

EDUCACIÓN INTERCULTURAL: MIRADAS Y DIÁLOGOS DESDE LO FORMATIVO

(Obra colectiva)

Compiladores y Coordinadores:

David Auris Villegas
Loreto Cantillana Armijo
Sandra Arritola Fernández



EDUCACIÓN Y LITERATURA



**Edición
digital**



DAVID AURIS VILLEGAS (PERÚ - 1975)

Escritor, pedagogo, columnista, poeta, cuentista, ensayista, editor, divulgador académico, teórico de la educación y profesor universitario. Licenciado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y máster por la Universidad de La Habana. Publicó seis libros y ha sido antologado en libros y revistas. Es cofundador de Comunidad educativa de diálogo mundial y lidera AURISEDUCA.

Libros publicados por Ediciones AURISEDUCA



Compiladores:
David Auris Villegas
Sandra Arritola Fernández
Loreto Cantillana Armijo

**EDUCACIÓN INTERCULTURAL: MIRADAS Y DIÁLOGOS DESDE LO
FORMATIVO**
(Obra colectiva)



Educación y Literatura

Educación intercultural: miradas y diálogos desde lo formativo

Primera edición digital: noviembre, 2023

Publicado: noviembre, 2023

Lima, Perú

Compiladores y coordinadores:

© David Auris Villegas

© Sandra Arritola Fernández

© Loreto Cantillana Armijo

Editado por Ediciones AURISEDUCA de Wilfredo David Auris Villegas. Jirón Alva Maúrtua 682 Pueblo Nuevo, Chíncha, Ica - Perú

E-mail: edicionesauriseduca@gmail.com

Diagramación, maquetación digital y diseño de interiores: Jhon Pari Pérez

Portada de carátula: Unesco

Corrector de estilo: David Auris Villegas

Se terminó de digitalizar en noviembre de 2023

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú. N° 2023-11164

ISBN: 978-612-4446-25-2

DOI:

Libro digital disponible en la página electrónica:

<https://www.edicionesauriseduca.com>

Pedidos y sugerencias: +51 976492803

edicionesauriseduca@gmail.com

AGRADECIMIENTO

Agradecemos a cada uno de los participantes en este libro colectivo, el mismo que hace posible que esta publicación intercultural llegue a todo el mundo.

Sencillamente, gracias a todos y todas desde la Editorial AURISEDUCA.

DEDICATORIA

A todos los educadores que cada día son ejemplo de gratitud y amor,
agentes de cambio en los planteles educativos y la sociedad.

CONTENIDOS

Contenidos.....	07
Prólogo.....	09
- Autores y autoras del presente libro colectivo.....	11
- Interculturalidad y equidad de género: hacia una comprensión integrada de la justicia social. Josselyn Villavicencio Camacho, Jorge Leoncio Rivera Muñoz, Jakelin Solina Miraval Marquez, Silvia Pilar Rua Pomahuacre, Julia Teresa Revilla Mendoza (Perú).....	13
- La música como herramienta en la calidad educativa en el Perú. Deyvi Hayler Gomez Gonzales (Perú).....	27
- Interculturalidad en acción: retos y avances en la gestión educativa peruana. Jacob Silvestre Berrocal Fernández, Jorge Leoncio Rivera Muñoz, Martin Carlos Aguirre Macavilca, Noemi Chambi Zeballos, Jakelin Solina Miraval Marquez (Perú).....	31
- Aproximación a una educación con sentido humanizador y transformador. Marcelo Castillo Duvauchelle (Chile).....	49
- Decolonizar el conocimiento, el pensamiento y el ser: evaluación escolar desde el contexto histórico y filosófico. Diego Alexander Bernabe Romero, Ursula Isabel Romani Miranda, Peggy Arias Barrios, Magna Asiscla Cusimayta Quispe, Rosa María Ruestas Mauricio (Perú).	61
- El silencio en la educación: crisis en los tiempos digitales. Sandra Arritola Fernández (Cuba).....	71
- El enfoque de interculturalidad: una educación intercultural para todos con lineamientos de la pedagogía crítica. Elias Alexander Moron Gonzales, Milagros Rivera Zamudio, Luis Alberto Vásquez Muñoz, Noemi Chambi Zeballos, Alberto Salvador Palacios Jimenez (Perú).....	73
- Para un currículum facilitador de la buena convivencia escolar y que educa la paz. María Antonieta Mendoza Basaure (Chile).....	83
- El quechua, una lengua con estigma y esperanza. Bertha Navarro Navarro, (Perú).....	85
- Enfoque intercultural en el Perú: un análisis de las políticas educativas de la reforma educativa de Juan Velasco Alvarado. Luis Felipe Chavez Calderon, Rosa María Ruestas Mauricio, Silvia Pilar Rua Pomahuacre, Paul Anthony Collado Matos, Juan Carlos Palomino Paredes (Perú).....	89
- Una metodología para estudiar la educación como parte integrante del sistema social. Xosé Gabriel Vázquez, (España).....	99
- Perú, país con grandes deficiencias y oportunidades frente a la corrupción. Jesús Félix Sender Falconí, (Perú).....	109
- Interculturalidad en la literatura infantil: corpus de obras para abordar en la Formación Inicial Docente de Educación Básica. Loreto Cantillana, (Chile).....	119
- Diálogo intercultural para resolver los problemas sociales del Perú. David Auris Villegas, (Perú).....	133

PRÓLOGO

La cultura puede adelantar o retroceder un país, una nación, una región o incluso el mundo. Que este libro: “Educación intercultural: miradas y diálogos desde lo formativo” llegue a tus manos constituye una herramienta de apoyo para la educación en los diferentes contextos educativos, y no es pura casualidad, hoy la cultura es elemento clave para fomentar el diálogo efectivo.

Muestra de ellos son los trabajos que se presentan en el libro sobre la interculturalidad y equidad de género para llegar a una comprensión integrada de la justicia social, la interculturalidad en acción acorde a los retos y avances de la gestión educativa y, el enfoque de interculturalidad con el objetivo de diseñar una educación para todos con los lineamientos de la pedagogía crítica.

Otros temas tratados que le agregan valor a este ejemplar, vigentes, polémicos y controversiales es la utilización de la música como herramienta en la calidad educativa en la localidad del Perú, se incluye una aproximación a la educación con sentido humanizador y transformador. También se prevé que puedas descolonizar el conocimiento, el Pensamiento Y el Ser mediante una evaluación escolar desde el contexto histórico y filosófico.

Para los lectores que aman el silencio, podrán encontrar el silencio en la educación provocado por las crisis en los tiempos digitales, los que aman la convivencia y tranquilidad van a encontrar el currículum facilitador de la buena convivencia escolar y que educa la paz. Los amantes de los idiomas podrán disfrutar del quechua, una lengua con estigma y esperanza, y por último, no menos importante, se pone en tus manos una metodología para estudiar la educación como parte integrante del sistema social y Perú, país con grandes deficiencias y oportunidades frente a la corrupción.

Como vez, este libro es una joya educativa, aprovecha cada enseñanza plasmada fruto de las investigaciones realizadas por los autores. Agradecimientos a la editorial AURISEDUCA que es la voz de estas publicaciones digitales en su compromiso social educativo.

DBA. Sandra Arritola Fernández

AUTORES Y AUTORAS DEL PRESENTE LIBRO COLECTIVO

Alberto Salvador Palacios Jimenez, Perú
Bertha Consuelo Navarro Navarro, Perú
Deyvi Hayler Gomez Gonzales, Perú
Diego Alexander Bernabe Romero, Perú
Elias Alexander Moron Gonzales, Perú
Marcelo Castillo Duvauchelle, Chile
Jacob Silvestre Berrocal Fernández, Perú
Jakelin Solina Miraval Marquez, Perú
Jakelin Solina Miraval Marquez, Perú
Jesús Félix Sender Falconí, Perú
Loreto Cantillana Armijo, Chile
Jorge Leoncio Rivera Muñoz, Perú
Josselyn Villavicencio Camacho, Perú
Juan Carlos Palomino Paredes, Perú
Julia Teresa Revilla Mendoza, Perú

Luis Felipe Chavez Calderon, Perú
Magna Asiscla Cusimayta Quispe, Perú
María Antonieta Mendoza Basaure, Chile
Martin Carlos Aguirre Macavilca, Perú
Milagros Rivera Zamudio, Perú
Noemi Chambi Zeballos, Perú
Paul Anthony Collado Matos, Perú
Sandra Arritola Fernández, Cuba
Peggy Arias Barrios, Perú
Rosa María Ruestas Mauricio, Perú
Silvia Pilar Rua Pomahuacre, Perú
Ursula Isabel Romani Miranda, Perú
Xosé Gabriel Vázquez, España
Luis Alberto Vásquez Muñoz, Perú
David Auris Villegas, Perú

INTERCULTURALIDAD Y EQUIDAD DE GÉNERO: HACIA UNA COMPRENSIÓN INTEGRADA DE LA JUSTICIA SOCIAL

INTERCULTURALITY AND GENDER EQUITY: TOWARDS AN INTEGRATED UNDERSTANDING OF SOCIAL JUSTICE

Josselyn VILLAVICENCIO CAMACHO, Perú

josselyn.villavicencio@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-3210-2805>

Jorge Leoncio RIVERA MUÑOZ, Perú

jriveram@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-8202-0691>

Jakelin Solina MIRAVAL MARQUEZ, Perú

jakelinmonzon2892@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7138-5778>

Silvia Pilar RUA POMAHUACRE, Perú

silvia.rua@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-1443-4171>

Julia Teresa REVILLA MENDOZA, Perú

revillaacademic@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8925-7846>

RESUMEN

El ensayo examina la confluencia entre la interculturalidad y la equidad de género, enfatizando la necesidad de integrar ambos conceptos para propiciar una sociedad más justa y equitativa. Se plantea que las discusiones sobre interculturalidad frecuentemente exploran las divergencias culturales sin atender de manera adecuada las desigualdades de género existentes dentro de esas mismas culturas. El artículo propone que la equidad de género no debe ser percibida como un concepto segregado, sino que debe ser amalgamada dentro del espectro más amplio de la interculturalidad. Al adoptar este enfoque, se facilita una comprensión más enriquecida sobre cómo se manifiestan las desigualdades de género en diferentes culturas y cómo pueden ser tratadas y mitigadas de manera efectiva. Se introducen varios estudios de caso que evidencian la interacción entre la cultura y el género, mostrando que, a pesar de que las expresiones específicas de desigualdad de género pueden fluctuar entre diferentes culturas, la opresión de género persiste como una constante en numerosas sociedades. El ensayo sostiene que únicamente al reconocer y tratar estas desigualdades en el marco de la interculturalidad, las sociedades pueden encaminarse hacia una equidad genuina.

Palabras claves: Culturalidad. Inequidad de género. Integración y responsabilidad social

ABSTRACT

The essay examines the convergence between interculturality and gender equity, emphasizing the necessity to integrate both concepts to foster a more just and equitable

society. It posits that discussions on interculturality often explore cultural divergences without adequately addressing the gender inequalities present within those same cultures.

The article proposes that gender equity should not be perceived as a segregated concept, but should be amalgamated within the broader spectrum of interculturality. By adopting this approach, a more enriched understanding of how gender inequalities manifest in different cultures and how they can be effectively treated and mitigated is facilitated.

Several case studies are introduced that evidence the interaction between culture and gender, showing that, although the specific expressions of gender inequality may fluctuate between different cultures, gender oppression persists as a constant in numerous societies. The essay argues that only by recognizing and addressing these inequalities within the framework of interculturality, societies can move towards genuine equity.

Keywords: Culturalness. Gender Inequity. Integration and Social Responsibility

INTRODUCCIÓN

La intersección de la interculturalidad y la equidad de género se erige como un prisma esencial a través del cual examinar y moldear las dinámicas socioculturales contemporáneas. Ambos conceptos, aunque discutidos extensamente en diferentes plataformas, a menudo se consideran en silos, lo que impide una comprensión holística de sus implicancias y su potencial transformador en la sociedad. Este ensayo propone una exploración meticulosa de cómo la interculturalidad y la equidad de género, cuando se consideran conjuntamente, pueden contribuir significativamente a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Se argumenta que la negligencia en abordar las desigualdades de género dentro de las discusiones interculturales puede perpetuar inadvertidamente desigualdades arraigadas, lo cual es contraproducente para el objetivo de fomentar una ciudadanía inclusiva y democrática.

En el corazón de esta discusión se encuentra la construcción de la ciudadanía, que se identifica como una base crucial para la edificación de una sociedad inclusiva y equitativa. Stojnic (2009) señala que uno de los espacios más importantes para la construcción de la ciudadanía es la escuela, siendo estas instituciones educativas los primeros espacios en los cuales las personas comienzan a construir su ciudadanía. En un sentido amplio, los gobiernos republicanos y democráticos avanzan en la construcción de una ciudadanía que encarna los principios de la racionalidad: unidad, igualdad y democracia para todos los ciudadanos (Gonzales, 2001).

La educación se proyecta como un instrumento cardinal para transformar la sociedad, y esto resalta con mayor notoriedad en las naciones latinoamericanas en vías de desarrollo como Perú, que enfrenta cambios sustanciales en respuesta a los desafíos inherentes a la interculturalidad y la equidad de género (Janampa y Huachez, 2019). En este contexto, la interculturalidad y la equidad de género no solo se presentan como ejes analíticos para

entender las complejidades sociales, sino también como enfoques pedagógicos que pueden enriquecer la construcción de la ciudadanía desde una perspectiva más inclusiva y equitativa.

Este ensayo se propone desentrañar cómo la convergencia de la interculturalidad y la equidad de género en el ámbito educativo puede ser un catalizador potente para la construcción de una ciudadanía robusta, que, a su vez, puede conducir hacia una sociedad más justa y equitativa. Se explorará cómo las instituciones educativas, como espacios primordiales para la construcción de la ciudadanía, pueden ser diseñadas y operadas de manera que reflejen y promuevan la diversidad cultural y la equidad de género. Este análisis pretende contribuir a un diálogo más informado y a la formulación de estrategias que puedan capitalizar la sinergia entre la interculturalidad y la equidad de género para avanzar hacia una sociedad más inclusiva y democrática.

MARCO TEÓRICO

Género y Cultura

La relación entre género y cultura ha sido una temática de profundo análisis y discusión en las ciencias sociales y humanas. La cultura, entendida como el conjunto de valores, creencias, lenguajes y prácticas que caracterizan a un grupo social, se entrecruza de manera compleja con las construcciones de género, las cuales también son moldeadas y expresadas a través de dichos elementos culturales. En la región latinoamericana, históricamente marcada por una rica diversidad cultural y étnica, estos entrecruzamientos adquieren particularidades y manifestaciones específicas.

Inicialmente, es relevante aterrizar el concepto de raza, que emerge en el contexto de ideologías racistas como un fenómeno social moderno, vinculado estrechamente a procesos coloniales y esclavistas impuestos por Europa en América y África desde el siglo XV. El racismo, arraigado en discursos doctrinarios y religiosos de la época, promovió una clasificación de los seres humanos basada en supuestas diferencias biológicas, que más tarde fueron refutadas por la ciencia, revelando que las razas son construcciones imaginarias utilizadas para justificar desigualdades sociales, políticas y culturales (Curiel, 2014).

Avanzando hacia el género, Joan Scott (1998) amplía el concepto al considerarlo una de las formas primarias de relaciones y estructuras sociales a través de las cuales se significa el poder. Estas relaciones de poder se manifiestan en símbolos culturales y en conceptos normativos que, a su vez, se expresan en diversas esferas de la vida social, como las doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, y también en la definición de la identidad en términos subjetivos.

La interseccionalidad emerge como un marco analítico crucial para entender cómo género y raza, entre otras categorías sociales, se entrelazan y co-construyen mutuamente, dando lugar a experiencias diferenciadas de opresión y privilegio. En la región, los movimientos sociales y

políticos desde los años sesenta y setenta, tales como los movimientos de liberación nacional y los movimientos indígenas y negros, han desafiado las hegemonías existentes, poniendo en el centro de la discusión temas de raza, etnia y género, y dando lugar a lo que se conoce como “nuevos movimientos sociales” (Curiel, 2014). Estos movimientos, junto con el surgimiento de los estudios de género y la perspectiva de género en los años 70, han contribuido a una reconfiguración del pensamiento social crítico en la región.

En el escenario global actual, caracterizado por una creciente interconexión e interdependencia entre naciones y culturas, la formación del ciudadano desde una perspectiva interseccional se vuelve imperativa. Este enfoque no solo permite una mayor comprensión y aprecio por la diversidad y complejidad de las experiencias humanas, sino que también prepara a los individuos para navegar y contribuir positivamente en un mundo en progreso, que enfrenta desafíos complejos y cambiantes.

La educación, entendida como un proceso de formación y transformación, desempeña un papel central en la promoción de una perspectiva interseccional. A través de una educación que reconozca y valore la diversidad de género, raza, y otras dimensiones de la identidad, se puede fomentar una ciudadanía activa, crítica y empática. Esta formación contribuye a la construcción de sociedades más inclusivas y equitativas, en las cuales los ciudadanos están mejor equipados para comprender y abordar los desafíos contemporáneos desde una perspectiva holística y colaborativa.

Además, la formación desde la interseccionalidad promueve una conciencia crítica sobre cómo las estructuras de poder y las desigualdades sociales se entrecruzan y se reproducen, y cómo estos factores impactan en las oportunidades y experiencias de vida de diferentes grupos. En este sentido, la educación interseccional alienta a los individuos a cuestionar y desafiar las injusticias y desigualdades, y a trabajar colectivamente hacia la construcción de un mundo más justo y sostenible.

Por otro lado, la globalización y la tecnología están remodelando rápidamente las esferas económicas, políticas y sociales, lo que requiere una ciudadanía capaz de adaptarse y responder a estos cambios de manera informada y ética. La formación interseccional proporciona las herramientas analíticas y éticas necesarias para entender y actuar ante los retos y oportunidades que emergen en este contexto global dinámico.

Finalmente, la interseccionalidad promueve una visión de progreso que es inclusiva y sostenible. Al reconocer la diversidad de experiencias y desafíos que enfrentan diferentes grupos, se puede trabajar hacia soluciones que sean justas y beneficien a toda la sociedad. En este marco, el progreso no se mide solo en términos económicos, sino también en términos de equidad, justicia social y bienestar colectivo. Por lo tanto, la formación del ciudadano desde la interseccionalidad es un paso esencial hacia la construcción de un futuro más promisorio y equitativo para todos.

Interculturalidad en Educación

La interculturalidad en la educación emerge como una guía fluida que responde a los cambiantes requisitos sociales contemporáneos. Dicha guía se forja a partir del entendimiento y apreciación de los procesos dinámicos que acontecen en las interacciones entre individuos provenientes de múltiples culturas. En este escenario, la educación se destaca como un espacio privilegiado donde estas interacciones tienen lugar, y donde se puede fomentar una convivencia armoniosa que celebra la diversidad y promueve el respeto mutuo. Tasayco (2019) subraya que la interculturalidad excluye la hegemonía de una cultura predominante y aboga por una convivencia donde el respeto a la identidad ajena y la exigibilidad de respeto a la propia se erigen como pilares.

No obstante, se ha denunciado que varias instituciones educativas, lejos de adherirse a los principios de la interculturalidad, perpetúan la predominancia de la cultura mayoritaria, relegando o excluyendo otras culturas, ya sea por desconocimiento o por prejuicios arraigados en quienes deberían promover una educación inclusiva (Tasayco, 2019). Este escenario refleja una discordancia entre los ideales de una educación intercultural y las prácticas educativas prevalentes, lo que resalta la necesidad de una revisión y transformación profunda en los enfoques pedagógicos.

Zambrano (2005) resalta la demanda persistente de una oferta educativa que acoja nuevas dimensiones, visiones y formas diferentes para interpretar los imaginarios sociales de manera más dinámica y flexible. La interculturalidad, por lo tanto, no solo se presenta como una respuesta a esta demanda, sino también como una propuesta de transformación educativa que puede enriquecer la educación. Walsh (2005), citado por Zambrano (2005), sugiere abordar la interculturalidad desde una dimensión amplia que integre diferentes voces, visiones y saberes, involucrando a todos los actores en los procesos e intereses comunes. Este enfoque holístico promueve una educación que va más allá de la mera transmisión de conocimientos, y se aventura en la construcción de una ciudadanía activa y consciente que valora la diversidad cultural como un recurso vital para el aprendizaje y la innovación.

Además, la interculturalidad en la educación propone un diálogo constante entre diferentes culturas, lo que contribuye a dismantelar prejuicios y a promover una mayor comprensión y respeto entre los estudiantes. Al desafiar las ideas de racismo, discriminación, intolerancia e ignorancia, la interculturalidad en la educación aboga por una pedagogía que prepare a los estudiantes para navegar y contribuir en una sociedad globalizada y multifacética.

Género y Educación

La exploración de la interacción entre género y educación brinda una perspectiva vital para reconocer y dismantelar las inequidades que persisten en los sistemas educativos. Este par

de conceptos se encuentra en el eje de numerosos debates y diálogos académicos y políticos que aspiran a reconfigurar el ámbito educativo, direccionándolo hacia una mayor inclusión y equidad. La equidad de género, interpretada como la eliminación de discriminación y violencia basada en género, se erige como un objetivo esencial en la edificación de una sociedad equitativa. Adicionalmente, emerge como una dimensión clave en la agenda educativa global, que persigue asegurar una participación y acceso equitativo en la educación para todos, sin distinción de género.

Buquet et al. (2013) enfatizan que, a pesar del progreso en la inclusión numérica de género en el ámbito educativo, esto no se traduce automáticamente en condiciones de igualdad. Aunque el texto original menciona la educación superior, es imperativo señalar que los desafíos en el acceso equitativo se manifiestan con gran fuerza en la educación básica. La Agenda 2030, a través de su Objetivo 4.5, exhorta a erradicar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso equitativo a la educación para los grupos vulnerables, subrayando la imperiosa necesidad de un compromiso sostenido por parte del sector educativo para alcanzar estas metas.

La interpretación del género como un concepto esencial es fundamental para tratar las inequidades y discriminación que obstaculizan el derecho a una educación de calidad. Fabbri (2017) resalta que el género, como un concepto, ilustra un fenómeno cultural, histórico y relacional, enfocándose en cómo las categorías de masculino y femenino son construcciones sociales, sujetas a evolución y reinterpretación. La expansión de la definición de género para abarcar la diversidad sexual y de género refleja una comprensión más sofisticada y actual del género, demandando así una renovación y actualización de las políticas y prácticas educativas.

Joan Scott (2011) recalca que la utilidad del concepto de género radica en los usos críticos que se le otorguen, instando a una reflexión crítica sobre las desigualdades de poder que se encuentran en las relaciones de género. Esta invitación a la reflexión crítica se proyecta también al ámbito educativo, donde la equidad de género debe ser tratada tanto como un conocimiento crucial a ser transmitido, como una práctica inclusiva a ser implementada.

La continua inclusión de sectores vulnerados y la promoción de la equidad de género en la educación demandan una voluntad política sostenida, una revisión constante de las prácticas educativas y una formación docente que habilite a los educadores para tratar estas cuestiones de manera sensible y efectiva. Asimismo, conlleva un compromiso con la creación de entornos educativos seguros y de apoyo donde todas las personas, independientemente de su género, puedan aprender y prosperar.

En vista de la creciente desigualdad en el acceso a la educación básica, especialmente para las mujeres, se observa un retroceso alarmante que restringe los derechos ganados, impulsado por estereotipos que resurgen incluso bajo políticas integradoras. Esta situación refleja la urgencia de reevaluar y fortalecer las estrategias destinadas a promover la equidad de género en la educación básica.

Enfoques transversales para la inclusión

La necesidad de un enfoque transversal de inclusión e interculturalidad en el currículo se manifiesta como una exigencia pedagógica para honrar, valorar y capitalizar la diversidad cultural inherente en el ambiente educativo. Este enfoque se enmarca dentro de una visión más extensa de equidad y justicia social, aspirando a la edificación de una ciudadanía proactiva y crítica que pueda interactuar de manera respetuosa y constructiva en una sociedad plural y democrática.

Flexibilidad y Autonomía Curricular:

El currículo debe exhibir una flexibilidad y autonomía que le permita amoldarse a la diversidad cultural de la comunidad educativa. Tasayco (2019) destaca que los obstáculos surgen cuando los modelos educativos fomentan la homogenización, desestimando la diversidad y riqueza que cada estudiante, con su peculiar cosmovisión y valores, incorpora al proceso educativo.

Regulación de Saberes:

Es vital que la regulación de saberes se enfoque en reconocer y apreciar la diversidad de conocimientos y experiencias que los estudiantes brindan, evitando la identificación y resaltado de las limitaciones o deficiencias de ciertos grupos.

Contextualización de las Situaciones:

La contextualización propone trasladar lo que sucede en el entorno al aula para su análisis y comprensión, fomentando una educación crítica y reflexiva.

Educación por Competencias:

Se precisa una revisión del modelo de educación por competencias para asegurar que no propicie la homogenización y que favorezca la inclusión y apreciación de la diversidad cultural.

Educación Bilingüe e Intercultural:

Herrera (2020) resalta que la educación bilingüe surge como una estrategia crucial para estimular la interculturalidad, reconocer la diversidad lingüística y cultural, y contribuir a la edificación de una sociedad más inclusiva y democrática.

Revisión y Actualización Curricular:

Villanueva (2021) señala la necesidad de una revisión y actualización constante del currículo para garantizar que los contenidos y estrategias pedagógicas promuevan la inclusión, la equidad y la interculturalidad.

Evaluación Transformadora:

La evaluación debe ser interpretada como un proceso de reflexión y mejora continua que valore la diversidad y promueva el aprendizaje significativo.

Formación Docente:

Se requiere una formación docente que habilite a los educadores para comprender y valorar la diversidad cultural, y desarrollar competencias para implementar un currículo inclusivo e intercultural.

Promoción de Relaciones Interculturales Respetuosas:

Pimentel (2022) indica que es crucial fomentar relaciones interculturales respetuosas entre los ciudadanos, y entre estos y el Estado, como elemento integral de la construcción de una ciudadanía intercultural.

Políticas de Estado:

Es imperativo que se establezcan políticas de Estado que propicien la interculturalidad y la inclusión, y que confronten y erradiquen la intolerancia, el racismo y el abuso, conforme lo subrayan Vicent y Luna (2019).

Este planteamiento curricular con enfoque transversal de inclusión e interculturalidad aspira a contribuir a la edificación de sistemas educativos más justos, inclusivos y democráticos, que preparen a los estudiantes para coexistir en una sociedad plural, y que les facilite desarrollarse como ciudadanos activos, críticos y responsables.

Enfoques Transversales en la estructura curricular peruano: interculturalidad y género.

La incorporación del enfoque de interculturalidad en Perú se reconoce como un esfuerzo sustancial para valorar y enriquecer la diversidad cultural y lingüística inherente en el país. La iniciativa de promover la interculturalidad se vio evidenciada inicialmente en 1972, durante el gobierno de Juan Velasco Alvarado, con el pronunciamiento que oficializaba al quechua como una segunda lengua oficial junto al castellano. Aunque en ese momento el término "interculturalidad" no se incluyó explícitamente, se reconoció la "educación bilingüe" como un lineamiento esencial para instruir desde la igualdad y desde el modelo cultural al que pertenecía cualquier individuo. Esta medida inicial sembró la semilla para una comprensión más profunda de la interculturalidad, y con el tiempo, se empezó a reflexionar y actuar sobre cómo los distintos sistemas y procesos educativos, sociales, políticos y jurídicos podrían ser reconstruidos para fomentar relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto, la igualdad y la convivencia democrática entre las diferentes culturas presentes en el país.

El enfoque de interculturalidad ha incentivado la creación de espacios diversos donde se promueve el reconocimiento y la valorización de las diferentes culturas y lenguas que coexisten en el territorio peruano. En el sector educativo, se ha venido promoviendo una educación intercultural bilingüe que busca no solo enseñar en la lengua materna de los

estudiantes, sino también fomentar el respeto y la valoración de las diversas culturas presentes en el aula y en la sociedad en general. Esta orientación hacia la interculturalidad también se ha reflejado en la formulación de políticas públicas que buscan promover la inclusión y la equidad.

Sin embargo, la travesía hacia una sociedad más intercultural ha enfrentado varios obstáculos. Un desafío primordial ha sido la resistencia y los prejuicios arraigados en algunos sectores de la sociedad, que han perpetuado la discriminación y la intolerancia hacia las culturas no dominantes. Además, en el ámbito educativo, se ha señalado la dificultad de transformar los currículos y las prácticas pedagógicas para que reflejen una verdadera interculturalidad, en lugar de promover una homogenización que ignora la rica diversidad cultural del país.

Para abordar estos desafíos, se han venido desarrollando diversas estrategias. En el ámbito educativo, se han revisado y actualizado los currículos y se ha promovido la formación docente en interculturalidad. A nivel de políticas públicas, se han emitido normativas que buscan promover la inclusión y la equidad, y se ha fomentado el diálogo y la participación de los diferentes grupos culturales en la toma de decisiones. También se han impulsado campañas de sensibilización para combatir el racismo y la discriminación, y promover una cultura de respeto y valoración de la diversidad cultural.

En la misma línea de diversificación, la introducción del enfoque de equidad de género en Perú, particularmente en el ámbito educativo, busca eliminar las barreras y desigualdades que enfrentan mujeres y hombres, permitiendo el acceso y la participación equitativa en todos los ámbitos de la vida social, incluyendo la educación. Como práctica política desde el sector Educación, el enfoque de equidad de género se ha manifestado a través de la revisión y adaptación de currículos, para que estos reflejen una perspectiva de género inclusiva y no perpetúen estereotipos de género nocivos. Además, se ha promovido la formación y sensibilización de docentes en temas de género, para que puedan propiciar ambientes de aprendizaje inclusivos y respetuosos.

Así mismo, la promoción de la equidad de género ha incentivado la creación de espacios educativos más diversos, en los cuales se valora y respeta la participación activa de mujeres y hombres por igual. También ha fomentado una reflexión crítica sobre cómo las normas y roles de género tradicionales pueden limitar las oportunidades y derechos de las personas, y ha impulsado iniciativas para combatir la violencia de género en el ámbito educativo.

No obstante, la implementación del enfoque de equidad de género ha encontrado barreras significativas en su camino. Entre las dificultades principales destaca la resistencia cultural y social hacia la transformación de las normas de género tradicionales. A la par, se ha observado resistencia en determinados sectores educativos frente a la adaptación de los currículos y las prácticas pedagógicas bajo una perspectiva de género. Además, la escasez de recursos y la ausencia de una capacitación adecuada para los docentes han representado obstáculos para la efectiva implementación de este enfoque. En este contexto, se analiza la desigual

distribución del poder, engendrada en un sistema androcéntrico fundamentado en relaciones de poder patriarcal, alcanzando su máxima expresión en la violencia de género (Logroño et al, 2023).

De acuerdo al Currículo Nacional (2016), se delineó una situación en la cual todas las personas, sin distinción alguna, poseen igual potencial para aprender y desarrollarse plenamente, garantizando a todos los mismos derechos y condiciones para ampliar sus capacidades y oportunidades de desarrollo personal, contribuyendo así al avance social y beneficiándose de sus resultados. Al explorar los aspectos esenciales del enfoque de igualdad de género, se puede alcanzar una comprensión más profunda y reflexiva acerca de la realidad de la sociedad peruana. Asimismo, es posible discernir ciertos conceptos en el comportamiento cotidiano de la sociedad e identificar situaciones que generan desigualdades aceptadas como parte de la tradición o costumbre social, sin generar rechazo, a pesar de sus efectos negativos hacia los individuos afectados (Janampa y Huachez, 2019).

El otorgamiento de derechos que promueven y validan el desarrollo humano sin distinción alguna ha representado un esfuerzo prolongado por parte de quienes lucharon para brindar una realidad más equitativa a las poblaciones vulnerables. En este esfuerzo, la participación internacional ha sido esencial para la concesión de derechos sin discriminación, los cuales han sido establecidos en la normativa tanto internacional como nacional (Janampa y Huachez, 2019).

Asimismo, se señala la reticencia de sectores conservadores a propiciar cambios en la sociedad. Como colectivo humano, hemos asimilado la idea de que la sociedad avanza hacia un futuro promisorio; sin embargo, existe cierto desencanto por los cambios que se han venido gestando. Esta situación se vincula con la visión de universalidad, vista como un elemento que evoluciona hacia la conceptualización de lo óptimo, aunque dicho enfoque reposa en la universalización de la idea del hombre. De manera similar, se nota una nostalgia hacia el tradicionalismo que evoca una época percibida como más sencilla, frente a la inquietud que genera imaginar un futuro distinto al conocido.

Ambos enfoques, el de equidad de género y el de interculturalidad, han navegado por aguas turbulentas de desafíos, en gran parte emanados de la resistencia cultural y estructural que prevalece en el ámbito educativo. Estos desafíos se manifiestan a través de la reluctancia a modificar los currículos tradicionales y en la insuficiencia de formación adecuada para el personal docente en estas áreas críticas. La necesidad de una revisión curricular y una capacitación docente apropiada resuena como un denominador común en la aspiración de inculcar tanto la interculturalidad como la equidad de género en el sistema educativo.

Este escenario refleja una realidad más amplia y compleja. Según Vásquez (2008), la modernidad intercultural no logró integrar una perspectiva de inclusión social, manteniendo a las élites en una posición de confort mientras perpetúa una visión estereotipada e inferior de los indígenas en lo social y lo cultural. Esta realidad tiene raíces profundas, trazables desde la era del humanismo, donde la concepción del ser humano se erigió sobre valores esenciales

de autonomía e independencia, aunque moldeada bajo el ideal de la élite de la época. La sexualización y racialización emergentes de crear un estándar de individuo han instaurado patrones que se diseminaron como parte del discurso dominante a través del sistema educativo, tal como reflejan Aguado Odina & Ballesteros Velásquez (2012), evidenciando cómo las escuelas, en ocasiones, discriminan a los estudiantes, siendo esta discriminación una manifestación de la concepción de la diversidad que prevalece en los centros escolares.

A pesar de estos desafíos, la promesa de una educación más inclusiva y equitativa se mantiene como una luz al final del túnel. Para conocer y entender tanto a los estudiantes como a los profesores y las comunidades, es crucial fomentar relaciones significativas y abstenerse de realizar juicios de valor basados en visiones estereotipadas. En este sentido, el profesorado juega un papel crucial, siendo el puente que transforma los enfoques, modelos, creencias y asunciones teóricas en prácticas tangibles y reales.

En el mismo hilo, se observa una reticencia por parte de sectores conservadores a alentar cambios en la sociedad. Como colectividad, hemos interiorizado la idea de que la sociedad se dirige hacia un futuro brillante; no obstante, hay un desencanto palpable hacia los cambios que se están manifestando. Esta dinámica se entrelaza con la visión de universalidad, percibida como una evolución hacia la conceptualización de lo óptimo, aunque esta visión se fundamenta en la universalización de la idea del hombre. A esto se suma una nostalgia hacia el tradicionalismo, que evoca una época percibida como más sencilla, en contraste con la inquietud que provoca imaginar un futuro distinto al conocido.

A pesar de las barreras, tanto el enfoque de equidad de género como el de interculturalidad se perfilan como escalones esenciales hacia la edificación de una sociedad y un sistema educativo más justos e inclusivos en Perú. Ambos enfoques abogan por la valorización de la rica diversidad de experiencias e identidades presentes en el país, sentando las bases para una educación que prepare a los estudiantes para interactuar de manera respetuosa y constructiva en una sociedad globalmente interconectada y diversa.

CONCLUSIÓN

Las discusiones enmarcadas en esta conversación resaltan la importancia crítica de los enfoques de interculturalidad y equidad de género en la reconfiguración del panorama educativo en Perú. Ambos enfoques representan un esfuerzo concertado hacia la creación de un ambiente educativo inclusivo, equitativo y enriquecido en diversidad.

El enfoque intercultural se identifica como una estrategia clave para reconocer, valorar y capitalizar la diversidad cultural inherente en el contexto educativo peruano. A pesar de los avances, se ha señalado que la resistencia cultural y la falta de una implementación integral han limitado su impacto. En paralelo, la equidad de género en la educación busca dismantelar las estructuras de desigualdad de género en el sistema educativo, aunque ha enfrentado

desafíos similares, como la resistencia cultural y la falta de recursos y capacitación adecuada para los docentes.

La resistencia cultural y estructural, junto con la falta de recursos y capacitación docente, se destacan como obstáculos comunes en la implementación efectiva de estos enfoques. Estos desafíos reflejan una necesidad imperante de revisión curricular y formación docente que responda a las demandas de una sociedad diversa y en evolución. Además, se subraya la necesidad de fomentar relaciones significativas y evitar juicios estereotipados, lo que recae en gran medida en la preparación y disposición del profesorado.

En un plano más amplio, se discute cómo los patrones de discriminación y las visiones estereotipadas se han incrustado en la sociedad y en el sistema educativo, reflejando una necesidad de cambio en las actitudes y percepciones sociales. El tradicionalismo y la reticencia a imaginar un futuro distinto al conocido se presentan como reflejos de una resistencia más amplia al cambio social.

