

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CONTEXTOS URBANOS. UNA EXPERIENCIA INICIAL EN LA REGIÓN PUNO

Enrique Rivera Vela

Universidad Nacional del Altiplano – Puno

Resumen

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una propuesta educativa que se viene implementando en el Perú desde hace varias décadas, tanto por parte de organismos no gubernamentales de desarrollo (ONG), como por parte del Estado peruano a través de la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural, cuyo fin es el de normar y orientar la política nacional sobre el mismo en el Sistema Educativo Nacional. En 2010, a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP), se emprendió un programa de capacitación especializada en EIB en cuatro regiones del país (Ayacucho, Apurímac, Cusco y Puno), con la finalidad de seguir difundiendo y fortalecer este enfoque en contextos rurales; sin embargo, a partir de iniciativas estatales, aún no existen experiencias similares para contextos urbanos.

En la región Puno, el presente año se ha puesto en marcha la validación de su Proyecto Educativo Regional en el 20% de las instituciones educativas de la región. Este proyecto enfatiza fuertemente la “afirmación y convivencia intercultural”, que debe ser implementada gradualmente en todas las instituciones educativas tanto del área urbana como de la rural; sin embargo, existe preocupación tanto por parte de las autoridades educativas, como de los profesores, por el escaso conocimiento que se tiene sobre temas como la identidad cultural, la interculturalidad y a la forma cómo deben ser incorporados en los diseños curriculares de las distintas áreas educativas, y porque muchos siguen pensando que el enfoque educativo intercultural solo debe ser implementado en el contexto rural.

Dada la situación presentada, la ONG CARE Perú, luego de exitosa experiencia con proyectos de EIB en contextos rurales de la región, ha puesto en marcha el proyecto “Educación Intercultural y Bilingüe en Contextos Urbanos” en la ciudad de Juliaca. En los pocos meses que viene trabajando y tras el levantamiento de la línea basal del proyecto, es posible afirmar que los actores educativos (docentes, padres de familia y alumnos) sí muestran predisposición para poder comprometerse con una EIB en contextos urbanos. Esta experiencia pionera, conjuntamente con la preocupación de difundir la interculturalidad a

través de la educación y otras áreas, nos llevará a reflexionar en la ponencia, sobre la importancia que se le debe dar a la EIB en contextos urbanos donde los educandos suelen ser formados desde una visión monocultural occidentalizada que se contradice con la realidad pluricultural peruana.

La ponencia está dividida en dos partes, en la primera se presenta un breve marco teórico de la interculturalidad y su aplicación en contextos urbanos y en la segunda, los resultados del estudio sobre la potencialidad para el desarrollo de procesos de interculturalidad en el aula, en la escuela y en la comunidad educativa en la ciudad de Juliaca.

1. Marco teórico referencial

El enfoque intercultural¹

Al finalizar la II Guerra Mundial, Estados Unidos de Norteamérica se consolidó como el paradigma que los demás países debían seguir si deseaban llegar a ser como él, es decir un país moderno, industrializado, dueño de la ciencia y tecnología más avanzada, y cuya población gozaba de los estándares de vida más elevados gracias a su creciente economía. Frente a esta imagen de prosperidad y bienestar, que fue y es promocionada intensamente a través de campañas ideológicas en todos los rincones del mundo, se generalizó la idea que si un país deseaba ser moderno y desarrollado, debería seguir el modelo norteamericano, surgido del paradigma de la modernidad europea occidental, y en el que el modelo económico capitalista es el que ha permitido tal desarrollo, aunque no necesariamente haya logrado el bienestar esperado para toda su población. En otras palabras, en búsqueda del ansiado desarrollo, los países pobres deberían copiar el modelo económico, político, social y hasta cultural del país del Norte, pues, fue éste, el que permitió el crecimiento y el bienestar de su nación.

Al aceptar su modelo, los demás países se sentían en la necesidad de cambiar los suyos propios, sobre todo, en el aspecto cultural, así muchas de las costumbres, creencias y demás prácticas culturales de sus poblaciones, resultaban incompatibles con las propuestas de modernidad y desarrollo que ya daba sus frutos en la devastada Europa. Al expandirse la cooperación norteamericana y posterior cooperación europea a países del África, del Asia y

¹ Parte del marco teórico que se presenta, fue tomado del informe final del documento "Puno en los albores del siglo XXI" (2007) elaborado por un equipo de investigación del Centro de Investigación, Educación y Desarrollo, donde participó el responsable del equipo consultor del "levantamiento de la Línea Basal", en calidad de especialista en cultura, identidad cultural e intercultural.

de América Latina, los gobiernos de éstas naciones sentían la necesidad de homogeneizar sus culturas al modelo occidental; inclusive, en algún momento de la historia contemporánea, se llegó a pensar que en pocos años existiría una cultura universal homogénea.

