

Cosmovisiones indígenas y construcciones  
sobre la interculturalidad en la educación bilingüe

Indigenous cosmovision and constructions  
about interculturality in bilingual education

***Laura Alicia Valdiviezo***

---

Universidad de Massachusetts-Amherst  
lav@educ.umass.edu

Recibido: 18.7.2013  
Revisado: 21.8.2013  
Aprobado: 25.9.2013

## Resumen

Desde sus inicios a mediados de la década de los noventa, la educación intercultural bilingüe (EIB) se ha inspirado en políticas globales que promueven el pluralismo cultural y el acceso educativo de las poblaciones indígenas, como respuesta a la necesidad de brindarles acceso a oportunidades educativas de calidad que correspondan a sus lenguas, saberes y prácticas culturales. Como parte de la política nacional de distintos países andinos con experiencia en implementaciones locales diversas, la interculturalidad en el Perú se ha mantenido como principio educativo abstracto con una pedagogía negada. La ausencia de oportunidades de capacitación docente en pedagogía intercultural ha forzado y, a la vez, permitido una interpretación intuitiva de la EIB en la práctica, lo cual ha resultado en pedagogías dispares y en oportunidades perdidas de innovación educativa. Este artículo examina la implementación de la educación intercultural bilingüe en tres escuelas en el sur rural andino. Basado en un estudio etnográfico de docentes EIB, en el presente artículo, se analiza las interpretaciones de los docentes sobre la interculturalidad. Tanto como exponer los retos de la EIB, este estudio intenta rescatar las posibilidades de una pedagogía centrada en un conocimiento crítico que afirme la diversidad y que promueva una educación de calidad para todos. Desde esta perspectiva, se presenta un análisis reflexivo que estudia a la EIB no solamente como alternativa educativa para las comunidades indígenas, sino que entiende que las implicancias pedagógicas y políticas de la educación intercultural deben tomarse en cuenta más allá del ámbito rural.

**Palabras clave:** Docentes bilingües, diversidad, políticas educacionales, indígenas, quechua

## Abstract

Since its beginnings in the 1990s, intercultural bilingual education (IBE) has been fueled by global policy which promotes cultural pluralism and education access for Indigenous populations as a response to the need of furthering their access to quality education that addresses Indigenous languages, knowledges and cultural practices. IBE constitutes part of national policy in different Andean countries with diverse local implementation experiences. The conceptualization of interculturality in Peru has remained as an abstract educational principle with a denied pedagogical perspective. The absence of opportunities for teacher professional development in intercultural pedagogy has forced and, at the same time, has allowed teachers to intuitively in-

interpret IBE in practice. This has resulted in uneven pedagogies as well as in lost opportunities of educational innovation. This article examines the implementation of an IBE program in three schools in the rural South of the Andes. Based on an ethnographic study of IBE teachers, the present article analyzes teachers' interpretations about interculturality. In as much as exposing the challenges of IBE, the article aims at emphasizing the potential of a pedagogy that centers on critical knowledge that affirms diversity and that promotes quality education for all. In this perspective, the study aims at presenting a reflexive analysis of IBE not only as pedagogic alternative for Indigenous communities, but also as an approach that considers the pedagogical and political implications of intercultural education beyond the rural setting.

**Keywords:** Bilingual teachers, diversity, educational policy, indigenous, quechua

## Cosmovisiones indígenas y construcciones sobre la interculturalidad en la educación bilingüe

### Introducción

Las últimas décadas se han caracterizado por la proliferación de políticas y programas que se centran en la educación plurilingüe e intercultural, y que destacan los nuevos discursos globales en relación con la diversidad lingüística, étnica y cultural que existe en diferentes naciones (López y Küper, 2002; Unesco, 2008). Si bien estos discursos sobre la diversidad no son discursos estáticos, sino que de alguna manera se han adaptado a las diferentes problemáticas nacionales, uno de los elementos que parece mantenerse constante es la importancia del reconocimiento y valoración de la diversidad como fundamento de la democracia en cada país. Es posible afirmar que este esfuerzo por valorar la diversidad como riqueza nacional y fundamento para la democracia corresponde a un cambio paradigmático reciente que sitúa la atención afirmativa a la diversidad como acción que impugna las graves desigualdades sociales, económicas y políticas existentes. Desde un punto de vista crítico, puede aseverarse que esta atención a la diversidad se opone a las ideologías de asimilación y homogeneización que han definido históricamente el orden social. Considerando que en la conceptualización del Estado-nación la diversidad –lingüística, étnica y cultural– ha sido construida histórica y sistemáticamente como un obstáculo para la unidad nacional de un país y su desarrollo, actualmente los discursos influenciados por la teoría crítica y social redefinen la diversidad como fuente de riqueza social y democracia (véanse las conceptualizaciones del Estado-nación predominantes en las naciones emergentes desde el siglo XIX, y análisis adicionales del tema en Habermas, 2007; Tölölyan, 1991). Con esta perspectiva, las políticas *de jure* actuales intentan prestar especial atención a las poblaciones históricamente desatendidas, que enfrentan pobreza y marginación.

Paralelamente a los debates teóricos de las décadas actuales sobre la diversidad y el multiculturalismo (Alfaro et ál., 2008; Apitzsch, 2002; Taylor, 1992), las instituciones educativas –como los ministerios de educación, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales– se han involucrado en esfuerzos para defender la protección de los derechos lingüísticos y culturales de diversas poblaciones que tienen una historia de marginación, pobreza y discriminación (Unesco, 2008; World Conference on Linguistic Rights, 1996). Desde la década de 1990, la influencia de estas organizaciones ha sido crucial para el diseño de políticas y programas de educación inter-

cultural en países de todo el mundo. En las Américas, el avance de un nuevo discurso de la diversidad como recurso y fundamento de las naciones democráticas ha enfrentado desafíos epistemológicos, filosóficos y prácticos que los multiculturalistas han abordado en repetidas ocasiones, sobre todo, para indicar su complejidad inagotable (Albó, 2002; Godenzzi, 1996, 1997, 2003; Kymlicka, 2001; López, 1996, 1997; Taylor, 1992). Más allá de los debates teóricos que examinan estos desafíos, sin embargo, los investigadores académicos han puesto un énfasis menor en los programas interculturales en el contexto escolar del aula, el escenario donde ocurren las prácticas concretas de multiculturalismo o interculturalismo. Desde la perspectiva que se enfatiza en este artículo –y que se apoya en estudios socioculturales pertinentes a la formulación e implementación de políticas educacionales (Hornberger y Johnson, 2009; Levinson, Sutton y Winstead, 2009), cabe señalar la necesidad de prestar atención a lo que ocurre en lo particular –por ejemplo, en el aula de clase de educación intercultural bilingüe– para poder analizar lo general, la política nacional EIB. Si bien es posible afirmar que existe ya un corpus importante de estudios empíricos que examinan la interculturalidad desde la práctica social en la comunidad y en otros ámbitos más allá de la escuela (véanse estudios culturales y sociolingüísticos pertinentes en García, 2008; Walsh, 2002; Zavala 2002), puede aseverarse que la investigación etnográfica empírica en las aulas sigue siendo necesaria y fundamental para, desde lo particular, no solamente añadir complejidad a los debates teóricos, sino también iluminar la necesaria interconexión entre la práctica local y las teorizaciones concernientes a la EIB. Así, la investigación que se discute en este trabajo pretende mostrar cómo las prácticas en la escuela y en el aula de clase en contextos indígenas específicos median y redefinen la política intercultural a nivel macro.

