

El papel de la educación y el desarrollo de la ciudadanía intercultural en el Perú.

Felipe Aguirre Chávez Lida Violeta Asencios Trujillo Carlos Fernando López Rengifo Livia Cristina Pi.

Cita:

Felipe Aguirre Chávez Lida Violeta Asencios Trujillo Carlos Fernando López Rengifo Livia Cristina Pi (2019). *El papel de la educación y el desarrollo de la ciudadanía intercultural en el Perú*. Ciudad de México: Ediciones del delirio y Voces de la educación.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/vocesdelaeducacion/4>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/prqx/BzX>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



*El papel de la
educación en el
desarrollo de la
ciudadanía
intercultural
en el Perú*

*Felipe Aguirre Chávez
Lida Violeta Asencios Trujillo
Carlos Fernando López Rengifo
Livia Cristina Piñas Rivera
Lucia Asencios Trujillo
Djamila Gallegos Espinoza*

*El papel de la educación
y el desarrollo de la ciudadanía
intercultural en el Perú*



VOCES DE LA EDUCACIÓN

Marcelino Arias Sandí
Director

Víctor Gutiérrez Torres
Editor



ESCUELA NORMAL SUPERIOR
VERACRUZANA "DR. MANUEL
SUÁREZ TRUJILLO"

Beatriz Rocas Rocas
Directora

José Agustín Díaz Romero
Subdirector Académico

Imagen de portada:

Niña Aymara. © Ruslanita, Adobe Stock

Diseño editorial y forros:

Patricia Reyes

Primera edición: enero de 2019

<http://www.vocesdelaeducacion.com.mx/libros/>

Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos aquí presentados, siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica. Esta obra está bajo una licencia CC BY-NC-SA 4.0.

Hecho en México.

ISBN: 978-607-8569-58-8



La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de Voces de la Educación ni de la casa editorial.

El papel de la educación y el desarrollo de la ciudadanía intercultural en el Perú

P

Felipe Aguirre Chávez
Lida Violeta Asencios Trujillo
Carlos Fernando López Rengifo
Livia Cristina Piñas Rivera
Lucia Asencios Trujillo
Djamila Gallegos Espinoza

*ediciones
del lirio*

No hay odio de razas, porque no hay razas.
Hombre es más que blanco, más que mulato, más que negro...*

José Martí

* «Mi raza», publicado en el periódico Patria, Nueva York, 16 de abril de 1893

Índice

11	Agradecimientos
13	Prólogo
17	Presentación <i>José Ramón del Valle González</i>
	CAPÍTULO 1
19	Ciudadanía intercultural
	CAPÍTULO 2
29	Desarrollo histórico de la ciudadanía intercultural
	CAPÍTULO 3
45	Las raíces
	CAPÍTULO 4
61	El gran imperio Inca
	CAPÍTULO 5
73	¿Encuentro entre culturas, descubrimiento, o genocidio?
	CAPÍTULO 6
83	Más allá de las Antillas y el Caribe

91	CAPÍTULO 7 Perú en la época colonial
97	CAPÍTULO 8 La migración hacia la ciudad y sus consecuencias
107	CAPÍTULO 9 El mestizaje en el Perú
117	CAPÍTULO 10 Distintos criterios etnocéntricos ante el enfoque intercultural
127	CAPÍTULO 11 La interculturalidad y el arte
143	CAPÍTULO 12 La Sociedad del Conocimiento y la multiculturalidad
167	CAPÍTULO 13 ¿Qué se está haciendo en el Perú para el desarrollo en la educación de una ciudadanía intercultural?
181	CAPÍTULO 14 Una reflexión generalizadora
189	Referencias
197	Biodata

Agradecimientos

En nombre de todas las personas que contribuyeron para hacer de este libro un hecho, queremos agradecer y reafirmar la suerte de estar de estar vivos. El camino aún espera y la oportunidad de trabajar colaborativamente está dada. No fue fácil ni lo será, continuar en el afán de escribir y publicar, pero al estar juntos, nuestra lealtad dibuja infinitas perspectivas de desarrollo.

Desde luego, entre muchos corazones nobles que sobreabunda en este mundo, destacamos la amistad y lealtad de un compañero mexicano Víctor Gutiérrez. Gracias por tu generosidad, confianza y valioso apoyo. Este libro también tiene tu sello.

LOS AUTORES

Prólogo

La interculturalidad con marcada división entre las regiones, viene siendo un fenómeno que, en lo económico, lo social y lo cultural en general, se acentúa en los llamados países del tercer mundo.

Al respecto, los países desarrollados afrontan una visible contradicción en varios de sus aspectos. Por ejemplo, en las naciones que ostentan el privilegio de considerarse “potencias económicas”, hoy por hoy, es muy raro que sus habitantes desempeñen oficios rudos o de servicios que naturalmente son imprescindibles en cualquier comunidad.

Estos oficios están reservados casi, exclusivamente a los ciudadanos inmigrantes que residen temporal o definitivamente en el país rico y que no tuvieron la oportunidad de calificarse para una profesión. Desde luego, estos inmigrantes proceden de los países tercermundistas, entre ellos, de América Latina.

Sin embargo, a pesar de que necesitan de ello, se menosprecian trabajos “no profesionales” como los de mantenimiento, construcción y servicios en general que sin su existencia, dichas comunidades no podrían subsistir.

Por sólo brindar un ejemplo, ¿cómo se las ingeniarían los ingenieros civiles o proyectantes de obras gigantescas, sin contar con

la labor de carpinteros, albañiles, gasfiteros u otro tipo de personal imprescindible para el proyecto?

No obstante, desde el punto de vista social, aquellos que realizan estas labores son sometidos a discriminación, y en el caso de muchos países, predomina la xenofobia de forma abierta.

El llamado fatalismo geográfico, ha situado a millones de personas que, al carecer de oportunidades en su país de origen, han recurrido circunstancial o definitivamente a emigrar para poder subsistir y ayudar a los suyos.

Nadie ha podido demostrar científicamente que las capacidades generales del ser humano estén localizadas por regiones; aunque sí salta a simple vista que hay regiones con muchas más oportunidades que otras.

Pero todavía es más contrastante que, dentro de un mismo país, existan sutilmente diferencias regionales que ostenten privilegios de una etnia sobre otra.

Precisamente, el núcleo del presente libro, presenta un análisis detallado de la interculturalidad, haciendo hincapié en el papel de la educación en la misma. En la educación está la semilla que hará germinar un producto que al final tendrá sus cualidades no sólo en lo económico, sino, en otros aspectos de la vida común.

Es por ello que la mayor demanda de nuestra sociedad está en la formación de personas que asuman su naturaleza inherente a sus derechos y deberes; también, sus intereses de participación, de integración y convivencia democrática en un clima de aceptación y tolerancia a las diferentes opiniones que piensan y sienten distinto. En esa lógica, la formación justa de ciudadanos interculturales es un imperativo social que ha puesto al sistema educativo en urgente renovación de sus enfoques y prácticas tanto en proceso como en resultado.

En términos amplios, la ciudadanía intercultural es una categoría social, política, ética y democrática. Tiene diversas connotaciones, pero, aun así, debe poseer un sentido unívoco que subyace en lo esencial, es decir, su eje: el ser humano.

Desde el punto de vista estratégico, en términos educativos, la ciudadanía intercultural tiene en la educación el camino o la vía de desarrollo creativo y multilateral de este ser humano. De acuerdo a

este criterio, la posibilidad de configurar personas con sentido unitario de sus condiciones afectivas y cognitivas, tiene en la interculturalidad y la ciudadanía, dos pilares favorables y potencialmente desarrolladores.

Desde la óptica estructural, el presente estudio que se fundamenta en una investigación de campo, se dirige a varios aspectos del problema, comenzando por su génesis y luego, a la evolución a través de sus diferentes capítulos para culminar en la propuesta del modelo educativo en el Perú.

En efecto, si el fin primordial de la educación es el desarrollo integral de las personas a través del modelo educativo, se converge en ese ideal de búsqueda, el “hombre bueno y honesto” que constituye al mismo tiempo el pilar del bien común, respeta el estado de derecho desde una posición esforzada, creadora, e integradora, sintetizados a través de la ciudadanía intercultural.

LOS AUTORES.

Presentación

El libro “El papel de la educación y el desarrollo de la ciudadanía intercultural en el Perú”, no constituye solamente una compilación de un trabajo de tesis que trata sobre este importante tema cultural y social.

Tampoco una colección de textos diversos donde se aborde el asunto desde una posición meramente descriptiva y personal.

Por tanto, resulta un análisis concatenado donde se incluyen diversas situaciones que transitan armónicamente y con visión cosmovisiva a través del juicio de los acontecimientos, pero apoyándose en los diferentes contextos, reforzados con los necesarios aportes históricos que nos proporciona la lógica y la autenticidad de los mismos.

Los autores nos brindan dos pilares fundamentales de la sociedad que se concatenan sinérgicamente, como lo son: la educación y la ciudadanía intercultural.

Ambas categorías van de la mano en todos y cada uno de los capítulos del libro, aunque en su parte final, hace más énfasis en la primera, que no pretende brindar un protagonismo de primicia, pero se entrelaza en conjugación necesaria con la segunda, es decir: la a veces olvidada interculturalidad.

Quizás por ello en una de sus secciones, el libro nos remite a las conocidas “analectas”, cuando el propio Confucio expresó: “Transmitid la cultura a todo el mundo, sin distinción de razas ni de categorías”.

En esas palabras radica la esencia de que, sin educación no hay cultura, pero esta a su vez no ostenta privilegios ni clases. Es producto del hombre mismo y su decursar por la vida en interrelación con sus semejantes.

JOSÉ RAMÓN DEL VALLE GONZÁLEZ
Experto en Investigación y escritor cubano.

CAPÍTULO I

Ciudadanía intercultural

El concepto de ciudadanía intercultural abarca variados matices en la vida del ser humano cuando este se agrupa o pertenece a una comunidad determinada. La ciudadanía intercultural es un concepto que, en conocimientos muy generales se refiere en primer término, al ejercicio de derechos y deberes de participación, de integración y convivencia democrática en un clima de aceptación y tolerancia. En esa lógica, la ciudadanía intercultural es una categoría social, política y democrática; es decir, tiene diversas connotaciones convergentes en el ser humano mismo.

La ciudadanía intercultural conlleva en su naturaleza, los derechos y deberes como ejercicio de respeto, tolerancia y aceptación sin apartarse de las raíces y costumbres culturales del ciudadano, independientemente de su procedencia.

Cuando nos referimos a no apartarnos de las raíces, lo hacemos en el sentido sustancial que tiene como protagonismo al ser humano en su esencia y no sólo en los aspectos externos que dan vestidura a esa esencia. Si por ejemplo, homenajeamos o recordamos sólo bailes, ropa típica, comida autóctona, etc, pero internamente no aceptamos una convivencia igualitaria dentro de nuestra colectividad, sencillamente no aceptamos en toda su dimensión esa necesaria ciudadanía

intercultural. Entonces, todo queda en el momento, ¿y dónde queda la sostenibilidad de actitudes?

Una conocida canción del cantautor catalán Joan Manuel Serrat describe poéticamente el problema a través de esta parábola que es bueno interpretar en sus fragmentos principales:

“en la noche de San Juan, cómo comparten su pan, su mujer y su galán,
gentes de cien mil raleas. Apurad, que allí os espero si queréis venir,
pues cae la noche y ya se van nuestras miserias a dormir.
Vamos subiendo la cuesta que arriba mi calle se vistió de fiesta.
Hoy el noble y el villano, el prohombre y el gusano bailan y se dan la
mano, sin importarles la facha.
Juntos los encuentra el sol, a la sombra de un farol empapados en
alcohol
Magreando a una muchacha. Y con la resaca a cuestras vuelve el pobre
a su pobreza, vuelve el rico a su riqueza y el señor cura a sus misas.
Se despertó el bien y el mal, la zorra pobre al portal, la zorra rica al
rosal y el avaro a las divisas.
Se acabó, que el sol nos dice que llegó el final. Por una noche se olvidó,
que cada uno es cada cual. Vamos bajando la cuesta, que arriba en mi
calle, se acabó la fiesta”.

El poeta no habla de ciudadanía intercultural directamente, pero describe una realidad de clases cuando en un instante de la vida existe una pincelada de igualdad social donde se recurre sólo a lo externo y a lo discontinuo.

Para hablar de ciudadanía intercultural, hay que partir del concepto de interculturalidad, de ello en el portal de la Biblioteca Virtual de Pueblos Indígenas editada en Bolivia, hay una definición lo suficientemente abarcadora que contempla muchos aspectos que abordaremos a lo largo de este trabajo:

La interculturalidad, es un concepto debatido, incomprendido y utilizado en la actualidad (2005-2010) para fines pocos éticos; la definición en este trabajo, es el fruto de reflexiones permanentes que se han dado en base a la experiencia laboral y de la cotidianidad. Haciendo un acercamiento al significado podemos decir que la in-

terculturalidad, es la interacción entre dos o más culturas que desean comunicarse y compartir sus formas de ser en todas las manifestaciones de la vida social y natural. En esta interacción el desafío es que ningún ser se sienta por encima del otro, atribuyéndose supremacía, demostrando poder económico, político, social o biológico; hoy por hoy, este desafío se convierte en reto para la humanidad que por esencia y por naturaleza, desea oprimir al otro.

En una relación normal entre culturas, se espera que la gente que la conforma exprese sus valores de respeto, tolerancia, diálogo y otros, a las diferencias que puedan encontrarse, que desde luego serán profundas o superficiales; el desafío es el conocimiento, las habilidades y las valoraciones que se hagan unos a otros para lograr el enriquecimiento entre ambas culturas, aunque el término enriquecimiento debe ser también discutido.

Cuando se refiere al término interculturalidad, inmediatamente surge la idea de que la relación es sólo entre culturas, sin embargo ese intercambio de saberes, habilidades y formas de ser, es también entre un hombre y una mujer, entre un niño y un adulto, entre un marxista y un neoliberalista, entre un capitalista y un comunista entre un universitario un campesino, entre usted y yo.

Si pretendemos separar estos términos en el aspecto semántico (interculturalidad y ciudadanía), retomamos una idea expuesta recientemente en la tesis de doctorado de Felipe Aguirre quien propone un modelo para el desarrollo de la interculturalidad y ciudadanía en los alumnos peruanos que a la vez, parte de la siguiente premisa:

Sobre la ciudadanía, el Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2009) indica que la ciudadanía implica el ejercicio de derechos y responsabilidades cuyo fin es garantizar el bienestar general de la persona. Un ejercicio integral que conlleva teoría y práctica, saber y hacer, convivir y ser. En fin, los derechos y deberes, metafóricamente hablando, son las dos caras de la moneda sin concebirlas por separado; por tanto, bifurcarlos o diferenciarlos, significaría distorsionar su naturaleza. (p. 17)

El ejercicio de deberes y derechos con responsabilidad en la búsqueda del bien común, con el andar los tiempos, se ha vuelto necesidad educativa primordial. La ciudadanía como competencia integradora social y cultural es una demanda social que se ha traducido en políticas públicas.

Debido a ello, en este libro, se elabora un bosquejo de la realidad peruana enfocado en la perspectiva de interculturalidad, y al mismo tiempo, del papel que constituye el fin primordial de la educación, el desarrollo sistémico de las personas a través del proceso educativo y de enseñanza aprendizaje que posibilite un ser humano ideal que debe aprender a convivir y trabajar en la búsqueda de una justa equidad, respetando el estado de derecho desde una posición esforzada y creadora.

Entonces, tenemos que los principales aportes que nos brinda la educación intercultural desde edades tempranas, partiendo del núcleo familiar y continuándola en la escuela y en el mundo académico, va a recaer en la formación de ciudadanos más humanos y capaces de convivir en armonía dentro de cualquier sociedad.

Esto permite colectivizar y disfrutar de una vida futura donde el egoísmo, la desigualdad y la xenofobia no coexistan. Desde luego, cuando ya hay estereotipos formados durante mucho tiempo, a la sociedad le corresponde cerrar filas para trabajar con abnegación y sistematicidad.

Actualmente hay modelos pedagógicos que contemplan este aspecto, pues con los modelos anteriores el enfoque se dirigía prácticamente solo a lo cognitivo. Ahora también se tiene en cuenta el componente afectivo y, dentro de él, la ciudadanía intercultural como teoría y práctica, viene a ser un elemento indispensable.

Existen varios autores, en el campo social, que desarrollaron estudios sobre competencias ciudadanas interculturales, entre ellos Ruiz y Chau (2005) quienes conciben las competencias ciudadanas como: “[...] capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas...que orientan moral y políticamente la acción ciudadana” (p. 21). Por tanto, los tres componentes, cognitivo, emocional y comunicacional, aparecen actualmente en las competencias ciudadanas como triada inseparable con orientación al fin último del ser humano que exige actuación subordinada a las aspiraciones del bien común, a la

política, y en una palabra que a veces nos parece metafórica o irreal, que es: la felicidad.

Desde este punto de vista, la acción aparece como resultado de la interacción de lo cognitivo con lo afectivo, por tanto, su interrelación dialéctica posibilita la unicidad del ser humano del cual depende su contribución al desarrollo social en todos sus aspectos.

De forma paralela, actualmente se ha puesto en boga la palabra competencia, como colofón supremo de conocimientos, habilidades y saberes que, aplicados en conjunto van a la condición de la formación de ese ciudadano sin distinción.

Bajo ese sentido, según los autores Chau, Lleras y Velásquez (2004) estas competencias, como desempeños, se manifiestan en tres modalidades:

Los desempeños ciudadanos con perspectivas, interpretaciones e intencionalidades de actuación crítica; las competencias comunicativas, de habilidades para promover diálogos constructivos, escucha activa, asertividad y argumentación; y, las competencias emocionales, relacionadas a la capacidad de identificar emociones y saber gestionarlas actuando con empatía para sentir y compartir lo que el otro siente. (p. 12).

Estas tres modalidades de desempeños son fundamentales en el desarrollo individual y social; la persona, la familia, la escuela y la sociedad constituyen, por eso mismo, agentes de configuración de la personalidad en todos sus factores.

Exentos de estos agentes sociales, el desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación asertiva dialogante y, la gestión de las emociones de forma empática, serían muy difícil de lograr. En esta perspectiva, la ciudadanía como categoría, tiene encuentros conceptuales y procedimentales con la interculturalidad.

Podríamos afirmar que, en el sentido primigenio del significado más general, ambos términos: ciudadanía e interculturalidad comparten atributos, es decir, sus rasgos, propósitos y perspectivas son comunes. Entonces, el diálogo, la comunicación, la interrelación en

un clima de reconocimiento y aceptación de uno mismo proyectado al otro, son eslabones que unen ambos conceptos.

Los aportes del investigador peruano Matos (2010) sobre la interculturalidad indican que constituye un “proceso social de comunicación entre diferentes culturas que buscan revalorar y reafirmar su identidad de origen, lenguas, costumbres, credos, creencias y conocimientos sobre la biodiversidad” (p. 46), de ahí que, es un proceso interactivo y desarrollador, donde las personas, las naciones y los grupos sociales en general, se asumen como sujetos y componentes sociales interdependientes de reciprocidad, de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 1998).

En efecto, si en su naturaleza, la palabra “interculturalidad” conlleva el significado de los términos: comunicación, unión, reciprocidad, dicho en una palabra, comunicación, aunque no es una comunicación de cualquier tipo o, de cualquier forma, es una comunicación asimétrica, interactiva, holística, respetuosa, dialogante y democrática.

Más toda vía, en el sentido de la interculturalidad, metafóricamente hablando, la comunicación es el puente de integración entre diferentes culturas, donde las personas constituyen el núcleo, que sin perder su identidad de origen, lenguas, costumbres, credos, creencias y conocimientos, permiten la apertura a través de los encuentros dialogantes.

De ello se infiere que, en un contexto social democrático, la comunicación como mecanismo de interrelación de las personas, asegura un medio de diálogo y participación en los procesos y desarrollos del bien común. Los pilares de este desarrollo son: el respeto a las diferencias, la convivencia, la participación y el trabajo colaborativo.

Como planteábamos en la introducción del libro, baste citar un criterio vertido por dos autores del que se deriva en pocas palabras un profundo análisis.

Bel y Gómez (2000) en su investigación: *La interculturalidad estrategia para la paz*, la misma que fue presentada a la universidad de Murcia, plantea los desafíos interculturales que implica la inmigración y que deben ser afrontados con decisión e inteligencia, lo que exigirá un profundo desarme cultural de Occidente y cambios profundos en los patrones de desarrollo económico y social, centrados en la persona

y dirigidos hacia la equidad y justicia, elementos constitutivos de la paz. En las conclusiones demuestran que, en el momento presente, es inaplazable construir y defender la idea y práctica de una ciudadanía mundial enraizada en una redefinición del bien común y del interés general planetario. La tarea está en asumir una nueva responsabilidad frente al futuro inmediato de nuestro mundo y de la humanidad para lograr la paz.

La interculturalidad como enfoque avanzado de integración social, defiende que las relaciones humanas se deben no sólo en la tolerancia de las diferencias, sino fundamentalmente, en la aceptación empática de aquello que, al mismo tiempo de hacernos distintos, asumidas en su conjunto, nos abren perspectivas de intercambio y desarrollo de todo tipo.

En todo caso, la interculturalidad como concepto dentro de este enfoque avanzado de desarrollo social armónico e integrador, es una prioridad tanto en lo social como en lo educativo. Prescindir de ella, tiende a negar a la persona como ser humano, capaz de enfrentarse a proyectos de vida más justos y equilibrados.

La misma evolución que ha tenido el mundo, a diferencia de otros tiempos, ha demostrado que las sociedades actuales no pueden desarrollarse exenta de la integración, por cuanto como indicó Indepa (2010):

El ejercicio permanente de la interculturalidad de una sociedad propicia: relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación afectiva, comprensión del otro desde su propia cultura, dialogo y debate, intercambio de saberes y experiencias, resolución pacífica de conflictos, consensos desde las diferencias, cooperación y convivencia (p. 47).

Este criterio afirma una vez más que, el trabajo colaborativo, la cooperación, el trabajo en redes mediante el uso adecuado, intencional y sistemático de herramientas integradoras como la comunicación asertiva y empática, constituyen en estos tiempos, pilares de desarrollo humano.

En resumen, la ciudadanía intercultural comprende todos los atributos mencionados anteriormente, aunque el quid del asunto nos hace retomar la interrogante respecto a si ese propósito sólo queda plasmado en papeles, decretos o normas que una vez, a la hora de ejecutarlas en la práctica, no se convierten en acciones concretas que constituyan estereotipos conductuales masivos dentro de nuestra sociedad que a la vez permitan a todos los ciudadanos a integrarse de manera armónica para la construcción de un futuro mejor.

Por tanto, el concepto de interculturalidad está ligado a otros conceptos importantes que se siguen estudiando en la actualidad, como: diversidad, cultura, hegemonía de una cultura sobre otra, política y económica de países y regiones.

También, otros no menos importantes, como: obstáculos comunicativos donde: el idioma y la diversidad lingüística, las políticas integradoras e integracionistas de los Estados, las jerarquías sociales, que arrastran en sí los sistemas económicos, la discriminación personal y plural, así como también diferentes niveles de desconocimiento entre grupos culturales con los mecanismos sociales y políticos para el ejercicio de derechos civiles y diferencias en el ejercicio pleno de las personas, de los derechos humanos y de género. En fin, todos estos factores inciden en mayor o menor cuantía en el concepto central que abordamos.

Como se citó en Aguirre (2018) al respecto tomamos una definición general que involucra a varios autores en este importante aspecto social:

El concepto de interculturalidad apunta a describir la interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico. Esto supone que ninguno de los conjuntos sociales que establecen un contacto intercultural, se encuentra por encima de otro, en condiciones de supremacía en relación con el otro, como condición que favorece la integración y la convivencia armónica de todos los individuos. Cabe resaltar que este tipo de relaciones interculturales supone el respeto hacia la diversidad; aunque es inevitable el desarrollo de conflictos, éstos se resuelven a través del respeto, el diálogo y la concertación. (p. 27)

Pese a que la idea de interculturalidad desde la globalización nació hace relativamente poco, no fueron pocos los investigadores de la comunicación, la antropología, la sociología y el marketing que han trabajado sobre el concepto. La noción se diferencia del multiculturalismo y del pluralismo por su intención directa y su accionar propositivo de promover el diálogo y el acercamiento entre culturas.

Los estudios interculturales son aplicados en el ámbito de la educación, la promoción de los derechos humanos, la relación con los grupos étnicos, la perspectiva de género, la mercadotecnia y en el diseño de políticas públicas en países y regiones multiculturales, aunque su potencial de aplicación puede tocar casi todos los ámbitos de la actual actividad humana de desarrollo. Según Almaguer, Vargas y García (2009), la interculturalidad en un proceso para la gestión de ciudadanía para el siglo XXI y tiene antecedentes en los modelos de comunicación de masas en los Estados Unidos en la década de 1950 además de las teorías de comunicación intercultural, desarrolladas por investigadores como Miquel Rodrigo Alsina, en la Universidad Autónoma de Barcelona, en España. Otros elementos presentes en los modelos y los procesos de gestión intercultural en la región sudamericana, son los desarrollados por los pueblos indígenas sudamericanos en sus luchas reivindicativas, como las propuestas y estrategias de los pueblos Mapuches en Chile y las poblaciones indígenas en Bolivia, Perú, Colombia y Ecuador, así como los modelos autonómicos de la RAAN y la RAAS en la Costa Atlántica de Nicaragua, que han sido planteados por estudiosas como Myrna Cunninham y Alta Hooker.

Según Tomás R. Austin Millán La interculturalidad se refiere a la interacción comunicativa que se produce entre dos o más grupos humanos de diferente cultura. Si a uno o varios de los grupos en interacción mutua se les va a llamar etnias, sociedades, culturas o comunidades es más bien materia de preferencias de escuelas de ciencias sociales y en ningún caso se trata de diferencias epistemológicas.

De ahí, el análisis exhaustivo y necesario que debe hacerse para converger en un abanico cultural bastante amplio de acuerdo a las realidades de un Perú al que todos aspiramos.

CAPÍTULO 2

Desarrollo histórico de la ciudadanía intercultural

El desarrollo histórico de la ciudadanía intercultural es un tema relacionado con la participación, democracia y vida en común de los miembros de una comunidad de personas. Históricamente, al menos en Occidente, probablemente, fueron los griegos (con los trabajos de los filósofos denominados antropológicos) quienes sistematizaron los rasgos más esenciales de la cultura dentro de la democracia tal como hoy se conoce, y fue posible, gracias a que partieron del reconocimiento de la esencia de la naturaleza humana y desde la comprensión de los factores que le conducirían a la armonía interna y externa.

Según los griegos, el orden externo de las cosas estaba dado en el “cosmos” como ellos lo interpretaban, y desde la búsqueda de la comprensión de este orden externo, arribaron a lo más profundo y centraron su atención en el orden interno, escudriñaron en la conciencia humana y encontraron que como propiedad constituye una unidad de diferencias, pero como ya hemos mencionado anteriormente, determinada por el fin último: la felicidad.

Según los documentos históricos, es probable que haya sido Sócrates quien se interesara sobre la importancia de la virtud como vía de felicidad humana y según su discípulo Platón, quien a su vez fue maestro de Aristóteles, (fundador de la escuela peripatética), cuatro serían las virtudes cardinales que transversarían la vida humana y so-

cial, ya que, en la sociedad ideal, existirían tres estamentos generales (pueblo, militares y gobernantes).

Estos estamentos, al interactuar armónicamente en correspondencia a la práctica de una virtud, darían como resultado una sociedad interactiva. De entre las virtudes que se debería practicar: al pueblo le correspondería la templanza; a los militares la fortaleza; y a los gobernantes la prudencia. Del equilibrio integral entre ellos, resultaría la justicia.

No obstante, aunque Sócrates y Platón reflexionaron sobre la dimensión ética del ser humano, no fue hasta Aristóteles, al decir de Abbagnano y Visalverghi (1992, p. 102), que se le llevó al plano político: “El hombre es esencialmente un animal político”, vale decir, un animal que vive en sociedad con sus semejantes; y fuera de esa sociedad, no puede alcanzar la virtud.

Pero precisamente por esa razón, el Estado que regula la vida social, no sólo tiene la obligación de velar por el bienestar material de los ciudadanos, sino también, y sobre todo, por su educación moral para conducirnos a la virtud. Por lo que, según Abbagnano y Visalverghi (1992, p. 102), para Aristóteles “Todo gobierno es bueno con tal de que se adapte a la naturaleza del hombre y a las condiciones históricas”.

En ello ubicamos el sentido primigenio de la ciudadanía intercultural, es decir, en la promoción del respeto de las particularidades del contexto y las singularidades humanas, donde la función esencial del estado, como vuelven a referir Abbagnano y Visalverghi (1992, p. 102) es “la educación de los ciudadanos [...] consistiría en educar para la vida pacífica y, sobre todo, para la virtud”; aunque, según el estagirita, de la educación y la política estaban excluidos los esclavos. Así, salvando este reduccionismo, podríamos afirmar que los aportes de Aristóteles constituyen importantes puntos de partida para el análisis de la educación ciudadana, su propuesta de la educación moral basada en los hábitos y en el dominio de sí mismo conquistado con el ejercicio, tienen alcances interculturales.

A pesar del sentido racionalmente ético y humano de esas ideas, el tema del desarrollo humano en el milenio posterior a los griegos estuvo determinado por teorías segregacionistas. Estas se apoyaron en concepciones metafísicas como, por ejemplo, Pope en un escrito titu-

lado “*Essay on Man*” escribió: “La primera ley del Cielo es el orden; y, admitido esto, algunos son, y deben ser, más grandes que los otros”.

Con el mismo impulso, desde inicios de la civilización, durante toda la historia de la civilización, se ha invocado con frecuencia la razón o la naturaleza del universo para justificar y a veces, santificar las jerarquías sociales existentes presentándolas como normales, justas e inevitables. Aunque según Gould (1988) “las jerarquías sólo suelen durar unas pocas generaciones, pero los argumentos, retocados para la justificación de cada nueva ronda de instituciones sociales, circulan indefinidamente” (p. 13).

En esa línea, en el siglo XIX, se puso de moda el determinismo biológico, (fundamento del prejuicio racial) tesis que asume deliberadamente que “los miembros de las capas bajas de la sociedad están hechos con unos materiales intrínsecamente inferiores” Gould (1988, p. 13). De hecho, es una tesis fundada en viejas y retardatarias concepciones dualistas como el platonismo y el neoplatonismo que, desde tiempos muy remotos, justificaron el prejuicio racial en la historia humana, inspiradas en las tesis de Platón que “unos nacen para gobernar y otros para ser esclavos”. Esta segregación predeterminada y fatalista, andando muchos siglos después, estableció un estatus para los grupos despreciados con la carga adicional de la inferioridad intrínseca, para así de esta forma, eliminar la posibilidad de que estos se redimieran a través de la conversión o la asimilación histórica.

No obstante, científicamente hablando, es probable que ninguna época como el del siglo XVIII y XIX expresaran más abiertamente el carácter segregacionista de las razas. Y, cual hijo de su tiempo, el más grande de los científicos biólogos, reputado y laureado por su empeño en probar la hipótesis: “La jerarquía entre las razas humanas” ha sido Morton, como se citó en Gould (1988, p. 34).

Morton, al examinar los dibujos egipcios antiguos descubrió que los negros siempre estaban representados como servidores; y, desde allí les impregnó el sello de la inferioridad. Pero su fama científica se debería a sus estudios minuciosos de craneología y no de sus ideas. De la medición del tamaño de las cavidades craneanas infería pesos promedios de los cerebros alojados y con ello asumía de forma irrefutable “la diferencia mental en correspondencia con la raza” y concluyendo

en una clasificación racista, clasificó o encasilló a los blancos arriba en el puesto superior, los indios en el medio, y los negros abajo; y, entre los blancos, estaban los teutones y los anglosajones arriba, los judíos en el medio, y los hindúes abajo.

En todo caso, se crea un contexto donde los factores de la vida social se inclinaban a favor del racismo. El ambiente cultural de la época, las políticas, y todo tipo de prácticas sociales fundadas en la diferencia racial, constituían una jerarquización que asignaba a los indios un puesto inferior al de los blancos; y a los negros, uno inferior al de los anteriores.

Dentro de este horizonte general, la desigualdad estaba fuera de discusión. Al decir de Gould (1988, p. 14), respecto a la situación racial y social de los “negros”, los puntos de vista estaban divididos en dos grupos: “duros” y “blandos”. Los “duros” sostenían que los negros eran inferiores y que su condición biológica justificaba la esclavitud y la colonización. Y los “blandos”, por así decirlo de alguna manera, estaban de acuerdo en que los negros eran inferiores, pero sostenían que el derecho a la libertad no dependía del nivel de inteligencia de las personas. “Cualquiera sea su grado de talento”, escribió Jefferson, citado por Gould (1988, p. 14) “este no constituye medida alguna de sus derechos”.

Así, estas teorías sociales que surgieron a finales del siglo XIX se pueden agrupar bajo dos enfoques: el biogenetismo y el sociogenetismo.

Los notables representantes del biogenetismo, fueron tres grandes naturalistas del siglo XIX destacados por su desprecio a los afrodescendientes y a las razas inferiores: Lyell, Darwin y Cuvier, este último celebrado ampliamente en Francia como el Aristóteles de su época y uno de los fundadores de la geología, la paleontología y la anatomía comparativa moderna, famosos por defender la tesis de que los indígenas de África constituían “la más degradada de las razas humanas, cuya forma se asemeja a la de los animales y cuya inteligencia nunca es lo suficientemente grande como para llegar a establecer un gobierno regular” Cuvier (1817, p. 105).

En la misma línea, Lyell, como fue citado por Goul (1988), considerado el padre de la geología moderna, escribió: “cada raza de hombre tiene un puesto propio, como sucede entre los animales inferiores”.

Por su parte, el sociogenetismo como teoría, reducía todo lo existente en el ser humano a simple y mecánico, derivado de las influencias del medio social ahistórico que actuaría como factor ineluctable o fatal del desarrollo ontogénico. Como parte importante en el sociogenetismo, destaca la concepción del monogenismo.

El monogenismo, fundado en los principios bíblicos, asume una misma fuente de origen de la humanidad; ya que, según ellos, las razas humanas son producto de la degeneración que sucedió a la perfección del paraíso. Esa degeneración ha sido mayor o menor según las razas, menor en la blancas y mayor en las negras. Entonces, con mucha frecuencia, se invocó, sobre todo, el factor climático para explicar las diferencias raciales valiéndose oportunistamente en un paradigma religioso y tergiversando hábilmente lo plasmado en las sagradas escrituras.

El propio Bufón, figura destacada de la Francia del siglo XVIII, citado por Gould. (1988, p. 23) afirmaba que “el más templado clima se encuentra entre los 40 y los 50 grados de latitud y produce los hombres más apuestos y bellos. De este clima es del que deben extraerse las ideas sobre el color genuino de la humanidad, y sobre los diferentes grados de belleza”.

En todo caso, el biogenetismo y el sociogenetismo, como expresó Castro, (2007, p. 9), “constituyen enfoques dualistas y reduccionistas”. Abordan lo biológico y lo social desde la perspectiva metafísica, unilateral, desconectada y, siendo así, es de poco provecho para entender aspectos más complejos como el de la ciudadanía intercultural.

No obstante, cuando nos referimos a ideas filosóficas basadas en la moral y la igualdad, tomamos como referente a los patrones occidentales olvidándonos que en la cultura oriental hubo muchos pensadores y escuelas que tenían muy en cuenta los rasgos esenciales de interculturalidad y armonía social.

En la antigua China, la India, y Mesopotamia, se practicaron normas que fueron ejemplos de estas enseñanzas. Al respecto, son

conocidas las “analectas de Confucio” con sus preceptos que resumimos a continuación:

La prédica de sus enseñanzas se condensa en la buena conducta en la vida, el buen gobierno del Estado (caridad, justicia, y respeto a la jerarquía), el cuidado de la tradición, el estudio y la meditación. Las máximas virtudes son: la tolerancia, la bondad, la benevolencia, el amor al prójimo y el respeto a los mayores y antepasados. Si el príncipe es virtuoso, los súbditos imitarán su ejemplo: gobernante/súbdito, padre/hijo, etc. Una sociedad próspera sólo se conseguirá si se mantienen estas relaciones en plena armonía. La base de la doctrina confuciana es recuperar a los antiguos sabios de la cultura china e influir en las costumbres del pueblo.

Podemos resumir la doctrina confuciana en una serie de mandatos que deberían ser los principales deberes de todo hombre de gobierno:

1. Amar al pueblo, renovarlo moralmente y procurarle los medios necesarios para la vida cotidiana.
2. Por este motivo, debe servirse en primer término con soberano respeto a Aquel que es el Primer Dominador.
3. Cultivar la virtud personal y tender sin cesar a la perfección.
4. En la vida privada como en la pública, observar siempre el sendero superior del «Justo Medio».
5. Tener en cuenta las dos clases de inclinación propias del hombre: unas proceden de la carne y son peligrosas; las otras pertenecen a la razón y son muy sutiles y fáciles de perder.
6. Practicar los deberes de las cinco relaciones sociales (detalladas más abajo).
7. Tener por objeto final la paz universal y la armonía general.

Confucio dejó pocos legados escritos, sin embargo son famosas sus analectas, que son piezas sueltas conservadas en una colección de conversaciones con sus discípulos, cuyos pensamientos al unirlos guardaban relación entre sí con prédicas morales y espirituales que los chinos practicaron durante generaciones.

En ellas, vemos que sustentaba toda su filosofía moral en una enseñanza central: el ren (jen), que es la virtud de la humanidad y a

su vez está basada en la benevolencia, la lealtad, el respeto y la reciprocidad. Esos valores son imprescindibles en las relaciones humanas, que Confucio describió:

1. Entre gobernador y ministro.
2. Entre padre e hijo.
3. Entre marido y mujer.
4. Entre hermano mayor y hermano menor.
5. Entre amigos.

Estas relaciones tienen además, una característica principal: el superior tiene la obligación de protección y el inferior, de lealtad y respeto. En último término, todas las personas están sujetas a la voluntad del Cielo (tiamchi; t'ien-chih), que es la realidad primera, la fuente máxima de moralidad y de orden. No es el tema de especulación, pero en cierto modo está relacionado mediante el ritual. En algunos textos es sinónimo de Shang-ti, el señor supremo. El Emperador gobernaba por mandato del Cielo.

Según Confucio, además del ren y las relaciones adecuadas, son precisos los rituales y el sacrificio regular. El culto al Cielo requería del Emperador, en tanto que “hijo del Cielo”, que realizase un sacrificio animal al año en el templo del Cielo de Pekín. También se ofrecían sacrificios a la tierra, al sol, a la luna y a los antepasados imperiales.

No obstante, todo lo que Confucio quiso llevar a cabo no era nuevo, sino que correspondía, como él mismo confesaba, a lo ya dicho por una larga tradición de sabios. Sus ideas estaban basadas en una herencia espiritual que la escuela de los ru o letrados, y más concretamente el mismo Confucio, habían compilado y sistematizado en dichas “analectas”. También, se atribuyen a Confucio los “Cinco Clásicos”, que surgieron con posterioridad a la muerte del maestro. Tras ésta, su obra y su vida se convirtieron en objeto de culto y generaron todo un paradigma en torno a sus enseñanzas, las cuales alcanzan nuestros días.

Mirándolo desde el punto de vista dialéctico, la época en que se practicaron estas ideas, aunque no eran perfectas, podemos observar con claridad que difieren en algo con las ideas de las escuelas occiden-

tales sobre ciudadanía y buen comportamiento, incluso, en muchos aspectos fueron superiores y más humanas que ellas porque, aunque admitían jerarquías y castas sociales, también contemplaban derechos ciudadanos de las masas mayoritarias.

