

ROL DEL MAESTRO CATOLICO EN UNA EDUCACION  
INTERCULTURAL\*

*Jorge Capella Riera*

En el presente año, con motivo del V Centenario del Encuentro del Mundo Europeo con el Mundo Americano, se están efectuando diversidad de eventos orientados a revisar las dimensiones que este hecho ha implicado en el desarrollo histórico, social y cultural de los países involucrados. Dentro de ellos, el análisis de la problemática educativa que se ha generado, ha ocupado un lugar menor al que seguramente los educadores hubiésemos deseado, dada la relevancia que la educación ha tenido y tiene en el destino de nuestros pueblos.

Es por ello que esta V Convención ha creado gran expectativa entre quienes creemos en el rol protagónico que le cabe al profesional de la educación católico en la nueva evangelización, entre quienes vemos en la educación cristiana una fuente paradigmática de lo que debe ser una auténtica formación integral y entre quienes tienen puestas sus esperanzas en lo que podemos y debemos hacer, como Iglesia, por el bien de la educación nacional.

---

\* Ponencia presentada a la V Convención Nacional de Colegios Católicos "El Maestro Católico convocado por la Nueva Evangelización", organizado por el Consorcio de Colegios Católicos del Perú, realizada en Lima del 6 al 8 de Agosto de 1992.

Mi participación en este evento responde al deseo de estar presente, a través de él, en el largo y amplio debate que se está llevando a cabo en los últimos tiempos sobre un tema de tanta transcendencia, actualidad y estrecha relación con el “leit motiv” de la Convención como es el de la *educación intercultural*.

A modo de introducción quiero formularme y formularles dos preguntas a las que anteceden sendas justificaciones

- En la publicación que recoge los documentos de la IV Convención(1991) se leen expresiones tales como “personas con buen nivel cultural”, “calidad cultural”, “deterioro generalizado del nivel cultural”. Se tilda a la escuela de “infecunda para generar sabiduría y cultura”. Y Mons. Cabrejos señala que “nuestra tarea radica en corregir con valores evangélicos los antivalores que a la luz de la fe se descubran como tales en la cultura peruana”.

Y la pregunta es, ¿de qué cultura estamos hablando?

- Se afirma con toda claridad y contundencia que la cultura está siempre vinculada a una realidad tangible, y se manifiesta como elemento contextual de la educación. Que “la educación, tal como le es propio, juega un papel de medio de comunicación de la cultura a nivel social” (COLOM, 1978). Que su función debería centrarse en la capacidad de vehicular determinados contenidos culturales pero también en los procesos de adaptación, en la integración del grupo social, en la interiorización de la cultura del grupo..., en el proceso de socialización.

Y aquí nuevamente cabe que nos preguntemos, ¿a qué realidad, a qué cultura, a qué grupo social y a qué tipo de educación nos estamos refiriendo?.

No es fácil dar respuesta a estas interrogantes. Sin embargo creo que es imposible enfrentar el desafío de una educación intercultural sin hacerlo.

Comenzaré por señalar que, a modo de definición operacional, concibo la *cultura* como el “conjunto de formas y modos adquiridos de pensar, hablar, expresarse, percibir, comportarse, comunicarse,

196

sentir y valorarse a uno mismo en cuanto individuo y en cuanto grupo". (Heise, Tubino, Ardito, 1992)

Hecha esta precisión intentaré contestar al resto de las preguntas, aunque sólo en aquello que atañe a la educación y, más concretamente, al rol que le compete al educador en un contexto educativo intercultural.

Para tal efecto empleo el siguiente esquema: en primer lugar analizo muy someramente cómo la educación trata el problema cultural en nuestro medio, paso luego a señalar la evolución que ha experimentado este tratamiento, para luego detenerme en el papel que le cabe desempeñar al maestro en este tipo de educación.

## LA SITUACION CULTURAL Y SU TRATAMIENTO EDUCATIVO

No es mi intención abundar en esta parte, pues creo que todos estamos cansados de diagnósticos estériles y a veces paralizantes y más bien requerimos, pedimos y esperamos propuestas viables. Voy a limitarme, entonces, a señalar algunos de los aspectos tanto limitantes como auspiciosos de lo que significa el desarrollo de una educación intercultural en nuestro país.