Desde esta perspectiva, se considera que la EIB definida desde arriba por el Estado se reconceptualiza y redefine desde abajo, desde la práctica social. Igualmente, la investigación etnográfica de la práctica educativa ofrece la posibilidad de conceptualizar a los actores sociales como agentes críticos y políticos, que redefinen la política educativa desde su implementación práctica en el aula (Levinson, Sutton y Winstead, 2009). En este marco, es entonces fundamental adquirir conocimiento sobre la manera en que actores sociales e institucionales –como los docentes– ponen en práctica y reinterpretan la política educativa en el ámbito escolar.

Dentro de este marco, el presente estudio examina la aplicación de la política EIB en un programa dentro del contexto local de la escuela indígena. Específicamente, se presta atención a la implementación docente durante en programas de EIB del Estado en tres comunidades localizadas en el Valle

Sagrado de los Incas. Sobre la base de la investigación etnográfica realizada por la autora en torno a las creencias de los docentes y las prácticas de la EIB (que abarca trabajo de campo llevado a cabo desde octubre de 2003 hasta diciembre de 2004, y en agosto de 2007), el estudio examina las interpretaciones de la interculturalidad de los docentes de la EIB y resalta definiciones alternativas que se revelan en las prácticas de aula en la escuela indígena. Estas definiciones incluyen sus conceptualizaciones de cultura y de enseñanza, así como sus acciones en la instrucción «sobre» la cultura indígena. Entre las preguntas centrales a las que atiende esta investigación etnográfica sobre los docentes de EIB, resaltan las siguientes: ¿Cuáles son sus interpretaciones de la interculturalidad?, ¿Cuáles son sus conceptualizaciones de la cultura indígena? y ¿Qué y cómo «enseñan sobre» la cultura indígena?

El presente trabajo pretende contribuir a los debates sobre la EIB que no únicamente atañen a la realidad indígena y multilingüe, sino también a otras comunidades excluidas que tienen más bien poca visibilidad en estas discusiones. En este sentido, como lo han afirmado otros anteriormente, se considera que el debate sobre la EIB —precisamente por su fundamento intercultural— atañe a todos los sectores sociales, no únicamente a los sectores hablantes de lenguas indígenas en el país (Godenzzi, 1997, 2003; Valdiviezo, 2006; Valdiviezo y Valdiviezo-Arista, 2008).

El artículo está organizado en dos secciones. La primera sección presenta el contexto sociopolítico de la EIB por medio de un análisis de la influencia de los programas de desarrollo mundiales sobre la interculturalidad como concepto y su apropiación en la política peruana de la EIB. La segunda sección muestra un análisis de los datos etnográficos acerca de cómo los docentes de la EIB en escuelas rurales conciben y ponen en práctica la educación intercultural.

### **Sobre la política intercultural peruana**

Desde las últimas décadas del siglo XX, particularmente en los países andinos que poseen demografías similares con una presencia importante de pueblos indígenas hablantes —también de un número significativo de lenguas nativas—, se pueden notar diseños similares de las políticas educativas nacionales y gubernamentales que destacan la diversidad lingüística, étnica y cultural como el énfasis central de la interculturalidad (Godenzzi, 1997, 2003; López y Küper, 2002). En el caso de las políticas de educación intercultural en el Perú, cabe destacar que se ha enfatizado claramente la revitalización de los pueblos hablantes de lenguas nativas como objetivo de la EIB. Este énfasis,

si bien es importante y necesario, generalmente ha dejado fuera del proyecto de educación intercultural a otras poblaciones históricamente excluidas, como, por ejemplo, los peruanos hablantes de castellano de ascendencia africana y asiática, que también han sufrido exclusión social y que –como los pueblos indígenas– representan a los sectores más empobrecidos del país (Valdiviezo y Valdiviezo-Arista, 2008). Más aun cuando se trata de la educación de otros sectores –incluyendo los hablantes de castellano, que también han sufrido exclusión y aquellos en contextos urbanos privilegiados–, el tema de la educación intercultural o de la interculturalidad parece disolverse. Queda, entonces, por resolver la contradicción existente entre la interculturalidad como principio básico de la educación para todos en el país, según la Ley de Educación del Perú (2003), y su focalización predominante en las poblaciones indígenas rurales. Desde la perspectiva crítica que se aborda en este artículo, se reconoce que la exclusión de los sectores indígenas y otras «minorías» raciales –como las afroperuanas– no constituye una situación aislada, sino un problema enraizado en la práctica social, política e institucional. Los hallazgos de investigaciones en este respecto deben considerarse para entender y, por ende, transformar la conceptualización de las políticas nacionales, con el fin de promover una práctica social justa y dedicada a la afirmación de la diversidad en toda la sociedad peruana y no únicamente en un solo sector de la misma.

Es importante, también, notar que la concepción de la EIB como enriquecimiento cultural que enfatiza la igualdad de derechos y la convivencia armónica entre diferentes sectores forma parte del currículo escrito en los programas educativos en el contexto escolar indígena estudiado; sin embargo, dicha concepción carece de una comprensión crítica necesaria de la interculturalidad como práctica pedagógica (Moliner García y García López, 2005). Así, en este contexto, los docentes de la EIB han asumido la responsabilidad de descifrar lo que significa la interculturalidad en su propia práctica, como se examina en las secciones siguientes.

