultural" de manera simplista y acrítica.

Coincidimos con esa apreciación, sin dejar de reivindicar la importancia de integrar la investigación a la práctica educativa. Es por eso que nos permitimos realizar nuestro trabajo retomando críticamente propuestas de otros, y construyendo y reconstruyendo a partir de nuestro marco teórico y de nuestra propia experiencia de análisis de materiales escolares y observación de clases, lo que algunos autores denominan "criterios" (Walsh, 2001) para el tratamiento de la interculturalidad en educación.

Además de los aportes de algunas teorías que iremos explicitando<sup>72</sup>, hemos considerado propuestas más específicas de criterios para el análisis de la interculturalidad, que han sido concebidas pensando en contextos socioeducativos distintos y desde marcos teóricos diversos<sup>73</sup>, por lo que solo las tomamos de manera crítica como disparadores del análisis.

Estos disparadores nos resultan pertinentes para ser considerados tanto en el análisis del tratamiento de la interculturalidad en los materiales impresos, como en el aula. Es por eso que serán considerados tanto en este capítulo como en el próximo, en el que volcamos algunas reflexiones fruto de las observaciones de clase en un centro educativo.

Walsh (2001) propone como primeras consideraciones en el tratamiento de la interculturalidad, tomar en cuenta tres referentes:

- El contexto sociohistórico del centro escolar.
- La realidad sociocultural de los jóvenes alumnos y sus familias.
- El perfil de los docentes y la relación que éstos establecen con la comunidad, con los alumnos y sus familias.

Estos referentes en principio parecen relativamente accesibles y pasibles de ser considerados en el tratamiento de la interculturalidad en el aula o en cada centro educativo comunal específicamente, pero ¿cómo traducirlos en una propuesta general para todos los centros educativos que se vehiculice a través de los materiales?

Evidentemente la situación es muy distinta si se trata de un centro escolar inserto en un contexto rural o en un contexto urbano. También cambia si la población o comunidad de alumnos es bilingüe o monolingüe. Pero sin ir tan lejos en la búsqueda de ejemplos de heterogeneidad, la diversidad atraviesa a la población incorporada al programa, sea esta social, cultural, lingüística, etc.

En cierta medida estas apreciaciones nos generan una gran contradicción respecto a si tiene sentido o no este análisis, en tanto nos llevan a cuestionar seriamente si puede desarrollarse un programa tan centralizado dirigido a una población con este nivel de heterogeneidad. Sin poder dirimir estas tensiones, seguimos el análisis pensando en criterios con cierto nivel de generalidad que permitan promover -a través de distintas estrategias didácticas- formas de relativizar y confrontar distintos conocimientos y saberes, y un trabajo flexible con los materiales, a adaptarse en cada centro educativo. Estos pueden atravesar distintas áreas curriculares o bien constituirse en ejes temáticos en una o más unidades. (Walsh, 2001) En principio encontramos que su consideración como *ejes transversales* resulta fundamental en el tratamiento de la interculturalidad en programas como el que estamos analizando. En los documentos del programa de educación secundaria así fue expuesto, destacándose la importancia de que la interculturalidad atravesase los contenidos y toda la "propuesta didáctica". Pero sobre este aspecto volveremos más adelante.

En definitiva, si lo que hemos rescatado de las discusiones respecto al enfoque intercultural es, tomando términos de Novaro (2002), la consideración de los contextos de diversidad cultural como espacios que permiten "desarrollar la capacidad de interpretar códigos diversos", "enseñar a convivir con la ambigüedad" y "relativizar los logros de la propia cultura", los criterios que utilicemos deben reflejar estos aspectos.

Por lo tanto, algunos criterios generales disparadores y orientadores del análisis que hemos reconstruido son aquellos relacionados con: *promover la autoestima y el reconocimiento de lo “propio”* (importante en tanto ha sido negado o desvalorizado); *considerar los conocimientos, saberes y prácticas “locales” de manera que rescaten el papel que desempeñan en la vida de los distintos grupos* (sin perder la referencia a los supuestos “saberes universales” promovidos desde el discurso hegemónico); *considerar distintos conocimientos y prácticas, entendiendo la diversidad cultural en su carácter complejo y conflictivo y problematizando el lema de la “unidad en la diversidad”*; y *propiciar la comunicación y la interpretación de otros códigos*.

### **Apreciaciones generales sobre los criterios definidos en y para el análisis de los materiales didácticos**

Nos proponemos presentar una serie de apreciaciones generales a las que hemos arribado en el proceso de análisis. Si bien ordenamos esta presentación explicitando los criterios esbozados en primera instancia, como ya hemos dicho, su definición fue parte del proceso dialéctico que integra teoría y práctica, aspectos conceptuales e interpretaciones, acerca de los materiales didácticos, como los del programa que analizamos. En nuestro intento por indagar sobre los alcances y límites de la perspectiva intercultural, reflexionamos acerca de las potencialidades, así como también acerca de las restricciones o riesgos que encontramos en la utilización acrítica de los ejes o criterios definidos que pretenden responder a un modelo "intercultural".

- En principio mencionamos la importancia de que en los materiales se *promueva la autoestima y el reconocimiento de lo “propio”* (importante en tanto ha sido negado o desvalorizado), y se consideren los *conocimientos, saberes y prácticas “locales” de manera que rescaten el papel que desempeñan en la vida de los distintos grupos* (sin perder la referencia a los supuestos “saberes universales” promovidos desde el discurso hegemónico).

El reconocimiento de un pasado que se articula con el presente de manera particular en el contexto local, puede ser una manera de trabajar sobre la autoestima y el reconocimiento de lo propio, evitando presentar binomios o polaridades entre el pasado y el presente, entre lo urbano y lo rural, entre lo tradicional y lo "moderno", entre lo manual-artesanal y lo tecnológico-industrial, etc.

Resulta fundamental reflexionar respecto del lugar subordinado que han ocupado muchos grupos étnicos en el contexto sociohistórico caracterizado por relaciones de desigualdad y marginación sociocultural que Quijano (1999) describe en términos de "colonialidad del poder". Las comunidades indígenas han sido sistemáticamente representadas en los materiales escolares desde visiones estáticas y esencialistas, como analizamos dos capítulos atrás, en las que subyace una estigmatización, que suele ubicar a la población indígena como sobreviviente del pasado, fuera del ámbito urbano y en condiciones socioestructurales de pobreza, producto de la reproducción de prácticas culturales "atrasadas".

Aparece como un riesgo latente en el tratamiento de este aspecto central para el desarrollo de un enfoque intercultural, el perpetuar esta visión estigmatizante a partir de reconocer solo logros relativos a un pasado. En países andinos como Perú, suele primar una visión idealista respecto de los logros, conocimientos y saberes de las llamadas "culturas precolombinas", como parte de un patrimonio y legado cultural de la nación. Sin embargo, ese pasado no suele ser presentado como entrelazado de maneras muy diversas en el presente, determinando formas múltiples de identificación individual y colectiva.

Existe en los materiales analizados una tendencia importante a referenciar las temáticas con elementos propios de ámbitos urbanos de clase media y a combinarlos, en algunos pasajes, con referencias a problemáticas rurales generales. Si bien esto puede no constituir una comparación o confrontación directa entre dos modos de vida, refleja algunas dificultades y resistencias en romper con antiguas recetas de tratamiento de las áreas curriculares. Por otro lado, la diversidad en las formas de organización social y productiva relativas al pasado suelen ser las más trabajadas en los materiales<sup>74</sup>.

La propuesta de consideración de *conocimientos, saberes y prácticas locales* de las 101 comunidades integradas al Plan Piloto, no puede concebirse a partir de pensar en su inclusión como contenidos específicos de materiales didácticos, que en este caso responden a un "formato único". Pero sí puede pensarse en la incorporación permanente de los mismos en el trabajo con las distintas áreas curriculares si se proponen actividades que propicien la recuperación de estos conocimientos, saberes y prácticas en el trabajo grupal.

Una primera cuestión importante relacionada con esta idea orientadora del análisis del tratamiento de la interculturalidad es lo que en los materiales impresos -específicamente en los Cuadernos de autoaprendizaje- se llama "*recuperación de los saberes previos*".

Este recurso resulta fundamental para dotar de significatividad al aprendizaje, por lo que se sugiere recuperar situaciones reales de la vida cotidiana, no solo como puntos de partida, sino como referencias presentes en distintos momentos de desarrollo de un tema.

"Formalmente" este aspecto es incorporado en los materiales, previendo comenzar cada una de las sesiones de aprendizaje<sup>75</sup> con el ejercicio de rastrear sobre los saberes previos del grupo de alumnos respecto del tema que se comienza a trabajar.

¿Cuáles son los riesgos en el uso de este tipo de estrategias? Uno de ellos es que se transformen en algo meramente formal. En los materiales del programa, todos los temas empiezan de la misma manera, con la misma pregunta respecto de "¿cuáles son tus saberes previos?". Resulta un poco simplista pensar que la pregunta se transforma automáticamente en un recurso didáctico importante con solo formularla. La rutinización lleva a que se deje de lado este momento del aprendizaje, se saltee y se continúe con la lectura de los contenidos y la información general sobre el tema que contiene el Libro. También ocurre que no se vuelve luego a estos "saberes previos" en el tratamiento de la temática, con lo cual su relevamiento no solo fue formal, sino claramente escindido del resto de conocimientos y saberes que terminarán primando en el trabajo del grupo. Por último, un riesgo que encontramos es que los "saberes previos" remitan específicamente a aquellos adquiridos solo en contextos escolares, como los de la educación primaria, dejando fuera la consideración de situaciones de aprendizaje de la vida cotidiana.

Estas reflexiones nos sugieren la importancia de concebir estos "saberes previos" en términos más amplios, tal como son entendidos por Castorina, Lenzi y Aisenberg (1997) los "conocimientos previos", en tanto este concepto permite involucrar una serie de componentes diversos, tales como nociones, hipótesis, teorías y representaciones sociales.<sup>76</sup>

Una segunda cuestión a considerar es la de trabajar sobre "*Proyectos*". Esta ha sido una propuesta concreta y fundamentada en los documentos del programa: "*organizar actividades de aprendizaje en función de estrategias más integradoras que se pretende proporcionar a los alumnos*" (ver Doc. Nivel Proyecto, Descripción Técnico Pedagógica, Propuesta Pedagógica).

Se propone trabajar en actividades de producción llamadas *proyectos*, que atravesarían más de una sesión de aprendizaje y más de una asignatura, promoviendo la integración de los aprendizajes y la vinculación entre distintas fuentes de conocimiento, así como

espacios diversos -algunos de ellos cotidianos- de aplicación o transferencia de lo aprendido. Fundamentalmente la propuesta se centra en propiciar la identificación de problemáticas particulares de la región en la que está inserta el centro educativo, y en posibles alternativas de análisis, explicación o resolución de las mismas, transfiriendo a su realidad las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) adquiridas.

Esta propuesta resulta central en los programas interculturales en tanto la existencia de distintas formas de pensar y de aprender entre los grupos, no refleja "habilidades cognitivas" diferentes, sino más bien circunstancias o situaciones particulares en las que los grupos usan formas específicas de aprender. Como ya mencionamos Cole y otros (1971:233) argumentan que "*(...) las diferencias culturales en el conocimiento residen más en las situaciones a las que se aplican procesos cognitivos específicos* "

En este caso uno de los riesgos más importantes que observamos es la concentración de los esfuerzos en la planificación y explicitación de las actividades por proyectos en los materiales producidos, sin un trabajo coparticipado con los tutores. La tarea de desarrollar proyectos implica un fuerte apoyo de estos docentes, que muchas veces no han sido formados para realizar actividades tan integrales y flexibles, y con poco nivel de precisión. Frente a factores como la falta de tiempo, la posible resistencia del grupo ante una tarea desconocida o la necesidad de destinar mayores esfuerzos para su concreción, puede que se terminen priorizando aquellas actividades de reproducción de los conocimientos y saberes presentes en el Libro.

También puede reconocerse una tendencia a proponer actividades "circulares", comenzando y terminando en el *mismo material*. Hay intentos de hacer participar al alumno, de recuperar sus "conocimientos previos", de solicitarle relevamientos y opiniones, como analizamos anteriormente, pero que luego no son tenidos en cuenta: la síntesis y la evaluación solo retoma y enfatiza lo dicho tanto en el Cuaderno como en el Libro de Aprendizaje. Este tipo de actividades tiende más a la reproducción de los contenidos escolares desarrollados en los materiales que a la producción de un nuevo conocimiento, que favorezca la integración de otros saberes comunales y transferencias o aplicación en espacios comunales.

Un aspecto importante que surge de este análisis, tiene que ver con la variable "tiempo", y con la "secuencia" prevista para la realización de las actividades. Hemos encontrado que en los materiales hay un tiempo pautado para cada cosa, con pocas posibilidades de ser flexibilizado. Por ejemplo, unos minutos para los "saberes previos", otros para "mirar el video", luego "lectura" de ciertas páginas del Libro, después las "actividades".

Este es el esquema que siguen todas las "sesiones de aprendizaje", a la cual se han habituado los alumnos y también los tutores. Cuando en una sesión se propone de manera aislada una secuencia diferente, que implica destinar más tiempo a las actividades, o bien realizarlas "fuera" del horario en el que el grupo asiste al centro educativo, es probable que no se realice. En la comunidad visitada los proyectos suelen no realizarse porque no se ha logrado quebrar la organización rígida de tiempo y tarea. Enfatizamos, a pesar de las dificultades que la implementación de éstas puede traer, que la incorporación de lo que se podría denominar "perspectiva de proyecto" dentro del diseño de los materiales didácticos, parece contribuir a trabajar los contenidos básicos desde ámbitos diferenciales de referencia de los alumnos, favoreciendo la apropiación y resignificación regional de los conocimientos. Pero en el marco de nuestro análisis, los proyectos, que pretenden dar significatividad a la tarea, no han logrado aun constituirse en propuestas lo suficientemente flexibles como para que se desarrollen en contextos y rutinas escolares también diversas.

- También mencionamos la importancia de que los materiales promuevan la *consideración de distintos tipos de conocimientos y prácticas, entendiendo la diversidad cultural en su carácter complejo y conflictivo y problematizando el lema de la "unidad en la diversidad"*.

En principio estamos hablando aquí de promover la exploración de lo "desconocido". Como dijimos en reiteradas oportunidades suele destacarse como uno de los principios fundamentales de la educación intercultural el promover el diálogo entre saberes, para lo cual no solo es importante partir de un reconocimiento de lo propio sino también de aprender a integrar distintos tipos de conocimientos que otros grupos humanos han producido en sus experiencias históricas. Pero un aspecto importante en este caso es promover esta integración y diálogo ubicando los contextos en los que esos conocimientos fueron construidos.

El tratamiento de una sesión de aprendizaje y la posición asumida por uno de los "redactores" nos permitió reflexionar sobre este aspecto. El Diseño Curricular contempla como competencia del área Ciencia, Tecnología y Ambiente para el Primer Grado: *"Comprende e investiga las relaciones que se establecen entre los seres vivos y su entorno, asumiendo con responsabilidad ética el cuidado de la salud y la conservación del ambiente"*.



La preocupación central puesta en evidencia en los materiales remite al "cuidado de la salud", aunque en el Diseño curricular los contenidos correspondientes están previstos para el tercer grado. Evidentemente se ha privilegiado como foco de atención el cuidado de la salud, aunque no se explicitan claramente las razones.

Sí pudimos observar una preocupación puntual para el área en algunos documentos de nivel de diagnóstico y operativo, centrada en la necesidad de trabajar sobre la articulación entre el "saber científico" respecto de esas temáticas y la consideración de los "saberes y creencias de las comunidades", cuando se trata de "destinatarios de zonas rurales", como en este caso. Sin embargo, esta preocupación no logró trascender del nivel declarativo formal. (ver Libro de Aprendizaje y Cuaderno de Autoaprendizaje, Primer Grado, Bimestre 2)

Un hecho significativo a mencionar es la resistencia de los "expertos disciplinares", de los redactores, a integrar efectivamente otros saberes. Si bien la situación no es la misma para todas las áreas curriculares, en ésta particularmente la rigidez en la presentación de los conocimientos fue significativa.

Durante las Jornadas observadas en el Ministerio de Educación con los expertos disciplinares y demás miembros del equipo de producción de materiales, una de las responsables principales de la elaboración de las distintas sesiones de aprendizaje del área se refirió de la siguiente manera a otros saberes confrontados respecto del "dengue":

*"El problema es que los niños no vienen preparados con ningún método. Estuve un día entero discutiendo con una niña sobre el problema del dengue y su origen. A veces tienen ideas de lo más absurdas y no sé qué hacer para cambiarlas. Yo le explicaba que el problema del dengue está en el mosquito que lo transmite y ella insistía en lo que la abuela le había dicho, que estaba en el agüita que se junta en los huecos de los troncos de los árboles." (Integrante equipo de producción de materiales impresos, junio 2001)*

Se trata de formas distintas de enfocar el problema. Ambas remiten a experiencias diferentes y cada una de ellas constituye un complejo o trama explicativa que puede resultar tanto útil en las prácticas cotidianas como coherente con la forma de interpretar las relaciones entre los "seres vivos y su entorno".

Parece difícil en este caso retomar esos saberes y creencias y "establecer un diálogo". Cada una de ellas seguramente tiene construidas explicaciones para los fenómenos naturales y las cuestiones de cuidado de la salud, según concepciones que se han ido gestando y resignificando a lo largo del tiempo.

Si a las resistencias de los "expertos" sumamos la resistencia por parte de los jóvenes hacia las nuevas explicaciones cuando plantean profundas contradicciones con esas concepciones construidas, obtenemos una disputa entre distintos tipos de conocimientos, que en el marco de la institución escolar termina generalmente siendo dirimida por la "autoridad" conferida a la "fuente básica de información" dada al Libro de Aprendizaje. Entendemos que el problema central en este caso no es la existencia del "conflicto" o tensión entre distintos tipos de conocimientos, sino la falta de problematización del mismo, como aspecto intrínseco de la definición de "diversidad cultural".

Muchas veces los libros de texto, incluso los materiales didácticos de este programa de educación secundaria, presentan la información y los conocimientos como algo "dado", "normal", "general" y hasta "universal". Si bien pueden intentar integrar conocimientos, saberes y prácticas locales a través de propuestas didácticas de recuperación de saberes previos y trabajo por proyecto, el lugar desde el que se habla en los materiales queda sin definir. El conocimiento "universalista occidental" predomina y hay poco margen para su cuestionamiento. Esta situación ha sido analizada por López (2003), quien afirma que en ciertos contextos multiculturales y multilingües *"(...) sólo los rasgos culturales subordinados se ven como diferentes mientras que los dominantes se consideran "normales"; juzgando desde una norma universal abstracta, relacionada únicamente a las formas dominantes de pensar y procesar la información."*

En este sentido, hemos encontrado en nuestro análisis una reducción del tratamiento de la "diversidad cultural" a la caracterización de distintos "grupos", sobreentendiendo a la cultura como "entidad dada y acotada"<sup>77</sup>. Una sesión de aprendizaje encontrada en los materiales nos permitió reflexionar sobre esto. El trabajo sobre la "multiculturalidad y el plurilingüismo" con la que se suele caracterizar a la población peruana, se "reduce" a un tema específico desarrollado a partir de contenidos aportados en los Libros de aprendizaje, en los que se presentan una serie de grupos étnicos que habitan la costa, la sierra y la selva y una serie de lenguas que se habla en Perú.

En esos casos la experiencia humana es reducida a ciertos aspectos definidos arbitrariamente por individuos que no se hacen presentes en los materiales -lo cual imprime una valorización de universalidad, como mencionamos unas líneas atrás- y muchas veces se termina justificando la clásica mirada del multiculturalismo noratlántico, de pensar en colectivos distintos que viven armónicamente en igualdad de condiciones, separados unos de otros. En este sentido promover la idea de que la

diversidad es siempre definida a partir de procesos de diferenciación dinámicos y cambiantes que se producen en cada contexto sociohistórico, implica un verdadero reto de la interculturalidad.

Este reto es difícil de alcanzar, no sólo por la imposibilidad de encontrar estrategias didácticas apropiadas para hacerlo –aspectos que no pretendemos profundizar aquí–, sino por los esquemas clasificatorios clásicos con los que pareciera que hay que romper. El viejo lema de "alcanzar la unidad en la diversidad", tan utilizado en el pasado y revitalizado en el presente, es un reflejo de los usos políticos de la diversidad en concordancia con el objetivo de asegurar el control social, más que con propiciar el cambio social. Como analizamos unas páginas más adelante, en este programa los contenidos siguen muy alineados con esta mirada "multiculturalista" de la diversidad.

Si partimos de la idea de que la diversidad cultural no constituye una situación de hecho sino que es construida sociohistóricamente en procesos de identificación, diferenciación y desigualdad social, es claro que los conflictos están en el centro de estos procesos. La consideración del carácter complejo y conflictivo de la diversidad constituye un aspecto importante para trabajar sobre el papel activo de los sujetos, entendiéndolos como sujetos políticos, en cada uno de los espacios sociales en los que se interviene, se realizan prácticas y se interactúa con otros.

Una de las trabas encontradas es la visión negativa con la que tradicionalmente se ha concebido el *conflicto* en la dinámica de los procesos sociales. Desde el Estado, sobre todo en su intervención directa en ámbitos educativos, se han propiciado visiones funcionalistas y sistémicas, en las que la armonía, la homeostasis y el equilibrio hegemonizaban el discurso. Sin embargo, muchos autores afirman que el conflicto constituye un elemento necesario para el cambio social, y rechazan propuestas formativas organicistas que lo omiten o lo caracterizan como desviación, como algo disfuncional o patológico. (Jares, 1997)

Un aspecto controvertido que nos permitió indagar acerca de cómo es incorporado o recuperado el "conflicto" en los materiales escolares, es que éstos suelen ser llevados a un plano individual, personal, al menos esto es lo que observamos en los materiales del programa. Es decir, no aparecen referencias respecto de los múltiples factores económicos, políticos, socioculturales que intervienen en los conflictos sociales, y solo se enfatizan aspectos actitudinales de los individuos que los agravan o reducen. En estos casos el tono "moralizante" de los contenidos con los que los conflictos son abordados es llamativo. Se insiste sobre la "importancia de ser una buena persona, un buen hijo,

un buen hermano". En las sesiones de aprendizaje referidas a Educación Religiosa se encuentran múltiples pasajes en referencia a lo que acabamos de decir.

- Por último, mencionamos la importancia de *propiciar la comunicación y la interpretación de otros códigos*.

Un tema clave para reflexionar en este caso, así como en relación al resto de los criterios, es qué alcance tiene *promover formas solidarias de comunicación*, si la interculturalidad queda reducida a un enfoque sólo utilizado en programas dirigidos a ciertos sectores sociales de manera focalizada y fragmentada del resto de la población. Es más, si ésta ha sido la población que tradicionalmente se ha mantenido marginada y discriminada, sin acceso a la participación ni respeto por las formas alternativas en las que son abordados los problemas, el único puente que se tiende es el que prepara a la población, minoritaria en algunos casos o desfavorecida en general, a aceptar los mecanismos consolidados por los sectores hegemónicos.

Esta es una línea insoslayable de discusión, en la que no puede quedar afuera la reflexión acerca de los *efectos* que estos procesos y prácticas estatales producen, más allá de la “buena intención” con la que parecen haber sido concebidos. (Trouillot, 2001) En definitiva, como dijimos en la primera parte de este trabajo, el problema no parece estar en que una “buena idea” estuvo “mal implementada” sino en los sentidos últimos de la política Intercultural, que incluyen estas contradicciones.

## **Interculturalidad, ¿contenido o eje transversal?**

Pensar la Interculturalidad como *criterios o ejes transversales* en los materiales didácticos implica organizar el curriculum y la planificación escolar de manera tal que ésta tenga una presencia consciente y continua. Esto significa que la interculturalidad no constituye un tema, unidad o materia en sí específica dentro de los materiales, sino que está considerada como un elemento integral de todo el material. (Walsh, 2001) Además la interculturalidad no se reduce a las relaciones entre individuos y grupos diversos culturalmente sino que se refiere también a la existencia de conocimientos, saberes y prácticas distintos, como acabamos de definir. Esto, por lo tanto, debería estar presente en el desarrollo de todas las áreas curriculares.

En forma declarativa suele argumentarse que los ejes transversales tienden a evitar la parcialización en la organización del conocimiento y sobre todo a "(...) *introducir aspectos y problemas relevantes de la vida cotidiana dentro de cada área de conocimiento, a fin de imprimirles más actualidad, rigor, relevancia y conexión del currículum con la realidad*". (Carbonell Sebarroja, 1995:213)

En el programa, se afirma la necesidad de trabajar ciertos temas como transversales, ubicando el tratamiento de la *Multiculturalidad / Interculturalidad* -aparecen en los documentos ambos términos- y el *Plurilingüismo* en un lugar de relevancia y presentándolos como ejes que deben atravesar todo el diseño curricular.

En los documentos analizados se encuentran al menos dos usos distintos de esos términos. Por un lado, para dar cuenta de la situación de diversidad cultural y lingüística del país y de la población de jóvenes alumnos del programa. Por el otro, se utilizan como conceptos propositivos y no solo descriptivos de articulación de los ejes curriculares centrales a las necesidades y características culturales y lingüísticas de las comunidades "rurales y de preferente interés social".

A partir del análisis de los materiales didácticos observamos que tanto el *plurilingüismo* como la *multiculturalidad* son tratados fundamentalmente como contenidos específicos en una sesión de aprendizaje del área de Comunicación, presentando definiciones conceptuales, ejemplos y casos. Posteriormente, no se retoma en todas las oportunidades posibles. Por ejemplo, para mostrar un diccionario bilingüe se presenta uno castellano-inglés.

En general se observa que "*La diversidad cultural del país ha sido reducida a una visión idílica y homogénea de los pueblos originarios del pasado, y una visión folclórica y paternalista de los del presente que, muchas veces, invisibiliza lo amazónico y lo negro frente a lo andino*". Suele destacarse el pasado incaico, y construirse una imagen de indio folclórico, a la vez que se imponen identificaciones como *campesinos*, que borran diferencias ancestrales, locales y geográficas. (Walsh 2001:16)

"(...) *la historia del Perú en los textos escolares se ha ido tiñendo de contenidos cada vez más nacionalistas, populares y andinos.*" (Ames 2000: 372)<sup>78</sup>

Es la Pluriculturalidad peruana la que fue incluida como contenido transversal, pero sin un tratamiento profundo de la Interculturalidad, como bien distingue Aguado (1991) y que presentamos en el Capítulo III.

La Interculturalidad, como principio estructurador de un diálogo entre actores y sectores sociales diversos a través de un material educativo, es una concepción que, como afirmamos dos capítulos atrás, se constituye en principio básico para el trabajo con comunidades en un contexto de diversidad cultural y, consecuentemente, se espera que esté contemplado en el diseño de los materiales y las sesiones de aprendizaje.

Partimos de la premisa de que la interculturalidad, además de construirse a partir de una declaración de principios, debe traducirse en una propuesta didáctica -aunque no se limite a ella- que pueda ponerse de manifiesto a través de la presentación de consignas diversas que recuperen diferentes actitudes de valoración por los saberes de las comunidades, que presenten los contenidos como formas de interpretación de la realidad y la historia y no como saberes cerrados, que favorezcan el intercambio de ideas y opiniones. En definitiva, no se trata de un contenido que requiere ser considerado en una o más sesiones.

