Migración, educación e interculturalidad: reflexiones sobre el tratamiento de la diversidad en dos escuelas de San Juan de Lurigancho, Lima[1]

María Amalia Ibáñez Caselli
Universidad Antonio Ruiz de Montoya

Resumen

A partir del conocimiento generado en torno a las necesidades y demandas escolares, lengua, cultura e identidad de niños y niñas de origen andino que asisten a dos escuelas del distrito de San Juan de Lurigancho (Lima, Perú), reflexionamos sobre las posibilidades y alcances de una educación intercultural en la ciudad con el fin de aportar al sistema educativo en el marco de la reciente Política Nacional Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación (2016).

El estudio realizado en el distrito de San Juan de Lurigancho nos permitió observar e identificar los modos en que los docentes tratan el tema de la diversidad sociocultural y lingüística del Perú en la escuela y en el aula; así como la poca importancia que le dan a los saberes y los conocimientos que tienen los niños en relación con sus orígenes socioculturales. Historia, saberes y prácticas no forman parte del currículo escolar y, por lo tanto, no se lo trabaja pedagógicamente. Vivir en la ciudad se convierte para la escuela en sinónimo de olvido. Por eso nos preguntamos: ¿es posible pensar en una educación intercultural en la ciudad?, ¿cuáles serían sus implicancias?

Palabras claves: migración, educación, interculturalidad, diversidad.

1 Este artículo es una adaptación de una ponencia presentada en el V Seminario Nacional de Investigación Educativa (SIEP), en la ciudad de Ayacucho, 2016, y se basa en una investigación realizada para el Instituto de Investigación y Políticas Educativas de la UARM. Los resultados de esta investigación fueron publicados en Ibáñez Caselli, M. A. (2017). *Aportes a la educación intercultural y bilingüe en contexto urbano. El caso de estudiantes de origen andino en San Juan de Lurigancho, Lima.* Lima: UARM.

Abstract

The results of a research about scholar's necessities and demands, language, culture and identity of Andean children in two schools in San Juan de Lurigancho district (Lima, Peru), permitted us to reflect about the possibilities and scopes of an intercultural education in the city. The aim of this study is to contribute at the educational system thinking in the recent "National Intercultural Education and Bilingual Intercultural Education Policy" of the Ministry of Education (2016).

We could observe and identify how teachers managed the linguistic and cultural diversity of Peru in their rooms and in the school. In addition, they give less importance to Andean knowledge that children and their family have. History, knowledge and cultural practices are not include in the scholar's curriculum and pedagogy. Live in the city means forget. So, we ask: is an intercultural education possible in the city?, which are their implications?

Key words: migration, education, interculturality, diversity.

Los desplazamientos poblacionales son hechos que siempre se han dado en la historia de la humanidad. Las migraciones pueden ser individuales o grupales, y las razones que las motivan diversas: éxodos, comercio, crisis socioeconómica, violencia política, factores climáticos, búsqueda de mejores condiciones y oportunidades para vivir y desarrollarse como ciudadanos, entre otras. En toda migración hay factores que expulsan, que motivan a salir, pero también otros que atraen la llegada de nuevos habitantes a ciertos destinos. Sin embargo, el proceso migratorio consiste en algo que va más allá de la existencia de estos mecanismos de expulsión y atracción. La migración no se debe necesariamente a desequilibrios socioeconómicos que vive la población, sino más bien es consecuencia de una relación de desigualdad, relaciones de poder, discriminación, exclusión social entre las personas o el pueblo que decide migrar y la sociedad mayor o la ciudad a la que se migra (Vega 2014).

Las grandes ciudades como Lima se han ido poblando con gente proveniente de diferentes regiones del país como producto de la migración interna, pero también externa. En los años 50 del siglo XX

se iniciaron los procesos migratorios de las poblaciones rurales a esta ciudad, particularmente, de la población andina; intensificándose en la década de los 80, como consecuencia de la violencia política que vivió el país y que tocó muy de cerca las poblaciones altoandinas. Mientras que, en los últimos años, se han identificado los desplazamientos de la población amazónica (*Ibídem*)[2].