### **Etnografía de los docentes de EIB: Método de investigación**

Luego de una investigación preliminar para la cual visité varias escuelas en la región del Valle Sagrado de los Incas, me reuní con los directores y docentes con el fin de explicar mi deseo de hacer este estudio y el propósito del mismo. De igual manera, tuve la oportunidad de responder a sus diferentes preguntas. Así, pude iniciar el estudio etnográfico de diecisiete docentes bilingües en tres escuelas primarias rurales con programa EIB, que me otorgaron

acceso durante la visita preliminar (véase la tabla 1 de los anexos sobre los docentes participantes en el estudio etnográfico general). Estas escuelas formaban parte de tres redes escolares diferentes en la zona del Valle Sagrado. Cabe señalar que solamente una de las tres escuelas contaba con el apoyo de una organización internacional no gubernamental (ONG), cuya intervención se concentraba en el auspicio de capacitaciones para los docentes y la donación de recursos materiales para la escuela, como sistemas solares para electricidad y computadoras (Escuela 1). Los docentes de esta escuela asistían a las capacitaciones auspiciadas por la ONG y, también, a aquellas auspiciadas por la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), donde participaban los docentes de las Escuelas 2 y 3. En algunos casos, aquellos contratados por la ONG para dar capacitaciones a los docentes de la red de la cual era parte la Escuela 1 eran los mismos que se encargaban del asesoramiento que ofrecía la UGEL. Para los efectos de este artículo, se analizan los datos pertinentes a las opiniones y prácticas de los docentes de la EIB sobre la educación intercultural en las tres escuelas.

Como observadora participante, recopilé **notas de campo** y **realicé transcripciones** de las entrevistas con docentes, capacitadores y funcionarios del MED. También, recolecté **documentos de aula como, por ejemplo, recursos de enseñanza oficiales** así como recursos desarrollados por los mismos docentes, y muestras de trabajo en castellano y quechua realizadas por los alumnos. Igualmente, desarrollé **un cuestionario que registró los datos demográficos** de los docentes EIB en la región del Valle Sagrado. Asimismo, recogí notas de campo de las observaciones que llevé a cabo en las escuelas, aulas y centros de formación de EIB, así como en distintos escenarios en la comunidad. Ello incluyó los hogares de algunos docentes y diversos eventos familiares comunitarios en los que estos participaron. Estos datos cualitativos correspondientes a los profesores en diversos escenarios además de la escuela se utilizaron para desarrollar una descripción densa de los participantes, a lo cual se sumó sus diversas ideas y prácticas pedagógicas interculturales (véase la explicación densa como método etnográfico central en Geertz, 1973). Los datos fueron analizados a través de la identificación y codificación de temas y patrones de conceptos y prácticas recurrentes. Para el estudio presentado en este artículo, examino las prácticas de los docentes en el aula y sus puntos de vista acerca de la interculturalidad a través de los datos recogidos durante las entrevistas, encuestas y observaciones de aula.

## **Análisis de la educación intercultural en la formación docente**

Desde el inicio de los programas de EIB en las escuelas del Valle Sagrado, el Ministerio de Educación, a través de la UGEL, ha patrocinado la capacitación obligatoria en EIB para los docentes. Tal es el caso de Narciso, un docente de segundo grado, que declara que los capacitadores inicialmente «carecían de experiencia» en EIB y que, en varias ocasiones, eran hablantes monolingües en castellano (Notas de entrevista). Irónicamente, fue esta situación la que obligó a los mismos capacitadores inexpertos a observar y registrar y, en todo caso, a investigar las prácticas existentes de enseñanza en las aulas de EIB. Sobre la base de este reto en la capacitación, a través de los años, el MED y las oficinas regionales han empezado a contratar docentes veteranos de EIB para liderar el desarrollo del docente en servicio. Esta práctica es, sin embargo, contingente con el presupuesto estatal, lo cual limita en general el apoyo que la capacitación pueda dar al desarrollo del docente de EIB. Los capacitadores contratados durante el año que realicé este estudio eran bilingües y contaban con varios años de experiencia docente. Blanca, Epifanio y Yolanda, profesores participantes del estudio, también estaban contratados como capacitadores y asesores en programas de la EIB en otras regiones del país, de manera paralela a sus cargos de tiempo completo en sus respectivas escuelas de EIB.

Tanto capacitadores como docentes coinciden en la opinión de que, en su experiencia, la formación docente en EIB se ha centrado tradicionalmente en el desarrollo de la alfabetización, la lectura y la escritura en quechua y castellano, pero no en el conocimiento de aspectos culturales. Blanca, quien se inició en la EIB a mediados de los noventa, afirma que, para los docentes, «la principal dificultad estaba siempre en los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura» (Notas de entrevista). El desafío inmediato para los docentes en el programa de EIB ha sido enseñar a leer y escribir en castellano y quechua, y la formación en servicio de la EIB aparentemente ha atendido esa necesidad sin tener en cuenta la preparación fundamental en pedagogías que respondan a las culturas indígenas, por ejemplo a la cosmovisión así como a diversas prácticas culturales propias.

Durante la realización de esta investigación, la capacitación magisterial EIB incluyó conferencias y talleres centrados en la preparación de los docentes para enseñar a leer y escribir en los dos idiomas, el quechua y el castellano. Como observadora participante, asistí a seis sesiones obligatorias de capacitación para docentes EIB en la región del Valle Sagrado. Parte de las sesiones incluían presentaciones de temas relacionados con las políticas educativas y conocimiento general. Varias de estas reuniones de capacitación se realizaron a manera de talleres, que se centraron en la preparación de pla-

nes de lecciones y unidades didácticas para el desarrollo de la alfabetización bilingüe. Estos talleres, sin embargo, rara vez incluyeron temas de interculturalidad o de educación intercultural; y, cuando lo hicieron, la interculturalidad fue presentada como una política oficial prescriptiva. Por ejemplo, los capacitadores enfatizaban la importancia de aprender los mandatos legales que apoyan la EIB, incluidas las declaraciones internacionales como la de la Organización Internacional del Trabajo y la Declaración de los Derechos Lingüísticos (sesión de capacitación docente EIB – Notas de campo). Debido a que las sesiones de capacitación en EIB no incluían pedagogías específicas que tomaran en cuenta las prácticas culturales de la comunidad y/o la cosmovisión quechua, los docentes que vieron dicha inclusión como necesidad en el programa desarrollaron sus propias estrategias interculturales para la enseñanza en el aula de manera intuitiva y creativa, pero sin contar con apoyo necesario fuera de su aula o escuela.