Asimismo, en el Oriente, se destacaron las escuelas en la India y Mesopotamia, sobre todo, con sus preceptos y normas éticas que colindaban con las buenas costumbres y la equidad entre los ciudadanos.

Sin embargo, de manera increíble, cuando por siglos se defendían de alguna forma, las buenas prácticas sociales en la mayoría de los países del mundo; de momento hubo un retroceso que puso de relieve y acentuaron en grado extremo las ideas segregacionistas.

El colofón de estas ideas que retomaron tanto del biogenetismo como del sociogenetismo, hizo eclosión en el reciente siglo xx, llevando al mundo al peor holocausto de su historia.

Las contradicciones económicas y la lucha por la expansión territorial en la Europa de comienzos de este siglo, provocaron rivalidades masivas en busca de un nuevo orden de cosas. El pretexto sociogenético encontró un caldo de cultivo ideal para imponerse, ya que todavía estaban presentes las secuelas de la Primera Guerra Mundial con la derrota de Alemania.

En su libro *Mein Kampf*, (1925) el psicópata Adolfo Hitler, mientras cumplía cárcel por provocar disturbios políticos en una cervecería de Múnich, abrigando las prácticas económicas que concurrían en lo social de lo preconizado por Benito Mussolini en su ideología, escribe textualmente: “Es un deber para con lo más sagrado velar por la pureza racial” (p. 13).

Es decir que el futuro dictador de esos momentos, sin ningún basamento científico, confundiendo raza y especie sigue planteando las siguientes ideas absurdas:

“todo animal se apareja con un congénere: la abeja con la abeja, el pinzón con el pinzón...” y continúa:

Seguramente la primera etapa de la cultura humana se basó menos en el empleo del animal que en los servicios prestados por hombres de raza inferior”. A los negros se les debe llamar “medio-monos”, “hotentotes” y “cafres”. Darles educación es una pérdida de recursos en “un adiestramiento como el del perro”. Francia, “presa de la bastardización negroide”, es una “amenaza para la raza blanca”. Los hijos mes-

tizos son “monstruos, mitad hombre, mitad mono”. Alerta: “Millares de nuestros conciudadanos se hallan ciegos ante el envenenamiento de nuestra raza, sistemáticamente practicado por el judío”. Y se plantea crear comunidades de “elite racial”, colonias con los individuos de sangre más pura y mejor capacidad. “Será el más preciado tesoro de la nación”.

Estas doctrinas fueron permeando la mentalidad del pueblo alemán que arrastraba las penurias económicas de la guerra anterior, y sus seguidores más confiables como Goering, Goebbels, el médico Mengele con sus diabólicos experimentos en humanos a los que consideraba “inferiores” y especialmente Heinrich Himmler (fundador de los campos de exterminio) llevaron al mundo a la guerra más sangrienta que se haya conocido, mediante esas diabólicas ideas que pusieron en práctica de inmediato.

También, mediante la expansión territorial, el crimen y el latrocinio, los impusieron en otros pueblos y regiones en la mayor parte de Europa durante la primera mitad del siglo xx.

Otra contradicción histórica de la época ocurrió durante siglos en los propios Estados Unidos mucho antes, e incluso después de la II Guerra Mundial.

A los negros y mestizos les estaban reservados los asientos traseros de los buses; no se les permitían la entrada a muchos restaurantes y a lugares exclusivos para blancos, el acceso a las universidades y otros centros de estudio les estaba muy limitado entre otros tipos de discriminación.

La humillación de ser negro se hizo extensiva no sólo a lo largo del Sur del país; también se extendió hacia el Norte provocándose conflictos constantes en esa gran nación donde un modelo de “democracia” servía de patrón o paradigma en el mundo.

Esto, sin detallar las prácticas del famoso Ku Klux Klan (KKK) creadas en el siglo xix, inmediatamente después de la Guerra de Secesión, y que promovían principalmente la supremacía de la raza blanca con prácticas racistas salvajes que perduraron por mucho tiempo, prácticamente a la vista de las autoridades mediante rituales satánicos.

No obstante a esto, cuando llegó el momento, miles de ciudadanos negros, pelearon valientemente contra los nazis, y se alistaron en el

ejército a combatir a aquellos que bajo una doctrina segregacionista y una filosofía de absolutismo desmedido cuyo fundamento era defender una raza superior, sin importarles que en su propio país practicaban sutilmente una filosofía parecida contra ellos.

Los soldados negros, al principio de la guerra, apenas eran llamados a filas, pero cuando al ejército le hicieron falta más hombres, entonces formaban larga fila de reclutamiento separados de los blancos.

Son muy conocidos los llamados “colas rojas” (Tuskegee). Eran pilotos de los efectivos aviones cazas P-40 y P-51 que abatieron a muchos aviones enemigos; sin embargo, había que diferenciarlos de los otros aviones de los aliados, pintándole el timón de cola de rojo. Los escuadrones a los que pertenecían eran exclusivos para negros.

Los alemanes al principio, creían que eran pilotos africanos, pues ni ellos mismos entendían el por qué los ciudadanos discriminados y perseguidos en su país, se sumaban a la lucha contra el fascismo.

También, soldados estadounidenses de esta raza, se incorporaron a otras armas como la artillería, marina, e infantería con resultados destacados.

Es un triste ejemplo que todavía recuerdan con cierta dosis de vergüenza los propios ciudadanos de Estados Unidos.

Al pasar el tiempo, la verdad y la justicia debió imponerse en el poderoso país y, no fue hasta 1963 cuando Martin Luther King en su marcha sobre Washington, proclamó La ley de los Derechos Civiles durante su emotivo discurso “yo tengo un sueño”.

Martin Luther King, activista por los derechos civiles desde muy joven, organizó y llevó a cabo diversas actividades pacíficas reclamando el derecho al voto, la no discriminación y otros derechos civiles básicos para la gente negra de los Estados Unidos. Entre sus acciones más recordadas están el boicot de autobuses en Montgomery, en 1955; su apoyo a la fundación de la Southern Christian Leadership Conference (SCLC), en 1957 (de la que sería su primer presidente); y el liderazgo de la Marcha sobre Washington por el Trabajo y la Libertad, en agosto de 1963, al final de la cual pronunciaría su famoso discurso “I have a dream” (‘yo tengo un sueño’), gracias al cual se extendería por todo el país la conciencia pública sobre el movimiento de los derechos civiles y se consolidaría como uno de los más grandes oradores de la histo-

ria estadounidense. La mayor parte de los derechos reclamados por el movimiento serían aprobados legalmente con la promulgación de la Ley de derechos civiles de 1964 y la Ley de derecho de voto de 1965.

El asesinato de Martin Luther King, Jr. se considera uno de los magnicidios del siglo xx. King es recordado como uno de los mayores líderes y héroes de la historia de Estados Unidos, y en la moderna historia de la no violencia. Se le concedió a título póstumo la Medalla Presidencial de la Libertad por Jimmy Carter en 1977 y la Medalla de oro del congreso de los Estados Unidos en 2004. Desde 1986, el Día de Martin Luther King Jr. es día festivo en los Estados Unidos. (Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Martin_Luther_King).

Aunque el estado de cosas cambió desde entonces, todavía quedan algunas reminiscencias, como por ejemplo el vocablo empleado en los recursos mediáticos a los estadounidenses de la raza negra de “afroamericanos”. Al respecto, los autores nos preguntamos: ¿por qué esa diferenciación? Es lo mismo que si a nosotros los latinos nos llamaran hispanoperuanos, hispanocubanos o hispanocolombianos.

Es decir, todavía subyacen en la mentalidad común, algunos rezagos biogenetistas que, en vez de unir, lo que hacen es dividir.

También se recuerda la infinidad de versiones que Hollywood llevó con éxito a la pantalla de la conocida obra de Edgar Rice Burroughs con el personaje de “Tarzán”.

Tarzán fue una sensación cuando apareció, y Burroughs planeó explotar el personaje a través de varios medios de comunicación diferentes. Esa sensación cultural se convirtió en comercial por la enorme aceptación que tuvo en el mundo occidental.

Sin embargo, lo que más llama la atención fue la reacción psicológica de millones de personas aceptando la invasión blanca hacia los africanos y cómo, Tarzán era un invencible ícono blanco que justificaba la incursión a territorios ajenos.

Fueron muchos los ejemplos donde se aceptaba la hegemonía occidental blanca sobre los nativos de menos desarrollo, y esto permeó en la población en general durante mucho tiempo.

Era una aceptación obligatoria y sumisa, por una parte, y un mandato superior y hegemónico por la otra. Es decir, el dominio de razas superiores sobre las inferiores de forma abierta como el caso de los

fascistas contra todo un mundo, o, la ideología subliminal impregnada a las masas de forma sutil.

Por ello, que si en el presente volumen vamos a referirnos a interculturalidad, el término no lo separamos de las partes contrapuestas como xenofobia, discriminación, racismo y superioridad étnica.

En otro orden de cosas, superando amplia y categóricamente a la concepción metafísica y a sus derivados, sus enfoques reduccionistas y segregacionistas como las de los nefastos ejemplos anteriores, la concepción dialéctica materialista planteó la posibilidad optimista; es decir, la unidad interactiva entre lo biológico y lo social. Asume la naturaleza humana como algo concreto y cambiante, producto del desarrollo sociohistórico.

En esa línea, el enfoque histórico cultural reconoce que la personalidad está determinada sociohistóricamente, es decir, es producto o resultado de la relación con otros, en un contexto social determinado, y por lo mismo, resultado de la historia personal y social; siendo la concepción dialéctica y el enfoque histórico cultural, integradoras y poseedoras de explicaciones válidas para la comprensión de los factores de la realidad en interconexión. También sirven para la valoración de otros aportes y, desde luego, su eventual integración de forma crítica y cualitativa en la explicación de la naturaleza humana y sus posibilidades de desarrollo integracional.

Pero de todo esto, no cabe duda que el desarrollo histórico de una ciudadanía intercultural descansa en la educación de un país. Según eduquemos a nuestras futuras generaciones, obtendremos el resultado de acuerdo a la concepción general de esa educación.

Al respecto hay varios modelos planteados y puestos en práctica a nivel mundial que preconizan un paso de avance y dan un cambio necesario a la sociedad. En todos y cada uno de ellos se ha tenido en cuenta el concepto de ciudadanía intercultural como elemento de integración social.

Un claro ejemplo de ello lo tenemos en el “Modelo socio cognitivo humanista” donde en el libro de los Doctores: Latorre y Seco (2010) enfatizan.

Un país puede tener un crecimiento económico espectacular, -- como ha sido el caso de Perú -- que en los años anteriores ha bor-

deado el 9% y en estos últimos meses está en el 8% a pesar de la crisis mundial, pero si no hay una educación de calidad, el crecimiento económico no se traduce en desarrollo social y en calidad de vida. El crecimiento económico, en su mayor parte, va al bolsillo de unos pocos, sin embargo, el desarrollo social se traduce en una vida mejor y de más calidad para todos. El secreto de la transformación de un país es invertir en una educación de calidad. Tener ciudadanos que sean capaces de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser personas.

Estos “cuatro pilares de la educación” (La educación encierra un tesoro, J. Délor, 1996) son el fundamento de las actuales competencias básicas recogidas posteriormente en la legislación educativa de muchos países. El informe Délor enfatizaba principios educativos tales como el potencial democratizador de la educación, la autonomía del alumno y la importancia del diálogo alumno-profesor, y la necesidad de una formación permanente en un mundo que cambia rápida y continuamente.

Estamos en el escenario de la Sociedad de la Información y del Conocimiento, que implica una nueva ubicación en el tiempo y en el espacio (el ciberespacio). El nuevo modelo de sociedad demanda un nuevo modelo de escuela. Hay que refundar la escuela. Hay que desaprender lo que sabemos para entrar en un nuevo paradigma pues, como es sabido, “cuando comienza un nuevo paradigma todos comenzamos de cero”.

Este modelo, al igual que otros de avanzada, centra su atención en la formación completa del ciudadano, es por ello que muchos definen el concepto de “desaprender” sin que esto quiera decir que todo lo hecho por la humanidad hasta la fecha sea incorrecto. Sin embargo, la humanidad cambia y no se concibe que estos cambios estén ajenos a la formación de los estudiantes de la manera más completa posible, donde se incluyan todos los factores inherentes a esa formación.

Es por ello que, desde el punto de vista pedagógico, el siglo xx fue muy prolífico para el tema del desarrollo humano en consideración de la totalidad de sus factores. Muchos pedagogos y educadores concertaron que la escuela debería centrarse en el estudiante y no en el maestro.

Lo anterior, es afirmado por (Zubiria, 2013) “en la actividad, la experimentación, el juego y la pregunta de los niños, y no en la exposición de los docentes y en las clases magistrales” (p. 9). La tesis matriz entre los pedagogos de vanguardia era que los modelos tradicionales habían fracasado al no reconocer los contextos, la diversidad y las nuevas necesidades e interés de los estudiantes. Entonces, las escuelas volcaron sus acciones ubicando a los niños como el centro de sus aspiraciones, dando paso a una educación activa. Aunque, optimistamente hablando, si el siglo xx había sido declarado el siglo de los niños, al decir del propio Zubiria (2013) “cincuenta años después, la revolución educativa centrada en la actividad y los intereses de los niños, no logró transformar significativamente el sistema educativo” (p. 11).

Desde luego, es innegable que las escuelas actuales son más democráticas, abiertas e inclusivas donde se incluye el aspecto de la interculturalidad, pero en esencia los principios epistemológicos y pedagógicos sobre los que se sustentan siguen siendo los mismos.

El actual diseño curricular nacional contempla lo anterior; al respecto podemos citar lo expresado sobre esta normativa nacional.

Fátima Addine (1995), corrobora a lo expuesto, señalando que “el currículo es un proyecto educativo integral con carácter de proceso, que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico - social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, progreso de la ciencia y necesidades de los estudiantes, que se traduzca en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar.

Para establecer la relación de interdependencia entre el currículo y el contexto histórico-social, es necesario que en todos los niveles de concreción curricular se involucren las exigencias sociales, para garantizar su pertinencia y mejoramiento continuo a través de la diversificación del currículo oficial.

La escuela, en los momentos actuales, amplía su función social, ya que no sólo trabaja por educar a los estudiantes, sino también por incidir en su contexto, o sea, en el desarrollo de la familia y la comunidad en que se encuentra enclavada, también lucha por convertirse en un lugar de encuentro afectivo y solidario, de confianza, seguridad y establecimiento de relaciones sociales, que propicie medios intere-

santes, atractivos y en el que se enfatice el trabajo colectivo, donde sea grato vivir los valores compartidos.

En estos valores compartidos, juega un papel importante la interculturalidad que no se rezague exclusivamente en su definición, sino también en ejecución y acciones concretas que materialicen esta equidad.

En las directrices aprobadas y trazadas en las Cumbres de los países iberoamericanos, en las Declaraciones de la UNESCO, a través de la Oficina Regional para la Educación de los países de América Latina y el Caribe, se enfatiza en destacar los nuevos roles de los sistemas educativos, cómo la escuela debe ampliar sus vínculos con la comunidad, la necesidad de que los estudiantes se formen como ciudadanos más plenos, que estén preparados para el diálogo y que se desarrollen en ellos valores propios de una comunidad democrática, equitativa y justa respetando tradiciones y costumbres de ese entorno cultural.

Pero dentro de este tema, volvamos a situarnos en el Perú y a su realidad. Para ello debemos tener en cuenta que es incompleto un análisis conceptual y epistemológico lo suficientemente cabal, sin hacer un estudio detallado de las particularidades del país, de sus costumbres, culturas y sobre todo de su diversidad geográfica, étnica y social en general.

A través de diferentes mandatos presidenciales se han visto pasos de avances en este tema que, una vez culminado el período presidencial, se han cortado bruscamente y dan inicio a un retroceso.

Esta enorme nación, en algunos casos, presentó y presenta sus peculiaridades, muy acentuadas y bastante complejas. Estas peculiaridades marcan comportamientos que se han mantenido por los siglos desde mucho antes de la penetración española.

Los análisis históricos, siempre han resultado necesarios para estudiar con profundidad causas y consecuencias.

Es por ello que para dar un bosquejo lo necesariamente completo de estas circunstancias, es necesario rebuscar en la historia andina, analizar sus condiciones geográficas y lugares de asentamientos culturales, casi todos ellos muy distantes entre sí.

CAPÍTULO 3

Las raíces

En el caso del Perú, el escenario es bastante parecido a otras regiones andinas, aunque en sus inicios presentó un territorio mucho más grande y con más diversidad que, parte de lo geográfico y se extiende a otras esferas de la vida en general. Es por ello que, entre otras causas, ofrece una diversidad cultural bastante marcada por sus regiones.

La nación está dividida básicamente en tres zonas: costa, sierra y selva. En algunos casos, existe fusión entre una y otra localidad geográfica, esto hace que concurren algunas coincidencias en sus costumbres, pero, lógicamente, marcadas diferencias en sus idiosincrasias y formas de vivir que dan al traste con sus culturas propias como, ritos, economías, costumbres y lenguas.

Repasemos brevemente las características básicas y diferencias entre estas localidades que existieron mucho antes del surgimiento del imperio Inca:

La cultura Mochica-Chimú. Costa

La cultura Mochica-Chimú estaba localizada en la zona costera de Perú colindando prácticamente con las actuales fronteras de Ecuador.

Según los registros arqueológicos, surge aproximadamente entre el 400 d.C. y el 1438 d.C. Por tanto, pertenece al período clásico precolombino.

La cultura Chimú, al igual que la Mochica, estaban separadas al principio, hasta que aproximadamente en el s. XI d.C. ambos imperios se fusionaron. Esto permitió que el imperio en sí, se fortaleciera.

El territorio estaba caracterizado por la marcada aridez en su medio natural, provocado fundamentalmente por la influencia de la conocida corriente de Humboldt, con muy pocas lluvias, y temperaturas bajas. Por otra parte, contaba con medios ecológicos donde abundaban las plantas de forraje, los camélidos y la pesca.

Como es lógico, la economía, guarda estrecha relación con el medio natural en la cual se establecen y se desenvuelven los pueblos, por eso, en el caso de los Mochica Chimú, cabe destacar el avance en las obras de ingenierías que ellos realizaron logrando superar las adversidades del medio natural.

También hay que destacar la relación de esta cultura propia de las zonas de la costa con las regiones interandinas de valles. Es por tanto, una cultura que en cierta medida se extendió a otras regiones no tan cercanas a la costa. Su principal actividad económica, fue la explotación agrícola y pecuaria, aunque con la originalidad de obras hidráulicas adelantadas para su tiempo, y el uso del guano como fertilizante.

En lo que respecta a la agricultura, cultivaron la papa, el maíz, la calabaza y el frijol, todos de alto valor alimenticio. En la crianza de animales se destacan el cuy, la taruca (especie de venado andino) y el luicho. Todo esto combinado con la explotación de la pesca, precisamente por vivir próximos a la costa.

Por otra parte, se ha estudiado que la organización social de la cultura de Mochica-Chimú estuvo dividida en función de la explotación económica de una organización dentro de un Estado propio.

Por un lado, existiría una elite social caracterizada por su carácter político, militar y religioso, la cual dominada prácticamente al resto de la población.

En torno a este grupo aparecen las “burocracias” quienes se ocupaban de administrar los recursos económicos, también servían como elementos militares y gestionaban todo el funcionamiento de los re-

cintos sagrados. Esta división social se completaba con el resto de personas que se dedicaban a todo tipo de labores productivas, las cuales debían obedecer a las jerarquías superiores.

Esta obediencia, podríamos decir que, entre otras causas, respondía fundamentalmente a preceptos religiosos, como, por ejemplo, coincidentemente también ocurrió en Egipto y otras regiones orientales durante la antigüedad.

Sin embargo, situándonos en la época, no hubo signos extremos y masivos de crueldad contra los vasallos como ocurrió en otras latitudes y territorios del resto del mundo, pero, en el caso de las civilizaciones pre incas no fue así, ya que ellos cumplían sus funciones y practicaban sus ritos sin presión hegemónica, conservando sus patrones culturales.

Como planteábamos anteriormente, los Mochica-Chimú se caracterizaron por ricos patrones culturales, los cuales se destacaban por su originalidad. Descollaban con bastante perfección en su arquitectura mediante diferentes expresiones. Otro de sus rasgos culturales fueron las cerámicas, textiles y también trabajaron con oficio la metalurgia.

Se puede decir que estos modelos culturales influyeron positivamente en el urbanismo, el cual experimentó un gran desarrollo, concentrado sobre todo en las ciudades.

Estas ciudades constituían el núcleo para ejercer el control económico, político y social. También eran el centro de eventos y rituales religiosos.

El adobe y la piedra constituían la base material de estas construcciones arquitectónicas. En los techos, usaron básicamente la totora (especie de junco vegetal, que una vez de secado ofrecía gran resistencia). Estos elementos y formas, hoy en día pueden observarse en algunas regiones del Perú.

A diferencia de estas, como es lógico, las personas que ejercían el poder tenía edificaciones magníficamente decoradas y diseñadas, además, sus adornos personales eran ricos y fastuosos, donde predominaba el oro bien trabajado.

En cuanto al idioma, esta civilización no tuvo un solo lenguaje, ya que de acuerdo a las referencias de los cronistas españoles, desarrollaron más bien lenguas regionales que fueron las siguientes:

- Lengua Sec, conocida también como tallana, se habló fundamentalmente en las zonas de Tumbes y Piura.
- Lengua Muchic o Yunga, se hablaba desde Motupe a Chicama. Su uso se extendió a 26 pueblos de la costa y sierra norte, donde en aquel tiempo, su población estimada era aproximadamente de 40 000 habitantes.
- Lengua Olmos, asociada principalmente a la zona de Olmos.
- Lengua Quingnam, hablada en los valles de Moche, Virú y Chao.
- Lengua Pescadora, en Pacasmayo y Guadalupe.

Por otra parte, El estado Mochica- Chimú y la ciudad de Chan Chan tuvieron a la religión como sustento de su poder.

Las impresionantes construcciones monumentales respondieron casi siempre a funciones ceremoniales, en que el culto principal estuvo dedicado a la Luna, que la llamaban “Si”. Esta era considerada por ellos más poderosa que el Sol porque se podía ver de día y también de noche. Cuando la Luna no aparecía era porque estaba en el otro mundo castigando a los ladrones.

También, aparte de la perfección que lograron en las construcciones y la metalurgia, lograron un gran desarrollo en la cerámica, que también exhibió un increíble acabado técnico y artístico.

Las formas de estas cerámicas generalmente eran esféricas, con un cuerpo en forma de globo del cual sobresalía un asa con estribo de pico. Las mismas solían estar pintadas en la misma pieza, o también en relieves con algún motivo según las ideas con las que fueron concebidas. En estas obras, las escenas principales que se representaban, eran sucesos de la vida cotidiana, caso de pasajes de caza, pesca, tratamiento de enfermedades, retratos de algún personaje notable de la comunidad y en otros casos, también escenas eróticas.

La definición pictórica, calidad artística y perfección de estas piezas cerámicas, hoy en día asombran a los turistas y pueden observarse en varios museos de la nación.

Pero no sólo en la era preincaica, existieron los Mochicas- Chimú; también existieron otras civilizaciones en la costa de las que sólo haremos un breve resumen de las más destacadas.

La cultura preincaica de Nazca

La cultura Nazca coincidió en su desarrollo, se puede decir que, casi de forma paralela a la cultura de Mochica-Chimú; nos referimos en la etapa comprendida entre el siglo V d.C. hasta el s. xv d.C.

También, es otra de las culturas que perteneció a las zonas costeras del Perú, hasta los valles de Nazca, de Pisco, de Chincha y de Acari. Aquí también, el medio natural se caracterizaba y aún se caracteriza por una aridez completa, con escasas lluvias, y unas temperaturas bastante bajas, con muy pocas corrientes de aire. En resumen, con unos medios ecogeográficos muy degradados.

Estas condiciones naturales desfavorables la supieron compensar con otras labores incluidas en su economía que propiciaban más recursos a la población de esta cultura como son: la pesca y el marisqueo, pues las comunidades aprovechaban las aguas de las corrientes de Humboldt para capturar los bancos de peces que recorrían la costa sur peruana con el fin de compensar la falta de agua en la zona. También pudieron enriquecer la tierra con el uso del guano como fertilizante.

En cuanto a organización cultural, construcción de viviendas y economía en general, no hubo gran diferencia con la civilización Mochica- Chimú; sin embargo, hay algo que destacar respecto a esta cultura que es conocido mundialmente, que son las increíbles figuras en la meseta de Nazca.

Hoy por hoy, las figuras de Nazca constituyen un inexplicable misterio para la humanidad por no existir un consenso científico exacto de cómo fueron construidas de acuerdo a su magnitud y perfección.

Las mismas se han mantenido durante siglos y han sido motivo para la explotación del turismo en el Perú actual.

Por otra parte, la cerámica Nazca es considerada como la más lograda del antiguo Perú. La cerámica Nazca se caracteriza por la calidad de sus vasijas, las complejas representaciones que pintaron en sus superficies antes de ser cocidas y la policromía de sus motivos, ya que son piezas que tienen hasta seis o siete colores, y unos 190 matices diferentes.

La forma más típica de las vasijas es la botella asa-puente con dos vertederos, pero también fabricaron ollas esféricas, tazas y vasos

ceremoniales, así como también, especies de máscaras perfectamente policromadas.

La característica principal de la cerámica Nazca es el “Horror al vacío”, palabra usada por muchos historiadores contemporáneos. (Casualmente, muchos siglos después, el filósofo y matemático francés René Descartes, usó la misma palabra “horror vacuum” refiriéndose al vacío). Pero volviendo a la cerámica Nazca, ellos no dejaron en ninguna de sus piezas algún espacio o vacío sin pintar o decorar. Ahí se representaron elementos de la vida cotidiana, tales como flores, frutos, aves, animales e insectos, pero también personajes mitológicos que combinan atributos humanos y animales.

En otro orden de cosas, los pobladores de la cultura Nazca fueron politeístas y panteístas, es decir adoraron a la naturaleza como a las montañas, al mar, cielo, tierra, fuego, agua, etc.

La mayoría de los templos y otros edificios fueron creados en honor de estas deidades, con el objetivo de agradar a los dioses y fundamentalmente, para no sufrir hambrunas.

Su religión tuvo mucho que ver con el misterio de las Líneas de Nazca de las que hablábamos con anterioridad, ya que son consideradas por algunos, como un gran calendario astronómico y agrícola, mientras que otros arqueólogos consideran que era un lugar donde se celebraban los rituales religiosos.

Incluso, por la indefinición de su origen, algunos especialistas más osados, las consideran como elementos construidos por extraterrestres, cuestión que todavía subyace en el plano de la especulación y ha sido motivo de infinidad de propaganda informativa en los recursos mediáticos actuales.

La lengua de la cultura Nazca fue el quechua, idioma predominante que se ha mantenido con el tiempo.

También se caracterizaron por sus bellos y policromados tejidos de lana y algodón. Esta costumbre cultural aún se conserva hasta nuestros días y constituyen una modesta fuente comercial de muchos de sus habitantes.

La cultura de Paracas

Paracas fue una civilización situada a lo largo de la costa sur central del Perú. El centro cultural está ubicado en la colina del Cerro Colorado cerca de la península de Paracas. Esta península se encuentra entre el valle del río Pisco y la localidad de Ica.

Se destacaron sobre todo en la textilería (de lana y algodón), y también, igual que los anteriores, lo hacían de manera armoniosa con ricos matices y profusión de colores y decoraciones muy perfeccionadas. Los cromos utilizados fueron bastante adelantados para aquellos tiempos, e independientemente de su belleza, asombra la perpetuidad y conservación de estas piezas que se pueden apreciar en estos tiempos con un admirable estado de conservación.

Ellos también practicaban la deformación craneana, se cree que con un propósito estético y ritual.

Una prueba concreta de esto es el hecho de que en las excavaciones funerarias contemporáneas se han encontrado cráneos profusamente alargados. También, en este caso, algunos “ufólogos” lo atribuyen exageradamente a los extraterrestres desconociendo que los Paracas desde que nacían los niños, les acomodaban unas tablillas en el cráneo para buscar esta deformación como concepto de belleza estética.

La cultura Paracas también se caracterizó por las obras de ingenierías que se realizaron y que lograron resultar una defensa a las adversidades que provocaba el medio ambiente. De igual forma, se debe destacar la relación de esta cultura enmarcada en la zona de la costa con las zonas interandina de valles, de ahí que cuando se les sitúa geográficamente, algunos historiadores la enmarcan tanto en la costa como en los valles.

Las malas condiciones climáticas los obligaron a construir obras hidráulicas adelantadas que permitieron un importante desarrollo de la agricultura. También, utilizaron el guano como fertilizante al igual que los Mochica-Chimú. Este tipo de agricultura dio como resultado la cosecha de productos como la papa, el frijol, el maíz, el ají o la calabaza, todos ellos de un alto valor alimenticio, aparte de la ganadería, la pesca y el marisqueo.

También, la división social era parecida a las anteriores con una élite económica burocrática y el resto de los habitantes dedicados a las labores productivas.

Igualmente se destacaron en las manifestaciones artísticas a través de los tejidos textiles, como por ejemplo el caso de mantos muy típicos de la zona. Para ello se utilizaron todo tipo de productos para elaborarlos, como el algodón o la lana de alpaca o vicuña, y los motivos para decorarlos resultaban muy variados entre sí, desde líneas geométricas, hasta imágenes naturalistas.

Abundando en sus elementos culturales, se conoce al respecto del idioma. En la cultura paracas hablaron una lengua conocida como puquina que en la actualidad se encuentra extinta, la cual además se utilizaba por otras civilizaciones durante el virreinato del Perú.

De la misma forma, para impulsar la economía, otra de las referencias que se tiene al respecto es que la cultura paracas desarrolló técnicas conocidas como la de chacra hundida, esto consistía en retirar la capa superficial que tenía la tierra árida y por lo tanto dejar al descubierto la capa húmeda del subsuelo para enriquecer la capa vegetal, en la cual se realizaban los principales cultivos y se facilitaban todas las actividades relacionadas con la siembra de diferentes productos agrícolas.

De igual manera, tomando en cuenta que la agricultura era de suma importancia para su economía y su subsistencia, desarrollaron otros métodos factibles para impulsar los cultivos como era el uso de excremento de aves para generar al abono natural en las tierras.

En otro sentido, por tratarse de una civilización que se ubicaba justamente en la costa, las distintas referencias indican que la cultura paracas también había desarrollado técnicas para aprovechar los recursos naturales provenientes del mar y en tal sentido su alimentación también se encontraba basada en las actividades de la pesca y a la recolección de mariscos. Es por esta razón que para garantizar en cierto modo su sustento, los paracas desarrollaron técnicas de navegación lo que además facilitó la comunicación con otros pueblos costeros. De ahí un signo incipiente de interculturalidad.

Otra de las características notables de la cultura Paracas constituyó la práctica de las trepanaciones craneanas donde se utilizaba

un tipo de placa de oro para cubrir los agujeros realizados durante la cirugía, esto se trata de uno de los patrones que más se encontraron en los restos de esta cultura puesto que muchos cráneos contaban con este tipo de láminas o agujeros practicados.

Aunque aún es poca la información que se tiene al respecto sobre toda la historia de la cultura paracas comparada con las anteriores, es importante tener en cuenta que en la actualidad no se ha podido precisar con exactitud las razones por la cual se llevaban a cabo este tipo de cirugías tan seguido, pero una de las teorías más factibles se trata de las condiciones de guerra que dejaban heridos con traumatismos en los cráneos. También, se suponen prácticas para el tratamiento y la cura de algunos males.

Otros tipos de cultura de la costa, sierra y selva

No por ser menos importantes, sólo esbozaremos otras culturas que aún de sus coincidencias con la Paracas, en cuanto a sus ubicaciones geográficas costeras, poseían características bastante parecidas a las anteriores, claro está, con algunas diferencias.

Entre ellas tenemos la cultura Wari, situada en el actual departamento de Ayacucho.

Ellos alcanzaron un gran despegue gracias a la agricultura, ganadería, comercio y artesanía, así también, en la arquitectura, cerámica y orfebrería, creciendo bastante en estas actividades.

Esto tuvo como resultado un papel destacado en múltiples aspectos de la actividad comercial; ya que los warinos tuvieron varias ciudades ejes donde se centralizaba el comercio. Eran verdaderos centros coloniales que sometían y explotaban a los pueblos vecinos circundantes a tal punto, que resultó un importante imperio.

También se debe destacar que, a diferencia de las culturas antes mencionadas, su principal actividad era de carácter militar pues combatieron a lo largo y ancho del territorio peruano, logrando así conquistar los diversos señoríos de su tiempo. Otra de sus características fue la construcción de grandes centros religiosos como Pachacamac.

Así mismo, la cultura Wari no sólo se desarrolló en la capital del Perú de entonces, sino que abarcó la sierra y la costa, precisamente debido a su actividad de conquistadores militares.

Existen lugares como Piquillaqta al este de Cuzco, Wiracochapampa en Huamachuco, Huariwillca en el Callejón de Huaylas, Honqo Pampa en Ancash, Cajamarquilla y Pachacamac en Lima que son ejemplos de la extensión y diversidad de centros Wari.

También, otras ciudades Wari de importancia son: Jincamoqo, Azángaro, Ichabamba, Incamoqo y Cerro Baúl, además del centro Huari. Según todos los registros de aquella época, el yacimiento de Conchopata, cercano a la ciudad de Ayacucho en la provincia de Huamanga, se trata de un lugar de ofrendas cuyas construcciones tienen un buen acabado y los recintos son de gran tamaño comparados con otros.

Está demostrado que la organización Wari sirvió de modelo para el posterior imperio Inca, ya que tenían ciudades organizadas como símbolos de poder, además de poseer un eficiente sistema de caminos, almacenamiento y redistribución de mercancías.

Precisamente, los sistemas viales facilitaban esa expansión y hoy día causan admiración por su gran calidad, estructura y conservación.

Aparte del carácter militar que se menciona anteriormente para dicha expansión, además se le concede un carácter religioso, pues el dios Wiracocha era conocido y querido en el mundo andino, facilitando la expansión de Wari a través de su invocación.

Esta expansión también tuvo un sentido cultural, ya que Wari llegó a tener mucho prestigio en sus aportes y fue imitado por los pueblos andinos de entonces.

Ante todo esto, la ciudad de Wari creció desmesuradamente y de igual manera, sus necesidades por lo que tuvo que imponer su autoridad y cobrar tributos a las regiones ocupadas, por la condición de pueblos dominados.

Por otra parte, esta civilización alcanzó un gran despegue gracias a la agricultura, ganadería, comercio y artesanía, así como también la arquitectura, cerámica y orfebrería.

Por tanto, si se trata de caracterizar una cultura, el Estado Wari fue de carácter militarista – teocrático; porque como hemos anotado, se cimentó en un poderoso ejército y en la religión.

Otra de sus peculiaridades radicó en sus inmensas ciudades de piedra. Algunas edificaciones tuvieron murallas de hasta 10 metros de altura, 2 y 3 pisos donde moraban cientos de personas; las ciudades, por lo común, tenían murallas defensivas, y en la parte central ostentaban una construcción semicircular que servían de despensa ya que almacenaban productos, además poseían un sistema de pequeños canales y acueductos que suministraban agua a la población.

En cuanto a su lengua, la cultura Wari practicaba el segundo idioma más extendido después del quechua de otras regiones. Lo más probable es que, debido a su auge como conquistadores, impusieron el aymara como idioma oficial, extendido a otras áreas geográficas y civilizaciones.

Posteriormente, el aymara desaparecería de casi todo el territorio del Perú actual (salvo en la región sur) debido a la caída de los waris, puesto que aún no se había enraizado completamente.

Pasemos a otra cultura: la cultura Chavín. Esta tuvo su origen en el templo denominado Chavín de Huántar, en el Departamento de Ancash, a 300 km. al norte de la ciudad de Lima.

Probablemente los pobladores de Chavín eran originarios de las regiones selváticas ya que utilizaban mucha iconografía de la selva como las figuras del jaguar, el caimán y la anaconda.

El sitio arqueológico de Chavín de Huántar fue construido alrededor del año 900 a. C. y fue el centro religioso del pueblo Chavín. Ahora es un Patrimonio de la Humanidad declarado por la UNESCO.

La cultura Chavín se encuentra ubicada en el callejón de Conchucos, el lado oriental de la Cordillera Blanca, a orillas del río Mosna en la cuenca del afluente del alto Marañón, Provincia del Wari, departamento de Ancash. Esta área se encuentra ubicada a 3150 metros sobre el nivel del mar y abarca las regiones naturales quechua, jalca, y puna.

Se extendió por la costa desde Lambayeque hasta Ica, y desde Cajamarca hasta Ayacucho por la sierra. Es considerada una Cultura Pan peruana ya que se extendió por gran parte del territorio peruano. Este es otro ejemplo de dualidad costa-sierra.

La sociedad Chavín fue teocrática, adoraba al dios Jaguar o Puma, era gobernada por un rey-sacerdote quien era representante de la casta gobernante (sacerdotes y guerreros).

Dentro de la agricultura, cosechaban el maíz, conocido en el idioma quechua como ara. Este alimento ocupó un lugar principal, junto con sus derivados. Todo parece indicar que el trueque era la forma de pago para el maíz, que se generalizó a partir de Chavín de Huántar hasta el Imperio Inca.

También se destacaron en la arquitectura por sus impresionantes obras hidráulicas, las que cumplían un efectivo papel en los riegos y consumo directo.

Sus construcciones fueron mayormente líticas (hechas de piedra) aunque en algunos lugares también utilizaron el barro y adobe.

Usaron plataformas para la construcción de sus templos con galerías subterráneas que estaban adornadas con cabezas. Estas eran las famosas Cabezas Clavas.

Los templos Chavín más destacados son: Chavín de Huántar (Ancash), Kunturwasi y Pacopampa (Cajamarca), Chongoyape (Lambayeque), Caballo Muerto (La Libertad), Garagay (Lima) y Chupas (Ayacucho).

La decadencia de Chavín de Huántar, parece más relacionada con el estancamiento del desarrollo que cualquier intervención militar de otras culturas, es decir, hubo un agotamiento de la cultura siendo sustituida por otras más recientes (se desintegró en innumerables grupos locales).

No dejamos de mencionar a la cultura Tiahuanaco, desarrollada cerca del lago Titicaca, que abarcaba los actuales países de Perú y Bolivia.

Sus características principales fueron las siguientes:

- El pueblo fue agricultor, ganadero y guerrero.
- Su idioma era el Uro.
- Se cree que fue una cultura pan peruana (se extendió, por todo el Perú).
- Su dios era Wiracocha.

- Se cree que fueron los aymaras quienes dieron origen a los Tiahuanacos.
- Conocieron la aleación del bronce (cobre con estaño) y la construcción de pisos ecológicos. También, los Tiahuanacos construyeron andenes y sus grandes edificaciones tuvieron un carácter religioso.

Finalmente, sin perder de vista la fusión de varias culturas entre sí, debido a la expansión de algunas de ellas, queremos referirnos a las de la selva, representada básicamente por la cultura Chachapoyas.

La cultura Chachapoyas (pobladores de zonas boscosas) estaba integrada por diversos grupos étnicos afines, que fueron conquistados por el inca Túpac Inca Yupanqui, pero luego se rebelaron en el gobierno del sucesor del trono inca, Huayna Cápac, sin embargo, fueron sometidos finalmente.

Se localizaron al Este del río Marañón; uno de los afluentes mayores del río Amazonas en la selva alto andina, norte de Perú (Amazonas).

Los integrantes de los Chachapoyas (“Gentes de las nubes”) descendían de inmigrantes cordilleranos culturalmente andinos, que modificaron su cultura ancestral en el nuevo medio, asimilando rasgos amazónicos.