Según el Informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), "los pueblos indígenas no han sido ajenos al proceso de urbanización acelerada que ha ocurrido en América Latina. La presencia urbana de los pueblos indígenas es significativa: según los censos de la ronda de 2010, el porcentaje urbano en la población indígena estaría alrededor del 50%" (CEPAL, 2014, p. 64). No obstante, hay diferencias porcentuales entre los países, y el Perú, según esta misma fuente, es el que cuenta con más del 50 % de indígenas en las ciudades junto con México, Uruguay y Venezuela.

De acuerdo con lo expresado por la CEPAL (2011, p. 42), los diez distritos del Perú con mayor porcentaje de población indígena urbana se encuentran en la Costa: nueve en el departamento de Lima y uno en la provincia constitucional del Callao. Entre éstos, el que posee más población indígena es el de San Juan de Lurigancho.

Sabemos que cuando se migra, aunque sea un solo individuo el que está migrando, no se migra sólo. Los seres humanos nos caracterizamos por ser seres sociales, creadores de cultura. Por eso, cuando migramos, llevamos con nosotros todo nuestro bagaje cultural: lengua, cultura, saberes, conocimientos, nuestra forma de sentir, pensar y actuar. Es por eso que, como producto de la movilización demográfica del campo a la ciudad, de las regiones a la capital, las áreas urbanas se han convertido en espacios multiculturales en los que se expresan las diferencias socioculturales y lingüísticas del país, a la vez que se visibilizan y reproducen marcadas relaciones sociales y culturales de rechazo, discriminación, exclusión y negación de los pueblos originarios (Suxo,

2 Sin embargo, no debemos olvidar que la migración de población indígena andina a la ciudad de Lima se da, incluso, desde la época de la Colonia (ver UNICEF-FUNPROEIB ANDES, 2009).

2007, p. 65), así como de otras alteridades. De tal modo que las ciudades se han constituido en espacios en los que se reproducen y reinventan diversas lógicas culturales tanto occidentales como indígenas y/o campesinas. Las familias que migran hacia las ciudades son portadoras de un universo de patrones socioculturales y lingüísticos particulares con los que participan de la interacción social urbana (*Ibídem*), muchas veces ocultando su identidad y no transmitiendo la lengua materna a sus hijos o rechazando o negando sus orígenes[3].

En este sentido, coincidimos con Sichra (2004, p. 1) quien sostiene que "el creciente carácter intercultural –o más bien pluricultural– de las áreas urbanas desafía a los sectores indígenas y no indígenas y a los sectores del Estado a generar y aplicar políticas educativas y lingüísticas en un contexto de nuevas tensiones y dinámicas sociales todavía no escudriñadas" (citado en Suxo 2007, p. 66).

En este nuevo contexto, las escuelas ubicadas básicamente en las áreas periféricas reflejan la gran diversidad sociocultural y lingüística de las ciudades (Suxo 2007, p. 66). No obstante, estas escuelas que atienden a niños de origen indígena, campesino o provinciano no adecúan su currículo a la atención de esa diversidad sociocultural y lingüística puesto que no se ha dado una política educativa de atención a la diversidad. El problema se agrava cuando la educación institucionalizada invisibiliza la heterogeneidad y concibe que los educandos son todos iguales y culturalmente homogéneos (Suxo 2007, p. 67), a la vez que reproducen estereotipos y alientan conductas discriminatorias, de rechazo étnico y una construcción negativa y contradictoria de la identidad[4].

Cabe aclarar que, si bien el fenómeno de la migración y la presencia de gente indígena en la ciudad no son una novedad, su tratamiento y análisis, particularmente en el ámbito educativo, es aún incipiente. En este nuevo contexto urbano, el reconocimiento de la educación

3 Las razones por las cuales se niega la identidad o no se transmite la lengua a las nuevas generaciones son múltiples y están relacionadas básicamente con las actitudes racistas y discriminatorias que, en especial, la población indígena ha sufrido a lo largo de la historia por parte de la sociedad urbana o global.

4 Basta con analizar el diseño curricular escolar y los contenidos de los textos escolares. Los hallazgos de esta investigación así lo han confirmado.

intercultural se convierte en un desafío. Lo que, es más, como veremos, nuestro referente empírico no se reconoce como pueblo originario y tampoco como un colectivo étnico, aunque comparte y expresa muchos elementos que hacen a una identidad de migrantes andinos; aspectos que nos llevan a reflexionar sobre la importancia de la "educación intercultural para todos".