### **Nociones y prácticas interculturales de los docentes de la EIB**

Dentro del repertorio de conceptualizaciones que los docentes ofrecen sobre la educación intercultural, se muestra una tendencia general a hacer eco del discurso oficial de la política intercultural que destaca la comprensión cultural mutua y las relaciones colectivas armoniosas. Este es un discurso que sugiere neutralidad y que, desde una perspectiva crítica, carece de un compromiso que reconozca y haga frente a las disparidades existentes que vienen afectando las relaciones entre diferentes grupos culturales y sociales. Los docentes de la EIB a menudo explican su aplicación de la interculturalidad en la enseñanza a través de la incorporación de actitudes de tolerancia, conocimiento y respeto de las diferentes prácticas culturales y formas de vida, la valorización de la lengua quechua y la identidad quechua, y la autoestima (Cuestionario docente y notas de campo). Sin embargo, la evidencia etnográfica de este estudio también muestra la complejidad presente en las interpretaciones de los docentes de EIB. Tal como puede observarse en los datos examinados a continuación, las nociones de los docentes sobre la educación intercultural revelan la coexistencia de conceptualizaciones esencializadas o estáticas junto a otras más fluidas sobre la cultura y la interculturalidad. Algunos docentes de la EIB –tanto experimentados como nuevos, como Olga y Ester– se muestran conscientes de sus limitaciones en lo referente a su preparación en pedagogía intercultural, así como en los conocimientos teóricos de este tema. De hecho, la mayoría de los profesores reconoce abiertamente sus limitaciones pedagógicas, como se muestra en las secciones siguientes.

## Nociones sobre la interculturalidad en la EIB

En esta sección, se presentan hallazgos referentes a las conceptualizaciones que tienen los docentes respecto a la interculturalidad, al igual que sus nociones sobre las prácticas interculturales que hacen falta en la escuela de EIB. Ejemplo de ello son la inclusión de la cosmovisión indígena en el currículo, la vivencia intercultural de parte del docente EIB y la experiencia que deben tener los estudiantes indígenas con otras culturas. En los primeros meses del año escolar, cuando empecé a realizar las entrevistas a los docentes participantes en la investigación, varios de ellos hablaron de su falta de conocimiento de lo que significa la interculturalidad. La mayoría de los docentes parecía consciente de que la EIB todavía en muchos casos se concebía estrictamente como un «programa bilingüe», en el que el elemento intercultural permanecía ausente. En las entrevistas subsiguientes que se realizaron al pasar los meses, los docentes de EIB expresaron no solo preocupaciones similares acerca de su falta de conocimiento sobre la interculturalidad, sino también otros entendimientos de relevancia, como se explica a continuación.

### Cosmovisión indígena

Sensibles a la falta de un énfasis en lo intercultural referido a la aplicación de la EIB, docentes como Wilfredo critican enérgicamente el enfoque exclusivo de esta educación en la lengua y la ausencia de temas culturales en el programa. Los profesores manifiestan que la EIB se enseña como un currículo ajeno a la realidad de los alumnos quechuas (Notas de entrevista). Respecto a ello, Wilfredo resalta: «Las experiencias de los pueblos, su cosmovisión [visión del mundo], su propio conocimiento, su propia tecnología deben ser integradas en el plan de estudios. Pero, en realidad estamos limitados porque no estamos haciendo eso» (Notas de entrevista).

Wilfredo no es el único docente que señala la ausencia de temas culturales en el programa. La mayoría de los participantes en este estudio, incluyendo capacitadores de la EIB, han identificado estos problemas en la ejecución del programa en las escuelas rurales. Los diferentes participantes en esta investigación han señalado –tanto durante las entrevistas como en conversaciones informales y durante las sesiones de capacitación– que el gran impedimento de la aplicación de la EIB es que se ha estado «limitando el elemento intercultural» (capacitación de EIB – Notas de campo). La aplicación limitada de la interculturalidad no solo se atribuye a la falta de conocimiento sobre la misma, sino también a que el currículo mandado por el MED es en sí excluyente de las prácticas culturales de las comunidades indígenas. Wilfredo, por

ejemplo, indica que concretamente la enseñanza de la religión católica en la escuela EIB, como lo prescribe el currículo del MED, constituye una afrenta contra las creencias y espiritualidad propia de sus alumnos, niños y niñas indígenas (Valdiviezo, en prensa).

Las ideas de los docentes que en general desafían políticas curriculares oficiales –ya sea del MED o regionales– compiten con otras que enfatizan la idea de una coexistencia armoniosa de culturas distintas sin que esta implique transformación alguna de la práctica pedagógica formal. Es importante indicar que lo expresado por los docentes respecto a la inclusión curricular de la cosmovisión andina presenta una contribución bastante aguda a la idea de educación intercultural, puesto que puede implicar la reestructuración sustancial de contenidos así como de las prácticas pedagógicas. Ciertamente, la incorporación de la cosmovisión indígena en el currículo de la EIB sugiere una transformación esencial del currículo que, por ejemplo, podría incluir formas de enseñanza basadas en prácticas culturales indígenas, diferentes de la enseñanza formal de la escuela. Igualmente, dicha reestructuración bien podría significar la transformación profunda de la escuela, que –desde la perspectiva que se adopta en este artículo– se ha constituido en un microcosmos de la sociedad peruana y en una institución reproductora de las desigualdades que aquejan a dicha sociedad. En otro comentario que muestra la reflexión crítica del docente EIB, Wilfredo señala: «¿Por qué se implementa la EIB solo en las escuelas rurales? Si la discriminación la experimentamos en la ciudad, es allí donde se debe llevar la educación intercultural» (Notas de entrevista).

## **Vivencia de la interculturalidad**

Otro aspecto que destacan los docentes es la importancia de la vivencia personal de la interculturalidad y los valores que forman parte de ella. En general, los profesores de la EIB se refieren a la interculturalidad como un concepto muy amplio y a la vez profundo, mientras que reconocen que aplican muy poco del mismo en su enseñanza. Un detalle interesante que nos ofrece Epifanio –docente de sexto grado y recientemente nombrado capacitador de la EIB– es la introducción que ofrece sobre el tema de la interculturalidad durante una sesión de la Escuela de Padres. Epifanio se reunió con los padres de familia de la comunidad y habló sobre la presencia de los valores de la libertad, la democracia, la paz, la armonía, la identidad y la autoestima «en la aplicación concreta de la interculturalidad» (Escuela de padres – Notas de campo). Para explicar la importancia de la interculturalidad, Epifanio usó como ejemplo el maltrato frecuente que los comuneros sufren cuando visi-

tan el pueblo. A través de anécdotas que mostraban formas despectivas de trato verbal y demoras aparentemente premeditadas en la atención oficial de los asuntos de los comuneros, Epifanio explicó **que estos maltratos se dan generalmente por parte de funcionarios del Gobierno**. También, mencionó que la acción de maltratar constituye un ejemplo de la falta de interculturalidad y democracia. Según señaló, no se puede esperar democracia mientras existan maltratos de un sector contra otro. En la presentación, Epifanio abogó además por la necesidad de poseer una actitud intercultural que practique la tolerancia con todos –niños, padres, personas mayores– puesto que todos ellos son parte esencial de toda comunidad (Notas de campo).