Al ser tratada la diversidad cultural como un contenido se aísla y recorta una dimensión que define aspectos determinantes en la interacción entre los jóvenes y la propuesta educativa. Si el texto no se construye desde una perspectiva que incorpore a los distintos grupos de alumnos, que permita situar el tratamiento de las temáticas, se refuerza la idea de que se trata de una propuesta para jóvenes que no son ellos.

Se corre el riesgo de reforzar la idea en el texto de “aquel que es diferente”, del “otro”, que en este caso podría ser cualquiera de los alumnos. Esta idea no es congruente con lo expresado en los documentos de proyecto, en los que se afirma que el programa *debe partir de ellos*, de sus particularidades, de sus realidades (a través del conocimiento diagnóstico acerca de sus realidades y necesidades y su inclusión en los materiales) *para llegar a ellos*.

Se puede reconocer en los materiales que el joven para el que el castellano es su segunda lengua, que es parte de una comunidad rural aislada de los centros urbanos, de los medios de comunicación masivos, cuya identidad grupal está atravesada por múltiples factores socio históricos, económicos y étnicos, representa al diferente, en contraposición con el joven peruano a quien el texto personifica. Esto puede observarse en algunos casos tanto en el tratamiento de los temas, en la propuesta de actividades, en el discurso y también en el diseño gráfico, dibujos e imágenes, como analizamos más adelante.

Este joven de área rural ya sabe que es diferente, porque vive la diferencia que implica, por ejemplo, hablar fluidamente una lengua diferente a la utilizada en el programa,

alimentarse de modo distinto al propuesto como saludable en una de las sesiones, vivir la adolescencia o juventud y su sexualidad en tiempos y procesos distintos, relacionados, en algunos casos, con cambios de roles o con el ingreso al sistema productivo de manera formal, etc.

Sintetizando, parece importante tener en cuenta que para poder establecer “el diálogo” con el alumno que se mencionó es requisito que éste pueda percibir que el mensaje se construyó enfatizando ciertos conocimientos, saberes y prácticas que no son únicos, y que en todo caso representan recortes de la realidad y maneras particulares de abordarla.

### **Identificación y diferenciación. Algunos ejemplos a partir de la lectura de las imágenes**

El tratamiento de las imágenes y dibujos también permite hacer una lectura de la construcción del alumno desde los materiales y la forma acotada y estereotipada en la que a veces es tratado.

Tanto las imágenes como el tratamiento de la información en sí pueden constituir elementos de identificación y diferenciación de los alumnos dentro de los materiales impresos. Las imágenes pueden reforzar, debilitar o invalidar el mensaje transmitido en el texto o en las actividades promovidas.

En este sentido, quisimos destacar algunos ejemplos encontrados en los materiales analizados que refuerzan algunas de las ideas que hemos desarrollado en los puntos anteriores. Esto significa que no nos hemos propuesto en el marco de este trabajo desarrollar un análisis profundo del “tratamiento de la imagen” ni desarrollar aspectos metodológicos específicos para ello.

En algunas sesiones de los Libros de Aprendizaje y Cuadernos de Autoaprendizaje encontramos una “infantilización” de la imagen del adolescente / joven alumno, claramente presente en el "Curso Preparatorio de Comunicación Integral", en el que es representado como un niño más cercano al nivel de escolaridad primaria.

De igual manera, el diseño gráfico que redundaba en la utilización de dibujos e íconos coloridos para la presentación de cada tema (como un búho, una llama, un árbol, etc.) parece más compatible con los primeros años de escolaridad -en este caso no aportan a los contenidos-.

Paralelamente a la utilización de esos recursos gráficos, hay una tendencia a “primarizar” el tratamiento de los temas, aun cuando se desarrollen contenidos propios de la enseñanza secundaria, sostenida en las supuestas "debilidades" detectadas en los jóvenes que egresan de la primaria de área rural, como ya hemos señalado.

El tratamiento de una sesión sobre "ortografía", nos hizo reflexionar sobre este aspecto. En el Gráfico N° 1, extraído de uno de los materiales, hemos encontrado algunos elementos de análisis. (Ver Gráfico N° 1, “La ortografía, los valores y el trencito”, extraído de: Libro de Aprendizaje, Año 1, Tercer Bimestre, área Comunicación).

La ortografía es un tema central para todos los niveles del sistema educativo. Se trata de generar, de acuerdo a los documentos de Nivel Curricular, propuestas de enseñanza que permitan a los alumnos desarrollar su producción escrita en tanto competencia comunicativa imprescindible. Consecuentemente, parece necesario o al menos importante desarrollar estrategias adecuadas a la edad de los jóvenes y a sus posibles situaciones comunicativas. Sin embargo, esto resulta contradictorio con la utilización del recurso de un “trencito”, cuyos vagones contienen palabras que responden a una regla ortográfica y que además reflejan valores “positivos” y “negativos”, recurso que parece más adecuado a niños menores. Las mismas palabras usadas en un marco de recuperación y construcción de valores suelen tener más significatividad planteadas en textos que contextualicen el uso y el significado de los vocablos.

Para los jóvenes a los que se les asigna la responsabilidad de llevar adelante un estudio relativamente autónomo, que en la mayoría de los casos debe combinarse con actividades productivas y reproductivas dentro de su comunidad y grupo familiar (según Documento de Nivel de Diagnóstico y registro de la visita al CE de la "Comunidad A"), la imagen “aniñada” de los dibujos genera un mensaje contradictorio y peyorativo.

Por otro lado, hay algunos dibujos que construyen dentro del material una *imagen negativa* de una parte importante de los alumnos de áreas rurales. En una sesión del área de Ciencia, Tecnología y Ambiente se trabaja sobre el tema “*Los alimentos son necesarios para nuestra salud*”, y la primera imagen que se presenta es la confrontación entre los dibujos de dos niños, de distinta condición social. (Ver Gráfico N°2, “Los alimentos son necesarios para nuestra salud”, extraído de: Cuaderno de Autoaprendizaje, Año 1, Tercer Bimestre, área de Ciencia, Tecnología y Ambiente).

Ambos representan en esas imágenes lo que está bien y lo que está mal, lo higiénico y lo antihigiénico, etc. (Cuaderno de Autoaprendizaje del Bimestre 3, sesión 27) También



parece ponderarse una imagen de lo que es “saludable”, que podría relacionarse con una oposición entre lo urbano y lo rural.

Este análisis nos permite advertir que no se parte del contexto estructural en el que están insertas muchas de las comunidades rurales, ni de los hábitos de los jóvenes de áreas rurales directamente relacionados con aquel, para trabajar desde allí en la concientización del cuidado de la salud. El recurso utilizado parece centrarse en el contraste de modelos opuestos. Esta oposición se ve reforzada por el texto que aparece debajo de los dibujos, con la pregunta "*¿En qué se diferencian estos niños por su aspecto y por lo que comen?*".

## **Interculturalidad, Materiales Didácticos y Modelo de Literacidad en la Escuela. Algunas Conclusiones**

En este capítulo hemos intentado presentar algunas reflexiones respecto del tratamiento de la interculturalidad en los materiales didácticos.

Hemos hecho un recorrido por distintas definiciones de diseño curricular y de materiales escolares, tanto a nivel teórico como a través del análisis de un programa de educación secundaria. Definimos para ello algunos criterios o ejes orientadores del análisis, que nos ayudaran a enfocar la mirada en lo que consideramos aspectos clave de la interculturalidad en educación.

Esta tarea nos ha permitido arribar a algunas conclusiones importantes.

En principio, pudimos corroborar aspectos ya afirmados por algunos teóricos respecto de la historia de la educación intercultural en Latinoamérica en general y en Perú en particular. Este enfoque de la educación está dirigido a cubrir las necesidades y "carencias" socioeducativas de poblaciones que tradicionalmente han tenido un acceso desigual a los sistemas educativos nacionales. Generalmente los programas educativos "interculturales" suelen concebirse como programas para población indígena rural. En el caso de Perú es muy fuerte la tradición que asocia educación para indios con educación rural, alineando y englobando fuertemente a la población que recae en la categoría de indígena con tradiciones serranas que han primado a lo largo del siglo XX, que intentaron enfocar el tema o "problema" del indio con el problema de la posesión de la tierra, reduciendo aspectos multideterminados de la identidad a la categoría de campesinado.

Si bien en la educación de nivel primario se han logrado abrir líneas de trabajo sobre la educación intercultural, desplazando la centralidad de los aspectos rurales, la educación en otros niveles, como el secundario, parece mantenerse aun dentro de los límites de la *educación rural*. Como analizamos en este programa, el curriculum está centrado en la ruralidad, incorporando aspectos del tratamiento de la interculturalidad como "eje transversal".

En relación a lo que hemos denominado *dimensión curricular formal*, pudimos ver que el diseño responde a una propuesta "diferencial" del curriculum básico para educación secundaria. Hay áreas curriculares que quedan afuera y otras que han sido relegadas a un tratamiento marginal. Resulta importante dejar abierta una línea de indagación sobre este punto, en tanto el marco o espacio de nuestra investigación no nos ha permitido ser más rigurosos respecto de los efectos e implicancias que esta situación puede determinar. Sí podemos decir que por lo menos abre sospechas respecto del principio de igualdad de oportunidades educativas sobre el que se erige el programa, que justamente pretende "cubrir" o "suplir" la brecha existente entre el nivel de escolaridad alcanzado por los alumnos de áreas urbanas frente a los alumnos de comunidades rurales aisladas. Partir de condiciones diversas y particulares que constituyen necesidades educativas específicas de la población de alumnos puede constituirse en un arma de doble filo. Sobre todo si estas condiciones iniciales diferenciales se traducen en propuestas desarticuladas del resto del sistema educativo. En este sentido volvemos a retomar algunas ideas que desarrollamos en el capítulo anterior sobre las políticas compensatorias. En ellas encontramos procesos de identificación y diferenciación de la población en los que la *diversidad cultural* y la *desigualdad socioeconómica* representan dos caras de la misma moneda. El riesgo es que tras estos procesos de construcción de la diversidad se escondan mecanismos estatales que profundicen la desigualdad social.

En relación directa con estas apreciaciones nos hemos preguntado también en este capítulo sobre los alcances de las propuestas de educación intercultural. Definimos aspectos que consideramos clave de la interculturalidad, como la problematización del proceso sociohistórico de construcción de la diversidad, a partir del reconocimiento de las múltiples interrelaciones entre grupos sociales distintos y la existencia de conocimientos, saberes y prácticas diversos. Pero nos cuestionamos los objetivos con los que estos criterios suelen aplicarse, en tanto han sido concebidos solo para ser trabajados por población subordinada en el actual esquema de distribución de poder. La

clave aquí parece estar en la puja por extender estos criterios y principios a todo el sistema educativo.

Por último también hemos dejado abierta una puerta para empezar a pensar en la relación entre lo que denominamos la *dimensión formal* y la *dimensión escolar y comunitaria* del curriculum.

Una de las cosas sobre la que hemos puesto especial atención en la definición de los criterios para el tratamiento de la interculturalidad y en la aplicación de los mismos en el diseño y análisis de materiales escolares, es la manera en que es concebida la *diversidad cultural*. Muchas veces ésta es presentada como una "realidad dada", como una situación de hecho, que refleja la presencia de grupos y comunidades culturalmente diversas, que conviven separados claramente unos de otros. Se parte así de una mirada multiculturalista de la diversidad que no admite un verdadero cuestionamiento sobre la dinámica y el conflicto como ejes centrales de la identidad y la cultura.

Dijimos que lo importante no es apreciar las *diferencias* como realidades dadas, sino promover el análisis del modelo sobre el que esas diferencias se han construido en el pasado y en el presente. Sin embargo, el tratamiento de los contenidos analizados cae dentro de un modelo hegemónico en la escuela, que algunos autores denominan de *literacidad*, en el cual la problematización y contextualización histórica de la diversidad siguen sin tener espacio. (Zavala, 2002)

La escuela produce cambios profundos en contextos rurales e indígenas, en tanto institución "extraña" que introduce la alfabetización y la palabra escrita -en algunos casos en sociedades en las que ha prevalecido la palabra oral-, promoviendo fundamentalmente un uso descontextualizado de la misma.

*"En una sociedad oral, los niños no necesitan depender de la lectura y la escritura para satisfacer sus necesidades básicas, ni para llevar una vida normal. Cuando ingresan a la escuela estilo occidental, sin embargo, la forma escrita se convierte en un importante medio de comunicación, así como en una herramienta básica para satisfacer las necesidades escolares de cada día."* (López, 2003)

Los materiales impresos constituyen una fuente privilegiada de conocimiento, que no suele ser puesta en cuestionamiento desde este modelo. Podría decirse, en términos de Giroux (1997), que no se deja mucho espacio a la discusión y *negociación de significados*. Esto se percibe en la falta de propuestas de enseñanza que efectivamente promuevan la contextualización de la información y construcción grupal de los conocimientos en el ámbito comunal, a partir de la integración de fuentes diversas de información.

En este sentido encontramos coincidencias con las situaciones señaladas por Zavala (2002:21) en su investigación en escuelas y comunidades de los andes peruanos, en los que la autora observa "(...) *las prácticas letradas que definen el espacio escolar como un dominio que privilegia un lenguaje descontextualizado concebido como un fin en sí mismo*"<sup>79</sup>. En este sentido el *conocimiento* es directamente identificado con el conocimiento letrado que se adquiere en la escuela, no reconociéndose además otros espacios formativos no formales.

Este cierre nos da el puntapié necesario para articular lo que hemos dicho hasta ahora con el próximo capítulo, en el que intentaremos analizar justamente la articulación entre estas dos dimensiones curriculares.

## VI. El Centro Educativo y la Comunidad Rural. Disputas y Confrontaciones Locales en la Construcción del Proyecto Intercultural

### **Introducción**

Cada uno de los capítulos presentados representan momentos y aspectos importantes en el proceso de investigación seguido. De alguna manera cada uno de ellos refleja distintos niveles de integración que fuimos atravesando en el análisis y a través de los cuales pudimos ir complejizando la mirada hacia la interculturalidad en educación. En este capítulo, que es el último, nos hemos propuesto articular las reflexiones hechas hasta ahora e introducir aspectos aun no trabajados.

Analizaremos qué ocurre con la política intercultural -focalizada y compensatoria-, el diseño curricular -diferencial-, y los materiales didácticos -que constituirían la dimensión formal del curriculum- en un espacio escolar comunal -dimensión que hemos denominado "escolar comunal del curriculum".

La "comunidad" se constituye en un espacio clave de identificación o reconocimiento de procesos sociales en los que la interculturalidad es debatida, entendiéndola como asociación política formada a través "*de la generación de significados a partir de contextos de poder desigual*" (Roseberry, 1989:14). Su abordaje nos permite interpelar el espacio social en el que se produce el proceso educativo, identificando sujetos, tipos de relaciones y contextos diversos, atravesados por distintas relaciones de poder y representación. (Díaz, 2001). Paralelamente nos permite establecer relaciones entre los aspectos políticos y contextuales más generales, y situaciones, relaciones y formas de trabajo en el centro educativo.

Para ello, como ya hemos dicho con anterioridad, visitamos la comunidad limeña que llamamos "A" y a partir de las observaciones de campo hechas allí pudimos identificar una serie de cuestiones centrales a esta dimensión que presentamos a continuación.

En primera instancia queremos destacar el nivel de conflictividad encontrado en las relaciones sociales que atraviesan el centro educativo. La identificación de situaciones conflictivas llamó especialmente nuestra atención, y nos permitió indagar en torno a

distintos intereses y factores de identificación y diferenciación entre los sujetos que interactúan en el ámbito comunal.

Partiendo de ese contexto, nos proponemos retomar los "criterios" o disparadores para el análisis que hemos presentado en el capítulo anterior, y utilizarlos en el análisis de la organización de las actividades en el aula. Pretendemos observar también cómo se relaciona el grupo de alumnos con los materiales, con las tutoras y entre sí.

Recuperaremos también la discusión respecto del modelo hegemónico en la escuela que privilegia el uso de un lenguaje descontextualizado, e indagaremos sobre el tipo de relaciones que se establecen entre los sujetos dentro del CE (modelo de autoridad) así como entre los distintos conocimientos, saberes y prácticas escolares y comunales.

Por último, quisiéramos hacer una aclaración respecto del enfoque cualitativo que nos ha orientado metodológicamente, específicamente en este momento de la investigación. Somos conscientes de las grandes limitaciones de tiempo y distancia que nuestro trabajo ha tenido. Ello hace, como ya hemos dicho, que no podamos encuadrar nuestro trabajo en un "estudio etnográfico", en tanto no hemos podido alternar distintas visitas al campo para profundizar sobre las diferentes líneas de análisis que el procesamiento y la interpretación de los datos nos marcaban como importantes de realizar. Uno de los aspectos centrales del reconocimiento de estas limitaciones podría sintetizarse en la pregunta que se hace Rockwell cuando reflexiona sobre el proceso etnográfico "*¿Qué tan representativo es lo que observo o lo que me dicen de lo que aquí suele suceder?*" (Rockwell, 1987:25)

Hemos hecho una primera visita, en la que además de recorrer la comunidad, sólo pudimos realizar entrevistas en el centro educativo a los grupos de alumnos y a la única tutora que estaba allí en ese momento. Posteriormente realizamos una nueva visita que permitió una mayor estancia en la comunidad. Hicimos observaciones en las jornadas completas de clase durante una semana y participamos de distintas situaciones cotidianas y domésticas de los alumnos, las tutoras y otros sujetos de la comunidad.

Habiendo reconocido el acotado trabajo de campo realizado, al que nos referimos con mayor precisión como "observaciones de campo", reivindicamos la riqueza de datos que hemos podido construir, sin duda favorecida por la articulación de los distintos ejes, momentos y fuentes de información utilizados en la investigación. En última instancia, podemos decir que este ejercicio de análisis nos ha permitido dejar abiertos algunos interrogantes y líneas de discusión.

## **La comunidad limeña. Identificaciones y Diferenciaciones**

Las actividades realizadas durante la semana de visita a la "Comunidad A" nos permitieron observar las múltiples relaciones que se establecen en torno del Centro Educativo -de ahora en más CE-. Es importante destacar, aunque resulte obvio, cómo la misma dinámica de la escuela está atravesada por las relaciones políticas, económicas, socioinstitucionales y socioculturales más amplias. Por lo que si bien se hizo hincapié en la observación del espacio escolar y en la interacción entre docentes y alumnos, la profundización y referencia permanente a las problemáticas propias de las relaciones en y con la comunidad constituyen una fuente referencial clave sobre la que desarrollamos nuestros análisis. En este sentido, consideramos necesario presentar aquí algunas características generales de la comunidad, que nos serán útiles para establecer relaciones en el análisis del tratamiento de la interculturalidad.

Por otro lado, en el capítulo anterior mencionamos algunos referentes que eran propuestos por Walsh (2001) para analizar propuestas de educación intercultural. Estos estaban referidos *al contexto sociohistórico del centro escolar, a la realidad sociocultural de los jóvenes alumnos y sus familias y al perfil de los docentes y la relación que éstos establecen con la comunidad*. En definitiva, en parte estos referentes están relacionados con las formas de identificación y diferenciación que en distintos sentidos atraviesan los procesos y prácticas socioeducativas en la comunidad.

### **Datos demográficos y sociohistóricos generales. Ser parecido y diferente en la Comunidad "A"**

La Comunidad "A" constituye un *distrito rural* ubicado en la zona norte de la provincia de Huarochirí, en el departamento de Lima. Se encuentra en la región limeña de Sierra, a unos 3000 metros de altura. La comunidad cabeza de distrito, a la que hacemos referencia en este trabajo como "A", constituye un poblado de más de 400 habitantes y 150 viviendas.<sup>80</sup>

La cantidad de habitantes es aproximada, y responde a los datos estadísticos del Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú. Sin embargo una de las características observadas en la comunidad la constituyen los *desplazamientos migratorios* sufridos por la población.

Por un lado, hay un sector que suele coincidir con los estratos más altos dentro de la comunidad, que alternan períodos de residencia en Lima y otros en "A", entre ellos están las autoridades de la alcaldía y la gobernación, que caracterizamos más adelante, así como un grupo de campesinos propietarios. Este sector no reside permanentemente en el pueblo, pero sí mantiene sus domicilios, sus chacras –arrendadas- y en algunos casos sus viviendas. Esto hizo difícil estimar de manera más precisa el dato demográfico.

Además en los últimos años el fenómeno de la migración se ha incrementado, en principio por motivos básicamente económicos, pero también educativos, dado que algunos jóvenes aun siguen cursando la enseñanza secundaria en centros urbanos con mayor oferta educativa y otros cursan sus estudios terciarios o universitarios. En el primer caso -presión económica-, las opciones no se limitan a migrar a la capital del país, Lima, sino también al exterior, como es el caso de la migración hacia Argentina y, en menor grado, hacia países de la Comunidad Económica Europea o América del Norte.<sup>81</sup> En el segundo caso -búsqueda de oportunidades educativas-, si bien la migración parece ser temporal, lo que ocurre es que los jóvenes difícilmente vuelven a la comunidad, porque han logrado insertarse laboralmente en las ciudades, porque han formado allí sus familias, o porque sienten que no hay demasiadas oportunidades para desarrollar sus profesiones en la región.<sup>82</sup>

Por otro lado, también hay una migración, o tipo de migración temporal, que nos interesa particularmente y que está directamente relacionada con el CE. Se trata de un flujo poblacional de jóvenes y docentes de otras comunidades rurales y regiones del país, que se trasladan al pueblo durante el año escolar a cursar sus estudios secundarios o a trabajar en el CE, y que luego regresan a sus lugares de origen durante el receso. No estamos hablando de muchas personas ni de grupos familiares, pero sí de un conjunto social significativo. La mitad de la matrícula de la escuela secundaria a finales de 2002 estaba compuesta por alumnos provenientes de otras comunidades rurales. Si además consideramos que durante el año 2001 “desertaron” 10 alumnos pertenecientes a familias no residentes en la comunidad "A" y 6 más durante el 2002, podemos ver que el flujo de jóvenes es importante en relación a la población total de la misma edad de la comunidad. Lo mismo ocurre con los docentes tutores, 2 tutoras en este caso, que no son residentes permanentes.

Observamos que hay jóvenes que se van de la comunidad, solos o con sus familias, y otros que ingresan, aunque sea temporalmente. Este último proceso es relativamente



nuevo, coincide con el comienzo del programa de educación secundaria en 1999 y ha provocado una serie de cambios y reacciones diversas y hasta ambivalentes de la población de la comunidad "A". Existe una actitud contradictoria de acogida y cuestionamiento, de acercamiento y rechazo, de estos jóvenes por parte de algunos sectores de la comunidad. Estos jóvenes son representados socialmente como sector importante dentro de la comunidad -alumnos del CE - y, al mismo tiempo, como sector externo a la misma, que viene a "irrumper" en la tranquilidad del espacio social comunal con prácticas ajenas a veces consideradas "poco deseables".

Desde una *perspectiva histórica* más abarcativa en el tiempo, la región ha sido atravesada por distintos procesos, que merecen ser mencionados. Entre ellos otra actitud ambivalente y contradictoria, de reafirmación, discriminación y negación de lo indígena a lo largo del siglo XX. Como ya hemos mencionado en capítulos anteriores, hubo un fuerte proceso o movimiento nacional que impactó en la región de la sierra peruana, tendiente a generar una unidad identitaria *campesina* entre sectores subordinados económica y socialmente, proceso que paralelamente fue invisibilizando en parte lo indígena, y la diversidad étnica y cultural de la región. (Ames, 2002; Walsh, 2001)

Paralelamente la educación jugó un papel importante en el proyecto nacional promovido desde el Estado Nación, en la construcción de individuos "modernos" abstraídos de sus características diferenciales. Las diferencias étnicas, sociales y también de género han sido negadas durante este largo período por el curriculum oficial, por el sistema educativo nacional, a pesar de que los sujetos han sido y son permanentemente diferenciados en el espacio escolar. Aclaremos que la negación de las particularidades no evita que estas sean "*usadas por las escuelas y los profesores como una explicación tanto para el éxito como para el fracaso escolar.*" (Ames, 1999:303) Es decir, que al tiempo que la diversidad es negada, es recuperada en cierta forma como construcción que favorece la "culpabilización" de ciertos grupos por el "fracaso escolar" de sus miembros.

El proyecto de construcción de la nación promovido tanto desde las élites de gobierno, como desde los movimientos político-intelectuales críticos, han enfatizado una mirada que tiende a reducir las diferencias entre los distintos sectores sociales y culturales del país, en el clásico binomio entre población rural y urbana, y han puesto a la educación en un lugar central para ello. Este proceso, como dijimos, fue más fuerte o más efectivo en la región de sierra, sobre todo en espacios más cercanos a los importantes centros urbanos. Este es el caso de la Comunidad "A", y de todo el distrito de Huarochirí.

Sin embargo, las diferenciaciones no desaparecen. El indígena-campesino en este caso pasa a conformar lo que algunos autores denominan "identidad chola", que constituye una identidad emergente de este proceso histórico y representa una forma de identificación con estatus intermedio entre la población indígena y la población occidental u occidentalizada. (Walsh, 2001)

Podemos analizar estos procesos a partir de considerar distintos aspectos significativos de la identidad. Tomemos la lengua. Si durante el siglo XIX el quechua constituía la lengua materna de comunidades rurales como "A", el siglo siguiente representó la desaparición de éste, entre otros aspectos centrales de la cotidianidad de los sujetos. Al indagar sobre el conocimiento del quechua en los grupos de alumnos, muchos se manifestaron negativamente, aunque otros manifestaron hablarlo porque sus abuelos les habían enseñado algunas palabras. Sin embargo, las tutoras expresaron rotundamente que ninguno de ellos hablaba quechua. Esta información se convirtió luego en un dato llamativo que retomaremos más adelante, cuando al final de nuestra visita nos "enteramos" que 2 alumnos no residentes, provenientes de Huancavelica, sí hablaban quechua cotidianamente en sus hogares.

¿Qué lectura podemos hacer? Hablar quechua parece no representar, al menos en el espacio escolar, un elemento de prestigio. En la escuela se habla castellano porque la región es "monolingüe", y si se presentan casos de reconocimiento del quechua como lengua hablada, estos no son reconocidos más que como casos aislados, resabios de un "pasado" que no es importante reconstruir o elementos "externos" no significativos. Estas representaciones parecen indicar una diferencia de prestigio entre la lengua castellana y las vernáculas (Ames, 1999), que constituye un elemento importante de diferenciación entre la población indígena-campesina. La región, tras siglos de colonización, entre los que incluimos el siglo XX, está fuertemente atravesada por procesos ambivalentes y contradictorios de identificación y diferenciación de su población, entre los que puede reconocerse una actitud discriminatoria -que podría llamarse "chola"- hacia los sectores más bajos del campesinado y aquellos que más se diferencian étnica y culturalmente de la población campesino-occidental.

En este sentido, la discriminación se hace sentir en actitudes hacia los jóvenes provenientes de familias de bajos recursos de otras comunidades<sup>83</sup>, que asisten al CE. En el caso de los alumnos de Huancavelica, esta situación se hace más evidente superponiéndose distintas diferenciaciones sucesivas sociales, culturales y lingüísticas.

## **Trabajar en la Comunidad "A". Experiencias diversas entre los jóvenes**

Las actividades económicas de la región están centradas en la producción y comercialización de leche y queso. La producción agrícola, tradicionalmente fundamental para su comercialización en el mercado, ha quedado reducida al consumo doméstico, por la baja rentabilidad que tiene actualmente.