En este marco, la investigación[5] que desarrollamos en el año 2016 se realizó en dos escuelas del distrito de San Juan de Lurigancho –distrito con mayor porcentaje de quechua hablantes de Lima:

- El Instituto Educativo Fe y Alegría Nº 37, ubicado en el Asentamiento Humano Montenegro, fundado en 1988 por "invasores" migrantes del norte y centro del país y, particularmente, de Ayacucho (Cangallo); todos ellos quechua hablantes.
- El Instituto Educativo Nº 171-4 "Consuelo Crisanto Salinas", perteneciente al Asentamiento Humano César Vallejo; creado en 1994 por migrantes provenientes de la selva y la sierra del Perú.

A partir del análisis, por un lado, de las demandas, expectativas y dificultades educativas de las y los estudiantes; las características socioculturales y sociolingüísticas de sus familias; los modos en que los niños construyen y conciben su identidad, lo "indígena" y lo "quechua"; y, por otro, de las prácticas docentes, los conocimientos de éstos sobre las historias y orígenes de las familias, analizamos los modos en que se trata la diversidad cultural en las escuelas. Presentamos algunos de los principales resultados obtenidos durante la investigación y reflexionamos en torno a las implicancias de una "educación intercultural para todos".

5 La investigación se desarrolló a solicitud del Instituto de Investigación y Políticas Educativas (IIPE) y la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Fue coordinada por la Dra. María Amalia Ibáñez, contó con la asistencia de la Mg. Rossana Mendoza y la participación de los estudiantes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, beneficiarios del Programa Beca 18: Emerson Muriel, Wendy Vargas, Milady Palomino, Yuli Medina, Glorinda Ccañahua, Percy Borda Huyua y Nancy Castillo.

Metodología

Nuestro estudio contó con dos etapas. Por un lado, la introducción y capacitación de los estudiantes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UARM en las técnicas etnográficas para el relevamiento y análisis de los datos. Y, por otro, el proceso de investigación mismo.

Durante el proceso de investigación propiamente dicho se empleó una metodología de tipo cualitativo, basada en el recojo de la información en las escuelas seleccionadas, mediante fuentes primarias y secundarias. Asimismo, se enfatizó una metodología participativa, amplia e intercultural, que permitió recoger las diferentes voces y opiniones de los actores sociales involucrados.

Se priorizaron las siguientes técnicas de la etnografía escolar: observación en aulas, recreos y actos escolares; entrevistas abiertas y semiabiertas a estudiantes, docentes, directivos y padres; historias de vida de abuelos o padres designados por los estudiantes y los docentes; talleres participativos e interculturales con los niños; y detección de clubes y asociaciones de migrantes andinos en los alrededores de las escuelas. Las clases observadas fueron particularmente las de Personal Social de 1.º y 5.º grado de ambas escuelas.

Un aspecto importante de destacar es que los estudiantes becarios son quechua hablantes, por lo que el saber y utilizar su lengua en las entrevistas permitió un acercamiento especial con las familias, al tiempo que generaba una mayor confianza en el trato.

El tratamiento de la diversidad cultural en las escuelas

Un recorrido por las aulas y los murales de ambas escuelas evidencian una ausencia de imágenes o representaciones de lo quechua, lo andino o de los pueblos indígenas/ originarios/ campesinos de manera directa o explícita. Más bien, las imágenes y representaciones que aparecen en las láminas y carteles alusivos a las fechas especiales no reflejan la población peruana y mucho menos la de San Juan de Lurigancho; reproducen estereotipos. Las paredes están llenas de carteles estándar: personajes de ojos claros, cabellos rubios, caras y ojos redondos,

sacados de revistas escolares tradicionales. Sólo una lámina alude a los pueblos originarios. Se trata del típico mapa del Perú con niños que representan las tres regiones clásicas: selva, costa y sierra, donde el "indio" de la Selva tiene una vincha con una pluma en la cabeza (figura estereotipada que copia al indígena norteamericano). La sierra está identificada con un chullo; y la costa, con un niño que lleva un sombrero de chalán. Pero los niños no tienen facciones indígenas o campesinos, sus ojos son grandes y redondos, y su tez rosada.