Sin embargo, en la actualidad, hasta en los Estados Unidos de Norteamérica existe una gran diversidad cultural. Con la finalidad de vivir pacíficamente con “otros” grupos culturales diferentes al de la sociedad mayor, en dicho país se empezó a construir un proyecto multicultural en el que se proclamaba la necesidad de respetar a los “otros”, de permitirles desarrollarse, sin pretensiones de asimilarlos, pero sí de integrarlos, cada grupo con sus respectivas culturas, sin tocarse ni mezclarse entre ellas, eso sí, respetando sus diferencias y, sobre todo, respetando y obedeciendo las decisiones emanadas de quienes estaban frente a las decisiones políticas estatales, observándose, aunque no lo acepten, intenciones asimilacionista.

En la década de los setenta del siglo XX, en Europa y luego en América Latina, a raíz del marcado racismo y exclusión que los “otros” experimentaban, se empieza a forjar un nuevo proyecto: el proyecto intercultural, motivado, entre otros, por el fracaso de los proyectos desarrollistas impulsados por los países del primer mundo, cuya idea de desarrollo a nivel mundial, según esquemas y patrones diseñados por ellos mismos, no consideraron las particularidades culturales de las regiones en las que se pusieron en marcha. En las décadas siguientes, la tendencia globalizadora y de homogeneización cultural, a la vez que afectó a muchos pueblos con la pérdida o debilitamiento de sus valores y patrones culturales, permitió el reforzamiento de las identidades culturales de otros pueblos, quienes al exigir respeto a sus diferencias culturales, están logrando fortalecer, redefinir o reconstruir sus propias culturas, y con ello, sus identidades.

La categoría interculturalidad se emplea para referirse a la convivencia armónica, dialogante y no excluyente en miras de construir o desarrollar proyectos políticos comunes a largo plazo, respetando las diferencias culturales de los grupos humanos involucrados. A pesar que vivimos en un mundo en el que la interculturalidad se ha vuelto cotidiana, es preciso reconocer que “...vivimos en un mundo intercultural en el que tiende a imponerse una sola voz. La apuesta por la interculturalidad como principio rector se opone radicalmente a esa tendencia homogeneizante, culturalmente empobrecedora” (Zúñiga/Ansión, 1997: 16).

De manera explícita, para Catherine Walsh (1998) la interculturalidad debe ser entendida: Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas,

grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientadas a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad.

La interculturalidad es una situación social de contacto de diversas culturas regulada por el diálogo y el reconocimiento mutuo. Connota una relación de igualdad, de intercambio, de diálogo, de participación y convivencia, de autonomía y reciprocidad, de actuar para el conjunto de la comunidad. Supone una búsqueda cooperativa e intencional de un nuevo espacio sociocultural común, sin renunciar a la especificidad diferencial de cada una de las partes. De esta manera, el diálogo intercultural, supone la convivencia pacífica, tolerante, solidaria, ética y democrática entre pueblos, grupos étnicos o países que comparten diferentes tradiciones culturales, con la finalidad de construir proyectos comunes que contribuya al desarrollo de la sociedad en su conjunto.

Mientras que en el curso de los últimos años un sector de intelectuales y otros especialistas europeos ven la necesidad de profundizar aún más en las ideas y propuestas interculturales, motivado por la excesiva presencia de inmigrantes extranjeros en sus países, y como sostiene Panikkar (2002:27) “El diálogo intercultural en el sentido propio de la palabra tiene lugar con el extranjero, a quien el mundo moderno ha convertido en el vecino geográfico, aunque a menudo en un inmigrante, un fugitivo o un refugiado”. En el contexto Latinoamericano la necesidad de propuestas interculturales se debe no tanto por la presencia de extranjeros, sino por la predominancia de Estados-naciones conformados por grupos de élite, que son quienes detentan el poder y tienen marcadas preferencias y comportamientos a lo occidental, y la existencia de grandes masas de poblaciones indígenas que, como ocurre en Ecuador, Bolivia y Perú, representan algo más del 50% de la población total de estos países, poblaciones que desde épocas coloniales, han sido consideradas y tratadas como “extranjeros” de sus propios territorios.