Para ello voy a ir de la periferia al centro de nuestra realidad. Observaciones recientes permiten identificar la existencia de dos corrientes culturales en el mundo contemporáneo: una que lleva a la humanidad hacia una *homogenización o unificación cultural* y otra que reafirma su *diversificación*.

El aumento en el llamado nivel de interdependencia mundial ha sido asociado con el fortalecimiento de una corriente culturalmente asimilativa (comunmente definida como internacionalización), la cual ha sido identificada con una nueva etapa en la cual el ser humano comienza a trascender las identidades particulares de carácter étnico o nacional.

Desde otra perspectiva, que cobra cada día más vigencia, hay quienes llaman la atención sobre la proliferación de las manifestaciones de acentuación de la identidad étnica por parte de numerosos grupos con diversas historias y características culturales. Unos

destacan el hecho de que el aumento de la interdependencia mundial ha traído como consecuencia la vulneración de las fronteras nacionales lo cual ha permitido el fortalecimiento de los grupos étnicos que han capitalizado su potencial transnacional; y otros identifican una tendencia hacia “revivir lo étnico” en las sociedades modernas. (Alvarez, 1988)

En nuestro país se produce algo similar en los planos académico y social. Pero el hecho concreto es que, como bien denuncia Pozzi-Escot (1989), la frase “somos un país multilingüe y pluricultural”, pese a que ha tenido eco en ciertos niveles formales, para el hombre de la calle no deja de ser una muletilla sin mucha resonancia. Los quechuas tal vez tengan conciencia de los aymaras; los aymaras de los quechuas, pero ¿quién tiene conciencia de las etnias de la selva?

Esta situación, acota López (1989), es reforzada desde una escuela que promueve y genera en el niño indígenas actitudes que tienden a la negación de la lengua y cultura propias. De esta manera se compromete el desarrollo de su afectividad y se lo coloca en una suerte de limbo cultural y de indefinición como persona.

Como bien dice Peralta (1992),<sup>1</sup> en nuestro país coexisten paralelamente dos procesos de educación: el nacional occidentalizado y el local-tradicional, que resume la sabiduría de la etnia. La socialización primaria –realizada en la familia y en la etnia– es larga ya que las etnias, con frecuencia, no han conocido otras escuelas que la vida misma.<sup>2</sup>

Es más, la educación formal no ha prestado atención a este sistema paralelo pese a que violenta todo el proceso de enseñanza-

- 
1. No obstante que el excelente estudio de Peralta se refiere a Chile, su enfoque y la mayor parte de sus planteamientos son válidos para nuestra realidad. Es por esto que en la presente ponencia recojo muchos de sus aportes.
  2. Esta visión puede parecer polarizante pues no cabe duda que la realidad es mucho más compleja. Sin embargo, planteado así el problema creo que facilita su comprensión pues se pone en evidencia ese fenómeno que en muchos casos es no sólo real sino desafiante. En lo que respecta al proceso de socialización no es menos cierto que la escuela no contempla gran parte de las necesidades familiares.

aprendizaje e irrumpe en el calendario escolar en diversas formas provocando deserciones temporales, ausentismos; y, como consecuencia de ello, empujando a algunos alumnos al abandono definitivo del sistema escolar.

Y lo que es peor, existe discriminación etno-cultural de los maestros hacia sus alumnos. "Hay muchas experiencias que prueban que la atención del profesor suele ser muy parcializada pues se dirige, por lo general, a los niños que por razones étnico-culturales o intelectuales se convierten en sus favoritos, desatendiendo a los que seguramente lo necesitan más". (Trudell, 1989)

Sin embargo hay que reconocer que en la relación educación-cultura no todo es negativo. En los últimos tiempos se han realizado meritorios y exitosos esfuerzos por ofrecer a las minorías etno-culturales proyectos educativos pertinentes a sus necesidades y aspiraciones<sup>3</sup>, aunque estos proyectos no tuvieron repercusión nacional.

La década del ochenta se caracterizó por una creciente preocupación por la educación bilingüe-intercultural por parte de instituciones representativas e incluso del propio Ministerio de Educación.

En lo que respecta a nuestra identificación religiosa, en 1982 la LIII Asamblea Episcopal Peruana precisaba que la misión de la Iglesia en el campo de la educación, como expresión genérica de evangelización, se concretiza existencial y dinámicamente en un proyecto educativo que requiere una programación que debe tener en cuenta toda expresión educativa en el Perú, y la idiosincracia de cada grupo étnico dentro de su gran diversidad.