Los docentes de EIB también consideran el impacto de la práctica de la interculturalidad en la experiencia personal individual. Durante entrevistas y conversaciones informales, hablaron de la necesidad de un compromiso personal ético con la interculturalidad para poder aplicar este principio de manera coherente en la enseñanza dada en el aula. Varios docentes destacaron que todo educador de EIB debe de creer y practicar la interculturalidad en su vida individual y su hogar propio, con el fin de llevar genuinamente a la práctica este tipo de educación en la escuela. Las entrevistas y observaciones revelan que la mayoría de los docentes ve la necesidad de coherencia entre la vida personal y la vida laboral del educador de EIB. Así también, critican a aquellos colegas que, por ejemplo, son docentes de EIB, pero que no les enseñaron quechua a sus propios hijos o no los enviaron a estudiar a las escuelas bilingües (Notas de campo). Con un ejemplo más de acciones contradictorias en las que incurre el docente EIB, Epifanio se refirió a aquel que abusa de su propia familia y destacó el abuso como acto irreconciliable con la interculturalidad (Notas de entrevista). De esta manera, los docentes interpretan la interculturalidad como acción coherente, como principio de vida, y conciben la enseñanza intercultural en el aula como un imperativo no únicamente pedagógico sino moral para el educador de la EIB.

### **Experiencia con otras culturas**

Respecto a la práctica pedagógica intercultural dentro del aula, la mayoría de los docentes de la EIB destacan primeramente la importancia de proporcionar experiencias de aprendizaje más allá del ámbito de la escuela, con poblaciones que no son quechua hablantes fuera de la comunidad como una manera de exponer a los estudiantes al aprendizaje intercultural. Abel –docente de segundo grado en la Escuela 3– afirma que la interculturalidad se desarrolla a través del «contenido curricular para que los alumnos de EIB, por ejemplo, vayan al campo o interactúen con otras personas, como los turistas»

(Notas de entrevista). Para Abel, el aspecto intercultural de la EIB se aborda haciendo que los alumnos interactúen con diferentes personas en diferentes entornos. Varios docentes también consideran que la educación intercultural debe incluir la enseñanza a los estudiantes indígenas acerca de su propia comunidad con el fin de desarrollar su autoestima y su pensamiento crítico hacia otras culturas (Datos de la encuesta a docentes). Asimismo, indican que el desarrollo del pensamiento crítico es una herramienta importante para relacionarse con otros grupos culturales. Durante una conversación informal, docentes como Juan, Víctor, Lourdes y Julián me explicaron que, mediante el uso de habilidades de pensamiento crítico, el alumno de EIB no solo podría aceptar todos los elementos de otras culturas como algo deseable, sino también sería capaz de evaluar, conocer y respetar las similitudes y diferencias culturales (Notas de campo).

Junto a la mención de experiencias e intercambios con otras culturas, los docentes de EIB reflexionan sobre el reto de la incorporación concreta de la cultura en la enseñanza. La mayoría de docentes entrevistados identifican las prácticas culturales de la comunidad en la que trabajaban. Sin embargo, con frecuencia expresan su preocupación en torno a cómo incluir —mediante la enseñanza en el aula— los elementos culturales de una manera que promueva el aprendizaje académico significativo de los estudiantes quechuas.

### **Nociones sobre la enseñanza y el aprendizaje en la EIB**

En las observaciones referentes a la práctica pedagógica que intenta implementar la interculturalidad, se ha notado que los docentes EIB diseñan sus lecciones a través de la incorporación en la instrucción de las prácticas culturales de la comunidad local de donde provienen los niños. Tales prácticas docentes promueven lo que los docentes denominan aprendizaje significativo, que a su juicio es un aspecto importante de la enseñanza en la EIB. Un joven docente de sexto grado señala: «Yo me pregunto: **¿Qué tipo de aprendizaje significativo y coherente con la comunidad quechua —como la forma (indígena) de trabajar— puedo tener en mis clases?** En base a esa pregunta adapto mis estrategias y metodologías de enseñanza» (Notas de campo). Tales aprendizajes significativos, por tratarse de los conocimientos con los que ya están familiarizados los alumnos, son —según docentes como Epifanio— la base de la motivación de los alumnos indígenas para aprender. Con respecto al contenido de la instrucción, Américo, un docente experimentado, mencionó: «Les enseñamos acerca de esto en clase, porque esto es lo que más les gusta» (Notas de entrevista). Cuando los docentes se refieren a «lo que les

gusta a los estudiantes», a menudo son mencionadas algunas prácticas comunitarias identificables y actividades económicas tales como la agricultura y el pastoreo, así como bailes y festividades religiosas. Esta concepción de la incorporación de la cultura en la enseñanza y el aprendizaje en la EIB es a la vez la concepción más común y menos elaborada de la interculturalidad que presentan los docentes. Esta concepción a la vez coexiste con otras ideas de la interculturalidad mucho más críticas.

Maestras como Nancy, Maritza, Lourdes y Blanca concuerdan en que la enseñanza intercultural requiere tomar en cuenta las prácticas culturales de las comunidades indígenas. En una entrevista inicial, Nancy —una joven maestra de tercer grado que había estado enseñando tan solo unos meses en la Escuela 1— reflexiona sobre el tema de la interculturalidad como la enseñanza de la cultura quechua en vez de la enseñanza solo en el idioma quechua: «Las clases bilingües implican el uso del quechua como un medio de enseñanza y aprendizaje. Pero las clases interculturales implican la enseñanza de las costumbres, la cultura de los pueblos, su forma de vida y sus tradiciones orales» (Notas de entrevista).

Nancy y otros docentes hablan de la responsabilidad del docente de EIB de aprender las prácticas culturales de cada comunidad en la que él/ella trabaja, incluyendo el aprendizaje de las tradiciones orales que son prácticas características de la cultura quechua. La incorporación de prácticas culturales en la instrucción se constituye como la práctica pedagógica más intuitiva que integra la cultura indígena al currículo y a la enseñanza, puesto que los docentes EIB aún carecen de formación profesional y de capacitación en pedagogías interculturales (Notas de campo).

Después de examinar las conceptualizaciones de los docentes sobre la educación intercultural y la enseñanza de la cultura indígena, en la sección siguiente, examino cómo ellos abordan estas conceptualizaciones propiamente desde la enseñanza. El objetivo no es solo documentar las prácticas docentes, sino también ilustrar la complejidad de la enseñanza intercultural en este contexto. Reconocer esta complejidad resulta imprescindible para comprender más ampliamente las estrategias que emplean los docentes cuando negocian con la conceptualización oficial de la interculturalidad y continuamente dan forma concreta a la política de la EIB.