A pesar de los desafíos presentados, la interculturalidad y la equidad de género se perfilan como pilares esenciales en la construcción de un sistema educativo más justo e inclusivo en Perú. Representan un paso hacia una educación que valora la diversidad y prepara a los estudiantes para participar de manera respetuosa y constructiva en una sociedad globalmente interconectada. La discusión apunta hacia una necesidad de un compromiso sostenido, tanto a nivel político como institucional, para superar los obstáculos existentes y avanzar hacia una realización más plena de estos enfoques inclusivos en el ámbito educativo peruano.

Bibliografía

- Aguado Odina, M. T., & Ballesteros Velázquez, B. (2012). Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria. *Revista de educación*.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fcab19de-02c3-48ce-a3b4-f9872436400d/15252-revista-educacion-358final-reducido.pdf>
- Aprendizaje Basado en Proyectos. [Bachiller, Pontificia universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional.
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/170374/5.%20Aprendizaje%20Basado%20en%20Proyectos.pdf?sequence=1>
- Curiel, O. (2014). Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos. Colombia: Universidad del Rosario. http://www.urosario.edu.co/urosario_files/1f/1f1d1951-0f7e-43ff-819f-dd05e5fed03c.pdf
- González, R. (2001). LA CIUDADANÍA COMO CONSTRUCCIÓN SOCIOCULTURAL. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (18), 89-104.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817934011>

- Herrera, D. N. C. (2020). Estado del arte: Educación Primaria, Educación Intercultural y Aprendizaje Basado en Proyectos. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/22416>
- Janampa, E. M. H. y Huachez, G. E. P. (2019). El enfoque transversal de igualdad de género en estudiantes del 5to grado de la I. E. 1278 Mixto La Molina. [Bachiller, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio institucional. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/1da4ef5d-378d-49eb-8c45-3f36f23beaa0/content>
- Logroño, M. J., & Naranjo, G. M. B. (2023). Incorporación de la disciplina de género, interculturalidad y derechos en el currículo educativo. *Apuntes de economía y sociedad*, 4(2), 97-108. <https://doi.org/10.5377/aes.v4i2.16540>
- Oekle, A. (1972). *Sex, gender and society*. Temple Smith. [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1377666](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1377666)
- Pimentel, C. A. E. (2022). Ciudadanía, Educación e Interculturalidad: Análisis de los discursos sobre ciudadanía con enfoque intercultural que se producen en el Currículo Nacional y los libros educativos. [Licenciatura, Pontificia universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/22777>
- Villanueva, M. L. R. (2021). La interculturalidad y su integración en el Currículo de quinto grado de educación secundaria. [Maestría, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. Repositorio institucional. <https://repositorio.uarm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12833/2344>
- Walsh, C. (2005). Introducción. ¿Qué es la interculturalidad y cuál es su significado e importancia en el proceso educativo? En *La interculturalidad en educación* (pp.4-19). Ministerio de Educación del Perú–UNICEF.LIBROUNICEF2.cdr https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf
- Zambrano, F. T. (2021). Interculturalidad y TIC en los posgrados de Educación en el Ecuador. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. 14(3). e937. <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v14-n3-tubay/937-pdf-es>

LA MÚSICA COMO HERRAMIENTA EN LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL PERÚ

Mag. Deyvi Hayler Gomez Gonzales, Perú
Universidad Católica de Trujillo
<https://orcid.org/0009-0000-9404-4538>
libres_31@hotmail.com

Resumen: La música cumple un papel muy importante en aprendizaje del ser humano, múltiples estudios demuestran que la música puede mejorar las capacidades motoras en el desarrollo del aprendizaje de manera muy significativa, como también mejorar la capacidad del conocimiento y conducta de los estudiantes, es por ello que se considera a la música como una herramienta importante en la calidad educativa en el Perú. Por lo tanto, si se habla de educación de calidad es necesario tener en cuenta que la música está presente en las instituciones y tiene un rol muy importante en nuestra comunidad educativa; sin embargo, si se usa inadecuadamente o no se toma conciencia de su impacto en los educandos, podría desfavorecer el aprendizaje en nuestros centros educativos, es por ello su importancia y su buen uso como herramienta de aprendizaje.

Palabras clave: Música, Aprendizaje, Calidad educativa, sociedad educativa

INTRODUCCIÓN

Si quieres activar el cerebro, escucha música, si quieres sentirte bien escucha música, si quieres crear algo escucha música, nada activa mejor el cerebro que la música. El valor de la música es significativo, ya que predomina un papel importante en múltiples áreas en nuestra sociedad, como la salud y la educación, abordando estos temas podemos relacionarlos entre sí.

La relación del aprendizaje y la música desde un punto de vista neurocientífico demuestra que introducir la música en las aulas puede facilitar de manera sencilla a la adquisición del conocimiento, potenciar la memoria, fortalecer el desarrollo cognitivo, fortalecer la auto estima, facilitar el aprendizaje de otros idiomas, crear un ambiente positivo en el aula, en otras palabras, una herramienta que ayudaría a una buena educación y de calidad.

DESARROLLO

Estimulación Temprana en la calidad del aprendizaje

Cuando hablamos de música, probablemente podríamos relacionar a los orígenes del ser humano sin embargo no se encuentra estudios que afirmen su origen, pero es parte de nuestra existencia, la música siempre ha estado presente. Para la Real Academia Española (2001), define a la música como un arte de combinar sonidos. Para Jauset (2008) menciona

que, a la música como un lenguaje universal, talvez podemos relacionar con el contexto en el cual vivimos, y es que la música está vinculada al lenguaje del ser humano.

Según Gardner, (1993) muestra que las personas están dotadas de inteligencias múltiples, estos estudios de gran envergadura muestran a la música como un tipo de inteligencia, destacar su importancia en la práctica pedagógica, a su vez estas contribuciones han sido el inicio o punto de partida para muchos educadores, la búsqueda por mejorar las formas de enseñanza y aprendizaje.

La mayor experiencia significativas en desarrollo del aprendizaje del ser humano está en la estimulación temprana, la cual mejora la calidad del aprendizaje. Para Campos, R. Chang, C., Culqui, E., Tsukasan R., (2015) hablar de calidad es hablar de evolución, y obtener ventajas competitivas, que en este caso haciendo uso de los sentidos, la exploración, la percepción, el autocontrol el juego y la expresión artística, la cual el niño o niña puedan generar, construir actividades desde sus propias experiencias.

La música a temprana edad interviene como una ciencia enfocada en la neurociencia (Ordoñez y Tinajero, 2007 como se citó en Gusman, 2014). Estimular con música a temprana edad se podría considerar como una herramienta para potenciar el cerebro, de todas las formas hay una relación con las demás inteligencias que tiene el ser humano, propuestas por Gardner.

Una manera de activar esta acción es combinar los sonidos, ya sea cantando, tarareando, silbando o tocando un instrumento, desarrollamos una serie de acciones cerebrales en el hemisferio izquierdo, que es el encargado o relacionado a las funciones verbales, lectura, escritura, abstractas, símbolos, asociación auditiva, secuencialidad, expresión oral, lineal. En concreto podemos decir los múltiples efectos de la Música en este lado del cerebro como:

- Mejorar la concentración
- Aumenta los niveles de creatividad
- Fortalecimiento de la memoria
- Mejora la capacidad de nuevos idiomas
- Mejora la capacidad de comunicación
- Reduce los niveles de ansiedad en los niños
- Fortalece el lenguaje y el razonamiento

Por otro lado, un aprendizaje de calidad son un puente entre la educación y el mundo real, preparando a los jóvenes con herramientas, basado en valores.

También se usa la Música como terapia en los niños para múltiples tratamientos como trastornos, Parkinson, Alzheimer, etc. Y los resultados pueden ser muy favorables.

Música en la conducta educativa

A lo largo de los años desde tiempos remotos, la Música ha tenido gran influencia en la conducta del ser humano, los primeros escritos o papiros descubiertos datan de hace 1500

a.C. se consideraba a la Música como una manera de cura para el alma y la mente, la fertilidad también estaba atribuida, los ritos hacia sus dioses y estaban acompañados de Música. Los filósofos como Platón, Aristóteles, Pitágoras entre otros destacan una gran relación de la musicoterapia a la conducta del ser humano.

Estas teorías plantean a la musicoterapia como la que provoca los estados de ánimo, palabra en griego conocido como Ethos. Cabe resaltar unos puntos muy importantes, los elementos de la música como armonía, melodía y el ritmo. Afirma Bosh, (2015) que la música es un arte y como tal tiene elementos que la conforman. En la edad media se consideraba a la música como potente instrumento educativo y sus efectos de uso, ya en los años 1650 se muestra los efectos que puede llegar a producir de acuerdo al tipo de música. Ya en el siglo XVIII se estudia a los efectos de la música en el ser humano, también para tratar ciertas enfermedades como casos de neumonía o trastornos respiratorios. En el siglo XX se usa la música para estudios científicos para el bienestar del ser humano mejorar la confianza y la autoestima. Durante la historia se ha demostrado la influencia de la música en los estados de ánimos en la conducta y en tratamientos médicos como una herramienta para tratar diversos problemas que aquejan a la humanidad. Hoy en día según estudios realizados por los investigadores de la universidad de Murcia, afirma que el comportamiento del niño al escuchar Música triste o feliz, da como resultado diferentes estados de ánimo, por ende, desencadenar un impacto en su salud, tanto positiva como negativa.

CONCLUSIONES

Si bien hay muchos beneficios que tiene la Música tanto en el aprendizaje y conducta de los alumnos, quienes son el futuro de nuestra sociedad, es necesario reconocer que como docentes, se tiene sobre los hombros una gran responsabilidad en la educación musical de nuestra sociedad, que compete al cuidado de lo que se escucha, ya que hoy en día se está perdiendo los valores morales y éticos, haciendo el mal uso de la Música con lenguaje racista, ofensivos y vulgares, depende de nosotros ponerle un alto y darle verdadera importancia a escuchar Música de calidad con coherencia que ayude a concientizar a ser mejor persona cada día.

En conclusión, se demuestra a la música como una herramienta importante que puede ayudar a mejorar el desarrollo de la calidad del aprendizaje en la educación en el Perú.

Bibliografía

- Bernabé Félix, M. (2017) Lenguaje musical y la inteligencia musical en los estudiantes del primer grado de Educación secundaria de la I.E. N. 3719 [Tesis para optar el grado de Maestría. Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/>
- Campos, R., Chang, C., Culqui, E., Tsukasan R., (2015) "Tesis para obtener el grado de Magister en Administración Estratégica e Empresas". Universidad Católica del Perú.

https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14812/CAMPOS_CHANG_CALIDAD_EDUCATIVAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Carrillo Garcia, M.(2014) “Las teorías de las inteligencias múltiples en la enseñanza de las lenguas”. *file:///C:/Users/DEYVI/Downloads/Dialnet-LaTeoriaDeLasInteligenciasMultiplesEnLaEnsenanzaDe-4690236.pdf*

Diccionario de la Lengua Española. *Vigésimo segundo edición del diccionario de la lengua española . publicada en 2001.*

Duran, M.,Garcia,G.,Perez,D.,Mora,B.(2022) La educación musical y motricidad de la formación integral de los estudiantes. Revista científica multidisciplinar.(Volumen 6, Numero 1)pg 4002. *file:///C:/Users/DEYVI/Downloads/1783-Texto%20del%20art%C3%ADculo-6967-1-10-20220302%20(1).pdf*

Gimenes,C.(2018) Estimulación Temprana con Canciones Infantiles Para Centros Educativos. Universidad Estatal a Distancia – Costa Rica. [Archivo PDF]. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/cinn/v11n2/1659-4266-cinn-11-02-38.pdf>

González Rodríguez, J. (1986). Hacia el Estudio Musicológico de la Música Popular Latinoamericana. *Revista Musical Chilena*, 40(165), p.59-84.

Guzmán Bobadilla, L.(2014) “Estimulación de la etapa prenatal”. [Archivo PDF]. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/84/Guzman-Lesly.pdf>

Ivanova Iotova, A. (2009) La educación musical en la educación infantil de España y Bulgaria: Análisis comparados entre centros de Bulgaria y centros de la comunidad autónoma de Madrid [Memoria para optar el grado de Doctor. Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/>

Jauset Berrocal, J. (2008) “*Música y neurociencia: la musicoterapia, sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*”. [Archivo PDF].

Manual de herramientas de la oit para los aprendizajes de calidad. *Volumen I guía para formuladores de políticas* .octubre de 2017. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_636162.pdf

Ruiz, C. (2004). Creatividad y estilos de aprendizaje. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16703947.pdf>

Tejero Sirgo, P.(2018)”Inteligencia Musical: Concepto y Desarrollo”. [Archivo PDF].

Vides Rodríguez, A. (2014) Música como estrategia facilitadora del proceso enseñanza-aprendizaje [Tesis para optar el Grado de Licenciada. Universidad Rafael Landívar]. <http://biblio3.url.edu.gt/>

INTERCULTURALIDAD EN ACCIÓN: RETOS Y AVANCES EN LA GESTIÓN EDUCATIVA PERUANA

INTERCULTURALITY IN ACTION: CHALLENGES AND PROGRESS IN PERUVIAN EDUCATIONAL MANAGEMENT

Jacob Silvestre BERROCAL FERNÁNDEZ, Perú

jacob.berrocal@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-3996-0829>

Jorge Leoncio RIVERA MUÑOZ, Perú

jriveram@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-8202-0691>

Martin Carlos AGUIRRE MACAVILCA, Perú

martin.aguirre@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-5380-3603>

Noemi CHAMBI ZEBALLOS, Perú

noemi.chambi@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-1611-7185>

Jakelin Solina MIRAVAL MARQUEZ, Perú

jakelinmonzon2892@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7138-5778>

RESUMEN

El sistema educativo peruano se halla en una encrucijada donde la diversidad cultural y lingüística demanda una revisión profunda de sus estrategias y estructuras de gestión. El objetivo central radica en transitar hacia una Educación Intercultural para Todos (EIT), que integre armoniosamente las múltiples identidades culturales del país en un entorno de aprendizaje inclusivo y enriquecedor. Pese a los esfuerzos institucionales, como la creación de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) y la Unidad de Educación Comunitaria, la concreción de una gestión educativa intercultural aún enfrenta barreras significativas. Las conclusiones resaltan una tendencia hacia un modelo participativo e intercultural, pero aún con estructuras de gestión no completamente definidas, además de una necesidad imperante de dismantelar las visiones monolingües y segregacionistas que relegan la interculturalidad y la inclusión a la categoría de alternativas educativas. La interculturalidad emerge como un vehículo crucial para eliminar la exclusión en la educación actual, aunque su plena realización aún se percibe como un objetivo distante, invitando a una acción continuada para materializar una educación verdaderamente inclusiva que responda a la riqueza cultural del Perú.

Palabras clave: interculturalidad, gestión educativa, educación comunitaria, políticas educativas.

ABSTRACT

The Peruvian educational system finds itself at a crossroads where cultural and linguistic diversity calls for a thorough review of its management strategies and structures. The core objective lies in transitioning towards an Intercultural Education for All (EIT), harmoniously integrating the country's multiple cultural identities within an inclusive and enriching learning environment. Despite institutional efforts, such as the establishment of the General Directorate of Alternative Basic Education, Bilingual Intercultural Education, and Educational Services in Rural Areas (DIGEIBIRA) and the Community Education Unit, the realization of intercultural educational management still faces significant barriers. The conclusions highlight a trend towards a participative and intercultural model, albeit with management structures not fully defined, along with an imperative need to dismantle monolingual and segregational outlooks that relegate interculturality and inclusion to the category of educational alternatives. Interculturality emerges as a crucial vehicle to eliminate exclusion in current education, although its full realization still appears as a distant goal, inviting continued action to materialize a truly inclusive education that resonates with Peru's cultural richness.

Keywords: interculturality, educational management, community education, educational policies.

INTRODUCCIÓN

En el vasto escenario del estudio intercultural, se encuentran inmersas diversas manifestaciones interculturales que son esenciales para un análisis profundo y completo de la interculturalidad. La interculturalidad, reconocida como la práctica armoniosa y constructiva entre distintas culturas, emerge como un pilar fundamental en el entendimiento y la coexistencia entre grupos culturales diversos. Sin embargo, al adentrarse en la exploración de estas relaciones interculturales, se descubre que no sólo prevalecen las prácticas positivas, sino que también se manifiesta una realidad desalentadora: la segregación social y la discriminación. Estas manifestaciones negativas se revelan con una presencia palpable en el ámbito educativo, evidenciándose desde las esferas administrativas del Ministerio de Educación hasta en las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe más remotas del país (Escarbajal, 2014).

La observación de las manifestaciones interculturales no requiere de una búsqueda exhaustiva, ya que estas se presentan de manera evidente en cualquier escenario donde personas de culturas divergentes interactúen. Este fenómeno, también reconocido como contacto intercultural (Ramos – Vidal, 2011), se convierte en un elemento integral en la conducta y actitud de los individuos. Estas manifestaciones, que se hallan arraigadas en el repertorio actitudinal de las personas, han sido identificadas como competencias esenciales y se incluyen dentro del perfil deseado de los egresados de la educación superior, según lo establecido por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2018). En un país pluricultural como lo

es Perú, estas manifestaciones interculturales no son meramente teóricas o conceptuales, sino que se observan en la vida cotidiana de los egresados, manifestándose en una variedad de situaciones y contextos.

La riqueza y la complejidad de la interculturalidad, así como sus manifestaciones en el ámbito educativo y social, se presentan como un vasto campo de estudio que requiere una atención meticulosa. La inclusión de la competencia intercultural en el perfil de los egresados es un reflejo de la importancia que la sociedad y el sistema educativo le otorgan a la preparación de los individuos para interactuar de manera respetuosa y enriquecedora en un mundo cada vez más diverso y globalizado. En consecuencia, se destaca la necesidad de continuar explorando y fomentando la interculturalidad, con el fin de mitigar las manifestaciones de segregación y discriminación, y promover un ambiente de respeto, tolerancia y aprendizaje mutuo entre las diferentes culturas presentes en el país.

MARCO TEÓRICO

1. Interculturalidad en el contexto educativo de Perú

Perú se caracteriza por ser un mosaico de diversidad étnica, evidenciado en las 47 lenguas originarias y los 55 pueblos nativos que han sido reconocidos por el Estado peruano (INEI, 2018). A lo largo de la historia, se ha brindado servicio educativo a estas comunidades atendiendo sus demandas particulares y necesidades, no obstante, no se ha abordado esta atención desde una óptica global e integradora que contemple el desarrollo autónomo de estas comunidades, especialmente en el caso de los pueblos tribales establecidos en el territorio peruano (Defensoría del Pueblo, 2016). Por otro lado, el Ministerio de Educación del Perú ha desempeñado un papel pionero en la promoción de la educación intercultural, habiendo iniciado sus esfuerzos en este ámbito desde el año 1920 (MINEDU, 2018). Sin embargo, a pesar de la longitud temporal de estos esfuerzos, los avances han sido modestos debido a las variadas fases y cambios gubernamentales que se han sucedido a lo largo del tiempo. Es relevante mencionar que el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS) logró un hito significativo al establecer la política sectorial intercultural en su institución, además de elaborar un informe de evaluación pertinente para el desarrollo de dicha política (RM_254_2016MIDIS. Disposiciones Generales Para La Transversalización Del Enfoque Intercultural., 2016).

Hasta la fecha, la interculturalidad en el ámbito educativo peruano parece estar circunscrita principalmente al tratamiento de las comunidades nativas en el contexto del bilingüismo. Sin embargo, como señala Catherine Walsh en “Interculturalidad en Educación” del Ministerio de Educación, es fundamental extender la comprensión y aplicación de la interculturalidad a todo el sistema educativo nacional, reconociendo y respetando las diferencias entre los contextos urbanos y rurales y desarrollando prácticas adecuadas para cada uno de estos contextos (Walsh, 2005).

La importancia de la educación intercultural bilingüe (EIB) radica en que la lengua actúa como vehículo y componente esencial de la cultura (Palomino, 2011). No obstante, para alcanzar una educación verdaderamente inclusiva, que tiene en la interculturalidad su cimiento para erradicar la segregación, es imperativo avanzar significativamente en la EIB y promover eficazmente la Educación Intercultural para Todos (EIT) (Escarbajal, 2014). Este objetivo no se alcanzará a menos que se realice una auténtica descentralización en el Ministerio de Educación (MINEDU) y se articule con una instrumentación específica que permita su aplicación efectiva en el sistema educativo (Valdivia, 2012; Cachuique, 2019).

1.1. El enfoque intercultural en la educación peruana

En el presente análisis, se examinarán las políticas interculturales en el ámbito educativo, realizando un recorrido histórico y evaluando los esfuerzos más destacados de estas iniciativas públicas. La educación, siendo un dominio de gran complejidad, requiere de una transición de la idealización a la acción concreta en los contextos específicos donde se desenvuelve la sociedad. En este sentido, la escuela emerge como un contexto social específico y, por lo tanto, de suma importancia en el desarrollo social (Gairín, 2019).

Con respecto a la interculturalidad, se ha evidenciado que el sector educativo ha sido precursor en explorar, proponer y recibir respaldo gubernamental en este tema, aunque no se integró adecuadamente en la gestión, sino que se empleó como un medio para revitalizar los valores culturales y presentar la diversidad cultural de Perú. Se registra que desde 1920, algunos educadores del sur andino de Perú iniciaron la Educación Bilingüe, lo que posteriormente condujo a la promulgación de la Política Nacional de Educación Bilingüe (MINEDU, 1972), proponiendo una educación que atiende a la diversidad étnico-cultural, lingüística y geográfica de los pueblos originarios del país. Sin embargo, no fue sino hasta la promulgación de la Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI - 1989), donde este término se incorporó formalmente en la educación, expandiendo la enseñanza a los niveles inicial y secundaria.

Entre los años 1991 a 1996, la interculturalidad se definió como el ente guía del sistema educativo para todos los peruanos, delineando directrices para estudiantes en general y de pueblos originarios. A pesar de enfrentar períodos difíciles con propuestas de políticas de lenguas originarias que no se promulgaron (2000), en 2002, el Congreso de la República promulgó la Ley Para la Educación Intercultural Bilingüe (Ley N° 27818), lo que contribuyó a revalorar las lenguas nativas del Perú, aunque solo en el plano curricular sin desarrollo práctico.

En 2005, basándose en la ley promulgada y el artículo 8, inciso “f” de la Ley General de Educación (N° 28044), que considera la interculturalidad como uno de los principios de la educación en Perú (MINEDU, 2003), se aprobó la R.D. 175 – 2005 – ED, denominada “Lineamientos de política de la Educación Bilingüe Intercultural” (MINEDU, 2005). Desde la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DINEBI), se inició la elaboración de textos y materiales en idiomas originarios, siendo el quechua el más difundido. En el Proyecto

Educativo Nacional (PEN) al 2021, se incorpora la interculturalidad como eje transversal y se propone un marco curricular nacional para la enseñanza de todos.

En 2011, la Defensoría del Pueblo elaboró un informe diagnóstico sobre la Educación Intercultural Bilingüe (Informe 152), revelando una situación crítica ya que los objetivos planteados no se estaban cumpliendo, y la educación era predominantemente legislativa, autoritaria y monolingüe, proponiendo un conjunto de mejoras (Yábar, 2012). Además, varios investigadores evaluaron la situación, identificando errores significativos de gestión que requerían atención, los cuales se discutirán posteriormente.

En los años siguientes, los esfuerzos gubernamentales se enfocaron en la formación de docentes bilingües y en la adaptación de los currículos regionales con un enfoque intercultural funcional, aunque la interculturalidad se mencionaba, pero no se aplicaba en ninguna instancia. Tras la política de transversalización intercultural en 2015, se promulgaron en el MINEDU dos documentos clave que han contribuido notablemente a mejorar la situación y a plantear la gestión educativa intercultural: el “Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Matriz de Planificación Estratégica, Consulta Previa a los Pueblos Indígenas u Originarios” (MINEDU, 2015) y “Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe” (MINEDU, 2016).

El Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe se inscribe dentro del conjunto de políticas para el bicentenario del Perú, con metas proyectadas hacia el 2021. Este plan se enfoca en proporcionar servicios educativos a los estudiantes de pueblos indígenas, adecuar el currículo, capacitar a los docentes en sus lenguas, mejorar la deserción escolar y reducir el analfabetismo en estas regiones. Sin embargo, nuevamente no se aborda la interculturalidad de manera profunda, y se percibe que proporcionar un servicio educativo, que es una función básica del MINEDU, ya constituye educación intercultural, manteniendo un modelo autoritario, sin considerar las diferencias étnicas y desde una perspectiva monolingüe, es decir, la enseñanza de la lengua nativa se realiza de la misma forma como se enseña el castellano (Yabar, 2012). En relación con la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, es relevante destacar su significativa relevancia teórica, ya que se define de manera diferenciada lo que es Educación Intercultural para Todos (EIT), referida a la interculturalidad en todos los niños, niñas, jóvenes y adultos del país; tanto de zonas nativas como urbanas y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), referida a formar niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de pueblos originarios para el ejercicio de su ciudadanía como personas protagónicas que participan en la construcción de una sociedad democrática y plural (MINEDU, 2016).

De esta forma, se establece una relación de inclusión, donde la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se integra dentro de la Educación Intercultural para Todos (EIT), al menos teóricamente. A continuación, se presentará un cuadro resumen de dos de los ejes que rigen esta política sectorial, que hasta la fecha es la más relevante, para facilitar su análisis.

Tabla 1 - Eje N° 3: FORMACIÓN INICIAL Y EN SERVICIO DE DOCENTES PARA LA EIT Y EIB

	Lineamiento
L1	Desarrollar competencias personales, pedagógicas, de gestión e investigación en los docentes en formación inicial y en servicio para el tratamiento educativo de la diversidad cultural con una mirada interseccional.
L2	Promover la implementación del enfoque intercultural y de género, desde lo interseccional en la educación superior universitaria y no universitaria, garantizando un desempeño profesional con responsabilidad social.
L3	Actualizar de manera permanente la información de demanda y oferta de docentes para EIB, con metas y proyecciones que aseguren el cierre progresivo de brechas considerando los diversos pueblos y lenguas, así como su ubicación geográfica.
L4	Asegurar la formación inicial y en servicio de docentes a través de diversos modelos formativos, en el Marco del Buen Desempeño Docente, que permitan atender la demanda de EIB en todas las etapas, niveles y modalidades del sistema educativo.
L5	Garantizar en los docentes EIB el desarrollo de competencias personales, profesionales, lingüísticas y socio comunitarios, en el Marco del Buen Desempeño Docente, para atender la diversidad socioambiental, sociocultural y sociolingüística de sus estudiantes y las demandas del entorno y del país.
L6	Desarrollar programas de formación de formadores para la EIB, que aseguren su buen desempeño y actualización permanente.
L7	Garantizar la existencia y funcionamiento de instituciones formadoras de docentes EIB que cuenten con una gestión moderna, participativa y un equipo de formadores multidisciplinario que implemente un currículo adecuado de EIB.
L8	Promover la investigación continua y la sistematización de los conocimientos, prácticas, historia y valores de las culturas originarias como parte de los procesos formativos; que permita actualizar y enriquecer el currículo escolar y de formación docente y contribuir a la producción de materiales EIB de calidad para los diferentes niveles y modalidades educativas.
L9	Implementar mecanismos de evaluación, monitoreo y acompañamiento a las instituciones formadoras ya los docentes en servicio para garantizar su mejor desempeño, incluyendo la dimensión ética, como docentes EIB.
L10	Diseñar un plan para la atracción y retención de docentes EIB que promueva el incremento de vocaciones para el magisterio, considerando las diferencias culturales y de género del profesorado y la atención educativa con calidad a los estudiantes de pueblos indígenas que requieren de EIB.

Fuente: *Política Sectorial De Educación Intercultural Y Educación Intercultural Bilingüe –Minedu 2016*

Estos ejes y directrices denotan una transformación significativa no solamente en el ámbito pedagógico, sino también en la gestión institucional, mostrando una influencia palpable del

enfoque intercultural. No obstante, la dificultad radica en que se limitan a intentar la integración de los pueblos indígenas al sistema escolar, evitar la deserción y priorizar la enseñanza bilingüe, sin abordar el núcleo esencial de la interculturalidad que reside en las relaciones entre estas comunidades y las demás. Se busca avanzar hacia escuelas más inclusivas y enfocar en la formación ciudadana, con el objetivo de formar ciudadanos que reflejen las manifestaciones interculturales. Aunque representa un avance, aún queda mucho por hacer, especialmente en lo que respecta a la aplicación, ya que se promete desarrollar métodos de acción, pero no se ofrece una propuesta clara de estos instrumentos de aplicación.

Posteriormente, entre 2017 y el presente, se ha intentado implementar estas políticas, cuyos resultados se analizarán más adelante, gracias a las evaluaciones realizadas por diferentes entidades que han compartido sus informes en los portales de transparencia. El año 2018 marca un hito importante en el progreso de la Educación Intercultural para Todos (EIT) con la promulgación de los lineamientos del modelo de gestión educativa de la Educación Comunitaria (SINEACE, 2018), y en el año siguiente, las Normas de Competencias del Educador Comunitario Intercultural (SINEACE, 2019). Estas nuevas tendencias en la gestión educativa se examinarán en el capítulo tres, pues es crucial entender los modelos de gestión educativa institucional que se emplean tanto en las Instituciones Educativas de la Educación Básica Regular (EBR), como en la Educación Superior Universitaria y No Universitaria (SNU) en el contexto de la interculturalidad.

Se ha observado cómo desde el ministerio se definen todos los modelos políticos interculturales, sin embargo, al contrastarlo con la realidad, se percibe que nada es absoluto, es decir, en la actualidad no existen ciudadanos totalmente interculturales o instituciones educativas puramente interculturales. Los individuos exhiben actitudes interculturales, pero también actitudes excluyentes, lo que significa que cada persona posee un espectro de actitudes, dentro del cual se encuentran algunas que corresponden a la interculturalidad, a lo que se denomina manifestaciones interculturales.

2. La inclusión y exclusión en la gestión institucional educativa

La interculturalidad se presenta como un pilar fundamental para el avance nacional, de tal manera que se ha incluido como uno de los ejes centrales del Plan Nacional al Bicentenario y del nuevo Proyecto Educativo Nacional al 2036. Es imperativo entrelazar la interculturalidad con la gestión institucional, dado que esta última es la interfaz con los receptores del servicio, sean estos estudiantes o usuarios de algún servicio público. Es en el ámbito de la gestión institucional donde se materializa toda la política intercultural. Las escuelas emergen como los espacios preeminentes para aplicar el enfoque intercultural, al ser contextos tangibles de aprendizaje (Gairín, 1996).

Las escuelas representan el punto de partida para transformar la sociedad y la percepción cultural, ya que un establecimiento educativo intercultural e inclusivo propone una nueva perspectiva sobre las relaciones interculturales y tiene la capacidad de alterar la estructura

organizativa y los métodos formativos, las relaciones entre docentes, estudiantes y familias, y, fundamentalmente, la perspectiva con la que se abordan los saberes y las disciplinas (Escarbajal, 2014).

Por lo tanto, es imperativo que la escuela evite una homogenización total, ya que esta puede llevar a la deserción de los estudiantes que no se ajustan al estándar preestablecido. El sistema educativo, al segregarse en aulas, programas o modelos diferenciados basados en la pertenencia a ciertos grupos de referencia (nacionalidad, lengua, religión, clase social, etc.) o debido a la falta de “base suficiente”, “competencias instrumentales” o no haber alcanzado “niveles mínimos”, corre el riesgo de penalizar y estigmatizar al estudiante antes de brindarle la oportunidad de aprender (Aguado, 2009).

Abogar por la interculturalidad implica el compromiso de dejar atrás visiones restringidas que la asocien exclusivamente a grupos sociales específicos (inmigrantes, gitanos, marginales) y adoptarla como un enfoque dirigido a todos los miembros de la sociedad, influenciando todas las decisiones tomadas en el entorno educativo. La educación intercultural, en este sentido, promete igualdad de oportunidades formativas, lo que debe ser el objetivo primordial de una gestión institucional democrática. Sin embargo, el alcance de una institución educativa es limitado si las políticas sociales y económicas no se alinean en esta dirección, ya que existen estudios que evidencian las dificultades de los inmigrantes para acceder a empleos en igualdad de condiciones que los nativos, a pesar de poseer la misma titulación (Catarsi, 2010).

Las políticas de excelencia educativa, según la interpretación de la Unión Europea, no se alinean con políticas de equidad, ya que no promueven la inclusión como un concepto fundamental de la praxis pedagógica, la democracia y el ejercicio de la ciudadanía (Besalú, 2011). Conforme al informe de la OCDE, *Equidad y Calidad de la Educación: Apoyo a Estudiantes y Escuelas en Desventaja*, se advierte que la separación temprana de alumnos y la segregación incrementan el fracaso escolar. Además, se destaca que los estudiantes provenientes de entornos socioeconómicos desfavorecidos tienen el doble de probabilidades de enfrentar fracaso escolar y de abandonar las aulas (OCDE, 2012).

En el Perú, a pesar del progreso en políticas interculturales que están en plena fase de desarrollo e implementación, es también esencial considerar la inclusión como otro objetivo a alcanzar. Según lo expuesto, es viable alcanzar la inclusión a través de la interculturalidad, ya que esta fomenta el desarrollo y la inclusión social, otorgando autonomía a los miembros de una cultura.

2.1. La institución educativa, inclusiva e intercultural

Para transitar hacia una educación comunitaria que se fundamente en la inclusividad y el enfoque intercultural, tal como han señalado diversos autores en la literatura académica, es imperativo reconsiderar y modificar el modelo de gestión actual. La educación debe servir como un puente que articule los lineamientos interculturales y las manifestaciones inherentes

a esta, extendiéndose más allá de lo puramente instrumental y tecnológico, para desempeñar un rol social en su dimensión más humana (Núñez y Romero, 2008).

La visión de una educación inclusiva puede ser metafóricamente descrita como una escalera, donde cada peldaño está formado por elementos inclusivos como culturas, políticas, prácticas y comportamientos inclusivos. La inclusividad, por lo tanto, permea todos los dominios educativos, tanto en el aspecto teórico como en el práctico (Casanova, 2011; Herrán & Izuzquiza, 2010). Además, la educación inclusiva exige la implementación de un currículo democrático, abierto y flexible, provisto de los recursos apropiados y una estructura organizativa que lo favorezca y potencie. Esta forma de educación debe servir como un núcleo integrador en la sociedad, fomentando una colaboración activa en el centro educativo para que éste se transforme en una verdadera comunidad de aprendizaje, donde todos los participantes contribuyan con su riqueza individual y grupal para el enriquecimiento mutuo (Casanova, 2011).

Se delinear así las características fundamentales de la inclusión, donde se presenta como un proceso que aspira a la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes; requiere la identificación y eliminación de barreras, con un énfasis particular en aquellos grupos de estudiantes que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.

Respecto a la propuesta curricular intercultural inclusiva, esta debe ser universal, no exclusiva para extranjeros, inmigrantes o pueblos indígenas. Al referirnos a planes o proyectos educativos interculturales, estamos también hablando de una comunidad escolar colaborativa, una cultura escolar inclusiva y prácticas tanto dentro como fuera del aula que fomenten la interculturalidad (Escarbajal, 2014).

Finalmente, respaldados por la literatura existente, podemos postular que la interculturalidad posee el potencial de erradicar la exclusión en el ámbito educativo contemporáneo, facilitando la transición hacia una educación verdaderamente inclusiva y fomentando un sentido de pertenencia entre los individuos. Si aún no se ha alcanzado un estado de interculturalidad en nuestro país, la educación inclusiva permanece como un ideal a ser alcanzado.

Adicionalmente, la interculturalidad no solo se presenta como un vehículo para la inclusión, sino también como un medio para enriquecer el proceso educativo a través de la diversidad de perspectivas y experiencias que aportan los individuos de diferentes culturas. Este enriquecimiento mutuo puede catalizar una comprensión más profunda y empática entre los estudiantes, lo que a su vez puede contribuir a una sociedad más tolerante y armoniosa. Además, una gestión educativa que integre y valore la diversidad cultural puede servir como un modelo para otras instituciones y sectores de la sociedad, promoviendo así una inclusión y respeto intercultural más amplios.

En este sentido, la gestión institucional debe estar alineada con políticas que promuevan la equidad y la justicia social, proporcionando las condiciones necesarias para que todos los

estudiantes puedan prosperar en un ambiente de aprendizaje enriquecedor y respetuoso. La interculturalidad y la inclusión, por lo tanto, deben ser consideradas no como metas aisladas, sino como componentes intrínsecos de un sistema educativo que aspire a la excelencia, la equidad y la formación integral de los estudiantes.