De esta cultura no se conoce tanto como las otras, pero por la construcción de sus cerámicas, bastante rústicas respecto a las anteriores, se infiere que fueron más atrasados.

La cerámica Chachapoyas fue, en general, bastante sencilla, especialmente si se le compara con el desarrollo que lograron en las artes textiles, en que los artesanos locales se destacaron. Lograron la perdurabilidad de sus cromos textiles, fabricando Amonio de forma natural, pues colectaban gran cantidad de orine que con el tiempo concentraba amoniaco.

La mayoría de las piezas cerámicas encontradas tiene un fin básicamente utilitario, trabajadas con la técnica de rollos o sencillamente formando la masa de arcilla con los dedos.

Sin embargo, se han descubierto altas construcciones por esta civilización, entre ellas, una torre gigantesca a la que se le acredita un carácter religioso.

De acuerdo al objetivo del presente libro, consideramos que hay condiciones importantes para abordar con más profundidad todo lo relativo a la interculturalidad peruana y al papel de la educación, cuestión que abordaremos más adelante.

Nos hemos referido a las principales culturas preincaicas que a la larga, independientemente de los aportes que nos legaron, persisten muchos de sus rasgos típicos en cuanto a forma de vida. Esto, desde luego, ha influido notablemente en nuestra idiosincrasia, aunque no cabe duda de que muchas de estas culturas se dispersaron o fusionaron con otras en nuestra vasta región. Lo cierto es que siguen distribuyéndose en los tres tipos de zonas con los cambios que se tienen como consecuencia de la emigración a las principales ciudades del país como Lima y Arequipa.

A continuación, mostramos dos esquemas que ilustran claramente el comportamiento de dicha migración y que actualmente constituye un problema social y cultural, ya que hay territorios que prácticamente han quedado muy subpoblados mientras que otros están densamente superpoblados.

Lo anterior no significa falta de aceptación de otras culturas hacia las zonas densamente urbanizadas como han querido demostrar muchas personas asentadas en estas ciudades.

Tanto sus costumbres como sus patrones culturales en general deben aceptarse e incorporarlos a la sociedad peruana en general. No obstante, la migración de poblaciones hacia las grandes ciudades, acarrea problemas en el orden logístico, ya que una urbanización improvisada no posee condiciones necesarias para una mejor calidad de vida. Es decir, se trata de un localismo geográfico en que familias sin poseer un mínimo de ambiente adecuado, se sitúan a vivir en barrios insalubres con las negativas consecuencias materiales y sociales que acarrea esto.

A continuación, mediante la información que nos proporcionan datos actuales de orden demográfico en el Perú, mostramos en las gráficas de las figuras 15 y 16 el comportamiento de la distribución

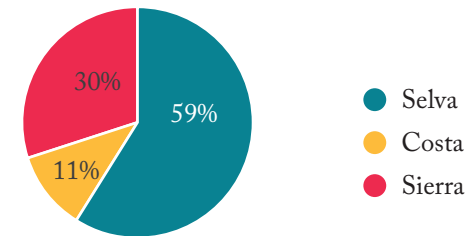
en las tres zonas comprendidas (costa, sierra y selva) en cuanto a territorios y población.

Como se puede observar, la población de la zona selvática es muy inferior a la de la costa y de la sierra donde están asentadas las grandes y medianas ciudades. Sin embargo, el territorio de la primera es de un 59% frente a sólo un 12% de habitantes.

En el caso de la sierra hay un comportamiento bastante equilibrado (30% de territorio frente a un 36% de población). Esto indica claramente que hay ciudades con un índice de población importante situadas en las alturas como por ejemplo Cajamarca, Cuzco, Puno y Arequipa que mantienen la dualidad de pertenecer a zonas de costa y de sierra.

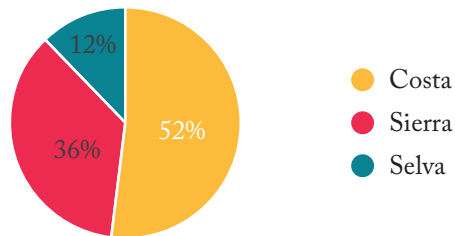
Todo esto nos da un índice del fenómeno de la inmigración desde el punto de vista geográfico. Es importante analizar también el fenómeno desde la óptica socio cultural, cuestión que abordaremos en capítulos posteriores.

Fig. 1 Distribución actual del territorio peruano en zonas.



Fuente. Elaboración propia.

Fig. 2 Distribución actual de la población peruana en zonas.



Fuente. Elaboración propia.

Es decir, las pocas oportunidades en el orden económico de estas regiones menos favorecidas, han hecho que se desplacen a otras con mucha más oportunidad de vida. Esto incide notablemente en lo social, pues actualmente en las grandes ciudades, se pueden observar signos visibles de discriminación, faltas de circunstancias que inciden en el plano laboral, y diferencias bien marcadas de acuerdo al carácter étnico.

CAPÍTULO 4

El gran imperio Inca

Como hemos reseñado anteriormente, el imperio Inca no surgió de organizaciones culturales primitivas. Esta civilización (la más expandida en el área) fue el colofón de la cultura que agrupó el resto de las que les antecedieron.

Los Incas se asentaron en el Cuzco alrededor del siglo XIII d.C, extendiéndose por todo el territorio andino.

Fue tan grande su expansión, que dominaron los actuales territorios de Perú, Ecuador, Chile, Bolivia, Colombia y parte de Argentina. Por tanto, su organización se convirtió en la región más grande e importante que encontraron posteriormente los españoles durante la colonización.

Su origen y organización se sostuvo en criterios religiosos y las facultades de los gobernantes tenían carácter sagrado.

En este trabajo resumimos las investigaciones de historiadores y cronistas que relatan varios sucesos significativos de esta cultura y su diversidad. Se han realizado y todavía se descubren en detalle las particularidades de esta gran civilización con aspectos que hoy en día nos asombran, aunque para referirnos a ella, fue estrictamente necesario investigar en su génesis que a modo de resumen ya nos referimos en el capítulo anterior.

Como es bastante conocido, la capital del imperio radicó por siglos en el Cuzco, pero el mismo, a través de las guerras y ocupación de otros territorios donde la organización era más débil, fue creciendo a través de todo el profundo Perú.

Existieron dos periodos de expansión del imperio inca. A lo largo de ambas etapas, estos brillantes organizadores establecieron alianzas con distintos señoríos ya establecidos, y producto de esas alianzas fue aumentando y prolongándose su dominio. Dicho de otra forma, esta expansión más allá del Cuzco, se debió a la combinación estratégica del establecimiento de relaciones de parentesco y además del enfrentamiento bélico que señalábamos en la etapa anterior, donde resultaron vencedores.

En la primera etapa, luego de asegurar el dominio sobre el Cuzco, siguió prolongándose a las zonas cercanas. Es en este periodo donde se consolida la élite incaica, que se organiza en dos sectores: Hanan, grupo que ya estaba vinculado con acciones militares y Hurin que se asociaba a las funciones religiosas. Esta primera fase culmina con el enfrentamiento entre los incas y chancas, aguerridos habitantes del norte de Cuzco. Sin embargo, los chancas fueron sometidos a los primeros, mediante cruentas y encarnizadas operaciones bélicas.

La segunda fase correspondió a la llamada gran expansión que culminó con la invasión y colonización española.

Como señalábamos anteriormente, aprovechando las experiencias y logros de estos pueblos sometidos, los incas controlaron los recursos, y la población conquistada a través de centros administrativos, conectados por una red vial, y de un efectivo sistema contable.

Sin embargo, respetaron el idioma, religión y costumbres de los señoríos andinos incorporados, e incluso les permitieron conservar cierto grado de autonomía, aunque con la tutela y anuencia del Inca.

En este caso, hay algo significativo en la cultura Inca y es el concepto de dualidad. Esto se distingue en muchos aspectos de su vida cotidiana, ya que aceptaban muy poco los términos intermedios, es decir, su visión del mundo estaba dividida en dos partes.

Eran partes opuestas, pero siempre se complementaban, un término filosófico general que aceptó la Filosofía de Hegel en las Leyes

de la dialéctica (unidad y lucha de contrarios) y que obvio, ellos no tenían ni la más remota idea.

El imperio Inca fue histórico ya que existieron un total de 13 incas o jefes superiores. Aunque los mencionaremos a todos, sólo ampliaremos en aquellos que más se destacaron en sus obras y conquistas:

Manco Inca Yupanqui o Manco Cápac. Según algunos historiadores, fue el primer gobernador y fundador de la cultura inca en Cuzco. Esto ocurrió aproximadamente en el siglo XIII. Es el protagonista de las principales leyendas más conocidas sobre el origen de los incas. Tuvo como esposa principal a Mama Ocllo, con quien engendró a su sucesor Sinchi Roca y otras esposas más como Mama Huaco de quien se dice que era una mujer muy aguerrida. El principal mérito de Manco Cápac fue el de iniciar el imperio y reagrupar las distintas etnias culturales que fueron sometidas a su imperio.

El hijo de este, Sinchi Roca, quien era hijo de la primera esposa, Mama Ocllo fue el segundo rey del Cuzco. Nació fuera de Cuzco mientras sus padres deambulaban de sur a norte en busca de un lugar donde establecerse en forma definitiva.

Estableció amistad con algunos de los señoríos colindantes, pero jamás consiguió la aceptación de Tocay Cápac, rey de los ayarmacas, quien según registran las crónicas, en uno de los enfrentamientos, le sacó a Sinchi Roca dos dientes delanteros en un combate cuerpo a cuerpo.

Durante el gobierno de Sinchi Roca, de acuerdo a los apuntes de los historiadores de la época, no hubo grandes conquistas, ni sometimientos importantes de otros territorios; precisamente, esto se debió en gran parte, a la enemistad que tuvo con Tocay Cápac. Es por ello que el período de expansión de este segundo inca no fue tan notable como el de otros que le sucedieron.

Siguiendo con esta dinastía, Lloque Yupanqui; tercer inca del imperio, fue el segundo hijo de Sinchi Roca y Chimpurma. Según la opinión de algunos cronistas, se le prefirió entre los numerosos descendientes de su padre, ya que sobresalía por sus cualidades físicas y su destreza en el combate. Sin embargo, no hizo proeza militar destacada, ya que su reinado fue una permanente lucha por sobrevivir.

Sus súbditos lo aceptaban y le guardaban respeto, pero las condiciones adversas de todo tipo, no permitieron una gran expansión.

Continuó la guerra que desde hacía un tiempo venía desarrollándose contra los ayarmacas, pero paralelamente, además tuvo que sofocar una rebelión de los huallas (antiguos pobladores del Cuzco que había sojuzgado su abuelo Manco Cápac), logrando aplacarlos. También practicó la diplomacia manteniendo buenas relaciones con los curacazgos vecinos, ganándose las simpatías de los curacas Huamay Samo (señor de Huaro) y Pachachulla Wiracocha (señor de Urcos), también de un sector de los propios ayarmacas (ayllus de Tampucunca y Quilliscanchis), con quienes hizo las paces.

No obstante, que en su gobierno no se manifestaron profundos cambios, Lloque Yupanqui murió en el lugar donde había nacido, y sus funerales fueron grandiosos.

Mayta Cápac, fue el cuarto gobernante del Curacazgo del Cuzco, ya que cuando Lloque Yupanqui murió, Mayta Cápac era aún muy pequeño para asumir el poder, por lo que su tío estuvo al mando hasta que este fuese lo suficientemente maduro. En esta dinastía, fue un inca sobre el que se ha escrito poco, por lo que se infiere, en su reinado no hubo grandes acontecimientos a destacar.

El quinto Inca fue Cápac Yupanqui y a la vez, último de la dinastía de los Hurin Cuzco. Para consolidarse en el poder hubo de tomar medidas drásticas, recurriendo a una serie de asesinatos. Mandó a matar nueve hermanos de Tarco Huamán, a fin de que ninguno de ellos le estorbara, además, obligó a otros a jurarle lealtad. Hubo un hecho que marcó a Cápac Yupanqui y definió el rumbo del imperio Inca.

A pesar de que el reino del Cusco, ya había ganado una apreciable fuerza, Cápac Yupanqui reinició la expedición al Contisuyo que había quedado totalmente paralizada por la muerte de su tío.

Entonces, con sus hombres, libró dos batallas en las que resultó victorioso, ocupando parte del país. Luego, recibió una embajada enviada por el señor de la etnia quechua (Abancay), quien pidió ayuda a los incas contra los chancas de Andahuaylas que por entonces habían adquirido fama de poderosos y amenazaban con invadirlos y anexarlos a su reino. El hecho sirvió para aumentar el poder y prestigio de

Cápac Yupanqui y la fuerza del Inca como imperio. Al fin, logró sus resultados y su gobierno se impuso.

El sexto rey del Cuzco fue Inca Roca, que a la vez comenzó con la dinastía de los Hanan Cuzco, mediante una conspiración que planeó contra Cápac Yupanqui, logrando asesinarlo.

Los cronistas afirman que además de asesinar al inca anterior se casó con la viuda del finado llamada Cusi Chimbo, por eso se afirma la complicidad de ambos en la desaparición del referido rey.

Como era casi usual en los gobernantes anteriores dividió la hegemonía del poder en dos; (sacerdocio y ejército).

Estos poderes invadieron zonas por separado y sometieron a otras regiones. Hay que destacar que la estrategia empleada de dividir fuerzas mediante la religión por una parte y el ejército por otra, fue empleada por varios gobiernos incaicos.

Yáhuar Huácac (*Yawar Waqac*) (En quechua: el que llora sangre), de nacimiento, fue el séptimo gobernante del Curacazgo del Cuzco y segundo registrado en llevar el título de Inca.

Fue secuestrado por los ayamarcas cuando era niño. Se dice que, durante su cautiverio, el gobernante ayamarco ordenó su ejecución, pero después, el mismo gobernador ayamarco se compadeció de él, y le perdonó la vida. Un año más tarde fue liberado y gobernó por poco tiempo. En su gobierno, también hay pocas cosas a destacar ya que sus antecesores habían establecido las bases de la civilización y él no gozó de las cualidades de ellos como guerrero ni como político.

Le siguió el octavo Inca: Wiracocha quien era sobrino de Yahuar Huaca, por tanto, continuó la dinastía nueva de los Hanan Cuzco.

Era demasiado joven cuando el reino del Cuzco fue invadido por otras sectas, resultando en una de estas invasiones el asesinato de su tío quien era su preceptor.

Se dice que Huiracocha ocupó el cargo de inca después del asesinato de su tío.

Pasado el tiempo, se casó con Mama Rumo, hija del señor de Anta, mujer que por su debilidad de carácter no podía influir lo suficiente en su marido. De este matrimonio nacieron sus hijos Cápac Yupanqui y Cusi Yupanqui (luego conocido como Pachacutec).

Wiracocha expandió su reino a otras tierras como Yucay y Calca, las que conquistó con facilidad, y en esta última ciudad levantó un hermoso palacio, además, en la región de Cacha edificó un templo dedicado a Ticci Huiracocha.

En toda su campaña militar usó la conocida estrategia: dividir para vencer y con ello creó las contradicciones entre los poderosos reinos aymaras colla y upaca.

Usando esta estrategia política, alimentó las contradicciones y también las intrigas. Los incas eran simpatizantes de los últimos upacas y poco a poco Huiracocha fue ganándose también la amistad de los collas. La guerra entre los collas y los upacas provocó que ambos reinos quedaran debilitados, coyuntura que aprovechó Huiracocha para anexarlos a su imperio.

Luego se retiró a su palacio de Calca donde obedeció a su esposa Curi Chulpi quien le sugirió que designara a su hijo Urco como jefe del imperio. Esta situación de nombrar a Urco como jefe del imperio molestó a la clase gobernante ya que el mismo no era hijo de la esposa principal. Pero Huiracocha insistió en ello a tal punto de inclinar su decisión a favor de Urco, resultando que quedó como gobernante su hijo ilegítimo.

Se dice que el gobierno de este Inca fue desastroso, ya que carecía de valor y tenía escasa intuición en táctica de guerra; es por ello que en su reinado no hubo ninguna conquista; cosa que provocó un acentuado estancamiento del imperio.

Urco se entregó a los placeres mundanos y no gozó de prestigio, ya que frecuentaba casas de recreo buscando constantemente concubinas en la gleba.

También se dio a la bebida y se convirtió en un alcohólico, viéndose regularmente vomitando en las calles de la ciudad como si fuera un siervo más.

Aprovechando este desorden y desastre de gobierno, el reino del Cuzco fue invadido por los chancas quienes arrasando con todo lo que encontraban a su paso, hasta llegar a la misma capital.

En ese entonces Huiracocha, que ya era un anciano, abandonó la ciudad acompañado de toda su familia, así como de la servidumbre, para definitivamente refugiarse en Chita.

La defensa fue asumida entonces por alguien que ha pasado a la historia como uno de los Incas más valerosos y reconocidos. Nos referimos a otro de los hijos de Huiracocha llamado Cusí Yupanqui (el futuro Pachacutec), quien, demostrando gran valentía y estrategia, venció a los chancas y los expulsó del reino, pero todavía no era el jefe.

Tanto los guerreros como el pueblo en general aclamaron por inca a Cusí Yupanqui, sin embargo, este respetó la decisión de su padre en nombrar a Urco, quien a la vez estaba receloso por el prestigio que había conseguido Cusí Yupanqui (Pachacutec). Es entonces que planea su asesinato y le preparó una emboscada, pero la misma fracasó, entonces Inca Urco fue acusado de traidor llevándose a cabo su ajusticiamiento.

Cuando Huiracocha se enteró de la muerte de su querido hijo; no le quedó más remedio que reconocer a Pachacutec como inca y se retiró a su palacio de Calca, para pasar el resto de sus días.

De Pachacutec (quien fue el noveno inca), según las crónicas y hallazgos arqueológicos referentes a su reinado, con justicia podríamos decir que fue el primer emperador de los incas, pues hasta antes de él, sólo hubo señores con relativo poder. Con Pachacutec cobró gran fuerza el imperio inca y se convirtió en un verdadero líder.

¿Pero en qué consistió la grandeza de Pachacutec? Desde pequeño dio muestra de extraordinaria inteligencia y valor, siendo instruido a leer los Quipus. (Escritura incaica que consistía en nudos enlazados en cordeles de tejidos). También, demostrando su inteligencia, Pachacutec se interesó con todos los hechos históricos de su civilización y la génesis de los reinados anteriores.

A estas virtudes no le faltó destacarse como guerrero participando desde muy joven en varias batallas. Sobre todo, las campañas dirigidas por sus mejores generales.

Sin embargo, la guerra no había concluido y Cusí Yupanqui sabía que si no acababa con el poder de los chancas, éstos invadirían nuevamente el Cuzco. Es entonces que decide adelantarse y no parar hasta llegar a Andahuaylas, centro del reino de sus enemigos, procediendo a una terrible represión. Se adueñó de un inmenso botín: ídolos, armas, ropa, provisiones, hatos de ganado, vajilla, joyas y prisioneros, muchos de los cuales fueron asesinados en las alturas de Carmenca. Los so-

brevivientes fueron reunidos en Yahuarpampa y luego conducidos al Cuzco para festejar la victoria pisándoles los cuerpos.

El Inca Pachacutec al poco tiempo, emprendió nuevas expediciones de conquista, y derrotó a los ayarmacas y a los suyos, cuyos tambos sometió con la ayuda de su hermano Inca Roca.

Después, anexó Amaybamba y Vilcabamba, incluyendo a Piccho; así como también a los curacazgos de la Hoya del Pampas (actual departamento de Ayacucho).

Así mismo existieron etnias que se sometieron pacíficamente, como las de Cotapampa, Cotanera, Omasayo y Aimarae (Apurímac). Uno de sus tres ejércitos conquistó Huamanga y el segundo se preparó para sojuzgar a Chíncha; el tercero bajo su mando debía apoyar a los dos anteriores. Una vez sometidos estos territorios, fundó Haciás (centros provinciales): en Huamanga fundó Vilcashuamán y en la costa, después de haber vencido a los señoríos de Chíncha, fundó otras regiones que ampliaron su conquista e imperio.

Avanzó después, llegando hasta Ishmay a través de la costa, donde existía un prestigioso centro de culto, al que estratégicamente no destruyó, sino que, junto a él, edificó un conjunto de templos a los que denominó Pachacamac.

Contando con la anexión de los guerreros chancas inició otra campaña hacia la sierra norte. Avasalló al reino de los huancas y, victorioso avanzó hasta el Callejón de Huaylas, para luego ingresar a Cajamarca. Por el Este, su hijo Amaro Yupanqui conquistó Marcapata (Carabaya) y sometió a los collas en la batalla de Lampa.

La reorganización administrativa que llevó a cabo este soberano fue grandiosa ya que entre otras cosas demolió el viejo Cuzco y levantó una nueva gran ciudad para la época, entre cuyas estructuras se destacó el lujoso templo solar del Coricancha, llamado (cerco de oro) por la majestuosidad con que fue decorado. Para lograr esto hizo traer orfebres desde la provincia de Chimor.

Levantó también el templo de Quishuarcancha dedicado a Ticci Viracocha Pachayachachic. Hizo levantar coicas (depósitos), diseñó los pantanos e intensificó la construcción de andenes para la obtención del agua.

Otro de sus grandes logros fue la planificación del trabajo al servicio del estado (mita), al cual estaban obligados todos los habitantes del imperio.

De ello, no por gusto, fue el Inca más famoso a través de los siglos, falleciendo probablemente en 1471. Su momia fue colocada en Tococache (San Blas); a su lado pusieron el ídolo principal de los chancas de acuerdo a la costumbre de conservar los dioses de los pueblos vencidos como trofeos del inca.

Túpac Inca Yupanqui fue el décimo Inca al fallecer Pachacutec. Se procedió a la entronización del mismo, quien, para entonces, era un hombre fogueado en la guerra y un magnífico administrador, teniendo tras de sí toda una experiencia en el correinado.

Su labor política y militar se centró en ensanchar las fronteras del imperio y a la vez mantener el orden y la paz. Para ello, preparó un ejército y marchó hacia el Antisuyo, al cual ingresó por tres sectores: Aguatoma, Amaro y Pilcopata.

Incursionaron en la selva y conquistaron a las tribus de Yanasimi, Otapari y Manu. El interés por dominar esas regiones respondía al abastecimiento de aves exóticas, yerbas medicinales y madera de chonta que por su dureza, usaban en la fabricación de sus lanzas. Otro objetivo de esas conquistas, obedecía a la ganancia de tierras que eran destinadas a la siembra y cosecha de coca.

Estando en esta expedición fue avisado por su hermano Amaro Yupanqui de un levantamiento de los collas, quienes, ayudados por los puquinas y los omasu-yos, marchaban sobre el Cuzco. El conflicto se prolongó por dos años que culminaron con el triunfo de Túpac Yupanqui quien, para consolidar su victoria se vio en la necesidad de invadir territorio colla llegando hasta Charcas. Luego, permaneció allí un tiempo, reorganizando su ejército y preparando una nueva conquista.

Retornó al Cuzco donde logró imponer un férreo control político. Asimismo, para una mejor administración, dividió el imperio en cuatro regiones: Chinchaysuyo, Antisuyo, Collasuyo y Contisuyo. Todas ellas confluían en el Cuzco, considerada por eso el centro del mundo. Murió en Chínchero en 1493, dicese que envenenado por una de sus concubinas llamada Chuqui Ocllo. Su linaje fue denominado Cápac Ayllu.

El oncenno rey inca fue conocido como Huayna Cápac, aunque era llamado originalmente Titu Cusí Huallpa.

De acuerdo a las memorias referentes a la época; no obstante haber contado con la experiencia de su tío el auqui Topa Inca, su ascenso al poder le fue bastante difícil, teniendo incluso que vivir escondido por un tiempo para escapar de las intrigas de la codiciosa Chuqui Ocllo, quien era concubina de su padre, que según los relatos, había envenenado para permitir que su hijo Capac Huari fuera entronizado inca.

La crisis no terminó allí, ya que Titu Cusí Huallpa era aún menor de edad y se hizo necesario nombrarle un consejero. Entonces, la nobleza designó a Apo Huallpaya, tío del joven heredero al trono, quien a poco tiempo también conspiraba en favor de un hijo suyo, en colaboración con el clero solar.

Es decir que en ese tiempo, las conspiraciones e intrigas por ocupar el poder abundaban; sin embargo, este complot fue descubierto por Huaman Achachi gracias a la denuncia de un grupo de ladrones, quienes tras arrebatar varios cestos de coca a unos transeúntes que se dirigían al Cuzco, encontraron armas en su interior.

Enseguida, tras las investigaciones pertinentes, se dispuso la captura y muerte de los comprometidos brindando un ejemplo público.

Por fin, una vez reconocido como inca, Huayna Cápac mantuvo el imperio en paz, para lo cual visitó con frecuencia su territorio y nombró funcionarios administrativos en todo tipo de actividades. Designó a su hijo Topa (Huáscar) como su sucesor, permitiéndole correinar sin imaginar remotamente que el imperio incaico estaba por desaparecer para siempre.

Aunque estableció su gobierno en el Cuzco, emprendió una expedición al Chinchaysuyo, compuesta por un ejército de unos doscientos mil hombres, sin incluir mujeres.

Cuando llegó al reino de los huancas empleó una estrategia inteligente, ya que dividió ese reino en tres distritos autónomos, con el objetivo de terminar con las antiguas rivalidades entre los curacas y los de Junín.

La medida fue efectiva, ya que se desintegró el reino huasca que amenazaba con convertirse en un imperio paralelo al de los Incas.

Tiempo más tarde, Huayna Cápac contrajo una extraña enfermedad que había cobrado varias víctimas en la población del norte del imperio, falleciendo finalmente en su palacio de Tumipampa.

Luego de la muerte de este, se produjo un hecho definitorio de rivalidad y división que coincidió con la penetración española y su invasión al territorio. Esto dio pie a la caída del imperio y con ello a la colonización.

Nos referimos a los reinados doce y trece de los incas respectivos, hijos del fallecido Huayna Cápac.

Casi todos los cronistas de la época coinciden en subrayar el reinado de uno de los hijos de Huayna Capac, o sea a Topa Cusi, que adoptó el nombre de Huáscar.

Ansioso por continuar la política de expansión de su padre, envió una expedición al mando de su primo Tito Atauche con el fin de someter los poblados al noreste de Chachapoyas; y conquistar toda esa zona. Pero al mismo tiempo tuvo que luchar con sediciones internas, intrigas y traiciones llevadas a cabo por sus parientes más cercanos.

Descubierta estas sediciones, Huáscar no perdió tiempo y los mandó a ejecutar de manera sumaria y ejemplarizante.

Sin embargo, pasado un tiempo después, volvieron las sediciones; esta vez encabezadas por su hermano Atahualpa.

Al respecto, hay muchas versiones coincidentes sobre el detonante que sirvió para esta edición, la más conocida fue cuando a la muerte de su padre, no acompañó al cortejo fúnebre que se dirigía al Cuzco llevando la momia del emperador, hecho que no gustó a su hermano Huáscar.

Huáscar reaccionó enviando un ejército comandado por su hermano Atoe, quien, no obstante haber derrotado a las fuerzas de Atahualpa, no logró hacerlo prisionero.

A continuación reproducimos textualmente el desarrollo de los acontecimientos extraídos de los datos biográficos oficiales que se han publicado en https://es.wikipedia.org/wiki/Imperio_incaico.

Creyendo Huáscar que la victoria había sido total ordenó hacer fiestas, sin reparar en que los mejores hombres quiteños al mando de Calcuchimac estaban camuflados en los cerros vecinos. Mientras los

cuzqueños celebraban, fueron sorprendidos y vencidos por las tropas atahualpistas, siendo hecho prisionero Huáscar. El camino al Cuzco quedó abierto e ingresaron triunfalmente, desatando una terrible represión y asesinando a la mayoría de nobles cuzqueños. Huáscar tuvo que presenciar la matanza de sus mujeres y de sus hijos nacidos y por nacer (sacados del vientre de sus madres y despedazados). Mientras tanto en Cajamarca Atahualpa había sido capturado por los españoles y había ofrecido por su libertad llenar un cuarto con oro y plata, pidiendo que su hermano fuera llevado a su presencia. Bajo una fuerte custodia atahualpista.

Huáscar fue conducido hacia Cajamarca, topándose en el camino con la comitiva de españoles y quiteños que se dirigían al Cuzco a recoger parte del tesoro ofrecido por Atahualpa. El destronado monarca les ofreció cubrir la plaza de Aucaypata con oro y plata a cambio de su libertad. Enterado Atahualpa del ofrecimiento de Huáscar y temiendo que llegase a un entendimiento con los españoles, ordenó su muerte. Huáscar fue arrojado con las manos atadas al río Angasmarca.

Este fue el principio del fin de un reinado que, a pesar de lograr obras increíbles en lo material, de mantener una buena organización en el orden moral, y de ganarse la admiración y obediencia de su pueblo, también estuvo plagada de rivalidades entre hermanos donde la lucha por el poder constituyó un rasgo común; no sólo en la civilización Inca, sino en las etapas preincaicas.

Todo esto constituyó el caldo de cultivo ideal para la entrada de los colonizadores españoles quienes apenas tuvieron resistencia para su conquista expansionista a lo largo de todo el reino.

CAPÍTULO 5

¿Encuentro entre culturas, descubrimiento, o genocidio?

Bien conocida es la historia del descubrimiento de América por Cristóbal Colón a la que algunos actualmente llaman de modo eufemístico “encuentro entre dos culturas” y, otros más osados “interculturalidad” cuando en realidad, los españoles después de este primer viaje, arrasaron con culturas establecidas y organizaciones primitivas, asesinando y saqueando sin compasión.

Aunque también últimamente se han hecho varias investigaciones enfocadas a probar que los vikingos fueron los primeros en pisar tierras del llamado “Nuevo Continente”. Algunas de estas investigaciones continúan, basadas fundamentalmente en hallazgos arqueológicos, y están siendo aceptadas.

En su primer viaje (1492-1493) Colón, partiendo del puerto de Palos de Moguer, buscando un camino más corto a las Indias con el objetivo de adquirir especias como la canela y el clavo de olor, llegó a varias islas del Caribe relativamente cercanas entre sí: Guanahni fue la primera, hoy las Bahamas antillanas bautizada como San Salvador, pero antes, plasmemos algunas páginas de su diario de a bordo.

En la bitácora del almirante, se puede leer:

Vine a la villa de Palos, que es puerto de mar, adonde armé yo tres navíos muy aptos para semejante hecho, y partí del dicho puerto muy abastecido de muy muchos mantenimientos y de mucha gente de la

mar, a tres días del mes de agosto del dicho año, en un viernes, antes de la salida del sol con media hora, y llevé el camino de las islas de Canaria de Vuestras Altezas, que son en la dicha Mar Océana, para de allí tomar mi derrota y navegar tanto que yo llegase a las Indias, y dar la embajada de Vuestras Altezas a aquellos Príncipes y cumplir lo que así me habían mandado; y para esto pensé de escribir todo este viaje muy puntualmente de día en día todo lo que hiciese y viese y pasase, como adelante se verá. También, Señores Príncipes, allende de escribir cada noche lo que el día pasare, y el día lo que la noche navegare, tengo propósito de hacer carta nueva de navegar, en la cual situaré toda la mar y tierras del Mar Océano en sus propios lugares, debajo su viento, y más, componer un libro, y poner todo por el semejante por pintura, por latitud del equinoccial y longitud del Occidente; y sobre todo cumple mucho que yo olvide el sueño y tiene mucho el navegar, porque así cumple, las cuales serán gran trabajo.

Claro está que Colón se refería a las Indias y un camino más corto para buscar las referidas especias, muy apetecidas y demandadas en Europa; de ahí que, a los primeros habitantes de América, les llamaran equivocadamente “indios”.

Después de algo más de dos largos meses de travesía, cuando los tripulantes de las tres embarcaciones se vieron con escasas provisiones surcando el Atlántico y con el único paisaje del mar en los cuatro puntos cardinales, por fin vieron vestigios de tierra a la vista, y el viernes 11 de octubre, se puede leer en el referido diario:

Navegó al Oessudoeste. Tuvieron mucha mar y más que en todo el viaje habían tenido. Vieron pardelas y un junco verde junto a la nao. Vieron los de la carabela Pinta una caña y un palo y tomaron otro palillo labrado a lo que parecía con hierro, y un pedazo de caña y otra hierba que nace en tierra, y una tablilla. Los de la carabela Niña también vieron otras señales de tierra y un palillo cargado de escaramujos. Con estas señales respiraron y alegráronse todos. Anduvieron en este día, hasta puesto el sol, veintisiete leguas.

Después del sol puesto, navegó a su primer camino, al Oeste; andarían doce millas cada hora y hasta dos horas después de media noche an-

darían noventa millas, que son veintidós leguas y media. Y porque la carabela Pinta era más velera e iba delante del Almirante, halló tierra e hizo las señas que el Almirante había mandado.

Esta tierra vio primero un marinero que se decía Rodrigo de Triana; puesto que el Almirante, a las diez de la noche, estando en el castillo de popa, vio lumbre, aunque fue cosa tan cerrada que no quiso afirmar que fuese tierra; pero llamó a Pero Gutiérrez, repostero de estrados del Rey, y díjole que parecía lumbre, que mirase él, y así lo hizo y viola; díjole también a Rodrigo Sánchez de Segovia, que el Rey y la Reina enviaban en el armada por veedor, el cual no vio nada porque no estaba en lugar do la pudiese ver. Después de que el Almirante lo dijo, se vio una vez o dos, y era como una candelilla de cera que se alzaba y levantaba, lo cual a pocos pareciera ser indicio de tierra. Pero el Almirante tuvo por cierto estar junto a la tierra. Por lo cual, cuando dijeron la Salve, que la acostumbraban decir y cantar a su manera todos los marineros y se hallan todos, rogó y amonestólos el Almirante que hiciesen buena guarda al castillo de proa, y mirasen bien por la tierra, y que al que le dijese primero que veía tierra le daría luego un jubón de seda, sin las otras mercedes que los Reyes habían prometido, que eran diez mil maravedís de juro a quien primero la viese.

A las dos horas después de media noche pareció la tierra de la cual estarían dos leguas Amañaron todas las velas, y quedaron con el treo, que es la vela grande sin bonetas, y pusieronse a la corda, temporizando hasta el día viernes, que llegaron a una isleta de los Lucayos, que se llamaba en lengua de indios Guanahní. Luego vinieron gente desnuda, y el Almirante salió a tierra en la barca armada, y Martín Alonso Pinzón y Vicente Yáñez, su hermano, que era capitán de la Niña. Sacó el Almirante la bandera real y los capitanes con dos banderas de la Cruz Verde, que llevaba el Almirante en todos los navíos por seña, con una F y una Y: encima de cada letra su corona, una de un cabo de la cruz y otra de otro. Puestos en tierra vieron árboles muy verdes y aguas muchas y frutas de diversas maneras.

El Almirante llamó a los dos capitanes y a los demás que saltaron en tierra, y a Rodrigo de Escobedo, escribano de toda el armada, y a Rodrigo Sánchez de Segovia, y dijo que le diesen por fe y testimonio cómo él por ante todos tomaba, como de hecho tomó, posesión de la dicha isla por el Rey y por la Reina sus señores, haciendo las protestaciones que se requerían, como más largo se contiene en los testimonios que allí se hicieron por escrito. Luego se ajuntó allí mucha gente de la isla. Esto que se sigue son palabras formales del Almirante, en su libro de su primera navegación y descubrimiento de estas Indias. «Yo -dice él-, porque nos tuviesen mucha amistad, porque conocí que era gente que mejor se libraría y convertiría a nuestra Santa Fe con amor que no por fuerza, les di a algunos de ellos unos bonetes colorados y unas cuentas de vidrio que se ponían al pescuezo, y otras cosas muchas de poco valor, con que hubieron mucho placer y quedaron tanto nuestros que era maravilla. Los cuales después venían a las barcas de los navíos adonde nos estábamos, nadando, y nos traían papagayos e hilo de algodón en ovillos y azagayas y otras cosas muchas, y nos las trocaban por otras cosas que nos les dábamos, como cuentecillas de vidrio y cascabeles. En fin, todo tomaba y daban de aquello que tenían de buena voluntad. Más me pareció que era gente muy pobre de todo. Ellos andan todos desnudos como su madre los parió, y también las mujeres, aunque no vi más de una harto moza. Y todos los que yo vi eran todos mancebos, que ninguno vi de edad de más de treinta años: muy bien hechos, de muy hermosos cuerpos y muy buenas caras: los cabellos gruesos casi como sedas de cola de caballo, y cortos: los cabellos traen por encima de las cejas, salvo unos pocos detrás que traen largos, que jamás cortan. De ellos se pintan de prieto, y ellos son de la color de los canarios ni negros ni blancos, y de ellos se pintan de blanco, y de ellos de colorado, y de ellos de lo que hallan, y de ellos se pintan las caras, y de ellos todo el cuerpo, y de ellos solos los ojos, y de ellos sólo el nariz. Ellos no traen armas ni las conocen, porque les mostré espadas y las tomaban por el filo y se cortaban con ignorancia. No tienen algún hierro: sus azagayas son unas varas sin hierro, y algunas de ellas tienen al cabo un diente de pez, y otras de otras cosas. Ellos todos a una mano Son de buena estatura de grandeza y buenos gestos, bien hechos. Yo vi algunos

que tenían señales de heridas en sus cuerpos, y les hice señas qué era aquello, y ellos me mostraron cómo allí venía gente de otras islas que estaban cerca y les querían tomar y se defendían. Y yo creí y creo que aquí vienen de tierra firme a tomarlos por cautivos. Ellos deben ser buenos servidores y de buen ingenio, que veo que muy presto dicen todo lo que les decía, y creo que ligeramente se harían cristianos; que me pareció que ninguna secta tenían. Yo, placiendo a Nuestro Señor, llevaré de aquí al tiempo de mi partida seis a Vuestras Altezas para que aprendan a hablar. Ninguna bestia de ninguna manera vi, salvo papagayos, en esta isla.»

Todas estas son palabras del Almirante. El hecho es que, primero llegan a las pequeñas islas de las Bahamas y según estos propios relatos, los nativos, hablándoles por señas les indicaron a los españoles que muy cerca había territorios mucho más grandes y con más habitantes.

Las tres naves siguieron rumbo Sur y los sorprendió un mal tiempo que hizo que la travesía fuera peligrosamente interminable, hasta que de momento llegaron a la isla más grande a la que llamaron Juana en honor a la reina de España, en realidad habían llegado a la costa Norte de la actual provincia de Holguín en Cuba por lo que el almirante exclamó: “Esta es la tierra más fermoza que ojos humanos vieron” En su diario siguió relatando:

Yo quería henchir aquí toda la vasija de los navíos de agua; por ende, si el tiempo me da lugar, luego me partiré a rodear esta isla hasta que yo haya lengua con este rey y ver si puedo haber de él oro que oigo que trae, y después partir para otra isla grande mucho, que creo que debe ser Cipango, según las señas que me dan estos indios que yo traigo, a la cual ellos llaman Colba, en la cual dicen que hay naos y mareantes muchos y muy grandes, y de esta isla otra que llaman Bofio que también dicen que es muy grande. Y a las otras que son entremedio veré así de pasada, y según yo hallare recaudo de oro o especiería determinaré lo que he de hacer. Más todavía, tengo determinado de ir a la tierra firme y a la ciudad de Quisay y dar las cartas de Vuestras Altezas al Gran Can y pedir respuesta y venir con ella.

Es decir que, durante todo el tiempo, Colón y los tripulantes cuando hablan de Cipango y el gran Can, todavía creen estar en territorio de la India, aunque estaban pisando por vez primera las tierras del nuevo Continente donde a Las Bahamas la bautizaron como San Salvador, a Cuba, Juana y a Santo Domingo, La Española.