Los viernes cada familia envía por encomienda los productos para comercializar en el mercado a otros familiares que están "abajo"<sup>84</sup>, o bien se trasladan directamente ellos. Es decir cada unidad doméstica, se organiza para ello. En general éstas funcionan como unidades productivas, organizan sus actividades y distribuyen las tareas hacia el interior de las mismas. Todos sus miembros, con mayor o menor responsabilidad, trabajan, a excepción de los más pequeños.

Algunas familias tienen sus propias chacras, pero muchas otras trabajan como peones o arriendan tierras de los comuneros que han migrado o viven estacionalmente en Lima. La presión económica suele variar considerablemente entre unos y otros.

La organización de la jornada laboral suele comenzar entre las 4 y las 6 de la mañana. Y normalmente no se regresa al pueblo hasta la tarde, entre las 5 y las 7 de la tarde. Los jóvenes suelen incorporarse al trabajo por las tardes, después del colegio.

Aquí debemos hacer una distinción. Los alumnos del centro educativo que vienen de otros pueblos también trabajan, lo hacen en condición de "peones", aunque de manera más intermitente, cuando necesitan dinero o durante los fines de semana, en los que no reciben la comida en el albergue del CE.<sup>85</sup>

Esta situación está indicando otra diferencia significativa entre los alumnos, en tanto la relación con el trabajo entre unos y otros es absolutamente distinta, aunque el espacio rural y las tareas en sí no varíen demasiado entre ellos. En un caso, supone ser parte integrante de una estrategia productiva colectiva de la unidad doméstica, en la que si bien las responsabilidades y experiencias van cambiando a lo largo del tiempo, implica una organización de la vida familiar con cierta estabilidad y continuidad. En el otro caso, supone una estrategia individual de trabajo, por la que el joven recibe una paga o comida a cambio de una prestación, sin necesaria continuidad en el tiempo, ni implicancia de otros compromisos entre las partes.

Este dato -junto con otros igualmente significativos- resulta importante en el análisis de la propuesta de educación intercultural.

## **La estructura político-administrativa y los conflictos político-estructurales**

La organización político-administrativa constituye claramente otro elemento de identificación y diferenciación social, que no podemos dejar de considerar.

En la comunidad existen formalmente tres tipos de organizaciones políticas, con distintas incumbencias y grado de representatividad en la población.

Una de ellas es la *Alcaldía*, que está al frente del Gobierno Distrital de toda la Comunidad "A" (como Distrito, no solo como comunidad, por lo que incluye a sus anexos, como un poblado cercano, que está separado por una quebrada). Cada gestión dura 4 años y sus cargos son renovados por vía electoral, con el voto secreto de los electores del pueblo.

La alcaldía tiene en sus manos la responsabilidad de administrar los recursos y el presupuesto del distrito. Con esos fondos se mantienen algunos servicios básicos y las dependencias públicas -edificios del distrito, la escuela primaria y la secundaria, el centro de salud, los baños públicos-. La alcaldía cuenta también con vehículos propios, dos camionetas y un ómnibus para movilidad de los alumnos de las escuelas, para realizar paseos, etc. También tiene a su cargo un albergue y la provisión de comida para los alumnos de otras comunidades que cursan el secundario en el centro educativo.

El actual alcalde es una persona joven que, de acuerdo a la información aportada por los entrevistados, está enfrentada con los sectores más tradicionales de la comunidad. No reside en el pueblo, sino en Chosica<sup>86</sup>, y según nos informaron algunos entrevistados, suele viajar entre jueves y sábados a la comunidad para resolver los temas que su cargo le impone. Sin embargo, no siempre lo hace. Durante nuestra visita a pesar de que lo esperaban el día jueves dado que había temas importantes que necesitaban de su supervisión, él no viajó.

Otra forma de organización es la *Comuna*. Se trata de la organización que se da la comunidad en relación con el trabajo. Es una organización colectiva que resuelve todo aquello que se relaciona con la producción como, por ejemplo, el manejo del agua, el trabajo colectivo y qué y cómo es conveniente cultivar.

Para ser parte de la Comuna -ser comunero-, hay que cumplir ciertos requisitos. En principio pertenecer a alguna de las familias tradicionales de la región, que hayan “ganado el derecho” a ser comunero en el pasado y se haya extendido a sus descendientes, junto con la posesión de algunos terrenos. En el caso de no pertenecer a

una familia comunera, se puede abiertamente “comprar” el derecho.<sup>87</sup> Además hay que desarrollar alguna actividad productiva, agrícola o ganadera.

La Comuna tiene una Comisión Directiva, elegida por Asamblea, con un presidente, vicepresidente, secretario, tesorero, alguaciles, etc. A su vez la Comuna se organiza internamente en distintas Parcialidades, de acuerdo a las actividades productivas que sus miembros desarrollan. Cada parcialidad tiene también una comisión que la preside, que se renueva anualmente en Asamblea. Dentro de algunas parcialidades se coordinan actividades conjuntas, se distribuyen las tareas y se dividen también las ganancias. También hay distintas comisiones, como la del "Agua".

Todos los comuneros tienen derechos y obligaciones en esa organización. Derecho a ser alguna vez parte de las comisiones directivas, aunque éste se transforma también en una obligación, que exige trabajo, dedicación. Si se incumple con alguna tarea asumida, puede haber multas. La comisión del agua, por ejemplo, se encarga de mantener limpios todos los canales, de asegurar que todas las chacras reciban el agua que necesitan y de impedir que se “malgaste”.

Si bien la Comuna en principio pareciera estar circunscripta a la organización productiva del pueblo, también suele tener incidencia en aspectos referidos a la organización político-administrativa y vecinal de la comunidad, que pueden ir desde cómo se destinan los fondos de la Delegación hasta el "comportamiento" de los jóvenes en el pueblo. Los comuneros se reúnen en asamblea todos los meses, el primer domingo de cada mes, y una vez al año, en el mes de enero, momento en que se realiza la Asamblea Anual que dura tres días seguidos, y en la que se tratan los “temas importantes” para todo el año.

Por último, está la **Gobernación**, que constituiría la tercera forma de poder político-administrativo en el pueblo. En palabras de los entrevistados “*las gobernaciones son las filiales del gobierno nacional en la comunidad*”. No se trata en este caso de gestiones ni cargos electivos, sino que sus responsables son designados por el gobierno nacional, a partir de una terna propuesta por la comunidad.

En el momento de nuestra visita estaban momentáneamente sin gobernador porque el anterior gobernador ya había entregado su cargo y el gobierno nacional no se había expedido aun respecto de la nueva terna.

Para la población, la gobernación parece estar al margen del resto de los sistemas políticos y representativos, en tanto no se ha mencionado nunca en las entrevistas cuáles son sus incumbencias, ni se ha hecho referencia a la intervención de este sector en

decisiones importantes de la comunidad, como sí se hizo en relación con la alcaldía y la comuna.

Durante nuestra permanencia en la comunidad, se hizo evidente la gran tensión que existe entre la *alcaldía* y la *comuna*. Pareciera haber una resistencia por parte de ambos en poner a consideración las opiniones del otro. Por un lado, no hay diálogo, a pesar de que las decisiones y prácticas de cada uno de ellos afectan directamente la gestión del otro y la vida cotidiana de los comuneros. Estas situaciones nos permitieron observar que la distribución de poder y los ámbitos de incumbencias que habían sido definidos formalmente no se ajustaban a los procesos y prácticas político-administrativas que se experimentaban en la comunidad.

Tanto la representatividad como la legitimidad de las autoridades de la alcaldía son permanentemente puestas en cuestionamiento por la comunidad. Los comuneros están enfrentados con el alcalde desde hace mucho tiempo. Pero esta situación se agravó cuando en noviembre de 2002 este último resultó reelecto por cuatro años más. Según versiones contadas por los entrevistados, las elecciones en el Distrito “*no son nada claras*”. Todos los candidatos traen gente de afuera para votar. Parece que esta es una práctica ya iniciada al menos en la anterior elección, por el actual alcalde, la primera vez que resultó electo. Aunque muchos admiten que otros lo han hecho también, aparentemente esta vez resultó más obvio a los ojos del pueblo. Algunas personas asocian esta práctica con el legado político de Montesinos -“*esos son resabios de Montesinos*”<sup>88</sup>. El mecanismo consiste en traer gente de afuera a votar. “*Si normalmente son 150 los que votan, en esta elección votaron unas 360 personas, estaba lleno de rostros desconocidos*”. Tratándose de una comunidad pequeña, estos hechos no pasan desapercibidos. Dicen que todos los candidatos lo hicieron, pero el que cometió el mayor abuso fue el actual alcalde.

Contrariamente a este cuestionado sistema "democrático" de gobierno, se erige el sistema de organización, toma de decisiones y designación de representantes o autoridades por *Asamblea*, que parece constituir la forma de organización política más arraigada, reconocida y aceptada por la comunidad.

La Asamblea se constituye en el espacio para la discusión, el intercambio de opiniones y la búsqueda de “acuerdos” referentes a todos los problemas fundamentales del pueblo –obviamente exceptuando aquellos en los que no tienen potestad, como los que competen a la alcaldía. En las asambleas se fijan agendas, se da espacio para la

discusión de cada tema a los participantes que quieran expresarse y se toman decisiones por medio del voto a "mano alzada". Todos saben qué piensa el otro y cómo votó.

Por medio de asambleas se eligen también a las autoridades que serán responsables de las distintas *comisiones* que existen en el pueblo. Esto va desde la Comisión Directiva de la Comuna, hasta las comisiones del agua, la comisión del "vaso de leche" y la comisión de Padres de Familia de la escuela primaria y secundaria, entre otras. Cada comisión elige a sus autoridades entre sus participantes y estas se renuevan anualmente. En muchos casos los postulantes para cada cargo son propuestos por otras personas, abiertamente en el momento de elegir. En otros, son los mismos candidatos quienes expresan su deseo de postularse, junto con las ideas más importantes que tienen respecto del cargo. Y se vota también a mano alzada, con posibilidad de hacerlo por más de un candidato.

Un aspecto a resaltar sobre el funcionamiento de estas comisiones es que logran trascender algunos niveles de organización y administración que parecieran no pasibles de discusión comunal. Este es el caso, por ejemplo, de la comisión que coordina localmente la distribución de leche para bebés, niños de hasta 6 años y madres en período de lactancia del Programa Nacional Vaso de Leche. Ese programa fija los criterios para definir a la "población beneficiaria". Pero una vez que el pueblo recibe las cajas de leche de la Nación, las pone en manos de la comisión de la leche que elabora los listados de beneficiarios según los criterios que se han definido en asamblea. Tanto los beneficiarios definidos por el programa como los chicos en edad escolar más grandes, los ancianos y los enfermos parecen recibir por igual su caja de leche. Este representa un caso interesante que permite analizar las negociaciones y ajustes locales en prácticas estatales relacionadas con una política social nacional. Si bien este programa es diseñado y regulado en parte por instituciones gubernamentales, la comunidad se ha organizado de tal manera que sin ejercer una oposición directa a la forma en que centralizadamente fueron definidos los criterios para ser un beneficiario, encuentra espacios para imponer sus propios significados.

No es nuestra intención, ni corresponde a los objetivos de este trabajo, mostrar una polaridad entre uno y otro sistema de organización y toma de decisiones, presentándolos como el bueno y el malo, el participativo y el autoritario o el transparente y el corrupto. El momento político en que coincidimos allí, momento en que dada la cercanía de los sucesos relatados parecía representar una imagen más polarizada de la tensión, seguramente influyó en nuestra manera de observarlo. Es claro que ha habido personas

que formaron parte de ambos sistemas y han utilizado también sus influencias y relaciones para verse favorecidos en una elección o para arribar a alguna decisión particular. Sin embargo, resulta muy interesante rescatar esta tradición andina de la asamblea, como forma de organización que no solo ha logrado "sobrevivir" al proceso de occidentalización sino que además constituye una forma alternativa de administración que logra por momentos trascender y resignificar prácticas estatales. Este dato también resulta central en la construcción de los referentes a considerar en el tratamiento de la interculturalidad, de los que nos hablaba Walsh (2001).

Además hemos hecho referencia a esta situación de conflictividad entre la Alcaldía y la Comuna porque no es ajena a la historia del centro educativo, como mencionamos a continuación.

### **El Centro Educativo: conflictos y diferenciaciones sociales**

#### ***Su historia***

En un primer momento, fue la *comuna* la que más apoyo dio para que el CE del programa de educación secundaria se instalara en la comunidad. En principio, según relatos del director de la escuela primaria, el centro debía instalarse en otra comunidad rural de la región, con mayor cantidad de población potencial de alumnos. Sin embargo, en ese momento, esa comunidad desestimó el proyecto presentado por la desconfianza que la gestión y las promesas del entonces presidente Fujimori generaba. Tampoco el alcalde de la Comunidad "A" prestó demasiado interés por el proyecto. Contrariamente, la comuna de "A" lo evaluó favorablemente, y propuso para asegurar la incorporación de la comunidad al Plan Piloto, traer jóvenes de las comunidades de alrededor, de manera que el CE funcionara como centro regional mayor.

Fue la *comuna*, en ese momento, la que organizó el traslado de estos jóvenes, con recursos propios. En esa etapa, que comenzó en agosto de 1999, se implementó lo que se denomina la "Nivelación" o "Curso Preparatorio" de Comunicación y Matemática, tendiente a fortalecer aquellas áreas que el proyecto había detectado con mayores "falencias" en la población de jóvenes que terminaban su escolaridad primaria en zonas rurales. El hecho de comenzar con la nivelación permitió que los jóvenes fueran traídos a la comunidad solo durante el fin de semana, proveyéndoles la comida y ofreciéndoles un espacio para dormir.



Luego, cuando en febrero del año siguiente debió formalizarse la creación del CE y el inicio del Primer Año de educación secundaria, fue la *alcaldía* la que se hizo eco del proyecto y a partir de allí los roces y enfrentamientos crecieron, así como la disputa y los desacuerdos respecto al funcionamiento del centro.

De acuerdo a la mirada de algunos comuneros, la Alcaldía se "apropió" del proyecto y le dio un gran impulso bajo su tutela. Esto determinó algunos aspectos ambivalentes, en opinión de algunos sectores de la comuna. Por un lado, el centro tuvo todo el apoyo para crecer y consolidarse en cuanto a los recursos e infraestructura necesarios. Es decir, la alcaldía destinó recursos del presupuesto para ello. Pero paralelamente, no defendió principios considerados centrales por algunos miembros de la comunidad, como la necesidad de que los tutores pertenecieran a la propia comunidad.

Poco a poco el CE comenzó a transformarse en bandera política de gestión del alcalde. Este basó parte de su campaña electoral en el CE de educación secundaria, específicamente en el edificio que se construyó para que el centro pudiera funcionar independientemente de la escuela primaria, con la que compartió el espacio durante los dos primeros años de funcionamiento del programa. También en el acondicionamiento de uno de los edificios públicos de la comunidad para que funcionara como albergue de los jóvenes de otros poblados que cursan allí, algunos desde el año 2000, y otros que se han ido incorporando en los años posteriores.

Estas parecen ser algunas razones importantes por las que la comuna no apoyaba demasiado al CE en el momento de nuestra visita. Hacerlo significaba resignar ciertos principios con los que fue concebido. Por otro lado, las autoridades del programa y representantes del Ministerio de Educación han ido priorizado la relación establecida con la alcaldía, y han descuidado o desestimado a la comuna como interlocutor fundamental en las negociaciones y ajustes para el funcionamiento del programa en la comunidad. Consecuentemente, los enfrentamientos entre la comuna y la alcaldía se fueron trasladando también al CE. Con el tiempo el éste fue quedando alineado con la gestión del actual alcalde y enfrentado a la comuna.

### ***La relación con la escuela primaria. Espacios, recursos y representaciones***

El CE tiene un espacio físico propio desde enero de 2002, cuando se inauguró el edificio con el que cuentan actualmente, que fue construido en un corto período de tiempo, dado que en la anterior visita a la comunidad<sup>89</sup> compartía el espacio de la escuela primaria.

Esta última cuenta con un edificio de una planta con 3 aulas. En los primeros años del CE, debió destinar una de ellas para el cursado de los alumnos del Plan Piloto de educación secundaria.

Se trata de una escuela poligrado, que cuenta con dos maestros. Uno de ellos, el director de la escuela, tiene a su cargo el grupo de alumnos más grandes, de 4° a 7° grado. Es maestro desde hace 20 años, comunero y miembro de la comisión directiva de la comuna durante 1999, cuando gestionaron la incorporación de la comunidad al Plan Piloto de educación secundaria. El otro maestro se ocupa de los más chicos, de 1° a 3°. Entre los distintos grados suman 40 chicos.

En nuestra visita registramos situaciones de tensión entre los maestros de primaria, principalmente entre su director, y las tutoras del CE de educación secundaria.

En principio los maestros miran con recelo la infraestructura con la que actualmente cuenta el CE<sup>90</sup>. Si durante un largo período ellos debieron compartir sus espacios y recursos, ahora perciben como injusto que el CE cuente con mayores comodidades y recursos que la escuela primaria, y que además no los compartan.

A esta situación se suma el hecho de que los maestros son de la comunidad y las tutoras del CE no. Este no es un dato menor, al menos para el director de primaria, quien pone permanentemente en cuestionamiento las capacidades docentes y el compromiso con la comunidad de las mismas. Explícitamente ha declarado que hay *"muchos proyectos regionales que ellos pueden realizar que les he mencionado a las tutoras y al alcalde, como utilizar la hectárea y media que tiene el colegio y sobre la podrían trabajar los alumnos, en vez de estar vagueando o jugando a la pelota."* En este caso, hace especial referencia a los alumnos de otras comunidades, que trabajan de manera más intermitente en las chacras, y disponen de tiempo libre sin un grupo familiar que *"les imponga disciplina"*.

Estos maestros cuestionan que las tutoras no se insertan en otras actividades de la comunidad, ni intentan *"especializar"* el CE a las características de la región: *"los contenidos los manda el Ministerio, pero hay cosas que habría que revisar de ellos"* y desde su punto de vista las tutoras no lo hacen o no están capacitadas para hacerlo. Pero también se cuestiona el comportamiento de los alumnos del CE, especialmente de los que viven en el albergue. Dicen que *"hay problemas muy serios de indisciplina y conducta con esos chicos, solos como están"*.

Paralelamente a esta información, también nos mencionan que hay chicos que están finalizando la escuela primaria que se van a estudiar a otros lados, porque "*con esos que se pelean*" no van a estudiar.

Es inevitable establecer relaciones entre las opiniones de los maestros y el prestigio que el CE cobra frente a sus potenciales futuros alumnos y sus familias. No nos olvidemos que la mayoría de los alumnos del CE de la comunidad tienen hermanos menores que están cursando la primaria. ¿Por qué entonces se conforman como espacios sociales tan distintos y enfrentados?

Nuevamente la presencia de personas externas a la comunidad parece crear claras situaciones de tensión. Por otro lado, también debemos relacionar estas representaciones del CE por parte de los sujetos que conforman la escuela primaria, con ciertas características que asume este CE como parte de un programa *focalizado* y *compensatorio*, que se inserta en la comunidad con poco margen de flexibilización y intervención comunal en su adaptación y poca articulación con la escuela primaria.

### ***Quiénes son los sujetos que integran el CE***

Los *alumnos* cursantes del CE al momento de nuestra visita eran 19. Es llamativa la poca población femenina, en tanto de ese número solo 2 son mujeres, ambas de primer año.

Como ya dijimos, esta población cuenta con "alumnos de la comunidad", es decir, cuyo lugar de residencia previo y actual es la Comunidad "A", y "alumnos de otras comunidades", que se han trasladado específicamente para cursar el secundario en este CE. Las edades son dispares, van desde los 11 a los 18 años.

Existen diferencias tanto entre los grupos como a nivel individual, cuyo conocimiento puede ayudar a completar la mirada sobre la cotidianeidad de los alumnos en el aula y en sus hogares, y entender también cómo conviven historias y realidades diferentes.

Aquí haremos algunas referencias a los 3 grupos distintos que había hasta el momento de nuestra visita -correspondientes al primer, segundo y tercer año- dejando las caracterizaciones personales para su lectura opcional en el Anexo<sup>91</sup>.

El grupo de **Primer Año** está integrado por 6 alumnos: 4 de ellos de "A" y 2 de otras comunidades. La edad promedio es 12 años, aunque hay un alumno de 11 y otro de 14 años, que debió abandonar en 2001 y volvió a cursar 1º año en 2002.

Es el único grupo en el que hay mujeres, 2 jóvenes ambas de la comunidad, que conviven con sus familias. Hay dos alumnos que viven con sus abuelas. Uno lo hace

prácticamente desde que nació - sus padres migraron a Argentina. El otro vive con su abuela mientras permanece en la comunidad durante la semana, y los viernes vuelve con sus padres a su pueblo. Por último, hay un alumno que vive durante la semana en el albergue y también vuelve los fines de semana a su comunidad.

El grupo de **Segundo Año** tiene 7 alumnos. Las edades rondan los 13 y 14 años. Cuatro de ellos son de la comunidad, uno es de un centro urbano, pero desde que comenzó Primer Año fue a vivir con su tía a la comunidad "A" y los otros dos son de un pueblo muy cercano.

Los casos de los alumnos de otras comunidades son diversos. Uno de ellos vuelve siempre a su pueblo. Contrariamente, el otro alumno suele quedarse no solo durante la semana sino también durante algunos fines de semana. El joven del centro urbano parece haberse radicado con su tía y no suele viajar a su ciudad.

En el grupo de **Tercer Año** hay 6 alumnos. Las edades rondan los 16 y 17 años.

Dos de ellos son de la comunidad, otros 2 de una comunidad de la región y los otros 2 jóvenes de un pueblo de otro Departamento (Huancavelica), muy lejano a la comunidad "A". Los alumnos de otras comunidades residen todo el año escolar en la comunidad, en el albergue. En ambos casos se trata de 2 pares de hermanos.

Como puede observarse, estos datos arrojan elementos que permiten establecer distintos tipos de identificaciones y diferenciaciones entre los alumnos del CE. Más allá de las *edades* -que determinan intereses, necesidades y conflictos muy distintos- y el *género* - las mujeres no están representadas igualitariamente y tienden a abandonar sus estudios por distintas razones familiares<sup>92</sup>-, hay aspectos de los procesos de diferenciación de los mismos que resulta importante analizar.

El *año escolar* en el que se encuentran, que marca en algún sentido la experiencia y trayectoria en el centro, es uno de ellos. Hay un manejo del tiempo, los recursos y las "rutinas escolares" diferencial. También se observan cambios entre los grupos en las relaciones con las docentes, en la dependencia o grado de autonomía que tienen, etc.

Las *regiones y comunidades de origen*, constituyen otro elemento importante. Hay jóvenes que han vivido toda su vida en la comunidad, otros que se han radicado a partir del inicio de sus estudios, otros que se instalan durante todo el año escolar y otros que viajan semanalmente a sus pueblos. Algunos vienen de comunidades cercanas, de distancia intermedia o de regiones más lejanas. En algunos casos se trata de comunidades rurales con baja densidad poblacional y en otros de comunidades mayores o comunidades más urbanizadas. En la mayoría de los casos nos referimos a

comunidades monolingües (castellanizadas), pero también hay un caso de comunidad bilingüe (castellano y quechua parlante).

El *espacio y las personas con quienes viven cotidianamente* determinan otras formas de diferenciación. Hay jóvenes que conviven con sus padres, otros con abuelas o tías y otros que residen en el albergue del CE. Estas situaciones determinan no solo diferencias respecto al trabajo y tipo de responsabilidades hacia la unidad doméstica, que ya mencionamos, sino también relaciones diferenciales con el resto de la comunidad. La comuna parece por momentos sentirse "invadida" por los jóvenes que viven en el albergue, que "no tienen contención ni disciplina", y que, además, terminan apropiándose de "recursos que son del pueblo".

Hasta ahora hablamos de los alumnos. Los otros sujetos centrales en la dinámica social del CE son los docentes, en este caso las denominadas "*tutoras*".

En ambos casos se trata de jóvenes profesoras mujeres de nivel secundario provenientes de otras regiones. Cada una de ellas tiene su especialidad, una en matemática y ciencias naturales, y otra en lengua y ciencias sociales.

Estas docentes residen durante la semana en la comunidad, en una "habitación" que comparten, cedida por la alcaldía en el año 2002 -antes lo hacían en el albergue, junto con los alumnos-, y regresan a sus ciudades durante el fin de semana. Esta situación, como hemos planteado ya, ha traído algunos conflictos con otros sectores de la comunidad, que no aprueban que las docentes no sean del pueblo y limiten el tiempo y espacio de interacción al CE. También es cuestionado el hecho de que no haya al menos un tutor hombre, que sea capaz de "disciplinar" a los jóvenes más conflictivos.

Por último, podemos mencionar a la *Comisión de Padres de Familia*, aunque somos conscientes de que los sujetos que integran e interactúan en el C.E. no se limitan a estos. Esta comisión se renueva anualmente y funciona con el sistema de asamblea, que caracterizamos previamente. La integran solo los padres/familiares de los alumnos del centro que son de la comunidad y en las asambleas participan también las tutoras.

Esta comisión se encarga de juntar fondos para la compra de elementos necesarios en el centro, de decidir sobre las actividades "extra curriculares" del año, como las visitas cruzadas que se han hecho los CE de la comunidad "A" y "B", y de discutir temas como la disciplina y las sanciones a aplicar a los alumnos en casos excepcionales, entre otras cosas.

## **La Dimensión Escolar Comunal del Curriculum**

Hasta aquí hemos intentado presentar algunos referentes que nos permitan analizar la dimensión escolar y comunal del curriculum en esta comunidad.

En el capítulo anterior dijimos que al hablar del curriculum estábamos haciendo referencia a todas las experiencias que en su conjunto conforman las vivencias de los alumnos. Trataremos de reconstruir algunos aspectos de éste que no forman parte ni de los documentos oficiales ni de los materiales didácticos que ya hemos analizado - aunque sí analicemos el tipo de relación que establecen con estos últimos los alumnos y tutores. Tendremos especialmente en cuenta en esta mirada condiciones generales y específicas -como los criterios o disparadores del análisis ya definidos- que nos permitan analizar el tratamiento de la interculturalidad en este espacio escolar comunal.

### **Apreciaciones generales**

La modalidad de trabajo dentro del aula pareciera responder a la forma escolarizada tradicional de trabajo. Si bien no están presentes en el centro educativo todos los profesores que conforman el plantel docente de la escuela secundaria y los alumnos dependen fuertemente de los contenidos y las secuencias didácticas aportados por los materiales, éstos trabajan en el aula, en un horario y sesiones fijas estipuladas y bajo la coordinación de las docentes-tutoras. Son estas últimas las que dan por iniciado y cerrado un tema, dejando poco margen para el trabajo autónomo.

Ya hemos dicho que se trata, al menos al momento de nuestra visita, de tres grupos correspondientes al primer, segundo y tercer año. Cada uno de ellos se ubica en un aula distinta -que coincide con un piso independiente del edificio-. A excepción del grupo de 3º año que trabaja las lecciones en la computadora, con archivos Word, cada alumno tiene su Libro de Aprendizaje y su Cuaderno de Autoaprendizaje. Además usan cuadernos y láminas o "papelotes".