3. Gestión Institucional de la Educación Comunitaria en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Se ha manifestado en múltiples ocasiones la necesidad de un modelo de gestión específico para la educación intercultural. Esta necesidad ha sido expresada por diversos investigadores que han explorado la realidad educativa en Perú, proponiendo un modelo de gestión emanado de la ciudadanía, que no sólo se aplique en las comunidades rurales, sino que también se adhiera a los lineamientos de las políticas de la Educación Intercultural para Todos (EIT). En este contexto, dentro de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA), se establece la Unidad de Educación Comunitaria (DIGEIBIRA – UEC), la cual propone un modelo educativo comunitario donde la gestión educativa e institucional se canaliza desde las comunidades hacia el Ministerio de Educación.

La Educación Comunitaria se presenta como una modalidad educativa del Sistema Educativo Nacional que se origina desde las organizaciones de la sociedad. Esta modalidad está enfocada en el enriquecimiento y desarrollo de las capacidades individuales y colectivas de personas de diversas edades y de todas las condiciones socioculturales, con o sin escolaridad. Se propone un desarrollo integral y continuo a lo largo de la vida, fomentando procesos de aprendizaje cooperativos y contextualizados, para el ejercicio pleno de la ciudadanía, promoción del desarrollo humano y cuidado del ambiente, en un marco de principios y valores comunitarios y en interrelación con el territorio (SINEACE, 2018), según lo establecido en los "Lineamientos de la Educación Comunitaria".

Esta modalidad educativa promueve aprendizajes comunitarios, vinculados a la realización personal y colectiva en el ejercicio pleno de sus capacidades, decisiones y acciones que conforman parte integral de su vida. Estos aprendizajes están referidos a diversos ámbitos como el trabajo, producción, cuidado y preservación del territorio y ambiente, gestión de riesgos, ejercicio de la ciudadanía, desarrollo de la cultura y arte, seguridad y soberanía alimentaria, salud y saneamiento, acceso y uso de tecnologías, revitalización y fortalecimiento de saberes ancestrales y orales. La Educación Comunitaria está dirigida a pueblos indígenas u originarios, comunidades campesinas y nativas, pueblo afroperuano, asociaciones y colectivos sociales, organizaciones no gubernamentales de desarrollo, organizaciones de emprendedores y medios de comunicación. Su sustento radica en el enfoque intercultural, de derechos, de igualdad de géneros, ambiental, orientado al bien común, inclusivo o de atención a la diversidad, búsqueda de la excelencia, y comunitario.

En el documento presentado se establecen las bases significativas y sus lineamientos que corresponden a tres ejes: Desarrollo de la educación comunitaria, fomento de la educación comunitaria y gestión de la educación comunitaria.

Para propósitos del estudio que se abordará, se describirá esta gestión que se organiza en cinco lineamientos:

Tabla N.º 2: Lineamientos de la educación comunitaria

Lineamiento 1	Diseñar e implementar políticas públicas para el fomento y desarrollo de la Educación Comunitaria.
Lineamiento 2	Promover mecanismos de articulación intrasectorial, intersectorial e intergubernamental para implementar las políticas públicas de Educación Comunitaria.
Lineamiento 3	Promover la vigilancia social en el desarrollo, reconocimiento y gestión de la educación comunitaria, a través de la participación de colectivos o comités de Educación Comunitaria en los espacios de participación y vigilancia de las instancias de gestión educativa descentralizada.
Lineamiento 4	Propiciar mecanismos para el fortalecimiento y desarrollo de capacidades de los actores de Educación Comunitaria.
Lineamiento 5	Promover la gestión de información y registro de las organizaciones de la sociedad que realizan Educación Comunitaria.

Fuente: Lineamientos de la Educación Comunitaria – SINEACE - 2018

En la revisión de los lineamientos de gestión, se evidencia la ausencia de una estructura de gestión definida, dado que en el tercer lineamiento se menciona la necesidad de establecer una gestión como tal, aunque ya se va delineando un modelo distinto, participativo e intercultural. A pesar de que queda un largo camino por recorrer en términos de implementación, los esfuerzos no se detuvieron, puesto que en el año subsecuente se darían a conocer las Normas de Competencias Educador (a) Comunitario (a) Intercultural (SINEACE, 2019), las cuales son cuatro y caracterizan al educador en esta nueva modalidad educativa. Desafortunadamente, no se les otorga la relevancia que merecen, ya que están confinadas a la Educación Básica Alternativa, resultando lamentable que el MINEDU perciba como alternativo algo tan esencial como la interculturalidad y la inclusión; que no desee abandonar la comodidad estratégica y que discrimine la Educación Intercultural Bilingüe, etiquetándola de no escolarizada, relegando a los pueblos indígenas a una educación distinta por poseer otra cultura. Se les proporciona una educación bilingüe, desde una perspectiva monolingüe, todo en un intento de cumplir con lo estipulado por la normativa ISO 9001 – 2015 y, simultáneamente, con las políticas interculturales que demanda el Ministerio de Cultura.

3.1 Fundamento legal de la propuesta de los ejes de la Gestión Institucional Intercultural para Todos y Todas en la SNU.

Finalmente, y viendo que en las políticas de interculturalidad no se han realizado muchos avances en la instrumentación para su aplicación, siendo consciente de la necesidad de implementar la EIT en todo el país y, además de esto, que en ninguna normativa intercultural se ha considerado para la SNU, se propone un instrumento de gestión en la operacionalización de variables. Aquí se presenta el sustento legal de cada uno de sus ejes o indicadores para poder aplicar las políticas interculturales y generar estas manifestaciones interculturales antes mencionadas, ya que la gestión estratégica por procesos y resultados no corresponde a verificar las manifestaciones interculturales, me he basado en toda la normativa intercultural para elaborar este instrumento de una gestión institucional con enfoque intercultural, tomando en cuenta las características de lo que debería ser una gestión escolar, partiendo desde la gestión del entorno e intorno del estudiante (Gairín, 2004).

Indicador 1: Carácter Dinámico

En ella se observa una preocupación enfática a la acción más que a la mera definición estructural legislativa, que da mantenimiento al sistema. Se sustenta en la Ley N° 28044, Ley General de Educación: artículo 10, 28, 48 y 49, Ley N° 30220, Ley Universitaria: artículo 3, 5 y 6, Convenio N° 169 de la OIT: artículo 21, Declaración Universal de UNESCO sobre la Diversidad Cultural: artículo 5.

Conferencia Mundial UNESCO: artículo 39.

Indicador 2: Totalidad Integrada

Esta característica plantea que todo lo instrumental, debe estar al servicio de la escuela como entidad compleja. Se sustenta en la Ley N° 28044, Ley General de Educación: artículo 3, Ley N° 30220, Ley Universitaria: artículo 3 y artículo 98, Conferencia Mundial UNESCO: artículo 9, Convenio N° 169 de la OIT artículo 26.

Indicador 3: Adecuada ordenación o disposición

Todos los elementos de la gestión deben estar orientadas hacia la eficacia, a la mejor realización de un proyecto educativo, lo cual involucra en constante estudio de las teorías organizacionales, así como la autoevaluación y mejora de su propio sistema. Se sustenta en la Ley N° 28044, Ley General de Educación: artículo 8, Ley N° 30220, Ley Universitaria: artículo 5, 6, 27, 40, 45 y 100, Convenio N° 169 de la OIT: artículo 22 y 28.

Indicador 4: Regionalizada

En palabras de Gairín:

“Permite la autoordenación de las realidades educativas concretas (institucionalizadas o no) dentro de una constelación armónica” (Gairín, 2004). Se sustenta legalmente según la Ley N° 28044, Ley General de Educación: artículo 3, Ley N° 30220, Ley

Universitaria: artículo 3 y artículo 98, Conferencia Mundial UNESCO: artículo 9 y el Convenio N° 169 de la OIT artículo 26.

Indicador 5: Abierta e iniciadora

Es abierta a los proyectos externos de personas, grupos y comunidades; también promueve una libre participación en el proyecto educativo de la comunidad. Se basa legalmente en la Conferencia Mundial UNESCO: artículo 9, Convenio N° 169 de la OIT artículo 26 y la Ley N° 28044, Ley General de Educación: artículo 3.

Indicador 6: Esencialmente Pedagógica

Es decir, que la estructura de la gestión no debe ser desde una perspectiva de las ciencias Administrativas sino, que pertenezca a la naturaleza de la actividad educativa y no se limite a remendar la naturaleza de la actividad política. Tiene sustento legal en el Convenio N° 169 de la OIT: artículo 27, Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas: artículo 13 y 14 y en la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural: artículo 5.

Indicador 7: Unitaria e Indivisible

Se debe crear subsistemas estamentales cerrados con otros estamentos ajenos entre sí, que trabajen de manera coordinada e intersectorialmente. Se sustenta en la Ley N° 30220, Ley Universitaria: artículo 5, 6, 27, 40, 45 y 100, Convenio N° 169 de la OIT: artículo 22 y 28, Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas: artículo 13 y 14, Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural: artículo 5, y el Convenio N° 169 de la OIT: artículo 27.

Indicador 8: No costosa, asequible

El servicio educativo, debe ser considerado cada vez más un derecho que un servicio, en ese sentido, para las instituciones particulares, quienes cobren una remuneración por la educación de sus usuarios, este pago no debe ser ni gravoso, ni sediento de recursos materiales, los costos no deben ser un aspecto que genere discriminación o exclusión entre las personas, debe ser según la realidad del entorno y las posibilidades económicas de sus usuarios. Tiene sustento legal en la Conferencia Mundial UNESCO: artículo 9, Convenio N° 169 de la OIT artículo 26 y la Ley N° 28044, Ley General de Educación: artículo 3.

Indicador 9: Reticular o Capilar

La gestión es capaz de posibilitar el perfeccionamiento educativo de todas las personas y agrupaciones humanas por alejadas o dispersas que puedan estar. Tiene sustento legal en el Convenio N° 169 de la OIT: artículo 22 y 28, Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas: artículo 13 y 14, Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural: artículo 5, y el Convenio N° 169 de la OIT: artículo 27.

CONCLUSIONES

El panorama educativo en el Perú revela una intrincada trama de desafíos y aspiraciones en lo concerniente a la inclusión intercultural. La diversidad etnolingüística del país, reflejada en la existencia de 47 lenguas originarias y 55 pueblos nativos reconocidos, convoca a una revisión profunda y comprometida del modelo educativo, desde su gestión institucional hasta su implementación en el aula. El ideal subyace en la transición hacia una Educación Intercultural para Todos (EIT), modelo que aspire a la integración armónica de todas las culturas en un ambiente de aprendizaje inclusivo y enriquecedor.

A lo largo del tiempo, se han gestado diversos esfuerzos institucionales y normativos, destacando la creación de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) y la Unidad de Educación Comunitaria (DIGEIBIRA – UEC), que propone un modelo educativo comunitario. Estas iniciativas, aunque loables, revelan un sendero aún incipiente hacia la concretización de una gestión educativa intercultural integral. Se observa una tendencia hacia un modelo participativo e intercultural, pero aún con estructuras de gestión no completamente definidas.

La educación inclusiva emerge como un pilar central en esta discusión, siendo conceptualizada como una escalera cuya estructura está compuesta por culturas, políticas, prácticas y comportamientos inclusivos. Sin embargo, la realización de esta visión inclusiva se enfrenta a barreras institucionales y sociales, reflejadas en la tendencia a relegar la interculturalidad y la inclusión a la categoría de alternativas educativas, en lugar de integrarlas como elementos centrales del sistema educativo.

Las Normas de Competencias del Educador Comunitario Intercultural, publicadas en 2019, representan un paso adelante, aunque su aplicación se ve limitada al ámbito de la Educación Básica Alternativa. Este escenario refleja una resistencia institucional a salir de una zona de confort estratégico, perpetuando una visión monolingüe y una segregación hacia los pueblos indígenas en el ámbito educativo.

Finalmente, la interculturalidad se destaca como una herramienta crucial para dismantelar las barreras de exclusión en la educación actual, favoreciendo una educación verdaderamente inclusiva que permita a los individuos sentirse parte integrante de una comunidad de aprendizaje. En este sentido, la actual falta de una verdadera interculturalidad en el sistema educativo peruano mantiene la educación inclusiva como un objetivo aún no alcanzado, invitando a una reflexión y acción continuas para materializar estos ideales en pro de una sociedad más justa y equitativa.

BIBLIOGRAFÍA

Cabanillas, A. A. (2011). *Bilingüe en el Perú : Supervisión de la Defensoría del Pueblo*. 17–20. http://www.tarea.org.pe/images/Tarea76_17_Alicia_Abanto.pdf

- Cachique, C. (2019). La gestión intercultural y la revitalización lingüística en las Instituciones Educativas Bilingües de la provincia de Lamas, 2019. *Tesis de Maestría - Gestión Pública*, 53(9). <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/43218>
- Canal IISUE UNAM Oficial. (17 de marzo de 2021). *Luis E. López Hurtado en Educación Intercultural en América Latina* (Archivo de Video). Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=pCrDBhrg2R0&t=2539s>
- Casassus, J.(2003) La Historia de los Sistemas Educativos. *La Escuela y la (des)igualdad*. LOM Ediciones. Colección *Escafandra* (pp.23 – 47). http://bibliorepo.umce.cl/revista_educacion/2003/304/12_17.pdf
- Centro Nacional de Planeamiento Estratégico - CEPLAN - Presidencia de Consejo de Ministros. (2019). *Resultado final del proceso de revisión del inventario de las Políticas Nacionales del Sector Cultura* - Informe técnico N.º d000021-2019-ceplan-dncppn. <https://www.ceplan.gob.pe/informe-nacional/>
- Centro Nacional de Planeamiento Estratégico - CEPLAN. (2018). Guía de Políticas Nacionales. *Centro Nacional de Planeamiento Estratégico*, 82. <https://www.ceplan.gob.pe/guia-de-politicas-nacionales/>
- Congreso de la República. (2002). *Ley 27818 Para la Educación Intercultural Bilingüe*. Normas Legales El Peruano. <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/aprueban-el-plan-nacional-de-educacion-intercultural-biling-resolucion-ministerial-no-629-2016-minedu-1463613-4>
- Defensoría del Pueblo. (2016). *EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE HASTA EL 2021, Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*. (Serie de I). Serie de Informes Defensoriales: Informe N.º 174. <https://www.defensoria.gob.pe/informes/informe-defensorial-no-174/>
- Dirección de Políticas Indígenas. (2020). *Matriz De Indicadores Interculturales De Resultados Y Objetivos Para Implementación De Planes De Vida*. Guía Plan De Vida, Guía Para La Planificación Colectiva. Lista De Comisiones Sectoriales PNTEI. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Plan-de-vida.pdf>
- Escarbajal A. (2014). La Educación Intercultural en los Centros Educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (pp. 29 – 43). <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217031054004.pdf>
- Ferrau, V. M. (2010), Educación intercultural en américa latina: Distintas concepciones y tenciones actuales, *REVISTA CIENTÍFICA DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE*, XXXVI (2) <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>

- Gairín S. J. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. In *Contextos educativos: Revista de educación* (ISSUE 1, pp. 125–154). <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/374>
- Gairín S. J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31–85. <https://www.raco.cat/index.php/Educación/article/download/20734/20574>
- Gairín S. J. (2019). Curso de Formación para Equipos Directivos. In *Ministerio de Educación y Ciencia* (Vol.53, Issue9) <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/105583/direccion.pdf?sequence=1>
- Gairín S. J., & Castro C., D. (1988). La situación de la dirección escolar en España. *Revista Española de Pedagogía*. <https://revistadepedagogia.org/lxviii/no-247/situacion-actual-de-la-direccion-y-gestion-de-los-centros-de-ensenanza-obligatoria-en-espana/101400010150/>
- Gairín, S. J. (1996). Capítulo III - La organización escolar: contexto y texto de actuación. In *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. (pp.111 – 145). Editorial La Muralla. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/17GSTN_Gairin_Unidad_3.pdf
- INEGI. (2015). Resultados definitivos. *Censos Económicos 2014*, 62. <https://www.inegi.org.mx/programas/ce/2014/>
- INEI. (2018). Resultados Definitivos. *Censos Económicos*, 1–41. http://www.inr.pt/uploads/docs/recursos/2013/20Censos2011_res_definitivos.pdf
- López, N., & López, B. (2012). *Creación del Servicio de Transitabilidad del Puente de los Árabes en el Distrito de Huarney*. (p. 45). Municipalidad Provincial de Huarney. <http://munihuarmey.gob.pe/acuerdo-2017/2>
- Macassi D.A. (2018). La Gestión de la Interculturalidad en una Institución de Educación Básica de Alto Rendimiento Ubicada en Lima. *Respositorio de Tesis de la Escuela de Posgrado* – PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12344>
- MIDIS. (2013). *Lineamientos y Herramientas Para la Transversalización del Enfoque de interculturalidad*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/306835/INF-LHPS_-_Enfoque_de_Interculturalidad20190409-24902-ns2b6v.pdf
- MIDIS. RM_254_2016 *Disposiciones Generales para la Transversalización del Enfoque Intercultural*. (2016). <https://www.gob.pe/institucion/midis/normas-legales/6722-254-2016-midis>
- MINEDU. (2017). Seguimiento a la cadena de resultados del sistema educativo-Censo educativo 2017. *Escale*, 94.

http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=d524d4b5-0dd3-4706-a1e8-c65fb18a3d77&groupId=10156

MINEDU. (2003). Ley N.º 28044 Ley General de Educación. *Comisión Permanente del Congreso de la República del Perú*. <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>

MINEDU. (2015). *Plan nacional de educación intercultural bilingüe. Matriz de planificación estratégica*. 44. http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/eib-planes/plan_nacional_eib_castellano.pdf

MINEDU. (2016). RVM. N.º 629 – 2016. Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. *Viceministerio de Gestión Pedagógica. DIGEIBIRA*. <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/eib-planes/rm-629-2016-minedu-plan-nacional-eib.pdf>

MINEDU. (2018). Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. *Equipo de Lineamientos de Política de la DIGEIBIRA*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5960>

Ministerio de Cultura. (2015). *Servicios públicos con pertinencia cultural, Perú*. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/guiaparalaaplicaciondelenfoqueinterculturalenlagestiondelosserviciospublicos-final.pdf>

Moreno, M., Chaua J., Huamán, M., Molina, J., Arteaga, J., Gomez, A. (2014). Programa Presupuestal No 068: Reducción de la vulnerabilidad y atención de emergencias por desastres - Producto “Zonas costeras monitoreadas y alertadas ante peligro de tsunamis.” 1–72. https://repositorio.igp.gob.pe/bitstream/handle/IGP/1215/Reporte_Tsunami_Huarmey_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ONU. (2007). Declaración de Fribourg sobre Derechos Culturales. *Derechos Culturales, Cultura y Desarrollo*, 12. <http://www.culturalrights.net/es/documentos.php?c=14&p=161>

Paul, G., Chata, R., Sobre, I., & Grado, E. L. (2020). *Informe Sobre El Grado De Cumplimiento De Los 05 “Estándares Nacionales De Cumplimiento” De La Parte V De La Política Nacional De Lenguas Originarias, Tradición Oral E Interculturalidad*. <http://transparencia.cultura.gob.pe/sites/default/files/transparencia/2021/04/resoluciones-ministeriales/rm104-2021-dm-mc-anexo.pdf>

República del Perú. (1984). *LEY N.º 24034. El Peruano*. <https://docs.peru.justia.com/federales/leyes/24034-dec-20-1984.pdf>

Rojas, A. & González, E. (2016). El Carácter Interactoral en la Educación Superior con Enfoque Intercultural en México. *Liminar* vol. 14 no.1. San Cristóbal de las Casas.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100006

- Trapnell, L., Calderón, A. & Flores, R. (2008) Interculturalidad, Conocimiento y Poder. Alcances de un Proceso de Investigación Acción en Dos Escuelas de la Amazonía Peruana. *Instituto del Bien Común* (pp.65 -66). Editorial Encuentros y Saberes. <https://argumentos-historico.iep.org.pe/wp-content/uploads/2014/07/No.-4-Noviembre-2008.pdf>
- Tubino, F. (2005) La Interculturalidad Crítica Como Proyecto Ético Político. *Encuentro Continental de Educadores Agustinos* 24 -01-2005. <http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>
- UNESCO (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y Educación, Todos y Todas sin Excepción. *Organización de las Naciones Unidas Para la Ciencia y la Cultura. Paris 07 SP. Francia.* (pp.36 -54). <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- USAID-Perú. (2010). *Construyendo un Modelo de Gestión Educativa Descentralizado.* Presidencia de Consejo de Ministros. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00JXTZ.pdf
- Valdivia, S. V. (2012) Informe Final con Propuesta de Adaptación de la Matriz de Evaluación de la Calidad de la Gestión Educativa de Instituciones de Educación Básica del IPEBA las Características de Escuelas EIB. *IV Foro Nacional Interculturalidad, Bilingüismo y Ciudadanía.* <https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/20.500.12982/590>
- Vigil, N., Salas, K & Reyes, D. (2019) Ni Cultural, Ni Lingüísticamente Pertinente: La EIB en dos Escuelas "EIB" del Perú. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano:* (52-67) https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/issue/download/176/pdf_2
- Walsh, C. (2006). Lo pedagógico y lo decolonial entretejiendo caminos. In *Revista de Economía Institucional* (Vol. 8, ISSUE Weber 1947). <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>

APROXIMACIÓN A UNA EDUCACIÓN CON SENTIDO HUMANIZADOR Y TRANSFORMADOR

Mag. Marcelo Castillo Duvauchelle, Chile

ENMARQUE

Comienzo estas líneas poniendo la premisa de que el conjunto de ideas y planteamientos de diagnóstico y también de aportes propositivos, están desarrollados desde el emplazamiento de alguien que experimenta y observa la realidad educativa y también se auto-observa, que se reconoce hablando desde su subjetividad y que a la vez ensambla sus propias, emociones, comprensiones, vivencias, con lo aprendido en el ámbito laboral y profesional e incorporando el legado de grandes maestras y maestros educadores del mundo, de ayer de hoy de siempre. Soy un profesor que, como muchas y muchos, quiere aportar su grano de arena en el proceso de humanizar y transformar la educación, pues entiende que tal proceso es vital en el propósito de avanzar hacia una mejor sociedad. Reconozco que en esta intencionalidad de conciencia nos vamos encontrando con muros enormes, casi infranqueable, digo casi, porque también a ratos aparecen ciertos callejones laterales donde se asoman posibilidades de refundación y transformación.

Aquí estimada/o lector/a encontrará seis puntos de vista del amplio y complejo sistema educacional, pasando por áreas diversas como política y concepción educativa, gestión y convivencia de la comunidad escolar, consideraciones para una escuela democrática, elementos para el ideario de proyecto educativo, el gran tema del currículo escolar entre otras. Obviamente, no fueron consideradas todas las posibles áreas de análisis, pues ello significaría escribir una enciclopedia de varios tomos, sin embargo, las aquí consideradas, dan cuenta de una mirada panorámica sobre lo que ha ocurrido y lo que ocurre hoy en educación. Como trasfondo de este trabajo reflexivo y propositivo, está en mí la esperanza en que seremos capaces de aprender de los errores a todo nivel, de reforzar los aciertos y comenzar a construir una educación integral, dotada de sentido y trascendencia.

1.- SISTEMA EDUCACIONAL

1.1.- Política pública educativa y sus instituciones, bajo el paradigma positivista¹

En la mayoría de los países las políticas públicas educativas están supeditadas a los cánones del positivismo. Contienen valores, énfasis, contenidos y objetivos que giran en torno al eje del racionalismo, lo tangible, lo medible. Reafirmo entonces la urgencia de un cambio paradigmático, es decir, que las políticas públicas pongan al ser humano en el centro, me parece un paso ineludible si genuinamente se quieren hacer transformaciones profundas. Otros serían los parámetros, en cuanto a fines y contenidos, nos encontraríamos con una educación existencialista, elevadora de la conciencia, integradora de la emocionalidad. En esta nueva educación prevalecería el sentido de igualdad y la pedagogía giraría en torno a la humanización de la sociedad y la vida humana.

¹ Referencia: <https://www.significados.com/positivismo/>

“Si no realizamos la igualdad y la cultura dentro de la escuela, ¿Dónde podrán exigirse estas cosas?, Gabriela Mistral²

Hablo de escuelas orientadas hacia un sentido trascendente y liberador, de habitar en una nueva educación que aún no es, pero puede ser. Es cierto que la escuela es átomo de un átomo en el universo, sin embargo, pensemos que dentro de sus paredes cabe todo el universo.

1.2.- El tema del reformismo y la reiteración

En nuestros países latinoamericanos la crisis se prolonga, se profundiza, y aun así, sin desaprender, sin cortar la cadena de la reiteración, se siguen aplicando reformas y reformas de las reformas (valga la redundancia), con la promesa de mejorar la educación, “Ahora sí el cambio esperado”, dicen. Pero sabemos que reformar es cambiar algo dentro de su misma estructura, sin tocar el núcleo. Tales medidas ministeriales van pasando las etapas y los resultados esperados no llegan o bien, los supuestos “éxitos” duran un tiempo y se diluyen por una razón evidente: son periféricas, sin la profundidad que se requiere. Es como la sentencia que se le atribuye a Albert Einstein: “Locura es hacer la misma cosa una y otra vez esperando obtener diferentes resultados”³

1.3.- Estándares para diagnosticar la educación ¿O para hegemonizar el qué y para qué?

Durante décadas se ha hecho uso y abuso de los diagnósticos, se gastan millones para sacar la foto de un momento y para ello se aplica toda una batería de instrumentos estandarizados de evaluación, para que éstos arrojen siempre los mismos resultados psicométricos: las comunidades educativas que están en los primeros lugares del ranking, siguen ubicados allí y aquellas que en la evaluación diagnóstica del año pasado, antepasado y de hace 10 años, estaban en los últimos lugares, siguen en las mismas posiciones. Tenemos sendos documentos de diagnósticos, cuyos costos son nada despreciables y los problemas del sistema educacional permanecen invariables. Tomar muestras permanentemente, es propio del sistema productivo que requiere estándares, algo muy razonable para una fábrica de celulares o de automóviles, sin embargo, la escuela no es una fábrica, ni las/los estudiantes son un producto estandarizable. Por definición la escuela es un espacio para el desarrollo de un humano multidimensional, diverso, pero ello no es posible dentro de un marco de estandarización y productividad (los resultados). Entre tanto informe técnico, dato estadístico y tanta externalidad, el sujeto tiende a desaparecer. A medida que se ha ido instalando la educación de mercado, más excesiva se ha hecho la estandarización y tecnocratización del sistema educacional en sus distintos componentes.

Sin embargo, la estandarización no es inocua, tiene consecuencias. La obsesión del sistema educativo por medir, cuantificar, comparar y por tanto someterlo todo a lógicas de competencia, ha significado altos niveles de estrés y agobio en docentes, estudiantes y estructuralmente en las instituciones escolares. Ello lo he vivenciado en primera persona y colectivamente a lo largo de mis años de docencia. A fines de los años 90s me tocó ver en la

² Fuente: <http://www.gabrielamistral.uchile.cl/prosa/pensamientoped.html>

³ Fuente: <https://akifrases.com/frase/110246>

comunidad donde trabajaba, aberraciones tales como escuchar a jefaturas de educación comunal ofreciendo incentivos monetarios (bonos) por mejorar rendimientos académicos, instando a competir entre escuelas. Sin pudor exponían sus incentivos para “mejorar” y ganarles a otros, como si las/los profesores no supiéramos que las comunidades educativas entre sí deben propiciar lo opuesto, procesos de sinergia y colaboración. Cabe señalar que no duré mucho tiempo en ese territorio de “garrotes y zanahorias”.

Lo anterior llevado a un plano humano, hasta hoy me conmueve recordar situaciones de amedrentamiento o persecución laboral a colegas pares, incluyéndome, que de una u otra forma cuestionábamos medidas distantes a los criterios pedagógicos o denunciábamos situaciones de abusos contra trabajadores de la educación. Cuántas injusticias, cuánta deshumanización y sufrimiento provocado, que se pudo haber evitado y se puede evitar en el presente y futuro, si en vez de estandarización, la centralidad estuviese puesta en una educación humanizadora.

2.- CONCEPTO DE CALIDAD

2.1.- Una discusión históricamente eludida

Desde hace largo tiempo se usa indiscriminadamente la palabra “calidad” en los discursos, en las leyes, en los documentos oficiales y hasta aquí ningún gobierno o autoridad la ha definido con suficiente claridad. Sigue siendo un concepto ambiguo, que se relativiza según lugar y circunstancia desde donde se habla. Por otro lado, aquellos bellos principios que se declaran, suelen diluirse al momento de la implementación del currículum, saturado de contenidos, objetivos de aprendizajes e indicadores, fragmentado en asignaturas desconectadas entre sí. Se diluyen en una escuela tensionada por mejorar la calidad entendida como “buenos” resultados. Considero que éstas y otras variables de signo positivista, explican la crisis estructural que vive la educación en nuestros tiempos.

Hoy nadie se asombra de frases como: “estándares de aprendizaje”, “oferta educativa”, “puntaje para la acreditación”, “ranking de colegios”, “servicio educativo”, etc. Cuando en una empresa se habla de “control de calidad”, se entiende como las características de un producto o servicio, sin embargo, tenemos conciencia de que la educación no es un servicio que se transa según la oferta y la demanda. No obstante, lo anterior, estos son términos introducidos al sistema educativo y en ellos se basan los “especialistas” para emitir juicios evaluativos, de categorización o cuando que están impulsando reformas. Un indicador más de que no se ha dado una verdadera discusión profunda, amplia y democrática en torno a lo que entendemos por educación y calidad de la educación.

La propuesta es dejar de hablar de –calidad- de educación, reemplazar ese término por BUENA EDUCACIÓN u otro concepto análogo. Se trata de una educación orientada a formar Buenas Personas, reflexivas, solidarias, creativas, autónomas, no violentas, transformadoras, comprometidas en lo social, lo medioambiental, en fin, con una visión holística de lo humano, de sí mismos y del mundo. ¿Calidad de Educación o Buena Educación?, pareciera ser un asunto de léxico, pero en realidad son dos enfoques divergentes. Optar por lo primero o lo segundo, tiene enormes consecuencias educativo-pedagógicas y humanas. Para empezar a

construir la Buena Educación, tenemos que preguntarnos qué sistema educacional queremos y necesitamos, cuál es su diseño, su finalidad, su proyección. Además, evaluar la coherencia entre lo que se declara discursivamente con la situación real y concreta del sistema escolar. Que se materialice esta discusión, además con carácter vinculante, es el desafío inmediato al que estamos convocados los distintos actores educativos.

3.- SENTIDO DE COMUNIDAD EDUCATIVA

3.1.- Sistema de relaciones interpersonales

Entre otras, destaco la variable -relaciones humanas- que tiene vida en el espacio escolar. En la escuela tradicional hay un fuerte centralismo en las metas de aprendizaje, tanto así que se torna invisible tanto quien educa como quien es educada/o. Se olvida que en cada parte del proceso hay sujetos que se ven continuamente y establecen estilos, códigos de relación que a diario inciden en el qué y el cómo se aprende. Esto requiere algo más que ser entendido, porque es un continuo experiencial, independiente del territorio, la cultura u otro elemento de contexto, es simplemente experiencia que acerca o no a ese aprendizaje que quiere lograr la/el educador. Hablo de un modo de relación flotando sobre miradas, actitudes, palabras, gestos, actos personales e interpersonales que van y vienen, se retroalimentan. Pero no hay determinismo en esto, son relaciones maleables, se modifican, se enriquecen, a veces se desencuentran y después se vuelven a encontrar. Los aprendizajes que se obtienen en el aula, tienen una estrecha dependencia de la variable señalada.

3.2.- Relaciones en el marco de una cultura ciudadana

La escuela debe ser un espacio público de formación ciudadana, donde se inculcan valores cívicos y de sana convivencia. Un espacio donde se promueve el protagonismo civil, se promueve la construcción de una sociedad más justa y donde existen normas claras para que los actores de la comunidad escolar participen efectivamente y de manera resolutiva en la toma de decisiones relevantes. En una escuela donde se propicia un ambiente humano y colaborativo de relación, sus integrantes se escuchan entre sí, porque se entiende que todas/os tienen algo que decir y aportar.

Es imprescindible reivindicar el concepto de Comunidad (común – unidad), donde dialogan unos con otros, se valoran, con la fraternidad propia de un conjunto humano donde cada uno siente la satisfacción de aportar en un proyecto común, en un camino compartido que además otorga identidad.

Desde el punto de vista de nuestras/os estudiantes, la psicología, las neurociencias y por cierto los estudios de pedagogía, han dado cuenta que cuando la niña o el niño experimenta relaciones cálidas, que le hacen sentirse querido, valorado, el aprendizaje adquirido tiene resonancia en su interior, pues está dotado de significado, de conexión emocional con la propia existencia. Como no poner atención a esas influencias virtuosas que se dan en la cultura escolar ciudadana y de sana convivencia.

3.3.- De la cultura del control, pasar a la confianza

Desde la corriente tecnocrática, se han instalado infinidad de normas y mecanismos de control. A nadie sorprende que, en los discursos de la academia, se utilice un lenguaje ad hoc a dicha corriente: management, accountability, ranking, etc. Términos que son propios de la política de estándares, la rendición de cuentas y la producción de resultados. De esto hablamos cuando manifestamos nuestra crítica a la educación de mercado, que de tanto sacralizar estos conceptos, los convierte en metas o fines en sí mismos.

Uno de los libros que Freire nos regaló a los educadores del mundo, lo llamó: “La educación como práctica de la libertad”, un título que hoy nos hace pleno sentido. Lo que la educación necesita es liberarse del cautiverio que ha significado estar subordinada a corrientes de control acosador y tomar el camino del desarrollo humano y social como eje del sistema educativo. Que la centralidad esté puesta en los procesos pedagógicos y no en la rendición de cuentas. Sin duda, bajo este enfoque a las/los docentes se les debe preparar de la mejor forma posible, partiendo por la etapa de acceso a las carreras de pedagogía, revisando los instrumentos de selección, siguiendo en lo que reciben durante los años de Formación Inicial Docente y posteriormente durante el ejercicio activo de la docencia. Si avanzamos en el desafío de optimizar la formación permanente de nuestras/os profesores, hacerla realmente integral, no tendrá justificación alguna los excesivos mecanismos de control, ni el sometimiento a reiterados instrumentos de medición del desempeño, pues en cada escuela se posicionará la confianza en el trabajo de aula que realizan las/los docentes. Se les dejará trabajar tranquilas/os y de paso recuperarán aquella autonomía profesional que les ha sido arrebatada.

Ya no se justificarán esas empresas inventoras de pruebas sofisticadas, que, por años, sin producir mejoramiento real alguno, se han llevado para sí millonarios presupuestos públicos que debieron ser destinados a nuestras/os alumnos con permanentes necesidades. Hay que terminar con el nicho de negocios para empresas que lucran gracias a la desconfianza sistémica en el profesorado.

4.- ESCUELA DEMOCRÁTICA

4.1.- Cultura de participación y acuerdos

Una escuela democrática es aquella que respeta, valora y potencia el trabajo de cada docente, que le entrega autonomía para desplegar todas sus estrategias y conocimientos por sobre los aparatos externos de hegemonía y control que restringen la libertad para generar proyecto educativo. Definir metas y prioridades, atendiendo a la realidad del territorio donde se desarrolla dicho proyecto, lo mismo en relación a las capacidades de las/los estudiantes. En la escuela democrática existen acuerdos para establecer criterios educativos, de gestión, de sello en lo valórico, una escuela donde se piensa y se le da significado al currículo escolar, donde se elaboran sistemas propios para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una escuela NO ES DEMOCRÁTICA si impone una concepción de moralidad, de visión de mundo, una única visión educativo-pedagógica. No es democrática si es un proyecto pensado,

diseñado y ejecutado por un reducido grupo directivo, sin participación activa de la comunidad escolar, por muy altruista que sean sus intenciones o motivaciones.

Una escuela democrática es aquella donde los/as docentes, por medio de los Consejos de Profesores y/o los consejos escolares, tienen el deber y el derecho de participar resolutivamente en la gestión académica y de recursos, especialmente en las instancias de Consejo Escolar y espacios de reflexión.

4.2.- El tema de las jerarquías

Avanzar hacia una escuela donde apenas se perciba el organigrama institucional, porque el modo de organizarse y funcionar se basa en una comunidad de actores educativos, una familia de seres humanos que piensan, toman decisiones y realizan acciones juntos, no subordinados a una estructura piramidal, no sustentados en los cargos de jefatura. Cada función, desde la dirección hasta el auxiliar de la limpieza, está puesta al servicio del proyecto educativo común y por ende, del desarrollo integral de NNA⁴ que allí estudian.

“Las escuelas democráticas tienen que estar basadas en una definición amplia del “nosotros”, un compromiso para construir una comunidad que sea tanto de la escuela como de la sociedad en la que la escuela existe”. (Apple M., 2000)

Desde esta deformación organizativa, transitar hacia una escuela donde más allá de la jerarquía señalada en las formalidades, todos cuidan el modo de convivencia cotidiana, hay respeto y buen trato.