---

3. Las experiencias más conocidas y que han tenido más impacto son el Programa de Educación Bilingüe Intercultural de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Ayacucho, el Programa de Educación Bilingüe de Puno (INIDE-GTZ de Alemania), el Programa de Educación Bilingüe de Cusco (INIDE-Universidad de Cornell-AID de USA), el Proyecto de Educación Bilingüe en el Alto Marañón de los Jesuitas, el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Alto Napo (Ministerio de Educación-Vicariato) y los aportes del Instituto Lingüístico de Verano en la Amazonía. Actualmente se están llevando a cabo una serie de experiencias en formación y capacitación magisterial que estoy seguro tendrán una fuerte y favorable repercusión en la educación intercultural.

Los Obispos, fueron muy claros al precisar que “este proyecto asume y valora al hombre en su realidad histórica y cultural concreta y por eso brota dentro de un contexto político, social, económico y religioso”.

“El Proyecto Educativo Cristiano, añaden, ayuda al hombre peruano a sentirse parte viviente y activa del Proyecto histórico, integrado por diversidad de culturas, de regiones, de clases sociales, que buscan hoy más que nunca, el logro de una vida acorde con la dignidad humana”. (Conferencia Episcopal, 1982)

Cuatro años más tarde en el XV Congreso Interamericano de Educación Católica “Educar con el pueblo desde la cultura” se debatió y operacionalizó el mensaje de Juan Pablo II (1982): “La síntesis entre cultura y fe no es sólo una exigencia de la cultura, sino también de la fe, es decir que una fe que no se hace cultura es una fe que no ha sido plenamente recibida, no enteramente pensada, no fielmente vivida”.

Y finalmente, en el nivel oficial, los documentos *“Política de Educación Bilingüe Intercultural”* (1989) y *“Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural”* (1992), establecen un principio revolucionario, dirigido también a atacar la asimetría en las relaciones entre grupos criollo-occidentales y grupos indígenas. De un lado, prescribe la educación bilingüe para todos los de habla vernácula; de otro, la educación intercultural *para todos los peruanos*. Se entiende por intercultural, la educación que permite comprender códigos culturales diferentes a los de la propia cultura. En los lineamientos de la Política(1989), se indica que: “Se propiciará que la educación de los alumnos castellano hablantes, desde el nivel inicial hasta la Universidad, posibilite el conocimiento, valoración y apropiación crítica de elementos de las diversas culturas peruanas”. En estos documentos se estipula oficialmente, de una manera explícita, que debemos intentar conocernos: *todos los peruanos* somos un ámbito de conocimiento prioritario *para todos los peruanos*.

## EVOLUCION DEL CONCEPTO DE EDUCACION INTERCULTURAL

Desde los iniciales programas de carácter compensatorio, la educación cultural evolucionó, tanto desde el punto de vista conceptual como terminológico, hacia programas *bilingües*, después *biculturales*, luego *multiculturales* y finalmente *interculturales*.

Fue en la reunión indigenista de Pátzcuaro, en 1980, que se impuso la denominación de *educación bilingüe intercultural* que, pese a ser reciente, ya es frecuentemente cuestionada por la libertad con que se está interpretando.

A mi entender, la esencia de esta concepción radica en el valor positivo del intercambio entre las culturas, pues esto enriquece a la sociedad y a sus miembros. La educación intercultural no es pues una modalidad especial de educación propia de los centros escolares ubicados en poblaciones bilingües o inmigrantes sino que es una cualidad deseable en todo centro escolar de una sociedad actual. Es la educación que corresponde promover en toda sociedad multicultural.

Es esto último lo que quiero poner de relieve y plantearlo como una exigencia fundamental si queremos ayudar a superar, desde la educación, el odioso discrimen que impera en nuestro país y del que debemos sentirnos responsables todos, especialmente quienes creemos que somos hijos de un mismo Padre.

Sin embargo, quiero evitar las generalizaciones y centrar más bien la exigencia en el profesional de la educación que siente esta responsabilidad.

## EL ROL DEL MAESTRO

Coincido con Janer (1991) en que la educación intercultural para ser eficaz requiere un conjunto de actitudes en todo profesional de la educación<sup>4</sup> (planificador de proyectos, diseñador de currículos, docente, orientador, etc.) que quiera iniciarla o desarrollarla.