No cabe la menor duda, que estas primeras tierras descubiertas, estaban en la etapa de comunidad primitiva. Aquí no se puede hablar de civilización como en el caso de los Incas, los Mayas y los Aztecas.

Los pobladores aborígenes de las islas descubiertas se dedicaban a la caza, a la pesca y a la recolección de frutas y alimentos.

Los aborígenes cubanos son el resultado de varias oleadas migratorias que arribaron a Cuba desde diferentes lugares de la América continental. Se piensa, pudieron usar rústicos botes o canoas. Se ha comprobado que fue posible navegar en ellas desde América del Sur por el viaje del conocido naturalista cubano Antonio Núñez Jiménez en su expedición experimental “En canoas del Amazonas al Caribe” desde 1987 a 1988, en la que, saliendo de Cuba, se recorrieron veinte países a través de los ríos Napo, Amazonas, Negro y Orinoco y luego por el mar de las Antillas.

A diferencia de las civilizaciones que luego se descubrieron en América del Sur, las etnias recién descubiertas estaban desarrollándose en el neolítico superior por cacicazgos divididos en tribus.

Entre estas tribus, mayoraban los taínos, los siboneyes y los guajatabeyes, predominando los primeros en número y organización.

Luego, el propio Colón realizó tres viajes más a estos territorios, trayendo consigo a nuevos tripulantes con la misión de conquistadores; entre ellos venían marinos, algunos improvisados, pues no eran específicamente hombres de mar. Los historiadores de la época narraban sobre la dudosa procedencia moral de muchos de ellos que debían penas por varios delitos y se les brindó la alternativa de viajar a mundos nuevos en condiciones desfavorables so pena de los peligros que en ese entonces afrontaban.

Los aborígenes antillanos los recibieron con la ingenuidad propia de la ignorancia, ya que les ofrecían regalos típicos de las islas como, animales exóticos, perlas y conchas, e intercambiaban espejitos, objetos metálicos y esferitas de vidrio que los nativos usaban como collares.

Sin embargo, hubo un acontecimiento que avivó la malicia de los invasores: ocurre cuando los habitantes comienzan a intercambiar o regalar pequeños pedazos de oro.

Enseguida los sometieron a la fuerza y crearon las llamadas “encomiendas”, lugares cercados donde los españoles levantaron rústicas edificaciones dedicadas a esclavizar a estas primitivas poblaciones.

Los obligaban a lavar la arena de los ríos para buscar el rico metal, manteniéndolos por 12 o 14 horas dentro del agua. Esto, unido a las enfermedades que traían desde Europa para las que los nativos no poseían anticuerpos, provocó su extinción en masa.

Indiscutiblemente, la población de las Antillas mayores como Cuba, mermó muchísimo en pocos años con la llegada de los españoles y esa disminución, unida a la eliminación física a los que se negaron a ser sometidos, también hizo desaparecer sus rasgos culturales autóctonos.

No hay cálculo fidedigno sobre el número de habitantes de ese archipiélago cuando se produce el llamado descubrimiento, pero sí se conoce que la domesticación, principalmente el sistema de encomiendas, y enfermedades introducidas por los europeos, como por ejemplo la viruela, dejaron gran mortandad.

A pesar de esta aniquilación masiva, no se registran protestas ni levantamientos significativos contra los intrusos, a excepción del cacique Hatuey, dominicano que, dirigiendo un pequeño grupo, y aprovechando la corta distancia entre esa región y el Norte del territorio cubano, se enfrentó con palos y armas rústicas a los colonizadores. Una vez, vencido con facilidad por los arcabuces de los españoles, fue asesinado públicamente como acto ejemplarizante.

Según los relatos de un cronista español y tomado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Hatuey>. Se narra un hecho curioso sobre el cacique que ya había aprendido a hablar la lengua de los blancos:

Hatuey ordenó a sus hombres que se dividiesen en pequeños grupos y comenzasen a atacar a los españoles por sorpresa, valiéndose de palos, piedras y flechas. Pero los españoles, dirigidos por Diego Velázquez, que conocía las tácticas de los indios, se dedicaron a erradicar poco a poco a cada uno de los grupos rebeldes apoyándose en una

abrumante superioridad tecnológica (perros rastreadores, armas de fuego, ballestas y corazas). Paulatinamente fueron erradicados los grupos rebeldes, hasta que mediante la delación de unos prisioneros logran aprehender a Hatuey.

Al respecto es conocida la siguiente anécdota del primer mártir.

Hatuey fue condenado a la hoguera, castigo reservado a los más viles criminales. Pero cuando estaba a punto de ser quemado, el padre Olmedo le preguntó si quería convertirse en cristiano para subir al cielo preguntó: “¿Y los españoles también van al cielo?” y al recibir una afirmación dijo luego el cacique, sin más pensar: “No quiero yo ir allá, sino al infierno, por no estar donde estén y por no ver tan cruel gente”.

Como es conocido, una de las funciones de llevar a un sacerdote a todos los hechos y desmanes de los colonizadores, fue el hecho de la evangelización y cristianización de los pueblos colonizados.

El hecho de diezmar a los habitantes autóctonos, llevó consigo a traer esclavos desde África para explotar las cosechas de café y caña. Esto, a diferencia de muchos países de América del Sur, trajo por consecuencia una fusión, principalmente, entre negros y blancos españoles.

Esta fusión, fue la causa de nuevos rasgos culturales. Por ejemplo, la comida, la música y otras costumbres nativas, son prácticamente desconocidas en los países antillanos.

Se impusieron hábitos peninsulares, provenientes sobre todo de las regiones de Andalucía, Extremadura, Castilla y León, en estos primeros años.

Esto, unido a las concesiones que se les daban a los negros africanos para que hicieran sus fiestas dominicales, crearon una rica mezcla cultural sobre todo en la sincretización de la religión católica y en las cadencias musicales que actualmente caracterizan a Cuba, Puerto Rico y República Dominicana.

Hoy en día son conocidos los ritmos populares cubanos como el son, la guaracha, el danzón, el guaguancó, la rumba, etc. que emergieron del cantar flamenco y su unión con los principales ritmos afri-

canos, y que al presente en el mundo se le conoce con el nombre de “salsa”.

Al respecto, un conocido musicólogo expresó durante una entrevista:

Otro factor fundamental en el origen de la salsa lo constituyen los ritmos africanos que los esclavos mantenían en sus ritos religiosos, conservación posibilitada por la asimilación de sus dioses, los orishas, a los santos católicos.

Es importante también en la constitución de los ritmos salseros, la inmigración proveniente de Haití en Cuba. Una primera oleada introdujo la contradanza criolla, una versión criolla de la contradanza con influencia africana en la instrumentación y la interpretación. La segunda oleada de inmigrantes llegó a mediados del siglo XIX proveniente de la República de Haití, lo que contribuiría al nacimiento del son cubano.

La tradición vocal y los ritmos de tambores son una parte central en las prácticas religiosas y sociales de los africanos, un aspecto relevante es el de musicalidad compartida. Uno de los músicos toca un ritmo específico y único (la clave) y el resto tocan juntos formando un polirritmo. Los polirritmos son un componente esencial en la música salsa. Las claves más comunes se escuchan en el son, la rumba y la samba; todas descendientes de la clave africana. El coro-pregón es otro legado proveniente de las ceremonias religiosas, donde los cantos eran dirigidos por un líder social o religioso. El método de composición en la Cuba de la segunda mitad del siglo XIX variaba de acuerdo a la situación geográfica. En el Oriente, la música se basaba en una progresión rítmica de acordes sencillos que acompañaban letras improvisadas que obedecían la clave. Todas estas son características que están presentes en la salsa.

En cuanto a la religión, la misma no tiene raíces autóctonas, ya que precisamente al igual que la música resultó un producto de la fusión con la cultura africana.

Está registrado que, cuando los esclavos eran obligados a asistir a la iglesia católica a acompañar a las damas criollas o españolas que veneraban a los santos, ellos los asociaban con las deidades de sus orígenes por algún parecido con los íconos religiosos de estas parroquias.

Así por ejemplo a Santa Bárbara la sincretizaron con Changó por vestir de rojo y blanco al igual que una deidad africana, a San Lázaro con Babalú Ayé, a la virgen de Regla con Yemayá, y así varias deidades que el pueblo cubano comparte y acepta; no así la religión católica.

Es curioso que en los tiempos actuales se hayan acentuado los cultos de santería en Cuba y al mismo tiempo sus practicantes también veneran a la iglesia católica sin contradicciones notorias por parte de la población.

Asimismo, en otras manifestaciones de los pueblos conquistados en El Caribe, tanto la influencia española como la africana marcaron su cultura sin que permanezcan apenas vestigios de las costumbres nativas.

CAPÍTULO 6

Más allá de las Antillas y el Caribe

Tuvieron que pasar casi 40 años de pisar las primeras tierras de América para que Francisco Pizarro, asociándose con Diego de Almagro en 1532 se apoderara de la ciudad inca de Cajamarca, al norte de Perú, y capturaran al rey Atahualpa. Un año más tarde conquistaron el Cuzco, la rica capital del imperio Inca.

El 15 de noviembre de 1532, Atahualpa, quien había destronado a su hermano Huáscar, recibió a la comitiva encabezada por Hernando de Soto a quien no trató cortésmente; en cambio dio un trato preferencial a Hernando Pizarro al enterarse que era hermano del jefe de los visitantes españoles. Era arraigada la costumbre Inca de diferenciar bien las jerarquías.

Los huéspedes, primeramente, quedaron asombrados al ver a los personajes montados a caballo, quizás pensando que hombre y caballo eran la misma cosa. Hernando de Soto, al despedirse, arremetió con su corcel hacia la corte de Atahualpa, cuyos integrantes retrocedieron temerosos.

Los cronistas siguen narrando que Atahualpa no se inmutó y, una vez retirados los españoles, mandó degollar a todos los que habían demostrado miedo, diciendo que no quería vasallos cobardes.

Un día después, su ejército entraba en Cajamarca, donde recibió al dominico fray Vicente Valverde, acompañado de un intérprete. El

propósito de Valverde era capturar pacíficamente al Inca, para lo cual le habló de Dios, el Papa y el Rey a quien debía someterse.

Le alcanzó una biblia y Atahualpa la arrojó a la multitud. Ante esto, Valverde regreso gritando, se dio la señal y sonó un tiro de arcabuz. Salieron los soldados de las habitaciones que rodeaban la plaza y arremetieron contra la multitud indígena que desesperada pugnaba por salir, pisoteándose unos a otros llegando a derribar una pared por presión.

Luego, Atahualpa fue hecho prisionero por el propio Francisco Pizarro, y el primero, prometió llenar un cuarto de oro y plata a cambio de su vida y libertad, ordenando que se trajera tal tesoro desde las más apartadas regiones del imperio.

Para que la promesa se cumpliera, y con el objetivo de apurar el envío, Pizarro mandó dos expediciones: una a Pachacamac, cerca de donde después se fundaría la ciudad de Lima, y otra al Cuzco.

Esta última comitiva tropezó en el camino con el grupo español que conducía prisionero al derrocado inca Huáscar, quien logró conversar con los españoles y les ofreció una mayor cantidad de oro y plata que la ofrecida por su hermano Atahualpa, pero Atahualpa, presintiendo de que hubiese un acuerdo entre los españoles y su hermano, con hombres infiltrados, lo mandó a matar de inmediato.

Sin embargo, las fuerzas españolas recibieron un nuevo contingente, en esta ocasión al mando de Almagro.

Con la llegada de este nuevo contingente español, hubo intenciones de asesinar al Inca Atahualpa, alegándose que estaban juntando legiones de indígenas que vendrían en rescate del príncipe.

Esta vez, sólo Hernando de Soto y Hernando Pizarro lo defendían y eran de la idea de que se le enviara a España y así disuadir la idea de su liderazgo entre los nativos.

Estos colonizadores, a diferencia de los que asesinaban a diestra y siniestra a los primitivos aborígenes antillanos, se mostraron más cautos y diplomáticos, amañando un juicio contra Atahualpa acusado del asesinato del hermano y de conspirar contra los españoles que venían de parte de la realeza. Entonces se le condenó a la hoguera y como en el incario este castigo se aplicaba sólo a los ladrones, aceptó ser bautizado, cambiándose la pena por la del garrote vil.

El garrote era una tortuosa forma de morir que consistía en un tornillo de hierro acoplado a un aro metálico o de madera, alrededor del cuello o del cráneo en que el verdugo, mediante una manivela, la hacía girar lentamente provocando la asfixia hasta que el reo espiraba en un sillón.

Atahualpa fue amarrado a una silla, con el garrote al cuello. Un cronista español que presenció la ejecución escribe que Atahualpa lloró y encomendó a sus hijos a Pizarro.

El sacerdote que lo asistió, Fray Vicente, le advirtió que olvidase a sus hijos y se convirtiese al cristianismo. Por respuesta volvió a llorar mientras que producto de la asfixia, con las manos como único medio de seña, indicaba el tamaño de sus hijos. Así terminó Atahualpa el 26 de julio de 1533. A la mañana siguiente, con gran solemnidad, era enterrado en la iglesia católica que habían hecho construir en Cajamarca. Días después, misteriosamente, su cadáver fue sustraído y llevado al norte, donde había transcurrido la mayor parte de su vida.

Como se puede deducir, a diferencia de la colonización de los primeros pueblos descubiertos en comunidad primitiva, los españoles, en el imperio Inca encontraron una enorme civilización totalmente formada y organizada.

Según Vargas (1981). En *Historia General del Perú*. El 23 de marzo de 1534, Francisco Pizarro realiza la fundación española de la ciudad del Cuzco con el título de «La Muy Noble y Gran Ciudad de Cuzco». Se hizo el acta de fundación, extendida por el escribano Pedro Sancho de la Hoz, que firmaron Diego de Almagro, Hernando de Soto, Juan Pizarro y el capitán Gabriel de Rojas y Córdova.

Al día siguiente se formó el primer Cabildo: como alcaldes ordinarios figuraban Beltrán de Castro y Pedro de Candía; y como regidores, Juan Pizarro, Rodrigo Orgóñez, Gonzalo Pizarro, Pedro del Barco, Juan de Valdivieso, Gonzalo de los Nidos, Francisco Mexía y Diego Bazán.

Como en toda ciudad española, se escogió la Plaza Mayor, el sitio de la iglesia, y se procedió a hacerse el reparto de solares, tierras e indios, entre los 40 españoles que decidieron instalarse como vecinos.

Bajo el pretexto de «los enseñaran y doctrinarán en las cosas de nuestra santa fe católica», se entregó a los españoles una cantidad de indios para su uso en trabajo e impuestos. Pizarro favoreció a sus amigos en el reparto de solares, tierras y nativos. Ello disminuyó la ya frágil cohesión española, aumentó las diferencias y ahondó los resentimientos entre ellos.

Por ese tiempo llegó la noticia de que Pedro de Alvarado, el conquistador que actuara en México y Guatemala, se hallaba proyectando un expedición al Perú, reuniendo barcos y gente, con el evidente propósito de arrebatarle a Pizarro y a sus hombres la conquista del imperio incaico. Esa fue una de las razones que impulsó a Pizarro la fundación del Cusco, a fin de que Alvarado no arguyera que la tierra carecía de dueño y que podía reclamar derechos sobre ella. Pizarro envió también a Diego de Almagro a que bajara a la costa y la tomara en posesión del rey de España. Luego, como ya vimos, envió a Hernando de Soto con una partida de jinetes e indios aliados en persecución de Quisquis.

Por su parte, Pizarro se alistó para regresar a Jauja, donde dejara una guarnición al mando de Alonso de Riquelme; se proponía fundar allí una ciudad destinada a ser la capital de su gobernación.

Por estas crónicas, se ha sabido que muchos guerreros peruanos se unieron a los invasores españoles y estos últimos en su afán de conquista fueron invadiendo otros territorios vecinos.

Al mismo tiempo que se producía la caída del Imperio incaico se desató un conflicto entre los conquistadores. Para concluirlo, el 20 de noviembre de 1542, el rey Carlos I de España firmó en Barcelona por Real Cédula las llamadas *Leyes Nuevas*, un conjunto legislativo para las Indias entre las cuales dispuso la creación del Virreinato del Perú en reemplazo de las antiguas gobernaciones de Nueva Castilla y Nuevo León, al tiempo que la sede de la Real Audiencia de Panamá fue trasladada a la Ciudad de los Reyes o Lima, capital del nuevo virreinato.

Y prosigue en sus crónicas:

Fue su primer virrey Blasco Núñez Vela, nombrado por real cédula del 1 de marzo de 1543. Sin embargo, no pudo ejercer la autoridad real debido a los enfrentamientos entre los partidarios de Francisco Pizarro y Diego de Almagro por el dominio del Perú, y pereció asesinado por Gonzalo Pizarro. El asesinato de la primera autoridad del rey produjo mucha consternación en España; la corona dispuso castigar severamente a quien había atentado contra el virrey, el representante del rey en territorios conquistados. Para ello, Carlos I envió a Pedro de la Gasca con el título de Pacificador para solucionar esta situación. Ya en el Perú, La Gasca, seguro de haber infundido la semilla de la traición entre los partidarios de Gonzalo Pizarro, se enfrentó al conquistador cerca del Cuzco, en 1548. Gonzalo Pizarro vio a sus capitanes pasarse al bando de la Gasca y la derrota para él resultó aplastante. Conducido a la ciudad del Cuzco, fue ejecutado por delito de alta traición al rey. Unos años después, en 1551, fue nombrado virrey Antonio de Mendoza y Pacheco, luego de haber ejercido el cargo en el novohispano y en gran parte de Sudamérica, excepto Brasil y Venezuela.

Es decir que los colonizadores encontraron un gran territorio totalmente organizado, pero lleno de contradicciones internas que ya habían tomado cuerpo en las disímiles civilizaciones pre incas que antecedieron al imperio que conquistaron.

Esta larga evolución de veinte mil años que se afianza con los incas, se proyectó después de un proceso de aculturación con los españoles y hoy, constituye la raigambre y ancestro fundamental de nuestro patrimonio y de nuestra nacionalidad.

De ello que, hablar de interculturalidad hoy en día no puede prescindir de esta memoria histórica.

Tal y como hemos analizado en toda esta historia, la significación auténtica del Imperio Incaico no solo la encontramos en la labor de la continuidad de la cultura Andina, sino en otros hechos y aportes que no tienen semejanza con otras culturas de la América aborígen des-

cubierta por Colón cuatro décadas antes. Esta significación histórica se estudia desde el punto de vista económico, político, social y cultural.

Para lo anterior, hagamos un breve resumen:

Primero: Desde el punto de vista económico: este periodo se desarrolló, como no se hizo en ningún otro lugar del mundo, la dualidad hombre-tierra, en base al trabajo intensivo de las áreas de cultivo.

El hombre cultivó la tierra y se sintió atado a ella porque era imprescindible para la supervivencia y el sustento diario; por esta causa, la agricultura constituyó la actividad fundamental en tiempo de los Incas. La técnica agraria que utilizaron fue bastante adelantada para su época y se adaptaba al medio geográfico andino tan variado en las zonas de, sierra, costa y selva, por ello fue específica para cada uno de estas particularidades geográficas.

En la sierra construyeron andenes que transportaban el agua necesaria para el consumo y para los cultivos, en tanto que en la costa se valieron de canales y reservorios para abastecerse de agua y transportarla al lugar donde se le necesitaba.

Del mismo modo, el Imperio de los Incas ya gozaba de merecida fama por las inmensas riquezas que atesoraba, en general de su gran riqueza mineral, entre estos minerales, la gran cantidad del codiciado oro.

Desde tiempos remotos se hablaba de “El Dorado”, reservorio del preciado metal que según la leyenda se encontraba en otro lugar lejos de Europa. Los españoles, entonces afirmaron haber encontrado el país de la dorada leyenda.

Segundo: Políticamente: Se ha establecido que en el Imperio Inca existió una monarquía absolutista y teocrática pero no abusaron de su poder, tampoco impusieron un sistema despótico, como fue común en las monarquías medio-orientales. Por el contrario, gobernaron con agudeza, velando siempre por el bienestar de su pueblo al que consideraban como elemento fundamental en el quehacer del Imperio. El pueblo fue gobernado sin despotismo, políticamente, en función a los altos fines que los soberanos impusieron.

Tercero: Desde el punto de vista social: Desde luego que, como todo Imperio, el imperio de los Incas fue una sociedad clasista pero

una sociedad clasista en que el pueblo tenía la oportunidad de ascender a los estratos superiores, es decir, se daba cabida al ascenso vertical.

Para ello el ciudadano debía destacarse por su abnegación hacia el trabajo o por participar en hechos en bien del Estado. También podemos afirmar que existió una seguridad social y una planificación social, porque la supervivencia del individuo estaba asegurada por la parcela o topo que tenía que trabajar, del mismo modo por la presencia de los grandes almacenes de provisiones para casos de calamidad o desastres naturales.

Cuarto: Culturalmente: Tiene también una significación histórica ya que hasta hoy perduran muchos de sus rasgos como la música andina, los bailes y danzas, el idioma quechua, tenida como oficial en tiempos del incario; la religión con sus creencias y cultos; también la conservación de muchas plantas y animales domesticados que han permitido que hoy en día no se hayan extinguido estas especies como ha ocurrido en otras partes del mundo. Es de destacar que hoy por hoy, la alimentación peruana conserva elementos de la comida tradicional de sus ancestros, y esto constituye un fuerte rasgo cultural conocido en el mundo.

Se ha demostrado que el imperio Inca fue uno de los estados mejor organizados y de mayor desarrollo cultural del Continente Americano. Y lo que es más asombroso, todavía, resulta comprobar que, muchas genialidades de estas creaciones, ocupó el Tahuantinsuyo el primer lugar, no solo en América sino a nivel global.

Basado en lo anterior, muchos sociólogos coinciden en el criterio que, la civilización Inca fue un considerable conjunto de ciudadanos con grandes capacidades y creatividad, que llegó a un gran desarrollo, pero que éste fue paralizado por la llegada de los colonizadores, quienes, de mala manera, quemaron, destruyeron y borraron todas las huellas de este imperio (exceptuando algunas ruinas que perduraron hasta hoy en día) que, sin esta abrupta colonización, podría haber llegado a un desarrollo máximo, muy elevado.

La cultura Inca iba evolucionando a través de los años; es por ello que constituye una rica fuente de hallazgos arqueológicos adelantados para su tiempo.

En resumen, esta civilización del Imperio Incaico marcó la historia, aportando como individuos y como pueblo, varios escalones de esta escalera que se forma con cada aprendizaje y descubrimiento nuevo. De todo ello, resulta obvio, que todas las riquezas del reino pasaron por la capital peruana y llegaron a engrosar las arcas españolas.

CAPÍTULO 7

Perú en la época colonial

Los conquistadores españoles fueron extendiéndose por la sometida nación sin importarle mucho las riquezas de tipo cultural o religioso y, al inicio centrarse únicamente en el oro como mineral de gran importancia que multiplicó sus fines expansionistas.

El Perú era un pueblo, en cuya forma de vida, lo religioso jugaba un papel fundamental. La nueva colonia era un mundo del súbdito del Tahuantinsuyo, poblado de dioses y deidades de mayor y menor importancia. Por tanto, estaba sacralizado, por religiones politeístas diversas en que los cerros, las fuentes, los animales, la luna y el sol tenían un contenido sobrenatural a quienes adoraban.

Es así que, para poder explotar y someter a este inmenso pueblo, era necesario una fuerte labor de evangelización y cristianización.

No cabe la menor duda que para conseguir estos objetivos, los españoles sometieron a los habitantes colonizados con todo tipo de métodos, desde el persuasivo hasta el impositivo de la forma más cruel posible.

Lo primero que trataron de hacer fue poner en práctica mecanismos ideológicos cuyo objetivo fundamental estaba centrado en destruir la larga cosmovisión andina, con sus respectivos valores ancestrales. Ante esto, los sometidos no pusieron mucha resistencia a esta evangelización, aceptando ser bautizados y cristianizados, adaptándose poco a poco a las exigencias teológicas del culto cristiano.

De ahí que, en el decursar del tiempo, aparecieran personas que demostraron fehacientemente realizar obras de caridad, prácticas virtuosas y ayuda a los más necesitados a los que los habitantes les concedieron un carácter divino. Aprovechando estas circunstancias especiales, la religión católica inició un proceso de canonización hacia

estas personas ya evangelizadas convirtiéndolas en íconos religiosos a las que la población comenzó a seguir y a venerar.

Ejemplos de estas personas extraordinariamente virtuosas convertidas en santos fueron: Santa Rosa de Lima, San Martín de Porres, Santo Toribio de Mogrovejo, etc.

Parecido a lo que ocurrió en Las Antillas, pero con menos fuerza, los indígenas no renunciaron del todo a la antigua religión andina, tampoco hicieron una sincretización como el caso de Cuba, sino que lo hacían disimulada y paralelamente.

En este sentido los españoles trazaron una inteligente estrategia edificando iglesias, capillas y cruces en los lugares de emplazamiento de las antiguas huacas.

Esto fue aceptado paulatinamente por los nativos y en el caso específico de las grandes ciudades, las iglesias católicas comenzaron a proliferar, trayendo como resultado que al decursar de los años, el pueblo desechara la personalidad religiosa de la cultura andina, mostrando su misión a la nueva fe occidental.

Este dominio español que fue iniciado con la muerte de Atahualpa se mantuvo desde 1533 hasta 1824 con la capitulación española de Ayacucho y del retiro de la corona.

Hay otra cuestión que no debe pasarse por alto y que, aunque es de orden económico, también tiene sus secuelas culturales. Esta fue la gran explotación minera en la época del virreinato, ya que la mano de obra explotada en las minas estuvo constituida fundamentalmente por la población indígena a través de los sistemas de la mita (trabajo especializado por oficios en que el estado obligaba a los nativos a laborar sin descanso, obteniendo por eso salarios ínfimos).

También, otro aspecto a destacar en los territorios ocupados, fue la imposición del tribunal de la Santa Inquisición al igual que lo habían hecho en Europa a los “herejes”. El mismo estaba integrado por un fiscal, un comisario y tres inquisidores, y sus castigos llegaban desde crueles azotes en lugares públicos hasta personas quemadas en la hoguera. A través de diferentes años los cronistas registran alrededor de 400 castigados por este tribunal, de los cuales unos 60 fueron quemados públicamente en la hoguera.

Haciendo un pre análisis de estos primeros tiempos de dominio de los colonizadores durante la época del virreinato del Perú, se puede deducir que las actividades de orden económico y expansionista fueron influyendo poco a poco en la mentalidad peruana, en su idiosincrasia y en definitiva, en actos de sumisión que dan al traste con un comportamiento en que poco a poco los factores culturales se fueron adaptando a las nuevas tendencias y en el exagerado respeto (por llamarlo de alguna manera) a los ciudadanos extranjeros independientemente de sus ideas injerencistas, cuestión que actualmente está en correspondencia con el concepto de interculturalidad.

Renglón aparte merece el comportamiento de la industria en época de la colonia, ya que a pesar de que las civilizaciones prehispánicas mostraron un gran desarrollo en ello, las nuevas construcciones españolas fueron incipientes y rudimentarias con carencia de tecnificación. Esta contradicción llegó al extremo de que, por imposición de la corona española, en la primera etapa del virreinato quedó totalmente prohibido el desarrollo de la industria y la construcción, esto duró por varios años, pero luego comenzaron las grandes edificaciones sobre todo en las ciudades de Lima y Arequipa para uso exclusivo de los españoles y criollos descendientes de ellos.

Como hemos comentado, en el Perú, lo mismo que en otras tierras ocupadas por los españoles en América, hubo una transmisión de formas arquitectónicas basadas en las técnicas europeas que se adaptaron a nuestros medios durante la colonia.

Las obras arquitectónicas que se produjeron además de la influencia europea, tuvieron también una influencia de lo pre-hispánico formando la arquitectura denominada “mestiza”; esta transcurría de las formas neoclásicas donde se aprecia un eclecticismo donde al igual que las capitales del Caribe, predomina el carácter gótico combinado con lo morisco producto a su vez de las tendencias que tuvo España durante las invasiones en sus guerras con los moros. Es por ello que en las grandes capitales latinoamericanas hoy en día resultan de gran admiración las construcciones al estilo de Granada y de Sevilla. (Ver Figura 24).

Precisamente por el enfoque de este trabajo sobre el papel de la educación en la interculturalidad peruana, vale la pena hacer un breve estudio de la educación durante la colonia.

Al respecto, el peruano de hoy en día se ha percatado de forma mayoritaria que la educación constituye cierto freno para las clases gobernantes que necesitan de un pueblo inculto al que se le pueda engañar fácilmente.

Este arraigado concepto que aún persiste, todavía tenía más fortaleza en la época colonial y neocolonial. Según diversos estudios la educación durante la colonia presentaba las siguientes características:

1. Elitista: ya que el acceso a la educación fue un privilegio de las clases dominantes. Estos eran españoles, criollos ricos hijos de españoles y caciques. Por tanto, el pueblo que era el que producía los recursos se les excluía de recibir educación alguna a no ser, la derivada empíricamente en la perfección de sus oficios.
2. Dogmática: se imponía con métodos escolásticos y arcaicos traídos de España, no pudiendo ser cuestionada por nadie y negando el porqué de las cosas.
3. Absolutista: debido a que era impuesta hegemonícamente por el Estado con rígidos patrones ya establecidos.
4. Memorística: las lecciones eran repetitivas y el alumno sólo podía memorizar sin cuestionar lo que dictaba el profesor.
5. Patriarcalita: en este aspecto, al menos durante la mayor parte de la colonización, la mujer estuvo excluida de recibir educación, con la contada excepción de algunas familias de poder económico, donde por razones de estatus, la mujer recibió un tipo de instrucción educativa, aunque elemental y simple.
6. Religiosa: la imposición religiosa basada en la fe cristiana fue una característica fundamental de la sociedad colonial y no estuvo ajeno al quehacer educativo. Predominaron los contenidos de filosofía escolástica medieval y de metafísica espiritual. Como caso curioso, perduraron por siglos las cartillas de lectura que comenzaban con el abecedario: Cristo, A, B, C...
7. Estricta: los alumnos eran severamente disciplinados para el aprendizaje de las lecciones impartidas en clase, llegando

incluso hasta el castigo físico cuando no memorizaban algo o cuestionaban elementos de una lección de clases.

8. No ordenada: debido a que en la época colonial no existió un sistema que normase y regulase los aspectos concernientes a la educación básica y superior, cada centro se regía por programas y normas propias independientes entre sí.
9. Solo instructiva: a pesar de que se dictaban normas morales que en algo tenían que ver con el comportamiento social, sobre todo de obediencia, para nada se tenían en cuenta componentes afectivos y mucho menos de colectividad humanista.

Precisamente el carácter clasista y eminentemente religioso de este tipo de educación estaba en concordancia con las características mencionadas.

Haciendo un balance del modo de vida del Perú en la época colonial respecto entre otras cosas a su multiculturalidad, podemos enumerar los factores que incidieron de forma directa en esta formación sociocultural:

- a. El encuentro con infinidad de culturas y etnias.
Esto no permitió propiciar una forma de actuar singular en todas las regiones conquistadas; lo que llevó a organizar esta colonización con un orden de aceptación y servidumbre como hicieron en otros territorios conquistados.
- b. La contradicción de hallar civilizaciones con cierto grado de desarrollo y el encuentro de costumbres y modo de actuar diferentes.
Lo anterior no permitió una sojuzgación pacífica y lineal como lo habían hecho en territorio de las Antillas donde los aborígenes acataban sumisamente lo impuesto por las leyes de la corona.
- c. La imposición de una religión monoteísta lo debidamente desarrollada, a territorios diferentemente politeístas.
- d. El descubrimiento de riquezas inimaginables por los conquistadores en todos los sentidos, lo que provocó ansias de expansión cada vez más acentuadas y el descubrimiento y ocupación de otros territorios.

- e. Las contradicciones y luchas internas de los territorios ocupados.
Ello constituyó un factor muy favorable para los colonizadores, quienes aprovechándose de esta contradicción les fue muy fácil anexionar grupos étnicos rivales a su ejército para que combatieran a sus propios hermanos. Al parecer, esto permeó durante siglos la mentalidad de los peruanos, donde la rivalidad prevalecía con sus negativas secuelas que atentaron con el concepto de interculturalidad y la aceptación mutua entre ciudadanos.
- f. La gran diferencia cartográfica regional encontrada a lo largo y ancho del territorio inca, fue una cuestión que más bien resultó un obstáculo para aniquilar todas las culturas, elemento que hoy en día se puede apreciar en casi todos los países suramericanos y que también incide de forma directa en la interculturalidad.
- g. El freno al gran desarrollo autóctono que venía sucediéndose en el Perú que cedió su lugar cultural a las costumbres occidentales totalmente ajenas a los conquistados.

Como se puede apreciar, nos hemos referido al modo de vida, costumbres, y características generales durante la época colonial basándonos en la interculturalidad.

Es por ello que, debido a las sobradas contradicciones antagónicas, llegó el momento de la emancipación y liberación del yugo español, que estalló con bastante simultaneidad y con denominadores comunes en el Cono Sur latinoamericano.

Al respecto se ha escrito lo suficiente de estas guerras independentistas, exponiendo a sus máximos gestores, Bolívar, San Martín y Sucre entre otros patriotas. Es por ello que aunque nos llenen de orgullo y ejemplo, no es objetivo de este volumen referir sus detalles, ya que su estudio sería bastante extenso y nos apartaríamos del tema central, o sea: la interculturalidad.

CAPÍTULO 8

La migración hacia la ciudad y sus consecuencias

Como ha afirmado Capel (1997) de la Universidad de Barcelona: La inmigración ha sido una característica permanente de las ciudades desde el comienzo de la historia. La inmigración es consustancial a la ciudad y ha significado una aportación de gran valor, factor de crecimiento económico y de innovación. Y lo sigue siendo hoy a pesar de que los cambios en las sociedades desarrolladas exigen en la actualidad una menor demanda de mano de obra y, por consiguiente, un menor número de inmigrantes para el mercado de trabajo.

Efectivamente, este es un fenómeno que se ha originado durante siglos y sigue manteniéndose, en algunos casos (como en los países no desarrollados), arrojan cifras alarmantes y han provocado una superpoblación de individuos, la mayoría no aptos para la ocupación laboral y profesional que exige el desarrollo de las grandes ciudades.

Durante la sociedad pre industrial las migraciones resultaron un factor clave, en la regulación y supervivencia de las poblaciones urbanas, ya que la ciudad necesitaba mantener su población y crecer desde todo punto de vista.

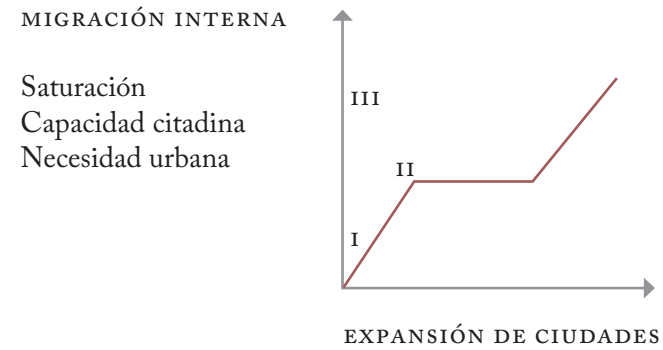
De ahí que, en las grandes urbes, analizando su génesis, la mayoría de las familias poseen rasgos ancestrales radicados en otras regiones alejadas de la ciudad.

Volviendo al artículo ya reseñado antes por el investigador Capel (1997): La situación demográfica de las ciudades empezó a experimentar cambios significativos en el siglo XIX, ante todo en los países que más tempranamente realizaron la Revolución industrial y demográfica. En efecto, a partir de fines del XVIII las ciudades inglesas, primero, y otras, más tarde, dejaron de experimentar tasas negativas de crecimiento vegetativo, gracias a la reducción de la mortalidad. Pero no por ello los movimientos inmigratorios desaparecieron. De hecho, se mantuvieron o aumentaron, lo que, como es sabido, aceleró considerablemente el crecimiento de la población urbana...

El crecimiento por inmigración ha alcanzado una fuerte intensidad, como resultado del éxodo rural a gran escala “que vacía literalmente el campo, especialmente en América Latina y en África, de sus elementos más jóvenes y más emprendedores”. En lo que se refiere al conjunto de los países iberoamericanos, algunos cálculos someros estiman que entre 1940 y 1970 el éxodo rural supuso el déficit de unos 51 millones de personas que en igual cifra habrían pasado a las ciudades, representando el 63 por ciento del incremento total del sector urbano en esas tres décadas:

Desde luego que, si la migración interna arrojó saldos positivos para el crecimiento y prosperidad de las ciudades, llegó un momento en que estas ciudades se saturaron y las zonas rurales comenzaron a mermar. Entonces, las capacidades de las ciudades no soportaron ni soportan este acelerado crecimiento, comportándose este, de acuerdo a: necesidades urbanísticas, población aceptada y condiciones óptimas de la forma siguiente la cual ofrecemos con fines exclusivamente didácticos:

Fig. 3. Comportamiento esquemático aproximado de la migración interna



Fuente: Elaboración propia.

Este denominador común constituye un fenómeno a nivel universal, aunque se acentúa con más fuerza en los países tercermundistas, de los cuales podemos brindar la siguiente síntesis con el fin de un mejor análisis:

- a. EN EL ASPECTO ECONÓMICO:
 - La mano de obra barata y con poca calificación.
 - La falta de garantía legal que proteja a los trabajadores.
 - La cesantía inesperada cuando se han saturado las obras.
 - La falta de condiciones materiales para las familias inmigrantes.
 - El crecimiento de barrios insalubres sin un mínimo de condiciones de vida.
 - La multiplicidad de oficios emergentes sin oportunidad a especialización.
 - La explotación sin límites provocando sobrecarga de horas laborales.
- b. EN EL ASPECTO SOCIAL:
 - La escasa oportunidad de una educación adecuada.
 - El aumento desproporcionado del trabajo infantil.

- Las conductas delictivas y su aumento.
- El crecimiento de la trata y la prostitución.
- La falta de oportunidad a estudios superiores.
- La escasa garantía en las leyes de protección ciudadana.
- La negación a incorporarse a un sistema de salud adecuado.
- La discriminación o xenofobia interna.
- La desventaja a participar de una interculturalidad en el sentido práctico.

Comentando algunos de los aspectos notorios antes señalados, podríamos plantear lo siguiente:

Como bien decía el citado autor de la universidad de Barcelona en su artículo: *LOS INMIGRANTES EN LA CIUDAD. CRECIMIENTO ECONÓMICO, INNOVACIÓN Y CONFLICTO SOCIAL*, al principio estas migraciones campo-ciudad, permitieron un desarrollo urbanístico acelerado y un aumento de la producción fabril en la naciente industria.

Desde luego que esto constituyó un elemento positivo que contribuyó decisivamente a dicho desarrollo, tanto urbanístico como industrial. También hizo que crecieran y se modernizaran las ciudades.

Retomando a Capel:

La migración es un proceso de movilidad espacial y social que ha permitido la ocupación de todo el espacio terrestre y la mejora de las condiciones de vida de la humanidad. A las ciudades les ha permitido, como hemos visto, el mantenimiento de su población y el desarrollo de su actividad económica.

Desde luego que, en estos párrafos, el autor se está dirigiendo a la etapa inicial de estas migraciones que corresponde a los segmentos I y II de nuestra gráfica presentada en la figura 25, pues como todo proceso dialécticamente social sometido a cambios, el equilibrio es algo temporal determinado por lapsos o sólo por instantes. Eso depende de la velocidad a la cual se someta ese proceso.

Pero volvamos al análisis general mencionado con anterioridad cuando eclosiona en la ciudad la saturación de ciudadanos provenientes de áreas rurales. En el plano económico:

Los propietarios o dueños de negocios y proyectistas de obras, han aprovechado la desesperación de los inmigrantes en buscar una fuente laboral para ofrecerles un salario más bajo que el habitual. Esto ha ocurrido durante siglos y en la sociedad actual persiste en varios países, incluyendo a los llamados “desarrollados”.