Por su parte, el análisis de las prácticas docentes observadas en las dos escuelas nos permitió observar que los profesores no enseñan contenidos de la diversidad peruana. La diversidad sólo se expresa por lo geográfico: costa, sierra y selva, que, al mismo tiempo, invisibiliza la diversidad que hay al interior de cada una de estas regiones. Esta clasificación se sustenta en los libros de Personal Social que utilizan cuya información, a la vez, es errónea, ambigua, confusa y pobre. En estos libros, la diversidad se expresa en la vestimenta (danzas) como diversidad étnica o lingüística; en la gastronomía como diversidad cultural; y en los paisajes como diversidad geográfica.

El análisis de las imágenes, representaciones y conocimientos que tienen docentes y directivos en ambas escuelas en relación a "lo andino", "lo indígena/ campesino", la lengua quechua, así como la forma en que tratan pedagógicamente la diversidad lingüística y cultural del país; las historias y los puntos de vista, particularmente, de las madres y abuelas de los estudiantes; y las imágenes, representaciones y conocimientos que tienen los estudiantes sobre las características socioculturales y lingüísticas, así como de los orígenes e historias de sus familias, nos permitieron identificar algunos aspectos de interés y que abren nuevas líneas de investigación para continuar indagando[6].

En primer lugar, debemos destacar que nuestro objeto de estudio no es un todo homogéneo. Las familias que viven en los asentamientos

6 Como, por ejemplo, aspectos de la socialización lingüística y cultural de los niños y niñas; el aprendizaje y la transmisión de la lengua materna en la ciudad; el desarrollo del bilingüismo en las familias migrantes en la ciudad; lengua, cultura e identidad; la discriminación social y lingüística; la formación docente en la ciudad; entre otros.

humanos de Montenegro y César Vallejo, en el distrito de San Juan de Lurigancho, provienen de diferentes regiones del país y llegaron en distintos momentos históricos. Los más antiguos, los "invasores", eran originarios de la costa norte y sierra central del país (particularmente, Ayacucho); muchos de ellos eran quechua hablantes. Sus hijos y nietos, segunda, tercera y cuarta generación, ya prácticamente no hablan la lengua originaria, aunque algunos la entienden o manejan un vocabulario básico, y conservan costumbres y pautas culturales propias de las regiones de donde son originarios, básicamente, los abuelos. También hay familias que llegaron años más tarde. Muchas de ellas son la primera generación de migrantes y sus niños pequeños entienden o aprendieron la lengua materna de sus padres parcialmente, y suelen retornar a sus lugares de origen realizando visitas frecuentes. También hay niños a quienes los crían sus abuelos (quechua hablantes) porque sus padres trabajan todo el día o están en otro país trabajando. Estas distintas situaciones sociolingüísticas constituyen aspectos importantes de destacar y tener en cuenta con el fin de pensar en una política educativa y lingüística para las escuelas de la zona, dado que no se trata de un colectivo de familias identificadas por una localidad o etnia. Lo único que une a estas familias es el hecho de ser migrantes en la ciudad, haber sido "invasores" o buscar un terreno donde echar raíces y construir sus viviendas. Se identifican como provincianos, andinos –y también amazónicos–, y muchos de ellos son hablantes de una lengua originaria. Todos ellos comparten el haber sido víctimas de burlas y discriminación por hablar su lengua materna. Esto marca una diferencia con otros casos de migrantes identificados con una etnia específica en la ciudad de Lima, como son los casos, por ejemplo, de los shipibos de Cantagallo en el Rímac (Vega, 2014) o los aimaras de Unicachi ubicados en distintos distritos de Lima Metropolitana (Suxo, 2008) que se han mantenido cohesionados en un lugar de la ciudad como grupo, formando un barrio o emprendiendo un proyecto económico con identidad.

Ante esta realidad, ¿cómo entienden y tratan los docentes la diversidad en sus aulas?

Uno de los principales aspectos que debemos señalar es la gran distancia que existe entre lo que piensan los profesores y la realidad sociocultural de sus alumnos y familias.

Hemos podido apreciar que los profesores son también migrantes o tienen sus padres migrantes, así como que entienden el quechua porque sus padres son quechua hablantes, pero no usan ese conocimiento como un recurso pedagógico y tampoco constituye un conocimiento que lo compartan con sus estudiantes. Es como si esa experiencia de vida no correspondiera al ámbito educativo, sino sólo al familiar y vecinal. Es decir, no se trata de una práctica de los docentes, seguramente, porque no ha sido aprendida en su formación. Sumado a esto, entendemos también que es posible que los docentes no entiendan este recurso como algo valioso o lo nieguen por haber sido ellos mismos también marginados o discriminados en su niñez y juventud.