---

4. Así piensa también Trudell (1989) para quien "el profesor bilingüe nativo es el elemento clave para el éxito de la educación bilingüe, y la persona que ocupa dicha posición debe

Soy consciente de que la mayoría de los presentes son directivos de Centros Educativos y tal vez actualmente no ejercen la docencia. Pero estoy seguro que estamos de acuerdo en que no hay gerencia educativa posible si no está motivada y alentada por una profunda mística e identificación docentes.

Por lo tanto de entre las actitudes que considera Janer destaco las que me resultan más significativas para el planteamiento y ejercicio de una educación intercultural:

- Respeto a todas las culturas, incluso a las consideradas como “primitivas” o minoritarias. En nuestro caso, profundo respeto a las culturas andinas y amazónicas y a aquéllas que se van generando a partir de la cada vez mayor influencia de esas en diversos sectores, sobre todo en los urbano marginales.
- Respeto al derecho a la diferencia.
- Aceptación positiva de los valores y estilos de vida de las diversas culturas.
- Aceptación de si mismo e identificación cultural definida.
- Deseo de conocer, estudiar y comprender las culturas de origen de cada uno de los alumnos, en especial los hábitos familiares, roles culturales y códigos morales.
- Interés en descubrir cuáles son los aprendizajes iniciales en cada una de las culturas, en orden a comprender cuál es la estructura cognitiva y afectiva de los estudiantes, para adaptarse a ellos.
- Sensibilidad ante el conflicto interno que el biculturalismo ambiental puede producir en el niño o en el joven, para ayudarles a construir su personalidad.

---

tener un trasfondo especial, así mismo cualidades y capacitación que van más allá de las que se exigen normalmente de un profesor. Debe ser un individuo aceptado por su comunidad, debe ser nativo hablante del idioma de la comunidad y debe saber suficiente castellano para desempeñar su trabajo. Debe, además, recibir capacitación pedagógica para utilizar correctamente los textos bilingües disponibles. Debe estar comprometido con el progreso de su grupo, aún en lo que respecta a la preservación de la lengua y la cultura.



Atención a los problemas de lenguaje de los niños<sup>5</sup>.

Rechazo claro y explícito de toda discriminación racial, lingüística y religiosa.

Estas actitudes, naturalmente, deben proyectarse y concretarse en políticas educativas (planes, programas, proyectos) y en el diseño y tratamiento curriculares. Veámos en qué forma.

## POLITICA EDUCATIVA INTERCULTURAL

Toda propuesta educacional que se plantee desde la perspectiva intercultural debe asentarse en el relativismo cultural<sup>6</sup> en el que se acepte que toda cultura es la mejor respuesta que una comunidad ha creado para sus diversas necesidades y que, por lo tanto, no puede ser juzgada con patrones ajenos, que habitualmente pertenecen a culturas dominantes. Esta postura significa asumir un auténtico respeto hacia toda cultura específica, y a la vez, un tener presente que, como obra humana colectiva que a su vez implica toda cultura, ninguna es perfecta, por lo que puede complementarse con aportes de otras, más aún cuando se participa de un mundo multicultural, en el cual —de una u otra forma— toda persona participa en algún momento de su vida. Sin embargo, este planteamiento de apertura, no implica desconocer la validez indiscutible que tiene para cada comunidad su propia cultura, por lo cual la educación tiene que partir de reconocer y aceptar que dicha cultura tiene que ser su base.

---

5. Pese a que en la ponencia he optado por no desarrollar el aspecto lingüístico de la interculturalidad, el cual si he trabajado en otros estudios (Capella, 1991), Debo señalar con Pozzi-Escot (1989) que “la castellanización violenta por la negación de las lenguas y culturas nativas en el sistema escolar es una de las causas de la deserción temprana y de las altas tasas de analfabetismo”.

Por su parte Trudell (1989) considera que “la utilización de la lengua vernácula en el proceso educativo constituye una medida concreta de revalorización y por tanto un estímulo psicológico para la población vernáculo hablante en el mejoramiento de un auto-concepto o auto-valoración”.

6. Soy consciente de que este término, que puede hacer referencia a una postura filosófica o a una postura metodológica, no suele utilizarse actualmente en los estudios antropológicos. Pero dada nuestra realidad educativa tan heterogénea me parece necesario tener presente este enfoque.