Muchas veces se suele confundir las categorías multiculturalidad e interculturalidad, por lo que se hace necesario diferenciarlas, para Fidel Tubino (2002:74) “Mientras que en la multiculturalidad la palabra clave es tolerancia, en la interculturalidad la palabra clave es diálogo”. De manera más esquematizada para Carlos Iván Degregori, la diferencia entre ambas categorías y la necesidad que nuestro país se conduzca por medio de la segunda propuesta la expresa en la siguiente cita:

Dentro de las concepciones multiculturales que se vienen desarrollando en los países del norte, los diferentes *nosotros* son vistos como bloques bien definidos, con fronteras muy precisas, y donde el ideal es que las contradicciones, roces y diferencias se solucionen vía la tolerancia y el respeto, y donde la acción afirmativa consiste en que B y C, que están más abajo que A, sean empujados o impulsados para equipararse con A y estar al mismo nivel de desarrollo económico o de poder.

Yo creo que esta política es aplicable a realidades como la norteamericana donde, por razones históricas se ha conseguido logros importantes en términos de tolerancia, reconocimiento y acción afirmativa. Sin embargo, creo que para realidades como la peruana, la aproximación intercultural es mucho más rica porque implica que A, B y C no son bloques diferenciados, no con fronteras nítidas, y donde las relaciones de poder que existen desde hace muchos siglos -que son las que hay que cambiar- son el resultado de una interacción en la cual no puede entenderse A sino en su relación con B y C, y donde el resultado nunca es final porque la interrelación continúa. No existimos si no *a través y por* la existencia de los otros y mediante las miradas mutuas. Las soluciones, por lo tanto, no pueden ser iguales en ambas realidades. (documento en página web)

De la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

La presencia de poblaciones migrantes a los países del norte, ha generado la necesidad de implementar políticas educativas denominadas multiculturales, tanto en Europa como en América se han generado propuestas para ser implementadas en el plano educativo motivada por las sociedades pluriculturales.

Entre los enfoques que se han generado para implementar una educación multicultural e intercultural se puede citar:

- a) “Hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida”, que responde al modelo: asimilacionista, segregacionista y compensatorio.
- b) “Hacia la integración de culturas”, con el modelo de relaciones humanas y de educación no racista.
- a) “Hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas”, que corresponde modelos de: currículo multicultural, orientación multicultural, pluralismo cultural y competencias multiculturales.
- b) “Hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural”, cuyos modelos son: educación antirracista, holístico y educación intercultural.

La mayoría de estos enfoques están relacionados hacia la educación multicultural que surgen a fines de la década de los sesenta del siglo pasado, mientras que el enfoque intercultural, que surge en la década de los setenta, y que está presente en el cuarto enfoque, sería la manera

como debe dirigirse la educación en realidades como la peruana dada la diversidad cultural imperante.

Sin embargo, en las últimas décadas, a través de proyectos de Educación Bilingüe Intercultural (EBI), se implementaron modelos de educación diseñados y aplicados para atender a estudiantes en el nivel primario en zonas rurales, con un sentido asimilacionista e integrador al modelo generado por el Estado, con una definida orientación occidentalizadora. De modo que para muchos, la interculturalidad era concebida solo como un asunto básicamente vinculado con las lenguas y el folklore; así en la práctica se encarna el concepto, en el quehacer educativo a nivel funcional para la reproducción del estatus quo y del sistema social dominante, al implementarse con políticas inadecuadas a nuestra realidad. Las condiciones de inequidad, pobreza extrema y discriminación sistemática de las mayorías y minorías indígenas del país, obligaron a dejar esta propuesta para dar paso a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que responde mejor a las demandas y a las necesidades de la realidad peruana ya que:

No puede entenderse una propuesta *intercultural* desligada del contexto sociopolítico donde ésta se desarrolla. Porque la multiculturalidad de que hablamos se integra en un modelo de desarrollo socioeconómico que, lejos de llevarnos a un clima de igualdad y justicia, ha profundizado desigualdades existentes con diversas consecuencias: la violencia, el racismo, el sexismo, el consumismo, la ideología del éxito personal, el individualismo, la insolidaridad. Por eso, las dinámicas de homogenización cultural, los procesos de silenciación de la diversidad cultural, la progresiva concentración de los agentes de producción cultural, las *políticas culturales* de los *media...*, deben ser elementos esenciales en el análisis de lo intercultural” (Lluch y Salinas, 1996: 80).

Contrario a ello es la perspectiva crítica de la interculturalidad, que implica “acción-relación” al proponer la interrelación para el enriquecimiento mutuo. La consideración de una interculturalidad conlleva a asumir el sentido instrumental y dinámico de la cultura coherente con un concepto profundo de democracia.