Observamos que los profesores saben de sus alumnos y familias los siguientes datos:

- Provienen de familias migrantes y, posiblemente, quechua hablantes; pero prejuzgan que los papás y las mamás ya no hablan la lengua porque son parejas jóvenes, y mucho menos lo hacen los niños.
- Sobre la base de sus trayectorias de vida, suelen suponer que todos sus alumnos son de la tercera o cuarta generación de migrantes y que ya han perdido todo lazo con la lengua originaria.
- Entienden, a su vez, que sus alumnos son hijos de exalumnos de las escuelas y que sus padres tienen una educación basada en la lectoescritura en castellano y citadina limeña[7].
- Los niños y niñas zapatean y bailan muy bien los huaynos y huaylas; y toda la familia disfruta al verlos bailar.
- Traen loncheras "saludables" con alimentos de la sierra.
- En los barrios se celebran las fiestas patronales de los pueblos de donde provienen las familias, y conservan algunas costumbres como cuando techan una casa, cuando los niños se enferman, elaboran comidas típicas, entre otras.

7 Sin embargo, es importante destacar que también reconocen que hay un alto porcentaje de madres analfabetas –en especial, las del Asentamiento Humano César Vallejo–; y las escuelas ofrecen cursos de alfabetización o escuelas de padres.

Hemos observado también que los profesores no conversan con las madres y los padres sobre sus historias de vida, orígenes y costumbres. Únicamente se limitan a convocarlos para darles tareas para que participen en las actividades escolares o para conversar sobre los problemas de aprendizaje o disciplina que presentan sus hijos. Hemos estado presentes en algunas de estas reuniones y observamos que los docentes no toman en cuenta la situación sociohistórica y cultural de los padres, aunque éstos la expresen. Los escuchan, pero no incorporan estos aspectos a sus prácticas educativas.

La música, las danzas y las comidas típicas son el único aspecto cultural andino que reconocen las escuelas, aunque esto mismo se repite en cualquier institución educativa del país. En Fe y Alegría celebran el Día del Campesino como una fecha significativa en el calendario escolar donde hacen participar a todas las familias y han incorporado un Taller de Danzas Tradicionales; y en Consuelo Crisanto Salinas contratan a un profesor de danzas para que los niños se luzcan en las fiestas escolares. Pero estas actuaciones están vacías de contenidos; solamente se vinculan con lo folclórico. Es decir, cada danza presentada en los actos sólo se luce por los trajes coloridos y cómo lo bailan los niños, es algo pintoresco que alegra y entretiene a las familias; sin embargo, no se expresa el origen y los significados que guarda cada danza en relación con los pueblos que la crearon y continúan reproduciendo.

Esto mismo se aprecia en las sesiones de enseñanza-aprendizaje. Solo se recurre a la diversidad basada en lo geográfico: Costa, Sierra y Selva, la cual corresponde a una clasificación simplista que oculta lo diverso de cada una de estas regiones. Los textos escolares con los que trabajan tampoco ayudan en este sentido. Reproducen esta forma de clasificar la diversidad del Perú y se vacían los contenidos destacando la gastronomía, las vestimentas a través de escenas de danzas y los paisajes con algunos hechos costumbristas. No se explica quiénes son los pueblos (personas) que bailan, cocinan y viven en esas regiones, así como tampoco sus características socioculturales y sus historias. Lo mismo sucede en los eventos escolares. Los padres y las madres participan preparando juegos y comidas; visten a sus hijos con el traje típico de la danza que representan según las indicaciones que les han dado

sobre éste, pero no observamos en estas prácticas el reconocimiento y tratamiento de la diversidad sociocultural y lingüística del país. Las láminas y los dibujos que ambientan las aulas y los pasillos del patio central tampoco representan los fenotipos que predominan en la población de San Juan de Lurigancho, en particular, y del Perú, en general.