Muchos de ellos, arriban a las ciudades sin una documentación debida o mediante trámites irregulares; de aquí que, una vez dentro de su labor, no tengan el mínimo derecho a reclamación alguna como ya lo podían hacer los trabajadores regulares.

De la misma manera, como en una gran cantidad de casos, la obra culmina, entonces el obrero se queda en el desamparo total. Incluso muchos, han traído a su familia que, momentáneamente también se quedan sin un techo donde guarecerse.

Lo anterior ha provocado el asentamiento y hacinamiento de familias enteras que no le ha quedado más remedio que establecerse en zonas de la ciudad. Esto ha provocado la infinidad de barrios marginales que pululan en varias grandes urbes de Latinoamérica.

Desde hace mucho, sobre todo en la segunda mitad del siglo xx, se hablaba de las conocidas favelas de Sao Paolo y Río de Janeiro en que los inmigrantes locales, al no hallar terrenos donde ubicar sus viviendas, recurrieron a los incómodos y escalpados cerros para establecerse. Hoy día, el panorama se ha extendido a los demás países y a megaciudades como por ejemplo, Lima.

En las grandes ciudades peruanas, el paisaje forma parte del panorama común, donde sus habitantes, en la mayoría de los casos, carecen de agua potable y alcantarillado, por lo que los gobiernos se han obligado a tomar medidas improvisadas que no se han contemplado en sus plataformas programáticas.

También, muchos de sus moradores se ven en la necesidad de buscar empleos emergentes con alto grado de inestabilidad, sin un respaldo legalmente sólido.

Desde luego, no es nada nuevo conocer que lo económico repercute directamente en lo social por lo que los ciudadanos que viven

en estas condiciones, tienen una mínima posibilidad de que sus hijos reciban una educación adecuada, y algunos se quedan solamente a recibir clases hasta los escasos niveles elementales de aprendizaje. Otros pasan a la fila de los iletrados o analfabetos funcionales. Ellos se observan muy a menudo dedicados a la venta ambulante de productos en edades tempranas por la necesidad de subsistir.

Esto crea las condiciones adversas para que algunos, cuando llegan a la adolescencia y juventud, se dediquen a labores incorrectas como el vandalismo, la prostitución, etc.

Demás está decir que, las condiciones higiénicas o sanitarias no son las mejores, y el mismo medio donde conviven, es causa directa de esa insalubridad, lo que los hace vulnerables a distintos tipos de enfermedades para las que no hay una atención adecuada.

Pero aquellos que han tenido la suerte de llegar a estudios superiores a base de tesón y una abnegación admirable, a veces no son totalmente aceptados por sus compañeros de clases. De ello que sean víctimas de “bullying”, palabrita muy de moda que, prestada del idioma inglés significa acoso escolar y que en muchos centros de estudio se ha incrementado.

En esto, hemos revisado numerosas tesis de maestrías y doctorados de diferentes universidades peruanas que hacen un estudio del fenómeno en sí dentro del asunto de la interculturalidad, pero en ninguna de ellas se puede notar la proposición de soluciones efectivas.

También el nuevo currículo nacional lo tiene contemplado dentro de sus normativas derivadas en competencias. Por eso consideramos que se ha dado un paso de avance en este aspecto, pero siendo honestos, ha sido sólo un solo paso que se fundamenta desde las intenciones humanas y de buena fe, a la acción oportuna, eficiente y práctica para lograr la equidad a la que todos aspiramos.

Es por ello que como planteamos en el título de este trabajo, todavía hay camino por recorrer para que la educación cree las premisas necesarias y se fomente una verdadera interculturalidad como a la que aspiraban los teóricos.

Muy a propósito de este trabajo escojamos algunos datos interesantes proporcionados por la revista que patrocina el Grupo de Aná-

lisis para el Desarrollo (GRADE) de los autores Balarín, M y Alcázar L. (2017) quienes plantean:

Antes de profundizar sobre el proceso de transición a la adultez entre los jóvenes de contextos urbanos vulnerables desde una perspectiva cualitativa, es importante conocer quiénes conforman este grupo poblacional y en qué elementos se manifiesta su vulnerabilidad.

Esta sección mostrará cuál es la situación de los jóvenes urbanos de 15 a 24 años a escala nacional en el año 2014, en una serie de indicadores clave de educación, empleo, salud y confianza en las instituciones. Para ello, utilizamos la base de datos del INEI como fuente secundaria. A lo largo de la última década, se ha incrementado en el Perú el acceso a la educación secundaria y superior de estos jóvenes. Entre el 2004 y el 2014, su tasa de matrícula en educación secundaria aumentó de 79,5% a 86,7%, mientras que la de educación superior creció de 57,9% a 75,4%. Por otro lado, en lo que respecta al nivel educativo alcanzado (ilustración 2), la mayoría de estos jóvenes cuenta con educación secundaria completa y más del 50% estudia o ha culminado una carrera en un centro de educación superior (instituto o universidad).

Al desagregar por sexo, hay una mayor proporción de mujeres (59,1%) que 9 Para este análisis se utilizan diversas fuentes, como la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho), Estadísticas de Calidad Educativa (Escale – Ministerio de Educación), y la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (Endes) del 2014, que permiten elaborar los indicadores por dimensiones clave como son la educación, el trabajo, la salud, etc. Los indicadores se presentan para toda la cohorte de jóvenes (de 15 a 24 años) en zonas urbanas y también se desagregan por características individuales, del hogar y de la comunidad. 26 Transiciones inciertas: una mirada a los jóvenes de contextos urbanos vulnerables de Lima de hombres (50,3) cursando estudios superiores.

Cuando se compara a la población por lengua materna, se observa que el porcentaje de hispanohablantes (55,4%) que cursa o ha con-

cluido la educación superior es superior al de la población de habla indígena (41,4%).

Sin embargo, en contextos vulnerables —como los hogares en pobreza y pobreza extrema—, la proporción de jóvenes que asiste o que ha concluido la educación superior es baja. En el caso de los jóvenes de hogares en pobreza extrema, el 50% cuenta con secundaria incompleta o completa, y el 30% con primaria incompleta o completa; tan solo el 20% de estos jóvenes se encuentra cursando educación superior. En los hogares pobres, la proporción de jóvenes que solo cuenta con primaria es menor: la mayoría (43%) tiene secundaria completa, el 20% secundaria incompleta y el 24% se encuentra cursando o ha concluido.

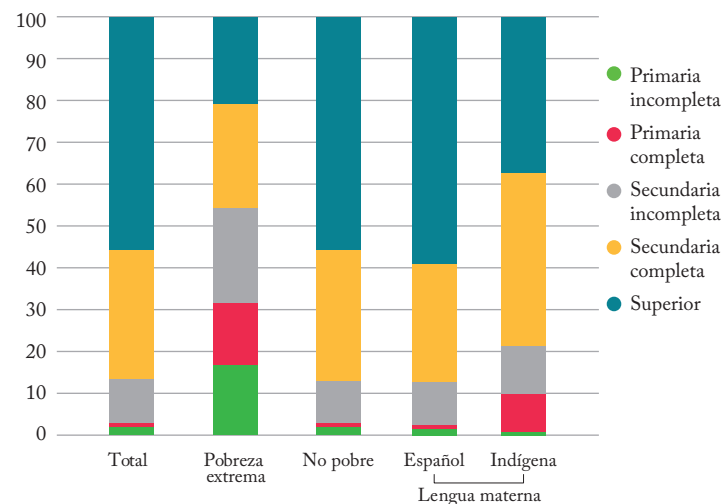
Estas cifras actuales, corroboran lo planteado en párrafos anteriores donde se aprecia estadísticamente que tan sólo el 20 % se encuentra cursando estudios superiores que en la mayoría de las veces no logran concluir, debido precisamente a esa falta de oportunidades o a la necesidad de trabajar.

Es cierto que ha existido un discreto incremento comparándolo con años anteriores, pero la diferencia es notable respecto a los jóvenes de las ciudades que han tenido la oportunidad de cursar sus primeros estudios en colegios privados caros y luego, continuar en universidades de igual rango.

Otro análisis interesante que hacen las autoras Balarín y Alcázar, se refiere a los pobladores de Perú de habla indígena y su acceso a la Educación Universitaria en comparación con los mismos habitantes de esas zonas de pobreza, que nacieron en la ciudad y su diferencia sustancial.

Asimismo, en el citado artículo de GRADE, los mismos autores, ofrecen la última tabla estadística del año 2014, que compila resultados muy interesantes respecto a las oportunidades de escolaridad en esas zonas desfavorables, cuestión que a lo largo de este libro lo asociamos consecuentemente al concepto de interculturalidad, ya que en este capítulo nos referimos a zonas vulnerables y a su procedencia. De dicha tabla, escogeremos algunos elementos:

Fig. 4. Nivel escolar según estatus de vida y procedencia.



Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Enaho 2014.

La gráfica por barras diagramáticas ilustra perfectamente el comportamiento de la distribución porcentual de los niveles de Enseñanza entre los distintos sectores, por lo que vale la pena hacer un breve análisis de su lectura para corroborar los criterios expuestos anteriormente y llegar a las siguientes conclusiones:

Primera: El total de mediciones y la situación de alumnos que no se consideran en extrema pobreza (los no pobres según la media) guardan cierta semejanza en cuanto a su estatus académico comparadas con la primera barra general. Esto es un indicador que puede resultar engañoso a la vista de los directivos, pues pueden tomar este “valor medio” como referencia y ello nos llevaría a un concepto absolutista, aunque se nota claramente en el aspecto: primaria incompleta, una desventaja importante respecto a este valor medio.

Segunda: Comparando la barra dos con la tres, resalta que los alumnos que tienen la primaria incompleta, es mucho más favorable en los “No pobres”, ya que como señalamos, el resultado arroja alrededor de un 12 % en los que se encuentran en pobreza extrema. El

mismo contraste se observa en cuanto a la culminación de estudios primarios de un 18 % de los No pobres respecto a una ínfima cantidad en cuanto a los comparados que no logran culminar estos estudios.

Tercera: En cuanto a la Secundaria incompleta, la comparación se distancia aún más, en proporción de 8/25 en rangos porcentuales.

Cuarta: Sin embargo, sobre estudios concluidos de Secundaria Básica, la diferencia arrojada no es tan desproporcionada. Esto puede explicarse porque de acuerdo a las encuestas aplicadas, aquellos que necesitan trabajar de inmediato en algunas empresas, les exigen este nivel terminado.

Quinta: Siguiendo esta comparación, se infiere fácilmente que, los alumnos No pobres, logran ingresar a la universidad en una proporción de 20/55 respecto a los pobres; es decir, más del doble.

Sexta: Es bastante significativo el comportamiento de alumnos cuya lengua materna es el español y los que provienen de lenguas autóctonas del Perú, donde se observa cierto progreso respecto a épocas anteriores sobre todo en los grados elementales de la Educación Básica. Ya en la continuación de Estudios Superiores, los primeros gozan del doble de ventaja para convertirse en profesionales.

De todo esto, no cabe la menor duda que el fenómeno de migración hacia las ciudades, viene convirtiéndose en un fenómeno social con las consecuencias que ello implica, entre ellos, la interculturalidad dentro de un mismo país lo suficientemente heterogéneo para que se fusionen armónicamente distintas costumbres y formas de vida.

CAPÍTULO 9

El mestizaje en el Perú

Si bien es importante el análisis anterior sobre los resultados migratorios y el desplazamiento hacia las grandes ciudades; también resulta imprescindible un estudio que tiene que ver mucho con la interculturalidad en el país y la composición étnica.

Nos referimos al mestizaje en la nación, producto de las migraciones internas y otros factores de orden externo.

Para ello nos basaremos en un reciente artículo publicado en el diario *El Comercio* recientemente por el Doctor Contreras, C. (2018) de la Pontificia Universidad Católica del Perú, quien en su parte introductoria afirma categóricamente: “A pesar de dos siglos de vida republicana, en el plano étnico social mantenemos el perfil de una sociedad colonial”.

El autor, expone claramente sus argumentos, de ahí que lo hayamos tomado de referencia como criterio de especialista para este estudio en que el autor sigue opinando:

Una reciente encuesta desarrollada por el Instituto de Opinión Pública de la ya centenaria Pontificia Universidad Católica del Perú ha explorado la identidad étnica que los peruanos tienen de sí mismos; es decir, ¿cómo nos sentimos? o ¿qué consideramos que somos: blancos, mestizos, indios? No es una sorpresa que la mayoría (56%) se

considera mestizo; siguen luego los grupos originarios o indígenas, que en esta encuesta fueron divididos entre quechuas, aimaras y nativos amazónicos, con 34%, y mucho más abajo: los blancos (7%) y afroperuanos (3%).

Y basado en esta encuesta, donde cada ciudadano se autodefine étnicamente, con el criterio de su origen de arraigo, Contreras sigue opinando:

La encuesta presenta también las variaciones regionales. El oriente y el norte representarían las regiones mestizas por excelencia, ya que ahí este grupo llega a representar a tres de cada cuatro personas.

En el oriente (la selva amazónica) los mestizos superan incluso claramente a los nativos amazónicos, que solo alcanzan el 13%. En las regiones sur y central (que excluye al polo urbano de Lima y Callao) dominan los indígenas, con 64% y 72%, respectivamente. Lima Metropolitana se muestra más o menos similar al promedio nacional, con cierto aumento de los mestizos, que crecen hasta llegar al 63%, y de los blancos (9%).

Los sesgos étnicos se vuelven más acusados cuando se cruzan con variables clasistas. El perfil del hombre blanco es en el Perú el de una persona del nivel socioeconómico A, que goza de educación universitaria y vive en una zona urbana residencial con buenos servicios públicos, mientras el descendiente de los grupos étnicos originarios pertenece al nivel socioeconómico E, llega solo a la educación primaria y habita en el campo en una vivienda precaria de pobres servicios públicos. Salvo en estas categorías extremas, en todas las demás, los mestizos son mayoría.

Es decir que el autor, hace un deslinde lo suficientemente explícito, no sobre el concepto en sí, sino también del análisis social que conlleva o debe conllevar el término de interculturalidad en la nación desde el punto de vista ideológico, cultural y epistemológico.

El escritor del artículo defiende la idea que en el plano étnico social los peruanos mantienen el perfil de una ciudad colonial donde los descendientes de los colonizadores ostentan ciertos privilegios en todas las esferas de la vida, mientras que los descendientes de las disímiles culturas aborígenes se mantienen como una población desfavorecida tanto en su interrelación social en diferentes contextos y también por el Estado.

Desde luego, que estas acciones étnicas clasistas resultaron mucho peor en el pasado, pero a través de varias investigaciones entre ellas la encuesta que mostramos en la figura 29 nos indica claramente que todavía quedan pendientes muchos rezagos que no hacen prosperar al país en ese sentido.

En el estudio reciente que comentamos, prevalece la idea de que las personas reconocen su identidad étnica. En ese aspecto habría que cuestionarse si lo anterior era de vital necesidad. Por supuesto se hace hincapié en el mestizaje no como una consecuencia étnica, sino como una forma de solapar las consecuencias en cuanto a interculturalidad dirigida subliminalmente hacia la xenofobia y racismo que en algunos sectores se acentúa en la actualidad.

Resultan interesantes, los criterios manejados por Antonio Zapata y Paolo Drinot. De acuerdo con esta ideología, aceptarse mestizo implicaba una renuncia a los orígenes étnicos o geográficos diferenciados, para fundirse en una amalgama nacional, que facilitaba la integración e igualación con los demás habitantes del país.

Para los indios el mestizaje fue presentado como un ascenso, en la medida en que en la época colonial los mestizos gozaron, por lo general y en la práctica, de mejores consideraciones que los nativos. El mestizaje implicaba la incorporación a la vida urbana y a la economía moderna; para los indios fue presentado como una forma de progreso y casi como un deber nacional. En esta línea, fue sintomático que el censo de 1940 no considerara al grupo de los blancos como diferente al de los mestizos, sino que creó una sola categoría de blancos y mestizos, que alcanzó el 52% del total, lo que permitió al presidente

Manuel Prado presentar al Perú como un país occidental y moderno, que había superado su herencia indígena.

Y sigue comentando el autor, brindando detalles significativos y muy poco conocidos, al menos por gran parte de la población común incluyendo a estudiantes universitarios:

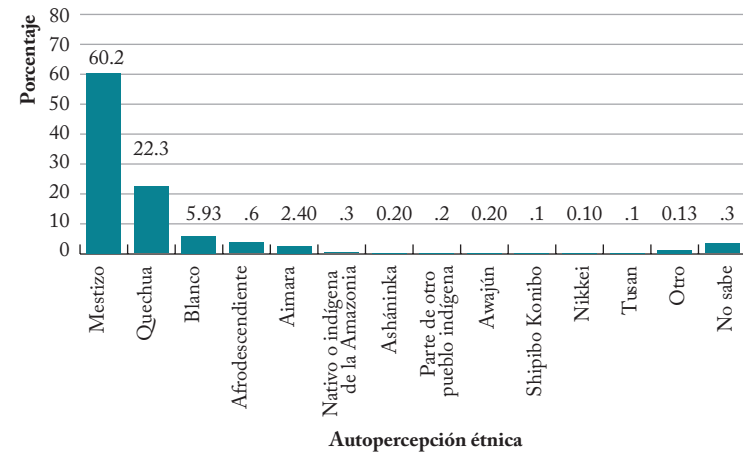
En esta ideología parecen haberse sumergido también los directores del estudio de la PUCP ya que, quizás sin ser conscientes de ello, han favorecido la expansión del mestizaje en la encuesta con actos como la omisión de los grupos originarios de la costa, como si el indio costeño no existiera. Aunque la conquista española literalmente diezmó a la población indígena de esta región, los tallanes, moches, chinchas y chiribayas no desaparecieron. Sobre todo, en el norte, sobrevivieron y se recuperaron demográficamente y culturalmente, al punto que el etnógrafo alemán Heinrich Brüning pudo hallar todavía a personas hablando la lengua muchik en el siglo XIX.

También se han omitido a los inmigrantes asiáticos o sus descendientes, que sí fueron contemplados en los censos de 1876 y 1940, como “raza amarilla”. Con dicha ausencia, también quedaron invitados implícitamente a integrarse en el grupo de los mestizos.

El hecho de que en las regiones sur y central la autopercepción indígena alcance proporciones tan altas, puede entenderse como una resistencia a la ideología del mestizaje. Con vistas al bicentenario de la independencia, resulta oportuno reflexionar acerca del tipo de identidad nacional y cultural a que aspiramos los peruanos.

A continuación, presentamos una tabla estadística llevada a cabo durante el 2017 acerca del origen étnico de los ciudadanos.

Fig. 5. Autopercepción étnica.



Fuente: Censo Poblacional 2017.

Analizando el mestizaje no sólo desde el punto de vista cultural, sino también desde el histórico, podemos afirmar que este surgió desde el momento en que los españoles colonizaron nuestros territorios. Por los peligros que podía acarrear la aventura a conquistar tierras desconocidas, los visitantes venían sin sus mujeres y fue inevitable que tomaran por la fuerza a la mujer indígena para satisfacer sus apetitos sexuales.

Entonces, claro está que hubo racismo en dicho proceso, pues poseer u obligar a una mujer a ser sometida sin su consentimiento es un signo visible de agresión sexual y física.

Sin embargo, hubo excepciones ínfimas en algunas uniones matrimoniales; un ejemplo de ello fue la alianza que provocó el nacimiento del Inca Garcilazo de la Vega.

También es muy conocido el caso del Virrey de España quién se enamoró perdidamente de una indígena conocida como la Perricholi, a la que colmó de privilegios y lujos, pero tanto este, como otros, fueron hechos que no constituían la generalidad.

Actualmente cuando se habla del pasado se glorifican las hazañas y el modo de vida de los antiguos peruanos en su avanzada agricultura,

en la construcción, en los sistemas de riego y en los monumentos históricos; sin embargo, cuando se habla sobre la presencia de indígenas en el presente, asoman actitudes de rechazo y molestia en la gente, al extremo de considerarlo como una ofensa, es decir, en el subconsciente se niega aceptar parte de la historia autóctona. Este es un aspecto de la interculturalidad en el que todavía hay que seguir trabajando en la población, por tanto, hoy día, el mestizaje se define más como negación que como afirmación.

Lo planteado anteriormente sobre la realidad del país se puede afirmar que cuando se habla de los antepasados se hace con orgullo, pero cuando nos enfrentamos al presente hay una especie de vergüenza irracional que nos divide y confunde, ya que nuestra nación es multicultural y respetada por sus riquezas culturales a nivel mundial.

Dentro de este mestizaje, hay quienes confunden multiculturalismo con interculturalidad, sin embargo, existen diferencias conceptuales que traen consigo acciones en muchos casos no muy ortodoxas.

Explicándonos mejor, cuando los colonizadores se expandieron a diversas tierras de América Latina, la práctica fue extensiva; por ello comenzaron a hablar de minorías étnicas estableciendo las políticas multiculturales a esos grupos diversos que en una época eran minoritarios, pero han cambiado de contexto en épocas recientes. La cuestión surge cuando bajo el concepto de minoría se refieren también a otros grupos sociales como los originarios llamados despectivamente indígenas.

Los países de América Latina son plurales por su composición étnica y multiculturales por la diversidad de grupos étnicos diferentes.

Toda esa amalgama cultural hoy se ha fusionado gran parte de ella en las ciudades como hemos analizado en párrafos anteriores, por lo que en estos momentos no se pueden catalogar como minorías, con las consecuencias sociales que engendra esto.

A modo de hacer una interpretación más justa sobre esas llamadas minorías, presentamos la figura 32, que demuestra lo contrario.

Observando los datos de la tabla, se infiere un análisis significativo arrojado por los mismos.

Por ejemplo, Perú ocupa el tercer lugar porcentual tanto en amerindios como en mestizos y sólo un 12 % de ciudadanos criollos.

En cuanto a la cantidad de ciudadanos procedentes de África, la cantidad es prácticamente insignificante. La tabla muestra un valor cercano al 0%. Esto se debe en gran parte a que, durante el virreinato, se explotó en demasía la mano de obra autóctona sin necesidad de traer esclavos de la raza negra como ocurrió en los casos de Cuba, Puerto Rico, República Dominicana y Brasil, donde prácticamente aniquilaron a los habitantes de la raza aborigen y recurrieron a la trata esclavista al igual que ocurrió en Estados Unidos.

En Perú el censo de 2007 registró una población total de poco más de veintisiete millones de personas y una población indígena de más de once millones. Este 44% categorizado como indígena estaba distribuido en setenta y dos grupos etnolingüísticos ubicados en dos regiones internas diferenciadas: la selva amazónica con pequeños grupos que hacia 1970 comenzaron a agruparse en organizaciones de carácter y reivindicación étnicos, y la costa, los valles interandinos y la montaña, ocupados por muchos miles de quechuas y aymaras que sufrieron procesos históricos y contemporáneos de desindianización, pasando a categorizarse y ser categorizados por la clase social de pertenencia, esto es, como campesinos.

Hacia 1970, momento de surgimiento de los movimientos etnopolíticos en toda América Latina, en Perú, las orientaciones ideológicas eran homogeneizadoras de las diferencias étnicas, campesinistas y sindicalistas, coincidiendo la derecha que buscaba la integración y unidad nacionales con la izquierda que buscaba la concreción del modelo marxista de la lucha de clases, en el que el componente étnico debía desaparecer. Por ello, las organizaciones etnopolíticas, en especial de nivel macro, son recientes en el contexto nacional, así como es nuevo el reconocimiento constitucional de la pluralidad cultural y el multilingüismo.

Sin embargo, en el mundo andino vuelto campesino y obrero se han reproducido históricamente símbolos étnicos, que algunos candidatos presidenciales se han preocupado por revitalizar e incorporar a su discurso político, como una estrategia para llegar a captar a los votantes campesinos-indígenas (Ossio, 2014).

Fig. 6. Tabla comparativa de la composición étnica entre países latinoamericanos.

País	Población	%Amerindios	%Criollos	%Mestizos	%Mulatos	%Negros	%Zambos ²	%Asiáticos
Ecuador	12,646.000	39.0%	9.9%	41.0%	5.0%	5.0%	0.0%	0.1%
Guatemala	11,385.000	53.0%	4.0%	42.0%	0.0%	0.0%	0.2%	0.8%
Perú	28,662.000	45.5%	12.0%	32.0%	9.7%	0.0%	0.0%	0.8%
Bolivia	8,329.000	55.0%	15.0%	28.0%	2.0%	0.0%	0.0%	0.0%
P. Indomestizos	68,022.000	46.9%	10.4%	35.4%	5.7%	1.1%	0.0%	0.5%
Panamá	2,856.000	8.0%	10.0%	32.0%	27.0%	5.0%	14.0%	4.0%
Colombia	42,105.000	1.8%	20.0%	53.2%	21.0%	3.9%	0.1%	0.0%
Venezuela	24,170.000	2.7%	16.9%	37.7%	37.7%	2.8%	0.0%	2.2%
P. Afromestizos	69,131.000	2.4%	18.5%	46.9%	27.1%	3.6%	0.6%	0.9%
Cuba	11,199.000	0.0%	37.0%	0.0%	51.0%	11.0%	0.0%	1.0%
Puerto Rico	3,915.000	0.0%	74.8%	0.0%	10.0%	15.0%	0.0%	0.2%
Brasil	170,406.000	0.4%	53.8%	0.0%	39.1%	6.2%	0.0%	0.5%
República Dominicana	8,373.000	0.0%	14.6%	0.0%	75.0%	7.7%	2.3%	0.4%
P. Afrocriollos	193,893.000	0.4%	51.6%	0.0%	40.8%	6.7%	0.1%	0.4%
El Salvador	6,278.000	8.0%	1.0%	91.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Honduras	6,417.000	7.7%	1.0%	85.6%	1.7%	0.0%	3.3%	0.7%
México	98,872.000	14.0%	15.0%	70.0%	0.5%	0.0%	0.0%	0.5%
Nicaragua	5,071.000	6.9%	14.0%	78.3%	0%	0%	0.6%	0.2%
Paraguay	5,496.000	1.5%	20.0%	74.5%	3.5%	0.0%	0.0%	0.5%
P. Mestizos	122,134.000	12.5%	13.7%	72.4%	0.7%	0.0%	0.2%	0.5%
Argentina	37,032.000	1.0%	85.0%	11.1%	0.0%	0.0%	0.0%	2.9%
Chile	15,211.000	8.0%	52.7%	39.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Costa Rica	4,024.000	0.8%	82.0%	15.0%	0.0%	0%	2.0%	0.2%
Uruguay	3,337.000	0.0%	88.0%	8.0%	4.0%	0.0%	0.0%	0.0%
P. Criollos	59,604.000	2.7%	76.7%	18.4%	0.2%	0.0%	0.1%	1.8%
Totales	502,784.000	9.2%	36.1%	30.3%	20.3%	3.2%	0.2%	0.7%

Fuente: Etnografía de América Latina 2009.

Como se puede apreciar, el mestizaje en la mayoría de los países de nuestra área no corresponde precisamente a una minoría, sino a todo lo contrario, por lo tanto, responde a una interculturalidad que a su vez es propia de una ideología basada en el pluralismo.

También en el idioma, el Perú presenta sus características un tanto especiales respecto a otros países, y así lo podemos encontrar en los datos que ofrece <https://es.wikipedia.org/wiki/Etnograf%C3>.

En las distintas etapas de la historia del Perú el sistema de mitos y creencias, así como la religión y las costumbres del Perú han ido variando. Si bien se observa una mayoría cristiana, esta religión se entremezcla con elementos de las culturas autóctonas, de la misma manera costumbres, creencias y leyendas se han entronizado en el Perú, a tal punto de ser consideradas propias y tradicionales.

Desde el punto de vista lingüístico, el Perú ostenta un gran número de lenguas autóctonas, aunque en franco retroceso ante el castellano (lengua oficial del estado peruano). La variedad lingüística peruana es la responsable de que el idioma español en el Perú tenga cinco variedades en su territorio.

El Instituto Nacional de Desarrollo de los Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos del Perú (INDEPA), en su propuesta etnolingüística del año 2010, reconoce la existencia de 77 etnias en el Perú, además de la existencia de 68 lenguas pertenecientes a 16 familias etnolingüísticas. De las 77 etnias existentes en el Perú al menos siete están en situación de aislamiento.

De todo lo anterior, se desprende la necesidad de unificación de criterios en cuanto a todos los aspectos que armonicen y unan antes de dividir.

Ello supone una unión basada en el respeto a la aceptación de culturas diferentes, tolerancia, convivencia y comunicación armónica como forma de contacto opuesta al racismo, la xenofobia, la discriminación y la igualdad de oportunidades para todos los que convivan en un mismo contexto geográfico y cultural.

Lamentablemente en toda América Latina, la interculturalidad no se ha desarrollado en un marco de tolerancia respetuosa entre los pueblos originales. En todo caso esta se ha esgrimido como parte del discurso ideológico de varios políticos que no actúan de forma correcta en términos de leyes y aprobación real de derechos étnicos.

Es cierto que actualmente existen decretos y normativas que sólo quedan en el plano utópico con muy escasa concreción práctica. Ello no converge exclusivamente en lo plural, sino que forma parte de cierta ideología social que en la mayoría de los casos adquiere un matiz singular llevándose a un entorno de relaciones injustas.

Esto presupone obligatoriamente que la dinámica actual debe transformarse al igual que se han transformado muchas cuestiones negativas en la evolución de la sociedad.

Los hombres de ideas más sabias como filósofos, patriotas e intelectuales, abogan hoy en día por un verdadero pluriculturalismo, aún de las condiciones adversas que ha conllevado un mundo globalizado, con sus consecuencias basadas en la desigualdad.

Todavía persiste en algunos países mestizos de América Latina, la propaganda en anuncios publicitarios, de varios productos como alimentos para niños, pañales, jabones de tocador, etc, donde se observan bebés rosados, bellos y sonrientes. No obstante a ello, aunque limitada, ya hay una tendencia social de organizaciones humanistas a mostrar la pluriculturalidad, al menos en su aspecto externo.

Por tanto, este mestizaje de nuestro continente ha de llevarse con orgullo y debe marcar la vía para una sociedad donde en todos los ámbitos de la vida social se asimile con un sentido mucho más humanista y de comunicación mutua.

Dicha comunicación debe despertar una reflexión crítica sobre el respeto y conservación de nuestros valores, donde el vocablo “diferencia” vaya pasando a un plano muy lejano.

CAPÍTULO 10

Distintos criterios etnocéntricos ante el enfoque intercultural

El “etnocentrismo” es un enfoque cultural reduccionista, por tanto, sus influencias son adversas en la consolidación de la unidad social cultural diversa.

Como hemos valorado en otros capítulos, este enfoque mantiene como paradigma la diferencia y como razón de ser, la desunión, lo mismo de forma abierta, o asolapada so algún pretexto sutil.

En palabras de Cortina (1997), citado por Indepa (2010), los enfoques etnocéntricos suelen ubicar a la cultura dominante “oficial”, como “superior” en relación a las otras culturas. Bajo ese punto de vista “narcisista”, se asume el que el progreso de las culturas “dominadas” tiene como única opción integrarse en su totalidad a las culturas “superiores” (p. 44).

Así, bajo este enfoque, es común el llamado a la “integración nacional”, considerando que la cultura oficialista es la “verdadera” y, por ende, se pondera la asunción deliberada del pensamiento único. Ya tratamos en capítulos anteriores las secuelas del fascismo en Alemania e Italia que proclamaban una cultura única y verdadera basada en diferencias para llegar a “igualdades ideales superiores” que al final fracasaron rotundamente.

Al respecto, resulta muy común, algunos pensamientos erróneos sobre el surgir de este flagelo social, llevando a su principal ejecutor teórico a Hitler en la Alemania de inicios del siglo xx.

Este fue permeado por ideas segregacionistas y absolutistas que venían desarrollándose desde épocas anteriores y que, en la Italia de Benito Mussolini, a partir de 1919, eclosionaron drásticamente a través de una “raza superior”. Desde luego, el dictador italiano, resultó el maestro ideológico del tirano alemán.

Pero retornando a lo mencionado con anterioridad, el más arraigado etnocentrismo, probablemente constituyó en su momento, el eurocentrismo que se vio evidenciado en Latinoamérica a través del etnocidio de culturas originarias y minoritarias.

Se trataba de un pensamiento hegemónico con peligrosas repercusiones y desventajas sociales y culturales para el caso de África, América Latina y en el caso particular que nos ocupa, en el Perú. El mayor resultado nefasto fue el genocidio generalizado que en su práctica reveló su esencia de etnocidio (destrucción de culturas) practicado con naturales y afrodescendientes.

Unido a esto, junto a la condena mortal de vidas y culturas, se propició el ecocidio que consistió en la sustracción y extinción indiscriminada de valiosos recursos naturales domesticados por los nativos en periodos de miles de años. Asimismo, el eurocentrismo condujo a la práctica del desprecio, la invalidación cultural y la negación de los saberes originarios por considerarlos subculturas.

Según Campos (2011), “los cuatro flagelos destructivos que trajo la occidentalización fueron: genocidio, etnocidio, ecocidio e invalidación. Estos fueron el sustento real del etnocentrismo que condujo a sostener durante centurias la teoría de la superioridad e inferioridad biológica”.

El pensamiento eurocentrista rebasó los límites del periodo colonial y en los inicios de la república se pudieron encontrar tendencias que asumieron abiertamente la división arbitraria de, república de criollos y república de indios. La república de criollos jamás miró con buenos ojos al mundo andino; por el contrario, quiso consolidar las diferencias biológicas, claros ejemplos de ello son las continuas negaciones hacia la eliminación del tributo. Bajo ese pensamiento

xenofóbico, tanto el tributo indígena como la libertad de los afrodescendientes se eliminaron treinta años después de la independencia.

El desprecio por lo andino y afrodescendiente fundado en el eurocentrismo en el siglo xx fue encarnado con grotesca definición por un terrateniente andino Deustua (1937) y revela todo su desprecio por lo autóctono cuando afirma:

El Perú debe su desgracia a esa raza indígena, que ha llegado, en su disolución psíquica, a obtener la rigidez biológica de los seres que han cerrado definitivamente su ciclo de evolución y que no han podido transmitir al mestizaje las virtudes propias de razas en el periodo de su progreso... el indio no es ni puede ser sino una máquina. (p.19).

Los prejuicios raciales fundados en el pensamiento eurocentrista, generaron secuelas en la autoestima social, además de socavar la estructura social del Perú, y han debilitado los sentimientos nacionales, al extremo de en varios casos, poner en duda la existencia de una identidad nacional.

El panorama cultural genuino, al no ser valorado en toda su dimensión humana y social, poco ha contribuido al desarrollo de la ciudadanía intercultural. En cambio, sí ha contribuido a la dispersión y pérdida para siempre de muchos valores culturales del antiguo pueblo incásico.

Desde luego, esto ha ocurrido con mayor magnitud en otros países sudamericanos que también pertenecieron al imperio incaico y compartieron nuestras raíces que en definitiva fueron comunes en un tiempo, pero esto no debe constituir un consuelo o mecanismo compensatorio para los peruanos. Se debe pensar que aún no hemos cumplido cabalmente nuestros propósitos y que la sociedad en general debe aumentar su conciencia en ello.

A continuación, demos una mirada a los diferentes enfoques existentes en cuanto a interculturalidad:

Los enfoques de fusión o entremezcla

Este enfoque, sostiene que al ponerse en contacto las culturas; ambas se disuelven, dando paso a una nueva cultura denominada mestiza o híbrida. De hecho, esta forma de ver los encuentros culturales se denomina en la antropología “sincretismo”, que no es más que un fenómeno cultural de acoplamiento que toma lo mejor de las culturas en encuentro o choque. Hay variados ejemplos de sincretismo cultural en nuestra región como la tecno cumbia y la chicha, por sólo citar algunos.

En los últimos años, algunos gobiernos han reconocido esta valía, situando al Perú como nación resultado de la integración de diversas culturas, que comprende varios factores y elementos que las caracterizan. Los dos momentos históricos más importantes corresponden, al gobierno del General Odría que, como parte de la interculturalidad, abrió las puertas de la educación a los sectores populares y a los menos favorecidos, facilitando en importante medida, la movilidad social y la oportunidad a las masas mayoritarias que hasta ese momento estaban relegadas. El segundo momento histórico correspondió, el gobierno de Juan Velasco Alvarado que abrió una imagen diferente del agricultor andino y de los ciudadanos de las zonas rurales, de sus perspectivas, y oportunidades de vida. También, encaminó sus aportes a la mejoría de la educación y a su masificación, cuestión que todavía es reconocida por muchos educadores peruanos de “la vieja escuela”.

Hubo otros mandatos en que también se consideraron estos aspectos, aunque en perspectivas diferentes a los ya mencionados.

En el caso del gobierno de Alejandro Toledo, generó una imagen idealizada del pobre andino emergente, aunque con fines evidentemente políticos, acentuando la diferenciación de forma tergiversada y engañosa con el fin de ganar confianza personal entre los pueblos autóctonos, pero sin acciones muy concretas que fueran a la condición intrínseca de la interculturalidad. Toledo sólo se quedó en el discurso oportunista y no predicó con el ejemplo personal.

También en el segundo gobierno de Alan García Pérez, mediante un Decreto Supremo, se limitó a pedir perdón histórico al pueblo

afrodescendiente, pero con las disculpas demagógicas no resolvió gran cosa.

Durante el gobierno de Ollanta Humala, se continuó con políticas de revaloración a través de programas de inclusión y equidad, sobre todo con las comunidades vulnerables, pero al parecer, no rebasaron más allá del marco político y las abundantes promesas.

Los avances legales, sociales y de políticas públicas son cada vez más promisorios hacia la integración; pero, no por ello, estamos libres de prejuicios lacerantes y de conductas y prácticas racistas. En todo caso, como afirma Campos (1992):

El Perú es un país profundamente prejuiciado como consecuencia del proceso racial sufrido desde la base misma de su conformación como nación. Así, el prejuicio racial existente en Perú promueve un estereotipo social preconcebido que todos observamos sin someterlo a racionalización y que en algunos casos manifestamos sin ser plenamente consciente de ello. (p. 12)

Los enfoques plurales

Desde la postura de este enfoque, los encuentros culturales son procesos complejos de movilidad donde ocurre la asimilación, dominación y fusión entre los valores culturales. Los intercambios inevitables son procesos y resultados en los que se reafirman ciertos valores de cada una de las culturas. Quiere decir, que de acuerdo a este punto de vista, hay cierto grado de justicia y equidad, aunque aún faltan más acciones en ese sentido.

De acuerdo al criterio de Indepa. (2010)

El potencial de este enfoque estriba en cuánto sirvieron de plataforma propiciadora de las dos principales tendencias de vital importancia para nuestros tiempos y la realidad peruana: la multiculturalidad y la interculturalidad. De hecho, aunque ambas corresponden al mismo enfoque en teoría y práctica, son diametralmente distintas. (p. 34).

A manera de resumen de esta parte, podemos afirmar que, la tendencia de la multiculturalidad, asume y defiende la pluralidad de culturas; y, por ende, promueve la convivencia tolerante y pacífica entre aquellas diferentes, consideradas a su vez como riquezas de tradición y conocimientos dentro de un determinado territorio.

Por su parte, el enfoque intercultural, es una tendencia progresista que supera la noción de la multiculturalidad fundada en la tolerancia, y en cambio, asume la necesidad de puentes entre las culturas y por eso se adhiere al concepto de aceptación, tanto de la diversidad como de la importancia del distinto, del otro sujeto o de la otra cultura.