La dinámica poblacional que está experimentando el mundo, exige replantear el sentido de construir una sociedad con capacidades humanas para la interculturalidad, donde el quehacer educativo, junto a otros procesos sociales y políticos, desempeñan un rol preponderante para su consecución.

En la situación tan diversa del Perú es importante que la adopción de elementos culturales, conducentes a las diferencias y flexibles a las circunstancias de convivencia social, pues:

La interculturalidad es la conducta cultural para desenvolverse en contextos de relación de culturas. Es una conducta de las personas o de los grupos humanos en situaciones de multiculturalidad. Se trata de un saber manejarse entre miembros de diferentes culturas con quienes se interactúa. La interculturalidad no implica a priori el "saber manejarse bien o mal", sólo implica saber manejarse, por una u otra alternativa específica dependerá de la política

sobre interculturalidad que asumen las personas o los grupos humanos. Dicha política puede estar explícitamente formulada o, lo que es común, estará implícitamente vigente (...) el prefijo ínter no hace referencia sino a la relación entre dos o más culturas, en que actúa el individuo o el grupo humano. Los seres humanos en los últimos tiempos han llegado a la convicción de la condición positiva de la práctica de la interculturalidad como estrategia de relación humana con miras a un desenvolvimiento armónico y creativo de las sociedades humanas. Este convencimiento induce a plantearse estrategias para el aprendizaje de la interculturalidad, entendida ésta como práctica de un tipo de relación entre miembros de distintas culturas, esencialmente positiva para el desarrollo humano.

Estos son los argumentos necesarios para comprender y construir una sociedad intercultural, con lineamientos pertinentes para que no se agoten esfuerzos a través del tiempo sin cambiar nada respecto al desarrollo que viabilicen la actualización y globalización de nuestras potencialidades socio-culturales tradicionales, evitando una automarginación pese al marco de enormes riquezas cimentadas a través del tiempo.

La EIB en contextos urbanos

Si bien han sido varias las experiencias de aplicación de la EIB en zonas rurales, tanto por ONG como por el estado, la EIB en contextos urbanos es una experiencia nueva que se espera tenga mayor incidencia en los próximos años. En el contexto peruano son escasas este tipo de experiencias de este tipo.

En una publicación reciente “Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Zonas Urbanas” (Vásquez, 2010), además de las reflexiones que realiza sobre la necesidad de este enfoque educativo, da a conocer una serie de experiencias realizadas o que se están ejecutando en varios países sudamericanos y en el Perú. En el caso peruano, presenta experiencias realizadas en los departamentos de Cusco, Arequipa, Lima, Lambayeque y Loreto. Del análisis y reflexión sobre dichas experiencias, llega a las siguientes “principales lecciones aprendidas” a partir de las cuales es posible reflexionar sobre la EIB en contextos urbanos (Ibíd,:92):

- Sobre el origen: la EIB urbana promovida como un modelo teórico y fundamentado pedagógicamente frente a una EIB urbana promovida por los mismos actores (movimientos sociales).
- Sobre los contenidos: Se aprecia un claro acento lingüístico casi en todas las experiencias que no trabaja a fondo el tema de la cultura ni de las matrices culturales. La lengua es expresión de una cultura y debe trabajarse así, incluso con la dificultad que implica definir la cultura urbana.

- La lengua originaria como L2 pese incluso a ser estudiantes de la lengua originaria, implica hacer un trabajo político adicional para posicionar la lengua en un contexto hostil como es la ciudad y cargado de estereotipos.
- El tratamiento de la cultura originaria en contextos urbanos debe abrir paso a una recreación cultural a partir de las nuevas condiciones de vida.
- Vincular cultura y producción parece ser un modelo viable para recuperar el valor de lo propio en un contexto donde lo económico adquiere mayor centralidad.
- Sobre los actores: Ponerse en el lugar del estudiante y docente migrante que está en la ciudad por motivos personales muy diversos y con diferentes grados de complejidad (violencia).
- El tratamiento de la cultura originaria en contextos urbanos debe abrir paso al desarrollo de varios niveles de identidad: originaria, local, regional, nacional, género, generación, etc.

La pertinencia de la EIB en contextos urbanos, se debe, entre otros, a la necesidad de ir construyendo modelos para el ejercicio de la ciudadanía intercultural entre quienes forman parte de otras culturas, además de la dominante. Según Chinchayan (2008: 239) como dimensiones a considerar en el ejercicio de la ciudadanía intercultural es posible considerar los contenidos de: reconocimiento, redistribución y participación. En el caso del reconocimiento es fundamental considerar la afirmación de la identidad cultural y la valoración de la diversidad cultural.