En una escuela donde se dialoga, se piensa colectivamente, se apoyan mutuamente unos a otros, se irradia confianza en todas direcciones, donde el compromiso y la pasión por lo que se hace, emerge de los liderazgos, de la comprensión que se tiene del proyecto que se está desarrollando, los cargos de jefaturas pasan a un segundo o tercer plano, porque prevalece la horizontalidad y la confianza en el modo de relación y todos hacen lo que les corresponde desde una fuerza que va de adentro hacia afuera y no en el sentido inverso.

5.- IDEARIO DE PROYECTO EDUCATIVO

5.1.- Sala de clases, currículo escolar y aprendizaje

El currículo escolar se sustenta en una determinada concepción de ser humano y de sociedad que queremos construir, también conlleva una definición de escuela y del rol docente. Por tanto, es un instrumento que puede estar al servicio de la conservación o la transformación de la realidad social, desde la vía educacional. Por cierto, suscribo lo segundo, es un camino que consiste en ver la educación como una herramienta para transformar las condiciones de desigualdad, segregación, discriminación y exclusión producidas por el neoliberalismo dominante⁵. El desarrollo del currículum no es repetir o implementar “abajo” lo que “arriba” diseñaron los especialistas (incluso algunas/os de otras profesiones ajenas a la pedagogía) y que por tanto tienen una visión teorizada y no situada de la escuela. Implica un proceso de

⁴ Niñas, Niños y Adolescentes

⁵ Artículo sobre Crítica al modelo neoliberal en Chile, disponible en:
<https://www.uchile.cl/noticias/169276/faride-zeran-en-foro-pandemia-y-crisis-del-capitalismo>

interpretación, contextualización y resignificación, por tanto, no se reduce a enseñar-aprender “materias”, sino a producir, a crear, a dotar al acto educativo de un sentido propio, en función de la realidad material y humana local, con sus fortalezas y deficiencias, en una perspectiva emancipadora.

5.2.- Permiso para la experimentación

En las aulas hay demasiadas certezas, se requieren más dudas, más preguntas, más discusión del conocimiento encapsulado. Hablo de una educación que permita a los niños experimentar aquello que aprenden, ocupar su cuerpo, sus sentidos, su mente, su emocionalidad, validando también los aciertos y errores, viendo estos últimos como parte del aprendizaje.

Silvio Rodríguez sintetiza esto muy bien en su canción “Resumen de noticias”, dice así: *“Yo he preferido hablar de cosas imposibles, porque de lo posible se sabe demasiado”⁶*.

A lo anterior agrego que también es importante dar cabida al juego, a la inteligencia intuitiva, la curiosidad, la exploración, la resolución de problemas próximos o de la vida cotidiana. Es fundamental una educación que otorgue ambientes propicios para un aprendizaje desafiante, significativo, en un ambiente agradable, donde fluya la amabilidad y la colaboración entre pares. Actividades que en las/los estudiantes vayan gradual y armónicamente configurando el conocer, el hacer y el ser.

Cuanta belleza puede aflorar en la docencia, sintiéndonos co-creadores de experiencias pedagógicas que pueden resignificar el universo de una niña, un niño o un/a adolescente.

“El conocimiento es, en efecto, navegar en un océano de incertidumbres sembrado de archipiélagos de certidumbres”. (Edgar Morin, 2000)

La relación entre quien educa y quien aprende, es todo un océano de experiencias posibles, donde se pueden crear relaciones formales, situacionales, o ir más allá, relaciones donde hay sinergia, es decir, un aprender juntos, compartiendo vivencias, donde nos transformamos individual y colectivamente. La diferencia entre la primera y la segunda forma de relación, está determinada por el tipo de comunidad o de escuela, cómo son nuestras experiencias dentro de ella.

6.- EL TEMA DEL CURRÍCULO ESCOLAR

6.1.- Concepción amplia, mucho más que el plan de estudios

Primero la premisa de que, al hablar de currículo, no me refiero sólo al plan de estudios, sino a una concepción amplia con diversos enfoques y niveles, que admite distintas interpretaciones. El currículo tiene una carga importante de mensajes “subliminales” que determinan en qué creer, qué valorar, a qué aspirar en la vida, entre otras subjetividades. Es bastante más que ciertos conocimientos o ciertos aprendizajes, aquí hay una matriz de ser humano y de sociedad. Creo que esto explica la permanente exclusión de quienes no pertenecen a esos selectos grupos de “expertos” curriculistas, por ejemplo, las/los profesores,

⁶ Fuente: <https://www.lettras.com/silvio-rodriguez/131298/>

pese a ser concedores directos de las/los estudiantes y la realidad cotidiana al interior de la escuela.

El currículo es el resultado de un modo de entender la realidad y la correspondiente transferencia al sistema educacional, o sea, contiene valores, creencias, criterios, en fin, todo un paradigma. Es por tanto un campo de disputa ideológica y por ello, históricamente su producción ha sido restringida a grupos reducidos, cuidadosamente seleccionados por la elite, donde está el poder político, económico, social, religioso, militar y otros. Digo que aquí hay intereses en juego, hay visiones de mundo sometidas a dinámicas de negociación, para dónde se quiere llevar la educación y desde ella a las nuevas generaciones.

En el marco de la reflexión en torno al currículo escolar, cabe hacer referencia al pensamiento de Henry Giroux, uno de los fundadores de la pedagogía crítica⁷, quien desarrolló una pedagogía que llamó fronteriza, desde donde cuestiona a la educación tradicional y explica que el/la docente debe respetar la diferencias entre estudiantes. Es necesario que el currículo sea desarrollado de modo tal que la educación sea una herramienta para que nuestras/os alumnos sean reflexivos, críticos y tengan elementos para discernir, emitir juicios y hacer propuestas transformadoras, respecto al modelo de sociedad y de educación existente. No es función del currículo proteger la estructura y cultura dominante, sino desafiarla y repensarla. Esto es clave para que la sociedad cambie y mejore. No es una propuesta fácil, requiere convicciones y acciones concretas para enfrentar las resistencias y la inercia.

6.2.- De la impertinencia a la pertinencia curricular

El currículo escolar para este tiempo, que es pertinente y da respuesta a los requerimientos del ser humano y la sociedad actual y siguiente, no cabe en un libro, ni un documento de Bases Curriculares, ni en aquellas guías saturadas de conocimientos disciplinares, que luego se preguntan en pruebas con ítem de alternativas, en fin, podría poner más ejemplos de constructos teóricos que una y otra vez son utilizados para asimilar aprendizaje a cantidad de contenidos o a la capacidad de acumular y vaciar en instrumentos estandarizados de medición de conocimientos.

“El desarrollo humano es mucho más que información y, sobre todo, mucho más que el tipo de información que ahora ocupa a los educadores, que no es ni siquiera para la vida” (Naranjo C., 2004)

El currículum no pertinente, bajo pretexto de modernización, promueve la formación de sujetos para el mercado, una ciudadanía pasiva y una identidad supranacional subordinada al neoliberalismo planetario que no se hace cargo de la diversidad interna, ni de nuestras endémicas carencias como sociedad.

El aula de clases es un espacio de privilegio donde el acto de –pasar materia- tal vez podía tener alguna justificación en el siglo XIX y XX, cuando no estaban incorporados conceptos como sensorialidad, sociabilidad, integralidad, transversalidad, psicología infantil y otros. Pasa

⁷ Libro “Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición”, 1992.

que en pleno inicio de la tercera década de este siglo XXI, arrastramos una educación del y para el siglo XX.

El tema de fondo que nos debe ocupar, es la pertinencia del currículo, en qué grado responde a las necesidades e intereses de nuestras/os alumnos, donde obviamente la dimensión socioemocional ha de estar incorporada. El filósofo chileno Casassus nos lo recuerda.

“Si al principio del siglo pasado, la mayoría de las personas se definían como seres racionales, hoy la mayoría nos consideramos seres racionales y emocionales ... el ser emocional no es lo opuesto al ser racional, es algo que lo complementa”. (Casassus J., 2007)

Es hora de terminar con el currículo escolar instrumentalizado, usado para imponer una hegemonía racional, cultural y de funcionalidad del aprendizaje, instalado mediante la estandarización de los contenidos, objetivos e instrumentos evaluativos. El currículo escolar debe ser pertinente, es decir, estar al servicio de la formación integral, incorporando contextos y el modelo de desarrollo del país.

6.3.- Incorporación de las artes en el currículo

Es esencial una educación que le otorgue espacio a la apreciación y la expresión de las artes, no porque se quiera producir artistas, no es función de la escuela, sino porque es un sendero pedagógico que fortalece la imaginación, la creatividad, la agudeza sensorial y otras capacidades. Poner a nuestros estudiantes en contacto con formas, colores, sonidos, materiales, texturas, etc. Es una bella forma de desarrollar la sensorialidad, poner a NNA en contacto con elementos del entorno, que estimulan sus sentidos. Brindar oportunidades de vivir experiencias del ámbito artístico, tiene un profundo impacto en el desarrollo cognitivo, emocional, en la comprensión de realidades, en habilidades de observación y otras. En el proceso de enseñanza y aprendizaje, ello nutre el alma de nuestras/os alumnos. Qué sería de ellas/os, qué sería de nuestras vidas si no tuviésemos el regalo de la imaginación, la posibilidad de crear y re-crear nuevos mundos. Con más arte, seguro que la ambiente aula gana en humanización.

CONCLUSIONES

Llevamos apenas poco más de dos décadas de este siglo, dialoguemos, reflexionemos, discutamos qué educación queremos para las décadas siguientes, cuál ha de ser la concepción de ser humano y de sociedad que oriente todo lo que se diseñe y haga en educación. El mundo entero tropezó con una dura crisis sanitaria (aún no salimos de ella), se hicieron más evidentes las brechas sociales, digitales, económicas. A la vista de todas/os quedó el alejamiento de la educación tradicional, respecto a su sentido humanizador y transformador. La situación de hacer educación a distancia evidenció un currículo escolar saturado de contenidos distantes de la vida real de nuestras/os estudiantes. Por otro lado, normativas educacionales atiborradas de objetivos requiriendo evidencias, indicadores medibles, que poca relación tienen con el conocerse a sí mismo, al otro, comprender el devenir del mundo o apreciar la maravilla que habita en nuestro cuerpo, en la naturaleza, en los demás seres vivos. Saquemos

lecciones de la crisis sanitaria, la educación reduccionista, hiper centrada en lo cognitivo no va, se requiere incorporar la dimensión socioemocional, al cultivo de la creatividad, la espiritualidad, la empatía y un largo etc. Construyamos la nueva educación, integral, que no solo ve el cerebro, sino ve al ser humano en toda su plenitud y potencialidad. Cuando la pandemia haya sido superada, toda la estela del costo humano y social que dejará, no tendrá que ser en vano, nuestra concepción de sociedad y de educación, tendrá que ser reformulada, en lo conceptual y en la praxis.

Los siglos han pasado, la humanidad ha evolucionado, estamos en la tercera década del siglo XXI, son otros los requerimientos que se le debe hacer al sistema educacional y a la escuela. Que se propicie el descubrimiento, la comprensión de sí mismos, el pensamiento crítico, reflexivo y creativo frente a la realidad, frente a la historia y los acontecimientos que van determinando el rumbo de la humanidad.

En este trabajo he evidenciado mi postura crítica de lo que se concibe y se hace en educación, pero me he esforzado porque esta postura esté acompañada de ideas propositivas. Personalmente, me uno a quienes están por disputar el currículo "oficial", el Qué y Para Qué de la educación. Me uno a quienes buscan el progreso humano y social para todas/todos y han escogido a la educación como camino. Tengo el convencimiento de que la educación es la mejor herramienta para hacer un mundo mejor. Podemos transitar desde una escuela reproductora, reflejo del todo social, a una escuela transformadora, humanizadora y liberadora, como lo ha definido la organización donde trabajo, el Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, definición que interpreta mi modo de pensar, sentir y hacer como profesor.

Al cierre de este escrito reitero la necesidad de reivindicar la naturaleza del acto de educar. Cuánta satisfacción y autorrealización florecerá en millones de almas, cuántos valores universales de la vida humana se habrán salvado. Muy distinto será el tránsito de nuestros NNA por aquel ambiente conocido como comunidad escolar. La sala de clases, el currículo, la evaluación, la docencia, la política educativa, todo en convergencia, como bella orquesta ejecutando una sublime melodía, dándole pleno sentido humano a la educación.

Finalmente agradezco la oportunidad de ser coautor de este valioso libro, es un privilegio y me honra compartir páginas con colegas educadores de distintos países de Latinoamérica. Respecto a mi contribución, reconozco que dejé fuera temas relevantes como: estructura del sistema educativo, dimensión socioemocional, importancia de la educación pública y rol del Estado, evaluación de aprendizajes, rol docente y otros. Me queda como desafío personal o para quien lo quiera tomar, su posterior abordaje.

REFERENCIAS

- Apple, M. y Beane, J. (2005). Escuelas democráticas. Madrid: Ediciones Morata
- Bruner, J. (1987). La importancia de la educación. Barcelona: Paidós.
- Casassus, J. (2007). La educación del ser emocional. Santiago. Cuarto Propio.

- Castillo Marcelo, (2014), Artículo: “El SIMCE, más allá de los muros de la escuela”, disponible en: www.eldesconcierto.cl/2014/10/15/el-simce-mas-alla-de-los-muros-de-la-escuela/
- Castillo Marcelo, (2017), “La clase de hoy ... el derecho a vivir en paz”, disponible en: www.colegiodeprofesores.cl/2017/04/20/la-clase-de-hoy-el-derecho-a-vivir-en-paz/
- Castillo Marcelo, (2017), “Dialogando con el concepto de Desarrollo Profesional Docente”, disponible en: <https://revistaperspectiva.cl/dialogando-con-el-concepto-de-desarrollo-profesional-docente/>
- Bruner, Jeroneme. 1991. La Teoría del Desarrollo como cultura. En Realidad mortal y mundos posibles. Los actos de la Imaginación que dan sentido a la experiencia. Gedisa. Barcelona.
- Colegio de Profesores de Chile (2017). Diagnóstico. Nuestra visión sobre la educación chilena. Departamento de Educación. Recuperado de <http://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2017/05/1-Diagnostico-Educacion-Chilena-DEP-CP-2017.pdf>
- Freire, P. (2001). Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1992), Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición.
- Maturana H. (2001). Emociones y Lenguaje en educación y política. Santiago, Décima Edición
- Morin, Edgar. (2000). La mente bien ordenada. Ediciones Seix Barral. Madrid.
- Gimeno, J. (2013). En busca de sentidos de la educación. Madrid: Ediciones Morata.
- Manzi, J. y García, M. (2016). Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Naranjo, C. (2004). Cambiar la educación para cambiar el mundo. Santiago: La Llave.
- OCDE (2004). Chile. Revisión de las Políticas Nacionales de Educación. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo.
- Vergara, J. y Martín, A. (2017). Pensar la Educación. Desde Friedman a Dewey. Santiago: Editorial Universitaria.

DECOLONIZAR EL CONOCIMIENTO, EL PENSAMIENTO Y EL SER: EVALUACIÓN ESCOLAR DESDE EL CONTEXTO HISTÓRICO Y FILOSÓFICO

DECOLONIZE KNOWLEDGE, THOUGHT AND BEING: SCHOOL EVALUATION FROM THE HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL CONTEXT

Diego Alexander BERNABE ROMERO, Perú
diego.bernabe@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-8271-7176>

Ursula Isabel ROMANI MIRANDA, Perú
ursula.romani@urp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-1666-674X>

Peggy ARIAS BARRIOS, Perú
peggy.arias@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-7389-4573>

Magna Asiscla CUSIMAYTA QUISPE, Perú
mcusimayta@uandina.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-3994-1783>

Rosa María RUESTAS MAURICIO, Perú
rosamariaruestasmauricio2023@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6160-7880>

RESUMEN

El término eurocéntrico se ha asociado históricamente con la exclusión, en especial de grupos indígenas que no disfrutaban de derechos ni reconocimientos, tanto privados como públicos. Esta visión eurocéntrica ha establecido una dicotomía entre lo considerado superior (europeo) y lo considerado inferior. A raíz de esto surge el concepto de decolonialidad, que busca desafiar y liberarse de estas bases eurocéntricas de poder.

Bajo esta perspectiva se construye este ensayo, que tiene como objetivo cuestionar las concepciones del conocimiento, pensamiento y ser desde una perspectiva histórica, relacionada con la evaluación y el mundo real. Destaca el problema de una historia universal que es predominantemente eurocéntrica y cómo esto afecta la comprensión actual del mundo. El artículo también aborda el término colonialidad, que establece una jerarquía política, social, económica y racial, colocando a Europa en el centro de todo. Por su parte, la decolonialidad busca desafiar estos patrones y abrirse a nuevos pensamientos y perspectivas. La injusticia en el acceso al conocimiento, basada en el lugar de nacimiento o educación, es otro aspecto clave discutido. Además, se analiza el concepto de raza y cómo ha sido usado históricamente para justificar estructuras de poder. En cuanto a la evaluación escolar, se resalta la importancia de la emisión de juicios valorativos y la necesidad de una educación transformadora. La evaluación debe reflejar prácticas decoloniales, considerando emociones y convivencias. Por último, se destaca la necesidad de una historia no eurocéntrica, donde se cuestiona la periodización tradicional de la historia que ha priorizado eventos y perspectivas

europas. Se argumenta la importancia de incluir diversas culturas y perspectivas para tener una visión más completa y justa de la historia mundial.

Palabras claves: Conocimiento originario. Evaluación intercultural. Colonización del pensamiento. Culturalidad.

ABSTRACT

The term "Eurocentric" has historically been associated with exclusion, especially of Indigenous groups who have not enjoyed either private or public rights and recognition. This Eurocentric view has established a dichotomy between what is considered superior (European) and what is considered inferior. Arising from this is the concept of decoloniality, which aims to challenge and free itself from these Eurocentric foundations of power.

This essay is constructed under this perspective, aiming to question conceptions of knowledge, thought, and being from a historical standpoint, in relation to both assessment and the real world. It highlights the issue of a universal history that is predominantly Eurocentric and how this affects current understandings of the world. The paper also addresses the term "coloniality," which establishes a political, social, economic, and racial hierarchy, placing Europe at the center of everything. On the other hand, decoloniality seeks to challenge these patterns and open up new thoughts and perspectives. The injustice in access to knowledge, based on the place of birth or education, is another key aspect discussed. Additionally, the concept of race and how it has historically been used to justify power structures is examined. As for school assessment, the importance of issuing value judgments and the need for transformative education are emphasized. Assessment must reflect decolonial practices, taking into consideration emotions and coexistences. Finally, the need for a non-Eurocentric history is underscored, where the traditional periodization of history that has prioritized European events and perspectives is questioned. The essay argues for the importance of including diverse cultures and perspectives in order to have a more complete and just view of world history.

Keywords: Indigenous Knowledge. Intercultural Assessment. Colonization of Thought. Cultural Identity.

INTRODUCCIÓN

El concepto de "eurocentrismo" ha sido objeto de múltiples interpretaciones y críticas, particularmente en relación con su influencia en las nociones de modernidad que han permeado tanto a las naciones avanzadas como a las que están en proceso de desarrollo. Este término es emblemático de una visión del mundo que prioriza la experiencia y los valores europeos, situándolos como parámetros universales que datan desde el siglo XVIII. Su implicación más polémica radica en su carácter excluyente, especialmente hacia comunidades indígenas que históricamente han sido marginadas tanto en el ámbito privado como en el público, incluida la esfera constitucional. Este fenómeno de subalternización es

especialmente notorio en la imposición de jerarquías y estándares europeos, que han establecido una dualidad entre lo que se considera "superior" e "inferior" (Sánchez, 2020). El eurocentrismo también ha sido criticado por su binarismo ontológico, que postula una diferenciación rígida entre lo europeo y lo no europeo. Este enfoque dualista se solidificó durante la expansión colonial europea, afianzándose como una forma dominante de conocimiento. Dos mitos fundamentales respaldan esta perspectiva: el primero es la representación de la historia humana como un camino evolutivo que encuentra su culminación en Europa; el segundo es la explicación de las diferencias entre Europa y el resto del mundo como diferencias inherentes o raciales, en lugar de ser el resultado de relaciones históricas de poder (Sánchez, 2020).

En respuesta a esta situación, emerge la noción de "decolonialidad", que se concibe como un marco orientado a dismantelar las estructuras eurocéntricas de autoridad y control. En el contexto educativo, esta idea tiene particular relevancia en la forma en que se aborda la evaluación, entendida como un procedimiento sistemático para recopilar datos acerca de los objetivos y resultados de aprendizaje anticipados. Dicho proceso de evaluación se vincula estrechamente con las ciencias sociales, que ofrecen una lente crítica para explorar múltiples dimensiones de la sociedad, como los contextos históricos, económicos, políticos y sociales. Este enfoque crítico permite a tanto estudiantes como docentes emitir juicios valorativos informados desde perspectivas diversas. El objetivo principal es el de desafiar la representación de América Latina como un mero reflejo de valores y sistemas eurocéntricos, en lugar de ello, se busca evitar la estigmatización de "lo otro". De no hacerlo, se correría el riesgo de perpetuar fenómenos socioculturales que son perjudiciales para el medio ambiente, las relaciones humanas y los cuerpos de conocimiento en las sociedades latinoamericanas.

En el ámbito educativo, la naturaleza omnipresente del eurocentrismo se manifiesta en los currículos, métodos de enseñanza y, crucialmente, en los sistemas de evaluación. Estas prácticas de evaluación, a menudo diseñadas desde una perspectiva eurocéntrica, pueden perpetuar una visión del mundo que margina otras formas de conocimiento y modos de ser. Por lo tanto, en el contexto de "Decolonizar el Conocimiento, el Pensamiento y el Ser: Evaluación Escolar desde el Contexto Histórico y Filosófico", es imperativo reconsiderar cómo se estructuran y aplican las evaluaciones educativas. La adopción de un enfoque más inclusivo y diverso podría no solo hacer justicia a múltiples epistemologías, sino que también podría proporcionar una evaluación más completa y contextualizada del aprendizaje del estudiante. Este cambio hacia una evaluación más inclusiva es fundamental para dismantelar las estructuras de poder que subyacen en las prácticas educativas y para abrir camino hacia una pedagogía verdaderamente decolonizada.

Dentro del contexto de este trabajo, es vital interrogar y dismantelar las pretensiones eurocéntricas que consideran a Europa como la única fuente legítima de modernidad. Esta visión, según Quijano (2020), es tanto etnocéntrica como limitada en alcance. Si se asume que la modernidad sólo puede entenderse en términos de racionalidad, ciencia y tecnología, se cae en la trampa de reproducir el eurocentrismo, ya que el debate se reduce a una contienda sobre la originalidad y exclusividad del fenómeno de la modernidad. En este sentido, la tarea

de decolonizar el conocimiento implica cuestionar las bases mismas del eurocentrismo y abrir espacio para múltiples perspectivas que reconozcan la diversidad y la complejidad del mundo contemporáneo.

MARCO TEÓRICO

La colonialidad establece un vínculo entre la historia y las prácticas políticas contemporáneas, subrayando la persistencia de jerarquías dominantes. Tal como Braudel (1983) indica, en el siglo XVIII se consolidó una taxonomía que dividía a las sociedades en "civilizadas" y "salvajes" o "primitivas". Esta clasificación emanaba de una perspectiva francesa y tenía como objetivo categorizar diferentes comportamientos sociales, lo que a menudo resultaba en la estigmatización de comunidades que no compartían las normas y costumbres francesas.

Por otro lado, Matamoros (2018) apunta que las representaciones históricas continúan influyendo en las estructuras sociales, culturales y políticas actuales. Un ejemplo palpable de esto es la forma en que la historia universal es conceptualizada. Al indagar en la percepción pública sobre este tema, las respuestas suelen estar enmarcadas en un esquema mental colonialista, donde la narrativa histórica se centra predominantemente en los acontecimientos y desarrollos europeos.

Desde una perspectiva epistemológica, Mignolo (2005) aborda la desigualdad en el acceso al conocimiento, que está condicionada por factores como el lugar de nacimiento, la educación recibida y el idioma hablado. Este fenómeno tiene implicancias significativas para comunidades que no se adhieren a patrones coloniales de cultura y conocimiento, pues se encuentran en desventaja para acceder a oportunidades y al desarrollo dentro de sus propios entornos. Incluso, estas comunidades corren el riesgo de ver cómo su riqueza cultural se diluye o desaparece. La cuestión que se plantea es si es justo que el acceso al conocimiento esté tan estrechamente vinculado al lugar de origen.

En este contexto, la concepción eurocéntrica del conocimiento se convierte en un obstáculo para numerosas personas que lo ven como una forma de exclusión perpetua. La única opción que les queda es adaptarse a los estándares y normativas europeas para poder integrarse en el tejido social contemporáneo. Desde una perspectiva decolonial, hay un esfuerzo consciente por deconstruir esta eurocentricidad en diversos ámbitos, incluido el educativo, para asegurar que las prácticas y los conocimientos locales también sean valorados y transmitidos en hogares, comunidades y localidades.

Por otra parte, es importante considerar el contexto histórico de la migración, especialmente en países de América del Sur como Chile y Argentina, que dieron eco a las políticas implantadas a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX. Según Jara Hirz (2022), aunque las elites oligárquicas tenían originalmente la intención de atraer inmigrantes principalmente de las regiones nórdicas de Europa, la realidad fue que la inmigración se centró más en las regiones del sur, centro y este de Europa, así como algunas áreas del Medio Oriente. Este fenómeno se entiende como parte de una política más amplia compartida por varios países de la región y refleja la importancia que las elites daban al factor migratorio en la formación del Estado-nacional.

Esta composición migratoria ha tenido efectos palpables en la estructuración del sistema educativo, incluyendo en áreas como la historia y la filosofía. La influencia de estas oleadas migratorias, alineadas con la visión de las elites, contribuyó al establecimiento de currículos con un marcado sesgo eurocéntrico. En este contexto, se promovía una visión de la historia y la filosofía que priorizaba el pensamiento y los eventos europeos, marginando perspectivas y contribuciones de otros orígenes culturales y geográficos.

Consecuentemente, la naturaleza eurocéntrica del sistema educativo se convierte en un tema de preocupación en la actualidad, especialmente para aquellos que buscan decolonizar el conocimiento, el pensamiento y el ser. Este enfoque decolonial impulsa la revisión crítica de estos currículos y plantea la necesidad de incorporar una diversidad de perspectivas que desafíen la predominancia europea en la generación y enseñanza del conocimiento. Así, se busca un sistema educativo más inclusivo, que refleje la pluralidad de experiencias y epistemologías existentes.

Lo geográfico como referente de formación

De acuerdo con Mignolo (2005), el acceso a la educación y al conocimiento está profundamente condicionado por factores geográficos y lingüísticos. Las poblaciones que no se conforman a los patrones coloniales europeos a menudo enfrentan obstáculos significativos, incluida la pérdida de oportunidades y el riesgo de extinción cultural. Estos desafíos señalan una necesidad urgente de revisar cómo los sistemas educativos perpetúan el eurocentrismo, especialmente en las áreas de la historia y la filosofía. En este ámbito, la tendencia ha sido dar preeminencia a las perspectivas europeas, lo que ha marginado otras epistemologías y limitado la evaluación educativa a un marco eurocéntrico.

En el contexto de la estructura social y del conocimiento, Quijano (2014) destaca la nociva influencia de conceptos colonialistas como la 'raza' en la determinación de relaciones de poder y en la perpetuación de estructuras jerárquicas. Esta dinámica se refleja no solo en el sistema educativo sino también en el tejido social más amplio, solidificando nociones que posicionan ciertas culturas, etnias o razas como inferiores a otras. Así, el sistema educativo se convierte en un vehículo para la transmisión de estos estereotipos y prejuicios, particularmente en las disciplinas de la historia y la filosofía. Cabe destacar que la decolonialidad ofrece una vía para dismantelar estos sistemas opresivos y construir una pedagogía más inclusiva. La propuesta decolonial busca cuestionar y deestructurar las normas eurocéntricas que se han arraigado en los sistemas educativos, y sugiere una reevaluación crítica de cómo se enseñan y evalúan disciplinas como la historia y la filosofía. Esta transformación no solo enriquecería la calidad del conocimiento impartido, sino que también permitiría una evaluación educativa más equitativa e inclusiva, basada en un entendimiento más complejo y multifacético de las realidades globales.

Un paso hacia la deconstrucción eurocentrista: la visión intercultural

En el contexto educativo, la eurocentricidad del conocimiento ha sido un problema perpetuo que refleja la virulencia de la conquista y colonización de América Latina. De acuerdo con Rodríguez (2020), la educación formal ha funcionado como un bastión para la difusión de

valores y normas ponderadas por las clases dirigentes, ignorando la riqueza y la dignidad inherentes a otras formas de conocimiento y modos de vida.

Para contrarrestar este fenómeno, América Latina ha demostrado un creciente interés en abrazar el camino de la interculturalidad. La interculturalidad, como concepto, no es simplemente una proposición teórica o metodológica; es más bien una experiencia existencial, como señala Marin (2017). Es un enfoque que permite la convivencia y la interacción de múltiples culturas, desmantelando cualquier jerarquía impuesta y ofreciendo un diálogo basado en el respeto y la complementariedad. Esto implica que la interculturalidad no apunta a la asimilación de una cultura por otra, sino a la creación de un espacio en el que la diversidad cultural y lingüística pueda prosperar.

Además, el reconocimiento de una pluralidad de racionalidades y modos de pensamiento es un aspecto crucial de la interculturalidad, como argumenta Morales (2020). Negar la existencia de una única racionalidad universal no obstaculiza el diálogo, sino que lo enriquece, permitiendo un reconocimiento de las diferencias y la convivencia de múltiples formas de pensamiento. En este contexto, la universidad y el sistema educativo en general podrían jugar un papel crucial al abrirse a la riqueza de la interculturalidad, lo que llevaría a una transformación en la forma en que se enseñan y evalúan disciplinas como la historia y la filosofía.

Fomentar una visión intercultural en la educación implicaría, entonces, una transformación profunda en el abordaje de las brechas culturales, los matices, las ambigüedades y las superposiciones tanto a nivel local como global. Tal esfuerzo no busca eliminar las diferencias, sino más bien subrayarlas, dando lugar a una relación dialógica en la que ambas partes se transforman sin perder su esencia.

Paradigma Evaluativo: Hacia una Evaluación con Matices Interculturales

El acto de evaluar en el ámbito educativo ha sido tradicionalmente ejercido bajo una óptica que no toma en cuenta la diversidad cultural, étnica y lingüística de los estudiantes. Según Mora Olate (2019), las prácticas de evaluación en América Latina continúan sin modificarse sustancialmente, pese a la riqueza cultural y la presencia de poblaciones indígenas en el alumnado. La evaluación, en este contexto, no se concibe como una etapa adicional del proceso educativo, sino como un mero instrumento para medir la capacidad de los estudiantes para retener y reproducir conocimientos. Este enfoque unidimensional resulta insuficiente para abordar la complejidad inherente a las realidades multiculturales y étnicas del estudiantado, pues ignora modalidades evaluativas que podrían ser más pertinentes a sus realidades culturales, lingüísticas y sociales.

Contrastando con este estado de cosas, Quijano et al (2020) señalan que tanto en Europa como en América Latina se está empezando a priorizar la lengua materna como punto de partida en la educación, con especial énfasis en los derechos de los pueblos indígenas o originarios a aprender en función de sus propios referentes culturales y lingüísticos. La Educación Intercultural Bilingüe emerge como un derecho que, entre otras cosas, asegura que los estudiantes indígenas sean educados en su lengua originaria y en el contexto de su propia

herencia cultural. Este enfoque también contempla la posibilidad de que los estudiantes accedan a otros escenarios socioculturales y lingüísticos, incluida la enseñanza del castellano como lengua para la comunicación a nivel nacional y de un idioma extranjero para contextos más amplios.

La necesidad de evolucionar hacia un sistema de evaluación educativa que refleje y acoja la diversidad cultural es cada vez más imperante. En este sentido, el primer paso crítico en la dirección correcta es el diagnóstico y análisis del contexto educativo actual. Este análisis exhaustivo tiene como objetivo escudriñar las prácticas de evaluación vigentes para identificar sus deficiencias y carencias en cuanto a la consideración de la diversidad cultural, étnica y lingüística del alumnado. Este diagnóstico implica un esfuerzo colectivo que involucra a docentes, administradores, estudiantes y miembros de diferentes comunidades culturales. Con los resultados del diagnóstico en mano, se procede al diseño de criterios y metodologías evaluativas que sean flexibles y adaptables a diversos contextos. La versatilidad y la inclusividad se convierten en los pilares fundamentales en este nuevo paradigma de evaluación. No se trata solo de medir el conocimiento acumulado, sino de avanzar hacia una evaluación más formativa que valora y reconoce las diversas manifestaciones del aprendizaje en múltiples contextos culturales y sociales. Este rediseño puede incluir el desarrollo de rúbricas de evaluación más inclusivas y la adaptación de herramientas de evaluación existentes para que sean culturalmente sensibles.

Una vez que los nuevos criterios y metodologías están en su lugar, se requiere una capacitación integral para el personal docente y administrativo. Este paso es crucial para garantizar que las nuevas prácticas evaluativas sean implementadas de manera efectiva y coherente. La formación incluirá tanto una sensibilización hacia la diversidad cultural como un entrenamiento específico en la aplicación de las estrategias de evaluación rediseñadas.

Para asegurar la eficacia y pertinencia del nuevo sistema evaluativo, se debe instituir un mecanismo de evaluación y retroalimentación continua. Este proceso debe ser inclusivo, involucrando a todos los actores del sistema educativo. A través del análisis de datos y la retroalimentación constante, se podrá hacer ajustes periódicos que optimicen la inclusividad, equidad y efectividad del sistema de evaluación. En última instancia, este enfoque comprensivo no solo enriquecerá la evaluación educativa, sino que también contribuirá a la creación de un entorno de aprendizaje más inclusivo y representativo de la pluralidad cultural.

Tabla 1 : *Secuencia de adopción de una evaluación desde un enfoque intercultural*

Categoría	Descripción	Actores Involucrados	Aspectos Clave
Diagnóstico y Análisis del Contexto Educativo	Examinar las prácticas de evaluación existentes para identificar las perspectivas	Docentes, administradores, estudiantes, comunidades culturales	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de deficiencias y carencias en relación a la diversidad cultural, étnica y lingüística. - Participación de múltiples actores.

	eurocéntricas y las deficiencias en inclusividad cultural		
Diseño de Criterios y Metodologías Evaluativas	Creación de criterios y métodos que sean flexibles y adaptables a distintos contextos culturales	Equipo de diseño curricular, docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidad y adaptabilidad. - Versatilidad e inclusividad como pilares. - Desarrollo de rúbricas inclusivas. - Adaptación de herramientas evaluativas.
Capacitación y Sensibilización del Personal	Formación del personal para la implementación efectiva de las nuevas prácticas evaluativas	Docentes, administradores	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilización hacia la diversidad cultural. - Entrenamiento específico en nuevas prácticas evaluativas.
Evaluación y Retroalimentación Continua	Institución de mecanismos para evaluar la eficacia del nuevo sistema y hacer ajustes	Todos los actores del sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusividad en el proceso de evaluación. - Análisis de datos y retroalimentación constante. - Ajustes periódicos para optimizar inclusividad, equidad y efectividad.

CONCLUSIÓN

La incorporación de un enfoque de evaluación inclusivo y culturalmente sensible puede verse como un paso crucial en el proceso más amplio de decolonizar el conocimiento, el pensamiento y el ser en el contexto educativo. Decolonizar la educación no es simplemente un acto de inclusión superficial, sino una reconfiguración radical del sistema educativo que cuestiona las narrativas y estructuras coloniales subyacentes. La evaluación escolar, como un elemento central de este sistema, debe ser reimaginada para dejar de ser un mecanismo de perpetuación de desigualdades y marginalizaciones. Cuando la evaluación toma en cuenta la diversidad cultural, étnica y lingüística de los estudiantes, se está tomando un paso sustancial hacia la validación de múltiples formas de conocimiento y comprensión. Este enfoque pluralista tiene el potencial de cuestionar las jerarquías de saber que han sido impuestas históricamente y que han excluido o marginado sistemas de conocimiento no occidentales. En un plano filosófico, reorientar la evaluación escolar para que sea más inclusiva y contextualizada culturalmente representa una forma de cuestionar y dismantelar las

epistemologías dominantes que han informado las prácticas pedagógicas y evaluativas. Un sistema de evaluación decolonizado no se limita a medir la retención de información dentro de un currículo establecido; más bien, se convierte en una herramienta para cultivar el pensamiento crítico, la auto-reflexión y el respeto hacia la diversidad de experiencias y perspectivas. De esta manera, la evaluación se convierte no sólo en un medio para medir el aprendizaje, sino también en un proceso dialógico que valora la individualidad y la colectividad, permitiendo una reconfiguración más democrática y justa del espacio educativo. En última instancia, un sistema de evaluación decolonizado contribuye a la formación de ciudadanos globales conscientes de las complejidades históricas y culturales que conforman nuestra realidad compartida.