Vale decir, que la diferencia esencial entre la multiculturalidad y la interculturalidad está dada, en cuanto este último concepto, no se queda anclado en la sola aceptación de la diversidad, sino que, en cambio, busca la interrelación consciente, es decir, de forma intencional, se buscan puntos de encuentro y coincidencias entre sus pares culturales.

Eso, en los hechos, se traduce en la búsqueda de políticas sociales de integración creativa y de objetivos comunes, a fin de lograr mejorar la calidad de vida a favor de todos y cada uno de los habitantes de las diferentes regiones del país.

El enfoque de la interculturalidad como aporte creativo

La interculturalidad se considera un aporte creativo de los últimos tiempos. Existen razones que sustentan esta afirmación. Por un lado, la interculturalidad como concepto y práctica, conlleva varios rasgos de la creatividad, como lo son: divergencia, flexibilidad y originalidad; y, por otro, la creatividad como proceso y producto conlleva objetivos para resolver problemas.

Es decir que, la mezcla cultural puede proporcionar un sin número de aportes adaptados a las condiciones materiales y sociales del país, a diferencia de adquirir y aceptar productos culturales foráneos, en que muchos de ellos poco tienen que ver con la idiosincrasia del país.

En palabras de Campos (2005), “la creatividad es la capacidad para producir, con originalidad, flexibilidad y fluidez, valores materiales y

espirituales cualitativamente nuevos con el propósito de satisfacer necesidades sociales y personales”. (p. 176).

En efecto, la interculturalidad es un proceso y producto social, creado por el ser humano para solucionar problemas de disyuntivas culturales y sociales y, en cambio, establece situaciones de respeto, aceptación, intercambio y diálogo productivo entre los diferentes grupos étnicos y culturales, en la que cada uno aporta y recibe de los otros.

Así, la interculturalidad permite enfrentar creativamente el choque de culturas, la pérdida de la identidad y las prácticas de discriminación y exclusión como racismos, machismos, autoritarismos, etnocentrismos, tradicionalismos, regionalismos, faltas de respeto a la diversidad y marginaciones de las minorías étnicas y de grupos socialmente débiles y minoritarios. En el primero, destacan las mujeres, en el segundo, están las personas con discapacidad.

Desde el punto de vista creativo hay dos palabras que pueden resumir el significado de la interculturalidad: aceptación y comunicación.

La interculturalidad como aceptación, es una alternativa que trasciende la simple “tolerancia” entre culturas, pueblos y personas. La persona tolerante, asume que los demás son diferentes, pero que ese diferente, aunque comparta un espacio territorial común, no tiene nada que ver con él. Al punto de expresar que “él vive su vida y yo la mía” y “con tal que no se meta conmigo, puede vivir junto a mí”. Es decir, no se niega la existencia de otras culturas, pero tampoco las acepta. Apenas, sólo se busca la interrelación mecánica, formalista, pasiva e indiferente entre estas culturas sobre la base de un término medio

Cualitativamente distinto, es el significado de la interculturalidad como aceptación. Por un lado, es reconocerse en el otro, en el distinto, al ser humano diferente, necesario e importante. Eso en palabras de Boecio significa “ser humano: uno, único e irrepetible” pero con necesidades y aspiraciones universalmente iguales en el concepto esencial del ser humano; además es la comunicación de culturas.

Quiere decir que la interculturalidad desde la óptica de la comunicación, presupone rasgos mucho más humanos y justos que los de una simple aceptación.

En su esencia, la palabra ‘interculturalidad’ conlleva la comunicación y su prefijo inter significa: ‘unión’, ‘nexo’, ‘reciprocidad’. En una palabra: comunicación. Pero profundizando en el párrafo anterior, no es una comunicación asimétrica, vertical o autoritaria; sino, comunicación horizontal, respetuosa, dialogante y democrática.

En todo caso, metafóricamente hablando, la comunicación es el puente de integración entre diferentes culturas que, sin perder su identidad de origen, lenguas, costumbres, credos, creencias y conocimientos sobre la biodiversidad, se abren a los demás y se integran. Al respecto Indepa (2010) asumió la interculturalidad con el siguiente criterio:

El ejercicio permanente de la interculturalidad de una sociedad propicia: relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, comprensión del otro desde su propia cultura, dialogo y debate, intercambio de saberes y experiencias, resolución pacífica de conflictos, consensos desde las diferencias, cooperación y convivencia (p. 47).

Principios de la interculturalidad

En la apuesta de la promoción y la práctica social de la interculturalidad, Indepa (2010, p. 47), luego de varias jornadas de investigación y reflexión concertada con grupos interculturales, ha propuesto los siguientes principios:

La ciudadanía: supone el reconocimiento pleno y la garantía de acceder a una condición de igualdad real y efectiva de derechos y responsabilidades.

El derecho a la diferencia: supone el derecho de todos y cada uno de los pueblos, grupos étnicos y culturas, a ser respetados en su propia identidad cultural y a expresar libremente sus expresiones socioculturales.

La unidad en la diversidad: interacción cultural que parte del reconocimiento y valoración de las diferencias con el otro, generando una nueva experiencia cultural enriquecida por los elementos culturales de ambos.

En el presente estudio, estos principios, constituyen dimensiones rectoras en el diseño de la propuesta; que busca contribuir en el desarrollo de la ciudadanía intercultural y conjuga interactivamente la identidad abierta al mundo en el marco de la construcción de una sociedad equitativa, justa y democrática; que al decir de Maldonado (2004) “se debe concebir desde la escuela como un espacio para aprender a participar en comunidad”.

En fin, desde el análisis crítico de los aportes señalados en este trabajo, se definen las competencias ciudadanas interculturales como el conjunto de conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente.

Este aspecto del “Papel de la educación y el desarrollo de la ciudadanía intercultural en el Perú”, quien da título a este libro, por su importancia y singularidad, lo trataremos y ampliaremos en capítulo aparte.

CAPÍTULO I I

La interculturalidad y el arte

En los últimos tiempos se habla del diálogo cultural y el arte, siendo este último, todo tipo de manifestación creada por el hombre, y abarca en sí, todas y cada una de las creaciones realizadas por el ser humano para expresar su visión del mundo, ya sea de forma concreta o abstracta.

Históricamente, el hombre ha expresado esta realidad a través de los diferentes recursos mediante sus sentidos, como sonoros, lingüísticos, plásticos, etc, manifestando sus emociones, ideas, necesidades y sensaciones.

Muestra fehaciente de ello son las pinturas rupestres encontradas en sitios arqueológicos, o las diferentes esculturas a través de distintas épocas.

De acuerdo a investigaciones del Instituto francés de culturas andinas, hace un estudio de estas principales obras:

Las más antiguas pinturas conocidas en el territorio peruano, y que gozan de una situación cronológica más o menos establecida, pertenecen a la tradición andina, representada también en los países vecinos de Chile, Bolivia y Argentina. Cuevas con figuraciones características de este estilo naturalista se encuentran en los departamentos de Moquegua, Tacna, Puno y Arequipa. En la mayoría de los casos, se ubican

en zonas de acceso difícil, en las partes medias y altas de la cordillera (2 700 m.s.n.m. para Toquepala, 3 800 m.s.n.m. para Pizacoma, 4 213 m.s.n.m. para Chillicua).

Pero volvamos al concepto de arte y sus disciplinas:

La clasificación antigua comprendía seis disciplinas en la antigua Grecia. Estas correspondían a: la arquitectura, la escultura, la danza, la música, la pintura y la poesía. Mucho más tarde, se clasificó al cine como séptimo arte.

De acuerdo a esta clasificación, podemos abordar a través de una perspectiva más amplia, la relación entre la interculturalidad y el arte. En la Declaración de la UNESCO del año 2001: La Diversidad Cultural como Patrimonio de la Humanidad, se expresa en síntesis: “La riqueza cultural del mundo es su diversidad dialogante. Cada cultura se nutre de sus propias raíces, pero solo se desarrolla en contacto con las demás culturas.”

De acuerdo a esto, la interrelación con las otras culturas es factor primordial para el desarrollo de la cultura propia. El hombre no puede crecer en sus manifestaciones de todo tipo si sólo se encierra en su contexto, sin otros factores que a la vez, nutran este contexto.

Existen infinidad de ejemplos universales, donde quizás el más llamativo fue el de la construcción de La Gran Muralla China, edificada en la antigüedad para protegerse del ataque de los mongoles. Para aquellos tiempos, el gran país asiático, se distinguía por su creciente empuje cultural, pero cuando por siglos, se aisló de los demás, este empuje cultural se estancó respecto a otros países del mundo.

En un artículo publicado por el diario El Mundo en marzo del 2014, su autora Cristina Morales plantea:

Las culturas no son cerradas y homogéneas, sino que se configuran en contacto permanente con otras culturas. Las diferencias no las traen únicamente quienes pertenecen a otras culturas distintas a la nuestra sino que ninguna sociedad es uniforme, y se articula sobre diferencias de clase, género, sexualidad etc. La diversidad es solo una parte de la pluralidad constitutiva de toda sociedad. Nuestra asignatura pendiente es entender que la diversidad cultural no representa un obstáculo

sino una **riqueza**. Nos hace ver que no hay una única solución posible ante una situación concreta. Nos concede una oportunidad a nuevas perspectivas y posibilidades y nos permite acercarnos a nuestros valores desde el cuestionamiento.

Aún en la actualidad sigue considerándose la cultura como un ente estático y cerrado a partir del cual se piensan los modelos de integración de las personas o grupos que provienen de otros lugares.

Pero solo trabajando sobre una noción de cultura abierta, diversa y dinámica basada en el relativismo cultural, es posible elaborar una propuesta intercultural. Todo lo demás son miradas etnocentristas que se basan en modelos de gestión de la diversidad como el asimilacionismo, el segregacionismo, la fusión cultural, o el multiculturalismo. Todos ellos modelos lejos del modelo intercultural que cree en diálogos e intercambios en términos de igualdad, adaptación mutua y respeto a las diferencias.

Ante este interesante comentario donde se habla del relativismo cultural y las nuevas propuestas que enriquecen el entorno, la misma autora sigue profundizando:

El papel que toma el arte como herramienta de cambio social viene al intervenir en la construcción de la identidad y como los sistemas de representación hegemónicos son claves a la hora de construir la imagen de los otros. Estos discursos predominantes son vehículos de transmisión de los valores sociales discriminatorios con respecto a la otredad cultural, ofreciendo modelos mentales negativos estereotipados y regulando prácticas y conductas sociales. La necesidad de nuevos imaginarios que reivindiquen comunidades plurales en las que se valore la riqueza cultural de la ‘diferencia’, es algo que no ha pasado por alto al medio artístico, al que se han incorporados nuevas voces que habían sido silenciadas.

Las funciones del arte a través de la historia han pasado desde ser ritos mágico-religiosos, de tener funciones pedagógicas, a funciones de

representación o crítica social. Como decía Peter Burger, por encima de todo es una manifestación inseparable de la vida, no es una mera representación sino un productor de realidad.

Es por ello que los encuentros artístico-literarios, o los de artes plásticas, el surgimiento de los museos naturalistas o históricos, por sólo citar algunos ejemplos, enriquecen el acervo cultural de los ciudadanos, y siempre han constituido medios para unir los pueblos y para reforzar la identidad.

En esto, el caso no significa “copiar al papel carbón” tal, o más cual tendencia. El asunto trata sobre enriquecer la nuestra, respetando nuestros valores autóctonos y a la vez, intercambiando ideas que propicien un diálogo constructivo y ameno.

Sin embargo, históricamente se han producido hechos lamentables al respecto, sobre todo en regímenes totalitarios o dictaduras del cual relatamos uno que todavía se recuerda hasta hoy día.

Fue cuando la afamada banda de Rock británica, los Beatles, en una de sus múltiples giras por el mundo, visitaron a Filipinas en julio de 1966.

Cuando aquello, el país visitado vivía bajo la dictadura de Ferdinand Marcos, y la esposa del dictador deseó una función particular. Los jóvenes de Liverpool, declinaron la invitación porque querían intercambiar con el pueblo que desde hacía rato los esperaban. Ante esto, los famosos músicos tuvieron que salir huyendo de Manila por la persecución policial contra ellos.

La respuesta del dictador ante el mundo fue rápida y exageradamente estúpida: “La música extranjerizante, malograba los valores culturales del pueblo filipino”.

Desde luego, este sólo fue uno de los tantos ejemplos donde el mandato de una élite en el poder, frenaba el intercambio cultural porque desde siglos anteriores, el mundo lo padeció.

Muestra de ello, fue el gran auge que exhibieron los griegos a partir del siglo V a.C, pues se destacaron en la escultura y sobre todo en las artes escénicas.

Famoso fue el teatro de Epidauro, con capacidad para veinte mil personas y una acústica que hoy por hoy sorprende a los especialistas.

En él, se representaban obras de sátira, farsa, tragedia y comedia; algo muy adelantado para esa época.

Pero ese desarrollo fue frenado abruptamente en el siglo III a.C cuando la invasión de Roma a Grecia que comenzó con las llamadas guerras Púnicas.

Entonces los romanos implantaron otro tipo de cultura despiadada y salvaje. No sólo las obras escultóricas desaparecieron, también el teatro griego fue extinguido y en cambio surgieron los circos. Se establecieron en toda Grecia gobiernos locales no democráticos, basados en la riqueza y se desmantelaron las obras de ciudades preservadas hasta entonces.

Hubo que pagar tributos a los romanos, y en los circos, ofrecieron al pueblo como medio de distracción, a los hombres luchando contra las fieras, y luego a los gladiadores en sus batallas, despedazándose cruelmente entre sí.

En este orden de cosas, Grecia tardaría casi dos mil años en recuperar su independencia, pues pasó a ser una provincia romana. Luego, de provincia romana, pasó a formar parte del imperio bizantino, después a manos de los turcos.

Todo esto conllevó a la destrucción de su adelantada cultura, y la imposición de otras formas de vida, no sólo en el terreno económico, sino también, en lo cultural y social en general.

Por lo que en casos como este se evidencia que no se puede hablar de “interculturalidad”, sino de invasión y destrucción de la cultura de los pueblos sometidos.

Algo parecido ocurrió muchos siglos después en nuestro continente cuando la penetración española de la que ya hemos mencionado en capítulos anteriores.

A través de los ejemplos anteriores, podemos afirmar que, en la interculturalidad, el arte es una poderosa herramienta de transformación social. Es por ello que volvemos a retomar uno de los fragmentos de Morales (2014) donde hace una magnífica definición:

Los motivos por los que el arte es una herramienta de intervención social son los siguientes:

Es un lenguaje universal. Es transmisor de experiencias donde pueden reconocerse fácilmente vivencias comunes. Elimina una concepción estereotipada de la realidad que da lugar a la falsa creencia de que existe una distancia infranqueable entre las culturas. Reconoce en nuestra cultura artística las influencias de otras culturas. Al despertar nuevos valores estéticos se elimina la discriminación y se revalorizan otras culturas.

Posibilita relaciones equitativas en las que descubrirse y enriquecerse mutuamente. Ayuda a conocer costumbres, ritos y valores predominantes de otras culturas favoreciendo el diálogo. Y estimula cambios individuales esenciales a la hora de provocar cambios sociales. Los mecanismos que se utilizan a través del arte con el análisis, la empatía, las emociones, las evocaciones...todas herramientas universales.

Actualmente, para los ciudadanos y sociedad en general, el arte actúa como una efectiva forma de expansión de nuestro conocimiento en general, aunque, lamentablemente, es considerado como producto para personas elitistas, ya que muchos medios de difusión masivos, sólo se han centrado en lo puramente comercial.

¿Quién no duda que muchos programas televisivos sólo apuntan a lo planteado anteriormente, haciéndonos preguntar sobre el aporte cultural que estos programas pueden brindar?

Pero lo más lastimoso del caso es que se consumen excesivamente por la población, creando una imagen anticultural que hacen mella sobre todo en nuestros jóvenes y adolescentes, a veces basados en conceptos vulgares, grotescos y hasta humillantes.

Claro está, nos referimos entre ellos, a los exagerados y abundantes “programas de participación” que calan en la mente formando estereotipos absurdos y contribuyen notablemente a reforzar y alimentar la ignorancia a través del flujo de adrenalina que proporcionan momentáneamente.

Al igual que los chicos admiraban y querían imitar a los “súper héroes”, en la juventud poco admiran o conocen de tal o más cual cultura universal o regional; sin embargo consumen largas horas en

formarse paradigmas con los nuevos héroes que lo mismo se avientan una torta en la cara, que se empujan al agua de forma humillante.

Esto es una realidad de este mundo globalizado a la que bien podríamos llamarlo “antiarte” o “anticultura”. Desde luego, las consecuencias a veces no se aprecian de inmediato, pero van moldeando formas de ser, de pensar y de actuar que perjudican el desarrollo cultural.

También, aún existen programas “cómicos”, por no decir humorísticos, donde desprecian y ridiculizan a personajes mestizos, llamándoles despectivamente “cholos”.

A propósito, en una entrevista realizada a Bernardo Cáceres titulada: “La diversidad cultural en la televisión peruana”, el entrevistado opina:

Definitivamente, los medios de comunicación a través de una constante y unívoca aparición prestigian un punto de vista muy occidental, muy economicista, muy capitalista, muy centralista de los temas que se abordan.

Entonces, al privilegiar todos estos puntos de vista, se está discriminando, dándole menos derecho de aparición, menos derecho de adquirir prestigio a otras formas de ver las cosas, las formas de ver las cosas desde fuera de la cultura occidental, desde fuera de la econometría, desde fuera de Conversamos con Bernardo Cáceres, antropólogo y comunicador con amplia trayectoria en periodismo televisivo, sobre la discriminación en la televisión peruana y cómo fortalecer la diversidad cultural desde los medios de comunicación. Lima, desde fuera del punto de vista del hombre criollo-urbano, etc.

Entonces, hay una serie de apariciones, privilegios, invisibilizaciones y discriminaciones que ocurren todo el tiempo en la programación de los medios de comunicación sin que las audiencias sean conscientes, pero que tienen enormes consecuencias en la manera en la cual tomamos decisiones para la vida colectiva y para los asuntos públicos.

Siguiendo con el caso específico del Perú, vale la pena interpretar una reflexión hecha por José María Arguedas publicada en *Arte Perú* (2008) cuando escribió:

Desde la antigüedad, el Perú, gracias a sus diferentes climas y ecosistemas, ha dado vida a una gran diversidad cultural y riqueza artística.

A través de la historia, las diferentes culturas han transmitido sin interrumpir sus manifestaciones artístico-culturales de generación en generación, por lo que en la actualidad contamos con un vasto e importante patrimonio.

Hoy en día, quienes siguen este legado son los hombres y mujeres artistas y sabios que encontramos hasta en el rincón más lejano del país, enseñando de una manera muy particular los saberes, secretos e historias de su arte a sus hijos e hijas, nietos y nietas. Mediante diversos lenguajes y símbolos, las manifestaciones artístico-culturales nos revelan ideas, historias, sentimientos y emociones, evidenciando aspectos fundamentales de la experiencia humana y colectiva que difícilmente se podrían comprender a través de otras formas de conocimiento.

Las artes son, pues, una contribución irremplazable para el fortalecimiento de actitudes interculturales como el respeto, la valoración de uno mismo y del otro y del interaprendizaje, de modo que enriquecen nuestra vida cotidiana.

De ello que, intelectuales y muchos artistas de la ciudad, vayamos a “beber” de la abundante fuente que nos ofrecen las manifestaciones artísticas brindadas por nuestras raíces autóctonas, no sólo para comprender mejor nuestra cultura; también para conservarlas y enriquecerlas a través de un diálogo estético basado en relaciones armónicas de convivencia.

Los autores consideramos que, apreciar cualquier tipo de manifestación artística a lo largo y ancho del país, no sólo consiste en un simple acto de entretenimiento, interpretación y admiración histórica; también, un acto de asimilación y crecimiento espiritual y moral que

hacen posible perpetuar nuestra identidad en todos los sentidos ya que, en las sociedades actuales, el arte es una forma de expansión del conocimiento y de entendernos mejor.

Al respecto, presentamos unos datos interesantes sobre cultura universal y del Perú que hicimos a través de una encuesta a alumnos de Primer año de carreras afines, a cuatro universidades públicas e igual número de universidades privadas.

Los instrumentos aplicados en esta investigación sirvieron sólo como soporte para el presente libro, y la condición con los directivos que gentilmente accedieron a esta medición, fue la de no divulgar los nombres de dichas instituciones, ya que los resultados no fueron para nada satisfactorios. Sólo estuvo dirigida a las regiones de Lima y Callao y se expone sólo la suma total de respuestas ofrecidas por los estudiantes:

Fig. 7. Totalidad de preguntas y respuestas de alumnos UNIVERSIDADES PRIVADAS (402 alumnos).

RESPUESTAS	BIEN	INCOMPLETAS	MAL
1. Mencione las culturas pre-incas principales en la zona de la costa.	62	105	235
2. ¿De qué manera los incas aplicaban su escritura?	82	21	299
3. ¿Cómo adquirirían el agua los antiguos Incas?	134	43	225
4. ¿Qué países actuales formaban el antiguo territorio Inca?	40	112	250

5. ¿Cuántas guerras mundiales existieron?	51	—	351
6. ¿Cuál es la idea central del poema “masa” de César Vallejo?	60	55	287
7. ¿Prefiere ver programas culturales en tv, antes que los de participación masiva?	105	180	117
8. Mencione al menos dos maravillas del mundo antiguo.	75	240	87
9. Mencione al menos dos, de los tres grandes pintores del Renacimiento florentino.	11	21	370
10. ¿Qué nacionalidad tenía el escritor Julio Ramón Ribeyro?	130	—	272

Fig. 8. Totalidad de preguntas y respuestas de alumnos. Universidades privadas

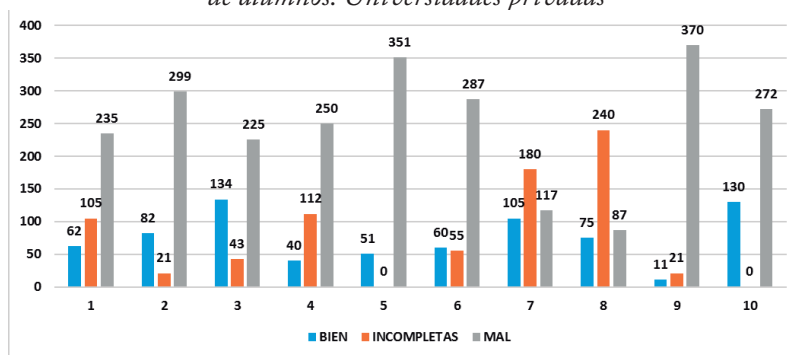


Fig. 9. Preguntas: (centros privados) 402 estudiantes. Porcentaje de respuestas evaluadas con su indicador universidades privadas

RESPUESTAS	BIEN	INCOMPLETAS	MAL
PREGUNTA 1.	15.4	26.11 %	58.5 %
PREGUNTA 2.	20.39 %	5.22 %	74.3 %
PREGUNTA 3	33.3 %	10.7 %	56 %
PREGUNTA 4	9.9 %	27.8 %	51 %
PREGUNTA 5.	12.7 %	—	87.3 %
PREGUNTA 6.	14.9 %	13.7 %	71.4 %
PREGUNTA 7.	26.11 %	44.8 %	29.1 %
PREGUNTA 8.	18.6 %	59.7 %	21.6 %
PREGUNTA 9.	2.7 %	5.22 %	92 %
PREGUNTA 10.	32.3 %	—	67.6 %

Fig. 10. Porcentaje de respuestas evaluadas con su indicador. Universidades privadas

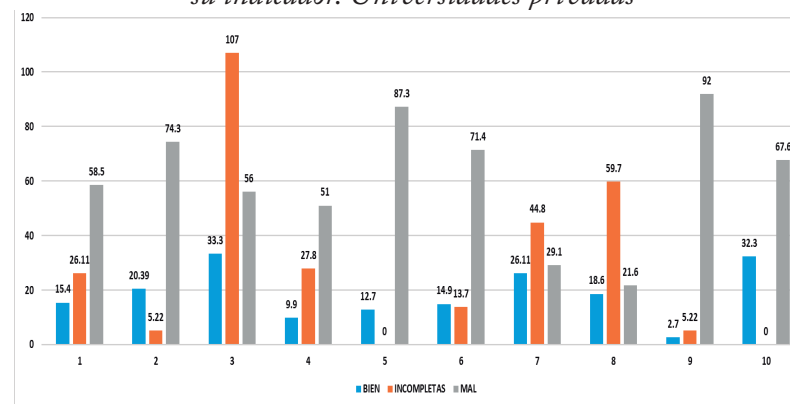


Fig. 11. Totalidad de preguntas y respuestas de alumnos

UNIVERSIDADES ESTATALES

RESPUESTAS	BIEN	INCOMPLETAS	MAL
Mencione las culturas pre-incas principales en la zona de la costa.	50	126	208
¿De qué manera los incas aplicaban su escritura?	122	40	222
¿Cómo adquirirían el agua los antiguos Incas?	91	65	228
¿Qué países actuales formaban el antiguo territorio Inca?	74	76	234
¿Cuántas guerras mundiales existieron?	72	—	312
¿Cuál es la idea central del poema “masa” de César Vallejo?	45	81	258
¿Prefiere ver programas culturales en tv, antes que los de participación masiva?	60	133	191
Mencione al menos dos maravillas del mundo antiguo.	112	175	97
Mencione al menos dos, de los tres grandes pintores del Renacimiento florentino.	34	40	310
¿Qué nacionalidad tenía el escritor Julio Ramón Ribeyro?	96	—	288

Fig. 12. totalidad de preguntas y respuestas de alumnos. Universidades estatales

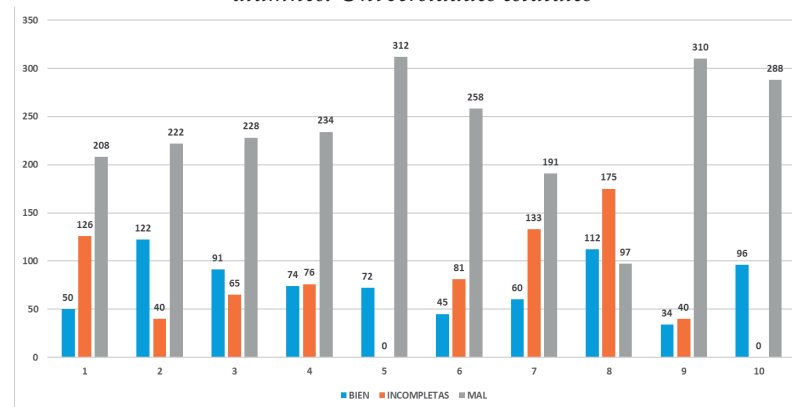


Fig. 13. Preguntas: (centros estatales) 384 estudiantes. Porcentaje de respuestas evaluadas con su indicador. Universidades estatales

RESPUESTAS	BIEN	INCOMPLETAS	MAL
PREGUNTA 1.	13%	32.8%	54.1%
PREGUNTA 2.	31.7%	10.4%	57.8%
PREGUNTA 3	23.7%	16.9%	59.3%
PREGUNTA 4	19.2%	19.7%	60.9%
PREGUNTA 5.	18.7%	—	81.3%
PREGUNTA 6.	11.7%	21%	67.2%
PREGUNTA 7.	15.6%	34.6%	49.7%
PREGUNTA 8.	29.2%	45.6%	25.3%
PREGUNTA 9.	8.8%	10.4%	80.7%
PREGUNTA 10.	25%	—	75%

Fig. 14. Porcentaje de respuestas con su indicador.
Universidades estatales

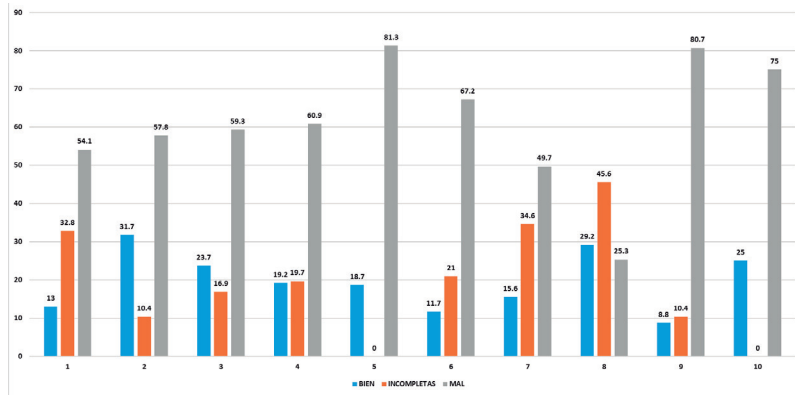


Fig. 15. Gráfica comparativa de respuestas evaluadas de incompletas entre universidades privadas y estatales

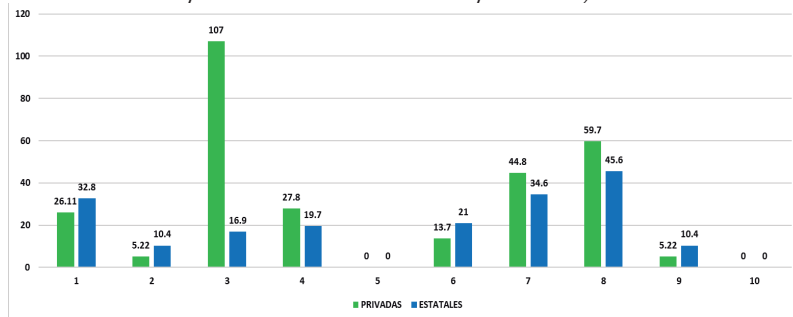
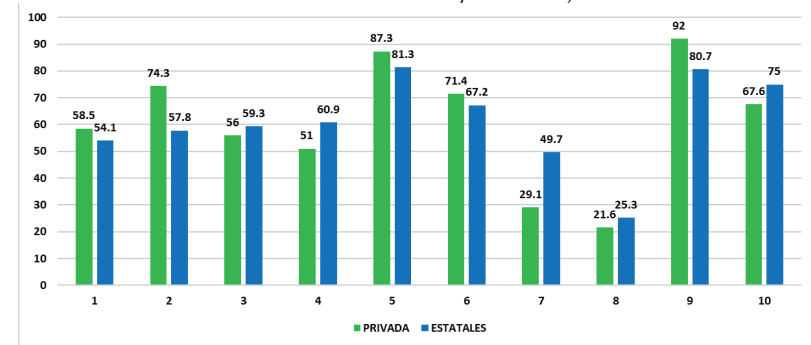


Fig. 16. Gráfica comparativa de respuestas evaluadas de mal entre universidades privadas y estatales



Análisis de los resultados:

De aquí se debe aclarar que, aunque la muestra fue pequeña respecto al número de universidades escogidas en Lima, aunque no es precisamente una muestra significativa, al menos arroja una idea del poco dominio, tanto de la cultura local, como la universal, mediante preguntas elementales.

No obstante, la encuesta arroja resultados dignos de un análisis:

- Las preguntas 5 y 10 no admiten términos medios, ya que sus respuestas sólo se respondían con sólo dos alternativas.
- Los alumnos de Primer año, tanto de universidades privadas, como estatales poseen insuficiente dominio de los temas culturales preguntados.
- No hay una diferencia notable entre Centros Superiores de ambos tipos como ocurre en otros tipos de Enseñanza.
- La pregunta número seis sobre extraer la idea central de nuestro poeta César Vallejo, arroja resultados verdaderamente sorprendentes, por lo cual, arrastran serias deficiencias en hacer ese tipo de análisis, tan importante en la comunicación y en la cultura de nuestro país.
- La última pregunta sobre la nacionalidad del insigne escritor peruano Julio Ramón Ribeyro, también es un índice sobre el

desconocimiento general de nuestros valores, ya que la mayoría, al parecer, nunca habían oído hablar de ese notable escritor, sin embargo conocen el nombre de muchos pseudoartistas de los programas de participación televisiva.

- En lo que respecta a cultura universal, el desconocimiento todavía es más grave cuando ignoran sobre la existencia de Da Vinci, Miguel Ángel y Rafael, célebres pintores florentinos del Renacimiento italiano. En este aspecto hay una curiosidad, pues gran cantidad de estudiantes nombraron a Picasso, desconociendo totalmente tiempo y espacio.
- Por último, en la pregunta número siete, al parecer hubo sinceridad respecto a los programas que más ven por televisión que por supuesto, no son los culturales, si no aquellos de entretenimiento.

Todo esto nos da un índice sobre lo mucho que hay que trabajar en sentido general para que el acervo cultural de nuestra población, aumente, sobre todo en lo que respecta a las nuevas generaciones de peruanos.

Esto es imprescindible para poner en tensión nuestros rasgos en lo que concierne a una interculturalidad verdadera porque sin cultura, esta no se puede desarrollar.

Es decir que, tratar de sociedades interculturales es hablar obligatoriamente de conocimientos desarrollados sin limitación. Son múltiples y suficientemente ricas las posibilidades que ofrece el arte como herramienta intercultural.

Tener un sentido crítico de nuestra propia cultura y ser conscientes de nuestros prejuicios más o menos ocultos es el primer paso para poder eliminarlos. Por tanto, lejos de huir del conflicto de conocer, se debe asumir la complejidad de los problemas para favorecer y enriquecer la reflexión profunda y el diálogo, hasta llegar al consenso de forma abierta y acogedora.

El arte es un territorio de libertad y nos acerca al conocimiento a través de la intuición, la expresión emocional y la experiencia estética entre otras.

CAPÍTULO 12

La Sociedad del Conocimiento y la multiculturalidad

En el capítulo anterior hablábamos de cultura y conocimiento. Claro está que al mencionar la palabra conocimiento, esta apunta directamente hacia La Educación.

Hoy en día se habla constantemente de los cambios sociales que implican enfrentarse con éxito a la “Sociedad del Conocimiento”. Este último término, relativamente nuevo, ha aparecido con fuerza a nivel global, y la mayoría de los países estudian y analizan sus causas, pero sobre todo sus consecuencias en el comportamiento humano.

Si las características de las nuevas tendencias generan cambios en la forma de pensar y de actuar de los individuos hasta convertirse en un nuevo paradigma social en todos los sentidos, los sistemas educacionales juegan un papel importantísimo en ello.

Como bien sabemos, la educación siempre ha constituido la piedra angular que, con carácter genético, actúa como brújula precisa en el futuro quehacer de toda sociedad. Al respecto, muchos teóricos sustentan que de la educación parten las premisas necesarias para ese desarrollo social, sin embargo, actualmente ponemos en tela de juicio lo anterior ante el hecho de un “desfase” que se puede sintetizar en las siguientes interrogantes:

“¿La educación ha incidido en los cambios que han generado un nuevo tipo de sociedad?” o de lo contrario: “¿Estos cambios cir-

cunstanciales implican la necesidad de un cambio en los sistemas educacionales?

Como se aprecia, la respuesta a estas preguntas nos puede conducir por caminos escabrosos, ya que afrontamos un tema que requiere abordarse con cierta profundidad y nos puede llevar al intrínquilis filosófico entre causa y consecuencia, apartándonos brevemente del sentido práctico que la urgencia necesita en estos momentos, no obstante, sería útil tenerla en cuenta como apoyo conceptual de las ideas que analizamos.

En el presente capítulo pretendemos hacer un análisis contextualizado a la educación del Perú actual que, como se sabe, desde hace algún tiempo está atravesando por etapas difíciles en todos los niveles, y no ha estado exenta de medidas emergentes que se han convertido en permanentes por mucho tiempo, reposando en un lecho pragmático con lastimosas consecuencias estereotipadas en nuestros profesores y maestros a los que no les ha quedado más remedio que acudir a la vía procedimental sin un estudio teórico correspondiente.

Ante este problema, surgen nuevas proposiciones, se plantean cambios apremiantes y, sobre todo, se revisan las nuevas tendencias y se acude a paradigmas educativos que en este momento cobran vigencia en infinidad de países, sobre todo “primer mundistas”, amén de extrapolarse también a hermanas naciones del área.

Los autores del presente libro, nos planteamos esbozar lo esencial de estas ideas, pero otorgándoles un sentido práctico que se adecue a la situación real del Perú, sin olvidar lo mucho que se requiere trabajar en otros aspectos inherentes a la educación del país.

De acuerdo a esto, se nos hace necesario abordar algunos elementos esenciales a tener en cuenta.

La sociedad del conocimiento y la realidad peruana

Las primeras nociones acerca de la sociedad del conocimiento se dieron a conocer a principios de 1960 en que se habló de cambios en la poderosa sociedad industrial. En este sentido, por ejemplo, Peter Drucker pronosticó una nueva clase social de trabajadores con cono-

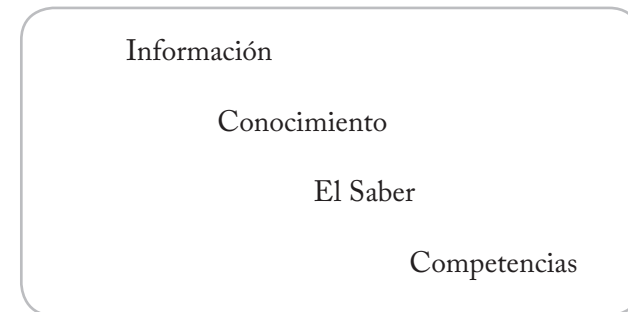
cimiento. Algunos la llaman “Sociedad de la Información”, es por ello que nos permitiremos algunas aclaraciones al respecto.

Digamos que a un ciudadano común le hacemos una pregunta elemental como algunas que hemos dirigido a profesores de Nivel Medio en el Perú, y la respuesta tácita muy frecuente es: “No me acuerdo, pero yo la conozco, ya que estudié el tema hace tiempo en la universidad”.

A todas luces, esto resulta un autoengaño y confunden información con conocimiento, pues sin rebuscar en largas definiciones teóricas, entendemos como información, aquella parte de la realidad que nos llega sin nivel de compromiso alguno, mientras que el conocimiento es esa misma información aplicada y perdurable que nos compromete. Por tanto, el conocimiento es algo que retenemos a lo largo del tiempo, presto para su aplicación ante cualquier situación.

En la mayoría de los modelos didácticos se proponen escalones de las operaciones mentales del estudiante en función del aprendizaje como este:

Fig. 17. Escala Jerárquica



Es decir que de la forma más simple se pueden describir estos procesos mentales.

Entonces, la información es aquella parte de la realidad objetiva, que llega a nuestros órganos sensoriales, pero no, necesariamente nos compromete; entonces, no llega a perdurar de forma activa en el tiempo dentro de nuestra memoria.

También en su acepción más sencilla, el conocimiento, es esa misma información que, luego de procesada, entonces nos compromete, por lo que perdura potencialmente y está presta para convertirse en saberes.

La manera más escueta de definir los saberes, es la que los sitúa como “forma de aplicar los conocimientos”.

De acuerdo a esto, un conjunto de saberes se transforma en competencias.

Por tanto, para hablar de una persona competente, hay que tener en cuenta que la misma domina un conjunto de saberes, que es lo proyectado y estipulado por el nuevo currículo nacional para volcarlos al aula.

A nuestro juicio, el reto es bastante complejo y muy difícil de vencer, pero no imposible. Para ello se hace necesario, una integración de todos los factores que inciden en el proceso docente educativo.

Esta integración encontraría serios escollos si se prescinde de la interculturalidad como parte de este proceso, ya que como hemos abordado a lo largo de nuestro estudio, somos un país pluricultural por naturaleza propia.

Haciendo esta oportuna salvedad, volvamos al tema anterior, o sea, la sociedad del conocimiento mediante esta cita:

La estructura profesional estaba marcada por los trabajadores de conocimiento profesionalizado y con una cualificación académica: Bell (2001) estimó que alrededor de una cuarta parte de la población pertenecía a esta nueva clase de conocimiento, en la que se incluyó a los empleados con un diploma universitario o de una escuela superior, a los empleados y los funcionarios de altas categorías y a los empresarios.