En los primeros años la selección, organización y presentación de contenidos están presentes en los Cuadernos, Libros y Videos. Pero en tercer año la situación es un poco distinta. La falta de tiempo y recursos ha llevado a que los materiales no estuvieran listos con el formato impreso, de modo que la mayoría de las lecciones o sesiones de aprendizaje han sido suministradas por el Ministerio a través de archivos Word que son enviados a las tutoras por correo electrónico<sup>93</sup>. Hubo que crear en este grupo el hábito

de trabajar con un nuevo formato. Pero también ha ocurrido que algunas sesiones no llegaron "nunca" y las docentes se han visto bajo la responsabilidad de redactar esos contenidos. Nos resultó llamativo que en esos casos las tutoras han "diseñado" archivos intentando reproducir el formato standard de las sesiones de aprendizaje a partir de una selección propia de contenidos y información bibliográfica. Es decir, siguieron atadas a un diseño rígido hasta en circunstancias que propiciaban una flexibilización del modelo de enseñanza.

Aquí cabe una primera reflexión, aunque resulte aislada, respecto de la propuesta diferencial que estos alumnos reciben.

En cierta medida esto es vivido como una situación injusta para el primer "grupo" de alumnos del programa, que está recibiendo una educación distinta, y en algún sentido deficiente, no solo respecto a los alumnos de nivel secundario del sistema educativo nacional, sino también respecto del resto de los grupos dentro del programa y del CE. No hay que dejar de mencionar que las tutoras son docentes especializadas en algunas áreas de conocimiento, y no en otras. Si bien en las asignaturas básicas logran complementarse, esto no es suficiente para cubrir toda la curricula. Cuando se pasa del rol de tutor al de un "profesor presencial", que da clases, o a la de un "redactor experto en determinada disciplina", que diseña materiales, las funciones cambian y el perfil necesario para poder cumplirlas es otro. Es posible que en este marco haya otras asignaturas que comiencen a dejarse de lado de manera arbitraria, o sean trabajadas de manera desigual, por razones de formación docente y no por responder a un tratamiento "intercultural".

Cabe preguntarnos aquí, retomando algunos aspectos que hemos destacado del programa en el capítulo IV, *¿al final, qué pasó con la tecnología?* ¿Por qué ésta, en apariencia central al proyecto educativo, no ha podido "suplir" efectivamente la falta de materiales impresos a través de otros medios que acercaran la "presencia mediatizada" de los docentes especializados?

Analicemos algunos aspectos relacionados con la tecnología en el espacio escolar comunal. En primer lugar, el CE ha tenido algunos problemas con la *electricidad*, debido a cierta precariedad de la instalación - sobre todo porque las conexiones están en el piso, expuestas a las pisadas y circulación de los grupos dentro del aula-. Días previos a nuestra visita se produjo un cortocircuito que afectó la instalación completa, cortándose el suministro. Una de las tutoras logró conectar luz en el aula de la planta baja e intermitentemente en la de la segunda planta, dando energía desde el cuarto de

recepción de señal satelital. Esto obligó a bajar y reinstalar las computadoras que se encontraban en la tercera planta, así como los equipos de videos, dificultando el trabajo paralelo con los 3 grupos, dado que 3º año necesita las computadoras porque no tienen libros ni cuadernos de aprendizaje, 1º año necesita el equipo de video, y 2º también en algunas sesiones. Esta solución exige que los grupos, con gran resistencia, deban cambiar de aula constantemente, y en algunas clases dejen de lado los videos, priorizando la necesidad de electricidad de los de 3º que solo cuentan con las sesiones informatizadas.

En segundo lugar, la antena parabólica se utiliza sólo para "recibir" las sesiones que tienen audiovisuales, los que son grabados en videocasetes para utilizarlos en los momentos en que puede organizarse a los grupos para ello. Si tenemos en cuenta que muchos de los audiovisuales de 1º Año ya se habían grabado el año anterior y que no ha habido producción para los de 3º, la antena termina utilizándose solo para bajar muy esporádicamente alguna nueva emisión de video -en el momento en que estuvimos allí, para 2º Año-. Esta tecnología no sirve para "enviar" información, solo para "recibir", y solo en algunos formatos, por lo que tampoco permite establecer comunicaciones entre el Ministerio y las tutoras y enviarles al menos los archivos de Word para el grupo de 3º. Como dijimos, además, el pueblo no cuenta con Internet, por lo que el CE se encuentra virtualmente incomunicado, a pesar de la infraestructura satelital con la que parece contarse.

Pero sigamos con el relato antes de introducir más apreciaciones al respecto.

Alternadamente, una tutora está siempre con el grupo de 1º año, y la otra se reparte entre 2º y 3º. Se intercambian los grupos cada 2 horas, es decir en cada banda horaria, que en total son 3 (la jornada regular es de 6 horas).

Han organizado la asistencia al CE en un horario que resultara adecuado para las familias, en tanto concentrar las clases por la mañana, permite que los alumnos puedan organizar sus tiempos y cumplir con sus responsabilidades domésticas o laborales por la tarde. Las clases son de lunes a viernes de 8 a 14 hs. Esto no ha sido así en un primer momento, lo que trajo algunas tensiones.

La negociación por el horario entre la comunidad y los docentes muestra una faceta relacionada a la rigidez y otra a ciertos límites del modelo de escolarización vigente, que necesariamente debió flexibilizarse. Es en el CE y en el horario de clase *donde* y *cuando* los alumnos trabajan con los materiales. No lo hacen en sus casas, ni en ningún



otro espacio comunal. Tampoco fuera de ese horario. Todo parece ocurrir dentro del aula. Normalmente dejan los libros y cuadernos allí.

Desde el punto de vista de los conocimientos y prácticas escolares curriculares, pareciera tratarse de un divorcio entre la vida escolar y la vida doméstica. No está previsto que los alumnos investiguen ni integren conocimientos, saberes e información en general fuera del aula. Sin embargo, sí se reconoce que los jóvenes pertenecen a unidades domésticas dentro de las que tienen obligaciones específicas, y por ello se organizó el tiempo de modo de no impedir que sus vidas domésticas transcurran sin "obstaculizar" el proceso de escolarización. Se reconocen estos "mundos", pero no está claro que se propicie su integración.

Debemos mencionar, sin embargo, otro dato relacionado con lo anterior. El CE suele permanecer "abierto"<sup>94</sup> por las tardes, luego del almuerzo de las docentes. Allí asisten "voluntariamente" todos los alumnos que no tienen que trabajar en sus chacras o que pueden "eludir" intermitentemente el trabajo. Durante nuestra visita pudimos observar que la mayoría de los alumnos asiste durante las tardes, al menos por un lapso breve de tiempo, en el caso de los jóvenes que tienen que "cuidar a sus animales", con la excusa de "tener clase de computación". Tanto las computadoras como el equipo de video y el radiograbador constituyen las mayores atracciones para el grupo. Suelen llevar juegos para PC, películas que logran conseguir y música.

En cierta medida el CE educativo parece ofrecer "actividades atractivas" y "excusas razonables" para postergar o evitar lo que en principio serían algunas de sus responsabilidades domésticas. Sin embargo, durante nuestras jornadas de observación, ninguno de los alumnos realizó tareas "escolares" ni las docentes promovieron ninguna actividad fuera de las de recreación.

Durante la mañana el grupo asiste a clases de igual manera que si se tratara de una propuesta de enseñanza secundaria presencial, tradicional. Están 6 horas en el CE, las que se distribuyen para el trabajo con las distintas asignaturas, de manera estandarizada, creando una rutina de trabajo estable y permanente, pero también *rígida*. Los alumnos, si bien con el tiempo van adquiriendo cierta autonomía en el trabajo y estudio, lo hacen en el tiempo y el espacio que ya está designado para ello. Se trabaja según el tiempo grupal organizado por las docentes, no individual. Todos deben empezar y terminar una lección para pasar a otra.

En cuanto a las *normas* vigentes en el CE y a los aspectos referidos a la *disciplina* de los alumnos, observamos algunos aspectos que merecen ser mencionados.

Por un lado, la *autoridad* dentro del CE la ejercen las docentes, quienes parecen intentar reproducir una serie de normas institucionales con las que se ha asociado a la escuela en general y a la escuela andina en particular. Normas relacionadas con el aseo y la limpieza, el orden, la puntualidad y, por sobre todo, la obediencia (Ames, 1999). Ahora bien, si dentro del aula son estas docentes quienes se encargan de fijarlas y velar por su fiel cumplimiento, fuera del CE son la comunidad y la Comisión de Padres quienes presionan porque estas normas sigan vigentes y responsabilizan a la escuela por el logro o el fracaso en la transmisión de estas reglas. Parece haber un acuerdo o consenso ampliado respecto de que la escuela disciplina o debiera disciplinar a los jóvenes y se demanda que esta función sea cumplida sin excepciones.

En el CE las tutoras actúan como guardianas de un orden dado por la fijación de cada alumno a un espacio físico determinado -su silla y mesa, en el aula- y por la concentración e intervención de los jóvenes en relación exclusiva al tema que están trabajando. La transgresión de estas normas conlleva sanciones que van desde hacer la limpieza del aula hasta la suspensión. Pero también la escuela sanciona, o quienes tienen el ejercicio de la autoridad, sus docentes, comportamientos "indeseables" de los jóvenes fuera del CE y del horario escolar.

Este monitoreo permanente de cada una de las acciones de los alumnos "dentro" del aula es más intenso en los primeros años. Los mayores, sin embargo, son observados y castigados por su comportamiento "afuera" del CE. Si bien en la dinámica de las clases son los que menos parecen requerir la intervención de las tutoras, se han producido fuera del aula enfrentamientos entre ellos, que generaron sanciones disciplinarias.

Durante nuestra visita hubo una pelea en la plaza del pueblo entre jóvenes de 3° año, justo debajo de la sala donde estaba reunida la Comisión de Padres de Familia de secundaria -casualmente, sin la presencia de los padres de algunos de ellos, que están lejos, y no intervienen nunca de las reuniones-. Como resultado, los jóvenes fueron suspendidos por 2 días de clases, se les encomendó desmalezar el terreno que rodea el CE y se suspendió la visita al CE de la comunidad "B", que tenían planificada para el viernes de esa semana. Además se quedaron sin "comida".

Es interesante las distintas lecturas e interrogantes que puede hacerse a partir de ese episodio. ¿Por qué una pelea entre jóvenes durante su "tiempo libre" genera como castigo la suspensión a clases? ¿Por qué deben ellos realizar esa tarea de desmalezamiento que les insumió todo el día y quedaron "exhaustos"? ¿Por qué se castigó a todos los alumnos del CE suspendiendo el viaje a la comunidad "B"? ¿Por qué

los padres estuvieron de acuerdo con esas medidas o, más concretamente, incidieron para que los castigos sean más fuertes que los normalmente aplicados por las docentes? De acuerdo al estudio realizado por Ames (1999) en distintas escuelas rurales peruanas "*Estos rasgos provienen tanto de un modelo de disciplina y organización escolar, es decir, del marco institucional de la escuela, como de las características más amplias de la sociedad en la que está inserta.*" (1999:285) Se hace difícil para el docente proponer una forma de relación diferente, en tanto es como representante de la institución escolar que se reconoce su autoridad, y para ello debe actuar de acuerdo a estas reglas que sus colegas, la comunidad y los padres esperan se cumplan.

Como ya hemos mencionado, la comunidad espera que el CE discipline a los jóvenes y presiona para que los castigos y las sanciones sean firmes, sobre todo hacia los jóvenes de otras comunidades.

Otro castigo, y premio a la vez, que se cruza con las normas del CE es el de la comida de los alumnos, hasta nuestra visita, de los alumnos que residen en el albergue<sup>95</sup>. Si asisten a clase se les da el ticket para el almuerzo, la cena y el desayuno del día siguiente, si no asisten, no hay comida. Y recién se entregan a las 14 hs. Los alumnos de tercer año castigados por pelearse en la plaza del pueblo no tuvieron su ticket durante los días de suspensión. Esto significa que además de haber tenido que trabajar desmalezando el terreno del CE, tuvieron luego que ir a trabajar a alguna chacra para conseguir comida<sup>96</sup>.

Otro aspecto interesante de resaltar tiene que ver con las representaciones de las docentes respecto de lo que es ser o no un *buen alumno* y las prácticas que despliegan en torno a ellas.

Para las tutoras, la mayoría de los alumnos "*no tienen hábitos de estudio*". Lo interesante aquí es la explicación que dan sobre esta "carencia". Tener o no hábitos de estudio es percibido como algo que se trae, que se tiene o no. No parece constituirse en un comportamiento o competencia que se desarrolla en la escuela. En este sentido éstas afirman que "*los chicos no tienen estímulo en sus casas, nadie revisa sus cosas ni les preguntan qué hacen o si tienen que estudiar*". "*El único que sí tiene hábito de estudio es H. (de 2º año)*". Además dicen que los alumnos nunca se preparan para los exámenes, sólo cuando llegan a clase revisan los libros y cuadernos, "*piensan que en 15 minutos pueden estudiar todo*". Se ríen entre ellas de esta situación, sobre todo porque estudian matemáticas leyendo los ejercicios. Parecen concebir a la población de alumnos, en general, como "deprivada", tal como definimos esta categoría dos capítulos más atrás.

Sin embargo, en ningún momento durante nuestra visita observamos que las docentes promovieran el trabajo y estudio fuera del horario y espacio escolar. No hubo trabajos o actividades de investigación y relevamiento de información fuera del aula y no hubo tampoco sugerencias de que se llevaran los materiales para estudiar, a pesar de que durante la semana siguiente a nuestra partida se tomaban los exámenes finales. Los alumnos trabajan de acuerdo a las indicaciones que ellas dan, porque además otra actitud es penada en clase. Pero paradójicamente se espera que desarrollen hábitos de estudio y cierto grado de responsabilidad y autonomía en el trabajo con los materiales.

En relación con esta manera de concebir la imagen del buen estudiante, las docentes han implementado un *Sistema de Premios* para los mejores alumnos de cada grupo, a los que les hacen un regalo a fin de año. Hasta el momento los premiados habían coincidido en que todos eran jóvenes de la comunidad "A", ninguno de otras comunidades. Además los premiados de segundo y tercer año ya lo habían sido desde primero. Es decir que dentro de este sistema pareciera ser que el que es *buen alumno* lo es ya antes de ingresar al programa educativo, no "reportándose" hasta el momento casos en que el tiempo y la experiencia educativa en el cursado de los distintos años, lleve a los alumnos a alcanzar esta categoría y este "premio".

La cuestión central en estos aspectos que acabamos de marcar es que las rutinas, la relación de dependencia de los alumnos a sus docentes, las relaciones de poder respecto a la organización, el orden y la disciplina, los rituales, la relación con el espacio físico y con el grupo, etc., parecen responder a un modelo escolar tradicional, en el que se suele privilegiar la transmisión unidireccional de saberes y normas de comportamiento. A partir de las observaciones realizadas, pudimos detectar un esfuerzo sostenido por crear o reproducir esos aspectos de la organización escolar con los elementos y recursos con que se cuenta. Es decir, se termina creyendo que se *suple y compensa* la carencia de una escuela tradicional con los recursos de que se disponen. Pero no se organiza una propuesta de trabajo flexible, con mayores grados de autonomía y promoviendo un "diálogo entre saberes".

Por ejemplo, la *rutina* permanente que implica que todas las sesiones de aprendizaje empiecen y terminen de manera similar, lleva a que los alumnos con más experiencia en el programa, ya sepan cómo se organizará cada clase, cómo se inicia el trabajo y cómo termina, porque los materiales responden a un esquema rígido y las tutoras no ofrecen muchas posibilidades de flexibilización de esas propuestas. Pero incluso estos alumnos no parecen trabajar si las tutoras no están presentes. Se han habituado a trabajar "bajo

presión" en respuesta a una demanda docente y no hemos podido observar períodos de trabajo autónomo sostenidos. Tampoco hay cuestionamientos de la información presente en los materiales ni una invitación a buscar otros referentes o fuentes de conocimiento.

El fortalecimiento del trabajo autónomo y la búsqueda de información individual y grupal, son principios que sirvieron de justificación y fundamentación de la propuesta educativa del programa, con materiales y "estrategias" formativas mediatizadas que permitieran trabajar desde la "perspectiva de proyecto". Al tratarse de una población en etapa de transición entre la niñez y la adultez, un desafío importante era generar propuestas que promovieran el trabajo autónomo, posibilitando al mismo tiempo que la metodología de trabajo resultara lo suficientemente flexible como para que se respetaran las características y necesidades diversas de la población de jóvenes alumnos.

Nos preguntamos, en consecuencia, ¿por qué esa necesidad de garantizar dentro del aula el cumplimiento de rutinas escolares tradicionales? ¿Dónde estará la clave aquí? ¿En docentes formados en el marco de un modelo educativo que promueve la reproducción de saberes y actitudes? ¿En padres, grupos familiares y comunidades que demandan una escuela "tradicional"?

En realidad estas son las mismas preguntas que podríamos hacernos en relación a la dinámica en muchos otros contextos escolares. Por lo tanto deberíamos poder ir más allá de estos supuestos en nuestro análisis y sugerir otras preguntas. Con ese objetivo nos proponemos seguir reflexionando en torno al tratamiento de la Interculturalidad en el ámbito escolar.

### **Reflexiones en torno a los criterios definidos en y para el análisis del tratamiento de la interculturalidad en el ámbito escolar**

De manera de resultar más ordenados en nuestro análisis de la dimensión escolar comunal del curriculum, seguiremos reflexionando sobre las situaciones de clase y demás interacciones relevadas en las observaciones de campo, a partir de los "criterios" que hemos ido construyendo en el análisis y que ya hemos presentado en el capítulo anterior. Como ya dijimos, éstos son disparadores y producto a la vez del análisis, en este caso de las propuestas de organización de clase en un espacio comunal. Los aspectos generales que acabamos de presentar son elementos fundamentales en el

análisis, que se presenta junto con otras referencias a situaciones concretas relevadas en nuestra visita al campo.

Reconocemos que con la construcción de estos criterios no hemos agotado ni remotamente su análisis, pero sí nos han permitido encontrar algunas brechas e intersticios por los que el "diálogo entre saberes" encuentra posibilidades y restricciones en un espacio escolar comunal.

- Hemos mencionado la importancia de que se *promueva la autoestima y el reconocimiento de lo propio* (importante en tanto ha sido negado o desvalorizado), y se consideren los *conocimientos, saberes y prácticas "locales" de manera que rescaten el papel que desempeñan en la vida de los distintos grupos*, sin perder la referencia a los supuestos "saberes universales" promovidos desde el discurso hegemónico.

Una de las primeras cuestiones que nos planteamos tiene que ver con el análisis de las formas de identificación individual y colectiva que se trabajan en el aula. Hemos considerado como criterio diferenciador si los discursos y actividades tienden a reforzar nociones estigmatizantes de la identidad o a construir una imagen dinámica y plural.

Observamos muchas dificultades en romper con los clásicos esquemas que suelen partir de una imagen ideal del alumno. También encontramos lo que en principio aparece como falta de interés por construir conjuntamente miradas de reconocimiento respecto a cómo se integra el pasado en un presente particular, en el que se desarrollan prácticas diversas y alternativas.

Existe multiplicidad de situaciones del presente que grafican esta diversidad. Pero estas situaciones no parecen ser recuperadas dentro del aula. En este sentido, podemos mencionar, por ejemplo, las prácticas de trabajo con la "champa" que se desarrollan en el mes de junio en la región de la comunidad visitada. Durante ese mes la comuna se organiza para trabajar conjuntamente en la limpieza y el mejoramiento de los antiguos canales de riego de la zona. Se trata de un sistema que favorece la agricultura en zona de aridez, recuperado del pasado y constituido como sistema colectivo que permite el desarrollo de la actividad productiva doméstica. Para que ello funcione, debieron imbricarse una serie de procesos sociales que aseguren la vigencia y adecuación del sistema a las necesidades productivas y sociales de la comunidad.

Paradójicamente, esta información pudimos obtenerla, como dijimos, afuera del aula. Dentro de ella no hubo relación, por ejemplo, entre la estrategia de los Paracas en el

pasado -recuperada en el análisis de este criterio en el capítulo anterior- y este referente comunal.

No parecen aprovecharse las oportunidades que los mismos textos ofrecen para resignificar grupalmente la información y trabajar sobre las representaciones de los alumnos, recuperando aspectos de su identidad que favorezcan el fortalecimiento de la propia imagen<sup>97</sup>. El trabajo en el aula aparece directamente subordinado a la propuesta y a los contenidos presentes en los libros y materiales de estudio, sin establecer un diálogo crítico que recupere aspectos de la cotidianeidad, la historia y las relaciones entre los sujetos del aprendizaje.

En el capítulo anterior hablamos de la "recuperación de los saberes previos" y del "trabajo por proyecto", como estrategias de enseñanza constitutivas a nivel formal de la propuesta educativa intercultural del programa.

Esta línea de reflexión nos llevó a ver que el modelo dominante dentro del CE, que ha hegemonizado y hegemoniza el curriculum escolar desde hace décadas en la región, constituye un factor antagónico respecto de la construcción de un modelo formativo intercultural flexible y crítico, tal como estamos concibiéndolo. La consideración de los aspectos destacados como centrales para el desarrollo de una propuesta de educativa intercultural y los aportes de distintas teorías que permiten construir herramientas para una enseñanza que parta de la existencia de distintas formas de pensar y aprender, queda en buena medida dificultada por la tradición de priorizar saberes descontextualizados que se constituyen en un fin en sí mismos. (Zavala, 2002; López, 2003)

En el esquema de clase, no suele preverse la integración de otros saberes, a excepción de aquellos que han sido adquiridos en la escuela durante los años previos.

- Destacamos también la importancia de la *consideración de distintos tipos de conocimientos y prácticas, entendiendo la diversidad cultural en su carácter complejo y conflictivo y problematizando el lema de la "unidad en la diversidad"*

En el capítulo III, dijimos que la experiencia histórica de construcción de la diversidad cultural a partir de identificaciones y diferenciaciones cotidianas es un hecho tangible para los sujetos. Este reconocimiento resulta central en el trabajo de indagación acerca de conocimientos y prácticas diversas evitando caer tanto en visiones etnocéntricas como en concepciones universalistas sobre el conocimiento.

Ya vimos que en los materiales suelen presentarse situaciones que reflejan contextos típicamente urbanos y occidentalizados sin que medie una contextualización explícita.

También hay conocimientos y prácticas, como los que describimos más adelante sobre las creencias religiosas o los presentados en el capítulo V sobre la explicación y la prevención del "dengue" desde la ciencia occidental, cuyo tratamiento suele no admitir visiones críticas o integración de saberes diversos. En estos casos se privilegia una concepción universalista del conocimiento, así como una visión estática de la cultura, que concibe la diversidad como algo dado, generalmente graficada por referencias al pasado o a situaciones caracterizadas como "típicamente" rurales y andinas.

Aunque no hemos podido abarcar con nuestras observaciones el trabajo grupal con todas las sesiones de aprendizaje analizadas en los materiales, en cierta medida podemos decir que este tratamiento de la diversidad parece reproducirse en las situaciones de aula, en tanto las rutinas grupales dentro del CE tienden a ajustarse a los lineamientos y contenidos provistos y propuestos por los libros. No suelen crearse las condiciones para la contextualización e integración de distintos saberes. Por otro lado, en tanto los Libros y Cuadernos de Aprendizaje constituyan las "fuentes de conocimiento e información" centrales y casi exclusivas, tampoco es factible que logre promoverse en los alumnos la capacidad de investigar e indagar acerca de realidades distintas y de confrontar conocimientos. Los alumnos de la comunidad "A" saben cómo es la vida en la región y reconocen, por cierto, muchos elementos de la vida en Lima<sup>98</sup>, pero, por ejemplo, ¿conocen las problemáticas de algunas de las comunidades de la selva peruana? ¿conocen aspectos de la realidad cotidiana que vive la familia de los alumnos de otro departamento peruano? ¿reconocen estrategias alternativas del pasado y del presente de explotación de los recursos naturales y organización social?, y si es así, ¿reconocen los procesos históricos en los que se construyeron las distintas formas de producir bienes materiales y simbólicos?

El grupo discrimina a aquellos cuya lengua materna no es el castellano -como en el caso de los alumnos bilingües de otro departamento, que hablan quechua en sus casas- y las docentes no reconocen o invisibilizan la diversidad lingüística del grupo. *"En (la comunidad "A") se habla castellano, no tenemos el problema de la lengua como en otras regiones."*<sup>99</sup>

Otra situación que nos llevó a reflexionar sobre la construcción de la diversidad cultural en el aula fue el lugar otorgado al sistema de organización política por Asamblea -o más precisamente a su ausencia. Ese es el sistema de organización política que mayor legitimidad adquiere en el espacio comunal, integrando y resignificando formas políticas del pasado en un modelo vigente que convive con la "democracia occidental",



¿por qué entonces no forma parte de los conocimientos y las prácticas políticas que los alumnos integran en el espacio escolar con esos "otros" sistemas?

Frente a estas invisibilizaciones, se presentan otras situaciones que limitan la problematización de la "diversidad cultural" en su carácter complejo y conflictivo.

Se suele concebir las relaciones sociales en términos de interdependencia armónica, de integración. Volvemos a plantearnos el cuestionamiento del lema de la *unidad en la diversidad*, para trascender las miradas multiculturalistas. La identificación de las diferencias implica el *reconocimiento de la conflictividad de las relaciones y de la desigualdad social*. Diferenciaciones y desigualdades que han sido construidas en procesos históricos concretos a nivel de la experiencia social, sea en términos nacionales, regionales o comunales.

En el anterior capítulo, observamos que el tratamiento de este eje ha sido reducido en los materiales de estudio a un contenido o tema específico -"multiculturalidad y plurilingüismo en Perú"- que presenta una serie de grupos étnicos que habitan la costa, la sierra y la selva, y una serie de lenguas que se habla en Perú. Este fuerte punto de partida parece haber condicionado el trabajo en el aula.

Si bien es necesario profundizar el análisis en el contexto escolar comunal, dado que nuestra permanencia en el campo no fue lo suficientemente prolongada como para poder construir datos más significativos a este respecto, la reducción permanente de las propuestas de trabajo en el aula a lo propuesto en los Libros y Cuadernos de Aprendizaje, la falta de integración de conocimientos, saberes y prácticas diversas en el desarrollo de las "sesiones de aprendizaje", la presentación descontextualizada de los temas y el casi ausente análisis histórico de los procesos sociales, conforman un cuadro limitado para el trabajo grupal activo sobre el reconocimiento de las diferencias y la conflictividad de las relaciones entre los grupos sociales. Empezamos a reconocer que los criterios o ejes propuestos para el tratamiento de la interculturalidad no pueden ser concebidos de manera fragmentada unos de otros.

En definitiva, esta reflexión termina constituyéndose en un nuevo criterio de análisis, en el sentido de reconocer que para trabajar grupalmente en el cuestionamiento del lema "la unidad en la diversidad", son necesarios la referencia a las propias experiencias de los alumnos, el reconocimiento de lo propio y de los otros, la identificación de los conflictos sociales y los marcos históricos en los que se manifiestan.

- Por último, en relación directa con la problematización de la idea de "igualdad en la diversidad", propusimos como criterio la importancia de "*propiciar la comunicación y la interpretación de otros códigos*".