En segundo lugar, si bien los padres y las madres están conformes con las escuelas, desearían que la lengua quechua también formara parte del currículo escolar. Han vivido de cerca la discriminación lingüística y étnica. Para la mayoría de las mamás entrevistadas su lengua materna no es el castellano, sino el quechua o aimara. Las mujeres son las que conservan y usan más la lengua que los varones. Sus esposos suelen ser los más reacios en enseñar la lengua a sus hijos porque no quieren que la gente se burle de cómo hablan. Pero algunas mamás no están de acuerdo con esto; sus hijos hablan quechua, "aunque ahora, que ya son más grandecitos, ya no la hablan tanto", pero entienden. Comentaron, además, que en algunas ocasiones cuando los niños molestan a sus hijos, éstos contestan con alguna expresión en quechua que han escuchado de sus madres o abuelos y, como sus compañeros no los entienden, creen que los están insultando y esto causa peleas o discusiones[8].

Al preguntar sobre la posibilidad de que en la escuela se enseñe el quechua o una lengua originaria la respuesta principal es que les "encantaría que la escuela enseñara quechua". Esta respuesta se da también entre aquellas mamás que no son hablantes de una lengua originaria, contestando: "claro que sí, ¡primero lo nuestro!".

Sus vínculos con los lugares de origen les hacen ver la necesidad de que sus hijos aprendan a hablar el quechua como una ventaja para su futuro: para que puedan sostener una comunicación con sus familiares de provincias y para que consigan un trabajo en esos lugares. Sabemos

8 Cabe destacar que la población estudiantil es diversa. No todos los estudiantes de ambas escuelas son quechua hablantes o entienden el quechua. Tanto el grado de bilingüismo en las familias como las actitudes y valoraciones hacia la lengua quechua son distintos y dependen de sus trayectorias de vida y la articulación con la sociedad nacional que han ido desarrollando. No obstante, destacamos que lo que une a las familias es el hecho de ser migrantes y el origen andino.

que en los últimos años hablar quechua se ha convertido en un requisito en algunos trabajos en mineras, municipios, puestos de salud e incluso en la educación. El Ministerio de Cultura ha capacitado a intérpretes de distintas lenguas originarias para acompañar los procesos de la Consulta Previa; y la nueva Ley Universitaria ha reconocido la lengua quechua como uno de los idiomas solicitados para obtener el título de grado; entre otros hechos.

En tercer lugar, a los padres les gustaría que los docentes no usen tantas fotocopias y que, en cambio, empleen más los libros; que los estudiantes no sólo copien en sus cuadernos, sino que produzcan, elaboren y aprendan más contenidos[9]. Hemos podido comprobar que las asignaturas más importantes son Matemáticas y Comunicación. Los profesores ponen énfasis en estas materias porque es la línea que marca el Ministerio de Educación. Preparan a los alumnos para las pruebas de Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) que se realizan anualmente. Los alumnos han mencionado que una de las cosas que más les gustan de la escuela son los concursos. Esto da cuenta de que los profesores los ejercitan y motivan para estar preparados para responder positivamente a estas evaluaciones. En Fe y Alegría hemos podido ver en la pizarra de la sala de profesores un cuadro estadístico en el que se felicita a los profesores de 2.º grado por haber subido el rendimiento en las ECE de los últimos cuatro años en Matemática y en Lectura. En Crisanto Salinas también se sentían orgullosos de estar mejorando en estas evaluaciones.

En cuarto lugar, pudimos constatar que los estudiantes, unos más que otros, tienen conocimiento de la lengua quechua y entienden algunas palabras e, incluso, frases. En algunos, esto causa curiosidad y quisieran aprender más; tienen facilidad para aprender idiomas.

Por su parte, los niños saben que sus padres y abuelos son de otro lugar. En algunos casos saben de qué región; en otros, sólo saben que

9 Cabe mencionar que los libros del Ministerio de Educación que se entregan a los estudiantes en Crisanto Salinas suelen quedar en las mismas aulas con el propósito de que no se pierdan. O sea que los niños sólo toman contacto con los libros en el aula y por unos pocos minutos.

son de la sierra o la selva. También tienen conocimiento de historias y relatos de los lugares de origen. Sin embargo, hay casos en los que parte de esa historia es desconocida por los niños por ser una historia negada o no contada por sus mayores, porque les duele recordar todo lo que han dejado: un pasado del que no quieren o no pueden hablar.