## Pedagogía intercultural: La incorporación de prácticas de la comunidad en la escuela

Si bien los programas de las escuelas públicas en el Perú siguen un plan nacional de estudios, las políticas de educación para los programas EIB de la región del Valle Sagrado –particularmente, de las escuelas que son parte de redes específicas de escuelas EIB, como las Escuelas 1, 2 y 3– sugieren que los docentes deben elaborar una agenda local que contenga actividades y celebraciones de la comunidad con el objetivo de generar temas de instrucción. Tanto durante las capacitaciones como durante las entrevistas, los capacitadores y docentes enfatizan la enseñanza en ambas lenguas, castellano y quechua, e incorporan temas de la comunidad sin repetir o traducir las lecciones de una lengua a otra. Los docentes en los programas de EIB en las escuelas 1, 2 y 3 sabían que el programa exigido por la UGEL indicaba que los lunes, miércoles y viernes eran días lectivos en quechua, mientras que los martes y los jueves eran días de enseñanza en castellano. Sin embargo –como lo explicaban los docentes–, puesto que el programa de EIB sigue una filosofía pedagógica centrada en el niño y porque la enseñanza de lenguas se adapta a las necesidades de los alumnos indígenas, esta propuesta del programa de la UGEL indica es flexible. Así, los docentes pueden decidir que sus estudiantes de primer grado –por su edad, su reciente experiencia escolar y por ser en su gran mayoría monolingües en quechua– no están en condiciones de, por ejemplo, recibir instrucción solo en castellano aunque esta sea dos veces por semana (Notas de campo y notas de entrevista).

Los docentes de primer grado en las tres escuelas implementan el uso del quechua con sus estudiantes de manera diversa. Por ejemplo, durante la primera mitad del año escolar en la Escuela 1, Wilfredo utilizó el quechua, incluyendo el reconocimiento de palabras y frases escritas. Luego, empezó a utilizar el castellano a través de canciones y juegos, pero no se focalizó en la escritura o lectura en castellano con sus alumnos. Gladys, en la Escuela 2, por el contrario, desde el principio del año utilizó predominantemente el castellano incluso enseñando **la escritura de algunas palabras, aunque sus alumnos fueran monolingües en quechua**. En la Escuela 3, Yolanda enseñó predominantemente en quechua, e introdujo la lectura y la escritura de algunas palabras en quechua, incluyendo el castellano solo ocasionalmente a través de vocabulario sobre los números. Esta flexibilidad y variedad en la implementación del currículo EIB también se hace evidente en la manera como los docentes incorporan los «temas culturales» del calendario comunal en su instrucción.

Durante la duración de mi investigación, los docentes de la Escuela 1 –junto con colegas de otras escuelas de la zona– terminaron de desa-

rollar un calendario comunal basado en la información que ellos mismos recogieron sobre las actividades y celebraciones típicas, con el propósito de establecer temas locales para el desarrollo de lecciones culturalmente pertinentes. El calendario comunal especifica el contenido y actividades de la comunidad para cada mes. El plan de unidad contiene actividades de alfabetización y matemáticas diseñadas de acuerdo con un tema mensual común para las escuelas de la zona. Las áreas, tales como estudios sociales y ciencias, se integran en las clases de alfabetización o de matemáticas. En varias ocasiones, durante la observación de las prácticas en el aula, presencié cómo los docentes integraban diferentes áreas de contenido, mientras «enseñaban cultura (quechua)». **En general, se encuentran prácticas docentes de EIB que muestran implementaciones sofisticadas de la interculturalidad, donde los docentes constantemente toman decisiones creativas y proveen enfoques innovadores para la EIB. Estas decisiones e innovación educativa, sin embargo, muy pocas veces son reconocidas o valoradas más allá de su localidad, ya sea el aula o la escuela. Por el contrario, cuando estos esfuerzos de los docentes llegan a ser de conocimiento oficial, los docentes EIB generalmente se han visto desacreditados «desde arriba» como se muestra a continuación.**

### **Pago a la tierra**

Los docentes en la Escuela 1, en la que la gran mayoría de estudiantes es quechua hablante monolingüe, visitan las casas de sus estudiantes con frecuencia por motivos diferentes que pueden estar relacionados con la asistencia y/o ausencia de los alumnos en clase o con el interés de los docentes de aprender vocabulario quechua local (como se observó, particularmente, con los proyectos colaborativos entre Nancy y Wilfredo para tercer y primer grado respectivamente). Asimismo, los padres de familia suelen «bajar» a la escuela para reunirse individualmente con los docentes o participar de reuniones generales de organización, así como también de trabajo colectivo para construir o reparar infraestructura en la escuela. En este contexto, Wilfredo y sus colegas desarrollaron una unidad de aprendizaje que integraba prácticas culturales comunitarias e invitaron a los padres a realizar una ceremonia de pago u homenaje a la Pachamama (Valdiviezo, 2009). Wilfredo y sus colegas estaban satisfechos con el desarrollo de la actividad, la motivación que mostraron los alumnos y, sobre todo, la participación de los padres. Sin embargo, el representante de la UGEL que visitó la escuela unos días después ridiculizó y desautorizó lo que los docentes habían llevado a cabo. Ante esta reacción, los docentes se preguntaban si el representante de la UGEL, a pesar de su

rango, realmente entendía algo de la cultura de la comunidad o de la educación intercultural (Notas de entrevista).

### **Tradición oral**

La mayoría de los estudiantes en el tercer grado de la Escuela 2 son bilingües y hay tan solo unos pocos que son únicamente quechua hablantes. Blanca casi siempre organiza las lecciones a través del trabajo grupal para cualquier materia. Los estudiantes en su clase generalmente sonrían y están de buen humor. Si bien esta docente está empezando a utilizar más castellano que quechua en su clase, en ningún momento obliga a los estudiantes a que hablen castellano. De hecho, pese a que no se utiliza tanto en la instrucción, en la clase se habla quechua, y se alienta a los estudiantes a hacer comentarios, a responder preguntas o a explicar lo que han entendido, a partir de su conocimiento y lengua propios. Blanca evalúa el aprendizaje de sus estudiantes desde los contenidos del mismo, no desde la lengua que se utilice para expresarlo. Se crea también un espacio para los comentarios espontáneos de los estudiantes, incluyendo los comentarios que se hacen con humor, a los cuales la profesora suele responder con apertura. Durante una de las lecciones, Yadir –uno de los estudiantes que habla predominantemente el quechua y muy poco castellano– espontáneamente se levantó y empezó a contar en quechua una historia que cautivó a toda la clase (Valdiviezo, 2013). En ella, Yadir hiló contenidos de otras lecciones y las entretejió con otras historias, hablando sin parar por poco menos de quince minutos, como compartiendo una tradición oral. Blanca felicitó a Yadir cuando terminó su historia y validó su participación como contribución en la lección. A diferencia de la experiencia en la Escuela 1, esta práctica no se vio desacreditada, sino reconocida y valorada por Blanca y los compañeros de Yadir. No tuvo observadores oficiales que la evaluaran y fue, más bien, parte de un hecho espontáneo que no pareció romper sino integrar en forma significativa la lección general.