Referencias

- Braudel, F. (1983). *Las civilizaciones actuales*. Madrid, España: Editorial Tecnos, S.A.
<https://es.scribd.com/document/628827367/Las-Civilizaciones-Actuales-Braudel-Fernand>
- Dussel, E. (2011). *La filosofía de la liberación*. México: Fondo de Cultura Económica.
[https://enriquedussel.com/txt/Textos_Obras_Selectas/\(F\)11.Filosofia_liberacion.pdf](https://enriquedussel.com/txt/Textos_Obras_Selectas/(F)11.Filosofia_liberacion.pdf)
- Gaete, R. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación y educadores*, 14(2), 289-307.
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83421404005.pdf>
- MARÍN, J. (2017). Eurocentrismo, el racismo y interculturalidad en el contexto de la globalización. *Revista de Educação Pública*, 26(62/2), 477-491.
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5473>
- Mora Olate, M. L. (2019). Migrantes en la escuela: propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes. *Páginas de Educación*, 12(1), 75-97.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682019000100075
- Morales, J. R. R. (2020). Filosofía intercultural: Dificultades y desafíos en la enseñanza de la filosofía. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(4), 50-64.
<https://www.redalyc.org/journal/279/27963704005/html/>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina (Vol. 13). CLACSO.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Quijano, J. C. A, Paniagua, W. G. C., & Carrasco, Z. J, L. (2020). La rúbrica como instrumento de evaluación y el desempeño docente con enfoque intercultural en instituciones educativas de primaria en Perú. *Conrado*, 16(73), 14-20.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1990-86442020000200014
- Rodríguez, N. M. (2018). Problematizaciones en torno al concepto de universalidad: del eurocentrismo a la interculturalidad. *Cuadernos De Humanidades*, (29), 201-210.
<http://humani.unsa.edu.ar/cdh/index.php/CDH/article/view/16>

Sánchez, J. C. (2020). Eurocentrismo, ciencias sociales y transmodernidad. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 22 (44), 177-202.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/download/9421/10763/41849>

EL SILENCIO EN LA EDUCACIÓN: CRISIS EN LOS TIEMPOS DIGITALES

DBA. Sandra Arritola Fernández, Cuba.
<https://orcid.org/0000-0003-1184-2417>
sandraarritola@gmail.com
Keiser University

“Cada palabra tiene consecuencias, cada silencio también”

El Principito

El silencio es un término al que se le han atribuido muchos beneficios y también desventajas en diferentes contextos. Hoy, se hace referencia, en este artículo, al silencio en la educación como crisis en los tiempos digitales. A medida que se desarrolla la tecnología, aumenta la distancia en las relaciones interpersonales de los estudiantes, y del propio estudiante con el maestro. Y, aunque este es uno de los problemas actuales, no es el que deseo tratar en este momento.

Me pregunto, por qué se callan las escuelas ante la necesidad de la transformación de la educación para lograr un mundo de desarrollo sostenible (CEPAL, 2022). ¿Por qué hay fallas en el liderazgo ético de los profesores? ¿Por qué no aprenden nuestros estudiantes los valores humanos y solo piensan en las riquezas materiales? ¿Por qué en las escuelas no se alzan las voces ante los delitos estudiantiles y la agresividad escolar, la violencia de género, y los crímenes de odio racial? Así como “cada palabra tiene sus consecuencias, cada silencio también”.

Invito a los maestros a que aprecien el valor de las palabras, hagan afirmaciones positivas a sus estudiantes y se interesen en conocer sus emociones en las diferentes dimensiones de su vida. Los maestros deben tener en cuenta el valor resiliente de sus alumnos, observar los síntomas que le pueden generar el estrés y establecer una comunicación directa y efectiva. El silencio de los maestros y de las escuelas no puede servir de bandera a las crisis actuales. El maestro puede aplicar las herramientas de Programación Neurolingüística para que los estudiantes no se ahoguen en un vaso de agua.

Para acallar el silencio considero que se pueden hacer diferentes acciones:

- Los estudiantes deben aprovechar el tiempo en la escuela, disfrutar del aprendizaje como si fuera el mejor de sus días, de esta manera, su cerebro en conexión con sus emociones le hará recordar el conocimiento recibido y no habrá cabida para el silencio.
- Las políticas educativas deben encaminarse a que cuando se hable de escuela, se hable de hogar, se hable de plenitud, de derechos y deberes, se hable de dignidad, amor y respeto.

- Crear nuevos instrumentos para la educación. Las escuelas deben convertirse en talleres creativos en los que se combinen conocimientos, habilidades, capacidades y valores.
- No juzgar a los estudiantes cuando no aprenden o sepan hacer una determinada actividad. El maestro debe preguntarse: ¿Qué me ha faltado por hacer que no he logrado el objetivo de la clase? Quizás sabiendo la respuesta de esta pregunta, el estudiante puede hacer uso de la palabra.
- El maestro debe ser un líder educativo que genere confianza e inspiración en los estudiantes, porque él es el facilitador de lo que aprenden sus estudiantes, esclavo de lo que no saben y del silencio que otorgan.
- Crear vínculos entre la escuela y la familia para que cada estudiante llegue a conocer la forma en que funciona su cerebro, pueda estructurar adecuadamente su plasticidad cerebral de manera que se activen las conexiones ante el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollen su inteligencia emocional, y su máximo potencial de aprendizaje.
- Hacer que la educación rompa las cadenas de la violación de los derechos humanos, acabe con la ignorancia, las crisis de silencio y prepare a los líderes para que cumplan su rol social y desarrollen el país.

Resumiendo:

La educación cumple muchas funciones sociales, la instrucción la complementa para mantener el orden social. Si un maestro duda de lo que enseña, esa duda se convierte en silencio, la transmite al estudiante ya sea por palabras o por su lenguaje corporal y contribuye a crecer el silencio en la educación, a que haya una crisis que será alimentada por los medios digitales.

Referencias

- Carson, R. (1997). No te ahogues en un vaso de agua. 1ra Ed. Barcelona. ISBN: 84-253-3199-4
- Cepal. (2022). Panorama Social en América Latina y el Caribe. La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible. Naciones Unidas. Santiago. ISBN: 978-92-1-005587-1.
- De Saint – Exupéry. (2021). El Principito. Editorial Salamandra Random. ISBN: 9788498381498.
- Hall, K. (2010). El poder de las palabras: Alcanza todo tu potencial a través de su significado oculto. Ediciones Urano. ISBN:9788479537449.

EL ENFOQUE DE INTERCULTURALIDAD: UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA TODOS CON LINEAMIENTOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

THE INTERCULTURALITY APPROACH: AN INTERCULTURAL EDUCATION FOR ALL WITH GUIDELINES OF CRITICAL PEDAGOGY

Elias Alexander MORON GONZALES, Perú
elias.moron@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-1184-2214>

Milagros RIVERA ZAMUDIO, Perú

mrivera@cajadetalentos.pe

<https://orcid.org/0000-0003-0741-6618>

Luis Alberto VÁSQUEZ MUÑOZ, Perú

lvasquezm@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-9980-5954>

Noemi CHAMBI ZEBALLOS, Perú

noemi.chambi@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-1611-7185>

Alberto Salvador PALACIOS JIMENÉZ, Perú

albertopalaciosjimenez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1008-1791>

RESUMEN

El Perú, a lo largo de su historia, ha visto la diversidad cultural como un obstáculo para su desarrollo y unificación como nación. La mentalidad dominante ha intentado imponer una homogenización cultural, descartando las riquezas y contribuciones de diversas culturas que han formado el tejido social del país, desde la cultura inca hasta las migraciones chinas en el siglo XIX. Sin embargo, es crucial comprender que esta diversidad representa una oportunidad para la construcción de una sociedad más rica y plural.

Este ensayo tiene como propósito analizar e interpretar los conceptos vinculados a la interculturalidad en el contexto educativo peruano. Busca promover una educación intercultural bilingüe que incorpore la pedagogía crítica para concientizar a los estudiantes sobre su realidad multicultural y luchar contra los prejuicios étnicos en la sociedad peruana. utilizando un enfoque basado en la revisión de bibliografía relevante, se examinan fuentes que abordan la historia y evolución de la interculturalidad en Perú, así como los desafíos y oportunidades que presenta para el sistema educativo.

De este análisis se destaca que el enfoque intercultural es fundamental para una educación inclusiva y democrática en Perú. Es esencial redefinir la educación, no como un proceso de homogenización cultural, sino como una herramienta que celebre y aproveche la diversidad. La Educación Intercultural Bilingüe, respaldada por los principios de la pedagogía crítica, ofrece una vía para reconectar a los estudiantes con sus raíces culturales, mientras se les empodera para ser ciudadanos informados y críticos. Esta educación no solo se enfoca en la tolerancia, sino que aspira a una verdadera equidad, justicia y reconocimiento de derechos y

deberes, buscando la emancipación y el pleno desarrollo de cada estudiante en su rol como ciudadano.

Palabras claves: Conocimiento intercultural. Culturalidad. Pensamiento crítico. Educación intercultural bilingüe

SUMMARY

Peru, throughout its history, has seen cultural diversity as an obstacle to its development and unification as a nation. The dominant mentality has tried to impose cultural homogenization, discarding the riches and contributions of diverse cultures that have formed the social fabric of the country, from the Inca culture to the Chinese migrations in the 19th century. However, it is crucial to understand that this diversity represents an opportunity to build a richer and more plural society.

The purpose of this **essay** is to analyze and interpret the concepts linked to interculturality in the Peruvian educational context. It seeks to promote bilingual intercultural education that incorporates critical pedagogy to raise students' awareness about their multicultural reality and fight against ethnic prejudices in Peruvian society. Using an approach based on the review of relevant bibliography, sources that address the history and evolution of interculturality in Peru, as well as the challenges and opportunities it presents for the educational system, are examined.

From this analysis it stands out that the intercultural approach is fundamental for an inclusive and democratic education in Peru. It is essential to redefine education, not as a process of cultural homogenization, but as a tool that celebrates and takes advantage of diversity. Intercultural Bilingual Education, supported by the principles of critical pedagogy, offers an avenue to reconnect students with their cultural roots, while empowering them to be informed and critical citizens. This education not only focuses on tolerance, but aspires to true equity, justice and recognition of rights and duties, seeking the emancipation and full development of each student in their role as citizens.

Keywords: Intercultural knowledge. Culturality. Critical thinking. Bilingual intercultural education

INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural en Perú ha sido tradicionalmente considerada como un obstáculo para el desarrollo y la cohesión nacional. Este enfoque ha persistido a lo largo de la historia del país, eclipsando los innumerables aportes de diversas culturas que conforman la riqueza del tejido social peruano. Entre esas contribuciones se incluyen las de la cultura inca y la influencia hispánica durante la época colonial, así como las oleadas de migración, como la

china en el siglo XIX. La capital, Lima, es un calidoscopio de estas lenguas y culturas, especialmente debido a los movimientos migratorios internos y externos.

Frente a este telón de fondo, la educación en Perú ha estado dominada por un sistema castellanizador que busca homogeneizar a la población, lo cual ha llevado a la asimilación forzada de pueblos originarios y al reemplazo de sus lenguas y culturas autóctonas. Este enfoque ha mostrado sus limitaciones y sus fracasos, especialmente en lo que respecta a abordar la diversidad inherente del país. Los modelos curriculares y pedagógicos tradicionales han demostrado ser inadecuados para responder a esta diversidad, exacerbando la inequidad y la injusticia en el sistema educativo.

Sin embargo, hay signos de cambio. El Ministerio de Educación de Perú (MINEDU) ha presentado la propuesta de una Educación Intercultural Bilingüe (EIB), dirigida no solo a comunidades indígenas en zonas rurales andinas y amazónicas, sino también a poblaciones urbanas. Esta iniciativa representa un reconocimiento de la importancia de abordar la diversidad cultural de manera constructiva, con el objetivo de fomentar una cohesión social más genuina.

En concordancia con el enfoque del trabajo, se destaca la necesidad de adoptar una perspectiva pedagógica que no solo integre múltiples culturas, sino que también incorpore elementos de la pedagogía crítica. Este enfoque va más allá de la simple inclusión de diferentes culturas en el currículo; busca cuestionar y desafiar las estructuras de poder y las normas que perpetúan la desigualdad y la marginación. Así, el desarrollo y la implementación de una Educación Intercultural Bilingüe, enriquecida con los lineamientos de la pedagogía crítica, pueden ofrecer un camino hacia una sociedad peruana más inclusiva, justa y equitativa.

El presente ensayo propone analizar e interpretar los conceptos vinculados a la interculturalidad, partiendo desde su enfoque y aplicación en el sector educativo incorporando el “conocimiento del otro” como una búsqueda permanente de diálogos culturales equitativos. Se plantea la implementación de una EIB con lineamientos y principios de la pedagogía crítica para generar concientización en los estudiantes de su realidad, en aras de la lucha de prejuicios étnicos en la sociedad peruana.

MARCO TEÓRICO

El Perú, un país de notable diversidad cultural y lingüística, enfrenta desafíos persistentes de desigualdad y asimetría en las relaciones sociales. Estas situaciones obstaculizan el avance hacia una sociedad democrática más equitativa. En respuesta a esta problemática, surge el concepto de interculturalidad, entendido no solo como una simple coexistencia de diversas culturas, sino como un dinámico proceso de interacción y diálogo. El objetivo final de una sociedad intercultural es establecer relaciones basadas en la equidad, el reconocimiento mutuo y el intercambio cultural, sin buscar una homogeneización cultural, sino más bien una coexistencia enriquecida y respetuosa.

Desde la perspectiva educativa, la interculturalidad se convierte en un principio rector que busca ofrecer una educación integral e inclusiva. Este enfoque promueve el respeto hacia las diferencias culturales y busca fomentar el diálogo y el intercambio, con el fin de erradicar diversas formas de inequidad sin suprimir las identidades culturales únicas. Es un modelo educativo que no se limita al cumplimiento de normativas, sino que aspira a propiciar transformaciones más profundas desde una perspectiva crítica y reflexiva.

Esta dimensión reflexiva del enfoque intercultural tiene implicaciones profundas. Impulsa a cuestionar y desafiar las estructuras y jerarquías sociales existentes que perpetúan la desigualdad. Su objetivo no se limita al ámbito educativo, sino que se extiende para influir en las condiciones políticas, económicas y sociales que permiten a las diversas culturas mantener su vigencia en un mundo globalizado dominado por la competencia. Este enfoque es esencial para tender puentes entre las diversas culturas que conforman el Perú, incluidas las raíces andinas, amazónicas y costeñas. Al hacerlo, no solo se atienden las demandas históricas de justicia y equidad, sino que también se preserva el patrimonio cultural e identidad de la nación.

Por lo tanto, el enfoque de interculturalidad representa más que una propuesta educativa; es un imperativo social y cultural que tiene el potencial de reformar y enriquecer la sociedad peruana en su totalidad. Abordar la interculturalidad desde esta perspectiva integral permite un enfoque más holístico que conecta diversos aspectos de la vida social y cultural, creando así un camino hacia una sociedad más justa, inclusiva y democrática.

Enfoque intercultural

El Perú, nación de rica diversidad cultural y lingüística, se enfrenta a retos considerables en términos de desigualdad y asimetría social. Estas dinámicas, arraigadas en el día a día del país, han dificultado la evolución hacia una sociedad plenamente democrática e inclusiva. En respuesta a este complejo escenario, se introduce el concepto de interculturalidad, que va más allá de una simple coexistencia pacífica entre distintas culturas. En cambio, aboga por un enriquecedor proceso de interacción y diálogo continuo, centrado en el acuerdo y la complementariedad. De esta manera, una sociedad intercultural se configura como un proyecto en desarrollo que aspira a establecer relaciones marcadas por la equidad, el intercambio y el reconocimiento mutuo de las diversas culturas que la componen.

En el ámbito educativo, la interculturalidad se postula como un principio rector que busca fomentar una educación integral e inclusiva para todos los ciudadanos. Este principio se concreta en un enfoque pedagógico que promueve el respeto por la diversidad cultural y el intercambio de conocimientos y experiencias a través del diálogo. La meta es erradicar formas de inequidad y exclusión, sin que ello implique la supresión de las identidades culturales individuales o colectivas.

Más allá de su implementación en términos normativos, la interculturalidad en la educación persigue transformaciones más fundamentales, instando a una reflexión crítica sobre las estructuras de poder y jerarquías sociales que perpetúan la desigualdad. Por tanto, este

enfoque va acompañado de objetivos que trascienden el ámbito educativo. Se trata de crear condiciones políticas, económicas y sociales que permitan el florecimiento y la preservación de diversas culturas, incluso en un contexto globalizado donde prevalece la competencia.

Este enfoque intercultural se revela especialmente necesario para tender puentes entre las diversas identidades culturales del Perú, como las raíces andinas, amazónicas y costeñas. Al conectar estos fragmentos culturales, se facilita un proceso de enmienda social que contribuye a la cohesión nacional. Ignorar o subestimar este enfoque podría resultar en la erosión del patrimonio cultural y la identidad del pueblo peruano.

Por ende, la interculturalidad se erige no solo como una estrategia pedagógica sino también como una imperante necesidad social y cultural. Al incorporar este enfoque en diversas facetas de la vida en Perú, se allana el camino hacia una sociedad más justa, inclusiva y democrática, alineada con las demandas y aspiraciones de su diversa población.

Educación intercultural

En el contexto peruano, marcado por su diversidad cultural y lingüística, la desigualdad social afecta de manera desproporcionada a ciertos grupos. Salas (2007) destaca que la población más marginada suele ser la que tiene una lengua materna diferente al castellano, como es el caso de comunidades andinas, amazónicas y afrodescendientes, principalmente en zonas rurales. Este escenario de exclusión no se limita a la esfera lingüística, sino que se extiende a aspectos sociales, políticos y educativos. Esta marginalización a menudo lleva a las personas a migrar hacia las áreas urbanas en busca de mejores oportunidades. Tubino (2016) añade que, para evitar el estigma asociado a su lengua nativa, muchos optan por ocultarla, excepto en contextos donde no sean objeto de menosprecio.

Frente a esta realidad, el enfoque de la educación intercultural emerge no como una subcategoría educativa, sino como un modelo pedagógico que busca crear conciencia en la comunidad educativa para eliminar estereotipos negativos entre culturas. Su objetivo es construir un espacio inclusivo en el que se fomente el respeto y se promueva el diálogo intercultural.

La Ley General de Educación del Perú, en su artículo 8, amplía esta visión al señalar que la educación intercultural no está destinada únicamente a escuelas o comunidades originarias. Según esta normativa, se alienta a los estudiantes peruanos a aprender lenguas nativas del país, como el quechua o el aimara, con el objetivo de fomentar un intercambio cultural más rico y una convivencia pacífica. En este sentido, la educación intercultural se configura como una estrategia que permite a los estudiantes adquirir un entendimiento más profundo y respetuoso de las diversas culturas que conforman el país.

Educación Intercultural Bilingüe

Durante el régimen del presidente Juan Velasco Alvarado en la década de 1960, se sembró la semilla de la diversidad en la educación peruana. Este enfoque estuvo alineado con la idea de reconocer la riqueza cultural y lingüística del país, abriendo camino a lo que más tarde se

conocería como Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Este modelo se ha consolidado no solo como un derecho fundamental para las comunidades indígenas, sino también como una estrategia pedagógica inscrita tanto en la legislación peruana como en normativas internacionales.

La EIB se sustenta en el respeto y la inclusión de los conocimientos, prácticas y valores intrínsecos a los estudiantes, permitiendo el aprendizaje en su lengua materna además del castellano. Está respaldada por una variedad de herramientas pedagógicas, que incluyen rutas de aprendizaje, guías didácticas para maestros y materiales educativos en diversas lenguas.

Este enfoque se extiende a lo largo de los tres niveles del sistema educativo peruano: inicial, primaria y secundaria. Propone una educación equitativa que permita a los alumnos adquirir competencias en diferentes lenguas de acuerdo con su nivel de dificultad y avance. A largo plazo, la meta es que los estudiantes se conviertan en ciudadanos capaces de desenvolverse en un espectro más amplio de contextos interculturales. Específicamente, se aspira a que los estudiantes que provienen de una cultura y lengua originaria puedan reforzar aprendizajes basados en su propio entorno cultural, comunicándose tanto en su lengua nativa como en el castellano y, en el nivel secundario, en una lengua extranjera. Es importante subrayar que los educadores desempeñan un papel fundamental como facilitadores en este proceso, evitando imponer el castellano estándar como único medio de expresión.

Más allá de su dimensión pedagógica, la EIB y la educación intercultural en general son también propuestas políticas con profundas implicaciones para la democratización del poder. No se trata simplemente de iniciativas aisladas dentro del sistema educativo, sino de políticas públicas que el Estado está obligado a promover. Estas políticas van en línea con una reconfiguración más amplia de la sociedad peruana, apuntando a una distribución más equitativa del poder y el reconocimiento de la diversidad como pilar de la identidad nacional.

Pedagogía crítica

La noción de desigualdad entre grupos sociales, donde algunos se consideran superiores y otros inferiores, genera un ambiente que obstaculiza el desarrollo de la solidaridad y la integración social, perpetuando el antagonismo (Portocarrero, 1990). Esta realidad se refleja en el ámbito educativo, donde a menudo las iniciativas no han tenido el impacto esperado no debido a su ineficacia intrínseca, sino a la falta de reconocimiento de la educación como un proyecto humano esencial para el desarrollo nacional.

Este panorama se traduce en patrones de marginación que se manifiestan en las relaciones entre docentes, estudiantes y padres de familia, así como en los contenidos curriculares. A menudo, los estudiantes de diversas culturas o zonas rurales, particularmente aquellos cuya lengua materna no es el castellano, son excluidos de diversas actividades. Esto se suma a un enfoque educativo tradicionalista que no permite a los estudiantes cuestionar lo que se les enseña, resultando en una educación de calidad deficiente.

Frente a este escenario, emerge la pedagogía crítica como una vía para fomentar un cambio social. Paulo Freire (1997) argumenta que la educación no debe ser una mera transferencia de conocimiento, sino un espacio para crear las condiciones necesarias para la producción de dicho conocimiento. Freire aboga por una educación liberadora que utilice el diálogo como herramienta para la transformación social.

Las instituciones educativas, por lo tanto, deben convertirse en espacios donde los estudiantes adquieran habilidades y conocimientos que sean transformadores e innovadores. Los docentes tienen la responsabilidad de fomentar en los estudiantes la capacidad de reconocerse y reconocer a los demás como seres humanos iguales en dignidad y derechos. Este reconocimiento debe extenderse a la diversidad cultural y lingüística, valorando todas las contribuciones como igualmente significativas.

Siguiendo los lineamientos de la pedagogía crítica, la educación intercultural aspira a algo más que simple tolerancia. Su objetivo es fomentar la equidad y la justicia, exigiendo el cumplimiento de derechos y deberes. De esta manera, la intersección de la educación intercultural con la pedagogía crítica no busca perpetuar sistemas de dominación, sino más bien promover la emancipación de cada estudiante. Estos futuros ciudadanos serán capaces de ejercer su autonomía y desarrollar todas sus potencialidades, oponiéndose a paradigmas sociales que perpetúan la sumisión y la desigualdad.

CONCLUSIÓN

En consonancia con el tema "El enfoque de interculturalidad: Una educación intercultural para todos con lineamientos de la pedagogía crítica", se concluye que la diversidad cultural, lejos de ser un obstáculo, puede ser un recurso valioso para el enriquecimiento educativo y social. El desafío radica en cerrar la brecha entre la teoría y la práctica para construir una educación que sea genuinamente inclusiva y transformadora.

Este enfoque de educación intercultural deberá tener en cuenta las perspectivas de los pueblos originarios en la formación de los estudiantes. Se aspira a que los educandos, sin importar su origen cultural, puedan desarrollar sus potencialidades en diversos entornos sin perder su identidad y sentido de pertenencia. Para lograr esto, las instituciones educativas necesitan fomentar actitudes de respeto y valoración hacia la diversidad cultural. La pedagogía crítica sirve como un marco teórico y metodológico que permite cuestionar y superar prejuicios y juicios negativos, a la vez que desafía estructuras de poder etnocéntricas.

Uno de los principales retos que enfrentan tanto la educación intercultural como la bilingüe es el de dismantelar relaciones asimétricas de poder que perpetúan la inequidad social. Al lograr esto, se contribuirá al desarrollo de una sociedad más justa y equitativa, en la que todas las personas, independientemente de su origen cultural o lingüístico, tengan las mismas oportunidades para su desarrollo individual y colectivo.

Por último, se aspira a una educación que integre de manera armónica los saberes locales con los de otras culturas. Este enfoque permitirá construir una nación que se reconozca y valore

en su diversidad cultural y lingüística. No se trata de una educación intercultural que sea igualitaria en el sentido de tratar a todos de la misma manera, sino equitativa, adaptándose a las necesidades específicas de cada contexto y nivel de reconocimiento. De este modo, la educación intercultural crítica beneficiará a toda la sociedad, estableciendo un camino hacia la inclusión y el respeto mutuo, pilares esenciales para la convivencia en una sociedad democrática.

Referencias

- Human Istor. (29 de marzo de 2020). Identidad: Interculturalidad, Pluriculturalidad y Multiculturalidad [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=02gQIDdGThc>
- López Pandia. (17 de noviembre de 2020). Pluriculturalidad, Multiculturalidad e Interculturalidad [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7UdLLWzDS9g>
- Portocarrero, G. (1990). Violencia estructural en el Perú: Sociología. Lima: Asociación Peruana de Estudios e Investigación para la Paz. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-97304>
- PUCP. (3 de marzo de 2016). La interculturalidad en el Perú (Fidel Tubino) – PUCP [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=cDshNEtrypk&t=690s>
- Romero, L. (2014). El aprendizaje de la lectoescritura. [versión PDF]. Recuperado de <https://educrea.cl/el-aprendizaje-de-la-lectoescritura/>
- Salas, P. (2007). Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social: Normas legales 1990-2007. [versión PDF]. Recuperado de <http://www.care.pe/pdfs/cinfo/libro/Educacion%20intercultural%20Biling%C3%BCe%202007.pdf>
- Sandoval, P. (2014). Diversidad cultural, desarrollo y cohesión social. [versión PDF]. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Diversidadculturaldesarrolloycohesionsocial.pdf>
- UNIFEM. (2001). Declaración Universal de Derechos Humanos: Texto y Comentarios Inusuales. [versión PDF]. Recuperado de <https://www.corteidh.or.cr/tablas/11109.pdf>
- Universidad Miguel Hernández de Elche. (8 de febrero de 2011). El enfoque intercultural en la educación [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=hMgoO7XIDS0>

Vásquez, J. (2011). Enfoque Intercultural. Para una Educación Básica Regular Intercultural y Bilingüe. [versión PDF]. Recuperado de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/090617.pdf>

PARA UN CURRÍCULUM FACILITADOR DE LA BUENA CONVIVENCIA ESCOLAR Y QUE EDUCA LA PAZ

Dra. María Antonieta Mendoza Basaure, Chile

Hemos observado en los últimos tiempos un revelador deterioro de la buena convivencia escolar y el aumento de la violencia ha sido muy elocuente a nivel global, pasando a ocupar buena parte de la agenda internacional. ¿Qué hacer entonces para erradicar de alguna forma la violencia en los diversos espacios de convivencia? Sin duda que un grado muy importante de responsabilidad recae en la educación, tanto en el ámbito escolar como también la que proviene de la familia y del entorno cercano o lejano a ella. “Una encuesta mundial en línea sobre las percepciones y la práctica de las y los docentes en relación con la violencia escolar, realizada por la UNESCO en 2020, reveló que no todos los y las docentes están plenamente preparados para cumplir la función de prevenir y abordar la violencia escolar...”

En virtud de ese posible escenario mundial o de algún país en particular, más que analizar la multiplicidad de factores que podrían estar incidiendo ante tal deterioro, me asiste más bien la necesidad de proyectar algunas formas de mitigación posibles en el ámbito escolar, con el aporte y el manejo de los currículos que puedan incentivar la búsqueda de elementos conciliadores; así también tomar razón de temas que surgen de la propia práctica y ejercicio docente en el aula. En tal sentido, es necesario mencionar algunos elementos que son de gran utilidad al momento de educar y que tienen directa relación con el Currículo educativo. Desde luego, un primer elemento importante es la observación del trasfondo formativo desde una mirada innovadora y transformadora de la educación, asociado a la reflexión

permanente de los hechos que van aconteciendo en el día a día de la escuela. Quizás sería bueno preguntarnos con mayor frecuencia ¿qué tipo de personas deseamos formar para cumplir con los desafíos que hoy se nos presentan en la sociedad?

La observación de los hechos que emergen de la realidad puede ser un incentivo de renovación más permanente o tal vez un indicador ante la conveniencia de potenciar modelos curriculares que respondan en mejor forma a esa realidad. Uno de ellos es el Currículo crítico y reflexivo, porque es pertinente e inclusivo y permite generar un clima organizacional de mayor calidad y de gran efectividad en torno a las relaciones humanas y a las comunicaciones, facilitando los espacios de análisis que son fundamentales para dar curso libre al pensamiento. La comunidad educativa que mantiene una reflexión crítica permanente sobre su propio quehacer, responde al dinamismo acertado de una educación que avanza hacia el cambio renovado y efectivo.

A su vez, el Currículo integral cuenta con un diseño elaborado para atender las necesidades psicobiológicas, psicomotrices y socioafectivas fundamentales para la formación de las personas en la etapa escolar. Su finalidad es desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (cognitiva, ética, espiritual, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y socio-política), con el fin de

alcanzar una plena realización personal y social. Los modelos educativos que son más propicios para el desarrollo integral pleno, tienen relación con la pedagogía de la afectividad y la orientación educativa para el cuerpo, la mente y el espíritu en forma simultánea.

Por otra parte, es muy importante el Currículum oculto, que se caracteriza porque no aparece explícito en los planes de estudio, más bien subyace en cada grupo humano en el aula e identifica a cada persona con su propia cultura y experiencia. En ese ámbito de la educación formal, son recurrentes por ejemplo los problemas de autoestima, de autoaceptación o de violencia asociada a los diversos conflictos provenientes de la cultura familiar y/o social que afectan al cuerpo. Si dichos problemas no tienen vías de salida y desahogo adecuado, se pueden convertir en un problema mayor de agresividad, y es por ello que la ejercitación de la conciencia corporal es tremendamente beneficiosa para la salud de niñas, niños y adolescentes.

Junto a las líneas curriculares antes mencionadas, es muy importante la aplicación de los Objetivos Fundamentales Transversales que fortalecen la formación para la no violencia puesto que inciden directamente en el saber ser y el saber convivir frente a los procesos de crecimiento y de autoafirmación personal. Con los ejes transversales se potencia en términos generales la formación en valores, dando vida a la pedagogía de la afectividad en un clima de mayor armonía y sana convivencia.

En consecuencia, adquirir un compromiso real y efectivo con la Comunidad Educativa integralmente y en alianza entre la Familia y la Escuela, es lo que da real sentido al hecho educativo y a la profesión docente, porque educar *para la Vida* es concebir la Paz como el centro del aprendizaje en el diseño curricular, y la paz se puede construir en el diario vivir de la convivencia familiar y social desde la educación refleja, y se puede sustentar a través de la educación formal en la práctica y la convivencia escolar.

Educamos para la paz cuando generamos en el aula un clima de alegría y afectuosa participación, un ambiente de respeto y mutua comprensión con las formas de ser de las demás personas. Es propiciar desde temprana edad la conversación y el diálogo ante las diferencias de pensamiento, que suelen ser el reflejo y la reproducción de las creencias familiares y/o sociales. Para ello es importante incentivar la capacidad de escucha como una práctica de encuentro fraterno, como así también educar la verdad y la transparencia para enfrentar de buena forma las relaciones de conflicto.

Es en ese contexto donde se van cimentando las buenas relaciones de género, de raza, de creencias religiosas y de todo tipo.

EL QUECHUA, UNA LENGUA CON ESTIGMA Y ESPERANZA

Dra. Bertha Consuelo Navarro Navarro, Perú

Introducción

Mis dos abuelos Navarro fueron quechua hablantes, uno de Jauja y el otro de Lucanas. La cadencia de su expresión aglutinante es parte de mi recuerdo, así como su alegría henchida de esperanza cuando el 7 de mayo de 1975 el presidente Juan Velasco Alvarado oficializó el quechua (Ley 21156). Sin embargo, no entendía porque ninguno de los dos me lo enseñaba; eso sí, como viví con el de Lucanas me apropié de sus expresiones más intensas, el amor, la rabia, el dolor, siempre eran en quechua: *“Sonjo sua, warmi”, “Supaypapawawa”, “Atatau”*.

Empecé la escuela en esos años, en plena Reforma Educativa velasquista; pero esta duró solo hasta el golpe de Estado que destituyó al régimen, en el mismo año de la dación de la Ley 21156 y, como consecuencia, aprender algo de quechua en la Educación Básica se tornó un sueño trunco, un bien esquivo. Concluí la secundaria y lo único que el colegio me había enseñado en quechua eran algunos pocos topónimos.

El caso

Tiempo después, cuando estudié el pregrado en la Facultad de Educación de la Decana en América, el maestro Alvarado⁸ marcó mi vida -y la de muchas generaciones que compartimos con él la dialéctica de la cotidianidad-. A continuación, transcribo una crónica de Sánchez Lihón (2020) que narra los orígenes del maestro como propulsor del quecha. Por estrategia de presentación, he suprimido algunos fragmentos.

Santiago Alvarado Anaya nació en la aldea de San Miguel de la provincia de Aija, (...) Ancash (...). Nació en una realidad cotidiana donde el idioma en uso es el quechua, donde creció hablando quechua, jugando en quechua, amando y sufriendo en esa lengua transida y mimetizada del imperio más grandioso en sus realizaciones, en función a los valores humanos, que jamás haya existido en la faz del planeta (...)

Sin embargo, corría el año 1941, cuando cursa el Quinto Año de Educación Primaria en su aldea nativa, que llega una disposición conminatoria para funcionarios, profesores y personal administrativo de su provincia y de otras aldeañas. (...)

Allí se les notifica, bajo sanción, que no permitan ni consientan que se hable el quechua en las aulas, ni en los patios, ni en los corredores de los centros educativos, en razón de las políticas de progreso y unidad nacional. Y que coadyuven a fin de que tampoco se hable quechua en los espacios públicos, debiendo ejercer, en lo posible, su autoridad para que deje de usarse este factor de atraso en la comunidad.

⁸ Nota: Santiago Rodrigo Alvarado Anaya, el protagonista del caso, sigue apostando por la educación comunitaria y por mantener viva la lengua que lo hizo renacer. Su correo electrónico es rodrigoalvaradoanaya@yahoo.com y su celular-whatsapp 986006681.

Los niños escuchan como siempre atentos, absortos y hasta ilusos este mandato. Y asienten generosos con la cabeza. Y lo intentan de a verdad. Se autocorrigien. Se autoinculpan, pero es inatajable hablarlo. ¡El quechua en todo aparece! Pero muchos niños, es cierto, se fuerzan por adaptarse a la prohibición. Y no lo hablan, salvo a escondidas.

Santiago Alvarado Anaya mira a sus amigos: se ríen y no pueden proseguir en su comunicación, sino es hablando en quechua. Pero, en él el desacato es más notorio, porque es un niño alegre, vivaz, y espontáneo en todo. Y, además, el primer alumno de su salón. (...)

La profesora Petronila es llamada por el director del plantel, quien le dice que pondrá a disposición de la Inspección su puesto de trabajo. Y le pregunta: ¿por qué, señorita, son los niños de Quinto Año a quienes todavía se les escucha hablando en quechua?

La maestra Petronila ha reunido a los padres de familia. Lloro en la reunión. Y dice que si esto continúa la van a suspender del trabajo y posiblemente tendría que irse desempleada. ¡Sabe Dios a dónde! (...)

Cuando terminó la reunión y regresaban a su casa, la señora Donata no hablaba por el camino con su hijo Santiago, pese a que iba a su lado. (...). Solo atinó a dirigirle la palabra al llegar a la casa. Y fue para decirle una palabra: “Entra” Y ahí lo agarró. Y lo encerró en una habitación. (...) Pero con su padre sí fue peor. (...)

—Carajo, —le dijo—. Ahora vas a jurar y vas a prometerme no hablar ya jamás el quechua.

¡Nunca más! (...)

Cuando el día de la clausura del año lectivo se entregan libretas es el niño más dichoso, feliz y radiante. Al ser llamado se acerca, y la recibe. (...) Su nota es diez. En rojo, con unas letras grandes que parecen puñales. ¡Está jalado de año! Ha sido aplazado. (...)

¿Llevar esa libreta a su madre y a su padre? No. Significaba que la señorita lo aplazaba porque había seguido hablando quechua. Y no era así. Ahora, esto era un desacato a la autoridad y a la promesa hecha a su padre. Ya no era desobediencia a su profesora sino a su padre. Y que no le importara el riesgo en que lo ponía. ¿Regresar a su casa así? ya no.