Estos análisis apuntaron, por lo tanto, a una sociedad científicada, academizada y centrada en los servicios diferenciada de la sociedad industrial que, a su vez, estaba caracterizada por el conocimiento experimental, el predominio de los sectores industriales, las actividades manuales y el conflicto entre capital y trabajo”. Kruger (2006)

Es decir, que, la sociedad post industrial marcó una diferencia de mentalidad general que conllevó a una diferencia cultural en la población mundial.

Se sabe que, desde los albores de la humanidad, el ser humano, con las operaciones mentales adquiridas en su desarrollo, se acostumbró a asimilar la información y convertirla en conocimiento práctico, sin embargo, con el enorme caudal de información, creciente en nivel exponencial, este sincronismo entre información y conocimiento se fue perdiendo.

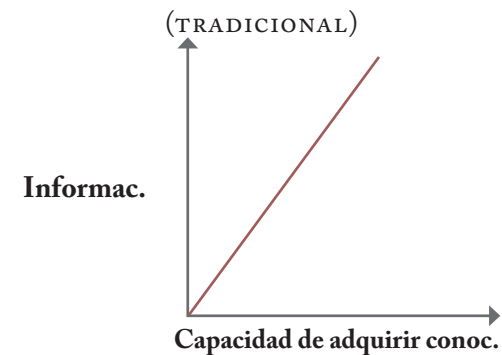
De lo anterior se infiere que el crecimiento acelerado cada vez más caracteriza a la información, pues ya no hay que esperar a que transcurran siglos para aplicar de forma práctica esa información y convertirla en conocimiento.

En esto ha incidido el desarrollo de la informática que día tras día se amplía a nuevos horizontes dentro del propio conocimiento ampliándose a varias ramas del saber humano.

Prácticamente, todas las esferas de la vida práctica donde interactúa el hombre como ente social, dependen y se subordinan a las TIC y hoy nos resulta totalmente inconcebible prescindir de ellas.

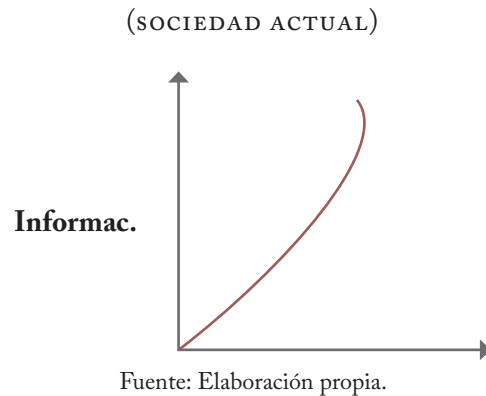
Correspondencia entre el nivel de información y el conocimiento

Fig. 18. Correspondencia tradicionalista entre información y conocimiento.



Fuente: Elaboración propia

Fig. 19. Correspondencia actual entre información y conocimiento.



En estas dos sencillas gráficas diagramáticas, establecemos un paralelo entre información y conocimiento dentro de una sociedad y la otra. Nótese que, mientras ayer, esta correspondencia guardaba cierta linealidad, hoy en día existe una aceleración en el primer elemento que aumenta de forma exponencial día por día.

Dicho de otra forma, la información crece cada día por encima de las posibilidades reales del ser humano en asimilarla y convertirla en conocimiento.

Y esto, evidentemente, ha incidido en los sistemas educativos que, aún se mantienen con esquemas tradicionales al margen de la Sociedad del Conocimiento. Pero seamos más explícitos en esto:

Ayer se hablaba de la Sociedad Industrial, donde la educación se orientaba a “hacer para aprender” o a “aprender para hacer” a través de sus diferentes corrientes, entre ellas las que se adecuaban a la influencia del “taylorismo” donde se precisaba de un futuro ciudadano más eficiente y productivo que permitiera engrosar capital sin dar importancia a otros factores, sobre todo de índole humano.

Esta orientación, por supuesto, recababa de un carácter eminentemente conductista con sus secuelas culturales de consumo inmediato en que se aprovechaba para ofrecer una educación elemental dirigida sobre todo hacia las masas de inmigrantes cercenando el “por qué”

como medio para que estas no pensarán mucho y así poder explotarlos mejor.

Dentro de esos estándares conductistas se hacía hincapié en el “qué se aprende” y no, en el “cómo se aprende”.

Pero el mismo hecho de la “Globalización” a nivel mundial, el cual le ha dado un giro drástico a la manera de pensar y a la forma de actuar, ha provocado también un cambio en la cultura de la población.

Este sensible cambio cultural, ha incidido también en el comportamiento humano, en sus patrones sociales y en estereotipos generales de forma sensible, que hoy por hoy nos hacen meditar con preocupación, y alertan sobre la necesidad de rectificar con urgencia.

Son varios los pedagogos y sociólogos de avanzada que se han unido a esta alerta y, ante el fenómeno global, defienden la idea de “rehacer la escuela” como única alternativa, capaz de modificarla totalmente.

Sin embargo, llama la atención, que, a pesar de lo reciente de estos cambios propuestos, vistos por algunos como novedosos, ya existe desde hace tiempo una base conceptual que no contradice en naturaleza a las nuevas ideas, por el contrario: las refuerzan.

Es por ello que retomamos a Piaget, en su teoría del desarrollo cognitivo, donde plantea “*que el alumno construye su propio conocimiento*,” y para ello propone fases de desarrollo de acuerdo a las edades partiendo de la información para obtener datos de la realidad que “potencialmente” crearán las condiciones para aplicarlos y transformarlos en conocimiento. También da una explicación de cómo, a través del conocimiento, aplica los hechos a nuevas situaciones para finalmente articular todos los saberes.

Por su parte, Vigotsky sostiene en su teoría socio cultural que, la interacción social misma, va aportando en el individuo nuevos estadios en el pensamiento. Estas teorías, ya alertaban tempranamente sobre la necesidad de “construir el conocimiento” y sus ventajas respecto a la vieja escuela conductista que aún subyace en nuestros sistemas de educación.

Unido a esta importante problemática global, en el Perú se focalizaban otras dificultades específicas como estas que declaraba el

Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTEP): *Francesca Ucceli* (2006).

- Los alumnos tienen un bajo rendimiento académico.
- Los alumnos egresan de la escuela elemental sin el dominio pleno de las habilidades lecto-escritura y matemáticas.
- La educación no provee a los jóvenes de recursos adecuados para enfrentar serios problemas en campos como el familiar, psicofísico, educacional, sexual, social, ocupacional, de salud y recreación.
- La información sobre la evolución de los componentes de calidad y eficiencia del sistema educativo es escasa.
- La formación es concebida básicamente como una responsabilidad del sistema escolar.
- El sistema educativo es centralista, burocrático, rígido y vertical.
- Hay ausencia de estrategias focalizadas de atención que respondan a las necesidades educativas de la población.
- Las nuevas demandas al maestro no siempre van de la mano con condiciones medianamente satisfactorias de trabajo. Están mal remuneradas, la gran mayoría de las escuelas tienen déficit de equipamiento y material educativo, su capacitación es insuficiente y no siempre asociadas a aulas **compuestas por alumnos culturalmente cada vez más heterogéneos.**
- Hay una creciente insatisfacción por la existencia de una educación secundaria mal definida, no renovada y desarticulada con la economía y el sistema educativo.
- En la población económicamente activa hay más de 700 mil analfabetos.
- El 44% de niños de 3 a 5 años, y más de medio millón de niños de 6 a 16 años, están fuera de la escuela.
- La educación primaria y secundaria tiene una duración de 11 años.
- Los más altos índices de repetición y abandono, así como los niveles más bajos de calidad se dan en la educación que reciben **los más pobres.**

- El tiempo dedicado al aprendizaje escaso, se encuentra por debajo del promedio latinoamericano.

Según los criterios de expertos, la mayoría de estas dificultades detectadas en el 2006, hoy en día, muchas se mantienen y otras se han agudizado. La pregunta que muchos maestros se hacen es la siguiente: ¿Cambiano los modelos educativos en los colegios y universidades, se resuelve el problema?

Como se aprecia a simple vista, hay varios factores aparentemente ajenos a estos problemas, sin embargo, hay otros que resultan de una derivación de lo que planteamos en esencia.

Los modelos vigentes y su aplicación actual

En los últimos años se ha “importado” El modelo de Trabajo por Competencias basado en rigurosos estudios aplicados en varios países de vanguardia en este campo a nivel mundial y del que hablamos someramente al inicio de este capítulo. En este aspecto, nos atrevemos a afirmar sobre el pensamiento de varias autoridades educacionales, quienes piensan que el cambio drástico de paradigma actúa de “varita mágica” para resolver los problemas antes mencionados.

Por otra parte, los maestros han asumido el cambio, sin una preparación previa consecuente, apelando a la vía procedimental como también acotábamos anteriormente. En esto vale el conocido refrán popular: “Es peor el remedio que la enfermedad”, y consideramos que, de acuerdo a la realidad del Perú en su contexto particular, se deben tener en cuenta una serie de factores de los que escogemos los siguientes:

Multiculturalidad:

Este quizás sea el reto más difícil para un territorio con múltiples culturas, diversidad de idiomas y costumbres por regiones, y sobre todo, marcada diferencia en oportunidades que contrastan con la calidad educativa de un lado y de otro.

La Sociedad del Conocimiento precisa de un mundo con un conocimiento útil y global en un contexto nacional, pero atendiendo, respetando y fomentando estas características culturales. Es por ello que lo consideramos el desafío más complejo hacia donde debe volcarse toda la fuerza. Este es un problema que también abarca a otros a tener en cuenta.

Relación colaborativa entre alumnos con las nuevas tecnologías para construir el conocimiento

¿Quién no ha observado en un autobús, un banco de un parque, o hasta en una cola, la cantidad masiva de jóvenes, subyugados ante una pequeña pantalla en la que gastan decenas de horas semanales en juegos, conversaciones, y otras actividades ajenas a una culturización verdaderamente sostenible y necesaria?

¿Qué profesor universitario o de nivel medio, no ha tenido que “devanarse el cerebro” para finalmente, comprobar que la asignación escolar, como complemento de su proceso en el aula, se mutila constantemente con “El corte y pega” del internet y cambia radicalmente con su propósito?

Pensamos que este es otro reto y que no depende exclusivamente de la acción del profesor, depende de todos los factores sociales, incluyendo a la familia.

Las nuevas tecnologías fueron producto de la creatividad e inventiva del hombre para ganar en comodidad, cantidad, rapidez y calidad de la información que luego se convertirá en conocimiento, no, para cerrar bibliotecas.

La máxima de: **“La tecnología en función del hombre y, no, el hombre esclavo de la tecnología”**, es algo indispensable para rehacer la escuela en esta Sociedad del Conocimiento.

Desarrollo de nuevos modelos más flexibles, activos y pluriculturales

Si se imponen cambios radicales en esta sociedad, ello implica que también haya cambios sustanciales en la educación, alejados de algún

canje cosmético que pueda enmascarar el verdadero sentido a que se dirige.

Es muy común, lamentablemente, asolar la esencia con la forma. Es por ello la necesidad de trabajar en la profundización de estas raíces, pero si se habla de reconstruir la escuela, hay que empezar, modificando el pensamiento a través de modelos lo suficientemente flexibles y a la vez sintéticos y humanistas para cumplir con la expectativa.

Consideramos que, la sociedad del conocimiento, a causa de la avalancha de información, necesita de un pensamiento “más sintético” y, ojo: sintético no quiere decir meramente procedimental y mecánico como piensan muchos. La síntesis debe verse como una consecuencia del análisis en su forma aglutinadora y creativa en los procesos cognitivos sin separarlos de los afectivos que tanto hoy nos faltan.

En cuanto a esto, hay bastante tela por dónde cortar, ya que se observan frecuentemente “propagandas educacionales” enrumbadas a “graduarse en menos tiempo”, “vencer la secundaria rápidamente”, etc.

Estas tendencias mercantilistas, nada que ver con lo que estamos planteando de aplicar más la síntesis en la reconstrucción de la escuela.

El rol del docente como guía, orientador y diseñador del proceso docente-educativo

Hay quienes pensaron que, con los cambios en la educación, el trabajo del profesor se relegaba a un segundo plano.

El hecho de que el profesor no sea el clásico “transmisor de conocimientos” y actúe como guía del proceso, no significa para nada que se minimice su papel ni que pierda protagonismo. Al contrario, desde su misma autopreparación, debe diseñar una estrategia adecuada para poner en tensión los procesos mentales del alumno que le permitan apropiarse de destrezas y actitudes que formarán las capacidades y valores.

Estas estrategias a la hora de concebir su clase, no sólo se limitan a cumplir el vencimiento de contenidos y la aplicación de métodos efectivos. Para ello debe tener en cuenta las exigencias del currículo como diseño científico y aplicable con todos sus elementos.

Por tanto, la responsabilidad del profesor, así como su protagonismo, aumenta de acuerdo a las exigencias que plantea el cambio.

Necesidad de una formación permanente del profesorado

Este es otro aspecto que requiere de la atención no sólo de los docentes, también de los dirigentes educacionales y administrativos de cualquier país o región.

Anteriormente muchos pensaban que, una vez otorgado un título, significaba la “patente” oficial o conductual para ejercer de por vida la profesión y sólo había que dedicar un mínimo esfuerzo a la preparación de los “contenidos” a presentar en el aula con alguna mirada de soslayo a los métodos que casi nunca cambiaban entre clase y clase.

Con los nuevos modelos, la concepción es totalmente diferente: la preparación o capacitación profesoral ha devenido en el vocablo: “la profesionalización del docente”, pero esta profesionalización, no debe desprenderse un momento de los componentes afectivos donde juega un papel primordial el pluriculturalismo.

Para ello es indispensable la sistematicidad de los conceptos, leyes y teorías que la didáctica contemporánea exige, amén de los títulos de Licenciatura, Maestría o Doctorado a que aspiremos.

En relación con esto, somos del criterio de utilizar el componente investigativo “dentro del contexto” y “hacia el contexto”. Es decir: partir de nuestro problema y sus variables en el aula y luego, tributar al aula los resultados para su perfeccionamiento.

También, y de forma paralela, el profesor debe tener debidamente actualizados y profundizados los conceptos de su especialidad. Es difícil concebir a un buen profesor de lenguaje o comunicación que no haya leído una obra literaria o a un profesor de ciencias que se aísle del laboratorio o que se ciña estrictamente a lo que exija el texto, en muchas ocasiones de carácter conductista.

Por tanto, los nuevos modelos plantean más exigencia en todos los sentidos.

Fomentar en el alumnado la autorresponsabilidad en su proceso de aprendizaje y su compromiso con la sociedad

En el presente análisis nos hemos referido a varios aspectos sobre los que hay que trabajar con tesón y responsabilidad dentro del proceso docente educativo, pero también esto nos abre las puertas para la propuesta de un nuevo paradigma educativo, en que los procesos en los colegios y universidades no se supediten solamente a lo cognitivo.

El fundamento está dado por la correlación: educación-sociedad y sociedad-educación, donde los procesos afectivos deben formar parte del currículo con tanta prioridad como los procesos cognitivos.

Se conoce que los cada vez más masivos recursos mediáticos, no contribuyen lo suficiente y, lamentablemente distorsionan el proceso de formación de valores en nuestros adolescentes y jóvenes.

El alumno puede estar inmerso en su ambiente escolar dentro de un clima óptimo para proyectar y desarrollar actitudes y formarse sobre valores auténticamente culturales, pero como incesante consumidor de estos medios, se enfrenta a situaciones que tratan de disolver con rapidez estos valores. Esta es una coyuntura que muestra uno de los desafíos más difíciles a los que se enfrenta la educación hoy en día.

Entonces urge analizar y poner en práctica las propuestas más adaptables a nuestra situación, partiendo de su estudio a través de una óptica cultural lo suficientemente amplia.

De acuerdo a lo expuesto en los capítulos anteriores, es evidente la necesidad de un cambio radical en el sistema educativo que, por una parte, no debe esperar a “las calendas griegas” para su ejecución, ni tampoco cambiar por cambiar sin tener en cuenta todas las condiciones que amerita este cambio.

Los autores pensamos que: no hay mejor laboratorio experimental al respecto, que su propia escuela, su propia universidad, sus propios alumnos como parte del diseño curricular. Entonces, el aplicar los nuevos conocimientos derivados de esta realidad, siempre vamos a encontrarnos con defensores y detractores.

Los nuevos paradigmas en la educación y su relación con la interculturalidad en la Sociedad del Conocimiento

Hemos expuesto las principales características de este tipo de sociedad. Entonces, a medida que cambia la sociedad, también debe hacerlo la educación, o viceversa.

Esta es una relación biunívoca, ya que, según varios modelos educativos de vanguardia, en la educación actual descansan los cimientos culturales de una nación. Esto lo corrobora en pocas palabras, uno de los artículos del periódico El Mundo, ya mencionados anteriormente por Morales. (2014): “tratar de sociedades interculturales es hablar obligatoriamente de educación”.

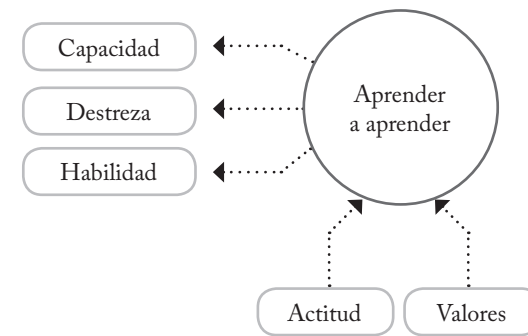
Si en los caducos modelos educativos, sólo se hacía mención a los componentes cognitivos, y no se trabajaban los necesarios componentes afectivos, ¿de qué interculturalidad podríamos hablar?

En un país como Perú, que de acuerdo a su historia, sus diversas condiciones geográficas, y su extensión, este es un punto que hay que trabajarlo cuidadosa y científicamente y no de manera formal o circunstancial como ha ocurrido en varios sectores de la vida peruana. Es por ello que dentro de las líneas del currículo nacional, se tuvo muy en cuenta, (al menos en teoría).

Siguiendo la línea de interculturalidad, hagamos un breve esbozo que nos lleva a la evolución que ha tenido la educación a lo largo de la historia, y cómo son imprescindibles los cambios efectuados a nivel mundial con sus características propias:

En estos momentos se está dando un gran salto en ese sentido dentro de varios países del hemisferio, y con vista a no apartarnos del tema central de este volumen, sólo mencionaremos y estudiaremos los modelos más importantes partiendo del esquema que ofrecemos a continuación:

Fig. 20. Modelo en que se tienen en cuenta, tanto los factores cognitivos como los afectivos.



Fuente: Elaboración propia, adaptado del modelo del Dr. Martiniano Román.

“El modelo T” propuesto en varios países, entre ellos el nuestro, por el Dr. Marino La Torre de la Universidad Champagnat, tiene sus puntos de coincidencia con otros que se están poniendo en práctica, cuyo denominador común es la inclusión de manera eficiente, de los componentes afectivos.

Dentro de ellos juega un papel importante la interculturalidad, cuestión que, durante muchos años, no formó parte de los planes de estudio, o lo hizo pálidamente en un segundo plano, y ahora, el currículo actual, al menos lo contempla. El reto consiste: ponerlo en práctica. En esta figura se esquematiza el nuevo paradigma de este modelo llamado también Modelo T propuesto por el Dr. Martiniano Román de la Universidad Complutense de Madrid en el año 2016, ya que se dio cuenta que enseñar conocimientos a los estudiantes aunque fuera a través de una metodología activa, no era suficiente para satisfacer las necesidades en la sociedad del conocimiento, y sólo se daba importancia al aspecto cognitivo y el componente afectivo prácticamente no existía en los programas y planes de estudio.

Esto ha traído como consecuencia en las sociedades actuales, una serie de fenómenos negativos en cuanto a la formación del individuo que, aunque se hizo de conocimientos generales, olvidó o no puso en

ejecución algunos patrones sobre todo de índole moral basados en actitudes que a la vez forman valores.

El paradigma socio-cognitivo-humanista se apoya en varias fuentes como son la antropológica, la psicológica, la sociológica y la pedagógica que a su vez es eminentemente constructivista.

Por ser la sociedad del conocimiento una sociedad de cambio, necesita del desarrollo de capacidades, destrezas, valores y actitudes y dentro de estas actitudes, hay que poner en práctica aquellos valores que defiendan, sustenten y apliquen la interculturalidad desde otra óptica más científica y a la vez justa en función del alumno, donde se erradiquen los privilegios étnicos y de otros tipos.

El proceso de este paradigma es de aprendizaje-enseñanza, las escuelas y las universidades deben centrarse en el aprendizaje y no en la enseñanza, por tanto la labor de los docentes debe dirigirse hacia ese fin.

En este estudio se trabajó con categorías inherentes a esos conceptos como: calidad en la labor que realizan los docentes investigadores en función de la eficiencia y rendimiento académico del aprendizaje universitario.

En el Perú durante el proceso socio cultural de interacción sobre calidad o excelencia de la educación, se hace necesario hacer algunos cambios ya que muchos indicadores apuntan hacia una baja calidad.

El problema actual en el país es heterogéneo y complejo ya que nuestra educación necesita de una transformación mucho más productiva en este sentido. Sobre la Calidad Educativa en el Perú Benavides, N. y Rodríguez J. (2011) argumentan que “la mayoría de las instituciones educativas de nuestro país siguen trabajando con un modelo educativo tradicional; memorístico, tal es así, que organismos internacionales han declarado en emergencia la educación peruana alejada de la realidad actual”.

Específicamente en la educación terciaria o superior existe un indicador que mide la calidad de la educación en las principales disciplinas. En el mismo Perú está calificado como muy pobre entre las perores del mundo en la posición 133 a nivel mundial ocupando el último lugar dentro de los miembros del Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC).

En la revista “La calidad educativa en la realidad universitaria peruana frente al contexto latinoamericano” (Vol.7 2014) dice: Los impulsores nacionales de la acreditación en Perú así como el gobierno y su órgano operador, el CONEAU no han estado difundiendo a los interesados la evolución y característica del proceso en otros países, presionando a las instituciones educativas nacionales a generar cambios en el corto y mediano plazo; amenazando con la toma de medidas extremas para apurar el proceso; y desconociendo que todo proceso de cambio cultural es participativo y de largo plazo.

Haciendo un breve recuento histórico de los paradigmas y su evolución a través de las necesidades sociales, incluyendo sus características y cambios hasta llegar a la Sociedad del Conocimiento, exponamos una síntesis de los mismos:

Principales modelos paradigmáticos.

I. Paradigma tradicional: el mismo cobró fuerza y vigencia en el siglo XVII en los trabajos de Jan Amos Comenio quien escribió su obra Didáctica Magna. El aporte de este autor descansó en la organización escolar sistemática, la utilización de la lengua y el ejercicio de los sentidos externos e internos.

Esta enseñanza iría a cargo de los poderes públicos y se llevaba a cabo en las etapas infancia, pre-adolescencia, adolescencia y juventud. Su principal característica radicaba en que el maestro era el protagonista en el cual giraba toda la enseñanza convirtiéndose en sujeto del proceso, mientras que el alumno constituía el objeto.

En esa escuela tradicional una de las funciones principales era moldear la inteligencia a base de hacer ejercicios, dando esencial importancia al lenguaje ortografía y la matemática. En este caso se prioriza al profesor y su forma de enseñar y no tienen en cuenta la relación del estudiante con los contenidos y el docente; por ende, el maestro es el eje en torno al cual gira toda la enseñanza, es una autoridad que salvaguarda los pilares de la sociedad, y, además, una guía y modelo para los estudiantes. Como se infiere, en la adquisición de conocimientos el alumno actúa como ser pasivo y el protagonismo lo jugaba el docente que era quién explicaba los contenidos.

De esto se deriva que prevalecía la enseñanza sobre el aprendizaje, se aprendía por memorización, por repetición y recitación personal haciendo uso de la memoria como arma de este aprendizaje.

Todo esto provocaba que la escuela fuera pasiva para el estudiante, negando el derecho al pensamiento divergente.

Se puede decir que las características fundamentales de esta escuela radicarán en:

- El autoritarismo y el divorcio entre la escuela y la vida.
- La actitud pasiva del estudiante.
- La prioridad de la memorización y la repetición produciendo su misión y falta de creatividad.
- La exclusión de los alumnos más vulnerables en lo económico y lo social en general.

Como cuestión curiosa, se dice que, en los primeros tiempos, las clases pudientes permitían que las “nanas” aprendieran a leer con el fin de entretener a sus pupilos; sin embargo, la señora de la casa no tenía necesidad de ello.

2. Paradigma de la escuela activa: Surge a final del siglo XVIII y principio de siglo XIX y construyó el puente entre el paradigma tradicional y la escuela nueva del siglo XX.

En esta escuela activa se produce un vuelco para situar al estudiante como protagonista de su formación y de su aprendizaje, pues en ella se utiliza la intuición en el arte de aprender.

Como consecuencia de factores de orden histórico científico y pedagógico de los siglos XVIII y XIX se crearon las condiciones para producir un cambio en el enfoque pedagógico.

Se considera que hay un paso de avance respecto al paradigma tradicional ya que se prioriza el eje estudiante-contenido y la misión del profesor es organizar los contenidos, determinar los métodos y organizar el proceso enseñanza aprendizaje.

3. Paradigma Cognitivo: con la evolución de la sociedad, sus carencias, necesidades y aspiraciones, surge el paradigma cognitivo, el cual ex-

plica cómo aprende el que aprende, los procesos que utiliza el aprendizaje, así como sus capacidades, destrezas y habilidades.

Dentro de este modelo se crean las bases culturales y sociales para el aprendizaje constructivo que surge a principios del siglo XX.

De todo esto hay un resumen que sintetiza la evolución y el tránsito de un paradigma al otro en este párrafo de Saviani (1980): Los planteamientos de la escuela activa reorientan algunas afirmaciones de la escuela tradicional. El eje de la cuestión pedagógica pasa del intelecto al sentimiento. Se dio un disloque de acentos: del lógico al psicológico; de los contenidos cognitivos a los métodos de enseñanza y aprendizaje; del profesor al alumno; del esfuerzo al interés; de la disciplina a la espontaneidad; de la direccionalidad hacia lo no direccional; de la cantidad a la calidad; de una pedagogía de inspiración filosófica hacia una pedagogía de inspiración experimental. En suma, se trata de una teoría pedagógica que considera que lo importante no es aprender sino aprender a aprender.

Desde luego, que este paradigma resultó un paso de avance grande respecto a los anteriores, pero en ningún momento contemplaba la pluralidad y mucho menos, los factores interculturales de contexto social.

4. Paradigma constructivista: los principales autores que plantean y sostienen el sistema teórico del paradigma constructivista fueron Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel. Los seguidores de estas teorías modificándolas o adaptándolas según la evolución de la misma sociedad y características socioeconómicas de los diferentes países bebieron fundamentalmente de las dos primeras fuentes.

Resumiendo, las ideas fundamentales de estas teorías tenemos a:

Piaget: quien estudia el aprendizaje siguiendo el desarrollo fisiológico y psicológico del individuo, por esto es que divide este desarrollo y maduración en etapas por edades.

Él recurre a tres conceptos que considera importantes como son: La Asimilación, la Acomodación y el Equilibrio.

En la primera, acepta que la información proveniente del exterior se incorpora a los esquemas mentales previos del individuo que son propios de cada uno; en la Acomodación el proceso se basa en que las estructuras y esquemas cognitivos ya existen y se modifican con la llegada de nuevos conocimientos resolviendo el conflicto cognitivo; en la Equilibración (que según Piaget) es la tendencia mental más profunda de la actividad humana, se trata de llegar al equilibrio y a la comprensión, de forma razonada.

En el modelo de enseñanza de Piaget, este se subordina al de aprendizaje del estudiante, y el profesor se convierte en un guía orientador.

Por tanto el paradigma de Piaget es constructivista porque el alumno es quien llega a construir el conocimiento y el papel del profesor radica en crear situaciones de aprendizaje que permitan al estudiante aprender y saber pensar, diferenciar, clasificar, descubrir, analizar, sintetizar, inferir, deducir, comparar y autorregular su aprendizaje, que como se ve, son destrezas o habilidades cognitivas del pensamiento.

Vygotsky: en el paradigma socio cultural de Vygotsky, el desarrollo humano es un proceso donde el individuo se apropia de la cultura históricamente desarrollada a través del entorno y las personas con quién convive. (Ahí existe un primer atisbo de relación intercultural, ya que Vygotsky se desarrolló en un medio donde convergían las diferentes culturas de un inmenso país, proponiendo un clima de respeto e intercambio en la Rusia postzarista).

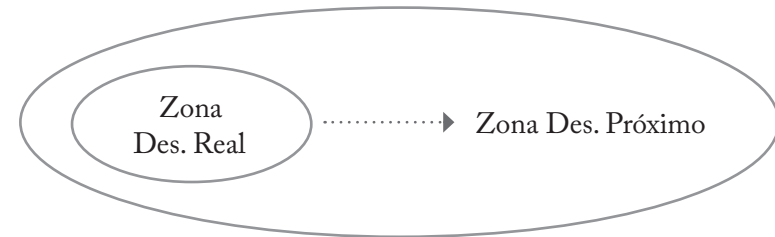
Él afirma que el aprendizaje humano presupone un carácter social específico. La adquisición del lenguaje y los conceptos se realizan por el encuentro y la interacción del mundo que rodea a las personas y en este caso el maestro y los adultos cumplen una función mediadora en el aprendizaje, pero el estudiante es quien produce los conocimientos.

Hay tres grandes máximas del pedagogo ruso donde se evidencia lo anterior y que hemos tratado en otros párrafos refiriéndonos a la ciudadanía intercultural:

- Primero: en el mundo exterior existe la cultura.
- Segundo: el alumno realiza el proceso de aprendizaje interactuando con el medio que se encuentra.

- Tercero: los alumnos reconstruyen los conocimientos científicos ya existentes en su cultura.

Fig. 21. Esquema del desarrollo mental según Vygotsky



Fuente: Elaboración propia.

Según este esquema, el aprendizaje parte de una zona de desarrollo real donde el alumno domina sus conocimientos y habilidades, pero existe una brecha cultural entre lo que sabe y no sabe. En este caso el profesor es el que tiene que crear las condiciones para que el alumno llegue a la llamada zona de desarrollo próximo, o sea, a los nuevos conocimientos. Nótese que al igual que en Piaget, el papel del profesor es sólo una guía orientadora y es el alumno quién construye sus propios saberes.

Ausubel: Aprendizaje significativo. En el aprendizaje, la psicología educativa se basa y a la vez perfecciona las teorías anteriores y este se convierte en un modelo de la enseñanza constructivista (por cierto, el más usado últimamente).

El aprendizaje significativo consta de las siguientes fases.

- Se parte de los conocimientos previos ya existentes.
- El estudiante establece relaciones sustanciales entre los nuevos conocimientos y los ya existentes.
- El aprendizaje está relacionado con experiencias y hechos.

Se forman nuevas estructuras conceptuales que van escalonándose de forma armónica y consecuente, transitando de acuerdo a las operaciones mentales, es decir: de lo más simple a lo complejo.

En este modelo de aprendizaje hay una interconexión con la vida real y las prácticas sociales de cada cultura y lógicamente también se basa en el constructivismo. Nótese que Ausubel asume “las prácticas sociales de cada cultura”, hoy en día, aspecto central para una relación intercultural efectiva.

5. Paradigma Sociocognitivo Humanista: la sociedad industrial del siglo xx con su empuje y desarrollo, se apoyó en varios paradigmas educativos, la mayoría de ellos, conductistas, pues se necesitaba de un individuo que fuera altamente productivo en su futuro laboral y no se le agregaban otros factores durante su formación.

El papel del maestro se situaba en enseñar con disciplina rígida al aprendiz para lograr su objetivo de enseñanza como hemos visto en el desarrollo de las primeras teorías.

Sin embargo, los principales sociólogos, psicólogos, educadores y hasta políticos se han dado cuenta de un nuevo paradigma pedagógico en el siglo XXI por lo que se apuesta por varios modelos. Este permite estudiar el hecho educativo considerando las raíces metodológicas de Piaget, Ausubel, Bruner, etc. y en lo socio cultural las fuentes contextuales de Vygotsky fundamentalmente. En la sociedad actual caracterizada por la postmodernidad, la globalización y la información, la unión de estos dos paradigmas, forman el nuevo paradigma Sociocognitivo Humanista que se justifica por las siguientes razones:

- Se centra en los procesos mentales que utiliza el alumno para aprender y las capacidades y destrezas de las que se debe apropiarse.
- Trabaja el desarrollo de la inteligencia cognitiva y la emocional.
- Favorecen el aprendizaje constructivo de manera más funcional.
- Se preocupa por el entorno cultural en el que aprende el estudiante y sus interacciones contextuales con las que vive, aceptando e interrelacionándose con los demás.

- El estudiante es actor de su propio aprendizaje y las capacidades y valores poseen una dimensión personal y a la vez social.
- En este tipo de aprendizaje se estructura significativamente la experiencia y se facilita el aprendizaje compartido.
- Se promueve el desarrollo de valores y actitudes convirtiéndolo en un paradigma humanista para generar una cultura y una sociedad más humana, justa y fraterna. (Esto también converge en la interculturalidad).

Precisamente las ideas expuestas se fundamentan en este paradigma, debido a las necesidades tanto cognitivas como afectivas que apremian a la educación superior peruana de estos tiempos, algo que se evidencia en los resultados obtenidos de las mediciones que se mencionaron anteriormente.

Este nuevo Paradigma, ha sido propuesto en varios países por Román Pérez en España, Diez López en Argentina y Chile, Saviani en Brasil y el Dr. español Marino Latorre Ariño en Perú. Como ya hemos analizado, el mismo se apoya en el modelo constructivista, pero teniendo de frente la llamada Sociedad del Conocimiento que, ante las necesidades sociales no sólo contempla el componente cognitivo sino también el componente afectivo como piedra angular en la formación del individuo.

Lo anterior nos quiere decir claramente que, en la educación del Perú, urge trabajar por la calidad apoyados en:

- La integración de los diversos factores culturales, sin excluir a ninguno.
- La homogenización de los procesos docentes y educativos.
- La actualización de los métodos y procedimientos que conlleven a mejorar la calidad.
- La profundización y actualización de acuerdo a las nuevas tendencias mundiales.
- La aplicación consecuente de vías, medidas y procedimientos tendientes a una adaptación adecuada a los nuevos paradigmas educativos dentro del país.

Lo anterior, nos acerca al estudio de otros factores muy presentes en el estudio del papel que debe jugar la Educación para un verdadero y eficaz desarrollo de la ciudadanía intercultural.

CAPÍTULO 13

¿Qué se está haciendo en el Perú para el desarrollo en la educación de una ciudadanía intercultural?

Desde hace mucho tiempo, en el país se aboga por crear en las nuevas generaciones una verdadera ciudadanía intercultural, no sólo en ideas, también en acciones.

En el presente libro, a pesar de recurrir a elementos, datos y conceptos de abundante fuente bibliográfica, nos apoyamos también, en la reciente tesis doctoral del docente de la Universidad “Marcelino Champagnat”, Felipe Aguirre quien propone un “Modelo educativo para el desarrollo de la ciudadanía intercultural”. Tesis culminada en el 2018, quien a lo largo de varios años, el Doctor pudo incorporar el resultado de algunas mediciones con interesantes resultados.

Dicho trabajo no parte de las definiciones y aportes históricos ya brindados en este volumen, sino de una premisa de orden institucional a través del siguiente decreto de la Constitución de la República:

En el Perú, en su condición de país adscrito en el marco de la Constitución Política de 1993, se concretaron acuerdos y políticas. El Acuerdo Nacional (2014), el Proyecto Educativo Nacional (2007) y el Diseño Curricular Nacional (2008), sobre la mesa del debate y la concertación interinstitucional incluyeron al desarrollo de la ciudadanía interculturalidad como tema transversal en las políticas públicas estatales. En esa lógica, paulatinamente, se han venido impulsando

políticas de inclusión social en los sectores de Educación y Salud. Estos nuevos retos, convocan a dar unos pasos más hacia la innovación de la calidad de los sistemas educativos interculturales, basados en los principios de equidad, respeto mutuo, democracia, inclusión e integración; y con ello, el surgimiento del enfoque intercultural en el currículo peruano. Más todavía, en el ámbito educativo peruano, la diversidad intercultural constituye un tema de peculiar interés para las políticas oficiales, tal como se señala en la Ley General de Educación N.° 28044 (2003, Art. 8°, incisos b y c, y Art. 20°), Diseño Curricular Nacional (2009, p. 17) y Proyecto Educativo Nacional al 2021 (2007, p. 22), en los cuales se asume como prioridad de atención los principios de calidad, democracia, ética, equidad e inclusión a la población escolar de las zonas andinas y amazónicas.

La Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe Rural (Digeibir, 2014) plantea la necesidad de que los docentes cambiemos nuestra manera de pensar y planificar en las aulas, por ende, se requiere diseñar estrategias que promuevan las relaciones humanas en las instituciones educativas, lo cual implica reflexionar sobre un modelo de convivencia escolar que permita formar estudiantes en prácticas ciudadanas basadas en el ejercicio de la democracia y en el respeto a los derechos humanos (p. 32).

Este último párrafo donde se plantea que los docentes cambiemos nuestra manera de pensar y planificar, responde a una idea algo más audaz defendida por pedagogos e intelectuales de vanguardia, y está referida al nuevo concepto de “desaprender”.

Es decir, hemos venido haciendo una labor que, desde hace tiempo necesita cambiarse o transformarse y esto juega indudablemente con las acciones metacognitivas, o lo que es lo mismo: seguir haciendo algo que consideramos correcto, pero que sin darnos cuenta, no arroja los resultados que se esperan, tan necesarios en una sociedad justa y democrática.

Ante esto, en los últimos años, el Estado peruano y Ecuador iniciaron proyectos bilaterales con el objetivo de fortalecer lazos y atender en común la necesidad de los pueblos indígenas. Al respecto, se ha planteado una propuesta curricular para promover educación

intercultural bilingüe en la zona de frontera, ejecutado por el Fondo Binacional para la Paz y el Desarrollo Perú–Ecuador.

El autor referido acude a un modelo educativo, producto de su investigación, que en su base conceptual posee varias acepciones. Así, en el campo de la educación los modelos tienen amplias aplicaciones, entre las que se destacan: la evaluación y reconstrucción de los modelos educativos, en la investigación educativa y en el propio proceso de enseñanza aprendizaje durante su práctica sistemática.

A juicio de los autores, la proposición es bastante acertada, por tanto, el modelo como guía de acción, posee sus rasgos característicos los que solamente mencionaremos:

1. Corresponden a una interpretación (que incluye la representación) del objeto de investigación que aporta a partir de aristas distintas a las existentes, nuevos conocimientos respecto a sus características, propiedades y relaciones esenciales y funcionales.
2. Constituyen una construcción teórica que interpreta, diseña y reproduce simplificada la realidad o parte de ella en correspondencia con una necesidad histórica concreta y de una teoría referencial.
3. El modelo tiene un carácter sintético, intensivo ya que no describe una estructura concreta sino, mediante un proceso de abstracción, se aparta de la realidad perceptible y subraya frecuentemente hasta el extremo lógico, cierto atributo importante para la solución del problema.
4. En el modelo, el investigador modifica el aspecto dinámico del desarrollo del objeto (principios, modos de regulación, mecanismos de gestión) para aplicarlos si cumplen con el objeto real.
5. En el modelo, el objeto real se traduce abreviada, comprimida o sintéticamente.
6. El modelo, generalmente, refiere al aspecto más interno del objeto. (más a la esencia que a la forma).
7. El modelo enfatiza en el planteamiento de una nueva interpretación del objeto o de una parte del mismo mediante la revelación de nuevas cualidades o funciones.

8. La diversidad de modelos en ocasiones contradictorios, referidos a un mismo objeto está determinada por las posiciones teóricas que se asumen para el análisis del objeto de estudio. Es por ello la necesidad de su precisión en utilizarlo y llevarlo a la realidad.