### **Estudio de la cosecha**

A continuación, relato otro ejemplo de enseñanza que muestra la creatividad del docente EIB, que si bien no se sanciona tampoco se reconoce como innovación educativa intercultural más allá de la acción individual del docente en el aula de clase. Durante la realización de mi investigación en la Escuela 1, participé con toda una clase de tercer grado que se trasladó desde la escuela a las chacras para realizar un proyecto de investigación y entrevistar en quechua a los agricultores – muchos de ellos, miembros de su propia familia– y

anotar las técnicas de cultivo y cosecha de la papa. Una vez de regreso en el salón de clases, los niños explicaron lo que habían aprendido y prepararon gráficos de barras en función del número de animales y plantas que vieron durante su excursión. Prácticas como esta sugieren la validación de una forma de vida y conocimientos de la comunidad en el aula de EIB, y a la vez los integran a otros aprendizajes académicos.

Como parte del programa EIB, a través del uso del calendario comunal, los docentes de EIB desarrollan actividades que permiten la integración de varias áreas del aprendizaje (es decir, la alfabetización, matemáticas, estudios sociales, educación cívica, etc.), donde las prácticas culturales de la comunidad indígena –incluyendo rituales y actividades como la agricultura– pueden convertirse en el contexto vivo del aprendizaje. En casos como el de la tradición oral y del estudio de la cosecha, los aspectos innovadores de la enseñanza que incorpora prácticas culturales indígenas de manera creativa pueden validarse dentro del aula, pero no se reconocen más allá de ella. Igualmente, aunque esta integración responda a una enseñanza intercultural, puede verse rechazada, no por los miembros de la escuela sino por aquellos con autoridad para desacreditar tanto al currículo como al docente como agente creativo e innovador. Casos como el de la enseñanza del pago a la tierra nos muestran cómo las prácticas culturales indígenas pueden ser esencialmente rechazadas en la EIB, así como lo han sido predominantemente en la educación tradicional.

Las concepciones y prácticas de la interculturalidad de los docentes EIB revelan variedad y complejidad, y sobre todo muestran al docente como agente creativo capaz de fomentar espacios de inclusión de la cultura indígena a través de la enseñanza intercultural. Los docentes ofrecen críticas importantes hacia la EIB; por ejemplo, hacen referencia al enfoque limitado del currículo que prescribe la enseñanza de la religión católica y excluye la espiritualidad indígena. Si bien en algunos casos los docentes implementan ideas sofisticadas de enseñanza que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico entre sus alumnos e integran la cultura quechua en el currículo del aula, las pedagogías interculturales no cuentan con el apoyo institucional necesario para cultivar y diseminar estas prácticas más allá del ámbito único de ese espacio en la escuela EIB.

## Conclusión

¿Cuáles son las interpretaciones de la interculturalidad de los docentes de la EIB? ¿Cuáles son sus conceptualizaciones de la cultura indígena? ¿Cómo abordan la cultura indígena en su enseñanza? Este estudio muestra que los

docentes de tres escuelas de programas de EIB en la región del Valle Sagrado han carecido de capacitación que los ayude a desarrollar pedagogías interculturales en el aula. De hecho, se muestran conscientes de la falta de estas capacitaciones y, a la vez, aseguran que la implementación de prácticas interculturales no se da o es muy limitada. A pesar de esas carencias, los docentes se han mostrado creativos y han logrado en algunos casos incorporar de manera intercultural aspectos de las prácticas culturales indígenas (como el pago a la tierra, la cosecha y las tradiciones orales) en su enseñanza. Un problema grave es que, si bien estas pedagogías interculturales pueden ser innovadoras y exitosas, no son generalmente reconocidas fuera del ámbito escolar.

Como se ve tanto en lo expresado por los docentes como en sus prácticas de enseñanza, la incorporación de prácticas culturales indígenas en la escuela EIB está seriamente limitada por (1) la falta de capacitación docente en pedagogías interculturales, (2) el currículo EIB del MED, que es característicamente excluyente de la cosmovisión y prácticas culturales indígenas; y (3) los representantes oficiales de la UGEL/MED, quienes generalmente no reconocen la inclusión de prácticas culturales en el currículo EIB. Por lo tanto, las oportunidades de desarrollo y diseminación de las prácticas innovadoras de docentes de escuelas EIB están seriamente limitadas, más aun cuando los funcionarios del Gobierno sancionan y desautorizan el trabajo de los docentes al respecto. La sanción desde arriba hacia los docentes revela desatención y desconocimiento por parte de los funcionarios del Estado de lo que implica la EIB y propiamente la interculturalidad. Asimismo, muestra que —a nivel de la implementación— la interculturalidad se presenta como un desafío no solo para el docente EIB, sino para la educación en general, así como también para una sociedad que históricamente ha desatendido a las poblaciones hablantes de lenguas nativas y ha utilizado sus instituciones para excluir cosmovisiones y prácticas culturales indígenas. En todo caso, la mayor exclusión que aquí se ha mostrado es la de la diversidad cultural.

Si bien las nociones y prácticas docentes aquí analizadas revelan los retos de la educación intercultural, también, muestran acciones intuitivas y acertadas de los docentes EIB, que deben rescatarse para impulsar un desarrollo pedagógico explícito y conceptual de este tipo de educación. Como lo revelan las concepciones y prácticas docentes, la educación intercultural requiere (1) el entendimiento de que la interculturalidad abarca más que la escuela de EIB, y que en tal sentido puede (2) constituir la vivencia docente de la misma, lo cual también justifica el genuino reconocimiento de las prácticas culturales indígenas dentro y fuera de la escuela. Asimismo, (3) la educación intercultural requiere de pedagogías creativas e innovadoras que sean explícitamente

inclusivas de las prácticas culturales indígenas y (4) dichas prácticas de educación intercultural bien pueden ser distintas de las prácticas docentes hasta ahora ejercidas y reconocidas en el espacio de la escuela.

Los docentes de EIB en este estudio están, en efecto, creando la política *de facto* y la teoría intercultural desde lo local. En este sentido, la interculturalidad debe ser entendida no solo como una fuerza que combate el estatus quo y la inequidad, sino también como un proceso que apunta a cambios estructurales y transformaciones pedagógicas e incluso institucionales en relación con las comunidades indígenas, así como otros sectores de la sociedad peruana. Es necesario el reconocimiento de la validez e importancia de las prácticas locales y el uso de estos conocimientos para impulsar esfuerzos relacionados con la interculturalidad para la afirmación de la diversidad y el fomento de una sociedad plural, democrática y más justa.