Entonces tenía que irse. Debía huir. (...)

Análisis y conclusión

En la actualidad, contamos con el Decreto Supremo N° 005-2017-MC que aprueba la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad. Si bien es un avance, hay una brecha inmensa entre la norma y su aplicación; en el imaginario colectivo, lamentablemente, aún hay una fuerte resistencia a las lenguas originarias, tanto andinas como amazónicas. Una explicación histórica a este rechazo radica en el prestigio científico que tuvo el estigma impuesto de la superioridad de razas y de lenguas. Así, por ejemplo, don Alejandro Deustua, Decano la Facultad de Filosofía y Letras de 1915 a 1919 y luego rector de la Universidad Nacional de San Marcos (1928 a 1930) afirmó (Campos Dávila, 2012, pág. 6):

¿Qué influencias podrá tener sobre esos seres (los indígenas) que solo poseen la forma humana, las escuelas primarias más elementales? ¿Para qué aprenderán a leer y

escribir la geografía y la historia (...) los que no son personas todavía, (...) los que no han llegado a tener una diferencia profunda con los animales (...)?

Conviene mencionar que la Ley Orgánica de Enseñanza N° 4004 de 1920 mandaba intensificar la enseñanza del castellano, pues las lenguas originarias - y el quechua, especialmente, - llevaban el estigma de no considerarse humanas y de generar retraso en sus hablantes. Lo cierto es que tras este verdadero e ignominioso Apartheid lingüístico, se buscaba silenciar o apagar la dignidad de los pueblos originarios pues en plena República la mentalidad de los encomenderos virreinales estaba vigente (Morillo).

Ahora entiendo porque mis abuelos decidieron no hablarme en quechua, asumieron que era una forma de protegerme; quizá vivieron lo que vivió Santiago en su terruño, quizá lloraron como él en la soledad de la puna acariciados por un tierno rayo de mamá Killa.

Desde entonces han transcurrido décadas; pero, lo que vivió Santiago lo siguen viviendo muchos niños y niñas de lenguas originarias en pleno siglo XXI. A ellos quizá ya no se les jala de año por expresarse en su propia lengua, pero se les jala la vida porque la EBI (Escuela Bilingüe Intercultural) cubre con prioridad el nivel primario, son muy pocas instituciones secundarias en esa modalidad (MINEDU); a eso hay que sumarle los 'requisitos lingüísticos' que no garantizan la pervivencia de la lengua originaria, aunque sí del español. Además, no existe en nuestro país exámenes de ingreso ni cátedras en lenguas originarias en el nivel superior ni universitario. Por ello, muchos jóvenes salen de sus pueblos para conquistar la Ciudad que no habla su lengua, para hacerse un espacio en un país que aún los trata como ciudadanos de segunda clase...así llegaron mis abuelos a Lima: Lucanas, Caravelí, Jauja, Huamanga, errantes en su propia tierra, extranjeros en el país que los vio nacer.

Tras un par de años del bicentenario, conviene reflexionar que la independencia fue el resultado de la integración de comunidades de muchas voces, de muchas lenguas con un sueño grande...es hora de despertarlo, es hora de hacerlo andar hasta construir una patria donde la utopía de un Perú para todas las sangres florezca, donde el 'Estado Nación' más que una entrada en un tesoro de politología sea una experiencia vital. "*¡Karuraqmi puririnay!*"

Referencias

Campos Dávila, J. (Febrero de 2012). *Tips de Investigación - Edición Especial N° 3. El problema pedagógico nacional (Por Alejandro Deustua)*. Lima, Lima, Perú: UNE

MINEDU. Instituciones Educativas EBI

http://escale.minedu.gob.pe/documents/10156/1676067/Anexo+2_+Padr%C3%B3n+de+Instituciones+Edu

cativas+P%C3%BAblicas+EIB+de+acuerdo+al+criterio+ling%C3%BC
%C3%ADstico.pdf

Morillo, E. (<https://rieoei.org/historico/deloslectores/233Morillo.PDF>). Reformas educativas en el Perú del siglo XX. Revista Iberoamericana de Educación, 1-8. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/233Morillo.PDF>

Sánchez Lihón, D. (17 de octubre de 2020). Quechua, una lengua con estigma y esperanza. Obtenido de [http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/sanchez_lihon_danilo/el_quechua_una_lengua_c on_estigma.htm](http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/sanchez_lihon_danilo/el_quechua_una_lengua_c_on_estigma.htm)

ENFOQUE INTERCULTURAL EN EL PERÚ: UN ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA REFORMA EDUCATIVA DE JUAN VELASCO ALVARADO

INTERCULTURAL APPROACH IN PERU: AN ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL POLICIES OF THE EDUCATIONAL REFORM OF JUAN VELASCO ALVARADO

Luis Felipe CHAVEZ CALDERON, Perú

luisfelipe.chavez@uarm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-0856-5922>

Rosa María RUESTAS MAURICIO, Perú

rosamariaruestasmauricio2023@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6160-7880>

Silvia Pilar RUA-POMAHUACRE

silvia.rua@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-1443-4171>

Paul Anthony COLLADO MATOS, Perú

paul.collado@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-3208-4336>

Juan Carlos PALOMINO PAREDES, Perú

jpalomino@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-5333-9516>

RESUMEN

En el contexto de la Reforma Educativa implementada durante el gobierno de Juan Velasco Alvarado en el Perú de los años 70, se exploró la integración del enfoque intercultural en el sistema educativo con el objetivo de honrar y cultivar la diversidad cultural y lingüística del país. Se discutió cómo esta reforma sentó las bases para una aproximación intercultural en la educación, que ha evolucionado a lo largo de las décadas subsiguientes, reflejándose en políticas y prácticas educativas contemporáneas que buscan promover la equidad, la inclusión y el respeto hacia la diversidad cultural y lingüística. Las principales conclusiones señalan que el legado intercultural de Velasco Alvarado resalta como un pilar en la historia educativa del Perú, mostrando un esfuerzo sostenido por erradicar desigualdades históricas y promover una justicia y equidad social. Además, se enfatizó la necesidad de continuar cultivando la interculturalidad en la educación como un medio para construir una sociedad más inclusiva, equitativa y representativa de la pluralidad cultural peruana.

Palabras clave: Reforma educativa, educación, Pluralidad, interculturalidad.

ABSTRACT

Within the context of the Educational Reform implemented during the government of Juan Velasco Alvarado in Peru during the 1970s, the integration of an intercultural approach in the educational system was explored with the aim of honoring and cultivating the country's cultural and linguistic diversity. It was discussed how this reform laid the groundwork for an

intercultural approach in education, which has evolved over the subsequent decades, reflected in contemporary educational policies and practices aimed at promoting equity, inclusion, and respect towards cultural and linguistic diversity. The main conclusions indicate that Velasco Alvarado's intercultural legacy stands as a pillar in Peru's educational history, showcasing a sustained effort to eradicate historical inequalities and promote social justice and equity. Furthermore, the need to continue fostering interculturality in education was emphasized as a means to build a more inclusive, equitable, and representative society of Peru's cultural plurality.

Keywords: Educational Reform, education, Plurality, interculturality.

INTRODUCCIÓN

La exploración del enfoque intercultural en el marco educativo peruano brinda una oportunidad para delinear una reflexión detallada acerca de las corrientes históricas y actuales que moldean el entramado social y cultural del país. Perú se caracteriza por una diversidad cultural que se ha desplegado a lo largo de los siglos, manifestando una rica confluencia de tradiciones, idiomas y saberes. No obstante, esta riqueza no ha sido siempre apreciada ni empleada de forma adecuada en los ámbitos educativos, lo que ha propiciado escenarios de marginación, discriminación y racismo que continúan resonando en la sociedad peruana.

A nivel global, la interacción entre diversas culturas ha generado una gama de interacciones, algunas de las cuales han fomentado el entendimiento mutuo y la creación de relaciones enriquecedoras, mientras que otras han culminado en exclusión, explotación o discriminación. Esta dinámica ha sido también palpable en Perú, donde la coexistencia de variadas culturas ha formado un mosaico sociocultural que se refleja en el sistema educativo.

A lo largo de la historia peruana, la educación ha servido como un reflejo de las desigualdades y tensiones prevalentes. Por un largo período, las políticas educativas se guiaron por un enfoque urbano-costeño y un notable centralismo capitalista, desatendiendo y relegando la riqueza cultural de comunidades andinas y amazónicas, entre otras. En este panorama, la Reforma Educativa impulsada por el gobierno de Juan Velasco Alvarado se destaca como un momento significativo en el esfuerzo por reevaluar y transformar las dinámicas educativas.

El enfoque intercultural aboga por una modalidad educativa que trasciende la simple transmisión de contenidos, promoviendo un proceso educativo que aliente el reconocimiento, la valoración y el respeto hacia la diversidad cultural. La perspectiva intercultural fomenta la equidad, la inclusión y el diálogo entre las diferentes culturas, elementos cruciales para edificar una sociedad más justa y unida. A través de este enfoque, se aspira a superar una tradición educativa que, en muchos aspectos, contribuyó a la división y la desigualdad entre los ciudadanos peruanos.

Al examinar las políticas educativas llevadas a cabo durante la Reforma Educativa de Juan Velasco Alvarado, se desvela una oportunidad para explorar cómo, en aquel período histórico,

se intentó integrar un enfoque intercultural que ayudara a cerrar las brechas existentes y a edificar un sistema educativo más inclusivo y representativo de la pluralidad cultural peruana. Este análisis no solo proporciona una vista histórica sobre los avances y desafíos en el ámbito de la educación intercultural, sino que también sienta las bases para reflexionar sobre los desafíos que Perú aún enfrenta en su camino hacia una educación que verdaderamente aprecie y celebre su diversidad cultural.

MARCO TEÓRICO

1. Diversidad como inicio de las desigualdades.

La diversidad cultural ha sido una constante a lo largo de la historia de la humanidad, manifestándose en la coexistencia de múltiples culturas que con el tiempo han entablado distintas formas de relación entre sí. Esta diversidad, aunque representa una riqueza inmensurable en términos de conocimientos, tradiciones y perspectivas, también ha sido el caldo de cultivo para desigualdades y tensiones sociales. Las relaciones entre diferentes culturas han dado lugar a vínculos de diversa naturaleza, algunos de los cuales han sido de entendimiento y cooperación, mientras que otros han derivado en marginación, discriminación o explotación (Martínez & Diez, 2019). La interacción entre colectivos culturales puede resultar en una amalgama de situaciones que reflejan la complejidad inherente a la convivencia intercultural.

La teorización del encuentro entre culturas ha permitido identificar patrones recurrentes en la forma en que las culturas interactúan. Según García (2014), al entrar en contacto, dos colectivos culturales pueden relacionarse de cuatro maneras distintas: segregación, marginación, asimilación e integración. Cada una de estas formas de relacionarse responde a diferentes dinámicas y conlleva implicaciones distintas en la vida de las personas. La segregación y la marginación suelen implicar una actitud de rechazo o exclusión hacia el otro, mientras que la asimilación puede llevar a la pérdida de identidad cultural de uno de los colectivos. (García Castaño, 2019) Por otro lado, la integración se presenta como un ideal a alcanzar, donde se promueve el respeto mutuo y la valoración de la diversidad.

La complejidad de estas interacciones se ve amplificada por las múltiples acepciones y contextualizaciones que pueden surgir, adaptándose a las circunstancias particulares, a los cambios temporales y a los significados que los individuos involucrados atribuyen a sus experiencias. La diversidad, en tanto característica intrínseca de la humanidad, se refleja en la unicidad de cada individuo, lo que subraya la importancia de respetar y valorar al otro en su singularidad. Como bien apunta Benet (2019), desde el valor intrínseco de cada persona, se desprenden la necesidad y la obligación moral de respetar al otro. Este respeto es fundamental para construir una sociedad que no solo tolere la diversidad, sino que la celebre y la integre en su estructura y funcionamiento. Las reflexiones de Benet (2019) y García (2014) proporcionan un marco valioso para comprender la diversidad no como un problema a resolver, sino como una oportunidad para enriquecer la convivencia y avanzar hacia una sociedad más justa e inclusiva.

1.1 La sociedad peruana de los 70's: Diversidad vs desigualdad

La década de los 70's en Perú fue testigo de un periodo de notable transformación en los ámbitos político y social. En este marco, el gobierno liderado por Juan Velasco Alvarado (1968-1975) se encontró ante una sociedad que destacaba por su profunda diversidad cultural, pero que al mismo tiempo estaba teñida por desigualdades enraizadas. La composición poblacional de Perú reflejaba una amalgama rica de culturas que abarcaba comunidades indígenas, mestizas, así como una minoría de descendientes europeos y asiáticos. Sin embargo, esta diversidad cultural, en lugar de ser un motivo de celebración, era frecuentemente el terreno donde germinaban desigualdades socioeconómicas. (Girón, 2020)

Las desigualdades palpables en la sociedad peruana de los años 70's estaban entrelazadas, en muchos casos, con la diversidad cultural del país (Cuenca & Urrutia, 2020). A continuación, se presentan algunas características resaltantes de la situación de desigualdad en relación con la diversidad cultural:

Condiciones de vida precarias: Las comunidades indígenas y mestizas enfrentaban, en muchos casos, condiciones de vida más adversas, lo que resaltaba una disparidad evidente en comparación con otros sectores de la sociedad.

Acceso limitado a servicios básicos y educación: Estas comunidades, además, tenían un acceso limitado a servicios básicos esenciales y a oportunidades educativas, lo cual perpetuaba un ciclo de desigualdad.

Discriminación y marginación: Eran sujetas a actitudes discriminatorias y marginación, lo que subrayaba una falta de inclusión y reconocimiento de su valor cultural en la sociedad peruana.

Control de recursos por grupos de poder: Los grupos de poder, frecuentemente asociados a sectores urbanos privilegiados o descendencias europeas, mantenían un control significativo sobre los recursos y las instituciones del país, lo que exacerbaba la desigualdad.

Centralización del poder: La concentración del poder en la capital, Lima, y una inclinación hacia una educación y cultura más occidentalizada, marginaban aún más a las poblaciones rurales y a las culturas indígenas y mestizas.

En un intento por abordar estas desigualdades palpables, Velasco Alvarado, al asumir las riendas del país, emprendió una serie de reformas radicales, destacando entre ellas la Reforma Agraria y la Reforma Educativa. La Reforma Agraria tenía como objetivo redistribuir la tierra de los grandes terratenientes a los campesinos sin tierra, buscando así mitigar las desigualdades agrarias históricas. Por otro lado, la Reforma Educativa aspiraba a forjar un sistema educativo más inclusivo y que reflejara la diversidad cultural peruana, rompiendo con la tradición de una educación y cultura predominantemente occidentalizadas.

No obstante, a pesar de las ambiciosas iniciativas, las reformas propuestas enfrentaron una resistencia y desafíos significativos, lo que evidenció que los cambios estructurales necesarios para abordar las desigualdades eran de una complejidad abrumadora. Los resultados de estas

reformas no siempre estuvieron a la altura de las expectativas, lo que destaca la dificultad inherente en la tarea de reconciliar la diversidad cultural con un intento genuino de disminuir las desigualdades. Los esfuerzos de Velasco Alvarado por integrar y valorar la diversidad cultural en las políticas nacionales arrojan luz sobre la profundidad y complejidad de las desigualdades en la sociedad peruana, y representan un capítulo relevante en la búsqueda continua de una sociedad más equitativa e inclusiva que respete y celebre su rica diversidad cultural.

2. Reforma educativa como proceso intercultural

El término "reforma" se encuentra intrínsecamente ligado a la educación en estos tiempos, resaltando la fuerte vinculación de estos procesos, y a su vez está estrechamente interrelacionado con el término neoliberalismo, ya que refleja la política macro en la que está inmersa toda la sociedad. Al comparar estos términos a nivel conceptual, se evidencia una conexión palpable.

La Reforma Educativa emprendida durante el gobierno de Juan Velasco Alvarado en Perú, emerge como un intento significativo de engranar la diversidad cultural con el sistema educativo, en un marco que propende hacia la inclusión y la equidad. Este periodo histórico, aunque marcado por circunstancias particulares, generó una resonancia notable en la sociedad civil, los docentes y los estudiantes, quienes visualizaban en esta reforma una luz de esperanza hacia una educación más inclusiva y representativa de la pluralidad cultural peruana.

Uno de los aspectos cruciales de esta reforma radica en la transformación profunda en la capacitación docente, tal como lo recuerda un entrevistado que participó directamente en la reforma. Esta transformación se desplegaba en tres dimensiones esenciales:

Cambio en la Ideología: Se propone una modificación en la ideología del enfoque de los propósitos de la reforma, estableciendo un nuevo marco conceptual que busca dar cabida a la diversidad cultural en el proceso educativo.

Cambio en los Contenidos: Se plantea una revisión y actualización de los contenidos a impartir, con el objetivo de que estos reflejen y valoren la rica diversidad cultural del país.

Cambio en las Estrategias Metodológicas: Se busca innovar en las estrategias metodológicas para favorecer un aprendizaje intercultural que promueva el respeto, la comprensión y la valoración de la diversidad.

Estos cambios en las concepciones de capacitación surgieron a raíz de un cambio en los propósitos del rol de la educación en la sociedad, marcando el inicio de la reforma educativa.

Con la promulgación de la Ley 19326, se sentaron las bases para fomentar la interculturalidad en la educación, asumiéndola como principio normativo predominante. Aunque la ley no describía explícitamente la interculturalidad, la adoptaba como el ente rector que orientaría los procesos tanto educativos como sociales en la nueva sociedad peruana que se aspiraba

construir. Este enfoque intercultural apuntaba a cimentar una sociedad basada en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, como una estrategia fundamental para combatir las diversas formas de desigualdad y discriminación que prevalecían.

La interculturalidad, en este sentido, se presentaba como una vía para redefinir la educación y la sociedad peruana, proponiendo un camino hacia la construcción de un Perú más equitativo e inclusivo. La Reforma Educativa de Velasco, a pesar de los desafíos y resistencias que enfrentó, resalta la importancia de abordar la educación desde una perspectiva intercultural, que no solo enriquece el proceso educativo, sino que también contribuye a la edificación de una sociedad más justa y armoniosa. Esta experiencia histórica subraya la relevancia de seguir trabajando en pro de una educación intercultural que refleje y celebre la diversidad cultural, como un pilar fundamental para alcanzar una sociedad más inclusiva y libre de discriminación.

2.1 Prácticas interculturales

La Reforma se enmarca en un intento por reverberar la diversidad cultural del país en el sistema educativo. Este intento se manifestó en una serie de prácticas interculturales que buscaron cambiar el paradigma educativo predominante hasta entonces. Uno de los principales ejes de estas prácticas fue la inclusión de las culturas indígenas y mestizas en el currículo educativo, que hasta entonces estaba fuertemente inclinado hacia una perspectiva occidentalizada. Se trataba de una revalorización de las culturas locales y un intento de remediar la marginación histórica que estas habían enfrentado.

Las prácticas interculturales implementadas incluyeron:

Revisión del Currículo: Incorporación de contenidos culturales diversos en el currículo educativo, proporcionando así un espacio para el reconocimiento y valoración de las diferentes culturas presentes en Perú.

Capacitación Docente: Capacitación de los docentes en enfoques pedagógicos interculturales para promover un mejor entendimiento y respeto hacia la diversidad cultural entre los estudiantes.

Material Educativo: Desarrollo y distribución de material educativo que reflejara la diversidad cultural del país, rompiendo con el monopolio de una perspectiva occidental en los recursos de aprendizaje.

La Reforma Educativa de Velasco también se enfocó en la promoción de la equidad educativa, lo que implicaba garantizar el acceso a la educación de calidad para todos los segmentos de la sociedad peruana, incluyendo las comunidades rurales y indígenas que históricamente habían sido marginadas. Este enfoque intercultural se tradujo en prácticas como:

Educación Bilingüe: Implementación de programas de educación bilingüe que reconocieran y valoraran las lenguas indígenas, fomentando así un ambiente de aprendizaje más inclusivo y respetuoso hacia la diversidad lingüística.

Acceso Ampliado: Expansión del acceso a la educación en áreas rurales y comunidades indígenas, incluyendo la creación de infraestructuras educativas y programas de apoyo para estas poblaciones.

En el ámbito de la capacitación docente, la reforma promovió un enfoque que no solo se basara en la transferencia de conocimientos, sino también en la construcción de una relación respetuosa y enriquecedora entre las diferentes culturas presentes en el aula. Esto implicaba una serie de prácticas interculturales que incluyeron:

Formación Continua: Ofrecimiento de programas de formación continua para docentes en temáticas interculturales, buscando actualizar y profundizar sus competencias en la gestión de la diversidad cultural en el aula.

Metodologías Participativas: Promoción de metodologías participativas que fomentaran el diálogo intercultural y la construcción colectiva del conocimiento, valorando las contribuciones de todas las culturas presentes.

Un aspecto central de la reforma de Velasco fue la participación comunitaria en la educación. Se buscaba que la educación no fuera un proceso aislado de la comunidad, sino que estuviera integrado en el tejido social y cultural del entorno. (Valdiviezo y Valdiviezo Arista, 2008) Las prácticas interculturales en este ámbito incluyeron:

Participación Comunitaria: Involucramiento de las comunidades locales en la gestión educativa, permitiendo que las decisiones educativas reflejaran las necesidades y valores culturales de las comunidades.

Educación Pertinente: Desarrollo de programas educativos que respondieran a las necesidades locales y que estuvieran en armonía con los valores y tradiciones culturales de las comunidades.

Por último, la promoción de la interculturalidad no se limitó solo al ámbito educativo, sino que se proyectó como un principio rector en la construcción de una sociedad peruana más inclusiva y equitativa.

La interculturalidad se veía como un vehículo para combatir las desigualdades y promover una convivencia armoniosa entre las diferentes culturas presentes en Perú. En este sentido, las prácticas interculturales implementadas en la reforma educativa se alineaban con una visión más amplia de transformación social hacia una sociedad más justa y respetuosa de su diversidad cultural.

En retrospectiva, la Reforma Educativa de Velasco se presenta como un hito en la búsqueda por una educación y una sociedad interculturales en Perú, resaltando la importancia de la inclusión y el respeto por la diversidad cultural como pilares para la construcción de una sociedad más equitativa.

3. Prácticas educativas actuales: el legado intercultural de Velasco Alvarado.

La herencia intercultural de Juan Velasco Alvarado despliega un periplo que ilustra el anhelo de una nación por reconocer y fomentar su profusa diversidad cultural y lingüística. La semilla sembrada por Velasco Alvarado, respecto a la incorporación de la diversidad cultural y lingüística en el currículo, ha florecido a través de las décadas, evolucionando y ajustándose a los dinámicos contextos y necesidades de la sociedad peruana.

En la escena educativa contemporánea, se manifiesta una consolidación y ampliación del enfoque intercultural que Velasco Alvarado inauguró. Las iniciativas para entrelazar la interculturalidad en el dominio educativo han madurado y actualmente se concretan en políticas educativas sólidas y programas concebidos para fomentar la equidad, la inclusión y el respeto hacia la diversidad cultural y lingüística (Oscoco et al, 2019). Este proceso evolutivo ha sido crucial para asegurar que la educación en el Perú sea accesible y pertinente para todos los estratos de su sociedad heterogénea, incluyendo a las comunidades indígenas y rurales que históricamente habían sido excluidas del sistema educativo. (Altamirano, 2020)

La formación de los docentes en perspectivas interculturales se ha erigido como un pilar fundamental para garantizar que la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes sea apreciada y valorada. La implicación activa de las comunidades en la administración educativa y el desarrollo de material educativo que refleje la diversidad cultural y lingüística del país, son también evidencia de un compromiso continuado con la educación intercultural. Además, se ha identificado la necesidad de atender las disparidades entre las áreas urbanas y rurales, en lo que respecta al acceso a servicios educativos de calidad, como un requisito para promover una justicia y equidad social perdurables.

En el Perú moderno, se han introducido nuevas modalidades y estructuras educativas que evidencian una evolución y ampliación de la perspectiva intercultural de Velasco Alvarado. La reorganización de la educación media y la fundación de las Escuelas Superiores de Educación Profesional (ESEP) reflejan una aspiración de facilitar trayectorias educativas flexibles y pertinentes que conduzcan a la formación y capacitación en diversas áreas de la economía.

CONCLUSIONES

El legado intercultural de Juan Velasco Alvarado en el Perú resalta como un capítulo crucial en la historia educativa y social de la nación. Su visión proactiva en la incorporación de la diversidad cultural y lingüística en el currículo educativo no solo sembró las bases para una aproximación intercultural en la educación, sino que también delineó el camino para futuras políticas y programas educativos. La ruta trazada por Velasco Alvarado evidencia un anhelo profundo de honrar y fomentar la rica diversidad cultural del país, impulsando así una educación que se torne accesible y pertinente para todos los estratos de la sociedad peruana. A través de sus reformas, Velasco Alvarado abrió una ventana hacia un sistema educativo más inclusivo, equitativo y representativo de la pluralidad cultural peruana.

En el panorama educativo contemporáneo, se observa una evolución y consolidación del enfoque intercultural iniciado por Velasco Alvarado. Las iniciativas actuales en el ámbito de la educación intercultural en el Perú, reflejan una madurez y un compromiso sostenido con la valoración de la diversidad cultural y lingüística. La formación de docentes en competencias interculturales, el desarrollo de material educativo que refleje la diversidad cultural del país, y la participación activa de las comunidades en la gestión educativa, son indicativos de un proceso evolutivo que busca erradicar las desigualdades históricas y promover una justicia y equidad social duraderas. Asimismo, la reorganización y diversificación de las estructuras educativas muestran un esfuerzo por expandir las oportunidades educativas y satisfacer las necesidades de una sociedad heterogénea.

Concluyendo, el legado intercultural de Velasco Alvarado no solo resalta como un pilar en la historia educativa del Perú, sino que también actúa como un reflejo del potencial que la educación intercultural posee en la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa. Las prácticas educativas actuales, imbuidas de un enfoque intercultural, subrayan la importancia de una educación que valore la diversidad cultural y lingüística del país. Esta herencia intercultural insta a continuar cultivando y honrando la diversidad cultural del Perú, reconociendo la interculturalidad como una orientación fundamental para alcanzar una educación más inclusiva y equitativa, y por ende, para la construcción de una sociedad más justa y cohesionada.

REFERENCIAS

- Altamirano, A. (2020). Visitar el pasado para pensar el presente: la Reforma Educativa Peruana a través del discurso pedagógico de Augusto Salazar Bondy. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(2), 1-16. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/3172>
- Benet, A. (2019). *Construyendo una Universidad intercultural inclusiva*. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/666682>
- Cuenca, R., & Urrutia, C. E. (2019). Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 431-461. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000200431&script=sci_abstract
- García Castaño, F. J. (2019). *La trampa de la diversidad:(des) igualdades en la escuela*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/72787>
- García, A. P. V. (2014). *La educación intercultural en Segovia desde la perspectiva de sus protagonistas: Aportaciones a la formación del profesorado*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=132854>
- Girón, M. R. (2020). La reforma educativa en el Perú 1972-1975. *La Vida & la Historia*, 7(2), 34-42. <https://revistas.unjbg.edu.pe/index.php/vyh/article/view/974>

Martínez, L. V., & Diez, M. L. (2019). *La enseñanza de la diversidad cultural en la formación docente: cinco dilemas para el debate*. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/7221>

Oscoco Solórzano, R., Chico Tasayco, H., Gálvez Suarez, E., Flores Sotelo, W., Coveñas Lalupú, J., & Gallardo Montes, C. D. P. (2019). Análisis crítico de las reformas educativas emprendidas desde 1990 en docentes investigadores de Lima Metropolitana. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 83-94. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/256>

Valdiviezo, L. A., & Valdiviezo Arista, L. M. (2008). *Política y práctica de la interculturalidad en la educación peruana: análisis y propuesta*. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2162>

UNA METODOLOGÍA PARA ESTUDIAR LA EDUCACIÓN COMO PARTE INTEGRANTE DEL SISTEMA SOCIAL

Dr. Xosé Gabriel Vázquez, España
Máster Internacional en Cultura de Paz, Ética y Valores Universales.
Profesor de la Universidad de A Coruña (Galicia – España)
Profesor de la Fundación ICLOBY
Doctor en Sociología
Psicólogo Social
Ensayista

RESUMEN

Este artículo trata de ofrecer una herramienta teórica y práctica para el estudio y análisis de la educación como parte del sistema social, en sus diferentes manifestaciones, ámbitos y magnitudes (micro y macro). Para lo cual, además del contenido y referencias teóricas, también propone una metodología aplicable a casos prácticos de la realidad social educativa. Siendo, por tanto, una referencia polivalente, ya que la metodología expuesta para abordar el subsistema educativo puede ser empleado tanto en el ámbito didáctico como de la investigación de la sociología de la educación. En definitiva, se pretende ofrecer un modelo de estudio y análisis para abordar objetivamente la educación, tanto para la docencia como para el estudio y la investigación de la educación como parte de nuestra sociedad.

ABSTRACT

This article tries to offer a theoretical and practical tool for the study and analysis of education as part of the social system, in its different manifestations, areas and magnitudes (micro and macro). For which, in addition to the content and theoretical references, it also proposes a methodology applicable to practical cases of the educational social reality. Being, therefore, a versatile reference, since the methodology presented to address the educational subsystem can be used both in the didactic field and in research into the sociology of education. In short, it aims to offer a study and analysis model to objectively address education, both for teaching and for the study and research of education as part of our society.

La educación forma parte de nuestras vidas, a nivel particular, y de las sociedades y culturas, a escala colectiva; es decir, constituye el sistema sociocultural, de tal modo que se puede considerar un subsistema del mismo, igual que la economía, la política, la religión, la justicia, etc. Como tal, la educación se interrelaciona con el resto de los subsistemas socioculturales y sus correspondientes contenidos, mientras que también supone o constituye un mundo en y por sí misma, con sus características, elementos, relaciones, orígenes y desarrollo propios.

Por eso que, antes de nada, conviene explicitar qué se entiende por «educación» en el sentido amplio aquí referido de subsistema social; teniendo que se puede definir recurriendo a su concepto múltiple, en el sentido de que «[...] hay tantos tipos diferentes de educación como capas sociales», a la vez que a su base común, como ha dejado escrito el considerado padre

de la sociología de la educación⁹, Émile Durkheim (1858-1917), en su artículo «La educación, su naturaleza y su papel», publicado inicialmente en 1911 y después incluido en su obra *Educación y sociología*:

La educación es la acción que ejercen las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado (Durkheim, 1996, p. 53).

A lo que también cabría añadir, desde la perspectiva que se plantea aquí:

El presente ensayo tiene el propósito de evidenciar el concepto de Educación y Humanismo responden a un mismo ideal y estructura; a saber, cualquier proceso educativo, formal o informal, tiene la meta de construir en cada ser humano su humanidad a lo largo de las diferentes etapas de la vida, en cuanto que participa de una relación social. En esencia, nuestra cultura o humanismo es el resultado de las diversas formas de educación (Cordero Cordero, 2007, p. 58).

Por tanto, para abordar este campo de estudio, tenemos la perspectiva amplia o macro, en relación con el conjunto del sistema social, y la perspectiva local o micro, referente a las características propias o intrínsecas de la educación. Además, hay que tener en cuenta que la educación es algo preferentemente construido por nosotros, esto es, no óntico o con existencia por sí mismo, al menos en cuanto a la educación en el sentido formal, ya que otra cosa son las enseñanzas, los contenidos, los aprendizajes o las lecciones naturales. También que es algo diacrónico y sincrónico a la vez, es decir, fruto o resultado de todo un proceso y desarrollo a través del tiempo o la historia, así como relativo y correspondiente a un momento, lugar, ámbito o circunstancias determinadas.

La Sociología de la Educación tiene por objeto el análisis sociológico del proceso de socialización y sus agentes; de las relaciones del sistema educativo con los otros sistemas sociales; de las funciones sociales de la educación; del sistema escolar, sus agentes activos y relaciones sociales internas, con especial atención al alumnado, al profesorado y al currículum; así como de las contradicciones y procesos de reforma que se desarrollan en el sistema educativo (Guerrero Serón, 1996, p. 62).

9 El artículo de Émile Durkheim «Pedagogía y sociología», publicado en la *Revue de Métaphysique et de Morale* (París, 1902) e incluido asimismo en *Educación y sociología*, está considerado como el «fundamento conceptual de la Sociología de la Educación» (Colom Caellas y Pino Rodríguez, 1996).

Desde este planteamiento o perspectiva, se puede abordar la educación en su conjunto, en relación con el sistema social, y también con su comportamiento o funcionamiento internos, tanto diacrónica como sincrónicamente, en lo que concierne a su parte natural y artificial, individual y colectiva, es decir, tratar la educación desde la perspectiva macrosociológica.

Resumiendo, en este nivel [macrosociológico] se estudiarían 4 grandes temas: el origen social de los sistemas educativos, las funciones de la educación, así como las relaciones entre el sistema educativo y la estructura social, de un lado, y la estructura económica de otro (Guerrero Serón, 1996, p. 68).

Para ello, este enfoque pretende ser transversal, es decir, que cada cuestión, tema, o contenidos abordados se refiera a la educación en su totalidad y no a hechos o aspectos aislados o en particular, estudiándola desde sus orígenes a la actualidad, no por épocas, corrientes o autores, sino por el devenir, los hechos, comportamientos y resultados del fenómeno educativo como tal, por sí mismo e integrado o formando parte de un entramado sociológico mayor. Por tanto, al hablar aquí de educación, se incluye todo lo referente a la misma: sus partes, sus formas, sus funciones, sus contenidos, agentes o actores, su contribución social o personal, el aprendizaje, la enseñanza, la pedagogía, la didáctica, el currículo, etc. Más en concreto, para abordar y tratar su estudio como parte del sistema social y en sí misma, en primer lugar, los contenidos, componentes o factores fundamentales de la educación que se abordan aquí pretenden responder al concepto de dimensión, en el mismo sentido que indica el antropólogo Álvarez Munárriz:

En este enfoque integral se habla de diferentes dimensiones que no partes u órganos. El término «dimensión» es especialmente interesante en este contexto: permite poder distinguir (a través del esfuerzo de abstracción) determinadas cualidades o características de un Todo, pero no separarlas ni cosificarlas, pues un análisis atento revelará que las dimensiones se cruzan en todos los puntos y en todo momento, sin comienzo ni fin. El término dimensión no rechaza la visión estratificada del sistema, pero prima los efectos de la cooperación armónica de cada uno de los subsistemas de los que se compone. Todos actúan de manera conjunta y no existe uno de ellos que controle o dirija el sistema pues constituye una totalidad organizada (Álvarez Munárriz, 2015).

Al mismo tiempo, planteo una metodología polivalente, tanto para la docencia (enseñanza y aprendizaje) como para la investigación de la educación como tal subsistema; una

metodología basada en que estas dimensiones que conforman la educación se pueden dirimir en dicotomías, con sus correspondientes estadios intermedios. Así, tendremos:

- El **concepto y la concepción de la educación** a través de sus dos versiones etimológicas fundamentales: el verbo *educare* (nutrir, criar, educar), el cual deriva a su vez de *educere* (guiar, exportar, extraer). Dos posibles significados distintos, casi opuestos, y que, además, sirven para delimitar las principales concepciones existentes sobre la educación habidas hasta ahora. El significado etimológico de *educare*, ligado a la escuela tradicional (como la representada por la corriente escolástica), plantea el aprendizaje a través de la repetición y la memorización. Conforman así una actitud pasiva y dependiente del aprendizaje, con poco margen para pensar y elaborar conocimientos propios y donde el enseñante (docente o no) asume el poder y la autoridad como transmisor esencial de contenidos. Mientras que, bajo la concepción de la educación a partir de su etimología *educere*, el trabajo autónomo cobra importancia, con base en la valía de la persona. Consiste así en un proceso multidireccional de asimilación y comprensión de conocimientos, que no se basa en conducir hacia las metas marcadas por el educador, sino en servir de guía para extraer el potencial que tenemos; por lo que, bajo esta concepción, el papel del educador es el de un apoyo para la construcción del aprendizaje propio del individuo, proporcionando lo necesario para ello.
- Además de los contenidos educativos producidos socioculturalmente, también está la procedencia natural de los mismos, es decir, lo que la naturaleza nos muestra y «enseña». Por tanto, estas son principalmente las **fuentes de la educación**, de donde se producen las referencias y lo que conforma lo que llamamos y entendemos por «educación». Lo cual se adapta al modelo dicotómico y a la técnica del diferencial semántico aquí postulada, pero no solo por eso, sino por propia lógica, deducción y lectura de la realidad educativa: de una parte, la naturaleza como proveedora educativa, tal y como han tratado de señalar y reivindicar precisamente el llamado naturalismo pedagógico y autores que van desde Jean-Jacques Rousseau a María Montessori; mientras que también, por su parte, tenemos las referencias y los modelos culturales, es decir, provenientes de la sociedad, como así indica todo lo relacionado con el fenómeno y el proceso de la socialización, objeto de estudio de la sociología, con Émile Durkheim como figura emblemática.
- Asimismo, la educación también se puede observar y analizar con esta metodología dicotómica con base en sus dos **funciones más reconocidas, principales y globales**. Por un lado, la función conservadora de la educación, pues procura preservar la situación y transmite las normas de conducta y los valores sociales vigentes; por ejemplo, tal y como ha señalado insistentemente la corriente (neo)marxista, con la escuela francesa a la cabeza (Pierre Bourdieu, Louis Althusser, Christian Baudelot, Roger Establet). Mientras que, por otro lado, la

educación también puede tener una incidencia vital en el cambio de las conductas de las personas y/o de las sociedades que procuran el desarrollo, modernizar sus estructuras, normas y valores, como han puesto de manifiesto destacados autores, desde John Dewey o Paulo Freire.