Lamentablemente estas razones que aparecen tan obvias y básicas cuando aluden a la propia cultura, no siempre se reconocen como tales cuando se trata de otras, y menos aún si son culturas minoritarias, que además han sido catalogadas como “primitivas”, “atrasadas” o con otros epítetos similares.

Otro aspecto que debe atender la educación intercultural es el relativo al etnodesarrollo, entendido éste como la capacidad para ampliar y consolidar las creaciones culturales generadas en la experiencia histórica, y sumar a ellas las creaciones culturales ajenas, apropiadas por un acto de autodeterminación. Su posibilidad depende de relaciones políticas que hagan viables el control y la gestión autónoma de los recursos culturales. Por ello, no puede concebirse como un proceso circunscrito sólo al espacio del grupo étnico, sino que supone relaciones con el Estado y la sociedad global, y es precisamente en esta doble condición de articulación y autonomía donde se dan sus principales contradicciones, límites y posibilidades”. (Instituto Interamericano Indígena, 1990)

Estas reflexiones sobre el relativismo cultural y el etnodesarrollo me llevan a rechazar tanto el énfasis sobre lo nacional o universal con vistas a asegurar la uniformación integrista, como el énfasis en lo regional o local con el que se corre el riesgo de desintegrar a la sociedad<sup>7</sup>; y a desarrollar una escuela que postule y haga posible una educación que vise la unidad en la diversidad y la diversidad en la unidad.

Finalmente, creo que en la formulación y desarrollo de políticas educativas que visen la interculturalidad es preciso tener presente que, sin desmedro del carácter irremplazable de la escuela para la socialización, en las sociedades complejas, los medios de comunica-

---

7. Esta posición puede clarificarse con los conceptos extremos de “integración” y de “asimilación” desarrollados por Watchel (1971).

En el primer caso, la cultura indígena integra los elementos foráneos sin perder sus caracteres originales, más bien organizando estos elementos según los modelos y valores autóctonos.

El polo opuesto es representado por la asimilación, que no se refiere ya a los elementos foráneos sino a todas las dimensiones de los individuos involucrados. En este caso la adopción de los elementos foráneos va acompañada de la eliminación de las tradiciones indígenas, sometiéndose a los modelos y valores de la sociedad dominante. (Heise, 1992)

ción de masas, principalmente la radio y la T.V, encuentran cada vez más espacio para agregar a su actividad propia funciones educativas que eran específicas de la escuela como la discriminación de estándares culturales como el habla o el idioma considerado oficial o legítimo, los estándares de consumo, las maneras, los valores políticos y otros.

Por lo tanto es necesario vincular mucho más las instituciones educativas con la comunidad a través de las entidades representativas de su identidad cultural e incorporar críticamente los medios al quehacer educativo en general y al proceso de enseñanza-aprendizaje en particular. Y en este desafío el currículo, al ser una hipótesis de trabajo y punto de concurrencia de la labor educativa, juega un papel clave.

## DISEÑO Y TRATAMIENTO CURRICULARES

El currículo, como creación humana que es, está cargado de cosmovisiones, aspiraciones, juicios, concepciones, etc., y también de nuestras debilidades, temores, prejuicios, concepciones sobre el poder, etc. Por ello es que en la discusión curricular, ya hace años, se está hablando junto con los currículos “explícitos”, que son los que habitualmente planteamos, de los currículos “ocultos” y los “nulos”, asumiendo a través de los primeros todo aquello que existe, en el quehacer educacional, pero que no se reconoce, y en los segundos, todo aquello que sesgamos y dejamos afuera de toda acción educacional.

Pero la cuestión es más compleja. Hay que avanzar en las exigencias reales de la acción educativa. Si se recogen del concepto de etnodesarrollo, los principios de participación, autogestión, defensa de los valores propios –pero a la vez– apertura al mundo occidental, entonces se pueden obtener importantes bases para derivar propuestas curriculares que respondan a las variadas demandas que hacen a la educación tanto las comunidades indígenas, como las sociedades nacionales y el mundo de la modernidad en general<sup>8</sup>.

---

8. Esta es también la creencia de un grupo de profesores comprometidos con la educación bilingüe en la Amazonía (Ashanga, 1989): “para nosotros, dicen, la educación bilingüe intercultural supone una educación basada en los valores, filosofía y educación indígenas;

Es decir que diseñar y desarrollar un “currículo culturalmente pertinente” implica que se haga en función a lo mejor y más valioso de cada uno de los ámbitos espaciales” (universal, occidental, latinoamericano, nacional y local), e incorporando a la vez los aportes más significativos del pasado, del presente, y de los proyectos a futuro<sup>9</sup>.