Hemos expresado a lo largo de este escrito que la interculturalidad en educación puede ser definida como un enfoque desde el que se conciben los contextos de diversidad cultural como espacios que “permiten desarrollar la capacidad de interpretar códigos diversos” y “enseñar a convivir con la ambigüedad”, sin desconocer asimetrías y desigualdades sociales. (Novaro, 2002). También advertimos que la educación no puede resolver sola conflictos derivados de procesos más amplios que determinan importantes niveles de desigualdad social, que dependen de decisiones y acciones en distintos ámbitos e instituciones sociales.

En consecuencia con estas posturas, intentamos construir un "criterio" que nos permitiera analizar formas de comunicación y confrontación, sin caer en un principio prescriptivo de sesgo funcional. Decimos esto porque hemos encontrado en las propuestas analizadas<sup>100</sup> una fuerte impronta funcionalista, en el sentido de entender que la "pedagogía intercultural" debe establecer mecanismos de "mediación social" que permitan "mejorar" las relaciones sociales entre los sujetos.

En definitiva, con este criterio pretendemos retomar aspectos centrales de lo que hemos estado definiendo como perspectiva intercultural crítica, sin promover una mirada ingenua, fragmentada y moralista de los conflictos y la forma de “resolución” de los mismos, sino una actitud activa y participativa en los sujetos, que puede entenderse en términos tanto de acciones de cooperación como de confrontación.

Las jornadas de clase en las que estuvimos presentes llamaron especialmente nuestra atención en relación a las reacciones y actitudes contradictorias observadas frente a los conflictos y tensiones en las interacciones sociales.

Hemos observado episodios de gran tensión entre los jóvenes, como la pelea del grupo de 3° Año en la plaza del pueblo del que ya hablamos, en los que lo más importante resultó ser la aplicación de "sanciones o castigos"<sup>101</sup>. Ese día se sancionó una pelea entre jóvenes, sin dar espacio al análisis de los "problemas" que la habían originado. No se habló grupalmente del tema ni en ese momento ni en los días sucesivos, como si los problemas dejaran de existir si no se verbalizan o se reprimen algunas de las formas en que estos se manifiestan.

Si bien esta situación puede llevarnos a distinguir entre el modelo pedagógico y el de autoridad hegemónicos, asumiendo que recaen en este último las sanciones y castigos

impuestos, coincidimos con Ames en que la posibilidad democratizadora de la escuela, *"no puede centrarse solamente en los contenidos que imparte o no, ya que esos contenidos están mediados por la forma en que se transmiten."* (Ames,1999:272)

Si seguimos analizando el episodio referenciado, podemos encontrar más elementos contradictorios. Hemos dicho que resulta paradójico que el sistema político y de organización social por Asamblea no sea considerado en los contenidos trabajados y en la forma de participación de los alumnos dentro del CE. Este sistema es tan importante dentro de la comunidad que incluso fue en asamblea de padres y docentes que se resolvió colectivamente la manera de actuar frente al comportamiento de los alumnos. Sin embargo, este sistema solo se aplica "afuera" del CE y sin la participación de los jóvenes. Las asambleas de padres con las docentes no se realizan en el edificio CE, sino en otros espacios de la alcaldía o la comuna. Pero lo más importante aun, es que siempre los jóvenes están excluidos.

Si por un lado, vemos que la escuela no integra otras formas de organización social como ésta, también debemos decir que los padres no parecen esperar que sus hijos se involucren en el tratamiento de los conflictos de manera activa en el ámbito escolar. La Asamblea es para el mundo de los adultos, los jóvenes "deben" ser obedientes, respetuosos con sus mayores, conocer y acatar las reglas sociales. En este sentido parecen representarse a la escuela como el espacio para "aprender" estas reglas sociales y morales, no para cuestionarlas, o participar activamente en su construcción. Si hay discrepancias entre lo que se espera de la educación secundaria de los jóvenes a nivel del comportamiento, estas están entre lo que la comunidad y los padres consideran el ideal de conducta en sus jóvenes y los definidos por la institución escolar, pero no en la falta de continuidad entre un sistema de participación comunal y el sistema jerárquico de autoridad en la escuela.

Si conjugamos estas representaciones de los padres respecto de la institución escolar y el modelo en el que han sido formados los docentes, esta situación resulta coherente.

Por un lado, el trabajo desde los profesorados pareciera resultar crucial. Los docentes no pueden asumir la responsabilidad de llevar adelante una propuesta de trabajo intercultural, que promueva la comunicación y la interpretación de otros códigos, si han sido formado dentro de otros modelos pedagógicos y de autoridad, que deslegitiman las propuestas de participación activa y crítica de los sujetos que hasta el momento permanecían en un lugar de subordinación dentro de la escuela.

Por el otro, aunque los adultos en el ámbito comunal no demanden de la escuela secundaria un sistema de participación de sus jóvenes más abierto, sí exigen una educación más orientada a la transferencia de los conocimientos al ámbito regional comunal. Este es un aspecto importante que parece ofrecer la oportunidad de conciliar espacios escindidos -el escolar y el doméstico- en momentos en que los alumnos del sistema de educación secundaria están atravesando el proceso de transición al mundo de los adultos, momento que conlleva una carga de responsabilidades doméstico-productivas significativas.

En este sentido, podría esperarse, por ejemplo, que los padres demanden que se fomente el desarrollo de capacidades relacionadas con la comunicación, de manera más contextualizada o relacionada con el uso de la lengua en la vida cotidiana. Tanto la exposición con claridad de las propias ideas como la escucha de manera abierta de las opiniones de los "otros", constituye una competencia fundamental en el ámbito comunal, en el que las decisiones sobre el manejo de los recursos y la asunción de responsabilidades es una práctica colectiva. Si bien no podemos afirmar que se trate de una visión extendida entre los padres, en una entrevista a un padre de familia se mencionó el desarrollo de la capacidad de "oratoria" como la expectativa más importante de la educación escolar de su hijo.

Sintetizando, estas reflexiones apuntan a reconocer la importancia de romper con la tendencia a trabajar solo sobre el nivel individual de abordaje de los conflictos, que parece constituir la forma privilegiada en los contenidos y materiales de estudios -como analizamos en el capítulo anterior- y, consecuentemente, en el trabajo en el aula. Para ello, es necesario considerar y revisar una serie de aspectos referentes a las rutinas escolares, a los modelos pedagógicos y de autoridad de los docentes y a las representaciones de los padres.

### ***El Área de Religión: un ejemplo del lugar (o no lugar) a los saberes de los "otros"***

Como cierre del análisis de lo que hemos denominado dimensión escolar y comunal del currículo, nos propusimos presentar sintéticamente un ejemplo sobre cómo es tratada un área curricular en el espacio escolar. Hemos elegido el área de Religión por las características que asume el trabajo sobre esa temática en el aula y sus relaciones – fundamentalmente de negación- con otros conocimientos y prácticas fuera del CE.

En nuestra visita pudimos registrar situaciones escolares de aprendizaje en áreas como la de religión, que muestran una importante dificultad por trascender el modelo de “transmisión” “descontextualizada” de saberes, del que hemos hablado en el punto anterior (Zavala, 2002; López, 2003).

Se trata de un área en la que sus contenidos parecieran apuntar a crear un lazo mayor con lo actitudinal y la transferencia de valores a las relaciones cotidianas. Sin embargo, el tratamiento de ésta parece conformar una traba para el desarrollo del diálogo entre saberes, que refleja tal vez de manera más explícita el silenciamiento o invisibilización dentro de la escuela de otros saberes y prácticas. Si bien la situación que se produce en torno al área de Religión es particularmente rígida y controlada, su análisis permite ver la permanencia de "zonas o áreas del conocimiento" sobre las que no está previsto el análisis crítico ni la apertura a la integración de otros conocimientos<sup>102</sup>. En el punto 2 del Anexo se presentan algunos pasajes de una clase de religión observada en el grupo de 2º Año que grafican esta situación.

A pesar de que las docentes responden a confesiones distintas y que en la comunidad existen diferentes instituciones religiosas, muchas de las cuales han crecido sustancialmente en los últimos años, el catolicismo representa dentro del CE una "realidad dada", una creencia presente incuestionable sobre la que todos los alumnos deben trabajar. Las creencias religiosas se transforman en hechos dados del presente y solo son consideradas o recuperadas, desde el espacio escolar, las prácticas o rituales del catolicismo. La diversidad nuevamente aparece como parte del pasado, que no se relaciona con el presente -idealmente católico de toda la población- que se presenta en el curriculum formal y escolar comunal de la educación secundaria.

Como contrapartida hay sectores de la comunidad que claramente se oponen a que sus hijos sean parte de prácticas que indiscriminadamente les son impuestas, como el bautismo y la comunión católica de todos los niños en edad escolar. Analicemos una situación observada:

Lunes por la mañana. Por altoparlante se escucha en todo el pueblo el anuncio de la apertura el día sábado de la iglesia<sup>103</sup> del pueblo para el bautismo y la comunión de los niños de la escuela que aun no han pasado por estas prácticas o rituales católicos.

Ante esto, un miembro activo de la comuna y presidente de la comisión de Padres de Familia de la escuela primaria se "enfurece". "*No pueden obligarte*", dice. Cuenta que en el nivel primario esta comisión decide, entre otras cosas, qué hacer o cómo tratar los contenidos sobre "religión". Aparentemente, a partir de

ese año ya no era obligatorio dar religión ni en nivel inicial ni en primaria, pero paradójicamente, sí en secundaria.

Este padre de familia marca su posición. Contó con mucho orgullo que de niño tuvo un maestro que era "ateo", que por decisión personal había convertido en recreos los espacios de tiempo destinados a la religión en la escuela, y que por eso él "salió así". Para reforzar aun más su clara oposición al "absolutismo" que tradicionalmente ha ejercido la religión católica en la región, dijo que iba a convertirse en musulmán "*la religión de Bin Laden*".

A pesar de estos conflictos y contradicciones que se presentan a nivel comunal, los contenidos trabajados en el CE de nivel secundario permanecen bajo el dominio del curriculum formal. Desde el Ministerio de Educación, los coordinadores del programa argumentan que hay una "Comisión de Religión" encargada de supervisar los contenidos de religión en la escuela, que evalúa todo lo que se hace y tiene la facultad de aprobar o vetar el trabajo<sup>104</sup>. Sin embargo, volvemos a observar cómo la educación de nivel secundario parece escindida del resto de los niveles educativos, como el primario, en el que la apertura al reconocimiento de otros saberes, aunque de manera lenta y fragmentada, parece tener mayores niveles de concreción.

### **Representaciones sociales y modelos escolares, la Interculturalidad interpelada.**

El ejercicio de reflexión que acabamos de realizar nos ha permitido observar las dificultades que un modelo intercultural encuentra en el nivel de las prácticas educativas concretas para resultar significativo. Existen y se recrean situaciones que -en muchos contextos escolares- responden a modelos formativos y de autoridad que resultan contradictorios con muchas de las propuestas relacionadas con el "diálogo entre saberes". También vimos que algunos de esos modelos escolares no solo están muy arraigados en la institución, en el curriculum formal y escolar comunal y en las representaciones de los docentes, sino también en algunas representaciones de los padres de familia, que esperan que al menos el modelo de autoridad persista. En este último caso observamos menos acuerdos en relación a la falta de especificidad y conexión entre los contenidos escolares y los saberes y prácticas comunales que en relación a la sumisión que se espera de los jóvenes frente a los mayores, lo cual permite reconocer permanentes y

sucesivas formas de *consenso* y *resistencia* que en cada ámbito social se encuentran al nivel de la prácticas cotidianas.

En este caso hemos podido identificar ciertas "continuidades" entre los sistemas hegemónicos de organización comunal y de autoridad en la escuela. Si bien la Asamblea constituye un sistema de organización abierto y dinámico y, por el contrario, la escuela se organiza en torno a un sistema jerárquico de autoridad, en ambos los jóvenes están de igual manera "excluidos" o bien ocupan un lugar "subordinado", que no admite su intervención activa y crítica. Hay en ambos un modelo dominante de comunicación vertical hacia los jóvenes, que lleva implícito un modelo de "transmisión" unidireccional de normas y saberes, de enseñanza.

Dejando a un lado los aspectos relacionados con los modelos de "autoridad", encontramos una actitud contradictoria de demanda y desconfianza de la comunidad frente al CE y su propuesta educativa.

Retomando algunos aspectos descritos en el análisis de la dimensión escolar y comunal, observamos que en el marco del CE de nivel secundario de la comunidad visitada, los padres de familia no intervienen o "no pueden" intervenir de manera directa en la determinación de los "contenidos" trabajados dentro del aula, (como tampoco podrían hacerlo en otras propuestas integradas al sistema educativo nacional). Sin embargo, esto no implica que no existan otras formas de "intervención" –o de presión– de la comunidad frente a la propuesta formativa de la escuela. La escisión entre los espacios formativos de los jóvenes, que se hace muy evidente en este caso, determina también la elección de otras propuestas de escolarización de nivel secundario. Como hemos dicho unas páginas atrás, hay alumnos que egresan de la escuela primaria y van a estudiar a escuelas secundarias de centros urbanos. Aunque hay que mencionar que esta alternativa no está abierta a toda la población, existen otros factores, como los económicos, que juegan en este mecanismo de presión.

Esta propuesta parece no representar para algunas familias, sobre todo para las que cuentan con mayores recursos económicos, una propuesta "atractiva". Por un lado, no hay una *especialización* en la formación que favorezca el desarrollo de conocimientos y destrezas en los jóvenes "transferibles" a la comunidad y, por el otro, tampoco constituye una propuesta formalizada de educación presencial "convencional". La reducción y "perfil" del plantel docente y la falta de materiales para los años más altos, entre otros aspectos, son percibidos como elementos característicos de un programa "puesto a prueba". Tanto los maestros de primaria como algunos padres parecen

mantenerse en actitud de “distanciamiento” sobre el CE, a la espera de ver si se sostiene o no y en qué términos. Mientras tanto para ellos existe la posibilidad de enviar a algunos de sus hijos a estudiar a otro lado.

Paralelamente encontramos una mayor motivación y apoyo al programa en familias de la comunidad que ven la posibilidad de que sus hijos estudien, sin desmembrarse, sin prescindir de ellos para el desarrollo de algunas tareas domésticas y sin la presión de económica de tener que comprar los materiales de estudio –que son provistos por el Ministerio de Educación. También el programa es apoyado por grupos familiares en situación de mayor precariedad económica de otras comunidades, dado que en estos casos sus hijos cuentan con albergue y comida en la comunidad A y materiales estudio, sin costo para ellos.

Desde una mirada más global, observamos que si bien las autoridades de la alcaldía y la comuna defienden y exigen la continuidad de la experiencia, ponen en duda la *calidad* de la enseñanza y las capacidades de los docentes. Perciben que se trata de un programa concebido e implementado de manera vertical desde el Ministerio de Educación. Se pone así en discusión, el hecho de que los docentes no pertenecen a la comunidad, son personas que *"no se comprometen ni participan del resto de las actividades de la comunidad, ni se acercan a la Comuna y a sus asambleas"*, según expresan algunos comuneros. También está en discusión la falta de especialización de la propuesta al sistema productivo rural en el que están insertos, perciben la escisión entre los conocimientos escolares y los saberes de la comunidad de la que ya hablamos anteriormente.

Sin embargo, si bien estos cuestionamientos son claramente expresados por algunos padres y comuneros en general -por el mundo de los adultos insertos plenamente en la vida productiva de la comunidad-, no parecen representar las opiniones de los jóvenes alumnos -aun en proceso de transición al mundo de los adultos, pero con importantes responsabilidades productivas dentro de sus unidades domésticas.

Parece haber una relación estrecha a nivel de las representaciones de los alumnos entre la *escolarización* y el *progreso personal*. En reiteradas oportunidades los alumnos mayores del centro educativo (16 años) manifestaron su convencimiento de que *"para ser alguien en la vida"*, *"para progresar"* hay que estudiar, terminar sus estudios secundarios e iniciar estudios universitarios, en la mayoría de los casos, no relacionados directamente con la vida rural de la región.



Para ejemplificar esta afirmación podemos mencionar algunas expresiones de los alumnos de 3° año, volcadas en láminas pegadas en su aula.

*Alumno 1:* "La meta para mi familia es el progreso y el desarrollo. Mis metas laborales son una buena educación y así salir adelante en el futuro"; "las limitaciones que puedo tener es la poca ayuda de mis padres como la distancia entre ellos".

*Alumno 2:* "Me gustaría soñar con ser alguien en la vida"; "me gustaría que mis padres me apoyaran en las dificultades"; "mi meta es seguir adelante, ser una profesional como por ejemplo, electrónica".

*Alumno 3:* "Quiero sacar adelante a mi familia siendo un buen profesional", "tengo que concentrarme totalmente a mis estudios", "ser un buen enfermero o un buen psiquiatra".

Si bien es probable que los jóvenes hayan intentado con estas láminas, confeccionadas a pedido de las docentes, responder a las expectativas de éstas, nos permiten identificar un discurso claramente promovido desde la escuela, que es asumido, al menos en ciertos contextos, por los alumnos. En los diálogos mantenidos con estos jóvenes, la idea de continuar sus estudios parece estar directamente relacionada con la posibilidad de "salir" de la comunidad, de "ir a Lima", en busca de "oportunidades" distintas a las que se les presentan en sus pueblos.

En cierta medida la "educación" parece ser concebida únicamente en términos de "experiencias formativas escolares", tendientes al desarrollo individual de cada alumno. Dentro de esta lógica, este desarrollo podría favorecer el progreso económico del individuo, quien indirectamente podría beneficiar también a su familia.

Podría entreverse una situación de tensión, también encontrada por otros investigadores en contextos regionales similares (Zavala, 2002), generada o promovida desde el centro educativo entre los alumnos y sus padres, respecto de los conocimientos que hay que aprender para ser *una "persona educada"* (Levinson y Holland, op. cit.). Si bien los padres, no ponen en cuestionamiento los saberes promovidos por la escuela (algunos de los cuales ellos no poseen), expresan la necesidad de que estos se integren a los saberes comunales (que sí poseen), que el centro educativo ha dejado de lado hasta el momento. En este sentido, hemos observado que la escuela no suele promover un uso más contextualizado de los conocimientos, ni actividades más integradas a la comunidad. Tanto durante la jornada escolar formalmente establecida –las mañanas–, como durante las tardes, los alumnos parecen ingresar en el CE como si éste constituyera un espacio claramente delimitado y diferenciado del resto de la comunidad.

## **Algunas Conclusiones**

Algunas de las situaciones de tensión que acabamos de mencionar, suelen ser dirimidas dentro de la escuela bajo el dominio del modelo universalista y descontextualizado de educación al que ya nos hemos referido. Sin embargo, fuera de ella, en el ámbito de la comunidad, la situación es diferente. La Comuna y la Comisión de Padres de Familia, constituyen órganos de poder local con capacidad de negociación respecto al funcionamiento del centro, que amenazan permanentemente con quitar su apoyo o con no enviar a sus hijos al CE y sí hacerlo a las escuelas secundarias de las localidades urbanas más cercanas. Si bien esta última no es una posibilidad igualitaria para todas las familias, en tanto el acceso a distintas propuestas de escolarización también es desigual al interior de la comunidad, representa un factor de presión importante.

En este sentido, el proyecto intercultural sigue en construcción, y allí radica su potencialidad. Mientras las comunidades se encuentren ante la alternativa de elegir entre una propuesta diferencial y una propuesta educativa como la del resto de las escuelas secundarias del país, el sentido afirmado desde los dispositivos institucionales del Estado seguirá en cuestionamiento. ¿Por qué comunidades como la analizada habrían de preferir esta propuesta, que no deja de ser aislada, mientras no se articule con el resto de la educación secundaria del país? ¿Las particularidades que asume este programa constituyen factores ventajosos para la comunidad o son factores de mayor marginación?

Estos parecen ser algunos de los términos en los que se dirimen los conflictos generados por la introducción de un programa focalizado, declarativamente intercultural, en una comunidad con una experiencia histórico-social particular. El proceso de apropiación del centro por parte de la comunidad es, como hemos dicho, conflictivo. Es interesante destacar que el programa no pudo ni podrá sostenerse, sin producir transformaciones producto de las negociaciones permanentes que se establecen en torno del centro educativo. Lo que no podemos asumir anticipadamente es el tipo particular de modelo de educación intercultural que se construirá.

Un aspecto que parece jugar un papel tan importante como la posibilidad de flexibilización de las propuesta formativas en estas negociaciones, es el tipo de comunicación promovido y el diálogo establecido entre la coordinación de los programas educativos y las contrapartes de los proyectos, como en este caso comunales.

En el caso de comunidad "A", la desestimación de la Comuna como interlocutor válido del proyecto por parte del Ministerio, derivó en mayores situaciones de malestar y resistencia comunal hacia el CE. De igual manera, la falta de articulación con los otros niveles educativos puede constituir trabas que determinen la falta de continuidad en los estudios de los jóvenes -aumentando la brecha entre los años de escolaridad de los jóvenes de áreas rurales y los de áreas urbanas- y la búsqueda de otras alternativas educativas -como el traslado a centros urbanos-, problemáticas sobre las que este programa fue diseñado y que a través del mismo se pretendían revertir.

# Conclusiones

## **Síntesis del análisis realizado**

A lo largo de este trabajo hemos desarrollado distintas líneas de análisis que nos permitieran problematizar la temática central de la tesis.

En principio presentamos una serie de consideraciones respecto a las actuales discusiones sobre la problemática de la diversidad cultural en educación. Analizamos tendencias teóricas y posiciones políticas de distintos sectores sociales en la construcción del proyecto intercultural. Rastreamos su historia en Latinoamérica y presentamos aspectos característicos de las experiencias de educación intercultural en los contextos específicos que analizamos. Al mismo tiempo, dejamos planteados algunos interrogantes acerca de los aportes de distintas teorías a la construcción de una perspectiva intercultural flexible y crítica, reconociendo la necesidad de complementar las múltiples referencias contextuales y políticas de la interculturalidad con herramientas de enseñanza para el trabajo concreto.

Trabajamos también en torno a los procesos y prácticas estatales que intervienen en la definición de la política intercultural. Analizamos el papel que juegan distintos sujetos, no reduciendo la mirada solo a los representantes de los dispositivos institucionales gubernamentales, sino incorporando también a aquellos pertenecientes a organismos externos. Identificamos algunas relaciones entre discursos de "celebración de la diversidad" y programas educativos que circunscriben la interculturalidad a propuestas "focalizadas" y "compensatorias".

Nos concentramos luego en el análisis de los materiales didácticos producidos en el marco del programa peruano de educación secundaria, como *dimensión formal del currículum*. Pudimos ver que el diseño de éstos responde a una propuesta "diferencial" del currículum básico para educación secundaria. Definimos algunos "criterios" que orientaran nuestro análisis acerca del tratamiento de la interculturalidad en los contenidos escolares y en la propuesta formativa e identificamos un modelo que predomina en el tratamiento de la información en los materiales y en la escuela, que

parte de una concepción universalista del conocimiento y promueve un uso descontextualizado del mismo.

Por último, nos centramos en la otra dimensión del curriculum que hemos definido como "*dimensión escolar y comunal*". A partir de las observaciones de campo realizadas en una comunidad de la sierra limeña incorporada al programa, analizamos la organización de las actividades en el aula, retomando para ello algunos "criterios" o disparadores para el análisis definidos. Recuperamos a partir de estas observaciones la discusión respecto del modelo hegemónico en la escuela que privilegia el uso de un lenguaje descontextualizado, e indagamos sobre el tipo de relaciones que se establecen entre los sujetos dentro del CE (modelo de autoridad) así como entre los distintos conocimientos, saberes y prácticas escolares y comunales.

Este análisis nos ha permitido establecer algunas conclusiones, muchas de las cuales, debemos reconocer, constituyen principalmente interrogantes que hemos dejado abiertos.

## **A modo de Conclusión**

Al comienzo del trabajo planteamos algunas "proposiciones anticipatorias" que habían orientado nuestra investigación respecto de la problemática de la diversidad cultural en educación y los enfoques interculturales. Dijimos que éstas estaban principalmente centradas en el recorte poblacional sobre el que se pretende "actuar" en los programas "interculturales", en los modelos educativos sustentados, en las relaciones que se establecen en el proceso de construcción de un proyecto intercultural, etc.

Si bien afirmamos en las primeras páginas que las consideramos como "anticipaciones de sentido" y no "proposiciones a contrastar" (Pallma y Sinisi, op.cit.), intentaremos presentar algunas ideas e interpretaciones generales recuperando estas proposiciones anticipatorias que orientaron nuestro proceso de investigación. Esto significa que más que confirmarlas, ajustarlas o contradecirlas, presentaremos reflexiones en torno a las mismas.

En principio planteábamos que: "Las políticas interculturales en educación pueden constituirse en herramientas de control social. Al mismo tiempo pueden llegar a promover mayores niveles de aislamiento y desigualdad en poblaciones tradicionalmente identificadas como en situación de "marginación socioeducativa"".

A lo largo del análisis hemos podido identificar una serie de procesos y factores que nos permiten reafirmar estas ideas. Sin embargo, también hemos encontrado “sentidos” que entran en disputa con la referencia directa de la interculturalidad como herramienta funcional al control social y a la profundización de las desigualdades.

En primer lugar, encontramos una reducción permanente del tema y de los programas educativos dentro de la política de educación intercultural a la problemática de acceso a la educación de ciertos sectores sociales por sobre otros. La política intercultural está destinada a atender las necesidades "especiales" de una población con "riesgos" y "desventajas socioeducativas". La educación intercultural no se constituye en principio articulador de un diálogo entre saberes entre los distintos sectores sociales, sino en principio constitutivo de una educación diferencial.

Estamos hablando, particularmente en contextos latinoamericanos, de un enfoque de la educación destinado, en principio, a cubrir, suplir y compensar las brechas educativas de sectores que desde los proyectos oficiales son caracterizados como en situación de riesgo, marginación y vulnerabilidad social. Estos sectores son representados, entre otros, por los pueblos originarios o comunidades indígenas. La interculturalidad constituye en las agendas oficiales una preocupación aislada, no articulada dentro del sistema educativo nacional. Esta preocupación está puntualmente referida al tratamiento focalizado de la "diversidad cultural", definida ésta en un marco de relaciones de poder en términos de *colonialidad de poder*. La interculturalidad, como enfoque de la educación, existe dentro de los márgenes de la propuesta de escolarización oficial para poblaciones indígenas, reduciéndola aún más a sectores rurales<sup>105</sup>.

Las experiencias de educación intercultural suelen constituirse en programas focalizados, principalmente de nivel educativo primario -aunque existen intentos de llevarla a la educación secundaria, como el programa que hemos analizado-, aislados del resto del sistema educativo nacional. Se suele partir en ellos de una "discriminación positiva" -que permita compensar carencias y atender necesidades "especiales"-, que encierra algunas contradicciones.

El análisis del caso específico del programa peruano de educación secundaria, nos permitió observar que esta atención focalizada a través de una propuesta educativa "diferencial", constituye en algunos casos un mecanismo de desigualdad social. El análisis de los documentos de Nivel Curricular y materiales escolares -Libros y Cuadernos de Aprendizaje-, y las observaciones de clase realizadas en una comunidad rural, nos llevaron a abrir algunas sospechas respecto del principio de igualdad de

oportunidades sobre el que se fundamenta el programa. Por un lado, el currículum de educación secundaria "adaptado" a la población de alumnos del programa, reduce las necesidades especiales a la "ruralidad" y recorta las áreas curriculares sin una clara fundamentación de los motivos, ni una explicitación de qué implica este recorte en el sistema de acreditación educativo nacional. Por el otro, las discontinuidades en las coordinaciones del programa, los cambios en las gestiones políticas y los problemas presupuestarios, parecen haber incidido notablemente en el tipo de propuesta educativa que reciben los jóvenes. Esto pudimos observarlo en el caso de los alumnos que cursaban el 3º año, quienes no contaban con los Libros y Cuadernos de Aprendizaje, ni con los videos, supliéndose esta situación, en algunos casos, con archivos Word enviados a las tutoras y, en otros, dejando en manos de éstas la responsabilidad del desarrollo de las temáticas, muchas veces relacionadas con áreas disciplinares para las que estas docentes no habían sido formadas. Esto significa que más allá de la "cantidad" de temas, esta propuesta se constituye, más que en "diferencial", en "deficitaria" por el nivel de profundidad con el que son desarrollados.