No obstante, la mayoría de los niños reproducen muy bien los huaynos y huaylas –estilos musicales característicos de la sierra– y reconocen la música de las regiones de origen. Además, muchos de ellos han viajado a esos lugares de donde provienen sus padres y abuelos; conocen prácticas y costumbres de las comunidades rurales: hablan de asociaciones, faenas, cargos. Estos son aspectos socioculturales que la escuela poco trabaja o reconoce como recurso pedagógico. Asimismo, tienen estereotipos muy marcados –evidenciados en las actividades que realizamos en los talleres. La belleza consiste en ser rubios y blancos. Asocian a los de tez y cabello oscuros con el campo; y a los de piel blanca, con la ciudad de Lima. Vinculan a los pueblos indígenas con la pobreza y la ignorancia; lo selvático con lo salvaje; y encasillan a las personas (procedencia u oficio) por la vestimenta.

Demandas y desafíos para una educación intercultural en la ciudad

Pensar en una educación intercultural en la ciudad implica, en primer lugar, formar y capacitar a los docentes. Nuestro estudio revela que los docentes no saben cómo trabajar la diversidad en el aula, y tampoco cuentan con herramientas teóricas y metodológicas necesarias para hacerlo. Desconocen el concepto mismo de interculturalidad, así como la importancia de reconocer y usar la diversidad como un recurso pedagógico.

La formación de los docentes, por lo general, ha sido eurocéntrica, colonizadora, hegemónica y homogeneizante. Para formar maestros interculturales es necesario, primero, revisar y cambiar los planes de estudio, de construir la historia del Perú, rehacer los textos y descolonizar los conocimientos que se imparten, así como comenzar por repensarse a sí mismos.

En segundo lugar, se necesitan materiales educativos con contenidos interculturales. Actualmente, los textos escolares con los que trabajan los docentes ofrecen muy poca información sobre la diversidad y ésta es pobre e imprecisa. En los últimos años, los libros que reparte el Ministerio de Educación han incorporado una mirada más plural introduciendo personajes con los diferentes fenotipos de la población del país, pero vacíos de contenidos e interacción.

En tercer lugar, las madres y las familias de San Juan de Lurigancho no han dejado de usar su lengua materna ni de seguir sus costumbres. El quechua se usa en el contexto familiar y vecinal y también cuando retornan a su lugar de origen y cuando reciben visitas. Esta información, que se ve reflejada en los últimos censos, no la conocen los docentes. Los niños viven en sus hogares una realidad sociolingüística y sociocultural que se desconoce o se invisibiliza en la escuela, lo que crea en ellos confusión y una identidad ambigua y poco fortalecida.

¿Una educación intercultural permitiría el reconocimiento de esas diversas situaciones?

Sabemos que la interculturalidad no implica solamente una simple relación entre pueblos o culturas diferentes: respeto, tolerancia y reconocimiento. En un sentido crítico (Tubino, s/f; Walsh, 2009) y transformativo (López, 2015), la interculturalidad es una construcción social, una postura ético-política, una acción, una práctica tendiente a construir, cada vez más, relaciones sociales más simétricas y equitativas que promuevan iguales oportunidades en todos los niveles y en los diferentes sectores socioculturales de la sociedad. Al mismo tiempo, las prácticas interculturales aspiran a construir mecanismos que permitan compartir el poder entre los diferentes sectores de la sociedad:

> El reto es construir una interculturalidad de doble vía, para todos, no sólo desde la alteridad [y en los lugares de origen], sino principalmente desde los sectores hegemónicos [y los centros urbanos] a fin de aproximarnos a una democracia intercultural y tender a la construcción de un nuevo tipo de Estado, de carácter plurinacional (Suxo 2008, p. 193).

Entendemos por democracia intercultural aquella en la que todos los sectores de la sociedad se sientan representados, reconocidos, atendidos y participen; donde el poder económico, político, religioso se comparta y no sea de unos pocos que pertenecen al grupo sociocultural históricamente dominante; donde los derechos colectivos de los pueblos no sólo se reconozcan, sino que se respeten y las políticas públicas atiendan las necesidades básicas acorde a la identidad de los pueblos. La existencia de una diversidad cultural en el país demanda la construcción de una ciudadanía intercultural y un Estado plurinacional que reconozca las diferencias y las incluya[10].