- La dimensión “espacial de las culturas”, permite referirse a sus diferentes ámbitos o extensiones, los que van desde una “cultura universal”, que es aquélla que comparten todos los hombres, hasta una “cultura local”, que es la propia de una comunidad determinada, pasando además, en nuestro caso, por una cultura occidental, latinoamericana, nacional, regional y otras intermedias.
- Y la dimensión “temporal de las culturas” posibilita la presencia de bienes diferentes, o su evolución en el tiempo. Este antecedente es importante tenerlo presente respecto a la cultura latinoamericana, nacional y local. A veces, cuando se postula desarrollar currículos pertinentes a estos ámbitos más cercanos y propios, se tiende equívocamente a restringirlos a su dimensión en el pasado, el cual es importante y enraíza, sin duda, pero no significa que se deban olvidar los aportes de estas culturas en el presente, e incluso las proyecciones que ya están surgiendo de su continuidad a futuro. (Peralta,1992)

En forma análoga es preciso considerar la necesaria tensión que Cunha (1987) aconseja entre lo nacional y lo regional como parte fundamental de la formación integral de nuestros pueblos.

---

que puede incorporar críticamente elementos válidos de otras culturas”.

“Entendemos, añaden, que potenciando lo genuino de cada cultura y abriendo posibilidades al enriquecimiento con los valores de otras culturas estamos contribuyendo a formar la auténtica identidad peruana”.

9. Al respecto es particularmente interesante el análisis que Magendzo (1986) hace sobre el particular. Para él, el currículum es básicamente una “expresión de la selección y organización de la cultura” lo que lo lleva a analizar algunas concepciones existentes que cataloga de “evasivas” para atender el problema de fondo, llegando a proponer un “currículum comprensivo” en el cual “la cultura de socialización de las comunidades y subculturas que componen una sociedad, para socializar a las generaciones nuevas y para enfrentar los problemas de la cotidianidad adquiere poder al interior del currículum”.

No se trata, en modo alguno de la incorporación ingenua de la cultura popular, como tampoco de impedir que entre en la escuela. Deben evaluarse los elementos válidos de las culturas en las que los estudiantes hayan sido socializados en primer lugar, para rescatar los elementos necesarios al mantenimiento de su identidad y los elementos válidos para el desarrollo de la misma cultura erudita.

Hay que evitar la dilución de lo étnico en lo nacional y promover una sociedad multicultural, condición de la efectiva vida democrática. Pero si renunciamos a lo nacional y a lo universal en beneficio de lo regional (cultura popular) contribuimos a contener a los pueblos, las clases y los grupos en sus propios límites culturales, manteniéndolos en situación subalterna<sup>10</sup>.

Hoy, como era de esperar, después de una fascinación acrítica por la cultura popular, que impregnó buena parte del pensamiento educacional, la valoración de los sujetos concretos de la cultura popular comienza a ganar terreno. Y es que se ha tomado conciencia de que uno de los elementos principales de la democratización de la cultura es, por cierto, la difusión del saber erudito en las clases populares, saber tradicionalmente monopolizado por las clases dominantes y por las capas medias<sup>11</sup>.

Debemos reconocer que recoger en forma adecuada las exigencias del etnodesarrollo, combinar las dimensiones espacial y temporal de la cultura y sobre todo encontrar la justa articulación entre la cultura erudita (nacional) y las culturas populares (regionales) es un problema para el que sólo la experimentación y la práctica innovadora indicarán los caminos a seguir. Y la experimentación e innovación, claro está, pueden y deben darse en los cuatro ámbitos en que se desenvuelve la actividad curricular:

- 
10. Según Pozzi-Escot (1989), "en la planificación educativa debiera pesar un fenómeno al cual nunca se ha atendido en la escuela pese a que es la causa de una de las más fuertes y patéticas discriminaciones: el factor de las entrelenguas, o sea, el habla defectuosa de los vernáculo hablantes en proceso de adquisición del castellano, ya sea en ambientes espontáneos o formales, y el habla de los vernáculo hablantes que se ha fosilizado en su aprendizaje del castellano; es decir, que ya no avanzan más".
  11. Aquí también quiero aclarar que si bien el concepto de cultura popular tiene el origen clasista de la educación popular y no se suele usar ya en los estudios de educación intercultural, respeto el planteamiento de Cunha y considero que su aporte es valioso y resulta lógico en este contexto.