### Agradecimientos

Agradezco desde siempre a los docentes que participaron en este estudio, quienes me abrieron generosamente las puertas de sus escuelas y de sus vidas. Vaya también mi agradecimiento a Daniel Morales por su apoyo eficiente en la preparación de este artículo.

### Referencias

- Albó, X. (2002). *Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*. La Paz: Ministerio de Educación–Unicef–Cipca.
- Alfaro, S., Fidel, T. y Ansión, J. (Eds.) (2008). *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Apitzsch, U. (2002). Gramsci and the current debate in multicultural education. En C. Borg, J. Guttigieg y P. Mayo (Eds.), *Gramsci and education* (291-306). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- García, M.E. (2005). Rethinking bilingual education in Peru: Intercultural politics, state policy and indigenous rights. En A.M. de Mejía (Ed.), *Bilingual Education in South America* (15-34). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures. Selected essays*. New York: Basic Books.

- Godenzzi, J.C. (1996). Educación bilingüe e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. *Revista Andina* 14(28), 559–71.
- \_\_\_\_\_ (1997). Equidad en la diversidad: Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. En J. Calvo Pérez y J.C. Godenzzi (Eds.), *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España* (19–30). Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- \_\_\_\_\_ (2003). Perspectives from Latin American Intercultural Bilingual Education. *Modern Language Journal* 87(2), 294–296.
- Habermas, J. (1996). The European Nation State. Its Achievements and Its Limitations. On the Past and Future of Sovereignty and Citizenship. *Ratio Juris*, 9, 125–137.
- Hornberger, N.H. y Johnson, D.C. (2007). Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice. *TESOL Quarterly* 41(3), 509-532.
- King, K.A. (2001). *Language revitalization processes and prospects; Quichua in the Ecuadorian Andes*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kymlicka, W. (Ed.) (1995). *The rights of minority cultures*. New York: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Politics in the vernacular: Nationalism, multiculturalism, and citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Levinson, B.A.U., Sutton, M. y Winstead, T. (2009). Education policy as a practice of power: Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options. *Educational Policy* 23(6), 767-795.
- López, L.E. (1996). Donde el zapato aprieta: Tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú. *Revista Andina* 2(14), 295–336.
- \_\_\_\_\_ (1997). La eficacia y la validez de lo obvio: Lecciones aprendidas desde la evaluación de los procesos educativos bilingües. En J. Calvo Pérez y J.C. Godenzzi (Eds.), *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España* (53–97). Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- López, L.E. y Küper, W. (2002). La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas. *Informe Educativo* no. 94 de la Cooperación Alemana de Desarrollo.
- Ministerio de Educación (2002). *Memoria. Plan nacional de capacitación docente* (PLANCAD). Lima: Ministerio de Educación.

- Moliner García, O., y García López, R. (2005). Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: Attitudes and pedagogical strategies. *Intercultural Education* 16(5), 433–342.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and the politics of recognition: An essay by Charles Taylor*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Tölölyan, K. (1991). The nation state and its Others: In lieu of a preface. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies* 1(1), 3-7.
- United Nations (2008). *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. New York: United Nations. Recuperado de [http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_en.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_en.pdf)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) (2008). Education for All. *Unesco*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/efa/index.shtml>
- World Conference on Linguistic Rights (1996). *Universal Declaration of Linguistic Rights*. Barcelona: Unesco. Recuperado de <http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/linguistic.pdf>
- Valdiviezo, L.A. (2006). Interculturality for Afro-Peruvians: Towards a racially inclusive education in Peru. *International Education Journal* 7(1), 26–35.
- \_\_\_\_\_ (2009). «Don't you want your child to be better than you?»: Enacting ideologies and contesting intercultural policy in Peru. En F. Vavrus y L. Bartlett (Eds.), *Critical approaches to comparative education: vertical case studies from Africa, Europe, the Middle East, and the Americas* (147-162). New York: Palgrave Macmillan, Comparative and Development Education series.
- \_\_\_\_\_ (2013). «El niño debe aprender en su idioma»: A Teacher's Approximations to Language Policy in an Indigenous Peruvian School. En J. Shoba y F. Chimbutane, *Bilingual education and language policy in the Global South* (13-29). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- \_\_\_\_\_ (En prensa). Interculturality in Multilingual Peru: An Analysis of Political Discourse and School Practice. En R. Cortina (Ed.), *Reconstructing national identities: Intercultural bilingual education in Latin America*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Valdiviezo, L.A. y Valdiviezo-Arista, L. (2008). Política y práctica de la interculturalidad en la educación Peruana: Análisis y propuesta. *Revista Iberoamericana de Educación* 45(1).
- Walsh, C. (2002). (De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros del Ecuador. En N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y po-*

*sibilidades* (115–142). Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

## Anexo

Tabla I. Docentes de EIB que participaron en el estudio \*

| Participante y Escuela<br>1, 2 o 3 | Grado<br>1 - 6 | Primera lengua | Estado laboral.<br>Incluye trabajo actual o<br>pasado como capacitador<br>EIB (C) |
|------------------------------------|----------------|----------------|---|
| Wilfredo (Escuela 1)               | 1              | Quechua        | Contrato anual  |
| Narciso (Escuela 1)                | 2              | Quechua        | Permanente  |
| Nancy (Escuela 1)                  | 3              | Castellano     | Contrato anual  |
| Mauro (Escuela 1)                  | 4              | Castellano     | Permanente (C)  |
| Maritza (Escuela 1)                | 5              | Quechua        | Contrato anual  |
| Olga (Escuela 1)                   | 6              | Castellano     | Permanente  |
| Gladys (Escuela 2)                 | 1              | Castellano     | Permanente  |
| Lourdes (Escuela 2)                | 2              | Quechua        | Permanente  |
| Blanca (Escuela 2)                 | 3              | Castellano     | Permanente (C)  |
| Víctor (Escuela 2)                 | 4              | Quechua        | Permanente  |
| Juan (Escuela 2)                   | 5              | Quechua        | Permanente  |
| Julián (Escuela 2)                 | 6              | Quechua        | Permanente  |
| Yolanda (Escuela 3)                | 1              | Castellano     | Permanente (C)  |
| Abel (Escuela 3)                   | 2              | Castellano     | Permanente (C)  |
| Esther (Escuela 3)                 | 3, 4           | Quechua        | Permanente  |
| Américo (Escuela 3)                | 5              | Castellano     | Permanente (C)  |
| Epifanio (Escuela 3)               | 6              | Quechua        | Permanente (C)  |

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta a docentes y entrevistas