- En cuanto a los **tipos o formas de educación**, no formal, formal e informal, son términos y conceptos que se refieren directamente a la institucionalización y la regulación o no de la educación, y cobran vigencia científica tras congresos e informes de organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y publicaciones de sus miembros, como las de Philip H. Coombs (1971) junto con Manzoor Ahmed y otros.
- Mientras que otro de los componentes fundamentales de la educación como sistema en sí misma, y a la vez partes integrantes del sistema social o sociedad, son los **actores protagonistas** de la misma, como la familia, la escuela (profesores y alumnos) y el entorno social (grupos de pares, relaciones sociales, medios de comunicación, redes sociales, etc.). Estos roles han experimentado una serie de cambios que han repercutido considerablemente en las funciones de los actores educativos, como pone de manifiesto el análisis de la psicóloga Judith Rich Harris (1999) sobre cuándo se han redefinido tales funciones y competencias. Mientras que, también, se puede por ejemplo tener la lectura que hacen al respecto Bertel Behaine y Madrid Cuello (2016) sobre la necesidad de generar espacios, tiempos y acciones conjuntas para que, con la colaboración de estos agentes, se pueda dar la respuesta adecuada a las peculiaridades propias y actuales de la educación.

Por tanto, estos pilares o bases sobre los que se asienta y sustenta el fenómeno de la educación como subsistema del sistema social general, se pueden abordar, tanto para su docencia como para su estudio e investigación, a través de una metodología basada en la técnica del diferencial semántico, tal y como se puede comprobar a continuación. Por un lado, tenemos la parte correspondiente a la didáctica de la sociología de la educación utilizando esta metodología y, por otro, la de su posible investigación también con base en la misma propuesta o el mismo planteamiento metodológico, de ahí su polivalencia.

La Sociología de la Educación parte del carácter social de los procesos de aprendizaje, substrayéndolos del terreno meramente individual y estableciendo las dimensiones sociales del conocimiento y sus métodos de transmisión (Guerrero Serón, 1996, p. 74).

Tal y como se ha indicado, la metodología aquí planteada se puede utilizar para enseñar (por la parte docente) y aprender (por la parte discente) la materia, asignatura, rama de la ciencia o especialidad denominada sociología de la educación. En este caso, delimitando y centrando el objeto de estudio en el subsistema que la educación conforma dentro del sistema social

general. Empleando una comparación de tipo organicista, sería algo así como el sistema respiratorio o el circulatorio, que suponen subsistemas del cuerpo orgánico general. Es decir, se va a estudiar la educación desde una perspectiva más macro que micro, no solo centrándonos en su manifestación formal, generalmente denominada sistema educativo; conviene aclararlo para no caer en la visión reduccionista que confunde e identifica la educación con el mundo escolar o académico.

Como señala Besozzi (1993: 26), la distinción entre una Sociología de la Educación situada en el corazón de la Sociología o colaboradora de los estudios educativos «no es banal ni mero ejercicio académico»; representa una diferenciación clave entre:

a) La *sociología de la educación* o teoría que, a través de la investigación empírica, está en condiciones de describir, explicar y comprender los fenómenos, instituciones y procesos educativos.

b) La *sociología educativa* o teoría normativa que se refiere a unos imperativos morales dirigidos a la consecución de unos determinados fines (Guerrero Serón, 1996, p. 60).

Para ello, se utiliza y se pretende poner en valor didáctico el planteamiento dicotómico de las dimensiones principales del subsistema que es o supone la educación en el sistema social. Es decir, a través de la técnica del diferencial semántico, lo que aquí se procura es demostrar la posibilidad, la utilidad y la eficacia de enseñar y aprender la educación desde la perspectiva de la sociología. Ello por medio del abordaje de las dimensiones fundamentales de este subsistema con base en planteamientos dicotómicos, los cuales aclaro que no son opuestos, sino las dos caras de lo mismo. Esto es, que no se tratan didácticamente como partes enfrentadas, lo mismo que el negro no es enemigo del blanco, sino que encontramos colores entre ambos extremos de esta gama, los grises, o igual que el polo norte y el sur, extremos opuestos geográficamente, sirven para delimitar todo el planeta que llamamos Tierra y comprendido entre ambos. De ahí también que la visión y la comprensión de esta técnica sea conveniente realizarlas teniendo en cuenta que los extremos de las escalas dicotómicas empleadas son delimitativos y funcionan como identificadores del ámbito o la característica que se está tratando, pero que cuantitativamente suelen ser los menos representativos, como en cualquier distribución normal de un fenómeno, mientras que la inmensa mayoría de los casos o las situaciones están bajo la llamada campana de Gauss y corresponden a los valores intermedios de la escala empleada. Dicho lo cual, conviene advertir de que las dicotomías planteadas en torno a las dimensiones de la educación como subsistema social deben adecuarse al mismo. Su valor descriptivo, didáctico y, como veremos más adelante, de cara a

la investigación en este campo, está sobre todo en lo que abarcan o delimitan ambos extremos, más que en los mismos.

Desde el punto de vista didáctico, el hecho de abordar esos extremos en la docencia y el estudio responde al valor simplificador de explicitar partes tan amplias de este subsistema social educativo, empleando para ello dos referencias básicas y diversas entre sí. Lo cual permite que, una vez establecidos dichos extremos, todo lo concerniente a dicha dimensión pueda abarcarse dentro del planteamiento y la explicación didáctica dicotómica correspondiente. Dicho de otra forma, *a priori* parece asequible abordar el estudio sociológico de la educación con base en sus grandes dimensiones, abordadas cada una de ellas a su vez mediante dos extremos delimitativos o abarcantes. Con lo cual, se puede explicar, enseñar, estudiar y aprender este subsistema social complejo mediante tan solo cinco dimensiones explicitadas mediante dos referencias cada una, diez en total (en el caso de las formas y los actores hay que añadir una más en cada caso, lo que haría un total de doce conceptos que tener en cuenta a la hora de abordar sociológicamente la educación), algo que se presupone viable, tanto desde el punto de vista docente como discente.

Para ello, la descripción y la contextualización, tanto en el tiempo como en el entorno, de cada una de estas dimensiones fundamentales de la educación es lo primero que se aborda, recogiendo información y documentación existente al respecto, orientativa y siempre ampliable.

Dentro de cada una de las dimensiones básicas de la educación contempladas en el presente modelo, bajo el mismo esquema y propósito de contextualizar tanto temporalmente como en el entorno sociocultural, se explicitan cada uno de los extremos delimitativos correspondientes, insistiendo en que su importancia radica en lo que abarcan o en lo que hay entre ambos. La idea pedagógica es que, conociendo cada uno de estos extremos, además de poder aplicar la técnica del diferencial semántico, sobre todo se consiga simplificar, reducir y referenciar cada una de estas grandes dimensiones de la educación a dos aspectos de las mismas, que, además, abarcan los diferentes grados de manifestación de dicha dimensión en la realidad de cada situación educativa. A este respecto se aconseja hacer referencias a teorías, corrientes o autores significativos y representativos de los diferentes análisis sobre dichos aspectos de la educación, de modo que sirvan de indicios para poder ampliar la información sobre cada uno de los extremos tratados en cada una de estas dimensiones básicas del subsistema educativo; a la vez que también se pueden y deben ofrecer ejemplos y demás referencias de los términos intermedios o de la gama de situaciones dentro de la escala correspondiente.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, conviene insistir en que la información o parte documental de cada una de las dimensiones básicas del subsistema educativo y de sus respectivos extremos dicotómicos no es monolítica, sino que admite las referencias, los casos, las teorías, los autores y demás contenidos que se estimen convenientes al respecto.

Por último, decir que la aplicación de esta metodología es la que llevo a cabo en mis clases de

Sociología de la Educación, tanto en la parte didáctica como en la parte correspondiente a la investigación (mejor dicho, a la recogida de datos). Es decir, que utilizo la escala del diferencial semántico en la parte expositiva de la materia y, después, también recojo la información cuantitativa en la parte práctica de las clases.

Por tanto, pienso que el valor de esta metodología está, precisamente, en su utilidad. Es o resulta simple, a la vez que aplicable a ambas partes de la enseñanza: el estudio y la práctica.

BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. (9.ª reimp.). Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Alonso Hinojal, I. (1991). *Educación y sociedad: Las sociologías de la educación*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Álvarez Munárriz, L. (2015). La naturaleza específica del Homo sapiens. [Discurso de entrada] Real Academia de Ciencias Morales y Políticas de España. <https://www.racmyp.es/docs/corr/ALVAREZ%20MUNARRIZ%20discurso-textol2015.pdf>

Arnal, J.; Rincón, D. del & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Editorial Labor.

Ballester Brage, L.; Nadal Cristóbal, A. & Amer Fernández, J. (2017). *Métodos y técnicas de investigación educativa* (2ª ed.). Edicions UIB (Universitat de les Illes Balears).

Ballesteros Velázquez, B. (coord.) (2019). *Investigación social desde la práctica educativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bertel Behaine, J. C. y Madrid Cuello, E. (2016). Una reflexión sobre el ideal de la educación actual. En *Dispositivos y procesos pedagógicos e investigativos* (pp. 239-245). Santiago de Cali: REDIPE.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Ediciones CEAC.

Bisquerra Alzina, R. (coordinador); Dorio Alcaraz, I.; Gómez Alonso, J.; Latorre Beltrán, A.; Martínez Olmo, F.; Massot Lafon, I.; Mateo Andrés, J.; Sabariego Puig, M.; Sans Martín, T.; Torrado Fonseca, M. & Vilà Baños, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa* (6ª ed.). Editorial Arco/Libros-La Muralla.

Cobo Romani, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista: Sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Madrid: Akal.
- Colom Cañellas, A. J. (1997). Postmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas. *Educación y Cultura*, 1, 7-17.
- Colom Cañellas, A. J. (2006). La teoría de la educación en su doble dimensionalidad: Como teoría acerca de la realidad y como teoría acerca del saber educativo. *Revista Portuguesa de pedagogia*, 40(1), 143-163.
- Colom Cañellas, A. J. y Pino Rodríguez, M.^a C. del (1996). Teoría de la educación y ciencias de la educación: carácter y ubicación. *Teoría de la Educación*, 8, 43-54.
- Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Cordero Cordero, G. (2007). Educación y humanismo. *Praxis*, 59, 35-50.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Durkheim, É. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Durkheim, É. (1996). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Fernández-Enguita, M. (1988). Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción. *Revista de Educación*, 286, 151-165.
- Fernández Palomares, F. (coord.). (2003). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Galerna.
- Gómez Jaldón, C. (2005). *Sociología de la educación*. Madrid: Pirámide.
- Guerrero Serón, A. (1996). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Guerrero Serón, A. (2011). *Enseñanza y sociedad: El conocimiento sociológico de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Illich, I. (1978). *La Sociedad desescolarizada*. México: Posada.
- Locke, J. (2012): *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.
- OECD (2010). *Are the New Millennium Learners Making the Grade?: Technology Use and Educational Performance in PISA 2006*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264076044-en>.
- Rich Harris, J. (1999). *El mito de la educación: Por qué los padres pueden influir muy poco en sus hijos*. Barcelona: Grijalbo.
- Rousseau, J.-J. (1995). *Emilio o De la educación*. Madrid: Edaf.
- Spencer, H. (1983). *Ensayos sobre pedagogía*. Madrid: Akal.

Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. Sevilla: Publicaciones MCEP.

Trinidad Requena, A., Fernández Castaño, F., Bejarano Bella, J. F. y Santiago Segura, M.ª J. (coords.). (2021). *La educación desde la sociología: comunidad, familia y escuela*. Madrid: Tecnos.

PERÚ, PAÍS CON GRANDES DEFICIENCIAS Y OPORTUNIDADES FRENTE A LA CORRUPCIÓN

Mag. Jesús Félix Sender Falconí, Perú

Email: susejxilef@gmail.com

Docente por la Pontificia Universidad Católica del Perú,

Resumen: Este ensayo da a conocer la influencia perniciosa de la corrupción en la sociedad peruana. Abordamos en el tema la forma en que este fenómeno de ámbito mundial va extendiéndose progresivamente en los diferentes sectores. El problema es que la sociedad suele minimizar la corrupción, adecuándose, muchas veces, al ritmo en que se desarrolla. La tesis planteada consiste en invitar a la comunidad a reflexionar profundamente acerca de la corrupción y la importancia que tiene su erradicación, no solo para nuestra generación sino también para las generaciones futuras. Este ensayo se ha realizado usando estrategias como las lecturas, resumen, textos, video, y citas de autores de Google, pero principalmente, recogiendo testimonios de la vida cotidiana. En conclusión, debemos fomentar el cultivo de los valores como aliado para combatir la corrupción.

Palabras clave: Corrupción, economía de mercado, ciudadanía, cultura, política, desconfianza, inseguridad, Estado, gobierno, liderazgo, educación, salud, Covid-19, sociedad, migración.

INTRODUCCIÓN

Este artículo es el resultado de una confrontación entre las experiencias recogidas en diferentes libros de investigación y las que conforman nuestra vida cotidiana, se sustenta en la perspectiva y lecciones aprendidas de nuestras practicas educativas personales de muchos años, en diversos espacios y niveles.

Contiene un análisis pormenorizado de la corrupción, que cada vez alcanza mayores dimensiones y constituye una seria amenaza para el desarrollo del país. Se finaliza proponiendo una serie de cambios y mejoras, para asegurar la interiorización activa de valores como aliado indispensable para derrotar este gran problema social.

MARCO TEÓRICO

En países como Perú, que muestra tantas heridas, riquezas, virtudes y degradaciones, existe una sociedad heterogénea, fragmentada e informal, caracterizada por alarmantes indicadores de exclusión y desigualdad, ataviados con la carencia de movilidad social, el abuso y la corrupción; a tal extremo, que la injusticia ha aumentado a niveles exponenciales, lo que origina que el crecimiento económico disminuya, en muy poco, la pobreza, debido a que dichas estructuras tienden a reafirmar y propagar la inequidad.

La corrupción, al lado del abuso del poder, la mentira, el racismo, la mentalidad gamonal y la agresión continúa siendo uno de los mayores problemas que afectan a la institucionalidad, al aspecto económico y a todos los estratos de la sociedad peruana, es una calamidad que empeora diariamente, a causa de la miseria y servicios públicos desoladores, y que impide la gestación de un país moderno. La corrupción, el dinero mal habido, la ansiedad por ganar y tener más, la impunidad y la inseguridad constituyen calamidades, que empeoran día a día, como consecuencia de los problemas endémicos de miseria y servicios públicos decadentes que aquejan al país, y fortalecen las entrañas de un sistema concebido para la componenda y el favoritismo. Hay que reconocer que la desigualdad, la injusticia y otros males de la sociedad, no pueden ser evitados, pero sí es posible, luchar para minimizarlos; caso contrario, habrá que atenerse a las consecuencias.

La corrupción en Perú constituye un problema estructural que crece a un ritmo exponencial y puede acabar engullendo al Estado, poniendo en grave riesgo la continuidad del sistema democrático; socava el régimen, convirtiéndose en fuente de ruina de las instituciones y de pérdida de fe, por parte de la ciudadanía, en el sistema político; lo que, a su vez, origina que el Estado luzca muy desprestigiado. Así como sucede en el campo de la política partidaria, cuando la gente que llega al poder se asocia para lucrar. Las citadas fuerzas autodestructivas saben que la verdad es un estandarte moral y político difícil de sostener y están siempre al acecho. La corrupción convierte a la nación en una víctima, puesto que no solo se dirige a proyectos determinados, sino que también afecta a los derechos humanos, así como a la aspiración de un desarrollo nacional, sustrayendo los recursos que pueden impulsarlo y es causante de numerosas oportunidades perdidas; es resultado, por un lado, del mal uso del poder y por otro, se constituye en un problema cultural-educativo, en tanto viene siendo fortalecida desde el Estado, la sociedad, la política y el mercado. Tan grave como la corrupción, es el tejido de participaciones que permite la impunidad y la carencia de medidas de control para contrarrestar esta calamidad.

Algo que debe preocupar a todos los peruanos, es que se ha creado una cultura de la corrupción que es transversal y que nos lleva a encontrarla, no solo en la esfera pública, sino también en la vida cotidiana, puesto que habita en todos los ambientes y viven con ella. La corrupción ha repercutido gravemente sobre la moral pública, porque está pulverizando los vínculos sociales, impulsando a la población a la trasgresión, desde los actos más elementales como la falta de respeto a las señales de tránsito, pasando por las coimas o el fraude comercial. De esta manera, un problema social incursiona en la intimidad de los individuos y la contamina.

El populismo y la prensa basura han originado que la sociedad afronte una crisis moral de grandes proporciones, que se manifiesta muchas veces, en la idea errónea que considera que la pobreza se supera con actividades al margen de la ley; de la misma forma, no ha logrado establecer las estructuras pertinentes para frenar comportamientos omnipresentes como la corrupción, que se producen y reproducen inflexiblemente, hasta transformarse en endémicos como en la actualidad.

Los elevados niveles de corrupción se relacionan con procesos institucionales inadecuados, falta de aplicación de la ley, desorden administrativo, poca transparencia, escaso acceso a la información pública, falta de sanción (impunidad), una modalidad de hacer política que ve al Estado como botín y una conjunción de indiferencia y determinismo ciudadano; la criminalidad en Perú es enaltecida y estandarizada, a través de procedimientos aparentemente democráticos. Hay que tener muy presente que a los corruptos e incapaces, les conviene que los demás, se confinen en el ostracismo y no muestren interés por la investigación. La corrupción es la utilización deshonrosa de lo público en beneficio particular, lo cual se torna más serio cuando este acto es encarnado por personas con rango de autoridad. El corrupto moderno busca sagazmente aprovechar los vacíos que nos deja la norma y las áreas donde el funcionario dispone de márgenes de discreción.

Valgan verdades, es notoria la crisis nacional de ciudadanía que se vive y que impulsa a gran parte de la población, a tolerar pasiva e involuntariamente la corrupción y en algunas ocasiones, a consentirla asertivamente. Los peruanos se han habituado cruelmente a convivir con la corrupción y con el abuso del poder, considerándolos males irreversibles. Existe una actitud condescendiente hacia la corrupción, que muchas veces es resultado de la rutina de este fenómeno; lo más sorprendente es que los ciudadanos aparentan vivir en una sociedad democrática, con independencia de poderes y respeto de la voluntad ciudadana. Es necesario considerar qué para vivir en el engaño, son suficientes las 'cortinas de humo', los políticos corruptos y una cuota de 'adaptación' ciudadana.

La situación por la que atraviesan los sectores populares y pobres los lleva a relativizar la ética y a poner en ejecución una cultura política permisiva con este flagelo moral; muchos de sus pobladores, manifiestan que "no importa que las autoridades roben, con tal que hagan obra" o "aquí no pasó nada". Lo que sucede en el fondo, es que estos ciudadanos esperan que algo de dicha obra pueda aliviar su situación, que muchas veces es insostenible. Da la impresión, que mientras se pudiera redistribuir algo de la riqueza, así fuera mínimamente, la gente toleraría los hurtos.

El régimen democrático vigente está compuesto por una élite, integrada por una clase política y empresarial, que presenta una enorme incapacidad para sintonizar con el creciente descontento y las demandas de unas mayorías abandonadas a su suerte; del mismo modo, se esmera en penalizar la protesta y no reconoce los derechos sociales de la población, a tal punto que la informalidad, el subempleo y el empleo precario han alcanzado exorbitantes niveles de crecimiento.

Este sistema enfermo, licencioso y obnubilado, dentro de una efervescencia psicopática, constituye una modalidad de organización del poder y administración de los recursos legales e ilegales, que produce una trama de complicidades de implicancias locales, regionales y nacionales, y convierten a Perú, en un país desinstitucionalizado, anémico y anómico. El modelo neoliberal de los últimos veinticinco años ha impuesto la dinámica de la economía, en todos los aspectos de la vida, transformando los servicios que respaldan los derechos en

operaciones de mercado e incumpliendo su promesa de brindar un nivel de bienestar, solidaridad y un proyecto de bien común. Ha acrecentado los problemas históricos nacionales, en vez de solucionarlos, lo que se manifiesta en una estructura productiva heterogénea con reducido desarrollo industrial y una canasta exportadora dominada por los productos primarios.

La sociedad peruana se desploma, a causa de que la economía de mercado ha destruido el trabajo con derechos, dañando el sentido de la vida con dignidad para grandes sectores de la población, transformando sus prerrogativas elementales en artículos de un mercado falso, supeditado a los 'poderes salvajes' y plenos de la informalidad, que aparte de simbolizar un tipo de economía, es uno de los pocos rasgos que une a la tan fragmentada nación peruana, una forma de organizar, jerarquizar y ubicar a los grupos sociales en la sociedad, así como una respuesta a la falta de empleo formal. Este modelo capitalista trasnochado, que es un atributo innegable de la identidad, no produce ciudadanos, sino PEA, lo que en términos prácticos es conocida como la nueva esclavitud moderna.

El libre mercado imperante, considera que la educación de calidad no constituye una prioridad y no debe ser masiva y gratuita; por tanto, es imprescindible combatir esta postura y reinventar la educación, convirtiéndola en más libre y abierta al entorno. Hay que considerar que la educación simboliza el interés del Estado por la sociedad, lo que debe traducirse en incidir en factores fundamentales como el razonamiento, la inferencia, la meditación, el análisis, la deducción, la evaluación, la comparación, el contraste y otros mecanismos que posibiliten al estudiante desarrollar sus propias capacidades intelectuales, psicológicas, afectivas y emotivas, confiriéndoles a los aprendizajes el valor utilitario-práctico necesario y transformando el clima escolar en estimulante.

En líneas generales, a nivel de país, subyace una cultura de la desconfianza que se expresa en una alarmante falta de confianza en el otro, convirtiendo al sospechoso en culpable. Es así, que podemos distinguir que existe, por citar unos casos, recelo de la ciudadanía hacia las instituciones, al interior de las organizaciones, entre los políticos y entre los medios. Se acusa al Estado de haberse transformado en una gavilla de delincuentes, pero al mismo tiempo, se desconfía de los otros compatriotas exactamente por lo mismo. Y, además, se percibe que ambas fuerzas actúan inmisericordemente en contra del ciudadano indefenso. Esto se debe a que la corriente preponderante considera accesorio la capacidad de confiar, cuando en realidad, es totalmente lo opuesto.

La confianza es un valor imprescindible, sin el cual no serían posibles los contratos, los planes, las transacciones el proceso democrático y la estabilidad social. Sin la confianza, es improbable pensar en una convivencia armónica; los elementos decisivos que destruyen la confianza en nuestras relaciones son la inequidad, la hipocresía y la corrupción. Recordemos que los ciudadanos solo salvaguardarán un sistema, si confían en que funciona de forma razonablemente diáfana e imparcial. La mentira es tan antigua en el entramado social como la desigualdad, la corrupción, el racismo y el resentimiento. La envidia se ha convertido,

prácticamente, en un defecto nacional; este sentimiento de asimetría impulsa a vivir el éxito ajeno como una derrota personal. El peruano, en general, se cree más o menos que alguien, pero jamás considera que nadie es más que nadie; se percibe diferente y eso, en lugar de estimular una convivencia pacífica sustentada en la diversidad, provoca una división desdichada.

Hay que lamentar que Perú conforma una sociedad deshumanizada, sin igualdad de oportunidades, en donde no existe el colectivo y todos son 'emprendedores', en donde impera una profunda discriminación por razones étnicas, culturales, religiosas y por motivos de clase social, género y sexualidad, a pesar de que es un país multirracial y multicultural. La exclusión y la discriminación son reflejos de la violencia y constituyen un peligro, porque socavan el desarrollo, arruinan a las instituciones y truncan los proyectos personales de vida.

La realidad del país nos muestra que, a pesar de la bonanza económica, hay bolsones amplios de pobreza y desintegración familiar que explican situaciones lamentables como la de la delincuencia o sociopatía, que carcomen el vínculo social que nos sostiene; la violencia delincuencia ha desencadenado una crisis general de inseguridad ciudadana. La violencia se hace patente de diversas formas, algunas muy ruines y otras sumamente solapadas, con ellas alternamos cotidianamente y eso tiene que terminar. Los ciudadanos ya no pueden estar tranquilos en ningún lugar, puesto que la inseguridad, el peligro y la irresponsabilidad, pueden estar a la vuelta de la esquina; cualquier peruano, no siendo la víctima elegida, puede pasar a convertirse en víctima circunstancial, por haber estado en la hora y lugar equivocados.

La lucha contra la inseguridad se ha limitado a la atención de los actos delictivos desde una perspectiva policial, y no al combate de un conjunto de factores complejos que los provocan, que van desde problemas económicos, sociales, culturales, de desigualdades, hasta los de urbanización, ambientales, entre otros; hay que considerar que la inseguridad también es provocada por el accionar de líderes antidemocráticos que promueven paralizaciones, por la delincuencia organizada, la corrupción de toda índole, terrorismo, narcotráfico, bloqueo de carreteras, asesinatos, violaciones, etc.

La inacción del Estado ha originado una situación de inseguridad ciudadana inédita, lo que se refleja en el hecho que el delito y la violencia urbana se hayan multiplicado en forma sostenida, así como la delincuencia se torne cada vez más sofisticada. Los actuales índices de criminalidad y violencia posicionan a la seguridad ciudadana como la principal demanda de la sociedad ante las autoridades. La ciudadanía debe internalizar la idea, que los esfuerzos que realicen los gobiernos, para combatir la inseguridad, nunca serán suficientes, siempre existirá un vacío entre lo posible y lo que ansía la población. La seguridad total no existe, esto debe recordarlo el empresario y la ciudadanía en general.

A pesar que la corrupción y la delincuencia, han pulverizado los sueños de la sociedad en la democracia política y se han incrementado sin pausa ni medida, transformándose en problemas de Estado y posiblemente en las dificultades más resaltantes para la gobernabilidad del país, es llamativa la inoperancia de las instituciones encargadas de

preservar la seguridad y el orden, no se vislumbra voluntad política al más alto nivel; los peruanos no merecen reacciones tan insignificantes frente a la sofisticación de la delincuencia. En el ajedrez para enfrentar la inseguridad ciudadana, las piezas deben estar debidamente dispuestas; el Perú requiere de un liderazgo que permita ganar la calle y recuperarla frente al delito, pero también, terminar con la cadena de impunidad.

Lo que actualmente se vive en materia de seguridad, constituye la consecuencia de la inacción de los sucesivos gobiernos, la inseguridad ciudadana eleva los costos sociales y de transacción, lo cual al final también repercute en el fisco; nadie quiere pagar más impuestos, pero muchos pagan por seguridad privada. Lo ideal sería emplear estos recursos para solventar un buen sistema de seguridad pública, que salvaguarde a todos.

Lo que más obstaculiza la reconciliación nacional, son los prejuicios que atacan al pensamiento y se expresan en las actitudes habituales de un grueso de compatriotas que ignora, ningunea, relega, discrimina y abusa de aquellos otros con quienes convive en el barrio, lo que se hace extensivo, incluso, a los que comparten el seno familiar. Existe un círculo vicioso de desdén y temor, que se repite inexorablemente y se caracteriza por el desprecio de los de arriba hacia los de abajo, quienes resienten y responden con deseos de desquite, entonces, el temor que sienten los de arriba, radicaliza su desprecio. Da la impresión que en toda relación humana, lo más difícil, es aceptar al semejante tal como es y no, como quisiéramos que sea.

Por otro lado, también es visible una idiosincrasia del rencor instalada en quienes, sintiéndose permanentemente menoscabados, se resisten al diálogo y son complotadores del orden, proclives al caos y expertos en la arbitrariedad. Es igual de fácil encontrar a 'pitucos', que discriminan con agresiva espontaneidad a los emergentes, por más dinero que posean y a marginados, que de igual forma, también evitan juntarse con los 'pitucos', por desagrado o para soslayar el repudio y defender sus derechos por medio de la coacción. Lo real es que la constante exclusión y mentira, que se observan en Perú, trastornan no sólo nuestro vínculo social, sino incluso las mentes de cada uno de los discriminadores y discriminados.

La discriminación con connotaciones raciales constituye una tarea pendiente del Estado y está más enraizada en el país de lo que realmente se cree, es una manera atroz de reaccionar contra el principio de la igualdad de derechos, forma parte de una de las expresiones más lesivas y deplorables del entramado social, es una tara que todavía daña en lo más íntimo y se debe combatir incansablemente, porque animaliza y cosifica. El racismo es una fuente amplia, antigua y perniciosa de inestabilidad que repercute en gran parte de peruanos, es un reto de largo alcance; está muy arraigado en la psique general. Dentro de la problemática del racismo, hay que lamentar la existencia de la autodiscriminación, pues mucha gente es discriminada debido a que su autoestima está muy venida a menos, a causa de diversas maniobras a lo largo del tiempo, de los grupos que están en el poder. Los marginados, aceptan implícitamente su 'condición supletoria', esto se explica, en parte, porque cualquier modalidad de violencia social provoca inseguridad.

En los últimos tiempos, Perú se está transformando en una especie de jungla, en donde la carencia de empatía está presente en toda condición social, la legalidad o la ética son considerados términos etéreos y en la que predomina una tendencia ideológica que descompone la vida social, menoscabando valores que denoten generosidad, altruismo y patriotismo. Incluso, el sacrificio personal está mal visto y no se admite, se privilegia el egocentrismo y la codicia. Por todas estas razones, la población nacional se está volviendo cada vez más egoísta, insensible e insolidaria.

La salud en el país, a pesar de que constituye el pedestal sobre el cual descansa el andamiaje democrático y una vida decorosa, completa y plena, es una materia en la cual el Estado reprueba desde siempre. A la población de escasos recursos, se le hace muy difícil acceder a este servicio de atención, no solo por la inoperancia del Estado, sino también por la desigualdad que existe; la salud de calidad es una mercancía por la que hay que pagar. La demostración más palpable de esta perspectiva tan sombría, la encontramos en las estadísticas oficiales relacionadas a la cantidad de fallecidos a causa del Covid 19: Según la Sala Situacional, al 02/09/23, existen 222, 161 fallecidos, cifra escalofriante para un país como el nuestro.

No hay que perder de vista, que la salud mental se encuentra en grave riesgo, porque forma parte del último círculo de un infierno aterrador; según la OMS, la depresión es padecida por 350 millones de personas a nivel del orbe. Perú conforma una sociedad perturbada y así lo demuestra, un estudio realizado por la Pontificia Universidad Católica del Perú, denominado 'Una Mirada a la Salud Mental desde la Opinión de los Peruanos' (marzo 2018), según el cual, el 80% de peruanos padecen o han padecido estrés y situaciones extremas asociadas como cambios frecuentes de ánimo, insomnio y depresión. Y si a estos problemas, se agregan el estrés ambiental y la discriminación, el producto es una población frustrada, violenta, hostil, irritable, agresiva, incapaz para afrontar circunstancias adversas y con un pobre control de impulsos.

La ciudadanía se deja llevar por los indicadores de crecimiento económico, los logros de la gastronomía y la clasificación de la selección de fútbol a un mundial después de 36 años, pero se muestra incompetente para afrontar los males sociales que lo aquejan. Los peruanos no son capaces de entender, que estos éxitos son utilizados por la clase política como 'cortinas de humo', para encubrir sus vilezas y también, se muestran renuentes a comprender que, según versiones médicas oficiales, la depresión, al 2020, se ha convertido en la segunda causa de morbilidad a nivel nacional. Perú refleja ser un país en el que el planeamiento eficaz y ordenado es sólo una quimera, debido principalmente a los intereses de índole político y la improvisación, que nos convierte en una nación muy poco organizada.

Los hogares, las instituciones educativas, los vecindarios, los centros de trabajo y el Estado son los núcleos medulares donde se gestan y multiplican las creencias, valores y normas que sostienen el statu quo. Hace falta que todos, de una forma u otra, asuman las riendas de su destino, lo cual implica cuestionarse y enarbolar el estandarte de la lucha por la igualdad, sólo

así se conseguirá dar el primer paso del tan ansiado desarrollo y se erradicará el abuso, la corrupción y el engaño.

La corrupción aminora en el marco de escenarios democráticos y debe ser combatida tenazmente, por medio de una mejor vigilancia ciudadana e instituciones más sólidas; la lucha contra esta lacra es una manera muy efectiva de elevar los niveles de calidad de vida de los ciudadanos pobres. Felizmente, no todo está perdido, puesto que esta situación de apatía, por carencia de redes de vigilancia ciudadana, está dando un vuelco en el campo virtual, en donde a través de medios y plataformas sociales, se denuncian, a diario, abusos y delitos.

La corrupción debe ser enfrentada sistemáticamente, para lo cual se requiere de la movilización ciudadana, haciendo campañas por la limpieza de las instituciones y actuando sobre dos áreas esenciales del Estado: Su capacidad punitiva, que compromete la actuación firme de la Policía Nacional y del Poder Judicial. Así también, urge la participación de otras instituciones claves, que de funcionar con eficiencia, podrían reducir las malas prácticas. Se hace impostergable la refundación democrática del Perú, que asegure entre otros logros, una gestión pública transparente y eficiente y la mejora de la calidad de vida de la población.

La sociedad peruana, incluyendo a los que se encuentran en las altas esferas del poder, debe actuar ceñida a valores morales sólidos, independientemente de las circunstancias, tiempo, lugar o cultura que los caracterice. Hay que tener la certeza que sí es factible avanzar sostenidamente en la lucha anticorrupción, para que el crecimiento económico llegue a todos los peruanos. A un país le va mejor, no sólo cuando hay crecimiento económico, sino cuando confluyen un conjunto de condiciones que nos hacen superar el déficit educativo y los niveles de inseguridad y corrupción que nos asolan y no nos permiten progresar. Las autoridades nacionales deben entender que no se puede aspirar a disfrutar de un crecimiento y desarrollo, si previamente, no se garantiza la seguridad ciudadana de la población.

Se necesita urgentemente de una política económica, que se cimiente en la igualdad y brinde la oportunidad a la inversión privada, pero sin obviar la inversión pública, para que quienes no puedan acceder a la primera, encuentren lugar en la segunda. Se hace imprescindible una verdadera inclusión social, caracterizada por la implementación de una política redistributiva directa (salarios, programas de subsidio) e indirecta (servicios e infraestructura), que conlleve a acrecentar el presupuesto de sectores como salud, educación, vivienda y saneamiento, interior y seguridad, entre otros, así como de programas sociales (Juntos, Foncodes, Beca 18, Pensión 65, Cuna Más, QaliWarma, etc.). Bajo esta perspectiva, la salud pública en el país debe tener urgencia y prioridad, considerando como tal a aquella que emana del Estado y proporciona beneficios gratuitos a las mayorías populares.

Existen dos rubros esenciales que se deben considerar en la seguridad interna del país: Incrementar el nivel de seguridad de la población y mejorar la confianza del ciudadano hacia los miembros de la Policía Nacional. Se requiere una política integral de seguridad ciudadana, con la participación mancomunada de autoridades y la población. La mejor estrategia para enfrentar a la delincuencia debe comprender cuatro componentes: Prevención,

mejoramiento de la policía, fortalecimiento de la justicia y participación ciudadana. Pero, adicionalmente, se requiere de una resiliencia inesperada que salvaguarde lo más valioso de cada uno, condición imprescindible para el momento en que surjan la verdad y la tolerancia; se necesita que la sociedad reflexione y abra espacios de diálogo, desde donde no sólo se observe con ojos críticos a la autoridad, sino también a sí misma.

Se hace impostergable contar con gobiernos que se enfoquen en el progreso de todos y que den prioridad a la modernización integral del Estado, que debe traducirse en ir más allá de las islas económicas de modernidad, lo que permitirá prolongar la calidad, eficacia y la efectividad de los aparatos sociales vinculados a la educación, salud, seguridad y justicia de los ciudadanos; del mismo modo, se necesita eficiencia en la gestión y una contundente acción anticorrupción, que implique una inflexible voluntad política y el surgimiento de un 'Poder Moral', que aglutine a la opinión pública para luchar contra este flagelo y con el afán inmediatista de solucionar todo de un trompazo.