La afirmación cultural supone:

- El fortalecimiento de la identidad cultural bajo la comprensión de que la cultura no es estática sino que se transforma en el tiempo y se construye en relación con el otro.
- La valoración de los aportes de cada cultura a la humanidad.
- El desarrollo de la autocrítica como estrategia de fortalecimiento de la cultura.

La valoración de la diversidad cultural implica:

- El conocimiento de la cultura de unos y otros, más allá de lo folclórico.
- La práctica de la apertura como actitud básica de acercamiento a lo diferente para aportar y tratar de aprender de él.
- La visibilización de los conflictos que surgen del contacto intercultural y sus causas.
- La práctica de estrategias de resolución/transformación de conflictos que puedan ser consideradas aceptables por las partes.

Tanto la afirmación cultural como la valoración de la diversidad cultural forman parte del binomio identidad e interculturalidad que son requisitos necesarios para garantizar una adecuada EIB tanto en el contexto rural como en el urbano.

2. Potencialidades para el desarrollo de procesos de interculturalidad en el aula, en la escuela y en la comunidad educativa en la ciudad de Juliaca

En este punto se presentan, a mera de conclusión, los resultados del estudio realizado en 28 instituciones educativas de nivel inicial, primario y secundario de la ciudad de Juliaca, donde se revelan la existencia de potencialidad y capacidades interculturales en los actores educativos: docentes, estudiantes, padres y madres de familia, de las instituciones educativas juliaqueñas para emprender programas de EIB en contextos urbanos dada la realidad pluricultural existente en la ciudad.

A. SOBRE LOS/LAS DOCENTES

Los/as docentes constituyen uno de los elementos más importantes de los actores educativos. De su buena o indeficiente formación profesional, de su entrega o indiferencia hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, dependerá en muchos casos la óptima o inadecuada formación y educación de los/as estudiantes que tengan bajo su responsabilidad.

Como parte de la actividad docentes, y a fin de impartir una mejor educación, la capacitación se constituye en un componente fundamental de su quehacer profesional, así como el interés que se tenga a las innovaciones y cambios que se deban efectuar acorde a las nuevas demandas educativas y/o propuestas, que como el PCR de la región Puno, entre otros, enfatiza el componente intercultural. Los resultados del estudio revelan que:

1. La mayor parte de los docentes de las IE de Juliaca tiene como idioma materno el quechua (46,9%), sumado al 13,8% de quienes su idioma materno es el aymara, concluimos que al menos el 60,7% está en condiciones óptimas para emprender enseñanza en EIB. Del 39,2 % de quienes no manejan ninguna de las dos lenguas originarias, si bien no están en condiciones de mostrar bilingüismo en el aula, cabe la seguridad que sí lo podrán hacer con los componentes interculturales.

Por género, los dos idiomas de mayor incidencia son el quechua en el género masculino (56,6%) y el idioma castellano en el género femenino (50,0%).

2. El 35,7% de docentes ha realizado alguna capacitación en EIB (maestría, segunda especialización, diplomado, etc.), por lo que se debe identificarlos y aprovechar de sus conocimientos para infundir entre sus colegas y estudiantes. Sin embargo, al parecer la capacitación recibida no les ha permitido conocer aún estrategias de EIB a ser aplicadas, pues cuando se indagó sobre las mismas, solo el 22,3% dio a conocer alguna estrategia en EIB, incidiendo principalmente en una de ellas, la relacionada a la identidad cultural.

Por género los porcentajes generales ya presentados, son coincidentes para ambos casos.

3. Se tiene la percepción general que la mayoría de docentes sí cuenta con capacidades y actitudes interculturales al menos en un 80%. La debilidad que se encuentra es sobre dos puntos concretos. El primero, es sobre la actitud frente a los/as estudiantes a quienes los ven como diferentes (37,0%), no considerando que todos pueden llegar a ser iguales de listos; y, el segundo, a la seguridad que tiene el 77,2% de suponer que la cultura a la que se pertenece no requiere de ser interpelada, lo que hace suponer la existencia de ciertos comportamientos e ideas marcadamente inferiorizantes hacia las otras culturas, ideas que, desde todo punto de vista, son opuestas a las de interculturalidad.

Por género, se observa que es el género masculino el que posee ligeramente mayores actitudes interculturales que el género femenino (84,4% vs. 81,9%), diferencia no muy marcada pero sí asintomáticas sobre ciertas actitudes masculinas que favorecerían al campo de la interculturalidad.