El marco legal ya está dado. Actualmente, el Perú reconoce en su Constitución Política del Perú (1993) la educación bilingüe e intercultural como un derecho, y la Ley General de Educación n.° 28044 (2003) ratificó la importancia del reconocimiento y el respeto a la diversidad y estableció la interculturalidad como uno de los principios rectores de la educación nacional (Zúñiga, 2008:51). En 2016, se aprobó la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas. Desde esta política, la educación intercultural para todos tiene como objetivo que la diversidad sociocultural y lingüística del país sea tratada pedagógicamente en todos los niveles de la educación, así como en todos los sectores de la población.

Es sabido que la escuela es el lugar donde se reflejan tanto la diversidad sociocultural y lingüística de la sociedad como las desigualdades sociales (García, Tamagno e Ibáñez, 2003). Por ello, la práctica de la interculturalidad en las escuelas urbanas, como las analizadas en San Juan de Lurigancho, facilitaría el reconocimiento y la valoración de los aspectos sociolingüísticos y culturales de la población. Esto conllevaría, por un lado, a la resolución de conflictos sociales, a la disolución de estereotipos, a la no discriminación de lo distinto y diverso; y por otro, a la generación de actitudes más favorables hacia el reconocimiento y

10 El planteamiento de un Estado plurinacional implica el reconocimiento de los derechos a la libre determinación y autodeterminación de los pueblos lo cual no significa desconocerlo e ignorar las leyes nacionales sino, por lo contrario, "garantizar que, en su participación en la vida nacional y en su relación con el Estado, se respeten los valores y formas de organización de los pueblos" (Vega, 2003:206).

valoración de lo propio, fortaleciendo y afirmando la identidad, como la promoción de una apertura hacia lo ajeno. Esto, a futuro, mejoraría las relaciones entre los diferentes sectores de la sociedad y se construiría una sociedad más democrática, plural y justa. El problema no pasa por resolver si debemos enseñar, por ejemplo, la lengua quechua como segunda lengua o como un curso extra en estas escuelas sino por dar a conocer la existencia del quechua y del pueblo quechua, su historia y dinámica social, la realidad actual de los pueblos quechua. Cuando conocemos y entendemos, no discriminamos y respetamos.

De este modo, para lograr este objetivo, la clave sería no solamente reconocer, sino conocer, difundir y divulgar la diversidad que existe en el país, como así también abordar, analizar y entender las razones que fundamentan la desigualdad social. Y éste es el gran desafío que enfrenta la sociedad peruana a través de su sistema educativo.

Bibliografía

CEPAL. (2011). *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas del Perú*. Santiago de Chile: CEPAL-NNUU.

CEPAL. (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos (Síntesis)*. Santiago de Chile: CEPAL-NNUU.

García, S.; Tamagno, L., & Ibáñez Caselli, M. (2003). *"Educación/Diversidad/Desigualdad. Indígenas toba más allá de los territorios de origen"*. Bs. As.: Red NAYA [en CD-Room].

López, L. (2015). Cambios de época y reinvención de la educación con pueblos indígenas en América Latina. *Conferencia pronunciada en el Coloquio Nuevos Contextos y Desafíos en la Implementación de la EIB*. Lima.

MINEDU. (2016). *Política Nacional Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: MINEDU-DIGEIBIRA.

Sichra, I. (2004). *Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas. Documento de la línea de investigación*. Cochabamba: PROEIB Andes.

Suxo, M. (2007). La educación intercultural en áreas urbanas. *Pueblos indígenas y educación*. (59), pp. 63-74.

Suxo, M. (2008). *La voz de una nación. Los aymaras de Lima Metropolitana. Caso Unicachi*. Lima: UNICEF-EIBAMAZ-San Marcos.

Tubino, F. (s/f). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *RED PUCP*, Disponible en: <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/del-interculturalismo-funcional-al-interculturalismo-cr%C3%ADtico>

UNICEF-FUNPROEIB ANDES. (2009). *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba: UNICEF- FUNPROEIB ANDES-AECI.

Vega, I. (2003) Ciudadanías en construcción: participación y surgimiento de una ciudadanía indígena. En Vigil, N. y Zariquier, R. (Ed.) *Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas*. pp. 203-216. Lima: GTZ-PUCP.

Vega, I. (2014). *Buscando el río: Identidad, transformaciones y estrategias de los migrantes indígenas amazónicos en Lima Metropolitana*. Lima: Terra Nuova - CAAAP.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Obtenido de <www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405>

Zúñiga, M. (2008). *La Educación Intercultural Bilingüe. El caso peruano*. Lima: FLAPE - Foro Educativo