Retomando una reflexión hecha páginas atrás, se podría inferir en primera instancia una importante vulnerabilidad del programa, que no logra, a diferencia de otras propuestas integradas al sistema educativo nacional, sostener algunos principios básicos a lo largo del tiempo.

En esta línea de indagación encontramos también otros factores que inciden actualmente en la determinación de algunas de las características que estos programas focalizados de educación intercultural asumen. Entre ellos, la delegación de muchos aspectos del diseño de los proyectos educativos a representantes de organismos internacionales financiadores de los programas. En este sentido, aparecen en escena nuevos actores que se imbrican en los procesos y prácticas estatales desde afuera de las instituciones gubernamentales. Estos organismos suelen utilizar "fórmulas" y "esquemas rígidos" de proyectos, que limitan la intervención de distintos sectores en el diseño de la política intercultural. En ellos las categorías de "expertos" y "destinatarios" están claramente escindidas y los procesos son controlados y monitoreados, no admitiendo espacio para propuestas flexibles, adecuaciones y márgenes de incertidumbre.

Por último, este análisis nos llevó a cuestionar el alcance y los fines que una propuesta intercultural tiene, cuando se promueven -al menos declarativamente- "*formas solidarias de comunicación y respeto por formas alternativas de resolución de problemas*". En este sentido, resulta paradójico que la interculturalidad quede reducida

a un enfoque sólo presente en programas dirigidos a ciertos sectores sociales de manera focalizada y fragmentada del resto de la población.

También hemos identificado en el trabajo otros elementos de análisis que nos permiten poner en cuestionamiento nuestras propias afirmaciones, o al menos relativizarlas.

En principio, debemos reconocer la coexistencia de apropiaciones diferenciales del enfoque intercultural. (Walsh, 2002 ;Díaz, 2001) La interculturalidad, en el marco del discurso que festeja la diversidad, se ha constituido también en una perspectiva defendida desde la acción política por distintos sectores sociales, que la conciben como una manera de buscar formas de diálogo/negociación entre sectores con intereses distintos, en contextos atravesados por procesos de desigualdad social.

Hablamos tanto de movimientos indígenas, gremiales docentes, y otros sectores críticos de la sociedad civil, como de sujetos comprometidos con gestiones estatales - gubernamentales o no-. Es decir, podemos identificar también tendencias orientadas a producir transformaciones sociales partiendo tanto de los tradicionales espacios estatales de definición de las políticas educativas como de la acción local, exigiendo y asumiendo participación<sup>106</sup> y poder de decisión en múltiples aspectos de la vida social. En este sentido, el análisis nos ha llevado a relativizar nuestras afirmaciones y a cuestionar tanto los sentidos "únicos" como los "polarizados" respecto a la interculturalidad que la ubican, por un lado, como un discurso y una política funcional al actual sistema socioeconómico y político que determina grandes niveles de desigualdad social, y por el otro, como bandera de lucha de sectores que la asumen como herramienta política desde la que promover mayores niveles de participación social. Argumentamos que tanto lo hegemónico como lo oposicional, logran imbricarse y confundirse en los procesos y prácticas asociados a los proyectos interculturales, de modo tal que no puedan reconocerse y clasificarse clara y dicotómicamente, las prácticas políticas como "oficiales" o "alternativas".

Hemos reconocido incluso la coexistencia de distintos sentidos respecto al tratamiento de la diversidad en los equipos del Ministerio de Educación responsables del programa peruano. Hubo momentos políticos puntuales en los que pudimos identificar cierta apertura en la conformación de los equipos de trabajo y en los márgenes de acción de los mismos.

Por otro lado, las observaciones de campo realizadas en la comunidad rural nos permitieron identificar diversas disputas que se establecen en los espacios locales, en los que se negocian significados y sentidos, aunque las agendas oficiales sean las que



predominantemente fijan los *discursos, el material común y marco significativo*, de la discusión.

En cierta medida podemos decir que las observaciones en el espacio comunal, favorecen el replanteo de "(...) *categorizaciones sociales rígidas y prestar más atención a las ambigüedades, confusiones y paradojas de la vida cotidiana (...)*" (Lagos, 1997:10), a la forma en que viven, negocian y representan sus relaciones sociales los sujetos.

En este sentido, pudimos identificar formas acotadas de entender la diversidad cultural promovidas desde la propuesta formativa del programa de educación secundaria. Observamos, entre otros aspectos que retomamos en las siguientes páginas, una falta de integración de otros saberes, una falta de "especialización" -en términos de los entrevistados- de la propuesta a las necesidades y particularidades socioculturales, económico-productivas y sociopolíticas de la región. Frente a esto, la Comunidad "A", como conjunto político-social activo y crítico, ejerce su poder a través de distintas formas organizadas u órganos de poder local -principalmente la "Comuna" y las Comisiones de Padres-, cuya capacidad de negociación es lo suficientemente importante como para deslegitimar la "oferta educativa" y buscar otras, si esta no admite instancias de diálogo y adecuación comunal. Sin embargo, también registramos fragmentación en la comunidad. Los intereses y los márgenes de acción y negociación no son los mismos para todos los miembros de la comunidad ni para todas las familias de los alumnos del CE.

Tomando en cuenta el análisis hecho, en el que identificamos sujetos e intereses diversos tanto en la definición de la política educativa, como en la conformación de equipos y líneas de trabajo en el "diseño" del programa y en el espacio comunal en el que se conforma un centro educativo, nos permitimos afirmar otra de las ideas anticipatorias esbozadas, en el sentido de que "todo programa educativo constituye tanto un espacio de construcción de Identidad, como un espacio conflictivo, de convergencia, cruce y choque de objetivos e intereses socioeducativos que responden a metas diferentes -y antagónicas-, que interpelan sentidos y modelos hegemónicos".

Nos planteamos también, de manera más específica, que: "las propuestas educativas (contenidos seleccionados, diseño didáctico de materiales escolares, actividades propuestas, organización del trabajo grupal, etc.) de algunos programas autodenominados "interculturales" responden a modelos formativos (y de autoridad) rígidos que dejan poco espacio para el desarrollo de una propuesta formativa flexible".

Hemos remarcado en distintos pasajes del trabajo la idea de que la interculturalidad es un proyecto o paradigma en construcción con grandes contradicciones. Entre ellas, la de constituirse en un "paraguas" bajo el que parecen abrigarse enfoques educativos opuestos y contradictorios entre sí. Esta situación, en cierta medida, nos permite afirmar la idea de que la convivencia de estos enfoques dificulta llevar a un plano de mayor concreción algunos principios y criterios de la educación intercultural, más asociados con los enfoques pedagógicos críticos.

Hemos reflexionado en torno a una serie de principios ligados a distintos enfoques teóricos, que nosotros hemos intentado recuperar en la definición de "criterios" de análisis, en el marco de lo que consideramos un enfoque intercultural flexible y crítico. Podríamos decir que algunos de ellos lo constituyen: el establecimiento de un diálogo crítico con los contenidos presentes en los materiales escolares; la recuperación de aspectos de la cotidianeidad, la historia y las relaciones entre los sujetos del aprendizaje; la identificación de las diferencias entre distintos grupos, así como el reconocimiento de distintos conocimientos y prácticas; la consideración de los conflictos como elementos centrales de la identidad y del aprendizaje; y el fortalecimiento de estrategias que propicien la comunicación y la interpretación de otros códigos, y permitan poner en evidencia el carácter relativo de la normatividad oficial y la estandarización. (Giroux, 1997; Apple, 1995; Aguado, 2003; Bonal, 1998; Castorina y otros, 1997; López, 2003; Novaro, 2003).

Estos en sí mismos no constituyen una fórmula o receta. La utilización de modelos interculturales predefinidos y la trasposición de criterios construidos en otros ámbitos al diseño o al análisis de una propuesta de enseñanza puntual, encierra una serie de limitaciones.

En este sentido pudimos identificar una serie de situaciones escolares en las que la posibilidad de establecer un diálogo entre saberes entra en tensión con modelos escolares arraigados en la escuela que tienden a concebir los conocimientos escolares como fines en sí mismos. Esta afirmación se constituyó en una de las ideas más fuertes de nuestro trabajo. La identificación de ciertos modelos formativos hegemónicos en las escuelas de la sierra peruana -que algunos autores como Virginia Zavala (2002) denominan de Literacidad-, suelen privilegiar un tratamiento descontextualizado de los temas, coincidiendo con la afirmación de la universalidad epistémica del conocimiento occidental (Walsh, 2002; López, 2003).

Tanto en los materiales escolares como en las propuestas de trabajo en aula, los conocimientos suelen ser tratados como verdades universales que deben ser aprehendidas por los alumnos para transitar "exitosamente" la escolaridad. En gran medida la importancia del aprendizaje parece estar puesta en el "transitar" la escolaridad sin dificultades. La referencia que hemos hecho en el tratamiento del "Cuento" ejemplifica lo que decimos, en tanto, como ocurre con otros temas trabajados en las "sesiones de aprendizaje", este se plantea como un tipo de texto para "leer" en la escuela. En igual sentido se propone la redacción, situación que termina fortaleciendo la idea de que se "lee" y se "escribe" en la escuela, como ámbito específico de desempeño de esas habilidades. Contrariamente, no se promueve la idea de que en la escuela se aprende para poder leer y escribir en la vida cotidiana.

Más allá del tratamiento del "lenguaje" y el lugar central que ocupa el desarrollo de las capacidades de lectoescritura en el curriculum, es la palabra escrita la que está contenida en los libros y constituye la fuente principal de conocimiento, entendido éste como universal. El análisis de distintas temáticas, como las referidas al "cuidado de la salud"<sup>107</sup>, nos permitió observar la ausencia de referencias que indiquen la importancia que ciertos saberes, conocimientos y prácticas adquieren en la vida cotidiana.

En este sentido, también hemos podido reconocer tensiones en la relación entre docente y alumno en el marco de un modelo tanto formativo como de autoridad hegemónico en la escuela, dentro del cual, además de ser el docente el que es "portador de los saberes" que, junto con los contenidos en los libros, deben ser adquiridos por los alumnos, resulta ser también el que ejerce la autoridad de manera jerárquica. (Ames, 1999; Zavala, 2002) No parecen integrarse dentro del aula formas diversas de abordar los conflictos. Es más, podríamos decir que las "confrontaciones" abiertas no tienen lugar en el espacio escolar, en el que los "jóvenes" interactúan. La escuela ejerce una función de "disciplinamiento", que exige "sumisión" de los alumnos a las reglas y normas escolares. Esta forma nos resultó contradictoria con otras relacionadas al ejercicio de la autoridad y al tratamiento de los conflictos en la comunidad -como la Asamblea, sobre la que nos hemos referido en el capítulo VI.

Sin embargo, terminamos encontrando importantes continuidades entre el sistema de organización comunal y el sistema jerárquico de autoridad en la escuela. En éstos, los jóvenes tienen limitada la participación. En ambos sistemas identificamos un modelo dominante de comunicación vertical hacia los jóvenes, que lleva implícito un modelo de "transmisión" unidireccional de normas y saberes, de enseñanza.

En síntesis, nuestro análisis nos ha permitido precisar que existen y se recrean situaciones en ámbitos escolares comunales que responden a modelos formativos y de autoridad que resultan contradictorios con muchas de las propuestas relacionadas con el "diálogo entre saberes". También vimos que esos modelos escolares además de estar arraigados en la institución -en el curriculum formal y escolar comunal y en las representaciones de los docentes-, están arraigados en algunas representaciones de los padres de familia, que esperan que al menos el modelo de autoridad persista en el CE de educación secundaria al que asisten sus hijos.

Paralelamente a estas situaciones, como señalamos en el capítulo III, la Educación Intercultural Bilingüe se ha ido consolidando poco a poco en los centros educativos primarios de las comunidades en las que el castellano es su segunda lengua. Este es un cambio importante, que en principio permitiría comenzar a pensar en términos de "oportunidades más igualitarias" para comunidades bilingües a través de una propuesta que atienda necesidades especiales sin que estas se transformen en desigualdades. No podemos obviar que la lengua constituye, para la mayor parte de las comunidades rurales peruanas incorporadas al programa de educación secundaria, un factor más de desigualdad educativa, que se suma a los mencionados en los capítulos anteriores; esto es así ya que a pesar de que en más de la mitad de los CE los jóvenes tienen lenguas maternas distintas al castellano, los materiales escolares han sido elaborados solo en esta última lengua.

Habíamos planteado también la idea de que "en estos programas (interculturales) suele primar una visión estática de categorías de identidad, cultura y etnicidad, que no propicia la problematización de la diversidad, ni la mirada de la cultura como espacio de lucha, tensión o conflicto".

Esta forma de concebir la identidad resulta funcional al modelo educativo que no permite integrar conocimientos y prácticas diversas. Al menos en el caso del programa que hemos analizado, pudimos confirmar un tratamiento de la problemática de la diversidad cultural, que tiende a reducir los procesos de identificaciones y diferenciaciones en categorías estáticas de identidad y cultura, y en clasificaciones que tienden a reproducir algunos estereotipos y binomios entre la población.

Por un lado, la *ruralidad* como particularidad central y única especificidad de la población asumida en el proyecto, afirma estos sentidos. Fundamentalmente los materiales escolares, tienden a presentar estas clasificaciones en las que lo rural se opone a lo urbano, por momentos con cargas peyorativas para el primero.

Por el otro, la diversidad suele ser concebida desde una concepción multiculturalista, en la que se reconoce la existencia de una serie de grupos con culturas y lenguas diversas, que supuestamente conviven en unidad y armonía en el territorio peruano. Más que nunca parece potenciarse el clásico lema de la "unidad en la diversidad". La diversidad es concebida como una serie diversificada de grupos humanos que conviven separados unos de otros por fronteras identitarias claramente delimitadas. Los conflictos no aparecen como elementos determinantes de los procesos de identificación y diferenciación social, ni como elementos presentes en las relaciones entre los grupos y comunidades diversas.

En este marco, podríamos definir como reto de la interculturalidad el establecimiento de un diálogo entre sectores, saberes y conocimientos diversos sin ocultar las desigualdades y los conflictos que los atraviesan.

Queremos terminar este escrito, poniendo especial relevancia en el proceso que hemos atravesado.

El proceso seguido en nuestra investigación, nos permitió dar cuenta de una multiplicidad de situaciones, dimensiones, factores y sujetos sociales que intervienen en la construcción de un proyecto educativo "intercultural". Si bien somos conscientes de que el tipo particular de abordaje que propusimos hizo que dispersáramos nuestra atención en distintos focos o recortes, consideramos este ejercicio como una buena aproximación tanto a la temática como al espacio social elegido para abordarla.

Tomamos prestada una frase con la que pretendemos fundamentar, en algún sentido, el recorrido que hemos intentado hacer en torno a la "Interculturalidad":

*Los conceptos, en especial los relacionados con la vida social, nacen del debate, de la confrontación, y en general como respuesta a los problemas percibidos; la historia de un concepto modela ese concepto de distintas formas." (Crehan, 2004:56)*

En este sentido, destacamos la riqueza de datos que hemos podido construir, a partir de la articulación de los distintos ejes, momentos y fuentes de información utilizados en la investigación. Hemos alternado momentos de relevamiento bibliográfico y de experiencias –destacando aspectos teóricos e histórico-contextuales–, de análisis de documentos y materiales escolares, y de observaciones de campo en dependencias centralizadas -como el Ministerio de Educación- y en espacios sociales comunales.

Por otro lado, debemos reconocer que han intervenido distintos factores en la determinación de este proceso y en el tipo de recorte que hemos hecho. En las primeras

páginas pusimos de manifiesto algunas dificultades con las que nos hemos ido encontrando en la investigación. Una de ellas, posiblemente la más importante, estuvo referida a la falta de experiencia en el estudio de la temática. Paralelamente, se nos presentó la dificultad de conciliar lenguajes que pertenecen a campos, en principio, distintos, como lo son el de la gestión y el de la investigación.

El mayor conocimiento con que contábamos respecto de la gestión de proyectos educativos en ámbitos gubernamentales –aunque reducido, más significativo que nuestra experiencia en el campo de la investigación-, nos llevó a concentrar nuestra atención en primera instancia en el análisis de "documentos de proyecto" y en el diseño de los materiales escolares elaborados para el programa, dejando las observaciones de campo en la comunidad rural para un segundo momento. Este comienzo marcó en parte algunas de las dificultades que tuvimos por definir preguntas teóricas que orientaran el análisis, no porque no puedan hacerse preguntas teóricas a los documentos y materiales –que de hecho hicimos-, sino por la forma acotada con la que concebíamos el análisis de los mismos. Una y otra vez nos descubrimos planteándonos "cómo deben ser las cosas", o " qué se debería hacer para que se produzcan ciertas transformaciones" y apropiándonos de un discurso más propio de documentos oficiales.

Estas constituyen algunas de las limitaciones que han estado presentes en nuestro trabajo. Sin embargo, el reconocimiento de las mismas y el esfuerzo realizado por trascenderlas, representan para nosotros uno de los logros más importantes del proceso de aprendizaje que significó la elaboración de esta tesis.

También se nos presentaron dificultades teóricas. Como hemos dicho en distintos momentos del trabajo, hemos encontrado algunas limitaciones entre las perspectivas más críticas respecto de la interculturalidad, en tanto estas suelen reducir su mirada al análisis de las relaciones que establecen los distintos sujetos que intervienen en el proceso educativo, descuidando aspectos igualmente importantes, como son el análisis de las propuestas de enseñanza, y la reflexión acerca de qué estrategias formativas resultan coherentes con un enfoque intercultural crítico que entiende que existen distintas formas de pensar y de aprender. De igual manera esta dificultad constituye un punto importante, que marca nuestras propias limitaciones en este momento -un "hasta aquí pudimos llegar"-, y orienta también por dónde necesitamos y quisiéramos seguir nuestro estudio.

## Notas

1. Quisiéramos aclarar que la utilización de la primera persona del singular en algunos párrafos de este punto, responde a una necesidad puntual de distinguir el trabajo individual del grupal. En el resto de los capítulos se utiliza el plural como forma narrativa elegida para este trabajo de tesis, cuya redacción fue individual, más allá de las múltiples orientaciones con que se contó y de considerarlo producto de un proceso colaborativo.
2. Equipo de consultoría en proyectos educativos, que ha asumido distintas configuraciones, de acuerdo a las características específicas de la tarea a realizar. Han formado parte del mismo especialistas en diversas áreas de conocimiento, tales como en educación a distancia, didáctica, educación rural, metodología de las ciencias sociales, etc.
3. Proyecto Ubacyt F 141 "Cultura y Educación. Representaciones sociales en contextos escolares interculturales". – Instituto de Antropología - Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires (dirigido por la Dra. Gabriela Novaro).
4. Con esto no queremos establecer una asociación directa entre “gestión” y falta de cuestionamiento sobre los presupuestos que la orientan. En todo caso queremos reflejar aquí un aspecto del proceso personal, en el que a partir de este cambio de posicionamiento advertimos la falta de reflexión sobre nuestros preconceptos.
5. En este caso hablamos específicamente de los organismos o instituciones del estado (Ministerio de Educación y demás agencias estatales), aunque de manera general queda implícito que se analizarán procesos en los que se advierte la presencia o los "efectos" del estado, aunque no aparezcan las agencias tradicionales. (Trouillot, 2001)
6. En referencia a la línea etnográfica desarrollada por Elsie Rockwell (1987) y Elena Achilli (1990), centrada en la "construcción teórico-metodológica del objeto de estudio."
7. Términos con los que fue caracterizada la población de alumnos en los documentos de proyecto analizados.
8. Sobre el papel que éstos juegan nos referiremos más adelante (fundamentalmente en el Capítulo IV).
9. Si bien en este escrito se pone de relevancia la importancia del trabajo etnográfico, las limitaciones que hemos tenido en el trabajo de campo en sí hacen que este objetivo, más que otros, se constituya en un camino a seguir, más que en un camino transitado.
10. Tanto Elsie Rockwell desde México, como Elena Achilli desde Argentina, han desarrollado importantes aportes teórico-metodológicos a la investigación de problemáticas educativas desde la antropología latinoamericana.
11. M. Rosa Neufeld coordina el Programa de Antropología y Educación del Instituto de Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Ha dirigido distintos proyectos de investigación centrados en la reflexión sobre los usos de la diversidad sociocultural en contextos escolares.
12. Al final de este escrito detallamos los distintos documentos y materiales a los que hemos tenido acceso y hemos utilizado en nuestro análisis. Ver: Documentos,

Materiales y otras Fuentes Consultadas - 1) Documentos Consultados del Programa de Educación Secundaria.

13. De igual manera que los documentos, los materiales analizados son detallados en: Documentos, Materiales y otras Fuentes Consultadas - 2) Materiales Impresos Analizados.

14. Se presenta una sintética caracterización de los mismos en el capítulo V.

15. Se realizó una primera visita a dos centros educativos rurales, de las comunidades “A” y “B”, para hacer una primera aproximación al campo, en junio de 2001.

16. En este sentido, podemos referenciar el fenómeno con los *movimientos etnopolíticos* de los que habla Bartolomé (1995).

17. Pedagoga española, enmarcada dentro de lo que se denomina Pedagogía Diferencial, actualmente abocada a la investigación en torno a problemáticas relacionadas con la diversidad cultural y la educación. A lo largo de este trabajo haremos distintas referencias a la autora, sobre todo rescatando el permanente intento que realiza en sus obras por conceptualizar y clasificar modelos, técnicas, tradiciones y esquemas de investigación. Esto significa que las referencias a su trabajo nos han ayudado a establecer un encuadramiento general, aunque no siempre coincidamos con las concepciones que sustenta –en cuyo caso lo hacemos explícito-, ni éste pueda ajustarse directamente al tratamiento de la interculturalidad en contextos latinoamericanos específicos.

18. Dentro de estas discusiones podemos ubicar al teórico político canadiense Will Kymlicka y al filósofo Charles Taylor (1993), entre otros. Ambos reivindican el reconocimiento de los derechos diferenciados de las “minorías culturales”, vulnerables a injusticias. Kymlicka (1996) propone conformar una ciudadanía diferenciada y clasifica los derechos diferenciados en función del grupo en: derechos de autogobierno, derechos poliétnicos y derechos especiales de representación.

19. Luis Enrique López se ha convertido en un referente actual del estudio e investigación en el campo de la diversidad cultural y lingüística en educación, sobre todo en países andinos.

20. Walsh (2002) inscribe también a los movimientos negros o afroecuatorianos dentro de este tipo de relaciones. Sobre la categoría de indígena se habla más adelante. Esta autora ha investigado principalmente problemáticas relacionadas a la colonialidad y la Interculturalidad en la región andina.

21. Países del tercer mundo, países del "sur", o simplemente "excluidos". La definición de estos países atañe a una discusión más amplia que excede este trabajo. Hablamos de Tercer Mundo, en tanto “*término que integra la mención de la subalternidad*”. (Neufeld y Wallace, 1998:54)

22. Estamos hablando de una "globalidad fragmentada", tal como la define Trouillot (2001). Sobre ellos hablaremos más específicamente en el Capítulo IV.

23. Cuando hablamos de “participación” no dejamos de considerar los aspectos conflictivos y contradictorios que este tema puede encerrar, teniendo en cuenta que se ha utilizado en ocasiones para encubrir estrategias de consenso y cooptación.

24. Como la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)



25. Comunidad en el sentido en que Lagos (1997:15) recupera la conceptualización hecha por Roseberry (1989:14). Es decir, "(...) *no como una sociedad dada -o cultura al margen de la historia-, sino como una asociación política formada a través de creación e imaginación política y cultural - (a través) de la generación de significados a partir de contextos de poder desigual.*"

26. En el "1º Encuentro Nacional de Educación e Identidades. Los Pueblos Originarios y La Escuela" (Luján, setiembre 2003), al que asistí en calidad de oyente, esos sentidos fueron explicitados en estos términos, tanto en algunas intervenciones de representantes de los Pueblos Originarios como de docentes involucrados en proyectos autodenominados interculturales.

27. Kate Crehan hace un interesante análisis acerca de la obra de Gramsci y la relevancia de ésta al estudio de temáticas sociales, culturales y políticas contemporáneas. Resulta importante su mirada crítica a las concepciones de cultura que tienden a reducirla a "entidades o totalidades acotadas" y ordenadas con su "propia lógica".

28. Para Hobsbawm inventar tradiciones es esencialmente un proceso de formalización y ritualización, caracterizado por la referencia al pasado y por imponer la repetición. Las tradiciones inventadas usan a la historia como legitimadora de la acción y cimiento de la cohesión social.

29. Nicholas Thomas (en Sahlins, 1997) analiza esta expresión como categoría que le permite describir cómo los pueblos colonizados procuran distinguirse de sus señores coloniales a través de la inversión de las disposiciones habituales de estos últimos, estableciendo un contraste favorable a ellos mismos.

30. Claudia Briones es investigadora del Instituto de Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Ha dirigido distintos proyectos de investigación en torno a problemáticas relacionadas a la construcción de alteridad en contextos regionales.

31. Tal el caso de Neuquén, analizado en profundidad por el equipo de CEPINT.

32. Gabriela Novaro es investigadora del Área de Antropología y Educación del Instituto de Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Dirige el proyecto mencionado anteriormente "Cultura y Educación. Representaciones sociales en contextos escolares interculturales".

33. Algunos autores utilizan un orden distinto de los términos, por lo que se utilizará EBI o EIB respetando la terminología con que aparecen en los artículos leídos. Si bien muchos de ellos los utilizan como sinónimos, el uso de uno u otro no resulta indistinto. En los últimos años se ha venido privilegiando el uso de "Educación Intercultural Bilingüe", dándole mayor énfasis a la dimensión intercultural en educación, por sobre los aspectos lingüísticos. (López y Kuper, 2002)

34. Se pudieron relevar algunas experiencias de educación intercultural en comunidades de distintas provincias argentinas, presentadas en 1º Encuentro Nacional de Educación e Identidades. Los Pueblos Originarios y La Escuela" (Luján, setiembre 2003). Son pocos los casos como los de Jujuy y Formosa en los que los docentes han tenido una formación especial y los profesorados han asumido el proyecto intercultural como propio.

35. Educación sostenida sobre la categoría de Indio, que encierra prejuicios respecto de población nativa originados en la colonización y mantenidos como instrumentos de opresión y uniformización de la pluralidad de culturas.

36. En palabras de Mariátegui, *"La mecánica de la escuela (...) es incompatible con el latifundio feudal. La mecánica de la servidumbre, anularía totalmente la acción de la escuela, si esta misma, por un milagro inconcebible dentro de la realidad social, consiguiera conservar, en la atmósfera del feudo, su pura misión pedagógica. (...) El nuevo planteamiento consiste en buscar el problema indígena en el problema de la tierra."* (citado en Montero, 1990:101)

37. Esta situación se dio más claramente en las regiones de la sierra, en comunidades quechuas, que en las regiones de la Amazonía. (Ames, 2002)

38. Como ya dijimos anteriormente, el tema de la "participación" ha sido utilizado muchas veces desde la planificación, como en este caso, para encubrir o dirigir estrategias de consenso y cooptación.