A esta situación tan penosa, hay que añadir que en los últimos años, se ha dado una incontenible migración de ciudadanos venezolanos hacia Perú, que, debido a algunos sucesos lamentables, han sido estigmatizados negativamente; en lo que se refiere a la Ciudad Capital y según cifras del INEI, este fenómeno demográfico ha alcanzado un porcentaje aproximado de 82%. Sin embargo, la migración no solamente acarrea un incremento poblacional exagerado, sino un genuino requerimiento por ampliar la oferta y fortalecer la calidad de servicios diversos. Sería muy importante, que esta migración se vea más como una oportunidad, que como un problema, estableciendo, por ejemplo, equipos de profesionales que puedan ayudar atender la demanda insatisfecha en los diversos campos que requiere el país en las diferentes regiones.

CONCLUSIÓN

Perú es un país hermoso, con grandes fortalezas y oportunidades, lamentablemente, la crisis moral que estamos viviendo y que afecta a todos los ámbitos de nuestra sociedad tiene un hilo conductor que es la corrupción. Este problema está alcanzando ribetes tan alarmantes, a tal punto que, hoy en día, es muy difícil de erradicar.

La corrupción ha copado las altas esferas del Estado y por este motivo, no es de extrañar que las máximas autoridades de los últimos gobiernos estén recluidas en diferentes establecimientos penitenciarios. Educación y Salud, que son dos sectores estratégicos, tampoco están libres de este flagelo y los grandes perjudicados son los ciudadanos más desvalidos.

La reciente pandemia del Covid-19 no solo ha traído consigo innumerables víctimas mortales, sino también ha desvelado las grandes carencias de valores que nos caracteriza; cómo es posible que, por ejemplo, los grandes empresarios, propietarios de las clínicas más modernas y que han contado con la complicidad de las autoridades nacionales, se hayan enriquecido a

costa del sufrimiento de miles de familias, que tuvieron que llegar al extremo de endeudarse, para no ver morir a sus seres queridos.

Pero, no todo está perdido, es imperativo que emprendamos una auténtica cruzada nacional para el rescate de los valores y nos unamos para derrotar a la corrupción, solo así, conseguiremos edificar un país digno para las futuras generaciones.

Bibliografía:

- Hennings, J. (2020). *Corrupción en las contrataciones del Estado: El nefasto club de la construcción en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la UNMSM.
- Portocarrero, F. (2005). *El pacto infame: estudios sobre la corrupción en el Perú*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima.
- Quiroz, A. (2014). *Historia de la corrupción en el Perú*. Lima: IEP Instituto de Estudios Peruanos.
- Shack, N., Pérez, J. & Rodríguez Brandao, L., (2021). *Incidencia de la corrupción y la inconducta funcional en el Perú 2020*. Documento de Política en Control Gubernamental. Contraloría General de la República. Lima, Perú.

INTERCULTURALIDAD EN LA LITERATURA INFANTIL: CORPUS DE OBRAS PARA ABORDAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA

Dra. Loreto Cantillana, Chile

Facultad de Educación, Universidad de Las Américas, Chile

Orcid: 0000-0003-1375-3477

Resumen

El propósito del siguiente texto es proporcionar un corpus de obras de literatura infantil y juvenil que desarrollan como temática la interculturalidad. Esto con el fin de entregar un repertorio de textos literarios a los futuros profesores de Educación Básica, que puedan ser tratados en el aula escolar. Se revisan narraciones de variados autores, contextos e identidades culturales, para así ofrecer una amplia gama de historias que permitan abordar miradas desde distintas latitudes y a su vez, propiciar el fomento lector, el diálogo y el respeto por la diversidad. Finalmente, se presentan sugerencias metodológicas y recursos para tratar el tema en la trayectoria formativa de dicha carrera y en el escenario de las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Educación intercultural-Formación de docentes- Formación de docentes de primaria-Literatura- Educación básica

Como punto de partida

La Formación Inicial Docente en Chile con la aparición de los Nuevos Estándares para las carreras de pedagogía conlleva cada día mayores exigencias para las instituciones de Educación Superior donde se dictan estos programas. Según Verdugo et al. (2021) los estándares se definen como declaraciones de principios en torno a la calidad y se emplean como unidades de medida en el proceso de evaluación, he ahí su relevancia como directrices que funcionan como hoja de ruta para la mejora de la formación en docencia. Asimismo, son un referente que informa sobre los conocimientos que requiere el profesorado respecto a las demandas del sistema escolar (Verdugo, 2021). De acuerdo con lo planteado desde dichos lineamientos, se hace necesario que no solo se aborden saberes pedagógicos y disciplinares, sino que se incluyan temáticas transversales que atraviesen lo propuesto en los planes formativos de las carreras pedagógicas.

A partir de los estándares mencionados, estos apuntan a la expansión de los objetivos de aprendizaje que se desarrollan en el currículum escolar. Esto en la práctica se traduce en una diversificación que contempla el desarrollo sostenible, la equidad de género, la inclusión, la pertinencia cultural (Cox et al., 2022). Los ámbitos nombrados evidencian que la diversidad se comprende como un valor y se plantea de modo transversal. Asimismo, los estándares se sostienen en la mirada de una pedagogía que implica la relevancia e incorporación del desarrollo socioemocional, cuya finalidad es la formación integral del estudiantado, lo que involucra el despliegue de habilidades para la convivencia en la sociedad.

A su vez, los estándares como plantean Cox et al. (2022) atienden a las exigencias del sistema escolar que no solo se vinculan con el currículo sino con áreas transversales en la formación del estudiantado de pedagogía, como el Plan Nacional de Derechos Humanos, la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) y la Ley de inclusión. Por consiguiente, estos lineamientos prestan especial atención al enfoque de derechos, el género, la convivencia escolar, la inclusión educativa y la formación ciudadana (Cox et al, 2022). Por tanto, se torna crucial preparar a un profesorado capacitado en estos ámbitos y que transite hacia una postura activa frente a la formación de la ciudadanía y contraria a prácticas excluyentes y discriminatorias (Mondaca& Sánchez, 2018), lo que permitirá que cuente con los elementos para asumir el rol de gestor de la convivencia en el aula (Torrego, 2008).

Desde esta perspectiva, la formación docente debe apuntar hacia un currículum que considere la diversidad cultural, cuyo énfasis se sitúe en el desarrollo de competencias que permitan atender a los distintos tipos de estudiantes, quienes poseen orígenes y experiencias diferentes. De esa forma, se propicia el diálogo y se cautela la efectividad de la inclusión (Ibáñez et al.,2018). Asimismo, cobra importancia el relevar la entrega de valores con el fin de promover la tolerancia y el antirracismo (Mondaca& Sánchez, 2018) y favorecer la instalación de un enfoque educativo intercultural. Esto con el propósito de comprender la diversidad como una oportunidad, que nutre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Morales-Saavedra et al., 2018).

Enfoque educativo intercultural en la formación docente

El enfoque educativo intercultural como plantean Morales-Saavedra et al. (2018) implica acercarse desde lo teórico, práctico y metodológico a la comprensión de los modos de relacionamiento de los sujetos de diversas culturas. Asimismo, según los autores establecer relaciones simétricas para promover el diálogo y el reconocimiento, puesto que el desarrollo de la educación intercultural implica la valoración de las diferencias y el enriquecimiento de la formación.

Según Louzao et al. (2020) la educación intercultural se comprende como un proyecto no solo educativo sino también sociopolítico. Por tanto, de acuerdo con dichos autores no es posible circunscribir esta formación solo a lo curricular sino apuntar a una formación ciudadana amplia que apunte hacia la cohesión social. Es por esto, que, en la trayectoria formativa de los docentes, se hace necesario que los futuros profesores comprendan los ámbitos de esta área de formación, más allá de saberes específicos y sean capaces de mirar la temática en relación con el contexto.

De acuerdo con lo planteado en la Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural (2001), en el ámbito de identidad, diversidad y pluralismo se apunta a la diversidad cultural como factor de desarrollo que transita hacia el pluralismo. En el ámbito de diversidad y derechos humanos, se plantea que estos últimos son garantía y propician la diversidad cultural. Por ello, es importante la accesibilidad de todos a una formación cultural amplia, que apunte a la adquisición de saberes y que fomente el respeto por las distintas identidades culturales.

El área de diversidad cultural y creatividad refiere a que el patrimonio cultural es una fuente para el desarrollo de lo creativo. También, indica que los bienes culturales son únicos y las políticas culturales permiten la creatividad. Finalmente, en el ámbito diversidad cultural y solidaridad internacional se indica que es necesario fortalecer las capacidades de creación y difusión, el establecimiento de alianzas público-privada, así como de la sociedad civil y la función de la UNESCO en los temas mencionados.

Ante lo propuesto por UNESCO para el abordaje de la diversidad cultural, cabe señalar que los Nuevos Estándares para la Formación Inicial Docente y el enfoque de la educación

intercultural entran en sintonía con dichas directrices. Estos planteamientos del organismo internacional sientan bases para que las instituciones educativas tanto escolares como superiores, orienten su quehacer en relación con el abordaje de la diversidad. Bajo esa premisa, lo diverso se entiende como una oportunidad e instancia para la difusión de las distintas culturas y las aportaciones que ellas proporcionan.

Para el logro de este cometido, se establecen líneas de acción y algunas de estas se orientan hacia el área educativa como la protección del patrimonio lingüístico, el fomento de la diversidad lingüística y respeto de la lengua materna en todos los niveles educativos. Asimismo, se favorece el aprendizaje de diversas lenguas y la promoción mediante la educación de la importancia de la diversidad cultural, lo que se debe reflejar en los planes de estudio y en la formación del profesorado. Del mismo modo, se plantea la inclusión de pedagogías tradicionales para la preservación de los conocimientos culturales (UNESCO,2001).

Por tanto, frente al importante desafío de instalar una educación intercultural transversal en la preparación de los futuros profesores, se hace necesario revisar cómo incluirla en los planes formativos. Una sugerencia para ello es su inserción a través de la literatura como ámbito que permite acoger una multiplicidad de saberes, dada su amplitud artístico cultural. Esta disciplina al contemplar la lectura de un variado corpus de obras de diferentes épocas y culturas permite el acercamiento a otras miradas, experiencias y comprensiones del mundo.

Educación intercultural y literatura infantil

Desde los estudios literarios, la lectura se entiende más allá de un proceso de decodificar información, como plantean Romero et al. (2017) es una práctica sociocultural vinculada a un contexto, que implica lo cultural, social, ideológico e institucional. Para los autores dicha práctica está cargada de contenidos sociales, políticos y culturales de diversas épocas, por lo que, dada esta particularidad, es terreno fértil para desarrollar un enfoque educativo intercultural, tanto en la formación docente como el espacio del aula escolar.

Si bien, como se ha expuesto es relevante transitar hacia una educación intercultural en la Formación Inicial Docente, es importante abordar la interculturalidad a partir del

distanciamiento de la colonialidad, entendiendo este concepto desde relaciones asimétricas de poder (Mignolo, 2000) entre las culturas. Por tanto, esto significa que es necesaria una educación que se abra al diálogo y a la valoración de las distintas identidades culturales con sus saberes y cosmovisiones. Un enfoque educativo que se desprenda de las prácticas de la cultura hegemónica donde los sujetos de las culturas subalternas son mirados como un Otro (Spivak, 1998) y se fomenten instancias de interacción positiva situadas en el respeto por la diferencia.

A su vez, es crucial el rescate identitario, puesto que la identidad como plantea Hall (1996) opera bajo borradura, lo que, en el caso de la subalternidad, implica una anulación sistemática de su huella, situación que tiñe de precariedad su subjetividad (Spivak, 1998), ya que una cultura prima y se superpone sobre otra. Por consiguiente, según Walsh (2013) es importante situar la formación en pedagogías cuyo horizonte sea decolonial y que incite posibilidades del saber de otra manera, es decir, orientado desde el ser, estar, existir, sentir, pensar, hacer, escuchar y mirar. A su vez, procesos formativos que permitan la coyuntura social de la diferencia a partir de la óptica de las minorías (Bhabha, 1994), dado que la inclusión es el foco de la educación intercultural.

La literatura infantil y juvenil ha abordado la interculturalidad desde distintos ámbitos. Por una parte, es posible rastrear obras que presentan diversas identidades culturales y dan cuenta de elementos propios de las culturas y por otra, existe un variado corpus de textos que cuestionan la temática intercultural desde múltiples aristas. Respecto a este segundo caso, cabe señalar entre los tópicos tratados de la diversidad cultural se encuentra lo racial, lo indígena, la migración y los refugiados. Esto con la finalidad de mostrar problemáticas que acerquen y sensibilicen al estudiantado sobre dichos temas.

En cuanto al repertorio de textos literarios sugeridos en la formación docente y que posteriormente, pueden ser mediados en el aula de Educación Básica, es pertinente desarrollar los tópicos mencionados, dado que tratan lo intercultural con sus múltiples aristas. Además, es recomendable revisar poemas y relatos de variados autores e identidades culturales, para de esa forma, ofrecer una vasta gama de obras que nutran los saberes, sensibilicen, posibiliten el acercamiento, el diálogo y la comprensión más profunda de estas.

Sobre la diversidad cultural cabe mencionar *Versos de niños del mundo* de Carlos Reviejo, el libro está conformado por 30 poemas que tratan sobre niñas y niños de distintos lugares del planeta. En la misma línea, el texto *Nuevo en la ciudad* de Marta Altés trata sobre la experiencia de un perrito que es nuevo en un lugar y cómo esta circunstancia es compleja en un espacio ciudadano, donde confluyen personas de distintas culturas. En la misma temática se destaca *Hay sitio para todos* de Anahita Teymorian, relato que aborda la importancia de la paz entre las diversas culturas y la convivencia, puesto que releva la idea de que todas las personas deben compartir porque en el mundo hay espacio para todos. Asimismo, el libro *Gente* de Peter Spier muestra la riqueza de la variedad de personas que conforman el mundo. Se valoran las particularidades y cómo ellas dan cuenta del valor de las diferencias.

Respecto a lo racial cabe destacar *El odio que das* de Angie Thomas, un texto juvenil que cuenta la historia de una niña afrodescendiente que vive el contraste de vivir en un suburbio y estudiar en una escuela privada. Este personaje vive la trágica experiencia de presenciar la muerte de un amigo en manos de un policía blanco. Otras obras orientadas a un público infantil son *Elmer* de David Mckee que trata la diversidad a través de la historia de un elefante de múltiples colores y su diferencia con el resto de la manada. También, *Cirilo el cocodrilo* de Almudena Taboada expone la historia de un animal distinto al resto, quien es marginado por ser un cocodrilo amarillo y no verde. En la obra se destaca el respeto y el valor de la diferencia.

La obra *Los colores de nuestra piel* de Karen Katz destaca la riqueza de los diversos colores de la piel de las personas y la belleza de las diferencias. Del mismo modo, *¡Hombre de color!* de Jerome Ruillier cuestiona sobre la clasificación racial que se realiza a las personas por el color de su piel y plantea que todos los sujetos son hombres de color. El libro *El color de tu piel* de Desireé Acevedo y Silvia Álvarez al igual que la obra antes mencionada, trata sobre la tonalidad de la piel de las personas y cuestiona mediante la paleta de colores de los lápices la nominación “color carne”.

En cuanto a lo indígena, *Ayni. Un pequeño viaje por los pueblos originarios* de Felipe Monsalve es una obra donde a través de diversas voces se presentan historias de distintos pueblos como el mapuche, aymara, rapa nui, quechua entre otros. El libro muestra la cosmovisión, las

tradiciones y aportaciones de cada una de las identidades culturales presentadas. En *Lágrimas de Oro: ¡Aquí no hables maya! / K'aank'aa ya'il icho'ob: Wayé, jma a t'aan ich maya!* de Jorge Miguel Cocom Pech, el libro mediante un relato autobiográfico de un niño expone la dificultad preservar la lengua y cultura maya. La obra apunta a la valoración de la identidad cultural y destaca la importancia de conservar los saberes culturales entregados por la familia.

El texto *Del sarape al maíz, cuentos náhuas y otomíes de Tlaxcala* de Patsy Garnelo Vega y Diana Karen Pérez Prado, en la obra se presentan siete relatos que tratan sobre las tradiciones textiles, elementos agrícolas y las distintas actividades propias de las culturas náhuas y otomíes. De forma similar, el libro *El calafate. Cuento basado en una leyenda Aonikenk* de Ana María Pavez, Constanza Recart y Paloma Valdivia, en la obra se relata una versión de la leyenda Tehuelche sobre el origen del fruto del Sur de Chile. *En Cuando se volteó al revés el mundo. Siete relatos indígenas sobre el diluvio* de Elisa Ramírez Castañeda, recoge siete narraciones que refieren al diluvio a partir de las miradas y lenguas de los pueblos indígenas de México.

La temática de la migración es abordada en obras como *La noche más noche* de Sergio Andricaín y Quim Torres que relata la historia de un niño que junto a sus padres navega en busca de mejores oportunidades y los avatares de dicha travesía. En el texto se pone de manifiesto las peligrosas y difíciles situaciones a las que se ven sometidos los migrantes cuando se trasladan desde su lugar de origen. En el texto *Migrar* de José Manuel Mateo y Javier Martínez Pedro relata la vida de una familia de campesinos indígenas en México que decide migrar a Estados Unidos. En el libro se expone la relación con la tierra por parte de los pueblos indígenas y el desplazamiento.

En *La Maleta* de Chris Naylor-Ballesteros se expone como dicho objeto representa simbólicamente la metáfora del migrante y lo que conlleva llegar a un lugar, ser diferente y comenzar una nueva vida. La obra *Emigrantes* de Shaun Tan mediante ilustraciones se relata la historia de un personaje que viaja a otro lugar y cómo debe enfrentarse a las barreras idiomáticas y culturales manteniendo su identidad lejos su origen y su familia. Una situación similar ocurre en *El chico de la última fila* de Onjali Q. Raufé, esta obra trata sobre un niño

migrante que llega a la escuela y tiene problemas comunicativos, debido a que no conoce el idioma y se muestra como logra establecer amistades pese a su dificultad para expresarse en otra lengua.

El libro *Stefano* de María Teresa Andruetto trata sobre un niño italiano que huye Italia hacia Argentina, debido a la pobreza y carencias de la postguerra. En la obra se expone la separación de su madre, la travesía de cruzar el Océano para llegar a América y los trabajos que realiza para subsistir en un nuevo lugar. Asimismo, en *Eloísa y los bichos* de Rafael Yockteng y Jairo Buitrago se presenta la historia de una niña migrante que debe adaptarse al cambio de vivir en otro lugar y las barreras que debe sortear como el idioma, las costumbres y las personas con las que interactúa en la nueva escuela. El texto *¡Vamos a ver a papá!* de Lawrence Schimell y Alba Marina Rivera muestra la historia de quienes se quedan cuando uno de los familiares emigra y la ausencia que conlleva la separación.

Respecto a los refugiados, el libro *Soy una nuez* de Beatriz Osés y Jordi Sempere relata la historia de Omar un niño que llega a un centro de acogida de refugiados, tras perder a sus padres en el mar al huir. El personaje temeroso de regresar a su país escapa y termina junto a una abogada, quien gestiona de manera curiosa su adopción. La obra muestra la realidad de un refugiado y la soledad de una mujer que da un vuelco a su vida con la llegada de este niño. En la misma línea temática el texto *Un largo viaje* de Daniel H. Chambers y Federico Delicado presentan la dramática situación de los refugiados a través del relato de dos viajes en paralelo, donde aves migrantes van hacia el norte y otros al sur, quienes se cruzan en el mar. En la historia mediante la personificación se expone los diversos desafíos que se enfrenta durante la migración en búsqueda de la paz.

La obra *Yo soy I* de Steve Tasane expone la vida de un niño refugiado sin documentos que lo denominan I, el protagonista cumple 10 años y empieza a escribir en un diario su historia, donde relata sus experiencias con otros niños en un campo de refugiados. A pesar de las penurias que sufren en un contexto de escasez y lejanía de su lugar de origen, se muestra la esperanza de vivir y lograr un futuro mejor. En el libro *Colas de sueños* de Rita Sineiro cuenta la vida en un campamento de refugiados desde la mirada de un niño que añora regresar a su

casa. El relato se inspira en Alan el pequeño migrante turco que fue encontrado ahogado en una playa.

Otro libro que aborda la vida de los refugiados es *La nueva vida* de Yamala de Alejandro Fernández de las Peñas y Javier Andrada, se presenta la historia de una niña que junto a su familia huye de la guerra y se narran las implicancias lingüísticas y culturales al asilarse en otro lugar. El texto *El Viaje* de Francesca Sanna cuenta las vivencias de una familia que escapa de la guerra en búsqueda de un nuevo hogar. Una niña relata las peripecias que deben sortear en el camino y su anhelo por lograr una vida mejor. Finalmente, en *Cuando brillan las estrellas* de Victoria Jamieson y Omar Mohamed presenta la historia de Omar y Hassán, un par de hermanos de Somalia que viven en un campo de refugiados en Kenia. La obra se refiere a la educación y cómo esta proporciona oportunidad y esperanza a los niños refugiados.

A partir de lo expuesto, es importante señalar que la lectura de las diversas obras revisadas permite un acercamiento hacia la temática intercultural y su despliegue en la formación docentes como el trabajo en el aula escolar, amplía la mirada hacia las variadas identidades culturales. También, propicia el diálogo desde los múltiples puntos de vista de los lectores, pues una de las particularidades de la educación literaria es favorecer instancias de discusión sobre los textos leídos, considerando diversos niveles de lectura que se tratan de forma gradual. Todo ello, con la finalidad de profundizar y complejizar la comprensión de los libros.

En este sentido, se transita por una lectura progresiva que avanza desde lo literal, inferencial, interpretativo, crítico/apreciativo y finalmente, creativo. De ese modo, se pretende que el estudiantado consiga ahondar en las obras y apropiarse de lo expresado en ellas, para así otorgar un sentido, manifestar su punto de vista y desarrollar la creatividad. Por tanto, articular la educación literaria con el enfoque de educación intercultural, acerca a los lectores al tema y propicia el entendimiento de las problemáticas que implican la diversidad. Asimismo, permite el acercamiento hacia diversas identidades culturales, cosmovisiones y distintas maneras de comprender el mundo y la realidad.

Sugerencias metodológicas y recursos de aprendizaje

Entre las sugerencias metodológicas para trabajar las obras señaladas, cabe destacar el cuentacuentos, dado que esta estrategia permite el desarrollo de la atención y la motivación. Asimismo, es una instancia de interacción entre quien relata la historia y quien la escucha, que permite el disfrute de las palabras y la combinación entre el aprendizaje y el disfrute de la obra (Iruri Quispillo & Villafuerte Álvarez, 2022). Si bien, el cuentacuentos es una técnica de fomento lector, se puede comprender como una estrategia metodológica que permite el desarrollo de la oralidad, la expresión y la memorización. Entre sus múltiples beneficios, es posible nombrar que propicia la imaginación, la creatividad y otorga la oportunidad de generar instancias de preguntas y reflexión en torno al libro tratado desde experiencias de respeto, igualdad y equidad (Jiménez & Gordo, 2014).

Referencias

- Acevedo, D. & Álvarez, S. (2022) El color de tu piel. Cuento de Luz.
- Albarrán Santiago, A. C., (2003). Análisis de las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes del ii ciclo para la enseñanza de estudios sociales en la escuela José Figueres Ferrer. *Revista Educación*, 27(2), 121-141.
- Altamirano Flores, Federico. (2018). Didáctica de la literatura: técnicas didácticas de la estrategia del modelado estético. *La Palabra*, (32), 167-180. <https://doi.org/10.19053/01218530.n32.2018.8172>
- Altés, M. (2021) Nuevo en la ciudad. Editorial Blackie Books.
- Andricaín, S. & Torres, Q. (2017) La noche más noche. Ediciones el naranjo.
- Andruetto, M. (2012) Stefano. Sudamericana Infantil Juvenil.
- Bhabha, H. (1994) El lugar de la cultura. Manantial
- Chambers, D. & Delicado, F. (2018) Un largo viaje. Kalandraka editores.
- Cocom Pech, J. (2013) Lágrimas de Oro: ¡Aquí no hables maya! / K'aank'aa ya'il icho'ob : Wayé, ¡ma a t'aan ich maya!. Trillas
- Cox, C., Montecinos, C. & Walker, H. (2022) Contextualización de los estándares FID en la PUCV. En: Estandares-FID-PUCV-5-Mayo-CMHWCCr.pdf

Egan, K.& Judson, G.(2018).Educación imaginativa: Herramientas cognitivas para el aula.Narcea Ediciones.

Estermann, J. (2010). Interculturalidad. Vivir la diversidad. ISEAT.

Fernández de las Peñas, A.& Andrada, J. () La nueva vida de Yamala, CREAR y SM.

Fumero, Francisca. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. *Investigación y Postgrado*, 24(1), 046-073. Recuperado en 10 de noviembre de 2023, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872009000100003&lng=es&tlng=es.

Garnelo, P. & Pérez, D. (2022) Del sarape al maíz, cuentos náhuas y otomíes de Tlaxcala. INPI.

Hall, S. (1996) Introducción: ¿quién necesita «identidad»? En: Hall, S.& Du Gay, P. Cuestiones de identidad cultural. Amorrortu editores.

Ibáñez-Salgado, Nolfia, Figueroa-Espínola, Ana María, Rodríguez, M. Soledad, & Aros-Nuñez, Álvaro. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 225-239. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100225>

Iruri Quispillo, S., & Villafuerte Álvarez, C. A. (2022). Importancia de la narración de cuentos en la educación. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(3), 233–244. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.3.720>

Jamieson, V.& Mohamed, O. (2021) Cuando brillan las estrellas. Maeva.

Jiménez Ortíz, M. L., & Gordo Contreras, A. (2014). El cuento infantil: Facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, 5(10), 151-170.

Katz, K. (2008) Los colores de nuestra piel. Editorial Oxfam Intermón.

Louzao Suárez, María, Francos Maldonado, M^a Concepción, & Verdeja Muñiz, María. (2020). Educación intercultural: algunas reflexiones y orientaciones para una práctica pedagógica en una escuela democrática y plural. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 431-450. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100431>

Mateo, J. (2012). Migrar.Kalandraka.

McKee, D. (2013) ELMER.Vicens Vives

Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 55–86). Buenos Aires: CLASCO.Romero, M. A., Linares, R. & Rivera, Z. (2017). La lectura como práctica socio-cultural. *Bibliotecas. Anales de Investigación*. 13(2), 228-234.

- Mondaca Rojas, Carlos, & Sánchez Espinoza, Eugenio. (2018). Educación Intercultural, atención a la diversidad y calidad de la Formación Inicial Docente. *Diálogo andino*, (57), 3-8. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300003>
- Morales-Saavedra, Soledad et al. (2018) Interculturalidad en Educación Superior: Experiencia en Educación Inicial en La Araucanía, Chile. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, [S.l.], n. 77, p. 55-76. doi: <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i77.4706>.
- Monsalve, F. (2017) Ayni. Un pequeño viaje por los pueblos originarios. Grijalbo.
- Naylor-Ballesteros, C. (2019) La Maleta. Editorial La galera.
- Osés, B. & Sempere, J. (2018) Soy una nuez. Edebé.
- Ramírez, E. (2006) Cuando se volteó al revés el mundo. *Siete relatos indígenas sobre el diluvio*. Editorial Pluralia/Secretaría de Cultura-DGP.
- Pavez, M., Recart, C. & Valdivia, P. (2005) El calafate. Cuento basado en una leyenda Aonikenk. Amanuta.
- Ramírez, E. (2006) Cuando se volteó al revés el mundo. *Siete relatos indígenas sobre el diluvio*. Editorial Pluralia/Secretaría de Cultura-DGP.
- Raúfe, O. (2020) El chico de la última fila. La galera.
- Reviejo, C. (2015) Versos de niños del mundo. SM.
- Ruillier, J. (2006) ¡Hombre de color! Editorial Juventud.
- Sanna, F. (2016) El Viaje. Impedimenta.
- Sineiro, R. (2022) Colas de sueños. Akiara.
- Schimell, L. & Rivera, A. (2010) ¡Vamos a ver a papá! Ediciones Ekaré.
- Spier, P. (2015) Gente. Editorial Patio.
- Spivak, G. C. (1998) ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3 (6), 175-235.
- Taboada, A. (2005) Cirilo el cocodrilo. Ediciones SM.
- Tan, S. (2016) Emigrantes. Bárbara Fiore Editora.
- Tasane, S. (2021) Yo soy I. Faktoria K de libros.
- Teymorian, A. (2019) Hay sitio para todos. Lata de sal editorial.
- Torrego, J. (2008). El profesor como gestor del aula. En A. De la Herrán, & J. Paredes, *Didáctica general : la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (págs. 197-214). Madrid: McGraw-Hill.
- Thomas, A. (2021) El odio que das. Editorial Océano Gran Travesía.
- Verdugo Peñaloza, Alejandro Neruda. (2021). Factores que facilitan y dificultan la integración de estándares pedagógicos de egreso en el plan formativo de carreras de

pedagogía. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 95-112. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043verdugo5>

Verdugo Peñaloza, Alejandro, Tejada Fernández, José, & Navío Gámez, Antoni. (2021). Estándares pedagógicos y su integración en los proyectos formativos de las carreras de pedagogía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 133-155. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100133>

UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity (2001) URL: UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity: UNESCO Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural | UNESCO

Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resisitir, (re) existir y(re) vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Abya Yala.

Yockteng, R. & Buitrago, J. (2019) Eloísa y los bichos. Tajamar editores.

DIÁLOGO INTERCULTURAL PARA RESOLVER LOS PROBLEMAS SOCIALES DEL PERÚ

Mg. David Auris Villegas, Perú
Universidad Católica de Trujillo, Benedicto XVI

Como profesor, desde mi vereda pedagógica, observo una espantosa incapacidad de dialogar para resolver los problemas del Perú, lo que ha contribuido a profundizar las brechas sociales y perpetuar los conflictos. La polarización política, la ausencia de empatía y las posiciones inflexibles dificultan la consecución de acuerdos significativos entre el gobierno y los grupos que protestan, tiñendo de incertidumbre nuestro futuro como nación, pues es insólito tener seis presidentes en seis años.

Ante este panorama desalentador, ejerzamos la pedagogía del diálogo intercultural, siguiendo la propuesta de la Unesco en relación con la Política nacional para la transversalización del enfoque intercultural, impulsada por el gobierno de Kuczynski. Esta política tiene como objetivo fomentar la inclusión y aplicación del enfoque intercultural en todas las políticas, programas y acciones del Estado, a propósito del 9 de agosto, Día Internacional de los pueblos indígenas.

En este sentido, es imperativo que los actores políticos lean estos documentos y comprendan que el diálogo intercultural es un proceso de conversación entre individuos o grupos de diversas culturas, en el cual buscamos comprendernos sin ningún tipo de imposición alguna. El experto alemán en temas de interculturalidad, Gunther Dietz sugiere que, para comprender y valorar las perspectivas y aspiraciones de cada cultura, negociemos en los idiomas de las mismas comunidades que el gobierno actual es incapaz de hacerlo.

Asimismo, las universidades como órganos pensantes están obligados a liderar este diálogo intercultural y la resolución de conflictos sociales mediante la creación de mesas de diálogos entre las partes involucradas en la contienda social a nivel nacional. ¿Acaso no pueden contribuir a mejorar la gobernanza de nuestro país? Este es el momento en que estas instituciones asuman con responsabilidad su rol académico propositivo, en lugar de elevar pancartas de reclamos que pueden incendiar la pradera social.

Por otra parte, las Organizaciones civiles de todo el territorio, en cooperación y basada en el diálogo intercultural, deben esforzarse en conseguir acuerdos consensuados, como recomienda Los Objetivos del Desarrollo Sostenido (ODS), con el objetivo de llevar una sola propuesta de solución al Gobierno que permita acuerdos en beneficio del país, de no hacerlo, las masas continuarán en las calles sin ser escuchados por un sórdido Estado.

Además, los colegios profesionales, pueden contribuir al diálogo intercultural mediante los debates públicos, en las diferentes plataformas, como la publicación de revistas, dándole voz a las personas de todas las sangres que siempre reclamó el taita, José María Arguedas.

Finalmente, a pesar de nuestras diferencias intrínsecas, nos une el Perú. La práctica del diálogo intercultural quizás sea la barca que nos salve de este naufragio social al que fuimos arrastrados por bellacos gobernantes y astutos funcionarios. Ahora, dialogar con todos de manera respetuosa e intercultural es nuestra responsabilidad.

El contenido y originalidad de cada artículo del presente libro colectivo, es de exclusiva responsabilidad de los autores y autoras.

El contenido total o parcial de este libro puede ser descargado gratuitamente y compartido a nivel mundial siempre y cuando se cite la fuente.

Esta obra fue diagramada y maquetada en su totalidad por: Jhon Pari Pérez,
por encargo de Ediciones AURISEDUCA de Wilfredo David Auris Villegas.

E-mail: edicionesauriseduca@gmail.com

noviembre, 2023

<https://www.edicionesauriseduca.com>



LORETO CANTILLANA ARMIJO (CHILE)

Académica, escritora e investigadora en educación, literatura, interculturalidad y estudios transdisciplinarios. Cuenta con formación de Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánica (U. de Chile), Magister en Letras mención Literatura Hispanoamericana (PUC), Pedagogía en Castellano (PUC) y postgrados en Educación (U. de Alcalá). Ha participado en proyectos FONDECYT, FONDART y en grupos de investigación interculturales. Además, ha sido becaria del Taller de Poesía de la Fundación Neruda.



SANDRA ARRITOLA FERNÁNDEZ (CUBA)

Candidata a Doctora en Administración de Negocios Internacionales, concentración en Gerencia Global. Estudió Licenciatura en Matemáticas y en Ciencias Técnicas de la Educación. Coach Financiera y Ejecutivo Organizacional, Máster en PNL, y Mentor Experta de la Red Global de Mentores. Miembro de la International Honor Society in Business Delta Mu Delta. Autora de los libros Combustible de Éxito I y II, éste segundo Best Sellers. Su tierra natal es Cuba. Su principal pilar: la familia, con el propósito fundamental de servir a la sociedad. Su frase favorita: Por conocimiento. Poder.

La cultura puede adelantar o retroceder un país, una nación, una región o incluso el mundo. Que este libro: "Educación intercultural: miradas y diálogos desde lo formativo" llegue a tus manos constituye una herramienta de apoyo para la educación en los diferentes contextos educativos, y no es pura casualidad, hoy la cultura es elemento clave para fomentar el diálogo efectivo.

Muestra de ellos son los trabajos que se presentan en el libro sobre la interculturalidad y equidad de género para llegar a una comprensión integrada de la justicia social, la interculturalidad en acción acorde a los retos y avances de la gestión educativa y, el enfoque de interculturalidad con el objetivo de diseñar una educación para todos con los lineamientos de la pedagogía crítica.

Para los lectores que aman el silencio, podrán encontrar el silencio en la educación provocado por las crisis en los tiempos digitales, los que aman la convivencia y tranquilidad van a encontrar el currículum facilitador de la buena convivencia escolar y que educa la paz. Los amantes de los idiomas podrán disfrutar del quechua, una lengua con estigma y esperanza, y por último, no menos importante, se pone en tus manos una metodología para estudiar la educación como parte integrante del sistema social y Perú, país con grandes deficiencias y oportunidades frente a la corrupción.

Dra. Sandra Arritola Fernández

AUTORES Y AUTORAS DEL PRESENTE LIBRO COLECTIVO

Alberto Salvador Palacios Jimenez, **Perú**
Bertha Consuelo Navarro Navarro, **Perú**
Deyvi Hayler Gomez Gonzales, **Perú**
Diego Alexander Bernabe Romero, **Perú**
Elias Alexander Moron Gonzales, **Perú**
Marcelo Castillo Duvauchelle, **Chile**
Jacob Silvestre Berrocal Fernández, **Perú**
Jakelin Solina Miraval Marquez, **Perú**
Jakelin Solina Miraval Marquez, **Perú**
Jesús Félix Sender Falconí, **Perú**
Loreto Cantillana Armijo, **Chile**
Jorge Leoncio Rivera Muñoz, **Perú**
Josselyn Villavicencio Camacho, **Perú**
Juan Carlos Palomino Paredes, **Perú**
Julia Teresa Revilla Mendoza, **Perú**

Luis Felipe Chavez Calderon, **Perú**
Magna Asiscla Cusimayta Quispe, **Perú**
María Antonieta Mendoza Basaure, **Chile**
Martin Carlos Aguirre Macavilca, **Perú**
Milagros Rivera Zamudio, **Perú**
Noemi Chambi Zeballos, **Perú**
Paul Anthony Collado Matos, **Perú**
Sandra Arritola Fernández, **Cuba**
Peggy Arias Barrios, **Perú**
Rosa María Ruestas Mauricio, **Perú**
Silvia Pilar Rua Pomahuacre, **Perú**
Ursula Isabel Romani Miranda, **Perú**
Xosé Gabriel Vázquez, **España**
Luis Alberto Vásquez Muñoz, **Perú**
David Auris Villegas, **Perú**

ISBN: 978-612-4446-25-2



9 786124 446252