4. Al menos el 78,5% de docentes (82,0% del género masculino y 77,0% del femenino), muestran actitudes positivas hacia la pluralidad religiosa y cultural de los/as estudiante. Situación muy favorable para los fines de la EIB. Así mismo, al manifestar lo enriquecedora que puede ser la pluriculturalidad existente en la ciudad de Juliaca para los fines educativos, se ratifica la conclusión dada.
5. Con relación al conocimiento PCR, la mayor parte de los/as docentes (88,4%), no tienen un conocimiento adecuado del mismo; solo el 11,6% afirma sí conocer adecuadamente el documento en mención. Por género, es el femenino quien conoce

mejor el documento, aunque con un porcentaje bajo (13,6%) a diferencia del género masculino (9,4%).

Frente a esta realidad es necesario que entre las capacitaciones a impartir, se considere una sobre conocimiento y manejo, ya que allí están las nuevas propuestas para la enseñanza con enfoque intercultural.

B. SOBRE LOS/AS ESTUDIANTES

El enfoque intercultural en la educación, requiere generar un conjunto de capacidades que permita que los educandos/as estén en condiciones de interactuar con los “otros” distintos culturalmente. Las capacidades interculturales identificadas en los estudiantes de la ciudad de Juliaca que participarán en el Proyecto son: comunicación, adaptación, respeto, tolerancia, conocimiento de una segunda lengua, nivel de toma de decisiones, aprendizaje mutuo y comprensión.

Según el nivel educativo, se optó por la aplicación de diferentes instrumentos de recojo de información. En el caso del nivel inicial, se realizó observaciones en el aula y se aplicó de una corta entrevista dirigida las docentes, pues al ser ellas quienes pasan la mayor parte de tiempos son sus alumnos/as, han logrado captar si poseen o no, o si están predispuestos para desarrollar capacidades interculturales. En el caso del nivel primario, se optó por aplicar una práctica tipo comprensión de lectura a los/as estudiantes de 4° grado de educación, además de conversaciones grupales que se logró en las visitas realizadas a las IE. Por último, para el nivel secundario, se aplicó una encuesta a estudiantes del 3er grado de educación.

En las siguientes líneas se presentan los resultados por separado de las capacidades interculturales presentes entre los/as estudiantes de las IE de los tres niveles educativos.

Nivel inicial

1. En el caso de los/estudiantes de nivel inicial, el mayor porcentaje (64,0%) tiene el castellano como idioma materno; el 32,0%, el quechua; y, solo el 4,0%; el aymara.
2. Por la corta edad de los/as estudiantes, son quienes cuentan con las mejores predisposiciones para desarrollar las capacidades de respeto, tolerancia, comunicación y otras. Además debido a que un alto porcentaje de niños/as de entre 3 y 5 años, aún

no han internalizado ideas ni pensamientos prejuiciosos y otras ideas marcadoras de diferencias negativas para sus congéneres, muchos de ellos/as muestran poseer dichas capacidades interculturales.

Nivel primario

3. Los/as estudiantes de nivel primario, tienen como idioma materno el castellano en un 51,7%; el 43,1%, el idioma quechua; y el 5,2%, el idioma aymara.

Sobre su preferencia por aprender otro idioma, al 56,0% le gustaría aprender el idioma inglés; al 20,7%, el quechua; al 12,1%, el aymara; y, al 11,2% el portugués. Por género, son las niñas quienes en mayor porcentaje (58,8%) se inclinan por el idioma inglés, seguido del aymara (15,7%); en el caso de los niños, su primera preferencia es el idioma inglés (53,8%), seguido del quechua (26,2%).

4. Con relación a las capacidades interculturales, al menos un 87,0% posee capacidades **comunicativas**, siendo mayor la incidencia entre las niñas (90,2%), que entre los niños (84,6%).

Sobre el **respeto** y la **tolerancia**, solo el 40,5% muestra un alto grado tenencia de estas capacidades, siendo mayor el porcentaje de niñas (47,1%) que el de los niños (35,4%).

En la **toma de decisiones**, al menos el 75% niños y niñas sí muestran un adecuado nivel. Por género, es el masculino el que registra mayor nivel (78,5%) frente al 70,6% del género femenino.