39. Raúl Díaz (2001), antropólogo de la Universidad Nacional del Comahue, coordina el Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT) de la Fac. de Ciencias de la Educación. Ha investigado problemáticas relacionadas a la educación, el poder y la identidad en el contextos de "multiculturalidad".

40. Esta búsqueda constituye un punto importante de la propuesta de investigación que integro en el marco del Proyecto Ubacyt F 141 "Cultura y Educación. Representaciones sociales en contextos escolares interculturales". – Instituto de Antropología - Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires (dirigido por la Dra. Gabriela Novaro). El equipo se ha propuesto avanzar en la búsqueda y construcción de un marco teórico-metodológico que aporte nuevos elementos para el análisis de las distintas concepciones que entran en juego en situaciones de aprendizaje en contextos escolares interculturales.

41. Si bien en nuestra investigación no nos hemos dedicado a analizar particularmente esta situación, por lo que la relación entre interculturalidad y entidades religiosas no será profundizada, son muchas las experiencias relevadas por distintos autores que dan cuenta de este hecho, especialmente significativo en países andinos y en las regiones del norte de Argentina. (Zuñiga y Gálvez, 2002; Zavala, 2002)

42. Documentos de Nivel de **Proyecto**: Plan Operativo 2001, San Borja, Marzo 2001. Documentos de Nivel de **Diagnóstico**: Socialización y Aprendizaje en Adolescentes de Áreas Rurales. Documentos de Nivel **Operativo**: Diseño Instruccional de los Materiales Educativos; Elaboración de los Materiales Educativos.

43. Es llamativa la fuerza que ha ido cobrando en los últimos tiempos la relación entre el problemática de la pobreza y la diversidad, y la respuesta tecnológica. Sobre esto nos referiremos unas páginas más adelante, al preguntarnos ¿Por qué en los últimos años se ha ido construyendo un amplio consenso en la población respecto de que es la Educación -o, en su defecto, la falta de ésta- la clave para superar la pobreza en los países del tercer mundo? ¿Por qué la rápida incorporación de tecnología y la alfabetización informática de los sectores definidos como en situación de "desprotección" y "marginación" social, se muestran como centrales para revertir la situación de "atraso" y "aislamiento" socioeconómico?

44. Se alinean en estas políticas aquellos programas diseñados específicamente para atender poblaciones que se definen en situación de riesgo o "vulnerabilidad social".

Políticas orientadas a "compensar" la situación de desigualdad, a través de programas de intervención focalizada.

45. Es decir, última etapa de su segundo período presidencial y el corto lapso que duró su tercer mandato (1997-2000).

46. Esta información apareció en diálogos informales con miembros del equipo, mientras viajábamos a los Centros de las comunidades "A y B" que fueron visitados durante el primer viaje. (junio 2001)

47. Documentos de Nivel de Proyecto.

48. En distintos documentos aparece como meta complementaria del programa, la posibilidad de mantener comunicadas e integradas al sistema de defensa nacional a aquellas comunidades rurales y de frontera más aisladas de Perú. Es importante tener en cuenta la situación de conflicto militar relacionada con la histórica presencia de la guerrilla en la sierra peruana y, más recientemente, con la guerra con Ecuador en 1995.

49. Proceso que no estuvo exento de profundas contradicciones, como hemos intentado reflejar en la breve reseña de la historia de la EIB en Perú. Entre ellas, la reducción a propuestas aisladas y fragmentadas de educación primaria, para áreas rurales.

50. Sobre la que hablamos más adelante.

51. Esta información se registró en la primera jornada de trabajo con el equipo responsable del Plan Piloto, junio 2001.

52. Con particular conocimiento de ciertas comunidades quechuas y aguarunas, de la sierra y la selva, respectivamente, en detrimento de otras.

53. Sobre los aspectos específicamente referidos a la Didáctica no vamos a hablar en este trabajo, en tanto exceden nuestros conocimientos y objetivos planteados.

54. Definida ésta como una modalidad educativa en la que la comunicación entre docentes y alumnos está mediada. Es decir, se trata de un diálogo didáctico mediado entre la organización y el estudiante, el que aprende de manera flexible e independiente, separado físicamente de sus profesores. (Bates, 1999; García Aretio, 2001)

55. Esta es la clasificación dentro de las políticas educativas nacionales que explícitamente se le ha dado al programa.

56. Término controvertido utilizado en algunos ámbitos para definir una situación de "carencia" en la estimulación necesaria para el desarrollo humano (falta de "*adquisición de las habilidades cognitivas y características culturales necesarias para el éxito en la escuela*"), en la que suele verse al grupo social deprivado como desfavorecido económica y culturalmente, condición que determina su aislamiento social. (Aguado, 2003:7)

57. Sobre esta idea de ser "destinatario" de un programa educativo, volvemos más adelante.

58. Básicamente de las llamadas TICs, tecnologías de la información y la comunicación.

59. Esta es una idea fuerte dentro de los programas integrados al Proyecto Huascarán ([www.huascarán.edu.pe](http://www.huascarán.edu.pe)).

60. Sobre estos aspectos fortalecedores del control social y, hasta cierto punto, coercitivos de los programas sociales y educativos, se refirió con especial énfasis Elsie Rockwell en el VII Congreso Argentino de Antropología Social (Córdoba, mayo 2004).

61. Racionalidad instrumental entendida como perspectiva que privilegia el logro de la eficiencia, y enfatiza la preocupación por el control burocrático, pretendiendo garantizar el accionar eficiente de equipos e instituciones, poniendo el acento en los aspectos normativos, en el “deber ser” y en la regulación de la elaboración y ejecución de los proyectos. La incertidumbre y lo imprevisto son escasamente contemplados desde esta perspectiva, siendo eventualmente considerados con el fin de controlarlos. (Habermas, 1989; Angulo, 1994; De Zan, 1993)
62. En esta línea de análisis Trouillot (op.cit.) plantea una serie de "efectos" que ciertos procesos y prácticas estatales producen, entre los que incluye el de aislamiento, desplazamiento y de legibilidad, pero referidos y definidos en relación a espacios y contextos sociohistóricos distintos al que específicamente estamos analizando, por lo que si bien encontramos algunas coincidencias, no podemos inferir que sus conclusiones sean directamente aplicables a nuestro estudio.
63. Para ampliar la información sobre la historia e incidencia de este instituto en la región, así como de las misiones católicas, se recomienda consultar el trabajo de Ames (2002) y el de Yáñez Cossío (1990)
64. Debemos aclarar que si bien por momentos nos vemos obligados a utilizar términos como “aspectos pedagógicos”, “modelo pedagógico”, “aspectos didácticos” o “propuesta didáctica”, no estamos considerándolos en nuestro trabajo como categorías analíticas.
65. Retomamos la idea de “tradición selectiva”, a pesar de la crítica desarrollada en el Capítulo III al uso del término “tradición” en referencia a la conceptualización de “cultura” (Crehan, 2004), en tanto enfatizamos aquí el sentido de la expresión que nos permite remarcar el carácter histórico, contradictorio y conflictivo que asume el proceso de selección del “saber” que logra materializarse en el “currículum”.
66. En el próximo capítulo haremos referencia a otros aspectos del currículum que se transmite en el centro educativo, en la escuela, a partir de las observaciones de campo sobre las interacciones sociales y rutinas escolares cotidianas que hemos hecho en una comunidad rural. Esta dimensión abarca la diversidad de situaciones sociales comunales en las que se concretiza el currículum, aunque nosotros solo podamos reflejar algunas de ellas y en una comunidad rural, de entre las 101 comunidades que integran el Plan Piloto.
67. Esta es una información presente en los Documentos de Diagnóstico de programa y trabajada en profundidad por distintos autores que han estudiado las relaciones entre las experiencias formativas escolares de los alumnos y otras definidas en espacios formativos no formales, en comunidades rurales de la sierra peruana. (Ames, 1999, 2002; Zavala, 2002)
68. Estos ya han sido referenciados en el capítulo anterior, aunque se presenta una referencia más detallada en la última parte de este trabajo, "Documentos, Materiales y Otras Fuentes Consultadas".
69. Unidad de Desarrollo Curricular y Recursos Educativos de Educación Secundaria. Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Tecnológica. Ministerio de Educación de Perú
70. Ministerio de Educación de Perú. Unidad de Educación a Distancia.
71. Estas funciones están descritas en los Documentos de Trabajo del Programa (1999).

72. Teorías sobre las que se fundamenta la necesidad de “considerar el contexto social y cultural del aprendizaje” López (2003), en tanto determinante de la forma en que se da sentido y significado al mundo y de la forma en que aprendemos.

73. En principio tomamos las propuestas de Catherine Walsh (2001), quien está pensando la interculturalidad específicamente en el contexto peruano, y de Teresa Aguado (2003), quien reflexiona sobre la problemática de la educación intercultural en España, porque ambas directamente proponen criterios. Reconocemos en Aguado una impronta "funcionalista", manifiesta en su intento por encontrar elementos de "mediación" entre sectores diferenciados, tendientes a lograr relaciones más "armónicas" y "tolerantes". En Walsh se entrevisté un enfoque más crítico, partiendo de reconocer tensiones y antagonismos entre los grupos "diferenciados" socioculturalmente, aunque subyace en ella una limitada o sesgada visión de la "cultura", entendida por momentos como entidad.

74. Por ejemplo, en la referencia a las culturas Paracas que se desarrollaron en la costa sur de Perú entre 700 a.c. y 200 d.c. Son presentadas como "*Un milagro en el desierto*", reivindicando las estrategias productivas desarrolladas para sostener la agricultura pese a la aridez de la región - "*convirtieron las zonas áridas en valles*". (Libro de Aprendizaje, Primer Año, Bimestre 3, Área Ciencias Sociales). Lo paradójico es la no inclusión de estrategias del presente que muchas comunidades rurales utilizan para contrarrestar la "aridez".

75. Así se denomina el tratamiento de cada uno de los temas de las distintas asignaturas. Las sesiones suelen estar pensadas como módulos de clase presencial, intentando coincidir con el tiempo que destinaría un profesor en el desarrollo de un tema en su hora cátedra, adaptándolo al medio impreso. El grupo en el centro educativo, con la coordinación y orientación del "tutor", debería poder desarrollar una clase o módulo como si el profesor estuviera allí.

76. Estos estudios parten de la premisa de que hay una apropiación diferencial de los contenidos escolares por parte de los alumnos. Éstos los resignifican de acuerdo a sus propias experiencias cotidianas. Este supuesto implica la consideración del trabajo sobre las representaciones sociales, en tanto éstas forman parte del marco epistémico que orienta el conocimiento social de los jóvenes. (Castorina, 2003) Estas ideas sugieren al mismo tiempo que: "*Los alumnos acceden a una mayor comprensión de los contenidos escolares si se implementa una enseñanza que se proponga intencionalmente un trabajo sistemático con los conocimientos previos, durante todo el proceso de intervención didáctica.*" (Castorina, Lenzi y Aisenberg, 1997:24). Estos autores adoptan la noción de "conocimientos previos" para designar, "*(...) un conjunto de nociones, hipótesis, teorías, así como representaciones sociales, que se ponen en juego en el aprendizaje de contenidos escolares, y que funcionan como instrumentos asimiladores de dichos contenidos.*" (Castorina, Lenzi y Aisenberg, 1997:24).

77. Hemos reflexionado críticamente sobre forma de concebir la “cultura” en el capítulo III.

78. Patricia Ames (1999, 2000, 2002), antropóloga peruana, ha realizado diversas investigaciones sobre educación rural, educación y violencia, etnicidad y poder en la escuela, en escuelas rurales andinas. Hemos recuperado su trabajo en distintos momentos de nuestra investigación. Destacamos en él la manera en que aborda la conflictividad de las relaciones sociales en el espacio escolar y la permanente referencia al contexto histórico.

79. Un ejemplo interesante que fundamenta nuestra asociación entre la falta de contextualización en el tratamiento de la interculturalidad en los materiales analizados y el modelo de literacidad que define Zavala, es la sesión destinada a “Cuento”. Este se plantea como un tipo de texto para leer en la escuela (lo mismo ocurre cuando se plantea el tema de redactar). Termina fortaleciéndose la idea de que se lee y se escribe en la escuela, como ámbito específico de desempeño de esas habilidades. Por el contrario, no se promueve la idea de que en la escuela se aprende para poder leer y escribir en la vida cotidiana.

80. Fuentes consultadas: página web del Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú ([www.inei.gob.pe](http://www.inei.gob.pe)) y Album Geográfico: “Así es mi Huarochiri” (2002)

81. Muchas de las personas entrevistadas en el pueblo han manifestado tener familiares en Argentina, que han migrado en los últimos años y no han vuelto.

82. El director de la Escuela Primaria expresó esta situación con suma preocupación.

83. Según las tutoras, estos alumnos suelen asistir al CE motivados por los beneficios de contar con albergue, comida y materiales de estudios "sin costos", dado que la condición socioestructural de sus familias haría dificultosa la continuidad de los estudios secundarios de sus hijos.

84. En este caso estar “abajo” representa estar en centros más urbanizados cercanos a los mercados para la comercialización de la producción doméstica.

85. Algunos de estos alumnos regresan a sus comunidades durante el fin de semana, aunque a veces se les hace difícil porque no tienen dinero para viajar. Otros permanecen durante todo el año escolar en la Comunidad "A", sin contacto con sus familias durante ese período.

86. Chosica es un centro urbano importante, que está a unas 3 horas de viaje desde la comunidad. El único transporte público que llega una vez por día a la comunidad, hace el recorrido Chosica-Comunidad “A”.

87. Según información dada por un miembro de la comuna se puede hacer pagando por única vez unos 1000 soles, y explicitando la voluntad de ser un comunero más y trabajar en su chacra. En ese caso se le asigna alguna parcela, y tanto esa persona como su familia y descendencia pasan a ser considerados *comuneros*.

88. Figura directamente asociada con el manejo político de los aspectos más cuestionados de las presidencias de Alberto Fujimori.

89. Se realizó una primera visita a la comunidad "A" en los primeros días de junio de 2001, junto al entonces responsable de Monitoreo y Evaluación del Programa.

90. El nuevo edificio para el cursado de la enseñanza secundaria cuenta con 3 plantas, en cada una de las cuales hay un aula muy amplia y luminosa. Hay un gran pizarrón, mesas y sillas nuevas para cada alumno. Cuentan con 2 computadoras, y de acuerdo a lo que anunciara tanto la regidora de educación durante una entrevista como el alcalde en el acto de clausura de clases, hay 4 computadoras más que se destinarán al CE. Tienen 2 equipos de TV (de 25 ó 29 pulgadas) con sus respectivas videocaseteras para el trabajo con el material audiovisual y un radiograbador. Detrás del edificio hay un cuarto con el equipo de recepción de señal satelital y junto a él, la antena parabólica.

91. Ver Anexo Punto 1) Los Alumnos del Centro Educativo de la Comunidad "A"

92. En el Anexo se relatan los casos de los alumnos que abandonaron sus estudios en el último año, entre ellos los de dos mujeres.

93. Al momento de nuestra visita ni el centro educativo ni la comunidad contaban con conexión a Internet, por lo que las tutoras debían "bajar" los archivos durante los fines de semana en cabinas de Internet de sus localidades y luego llevarlas y copiarlas en los equipos del CE.
94. El CE permanece cerrado con llave cuando las docentes no están. Existe el miedo permanente en ellas de que les "roben" los materiales y equipos.
95. Hasta ese momento solo los alumnos de otras comunidades recibían la comida. Según comunicaciones posteriores mantenidas con una de las tutoras, la alcaldía extendió este beneficio a todos los alumnos del CE.
96. Esto fue confirmado por una de las tutoras cuando al segundo día de ausencia de estos alumnos en el comedor, la mujer que prepara sus comidas fue a preguntarle qué ocurría con esos jóvenes que no habían ido.
97. Enfatizamos que se rescata este aspecto del fortalecimiento de la propia imagen, en el marco de procesos de subalternización en los que esta afirmación de lo "propio" constituye una forma de oposición frente al discurso hegemónico.
98. La mayoría de los alumnos de 3º Año sueña con ir a Lima una vez finalizados sus estudios secundarios, para estudiar, "progresar" y "ser alguien en la vida".
99. Por cierto, el "problema" de la lengua –como lo define la docente- parece no "existir" en tanto la región estuvo fuertemente atravesada por procesos de castellanización, como mencionamos anteriormente.
100. Este es el caso de Aguado (2003), quien habla de la "mediación social intercultural"
101. A los que ya nos hemos referido. Se castigó tanto a los directamente involucrados -suspensión, desmalezamiento y quita de vales de comida-, como al grupo completo de alumnos del CE, muchos de los cuales ni siquiera observaron el incidente - se los privó del viaje a la comunidad "B".
102. En este caso se cruzan de manera concreta ciertas relaciones de fuerza que podemos identificar, por un lado, entre el modelo escolar hegemónico y las distintas visiones y representaciones de los sujetos del aprendizaje construidas en la multiplicidad de espacios cotidianos de interacción social, y, por el otro, en el campo de disputa sociohistórico mayor, que hemos identificado previamente por las relaciones de poder en términos de "colonialidad del poder". (Quijano, 1999) La religión, como área de conocimiento, constituye en el contexto peruano un elemento de poder, que tiende a perpetuar la "universalidad epistémica del conocimiento occidental", al tiempo que sigue representando un factor más que se imbrica de manera efectiva con procesos de dominación económica, política e ideológica en regiones del Tercer Mundo, que tradicionalmente algunos antropólogos han denominado "proceso de occidentalización" (Godelier, 1990).
103. La iglesia permanece cerrada durante todo el año. Solo se abre para algunas fiestas, dado que para hacerlo la comunidad debe pagar entre 700 y 800 soles al cura de la región para que se traslade hasta allí.
104. Esta información fue relevada en las jornadas realizadas durante el mes de junio de 2001, que hemos observado.
105. Es importante volver a enfatizar aquí la diferencia entre las propuestas de educación intercultural dirigidas a poblaciones indígenas y la "educación indígena".

Como ya hemos dicho, esta última involucra los distintos procesos educativos de las comunidades indígenas, tanto los escolarizados, como aquellos que se producen en espacios formativos no formales.

106. Como ya dijimos cuando hablamos de “participación” no dejamos de considerar los aspectos conflictivos y contradictorios que este tema puede encerrar.

107. Analizamos la concepción con la que es tratado el tema del "dengue", en el capítulo V.



# Bibliografía

ACHILLI, Elena (1990). "Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario". Ponencia presentada en el III Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.

AGUADO, Teresa (1991). "La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones". En María del Carmen Jiménez Fernández (Ed.), *Lecturas de pedagogía diferencial*, Dykinson, Madrid.

AGUADO, Teresa (2003). *Pedagogía Intercultural*. Mc Graw Hill Interamericana de España. Madrid.

AMES, Patricia (1999). "El poder en el aula: un estudio en escuelas rurales andinas". En: Tanaka, Martín (Comp.) *El poder visto desde abajo: democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*. IEP, Lima.

AMES, Patricia (2000). "¿La escuela es progreso? Antropología y Educación en el Perú". En: Degregori, Carlos (Editor), *No hay país más diverso. Compendio de Antropología Peruana*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales. PUCP-UP-IEP, Lima.

AMES, Patricia (2002). "Educación e interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos." En: Norma Fuller (Edit.) *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú. PUCP-UP-IEP, Lima

ANDERSON, Benedith (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del capitalismo*. FCE. México.

ANGULO, Félix (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Ed. Aljibe, Málaga.

APPLE, Michael (1995). "La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un curriculum nacional?" En: *Volver a pensar la educación (Vol. I: Política, educación y sociedad)*, Congreso Internacional de Didáctica. Fund. Paideia, Edic. Morata. España.

AYUSTE, Ana; FLECHA, Ramón; LOPEZ PALMA, Fernando; LLERAS, Jordi (1994). *Planteamientos de la pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Editorial Graó. Colección Biblioteca del Aula. Barcelona.

BARTH, Fredrik (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. FCE, México.

BARTOLOME, Miguel (1995). "Movimientos etnopolíticos y autonomías indígenas en México". *América Indígena*. México.

BATES, Anthony (1999). *La tecnología en la enseñanza abierta y a distancia*, Trillas, México.

BLANCO GARCIA, Nieves (1995). "El sentido del conocimiento escolar. Notas para una agenda de trabajo". En: *Volver a pensar la educación (Vol. I: Política, educación y sociedad)*, Congreso Internacional de Didáctica. Fund. Paideia, Edic. Morata. España.

BONAL, Xavier (1998). *Sociología de la educación*. Paidós. Barcelona.

BORDEGARAY, Dora y NOVARO, Gabriela (2004). "Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación". En: *Cuadernos de Antropología Social N° 19*. Instituto de Antropología. FFyL. UBA. Buenos Aires. pp. 101-119.

BRIONES, Claudia (1996). "Culturas, identidades y fronteras: una mirada desde las producciones del cuarto mundo". *Revista de Ciencias Sociales N° 5*, Univ. de Quilmes, Buenos Aires.

BRIONES, Claudia (2002). "Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto)marcación de "lo indígena" en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural". En: Norma Fuller (Edit.) *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú. PUCP-UP-IEP, Lima

BRUNNER, Joaquin (1995). "Las ciencias sociales y el tema de la cultura: notas para una agenda de investigación". En: N. García Canclini (comp.): *Cultura y pospolítica: el debate sobre la modernidad en América Latina*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, pp. 39-61. México

CASTORINA, J.A. (Comp.) (2003). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Gedisa, España.

CASTORINA, Antonio; LENZI, Alicia y AISENBERG, Beatriz (1997). "El análisis de los conocimientos previos. Resultados de investigación sobre cambio conceptual de nociones políticas." En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año VI, N°11*, Diciembre 1997, FFyL, UBA, Miño y Dávila editores. Buenos Aires. pp. 21-30

CARBONELL SEBARROJA, Jaume (1995). "Escuela y entorno". En: *Volver a pensar la educación (Vol. I: Política, educación y sociedad)*, Congreso Internacional de Didáctica. Fund. Paideia, Edic. Morata. España.

CEPINT-COM (s/f). "Documento para el debate: Educación Intercultural: alcances y desafíos". Centro de Educación Popular e Intercultural - Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Comahue / Coordinación de Organizaciones Mapuche - Confederación Mapuche Neuquina – Newen Mapu. Neuquén.

COLE, M. (1977). *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. Limusa, México.

CREHAN, Kate (2004). *Gramsci, Cultura y Antropología*. Edicions Bellaterra. Barcelona.

CRESSWELL, Robert (1981). "El campo antropológico". En: Robert Cresswell y Maurice Godelier (comp.): *Útiles de encuesta y de análisis antropológicos*. Edit. Fundamentos. España.

DE ZAN, Julio (1993). *Libertad, Poder y Discurso*. Editoriales Almagesto–Fundación Ross, Buenos Aires.

DIAZ, Raúl (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

DIETZ, Gunther y PIÑAR ALVAREZ, Angeles (2000). "Identidad Local y Consumo Cultural". En: *Revista Fundamentos de Antropología*, año 2000, Centro de Investigaciones Etnológicas "Angel Ganivet", Granada. pp. 41-69.

ETXEBERRIA, Xavier (2001). "Derechos culturales e interculturalidad". En: María Heise (comp.), *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Programa FORTE-PE. Ministerio de Educación de Perú. Lima

FILLOUX, J.C. (1994). *"Durkheim y la educación"*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires

GARCÍA ARETIO, Lorenzo (2001). *La Educación a Distancia: De la teoría a la práctica*. Ariel Educación. Barcelona.

GEERTZ, Clifford (1996). *Los usos de la diversidad*. Paidós, Barcelona.

GIROUX, Henry (1997). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI Editores, México.

GODELIER, Maurice (2003) (1990): "Los Baruya de Nueva Guinea: un ejemplo reciente de subordinación económica, política y cultural de una sociedad primitiva a Occidente." En: *Guía de Trabajos Prácticos y Selección de Textos, Antropología*. Proyecto Editorial, Buenos Aires.

GRIMBERG, Mabel (1988). "La construcción social de la salud enfermedad en los trabajadores de la industria gráfica". En: *ETNIA N° 34*; Olavarria.

GRIMBERG, Mabel (2003). "Narrativas del cuerpo. Experiencia cotidiana y género en personas que viven con Vih". En: *Cuadernos de Antropología Social N° 17*. Instituto de Antropología. FFyL. UBA. Buenos Aires. pp. 79-99.

GRIMSON, Alejandro (2002). "La nación después del deconstructivismo. La experiencia argentina y sus fantasmas". *Primeras Jornadas de interfases entre cultura y política en Argentina*. IDES, 17 y 18 de diciembre de 2002. Buenos Aires.

GUBER, Rosana (1991). *El Salvaje metropolitano*. Edit. Legasa. Buenos Aires.

HABERMAS, Jürgen (1989). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Taurus. Buenos Aires.

HENRY, Jules (1967). "Días de la regla áurea: las escuelas primarias norteamericanas." En: *La cultura contra el hombre*. Edit. Siglo XXI. México.

- HOBBSAWM, Eric (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JARES, Xesús (1997). "El lugar del conflicto en la organización escolar." En: *Revista Iberoamericana de Educación N° 15*. Set-Dic. 97. OEI. Madrid.
- JODELET, Denise (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En: Moscovici, Serge: *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós. Barcelona, España
- JULIANO, Dolores (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- KYMLICKA, Will (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Edit. Paidós. Barcelona.
- LAGOS, María (1997). *Autonomía y Poder. Dinámica de clase y cultura en Cochabamba*. Plural editores. Bolivia.
- LEVINSON, B. Y HOLLAND, D. (1996). "The cultural production of the education person". En: Levinson, Foley y Holland: *The cultural production of the educated person*. State University of New York Press.
- LÓPEZ, Luis (2001). "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana". En UNESCO, *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC. 382-406
- LOPEZ, Luis (2003). *Cognición, cultura, lengua y aprendizaje: una introducción para planificadores de la educación en contextos multilingües y multiculturales*. PROEIB-Andes, Universidad Mayor San Simón - Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ)
- LÓPEZ, Luis y KÜPER Wolfgang (2002). La educación intercultural bilingüe en América Latina. Balance y perspectivas. Versión castellana de *Intercultural Bilingual Education in Latin America*. Balance and Perspectives, publicado en 2000. Eschborn, Alemania: GTZ
- MAGGIO, Mariana (1995). "El campo de la tecnología educativa: algunas aperturas para su reconceptualización." En: Litwin, Edith (comp.): *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas*. Paidós. Buenos Aires.
- MESSINEO, Cristina (2000). "*Variación formal y conceptual del término 'educación bilingüe intercultural' en distintas clases textuales*". Ponencia presentada al Congreso Argentino de Antropología Social, Mar del Plata.
- MONTERO, Carmen (Comp.) (1990). *La Escuela Rural. Variaciones sobre un tema*. Ministerio de Agricultura, Ministerio de Educación, FAO, COTESU. Lima.
- MOSCOVICI, Serge (1986). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós. Barcelona, España.

NEUFELD, María R. (1999). "Introducción". En: Neufeld, María R. y Jens A. Thisted, (comps.), *De eso no se habla, los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba. Buenos Aires.