- En el ámbito nacional, en el que se establece el conjunto de finalidades y contenidos que debe orientar la actividad de los centros y de los profesores de todo el país y que recibe el nombre de “marco curricular” o “diseño curricular base”.
- En el segundo nivel se dan los ámbitos intermedios (regional, provincial, municipal y local), en los que se debe realizar la diversificación curricular correspondiente.
- En el tercero, en que cada centro escolar determina su proyecto curricular.
- En el cuarto nivel, de concreción curricular, en el que se configuran las programaciones, como conjunto de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas para las áreas de cada ciclo o curso.

Esto equivale a decir que todos los aquí presentes tenemos<sup>12</sup> la responsabilidad de coadyuvar al desarrollo de una educación intercultural y que nadie puede eximirse de esta responsabilidad<sup>13</sup>.

## A MODO DE COLOFON

La responsabilidad sobre la que he insistido nos exige, creo yo, una instancia de reflexión y cuestionamiento personal, tendiente a detectar nuestras actitudes y postura general frente a la cultura en

---

12. En un momento en que las diferencias son fuente de tensiones tanto a nivel internacional como a nivel nacional, las Universidades tenemos un papel fundamental que desempeñar no para producir la uniformidad, sino la unidad en la diversidad, para facilitar el intercambio intercultural y encontrar los puntos de convergencia.

A mí entender, para asegurar el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en el país y por ende el mejoramiento de la calidad educativa del servicio que se brinda a la población vernáculo hablante, hay dos tareas prioritarias a realizar : “a) la profundización y sistematización del conocimiento de las culturas de cada grupo etnolingüístico; y b) la planificación del lenguaje en las lenguas indígenas, que implica decisiones no sólo respecto a sus alfabetos y ortografía, sino también sobre normalización y estandarización, específicamente del lenguaje en el campo técnico-pedagógico” (Villavicencio, 1990).

13. Como nos recuerda con frecuencia Pozzi Escot(1989), “hay una culpa compartida, culpa social de todos nosotros por voltear la espalda a la injusticia, a la desigualdad educativa, a la discriminación; a una forma lenta pero eficaz de etnocidio.

la que hemos nacido o a la que nos hemos integrado, con el propósito de identificar nuestros posibles prejuicios o tendencias hacia ellos<sup>14</sup>. Dicho en otros términos, esto implica una evaluación diagnóstica de tipo personal del grado de conocimiento y comprensión que tenemos de esa cultura.

Analizar la compatibilidad de los aportes culturales locales con los de las otras fuentes culturales, como son las nacionales, latinoamericana, occidental y la universal, y en el caso de haber discrepancia hacer las opciones que se requieran, teniendo presente las ventajas y limitaciones de cada decisión.

Y emplear estrategias metodológicas acordes a la forma de “ser cultural”, a los procedimientos etno-educativos y a las características del sujeto de aprendizaje<sup>15</sup>. Entre ellas aparece como importante el que personas de la comunidad participen con frecuencia en las actividades que se realizan en nuestros centros, si es que no lo hacen permanentemente<sup>16</sup>.

Hecho esto habremos pasado de la identificación y tratamiento teórico tan serio como el de la discriminación cultural, a la práctica de una educación que tiende a facilitar el diálogo intercultural entre nuestros pueblos, base indiscutible para la superación de los graves problemas que aquejan a nuestro país.

- 
14. Existe un enorme repertorio de prejuicios contra las culturas populares en la conciencia de muchos maestros, en los libros didácticos e incluso en las prácticas educativas que no se conciden con la vigencia de los Derechos Humanos.
  15. En estas estrategias hay que evitar caer en el retaceo arbitrario y en la folklorización de los conocimientos, valores y destrezas indígenas que caracterizan otras propuestas en educación bilingüe.
  16. Una idea que es frecuente entre los nativos del Ande es que la comunidad, en cuanto a su pensamiento, sus necesidades y expectativas, debe estar presente en las determinaciones sobre el currículo. Este no puede ser un producto vertical que se impone de arriba hacia abajo, sino una elaboración democrática que ausculta el mejor saber y parecer de los nativos involucrados y de la sociedad global.