Nivel secundario

5. La mayor parte de los/as estudiantes de este nivel, el 62,3%, tiene como lugar de nacimiento la misma ciudad; sin embargo, en muchos casos se tratan de migrantes de segunda generación, dado que sus padres en similar porcentaje, tienen como lugar de origen otra localidad ajena a Juliaca, tanto de la zona quechua, aymara, como de distintas partes del país. Este hecho muestra la pluriculturalidad existente en la ciudad.
6. Cerca del 20% de niños y adolescentes que estudian en la ciudad de Juliaca, profesan una religión distinta a la Católica; entre otras son adventistas, mormones, evangélicos,

testigos de Jehová, etc. Por lo que además de pluralidad cultural, también observamos pluralidad religiosa, que en el campo de la interculturalidad resultan hechos enriquecedoras para la enseñanza según este enfoque educativo. Similar porcentaje se observa en el caso de estudiantes de los otros niveles.

7. En relación al idioma materno, el 68,9% afirma conocer y hablar otra lengua; de este grupo, el 78,8% señala el idioma quechua; el 14,4%, el castellano y el 6,7%, el inglés.

La situación bilingüe de casi $\frac{3}{4}$ partes del estudiantado juliaqueño, favorece y justifica la propuesta de EIB en este contexto urbano, además la mayoría (96,0%) muestra interés en aprender a escribir y hablar correctamente el idioma que conoce. De otro lado, todos los estudiantes muestran el deseo de aprender otro idioma: el 58,0% prefiere aprender el inglés; el 17,0%, el quechua; el 15,0%, el portugués; el 10,0%, el aymara; e, inclusive se presenta un caso de quien está deseoso de aprender el idioma chino mandarín.

Por género, el masculino prefiere aprender el idioma inglés en un 50,8% y en segunda opción el idioma portugués (21,3%). En el caso del género femenino, las preferencias van por el idioma inglés (63,3%) y por el quechua (16,7%).

8. En cuanto a las capacidades interculturales que poseen el estudiantado de educación secundaria concluimos en lo siguiente:

El 55,6% tiene capacidades **comunicativas**, principalmente entre sus pares provenientes del contexto citadino, mostrando ligera diferencia cuando se trata de pares del contexto de pueblos originarios distintos a los de ellos/as. El porcentaje es el mismo tanto para el género masculino como para el femenino.

Sobre la **adaptación** y la **tolerancia**, solamente el 49,7% muestra signos de adaptarse y tolerar hacia quienes son diferentes culturalmente. El otro 50% muestra temor, incomodidad o simplemente no les gusta interrelacionarse con los “otros”. Por género los resultados son los mismos.

En cuanto al **respeto**, el 58,0% sí se muestra respetuoso por la forma de comportarse de los demás, no existiendo mayores diferencias entre el género masculino y el femenino.

En cuanto al **aprendizaje mutuo** y la **comprensión**, la mitad del alumnado sí muestra predisposición hacia estas capacidades interculturales.

Finalmente sobre la capacidad de la **toma de decisiones**, se observa que al menos el 38,4% sí sabe tomar decisiones que no los perjudica y que a todas luces tiene que ver con los aspectos éticos de la vida. Quienes muestran mayor nivel en esta capacidad es el género femenino (52,2%) a diferencia del género masculino (18,0%).

C. SOBRE LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA

Los padres y madres de familia como parte de los actores educativos, son los llamados a participar activamente en el proceso educativo de sus menores hijos/as que cursan estudios en los distintos niveles de la Educación Básica Regular. En el caso de la propuesta de EIB en contextos urbanos, pueden convertirse en los principales aliados o, en casos extremos, en sus más acérrimos opositores para su concretización, pues se tiene la idea errónea que este tipo de educación solo es pertinente para contextos rurales, por lo que de seguro muchos/as, en un primer momento pueden mostrar indiferencia y hasta oposición a su implementación tal como ha ocurrido en proyectos de EIB en contextos rurales. Por las razones presentadas, se hace necesario conocer las opiniones y percepciones que tienen sobre la manera cómo se está realizando la gestión en la IE de sus menores hijos/as y sobre la EIB.

Los resultados del estudio sobre los padres/madres de familia, se ha logrado gracias a la aplicación de una encuesta con una muestra constituida por 142 progenitores de las 28 IE de nivel inicial, primario y secundario seleccionadas. Dada la complejidad que representaría su ubicación, sobre todo entre los de nivel secundario, como realmente ocurrió, se tomó la decisión de realizar cinco encuestas en cada IE y aunque en algunos casos no se logró el cometido, se asegura su representatividad, por cuanto los padres que se acercan a las IE a dejar, recoger o visitar sus instalaciones para indagar sobre el avance de sus menores hijos/as, suelen ser los más comprometidos e interesados en su educación. Los resultados obtenidos a manera de resumen son:

1. De los progenitores, quienes más se preocupan e involucran en los cuidados que se debe tener en el proceso de enseñanza son las madres en un 68,0%. En el caso de los padres, el porcentaje llega al 32%.
2. El 63,4% de padres/madres de familia tiene como lengua materna el idioma quechua; el 14,8%, el aymara; y, el 21,8%, el castellano. En conclusión casi el 80% de

progenitores manejan un idioma distinto al castellano, por lo que se asume que sus hogares son bilingües, situación que debe ser resaltada para sensibilizarlos de la necesidad de una EIB para su progeñie, de esta manera se enriquecerían culturalmente y se afirmaríá la identidad cultural de ellos mismos.