NEUFELD, María R. y THISTED, Jens (comps.) (1999). *De eso no se habla, los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba. Buenos Aires.

NEUFELD, María R. Y WALLACE, Santiago (1998). "Antropología y Ciencias Sociales. De elaboraciones históricas, herencias no queridas y propuestas abiertas". En: M. Rosa Neufeld, Mabel Grimberg, Sofía Tiscornia y Santiago Wallace (Comp.). *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Eudeba. Buenos Aires.

NOVARO, Gabriela (1999a). "Diversidad cultural y conocimiento escolar: el tratamiento de los indios en los contenidos educativos". *Cuadernos de INAPL N° 18*, Buenos Aires, pp. 297-314.

NOVARO, Gabriela (1999b). "El tratamiento de la migración en los contenidos escolares. Nacionalismo, Integración y Marginación". En: Neufeld, María R. y Jens A. Thisted (comps.). *De eso no se habla, los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba. Buenos Aires.

NOVARO, Gabriela (2003). "Pueblos aborígenes y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural Las experiencias en Educación intercultural y bilingüe, reflexiones desde un enfoque antropológico y social". En *Sistematización de Experiencias en Educación Intercultural y Bilingüe en Argentina*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Buenos Aires.

OFFE, Claus (1992). *Partidos Políticos y Nuevos Movimientos Sociales*. Editorial Sistema, Madrid.

ORTIZ, Renato (1997). "Diversidad cultural y cosmopolitismo". En: Martín Barbero, Jesús (comp.) (1999) *Cultura y globalización*. Ces/Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

PALLMA, Sara y SINISI, Liliana (2004). "Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica." En: *Cuadernos de Antropología Social N° 19*. Instituto de Antropología. FFyL. UBA. Buenos Aires. pp. 121-138.

PASTOR, Jaime (1993). "Los "nuevos" movimientos sociales y la acción política"; en: *El Cielo por Asalto, Año III, N°6*, Buenos Aires.

QUIJANO, Anibal (1999). "La colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina". En: Castro-Gómez, Santiago; Guariola-Rivera, Oscar; Millán de Benavides, Carmen (edit.): *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica post colonial*. Colección Pensar/Centro Editorial Javeriano. Santafé de Bogotá

ROCKWELL, Elsie (1987). "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)". Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N., México.

ROCKWELL, Elsie (1991). "La dinámica cultural en la escuela". En: Elba Gigante (coord.) *Cultura y escuela: la reflexión actual en México*. Serie Pensar la Cultura. México: Conacult.

ROCKWELL, Elsie (Coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México D.F.

ROSEBERRY, William (1989). *Anthropologies and Histories: Essays in Culture, History and Political Economy*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

ROSEBERRY, William (2002). "Hegemonía y el lenguaje de la contienda". En: *Taller Interactivo: Prácticas y Representaciones de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. Lima, Agosto de 2002. Traducción de Pablo Sendón del texto original en inglés, en: Gilbert, Joseph y Nugent, Daniel, *Everyday Forms of State Formation. Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*. Durham and London, Duke University Press, 1994, pp. 355-366.

SABARIEGO, Marta ((2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Edit. Desclée de Brouwer. España.

SAHLINS, Marshall (1997). "O ´pessimismo sentimental´ e a Experiencia Etnográfica: por que a Cultura nao é um ´Objeto´ em via de extincao"(parte I ). *Mana*, vol. 3, nº1, pp. 41-73, Brasil.

SAHLINS, Marshall (1997). "O ´pessimismo sentimental´ e a Experiencia Etnográfica: por que a Cultura nao é um ´Objeto´ em via de extincao"(parte II). *Mana*, vol. 3, nº2, pp. 103-150, Brasil.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1999). "El Estado, el derecho y la cuestión urbana". En: M. Rosa Neufeld, Mabel Grimberg, Sofía Tiscornia y Santiago Wallace (Comp.). *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Eudeba. Buenos Aires. Traducción: María Josefina Martínez

SINISI, Liliana (1999). "La relación nosotros-otros en espacios escolares ´multiculturales´. Estigma, estereotipación y racialización." En: Neufeld, María R. y Jens A. Thisted (comps.). *De eso no se habla, los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba. Buenos Aires.

TAYLOR, Charles. (1993). *El multiculturalismo y la política de la diferencia*. FCE. México.

THOMPSON, Edward. (1979). *Tradición, Revuelta y Consciencia de Clase*. Editorial Crítica. Barcelona

TROUILLOT, Michel-Rolph (2001). "The Anthropology of the State in the Age of Globalization. Close Encounters of the Deceptive kind". En: *Current Anthropology*, Vol. 42, Nº 1, Febrero de 2001. Wenner-Green Foundation for Anthropology Research, pp.125-138. Traducción: Alicia Comas, Cecilia Varela y Cecilia Diez.

WALSH, Catherine (2001). *La Interculturalidad en la Educación*. Ministerio de Educación. Programa FORTE-PE. Lima.

WALSH, Catherine (2002). "(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador". En: Norma Fuller (Edit.) *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú. PUCP-UP-IEP, Lima.

WILLIAMS, Raymond (1980). *Marxismo y Literatura*. Ediciones Península; Barcelona.

WILLIS, Paul (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Akal Universitaria. Madrid.

YAÑEZ COSSÍO, Consuelo (1990). "El modelo transicional: Un modelo educativo dirigido a poblaciones indígenas". En: Montero, Carmen (Comp.) *La Escuela Rural. Variaciones sobre un tema*. Ministerio de Agricultura, Ministerio de Educación, FAO, COTESU. Lima.

ZAVALA, Virginia (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes Peruanos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. PUCP-UP-IEP, Lima

ZÚÑIGA, Madeleine y GÁLVEZ, Modesto (2002). "Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política". En: Norma Fuller (Edit.) *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú. PUCP-UP-IEP, Lima.

# Documentos, Materiales y otras Fuentes Consultadas

## **1) Documentos consultados del Programa de Educación Secundaria. Ministerio de Educación.**

### **Documentos de Nivel de Proyecto:**

- Documento de Proyecto;
- Plan Operativo 2001, San Borja, Marzo 2001;
- Descripción Técnico Pedagógica del Proyecto.

### **Documentos de Nivel de Diagnóstico:**

- Socialización y Aprendizaje en Adolescentes de Áreas Rurales. Resultados Preliminares de Investigación.

### **Documentos de Nivel Operativo:**

- Diseño Instruccional de los Materiales Educativos;
- Elaboración de los Materiales Educativos.

### **Documentos de Nivel Curricular:**

- Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria de menores (adolescentes). Unidad de Desarrollo Curricular y Recursos Educativos de Educación Secundaria. Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Tecnológica. Ministerio de Educación - Separata "El peruano" 29 de enero 2001;
- Documento de trabajo: Área de Matemática. Educación Secundaria a Distancia para áreas rurales y lugares de preferente interés social. Ministerio de Educación. Unidad de Educación a Distancia - febrero de 1999;
- Documento de trabajo: Área de Ciencia, Tecnología y Ambiente. Educación Secundaria a Distancia para áreas rurales y lugares de preferente interés social. Ministerio de Educación. Unidad de Educación a Distancia - Enero de 1999;
- Documento de trabajo: Área de Ciencias Sociales. Educación Secundaria a Distancia para áreas rurales. Ministerio de Educación. Unidad de Educación a Distancia – Mayo 1998;
- Documento de trabajo: Área de Comunicación. Educación Secundaria a Distancia para áreas rurales. Ministerio de Educación. Unidad de Educación a Distancia – Mayo 1998.

**Actas** correspondientes a los años 2000 y 2001 del Centro Educativo de la comunidad "A".



## **2) Materiales Impresos Analizados. Ministerio de Educación de Perú.**

- Telesaber: Cuaderno de Autoaprendizaje – Curso Preparatorio. Comunicación Integral.
- Telesaber: Cuaderno de Autoaprendizaje – Curso Preparatorio. Matemática.
- Telesaber: Libro de Aprendizaje 1 - Primer grado de Educación a Distancia. Primer bimestre.
- Telesaber: Cuaderno de autoaprendizaje 1 - Primer grado de Educación a Distancia. Primer bimestre.
- Telesaber: Libro de Aprendizaje - Primer grado de Educación Secundaria a Distancia. Segundo bimestre.
- Telesaber: Cuaderno de autoaprendizaje - Primer grado de Educación Secundaria a Distancia. Segundo bimestre.
- Telesaber: Libro de Aprendizaje - Primer grado de Educación Secundaria a Distancia. Tercer bimestre.
- Telesaber: Cuaderno de autoaprendizaje - Primer grado de Educación Secundaria a Distancia. Tercer bimestre.

## **3) Otras Fuentes Consultadas.**

-Página web del Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú ([www.inei.gob.pe](http://www.inei.gob.pe))

-Centro de Educación Popular e Intercultural / CEPINT-COM. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. [www.uncoma.edu.ar](http://www.uncoma.edu.ar)

-Album Geográfico: “Así es mi Huarochirí”, Unidad de Servicio Educativo (USE) N° 15-Huarochirí, Ministerio de Educación, Lima, Perú, 2002

## Anexo

### 1) Los Alumnos del Centro Educativo de la Comunidad "A"

Aclaremos, en primera instancia, que hemos mantenido en "reserva" los nombres de los alumnos de modo de no invadir su privacidad.

**Primer año:** Este es el único grupo en el que hay mujeres, las dos primeras mencionadas a continuación:

**P.:** tiene 12 años y es de la comunidad "A". Es la mayor de 4 hermanos, pero parece no tener muchas responsabilidades a su cargo, como normalmente deben asumir los hermanos/as mayores. Parece una niña más consentida que el resto. No trabaja. Siempre está disconforme y se pelea con los otros jóvenes en el centro. Por las tardes se la ve en el pueblo jugando con niños menores.

**I.:** tiene 12 años y es de la comunidad "A". También es la mayor en su casa. Durante las tardes "va a ayudar arriba", tienen vacas, pero a veces va a computación. Lo que más le gusta es computación y lo que menos, los videos, dice que la cansan.

**J. C.:** tiene 12 años. Es de la comunidad "A" y vive con su abuela prácticamente desde que nació. Sus padres se fueron a Argentina. Según las tutoras es al que mejor le va de todo el grupo. Trabaja todas las tareas en las chacras. Su abuela es una señora muy activa, que participa de las reuniones de padres y está muy pendiente de lo que ocurre con su nieto.

**J. D.:** tiene 12 años, es de una comunidad mayor a pocos kilómetros de "A", con escuela secundaria presencial. Está en la comunidad "A" en casa de su abuela, durante la semana, y los viernes vuelve con su familia a su pueblo. Su familia está en una situación económica muy precaria. Su abuela lo recibe pero tiene que ayudarlo, porque lo necesita, está sola. Según las tutoras, él intenta evadir un poco esta ayuda e ir todas las tardes que puede al colegio con los otros chicos, o a jugar a la pelota, etc. Sus padres son peones y vienen a la comunidad a trabajar y luego vuelven su pueblo que está muy cerca de "A". Dada la situación económica precaria de su familia, el hecho de que le den el material de estudio fue un factor importante para decidir el cursado en este C.E. y no en un secundario presencial, según una de sus tutoras.

**A. R.:** tiene 14 años, es más grande que los otros jóvenes del grupo. El año anterior debió abandonar el cursado por problemas familiares, pero este año retomó. Según una tutora, "es muy inteligente y aporta buenas ideas". Es de la comunidad "A". Es el mayor en su casa, sus hermanos más chicos son hijos de su madre con una nueva pareja.

**A.:** tiene 11 años, es el más chico del grupo. Es de una comunidad de distancia intermedia. Antes venía también su hermana, pero abandonó por "problemas familiares". Siempre se vuelve los fines de semana a su comunidad y durante la semana se queda en el hospedaje para los alumnos del C.E. Se lo ve pendiente de que su mamá lo llame por teléfono. Es el único chico del centro que recibe llamadas de su familia. (En el momento de nuestra visita recién hacía poco más de un mes que habían instalado un teléfono en la comunidad.)

## **Segundo año:**

**E.:** parece más grande que el resto del grupo. Es de una comunidad cercana, y durante el año normalmente se queda en el albergue de lunes a viernes, volviendo a su comunidad durante los fines de semana. Pero últimamente está viajando casi todos los días a su pueblo, donde tiene a su familia, aparentemente porque integra una liga de fútbol allí.

**L. M.:** tiene unos 13 años y también es de la misma comunidad cercana que E. Pero él no se vuelve como E., incluso hay fines de semana en los que no se va tampoco, a pesar de la cercanía. (su caso resulta llamativo respecto del resto porque sus padres no están lejos, ni representa un costo el traslado, y además porque es mucho más chico que los otros alumnos que se quedan los fines de semana y se mantienen solos trabajando).

**H.:** vive en la comunidad "A" con su tía, que tiene una tienda, y le ayuda a atenderla. Siempre vivió solo con su mamá en una localidad urbana, hasta que se vino a vivir a la comunidad "A" con esa tía cuando comenzó primer año. Es uno de los alumnos más "aplicados" y es el único, según las tutoras, que tiene "hábitos de estudio y lectura, y mira antes de ir a clases lo que van a hacer". Aparentemente no va a visitar a su mamá los fines de semana, según las tutoras, ella tiene ahora un "nuevo compromiso".

**R.:** es de la comunidad "A" y es el otro alumno "aplicado" del grupo, a criterio de las docentes. Tiene unos 13 ó 14 años. Vive con sus padres, su papá quedó ciego hace unos años (por una fiebre muy alta que no lograron bajar a tiempo) y su mamá es el único sostén de la familia. Tienen chacras, pero no las cultivan, sino que ella se dedica a las "hierbas", las recoge y las comercializa en el mercado de "abajo". Tiene un hermano en 3° año (M.), otro más chico, O., de unos 9 años, y uno o dos hermanos más, más pequeños. Su mamá necesita ayuda, que recibe más del hermano mayor y de manera más intermitente de R. y O.

**Jo.:** tiene unos 14 años. No es de la comunidad "A", pero su familia está ahora en la comunidad, por lo que no está en el albergue, sino con su familia y colabora con las tareas rurales por las tardes. Tiene hermanos más pequeños, Sadit de 9 y un varón de 2 años.

**Ja.:** tiene unos 13 años y es de la comunidad "A". Trabaja por las tardes en el cuidado a sus animales.

**I.:** igual que Javier, tiene unos 13 años y es de la comunidad "A". También trabaja por las tardes cuidando a sus animales.

## **Tercer año:**

**M.:** tiene 16 años, es de la comunidad "A", hermano de R. (2°). (ver características familiares). Es el que se ha destacado el año pasado en el grupo, y lo mismo este año, a los ojos de las tutoras. Colabora más que sus hermanos con las tareas rurales de la familia. De todas maneras, hay tardes en las que está en el C.E., con la computadora, mirando videos o jugando al fútbol. Es parte de la rutina de algunos de los jóvenes. Sin embargo, hay días en que debe "bajar" a Chosica por trabajo, y no asiste a clase.

**F.:** Tiene 16 años y es de la comunidad "A". Su padre es el presidente de la Comisión de Padres de familia este año. Es el menor de varios hermanos mayores, muchos de los cuales ya se han ido. Según las docentes, en su casa las relaciones están atravesadas por la violencia familiar. Sus padres se pelean y golpean frecuentemente, muchas veces en

público, y en general, nadie se mete porque “resulta peor”. Hay problemas de alcoholismo crónico. Esto lo angustia y deprime mucho.

**A. y P.**, 17 y 16 años respectivamente. Son hermanos y han venido a estudiar de una comunidad de la región (a una hora de la comunidad "A"). Los dos se quedan en el albergue, y ya no vuelven a su comunidad durante los fines de semana. No tienen ningún contacto con su familia durante año. Ellos acaban de perder a su papá, murió un mes antes de nuestra visita. También han sufrido la violencia familiar, según las tutoras. De todas maneras, aparentemente, nunca han vivido mucho con sus padres, siempre han pasado épocas con distintos parientes.

**Ch. y G.** Son hermanos, mellizos de 16 años, de una comunidad lejana. Tampoco regresan los fines de semana, pero en su caso sería casi imposible porque se tarda muchas horas en llegar (unas 15 horas). Sí lo hacen una vez en el año (a mediados, más o menos) y cuando termina el período escolar. Su papá estaba trabajando en la comunidad "A" en una obra y se enteró que se abría un C.E. y que les daban albergue y comida a los chicos de afuera, y decidió mandarlos. Sus padres, a pesar de la distancia, suelen viajar una o dos veces al año a la comunidad "A" para ver cómo están, hablar con las tutoras, etc.

## **Deserciones durante el año 2002**

De acuerdo a las entrevistas mantenidas con las tutoras y a la información estadística aportada por Unidad de Monitoreo y Evaluación, uno de los aspectos problemáticos de la población de alumnos es el alto índice de deserción que existe.

Durante el año 2001, de los 9 alumnos matriculados en 1º año, sólo terminaron 5, los otros cuatro figuran en las actas como “retirados por motivos familiares”. Y de los 11 alumnos matriculados en 2º, fueron 5 los que terminaron, desertando por iguales razones los otros 6. (Actas de la comunidad "A", Año 2000 y 2001).

Del año 2002 no hay registros aún, pero de acuerdo a las entrevistas hechas se pudieron conocer algunos casos de este período y con mayor aproximación a las razones de la deserción:

- Vinieron hasta mitad de año **dos alumnos (una niña y un niño)**, del pueblo que está enfrente de la comunidad "A" y es un anexo de la comunidad. Estos chicos cruzaban la quebrada que separa a los pueblos, se quedaban durante la semana y volvían con sus familias durante el fin de semana. Pero el varón, aparentemente, era muy apegado a su mamá, según comentarios de las tutoras, por lo que no pudo acostumbrarse y abandonó. En el caso de la joven, según las tutoras era muy inteligente, participaba mucho y le gustaba la escuela, pero su papá era muy estricto y tenía miedo entre otras cosas de embarazos. Según él los chicos más grandes la molestaban, y cuando el otro niño con el que iba dejó de hacerlo no quiso mandarla más. Además era la mayor de varios hermanos más pequeños, por lo que el cuidado de estos fue la razón expuesta para su deserción.
- Otra joven que abandonó fue la **hermana de A.** de primer año, de otra comunidad de distancia intermedia. Esta era una chica de 15 años, que también iba bien con el cursado. Con ella surgieron problemas que podrían considerarse como problemáticas clave para las mujeres de esa edad. Por un lado, había conflictos con los chicos más grandes en el albergue, y por otro comenzó a ser más independiente

en la comunidad, se relacionó con un chico más grande, de 21 años, y parece que tanto el pueblo, el CE, como su familia se "escandalizaron". Se echó al chico del pueblo, se la controló a ella, hasta que terminó abandonando, por decisión de su familia. De todas maneras la razón finalmente expuesta por su madre fue que debía cuidar de sus hermanos más (es la mayor) dado que la abuela estaba enferma en Chosica y ella, su mamá, debía ir a cuidarla. Las tutoras reconocieron que sintieron "alivio" cuando esto ocurrió, se sentían responsables por lo que pudiera ocurrir con ella y los temores de un posible embarazo eran grandes.

- Había otros **dos hermanos varones de otra comunidad de distancia intermedia a la comunidad "A"**, que se fueron por problemas familiares. Uno de ellos estaba en primer año y el otro ya estaba en tercero, ambos se quedaban en el albergue. Su papá tuvo problemas por una denuncia que recibió por haber "golpeado y lastimado a una persona", aparentemente está preso. Otro hermano está "acusado de robar una vaca". Por esto la mamá quedó a cargo de todo y necesita la ayuda de ellos. Las tutoras dicen que estas son las razones, aunque la mamá dijo cuando los retiraba que lo hacía porque la comida no era buena. De todas maneras en el último tiempo han instalado un colegio secundario presencial en aquella comunidad, y el más chico de los hermanos ya se anotó ahí, y posiblemente el más grande también lo haga.
- Hay **otro joven que estaba en primer año, que venía de muy lejos** (no puedo precisar de dónde). Si bien era un chico más grande, tenía 17 años, era sumamente tímido y parecía de menos edad. No se acostumbró a quedarse solo. En su caso, fueron sus hermanos los que vivieron a hacer un trabajo a la comunidad y se enteraron del C.E. y lo trajeron. Al principio venían seguido a verlo, pero luego menos y él no lo resistió. Al regresar al CE luego de una visita a su familia, no toleró la situación y se volvió abandonando el cursado. Una posibilidad que consideraban las tutoras era que se reincorporara al año siguiente porque podría hacerlo con otro hermano.

## **2) Tratamiento del Área de religión en el aula. Extractos de la observación de clase en grupo de 2º Año.**

La clase está a cargo de una de las tutoras, quien siempre coordina el área de religión. Ella es católica confesa, a diferencia de la otra tutora, razón por la cual ha asumido la tarea con mayor entusiasmo que su compañera.

El grupo de 2º Año pregunta en qué van a trabajar, se sorprenden, no estaba previsto dedicarse a religión este día. La docente les indica abrir sus libros y organizarse en dos grupos para trabajar con las consignas allí presentes. Deben contestar algunas preguntas que luego serán expuestas para toda la clase y hacer una lámina alusiva. El tema es la "Navidad y el nacimiento de Jesús".

El grupo 1 asume la tarea con mucha concentración. Uno de ellos lee pasajes de la Biblia. El grupo 2 quiere ir a jugar a la pelota pero entre intentos por evadirse, se deciden a hacer la lámina. La tutora trabaja casi exclusivamente con el grupo 1.

### **Grupo 1. Dibujan a la Virgen María y centran su atención en sus cualidades.**

La tutora se sienta con ellos y se escucha que dicen frases como: "Jesús nace en Belén, el 24 a la 12 de la noche", "María es fiel", "María madre del alma".

Finalmente terminan el dibujo y escriben la siguientes frases: "María es un ejemplo de esperanza", "ella es un ejemplo no solo para las mujeres sino para toda la humanidad", "supo afrontar con mucha fe y esperanza las dificultades que encontró en el camino", "su pobreza económica no la hizo sentir menos que los demás", "compartió no solo riqueza espiritual sino lo poco que tenía", "es protectora de los jóvenes", "Madre ahí tiene a su hijo. Ahora somos muchos los jóvenes de Perú, América Latina y el mundo que la consideramos amiga".

La docente le pide al grupo que se levante y exponga al resto lo que han hecho. Estos leen las frases para toda la clase y luego se les solicita una conclusión del grupo:

R.: -"María, madre de los jóvenes, de Jesús, del mundo entero". "María fue una mujer fiel, honesta, buena".

J.: -"Compartía todos sus bienes económicos".

Docente: -"Los compartía con los pobres, misericordiosa. Elegida para tener al hijo elegido de Dios".

Y continúa iniciando frases que luego completan los alumnos: "Debemos ser honestos, fieles a Dios", "María era humilde, no le daba vergüenza la pobreza".

Ahora la docente hace sentar al grupo.

### **Grupo 2. Dibujan a Papá Noel. Título del trabajo: La Navidad**

Piden la atención de la tutora a quien le dicen: "la Navidad es un recordatorio", "es una noche que todas las familias celebran mi cumpleaños y se toman el chocolate y el panetone", "en Navidad se come chocolate con panetone".

La docente no da importancia a lo dicen, y comienza a "darles letra" para que escriban otra cosa en la lámina, los orienta con preguntas tales como "¿Quién era Jesús?".

Uno de ellos se ríe del dibujo del otro grupo "está muy gorda María, mucha comida, creo que mucha chicha". La tutora se enoja con él. Es claro que para el G1 la actividad es importante -siguen la lógica de la maestra o lo que los didactas denominan el "contrato didáctico"- y para el G2 no. Unos trabajan y consultan, otros solo quieren salir del aula.

Finalmente dibujan a Papá Noel, y escriben debajo: "La Navidad es un acontecimiento que se celebra el nacimiento de Jesús, quien nos vino a salvar del pecado".

El alumno que deambulaba leyendo la Biblia, pide hacerlo y se le da lugar:

H.:- "Jesús nace en Belén ....." (lee un pasaje sobre el nacimiento de Jesús, del lugar, los acontecimientos, quienes participaron, etc.)

Docente: - "Dios mandó un ángel y le avisó a María que iba a tener un hijo, ¿quién era?". (le pregunta al G2)

M. no sabe la respuesta y titubea: -"¿a Dios, a José,...?"

Todo el grupo se ríe de él.

Continúa la docente: -"le dijo que no tenga miedo..." "¿De qué estamos hablando? De la Navidad, de la buena noticia". "¿Por qué celebramos la Navidad?"

Grupo, al unísono: -"Recordando que vino el salvador".

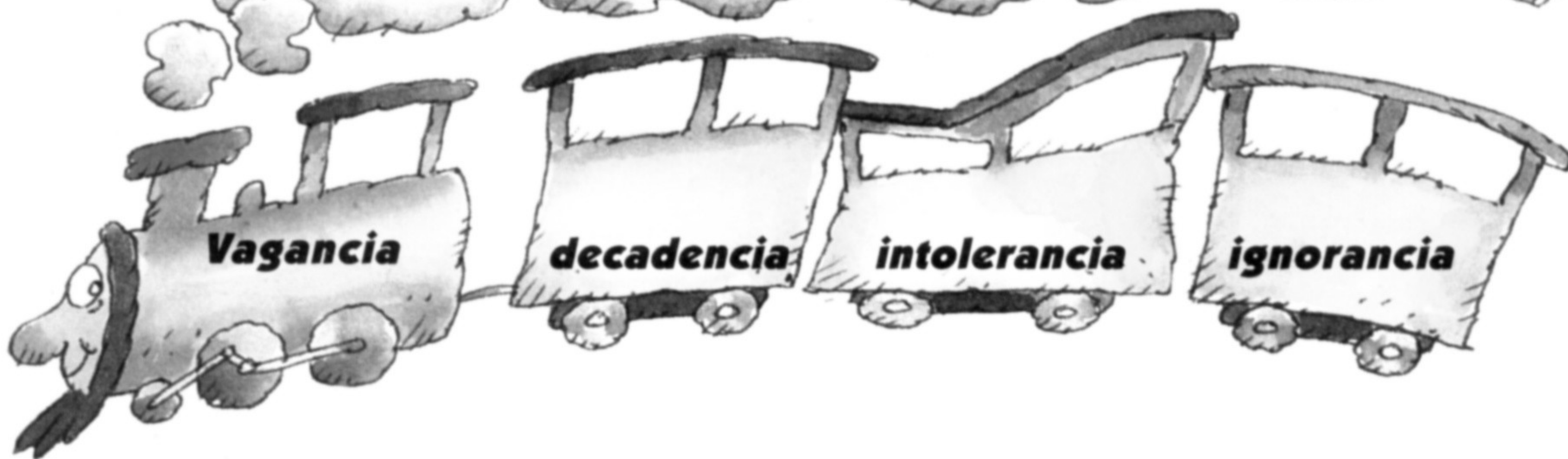
Termina la clase.

**3** Observa el trencito llamado «Valor» y el uso de la c. Va cargado de palabras que terminan en **ancia** y **encia**.



Este otro trencito llamado «antivalor» que se descarriló, llevaba también palabras terminadas en **ancia** y **encia**.

Se escriben con **c** las palabras terminadas en **ancia** y **encia**.





No come  
proteínas,  
sólo  
carbohidratos



Come  
proteínas,  
carbohidratos,  
sales  
minerales y  
grasas.



- ¿En qué se diferencian estos niños por su aspecto y por lo que comen?: \_\_\_\_\_
-