## BIBLIOGRAFIA

- Ashanga, G. *Catorce años de Educación Bilingüe en la Amazonía. Análisis y Prospectiva*. En Amazonía Peruana, No. 18, CAAAP. Lima. 1989
- Alvarez, C. M. *La visión integral de la Etnicidad como variable para el desarrollo*. En Grao, J. Planificación de la educación y mercado de trabajo, Madrid, Narcea. 1988
- Bigge, M. L; Hunt, M. P. *Bases Psicológicas de la Educación*. México, Trillas. 1970
- Bruner, J. S. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza Psicología. 1984
- Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa. 1988.
- Camillieri, C. *Antropología, cultura y educación*. París, UNESCO. 1985
- Capella, J. *Una Década en la Educación Peruana. 1980-1990. Reflexiones y Propuestas*. Lima, Cultura y Desarrollo. 1991
- Cerrón, R. *Multilingüismo y Política Idiomatica en el Perú*. En Seminario Taller sobre Programas Curriculares para Educación Bilingüe. Informe Final, Lima; INIDE. 1987
- Colom, A. J. "Antropología y educación", Mayurga, Nº 17. Facultat de Filosofia i Lletres. Universitat de Palma de Mallorca. 1978
- CONSORCIO DE CENTROS EDUCATIVOS CATOLICOS DEL PERU IV Convención Nacional de Colegios Católicos del Perú. Itinerarios Educativos Católicos. Agosto. 1991
- Degregori, C. I. *Indigenismo, clases sociales y problemática nacional*. Lima, Ediciones CELATS. 1978
- Fullat, O. *El tiempo antropológico de la educación*. Ponencia al Simposion Internacional. Barcelona. 1987



- Gadamer, H.G. *Verdad y Método*. Salamanca, Sígueme. 1977
- Heise, M., Tubino, F. y Ardito, W. *Interculturalidad. Un Desafío*. Lima. 1992
- House, E.R. *Tres Perspectivas de la Innovación Educativa: Tecnología, Política y Cultural*. Rev. de Educación, Nº 286, Washington D.C. 1988
- Janer, G. *Las Responsabilidades Educativas ante las Culturas Minoritarias*. Ponencia al III Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Madrid. 1991
- Leicester, M. *Educación Moral en una Sociedad Multicultural*. Ponencia al Simposio Internacional de Filosofía de l'Educació. Barcelona.
- López, L.E., Jung, I. "El Castellanism del Maestro y el Castellano del Libro". En *Temas de Lingüística Aplicada*. López et al. 1989
- López, L.E., Pozzi-Escott, I., Zúñiga, M. *Temas de Lingüística Aplicada*. Primer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filosóficas. Lima. 1989
- Magendzo, A. *Curriculum y Cultura en América Latina*, San José, Costa Rica, PIIE/OEA. 1986
- Malinowski, B. "La cultura". En: J. KAHN (Ed.) *El concepto de cultura*. Barcelona, Anagrama. 1975
- Peralta, M.S. *Algunas Bases Antropológicas y Curriculares a considerar en el desarrollo de Programas Educativos para Párvulos de Comunidades Indígenas*. Ponencia al Seminario Taller: La Atención del Niño menor 6 años en el contexto de las comunidades indígenas. OEA, Ecuador, Junio. 1992
- Pozzi-Escott, I. "Reflexiones para una política nacional de lenguas y culturas en la educación". En *Temas de Lingüística Aplicada*, López et al,(Eds), Lima. 1989

Puig J.M. "*Elements per a una educació multicultural*". Perspectiva Escolar, N° 147. Barcelona, Setiembre. 1990

Suess, P. *Evangelización y Cultura*, Lima, CEP.

Trapnell, L. "*Contradicciones entre la educación formal y el mundo cultural amazónico*". En "*Educación en Poblaciones Indígenas*", Zúñiga et al. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC. 1978

Trudell, B. *El Instituto Lingüístico de Verano y la Educación Bilingüe en el Perú*. En Amazonía Peruana. N° 18. 1989

Verne, E. "*Les politiques d'éducation multiculturelle: Analyse Critique*". En: CERI. *L'éducation multiculturelle*". OCDE. París. 1987

Villavicencio, M. *Educación Bilingüe en el Perú*. En Amazonía Peruana. N° 18. 1989