3. Respecto a la gestión de las IE y a los servicios que estas prestan, la mayoría de padres y madres de familia, como promedio el 80,0%, se encuentran satisfechos/as con la IE en la que han decidido inscribir a sus menores hijos/as por las siguiente razones: buena enseñanza, cumplimiento de los docentes, preocupación por la disciplina de los educandos/as y la actitud democrática del director. Sin embargo, también se observa insatisfacciones relacionadas a la parte de la infraestructura de las IE que no son las más adecuadas (64,0%) y a la desorganización existentes en las IE, que es observada por el 40,0%. En cuanto a la labor que realiza la APAFA, esta es apoyada por el 61,0% de padres y madres de familia.
4. Sobre la EIB, a pesar que cerca al 30,0% de progenitores, no conoce adecuadamente en qué consiste, el 94,0% considera importante este tipo de educación, las razones identificadas están relacionadas a que los niños aprenderían más y mejor y porque Juliaca es una sociedad pluricultural.
5. Con relación al aspecto idiomático de los hijos/as, solo el 35,0% reconocen que sí hablan otro idioma, de este grupo el 80,0% habla el quechua, el 18,0% habla el aymara y el 2,0%, ingles. Estas cifras habría que manejarlas con cuidado, pues en esta encuesta intervienen los progenitores de estudiante de los tres niveles, si las comparamos con el resultado de las encuestas para los estudiantes de educación secundaria, observamos que al menos en ese nivel, más del 60,0% reconoce hablar quechua o aymara.
Sobre la intención que sus hijos/as aprendan otro idioma, el 54,0% apuesta por el idioma inglés; el 31,0%, por el quechua; el 11,3%, por el aymara; y, el 3,5% por el portugués. Muy similares son también los porcentajes de quienes están dispuestos a matricular en algún taller de idiomas a sus menores hijos/as.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, Andrés; Cano, Norma; Rivera, Enrique; Rodríguez, Hugo (2007) Puno en los albores del siglo XXI. Elementos para educar en la interculturalidad. Informa final de consultoría de equipo de investigación del CIED para CARE-Puno. (inédito).
- Cisneros Miranda, Abilio y Gálvez Alarcón, César (2010 a) Nuestra formación docente en servicio en educación Intercultural bilingüe en contextos urbanos. Lima: TAREA.
- _____ (2010 b) Abriendo Caminos. Guía de estrategias metodológicas para la Educación Intercultural Bilingüe en contextos urbanos. Lima: TAREA.
- Chinchayan Robles, Pilar (2008) Educación ciudadana intercultural como práctica Pedagógica. En: Santiago Alfaro/ Juan ansión y Fidel Tubino (editores) Ciudadanía intercultural conceptos y pedagogías desde América Latina. Lima: Fondo editorial PUCP. pp. 235-253
- Degregori, Carlos Iván (s/f). Multiculturalidad e Interculturalidad. Consultado en la World Wide Web: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Degregori1.pdf>.
- Manzo Guaquil, Luis y Westerhout Morales, Carlos (2001) Propuesta metodológica en educación Intercultural para Contextos Urbanos. En: Cuadernos interculturales y del Patrimonio. Año 1 setiembre N° 1. Universidad de Valparaíso/Centro de estudios Interculturales y del Patrimonio En: < <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Cuadernos.pdf> >
- Panikkar, Raimon (2002). La Interpelación Intercultural. En: Graciano Gonzáles (Coord.): "El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural". Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Tubino, Fidel (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias sociales en el Perú.
- Vásquez Medina, José Antonio (2010) Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Zonas Urbanas. Lima: TAREA/IBIS
- Walsh, Catherine. (1998) La Interculturalidad en la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa. En Procesos Revista Ecuatoriana de Historia 12, pp. 119-128. Quito.
- Zúniga, Madeleine/ Ansión, Juan (1997). Interculturalidad y Educación en el Perú. Lima: Foro Educativo.