En la referida investigación, se describió, aproximadamente, el estado del conocimiento y valoración frente a la ciudadanía intercultural y sobre los resultados, también se contextualizan capacidades, actitudes y técnicas de desarrollo.

Ello implicó la caracterización de cada grupo y de cada uno de los estudiantes de Nivel Superior, desde la administración de instrumentos y sistematización de datos que dan cuenta del estado actual de desarrollo de la ciudadanía intercultural en el proceso educativo.

De nuevo, los directivos de las universidades a las que se aplicaron instrumentos, pidieron conservar el anonimato, por lo que ofrecemos las siguientes tablas cumpliendo la anterior condición: Primero, el autor de la investigación, midió el nivel con que los alumnos valoran la convivencia estudiantil donde se obtuvieron los resultados siguientes:

Tabla 1. Dimensión de convivencia

Convivencia (agrupado)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
V Válido	A Alta	25	25,0	25,0	25,0
	Media	51	51,0	51,0	76,0
	B Baja	24	24,0	24,0	100,0
	T Total	100	100,0	100,0	

La Tabla 1 muestra que un porcentaje significativo se encuentra con nivel bajo de convivencia y otra gran parte se ubica dentro de la media,

es decir, más del 50% de estudiantes consideran importante la práctica de la convivencia en el proceso educativo y de enseñanza educativa.

Al respecto, es evidente que este nivel resulta insuficiente cuando sólo la mitad de la muestra estima que es importante esta convivencia.

Sin trazarnos metas en algo tan importante como el tema que abordamos, la gran mayoría, debería responder afirmativamente; lo que implica, trabajar con más profundidad en este sentido.

De igual forma se efectuó con el nivel de participación con el que se recogieron las cifras siguientes:

Tabla 2. Dimensión de participación

Participación (agrupado)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Baja	29	29,0	29,3	29,3
	Media	48	48,0	48,5	77,8
	Alta	22	22,0	22,2	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		100	100,0		

La Tabla 2 muestra que, un porcentaje significativo se encuentra con nivel bajo de participación y otra gran parte se ubica dentro de la media. Es decir, más del 48% de estudiantes consideran relativamente importante la práctica de la participación, tanto, dentro de la institución, como fuera del proceso educativo y de enseñanza aprendizaje, lo que nos indica la necesidad de que la participación, lo mismo de todos los factores que pertenecen al contexto como fuera de él, a nivel poblacional, no ha sido lo suficientemente efectiva.

Respecto a todas las actividades y prácticas en cuanto a nivel de participación con sus respectivas dimensiones, las mismas referidas a

la ciudadanía intercultural estudiada y analizada en todas sus variantes y particularidades, también se obtuvieron resultados significativos con muy pocas variaciones respecto a los que se obtuvieron recogidas en la tabla número 2. Por tanto, ofrecemos los resultados de la Tabla # 3.

Tabla 3. Dimensión de participación

Ciudadanía intercultural (agrupado)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJA	25	25,0	25,3	25,3
	MEDIA	53	53,0	53,5	78,8
	ALTA	21	21,0	21,2	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		100	100,0		

La tabla 3 muestra que, en general, la ciudadanía intercultural, el 25% se encuentra con nivel bajo de ciudadanía intercultural y otra gran parte se ubica dentro de la media, es decir, más del 53% de estudiantes consideran importante la práctica de la convivencia en el proceso educativo y de enseñanza educativa.

Resultados cualitativos

Los datos cualitativos se recogieron mediante cuestionarios abiertos y su tratamiento se realizó siguiendo los procedimientos de transcripción, reducción de datos y categorización, a fin de conocer las categorías emergentes que enseguida se señalan: respeto a las diferencias, convivencia, colaboración y participación. De los datos recogidos, se describen los más importantes.

Es conveniente señalar que una parte de los estudiantes encuestados, opinan, y defienden que son muy importantes el respeto a las

diferencias, convivencia, colaboración y participación, aunque esta opinión debía corresponder a una mayoría. A contrapelo de lo anterior, pudo observarse en el terreno que, estas opiniones y criterios plasmados en las encuestas, difieren abiertamente de las actitudes concretas, o lo que es lo mismo: hay una brecha entre sus concepciones y prácticas.

Como ya hemos plasmado en capítulos anteriores, el respeto a las diferencias en el contexto escolar y universitario, constituye el conjunto de prácticas sociales cotidianas en la interacción entre estudiantes y docentes. “respetar es darle valor a los demás” Se asume como darles valor a las particularidades personales, sus gustos, sus hábitos, sus prácticas, aunque a veces no es fácil tolerarlos, pero asumen los estudiantes que son necesarios, por cuanto, en las instituciones educativas escogidas, hay alumnos de diferentes regiones del país.

Sobre la convivencia, según las respuestas vertidas por los alumnos, por un lado “convivir es tratar bien a los demás” y por otro, según sus palabras “mientras no me afecta que viva como quiera”.

Entre estas dos respuestas no hay congruencia, pues reflejan sus puntos de vista respecto a la convivencia en el proceso educativo y de enseñanza – aprendizaje, y es fundamental destacar el segundo sentido por cuanto revela indiferencia, probablemente rechazo, en fin, un dato importante que tiene relación con la situación problemática de ciudadanía intercultural, que según sus versiones es recurrente el insulto, el ponerse apodos, la burla de los apellidos y nombres originarios, se amenazan en ocasiones, también recurren a la agresión verbal que , eventualmente, se desencadena en peleas y riñas entre ellos.

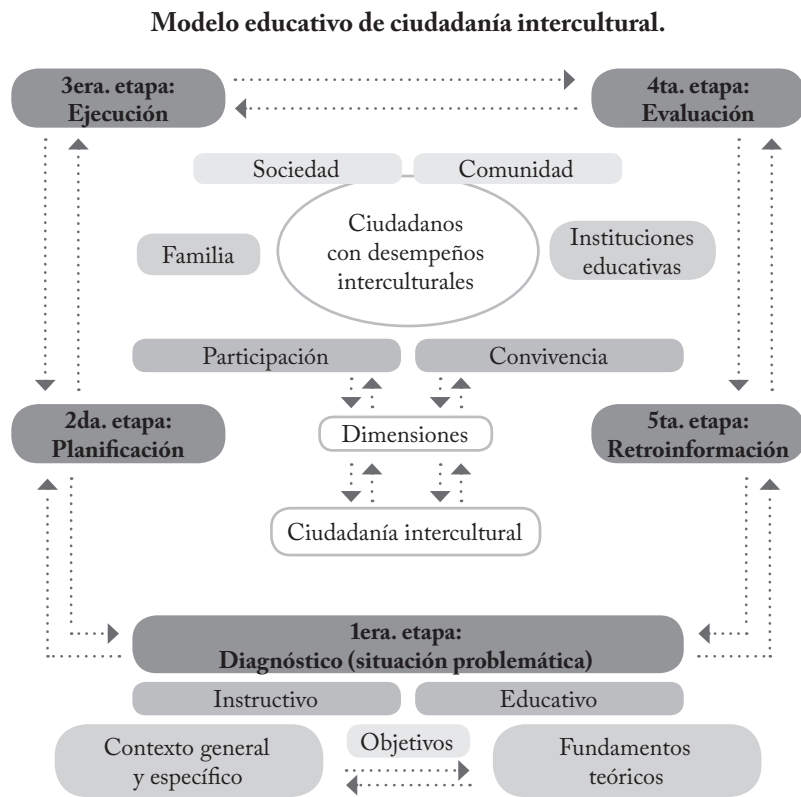
Así, en el periodo escolar, el 50 % de los casos atendidos por las autoridades de educación, fueron por agresiones físicas, insultos y burlas; y, por otro lado, la mayoría de los casos atendidos fueron originados en las burlas de los apellidos y nombres, apodos, y juegos bruscos que luego terminaron en agresiones físicas y peleas.

Otra categoría emergente es la colaboración, aunque en la mayoría de los casos coinciden que es importante colaborar, ser solidarios y participar. Por ello es recurrente la siguiente expresión “no es importante la colaboración mutua” y “la nota o los puntos nos dividen y aíslan”.

Al analizar estas dos expresiones se infiere que la colaboración está condicionada y que los prejuicios dominan la conducta del estudiante en el trabajo de grupo. Finalmente, respecto a la participación, se han encontrado expresiones adversas o apáticas. Se revela en las mismas, condicionamientos muy lejos de la convicción sobre la importancia de participar voluntariamente a las actividades del proceso educativo y de enseñanza aprendizaje.

De todo lo anterior, los autores proponen un modelo educativo para el desarrollo de la ciudadanía intercultural.

Fig. 22. Modelo educativo de ciudadanía intercultural



Fuente: Elaboración propia.

Como hemos planteado, el modelo educativo para el desarrollo intercultural tiene como base el contexto histórico-social y el fundamento de los enfoques interculturales interactivos. Sobre la base de ambos componentes se estructuran las etapas y los elementos del modelo que presenta los siguientes pasos lógicos:

1. Situación problemática

Se inicia con el resultado del diagnóstico respecto al desarrollo actual de la ciudadanía intercultural en las dimensiones de convivencia y participación.

La misma se inició con el diagnóstico correspondiente.

2. Objetivo

Es la categoría rectora del modelo, dirige y orienta el proceso en función a resultados previstos, subordina las etapas, sus actividades y resultados para desarrollar la ciudadanía intercultural con énfasis en las dimensiones de convivencia y participación.

En el modelo específico propuesto (diagramado en la Figura 40), el objetivo responde a Diseñar un modelo educativo para contribuir al desarrollo de la ciudadanía intercultural en el proceso educativo de estudiantes para lograr la ciudadanía intercultural.

3. Dimensiones

Son los dos subcomponentes en el que están divididos la categoría ciudadanía intercultural las cuales son: participación y convivencia

4. Etapas

Cada uno de los peldaños que divide el desarrollo del modelo como proceso y resultado. Se consideraron cinco etapas para el modelo propuesto de acuerdo al esquema de la figura 40:

Los mismos son:

a) Diagnóstico

Se describe, aproximadamente, el estado del conocimiento y valoración frente a la ciudadanía intercultural y sobre los resultados se contextualizan capacidades, actitudes y técnicas de desarrollo.

Implica la caracterización de los grupos y de cada uno de los estudiantes, desde la administración de instrumentos y sistematización de datos que dan cuenta del estado actual de desarrollo de la ciudadanía intercultural en el proceso educativo.

El mismo proporciona las estrategias a seguir para trazar una guía de acción válida y adecuada al contexto estudiado.

b) Planificación

El mismo se encamina al proceso a seguir para un resultado de elaboración, diseño sistemático, reflexivo y responsable de cada uno de los aspectos del modelo en función al objetivo propuesto.

c) Ejecución

Es la tercera etapa donde se ponen en práctica las acciones conducentes al logro del objetivo previsto en el modelo. En una eventual aplicación del modelo, por tanto, la ejecución es el momento cuidadoso de la puesta en práctica del diseño implementado.

d) Evaluación

Constituye el proceso abierto, sistemático e integral de acopio de datos a fin de analizarlos, reflexionar, tomar decisiones y ejecutar las medidas pertinentes de acuerdo a los resultados. La evaluación se asume como proceso y resultado, pero también como un eje constante, más bien longitudinal de cada una las etapas del modelo.

e) Retroinformación

Mediante este proceso se retorna a la etapa o punto en el que se han identificado probables falencias cognoscitivas o procedimentales en el conjunto del plan y sus actividades a fin de realizar las correcciones y continuar con el proceso del sistema. Hace el papel de validación del modelo.

Aclárese que en el modelo hay una relación armónica entre el contexto general y específico con los fundamentos teóricos, donde el objetivo es un denominador común, teniéndose en cuenta,

tanto los aspectos instructivos como los educativos en que convergen todas las acciones hacia la ciudadanía intercultural.

¿Qué exigencias metodológicas y ventajas proporciona este modelo?

Como es de suponer, un modelo no se escoge al azar; el mismo descansa en las bases epistemológicas que nos proporcionan un criterio, por tanto, el modelo propuesto, precisa de una serie de exigencias en el orden metodológico encaminado a encontrar las ventajas sobre otros, puestos en vigor. Por tanto, para su total efectividad debe:

1. Propiciar un clima horizontal, afectivo y favorable

La atmósfera lo es todo en la educación junto al desarrollo emocional; por ende, se dirige directamente hacia el aprendizaje. El maestro, en la vida de los estudiantes, funciona como el factor determinante, su actuación podría potenciar el ajuste social y el éxito académico o, también ser un referente de fracaso. Por tanto, el trato horizontal, afectivo, de aceptación y de tolerancia al error, son fundamentales como parte de la metodología activa.

2. Estimular la toma de decisiones en el desarrollo de las acciones

La autonomía reflexiva y el progresivo mejoramiento del pensamiento, clarificación de ideas frente a las acciones y decisiones, son fundamentales por cuanto constituyen el germen de futuros sujetos de transformación social. Es decir, no tomar decisiones por tomarlas; por el contrario: seguir los pasos del modelo propuesto sobre bases avaladas por la investigación.

3. Fomentar y monitorear el intercambio de ideas, argumentos, propuestas durante el desarrollo de actividades

El intercambio de ideas es necesario, no así la discusión que pretenda establecer un criterio y que prime sobre otro. Consiste en constatar que las actividades estén dirigidas hacia la construcción de la cultura organizacional estratégica desde la valoración crítica, e intercambio de puntos de vista y de colaboración.

4. Propiciar la expresión y ensayos de alternativas frente a situaciones problemáticas

Que el estudiante se exprese y plantee alternativas de resolución de problemas. Eso, sólo es posible si se consigna libertad. Con flexibilidad la creatividad se vuelve un potencial de resolución de problemas.

5. Orientar actividades de extensión dirigidas al reforzamiento de los aprendizajes y la aplicación en nuevas situaciones

Las acciones de extensión, corresponden a la parte de la ejercitación. Es por ello que basándonos en la práctica como criterio de la verdad se puede afirmar lo demostrado: Aprendizaje que no se pone en práctica, se extingue.

6. Tener en cuenta los momentos didácticos para el diseño de las actividades centradas en la ciudadanía intercultural. En ese sentido se precisa:

- Propiciar la metacognición después del desarrollo de las actividades. Ello presupone la interacción entre grupos no muy heterogéneos de sujetos.
- El logro de objetivos se da a través de la realización individual y conjunta de tareas.
- El modelo presupone una interdependencia positiva entre los sujetos, cuestión esta. que estimula los aprendizajes.
- Exige a los participantes: habilidades comunicativas, interpersonales; relaciones simétricas, recíprocas; y responsabilidad individual para el logro del éxito del grupo.

Las posibilidades que ofrece el arte como herramienta intercultural son ilimitadas siendo un recurso clave en la educación intercultural.

Tener un sentido crítico de nuestra propia cultura y ser conscientes de nuestros prejuicios más o menos ocultos es el primer paso para poder eliminarlos. Lejos de huir del conflicto, asumir la complejidad puede ser una vivencia que favorezca la reflexión y el diálogo hasta llegar al consenso de forma abierta y acogedora.

El arte es un territorio de libertad y nos acerca al conocimiento a través de la intuición, la expresión emocional y la experiencia estética. Y la diversidad es un patrimonio que merece cultivarse. No cabe duda

de que solo la creatividad, en el sentido amplio de la palabra, genera nuevas realidades. Es un bien que poseemos todos y que no solo permite, sino que aumenta, el intercambio siendo herramienta idónea para trabajar con colectivos. No solo el potencial sino el poder del arte como herramienta deberían estar al servicio del desarrollo de nuestro sentido crítico, el enriquecimiento de nuestra existencia y el mejoramiento de la sociedad.

CAPÍTULO 14

Una reflexión generalizadora

La Educación Superior, tanto la de pregrado, como los estudios de postgrado derivados de las distintas universidades, hacen conciencia sobre los pasos de avance que se están dando en la educación intercultural, así como también, lo mucho que falta por recorrer en ese sentido.

Para nadie es secreto que las universidades recogen el producto humano que procede de la Educación Básica, y su función primordial no radica solamente en una “remodelación” de patrones adquiridos con el tiempo. Su función también se perfila en darle continuidad lógica al proceso docente educativo, tanto en el plano cognitivo como en el afectivo para crear profesionales competentes en todos los sentidos, y ciudadanos capaces de enfrentar de forma humana, los retos que les impone la vida futura en esta sociedad globalizada.

En ese sentido, existen muchos criterios de los cuales escogemos el publicado recientemente en la revista “Universia” de España, quien resume las siguientes funciones de la universidad actual:

- a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.

- c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.
- d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.

Como se puede observar, el desarrollo de la cultura está presente en la síntesis anterior como piedra angular de esas funciones. Y de acuerdo a los autores de este volumen, a las investigaciones realizadas en nuestro país, y al estudio en detalle de todos los factores contemplados en el mismo; hoy en día no se puede hacer un análisis lo suficiente justo y preciso de esta cultura, prescindiendo de la interculturalidad y su relación con la educación, desde los primeros grados en que se empieza a formar el ciudadano, hasta los estudios de perfeccionamiento y postgrado, necesarios para esta completa formación.

Actualmente en el Perú (al menos en el orden institucional interno), rige el nuevo Currículo Nacional basado en competencias, por tanto, vale la pena detenernos en aquellas donde se incluyen con más énfasis, aspectos relacionados con nuestros temas abordados y además, ofrecer nuestra interpretación:

Tabla 4.

Competencias	INTERPRETACIÓN DE ACUERDO A LOS AUTORES
1. Construye su identidad.	Se integra física y mentalmente a su colectivo y su entorno. Demuestra su comportamiento solidario y colectivo. Es capaz de describir con lógica una situación.
4. Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices.	Establece relaciones de conexión entre pensamiento y motricidad para el éxito individual y colectivo.

	En campeonatos o competencias entre grupos diferentes con normas de respeto y solidaridad.
5. Aprecia de manera crítica, manifestaciones artístico- culturales.	Integra la información cultural al contexto social con sentido cosmovisivo. Evalúa el significado de las manifestaciones artístico culturales a través el análisis crítico y compartido.
7. Se comunica oralmente en lengua materna.	Percibe a nivel informativo los hechos. Desarrolla el significado y sentido del texto en lengua materna. Desarrolla la comprensión del texto identificando su esencia.
16. Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.	Reconoce los valores de los demás y se integra al colectivo. Cumple y se incorpora al acuerdo de las mayorías. Aprende a resolver conflictos de manera pacífica y constructiva a través de sus acciones. Reflexiona sobre cuestiones colectivas con criterio de mayoría y sin egoísmos. Comunica y practica iniciativas para el bien común.
31. Asume la experiencia el	Actúa consecuentemente practicando el bien común de acuerdo a su fe religiosa.

encuentro personal y comunitario con Dios en su proyecto de vida en coherencia con su experiencia religiosa.*	Profesa conscientemente sus creencias y respeta las demás. Practica un proyecto de vida respaldado por sus valores morales dentro de la colectividad.
---	--

Análisis de lo anterior:

Aunque en las competencias contempladas en el Currículo, no se aborda de manera directa el tema de la interculturalidad, se infiere que está implícito al menos en seis de 31 de ellas.

Cuando se habla en la competencia 1, de construir su identidad, se debe hacer en el marco de un comportamiento solidario y colectivo donde las diferencias no existan, sólo la colaboración y el respeto mutuo.

Lamentablemente esta competencia que como las otras, se ha planteado por la vía institucional, a veces es incomprendida por algunos profesores en su contexto, y en los momentos de aplicarla, encuentra puntos vacíos en el ¿cómo llevarla en el aula o en la universidad?

Pensamos que dentro del propio currículo de la enseñanza básica o el perfil del egresado en las universidades, deben existir acciones concretas para que se cumplan a cabalidad, como por ejemplo lo propone el modelo de ciudadanía intercultural sugerido por uno de los actores de este trabajo y que se esboza en un diagrama de la figura 40, en la integración: ESCUELA O UNIVERSIDAD-COMUNIDAD-SOCIEDAD-FAMILIA, nucleados para formar ciudadanos con desempeños interculturales.

La competencia 4 ya está planteando “interactuar”, cuestión que se ha abordado con amplitud en varios capítulos presentados en este libro. Nosotros enfatizamos en nuestra propuesta, las normas de respeto y solidaridad que desde edades tempranas deben constituir una guía eficaz.

Respecto a la competencia 5, hemos dedicado un capítulo íntegro que felizmente coincide y amplía varios aspectos de la misma, o

sea sobre las manifestaciones artístico culturales donde tanto en las universidades como en diferentes colegios, constituyen una práctica regular.

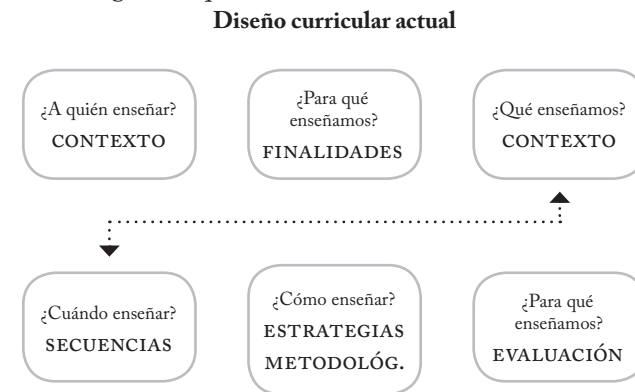
La competencia número 7, la consideramos un paso de avance en cuanto a aplicar la lengua materna, cuestión que en muchas regiones se ha perdido en parte o totalmente.

Quizás la competencia más rica en matices y perspectivas y que guardan una estrecha relación con nuestro tema sea la 16 donde plantea, convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común. Por su complejidad y por resultar un punto álgido en la sociedad, de hecho, es una competencia muy abierta, que a la vez involucra a otras presentes no sólo en las universidades y centros educativos, también a la familia dentro del contexto en que se desarrolle.

La última competencia, es una de las más difícilmente abordadas en el documento, aunque para interpretarla en su forma más justa y coherente, plantemos de forma concreta: profesar conscientemente sus creencias y respeta las demás.

Aclaremos que, aunque este documento, tiene tanto a sus seguidores como atractores, constituye un paso de avance para la escuela nueva que dentro de los componentes del proceso docente educativo, tiene en cuenta los aspectos que se resumen en la figura 23:

Fig. 23. Esquema del diseño curricular actual.

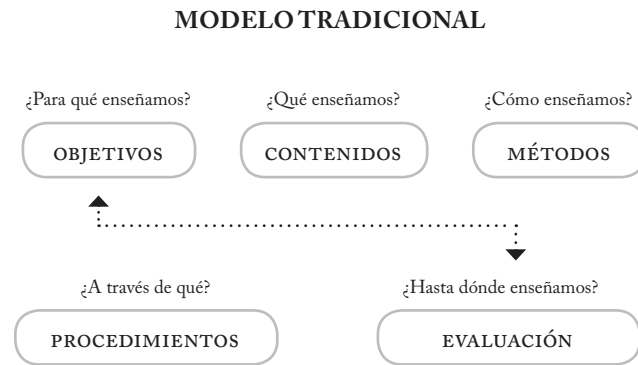


Fuente: Elaboración propia.

Por lo que se aprecia a simple vista, contempla elementos que antes no se tenían en cuenta en los viejos modelos. Entonces se deduce que el actual diseño, se adapta de forma más coherente a todos los elementos que hemos tenido en cuenta sobre ciudadanía intercultural.

Es decir, que antes, “el contexto” no se tenía en cuenta o no se mencionaba entre los componentes. Esto quiere decir claramente que el mismo no se refería precisamente al aprendizaje, sólo a la enseñanza, cuando los especialistas en educación conocemos de la relación dialógica entre enseñanza y aprendizaje.

Fig. 24. Esquema del diseño curricular tradicional.



Fuente: Elaboración propia.

A modo de comparación, en la Figura 24, brindamos el esquema del modelo tradicional todavía usado en muchos países con sus aciertos y desaciertos.

A simple vista, la diferencia entre uno y otro no es sustancial, pero el modelo actual incluye un nuevo elemento que antes, apenas se tenía en cuenta.

Nos referimos: ¿a quién enseñar? Donde, evidentemente está involucrado el contexto. Del mismo, ya hemos comentado en otros capítulos, aunque se hace necesario enfatizar en ello, ya que el contexto involucra al alumno como centro, donde intervienen los profesores, los

directivos, los padres de familia, y la comunidad en pleno, afianzando el concepto de interculturalidad.

Por lo que, este modelo armoniza mejor que el anterior por las siguientes razones elementales:

- Involucra a todos los factores mediante el concepto de “comunidad educativa”.
- Se le concede suma importancia al aprendizaje sin divorciarlo de la enseñanza.
- Se brinda mayor oportunidad al trabajo grupal y a la interacción entre alumnos mediante una cultura cohesionada.

Desde luego, esto no significa que de “un plumazo” vamos a resolver nuestros problemas generales en materia de educación. Como hemos reiterado indistintamente en otros capítulos, se precisa trabajar con dedicado esfuerzo, integrando a la sociedad en general a nuestro objetivo y no dejarlo exclusivamente a la labor del docente, a los colegios, o a las entidades rectoras de las universidades.

Por tanto, es tarea de todos, lograr una integración total en este sentido, encausando las ideas, iniciativas y proyectos que permitan un engranaje adecuado en todos los factores que inciden en el proceso docente-educativo de nuestra sociedad actual, donde ya es indispensable tomar medidas concretas respecto a la interculturalidad.

A la vez, este tema en cuanto a los cambios en los sistemas nacionales de educación, guarda estrecha relación con el pensamiento que se tenga de ciudadanía y libertad, y para aspirar a una verdadera libertad en todos los sentidos, entre otras cosas:

Primero: Debemos respetar la historia como parte de nuestra idiosincrasia.

Segundo: Se hace necesaria una integración consciente y no cosmética.

Tercero: Que dicha integración parta de la educación en general y se extienda a la vida ciudadana del país en todo su quehacer social.

Cuarto: Que la puesta en práctica de las medidas institucionales mantengan su regularidad y permanencia, agrupando a todas y cada uno de los organismos públicos y privados.

Quinto: También debemos rectificar y reordenar muchos patrones establecidos que nos apartan sustancialmente de los conceptos culturales y patrimoniales verdaderos desde el punto de vista estético, moral, reflexivo y en una palabra que resume lo anterior: humano.

De ello, queremos concluir con un escueto párrafo de Gutiérrez y Fletes (2005) en el “Manual de Educación ciudadana intercultural y autonómica” auspiciado por la fundación Ford, en el que resume atinadamente:

La labor de construcción ciudadana por su carácter multiétnico y multicultural es primordial para la consolidación de un régimen de libertad personal y justicia social, fundado en el respeto y el ejercicio pleno de los derechos individuales y colectivos, libertades y garantías reconocidas en la carta magna y el estatuto de autonomía. La ciudadanía está vinculada directamente al carácter de la democracia.

Frecuentemente se piensa que la ciudadanía se manifiesta exclusivamente a través del ejercicio de los derechos individuales, de la ciudadanía legal pero se descuidan los derechos colectivos. Los modelos de democracia ajenos a los propios pueden dejar fuera del juego a las instituciones tradicionales de representación y organización indígena basada en nexos de carácter cultural, étnico y social. Hoy en día de debe ampliar el sentido de ciudadanía e incorporar la reflexión sobre ciudadanías intercultural, donde se reconozcan las diferencias presentes en una determinada sociedad.

La ciudadanía no debe de ser entendida únicamente como status legal, definida por un conjunto de derechos y responsabilidades. Ciudadanía es identidad, pertenencia a una comunidad o pueblo. (p. 21)

Con estas palabras la autora resume varias definiciones del tema, que a nuestro juicio, constituyen una guía de acción sin interpretaciones ambiguas o soslayadas, y puedan marcar pautas precisas para que exista un verdadero nexo de los elementos primordiales a tener en cuenta para el desarrollo de una interculturalidad en un Perú abundante en tradiciones y riquezas de orden humano que inciden directamente en la sociedad a que todos aspiramos.

Referencias

- ABBAGNANO, N. y Visalbergi, A. (1992). *Historia De La Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica
- ACUERDO Nacional (2014). *Acuerdo Nacional: Consensos para enrumbar al Perú*. Lima: Secretaría Ejecutiva del Acuerdo Nacional.
- AGUADO, T. (1996). *Educación multicultural: su teoría y su práctica*. Madrid: UNED.
- AGUADO. (1991). *La educación intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones*. Madrid: UNED.
- ALCÁNTARA, J. (2006) *Cómo educar la autoestima*. España. Madrid: Ceac.
- ALEMANY, A., Jimenez, M., Sánchez. La Muralla. *Formación del profesorado para la diversidad cultural*. España.
- ANSIÓN, J. (2010). *Cultura andina y transformación cultural Lima*. Perú: Editorial Ideale
- BARTOLOMÉ, M., Cabrera y Marín (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable*. Madrid: Narcea.
- BEL, C. y Gómez, F. (2000). La interculturalidad, estrategia para la paz, en *Papeles de geografía*, Nº 32, pp. 19-28
- BISQUERRA, A. (2009) *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla. Madrid.
- BOLÍVAR, A. (2008). *Ciudadanía y diversidad cultural en educación*. En J. Marrero y J. Argos (eds.). *Educación, convivencia y ciudadanía en*

- la cultura global. Madrid: Wolters Kluwer y Consejería de Educación de Cantabria, pp. 73-106.
- CASTRO, L. (2005). *Diccionario de ciencias de la educación* (2da.Ed). Lima: EDUCAP.
- CASTRO, L. (2007). *Elementos de psicopedagogía docente*. Lima: EDUCAP.
- CEPEDA, N. (2009). *Diversidad cultural de los maestros peruanos: un potencial para una educación intercultural* (tesis de maestría). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú
- CEREAL, J. (2003). *Métodos científicos de las investigaciones pedagógicas*. República de Cuba: Magisterial.
- CHAUX, E, Lleras, J y Velásquez, A (2004.). *Competencias ciudadanas: de los Cisterna*, citado por Cornejo, & Salas. (2011). Rigor y Calidad metodológicos: Un Reto a la Investigación social cualitativa.
- CONFUCIO (2009). *Analectas*. EDAF. Madrid. ISBN 978-84-414-0317-8
- CONSEJO Nacional de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo hacia una teoría de la ciudadanía* Madrid: Alianza Editorial
- CUVIER, G. (1817). *Le Regne Animal, distribuí d'après son organosation*.
- DE Zubiría, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Ed. Fundación Alberto Merani.
- DE Zubiría, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- DEL ARCO, I. (1999). *Curriculum y Educación Intercultural: Elaboración y Aplicación de un Programa de Educación Intercultural*. España Universidad de Lleida
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Suiza: Ediciones UNESCO.
- DEUSTUA, A. (1937). *La cultura nacional*. Lima: El Callao.
- DIARIO de a bordo del primer viaje de Cristóbal Colón (2018). Recuperado de https://es.wikisource.org/wiki/Diario_de_a_bordo_del_primer_viaje_de_Crist%C3%B3bal_Col%C3%B3n
- DÍAZ, F. (2002). *Didáctica y Currículo un enfoque constructivista*. México D. F.: Ediciones de la Anaya.

- MINEDU (2009). *Diseño curricular nacional*. Lima: Minedu.
- EMBER, C. y Peregrine, P. (2004). *Antropología*. Madrid: Pearson Education
- ESTÁNDARES al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas. Colombia: UA.
- FIALLO, C. y Hedesa, J. (2008). *La investigación pedagógica una vía para elevar la calidad educativa*. Lima: Ruta pedagógica
- GARCIA E. (2000). *Vigotsky La construcción histórica del psique*. México D. F.: Trillas.
- GARCIA, N. (1990). *Culturas híbrido estrategia para entrar y salir de la modernidad*. México D. F.: Grijalbo.
- GOULD, S. (1988). *La falsa medida del hombre*. Buenos Aires: Orbis.
- GUERRERO, P. (2002) *La cultura. Estrategias conceptuales para comprender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Quito: AbyaYala,
- HALLAK, J. (2003) Globalización, derechos humanos y educación. Citado por Nuñez, L. y Romero, C. (Eds.) Evaluación de políticas educativas. Actas del VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación, pp 127-142.
- HARCOURT, W. (2003). The changing face of migration. *Development* (46: 3) 3-6.
- HEISE, M. (2001). Interculturalidad creación de un concepto y desarrollo de una actitud
- HERNÁNDEZ, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill Education.
- HORROCKS, J. (1997). *Psicología del desarrollo adolescencia*. Lima: Ed. Trillas.
- IDEHP (2009). *Formación en ciudadanía en la escuela peruana. Avances conceptuales y limitaciones en la práctica de aula*. Lima: IDEHP.
- INDEPA (2010). *Aportes para un enfoque intercultural*. Lima: INDEPA.
- INDEPA (2010). *Aportes para un enfoque intercultural*. Lima: Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuano.
- INSTITUTO Nacional De Desarrollo De Pueblos Andinos, Amazónicos Y Afroperuanos (2006)

- JOHNSON y Johnson (1999). Aprender juntos y solos. Buenos Aires: Editorial Aique S.A.
- KAPSOLI W., (1986). Esclavitud de negros en el Perú. Ponencia en el Primer Seminario sobre poblaciones migrantes. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Lima.
- KLEINWÄCHTER, W. (2003). Global governance in the information age. *Development* (46: 1) 17-25
- KUHN, T. (1974). Algo más sobre paradigmas, en *la tensión esencial*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LANUEZ, Martínez y Pérez, M. (2010). *Metodología de investigación científica educacional*. La Habana: Ed. Pueblo y educación.
- LEE, C.D. (2003). Reconceptualizing Race and Ethnicity in Educational Research. *Educational Research* (32: 5).
- LÓPEZ, L (1999) La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17 -85
- LUTHER King, Jr., Martin (2011). *Voice of deliverance: the language of Martin Luther King, Jr., and its sources* (en inglés). Fer Publishing. p. 132. ISBN 0-8203-2013-7.
- MARIN, M. (2013) La construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva: instrumento para su exploración, en *Dossie*, volumen (21) 3-23
- MARROU, A. (2012). José Antonio Encinas Franco, en *Revista universitaria de investigación*, N.º 4, mayo. Recuperado de <http://www.une.edu.pe/investigacion>.
- MARTÍ, J. (2001). Obras completas. La Habana. Pueblo y Educación.
- MARTÍNEZ, C., Quintanal, J., y Téllez, J. (2002). *La orientación escolar: Fundamentos y desarrollo*. Madrid: Dykinson.
- MATOS, J. (2010). *Aportes para un enfoque intercultural*. Lima: INDEPA.
- MATOS, J. (2012). Perú: *Estado desbordado y sociedad nacional emergente*. Perú- Lima Universidad Ricardo Palma.
- MEDINA, A. (2009). Didáctica formación básica para profesionales de la educación.
- MILLONES, L. (1987): "Historia y poder en los Andes centrales". Ed. Alianza. Madrid.

- MINEDU (2003). *Ley general de educación N.º 28044*. Lima: Comisión Permanente del Congreso de la República
- MINEDU (2014). *Marco curricular nacional*. Lima: Minedu.
- MINEDU (2015). *Las Rutas de Aprendizaje*. Recuperado de <http://www.minam.gob.pe/proyecolegios/Curso/cursos-virtual/Modulos/modulo2/web-cambiamoslaeducacion/docs1general/Cartilla-de-presentacion.pdf?f=/repositorio/descargas/rutas-2013/Cartilla-de-presentacion.pdf>
- MINISTERIO de Educación del Perú (2005). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004*. Lima: UMC.
- MORA, C., Santaella, M. (2009). *Didáctica teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid. Anaya.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO
- MUÑOZ A. (1997). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- OLIVENCIA, 2007. *Educación y conflictos en escuelas Interculturales*. Málaga: Universidad de Málaga
- PAEZ, D., Fernández, I., Ubillus, S. y Zubieta, E. (2004). *Psicología Social, cultural y educación*. Madrid: Pearson Education SA.
- PÉREZ, I., García, J. (2011) *Las Culturas Preincaicas De La Costa Peruana: Mochica-Chimú, Paracas Y Nazca*. Universidad de Málaga.
- PIAGET, J (2006). *Adaptación vital y Psicología de la Inteligencia*. Madrid, Siglo XXI.
- PRADO, M. (2007) *Actitud de los docentes en relación a los prejuicios interculturales con los alumnos de la institución educativa José Olaya Balandra*. Callao – Perú
- REAL Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- REAL Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html> Recuperado en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-
- REÁTEGUI F. (2009). *Formación en ciudadanía en la escuela peruana avances y limitaciones en práctica de aula*. Lima: Instituto de De-

- mocracia y Derechos Humanos de La Pontificia Universidad Católica del Perú.
- RODRIGO M. (2004). La Comunicación intercultural. Textos para el Fórum, 2004.
- RODRÍGUEZ y Uriol (2011) Psicología, pobreza y desarrollo social, Perú- Lima. Marsants
- RUIZ, A. y Sánchez, D. Problemas constitutivo de la convivencia escolar. El caso de la escuela pública en Bogotá. En: Programa Democratización
- RUIZ, M. (2012). *Validación de un instrumento para el estudio de la sensibilidad intercultural en la provincia de Castellón*. España, Universidad Jaume I de Castellón
- RUIZ-SILVA, A. & ChauX, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE.
- MINISTERIO de Educación, *Rutas de aprendizaje del área de ciudadanía (2013)* Lima: MINEDU
- SALES y García (1997). Programa de educación intercultural. Lugar Desclée de Brouwer.
- SÁNCHEZ, J. & Ortega, E. (2008). Pedagogía de la diversidad: elementos que la fundamentan, en *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 9(1) 123-135. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011135006>
- SANDÍN, M. P. (1997). *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: evaluación participativa de un programa tutorial*.
- SANGA E. (2006). *Lo que se dice y hace de la educación bilingüe intercultural en una comunidad aimara en transición en el departamento de Puno-Perú* (Tesis de maestría). Universidad Mayor De San Simón, Bolivia.
- SANTOS, F. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- SCHELER, M. (1999). *El saber y la cultura*. Buenos Aires: El aleph. com editores.

- SEVILLANO García. (1995). *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. Madrid UNED.
- SOTOLONGO y Delgado (2013). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. Buenos Aires, CLACSO:
- SOTOLONGO, L. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas nuevas sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: CLACSO.
- SOVERO, F. (2003) *Guía de tutoría y aplicación*. Lima: San Marcos.
- SULMONT, H. (2005). *Encuesta nacional sobre exclusión discriminación social*. Lima.
- TARDO, Y. (2006). *Modelo estratégico intercultural para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural* (Tesis de doctorado). Chile: Universidad De Oriente.
- TITO, H. (2009). *La interculturalidad en el proceso de formación docente de EIB en el ISPOC*. Universidad Mayor de San Simón, Bolivia.
- TUBINO, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. En *Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima, 24-28 de enero de 2005. Disponible en: <http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- UNESCO (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. París: Informe Delors.
- UNESCO (1999): *Revista trimestral de educación comparada* vol. xxiv. N° 3-4 Paris.
- UNESCO (2013). *Textos fundamentales de la Convención de 2005 sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. París: Unesco.
- VASILACHIS, I. (2009). *Estrategias de investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- VIGOTSKY, Lev. (1987) *Pensamiento y Lenguaje*. Moscú. Mir.
- VILLARREAL, C. (2018). *Calidad y eficiencia en las universidades peruanas*. (Tesis de Doctorado). Perú.
- WALSH, C. (1998). *La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas PARA la reforma educativa, Procesos*. *Revista Ecuatoriana de Historia* 12, 19-128.

- YUS, P. (1996). *Desarrollo integral del alumno, basándose en el proceso didáctico* México
- ZABALZAL, M. (1998). *Evaluación de actitudes y valores*. En Medina Rivilla, Ay otros: evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes. Madrid: UNED.
- ZÁRATE, A. (2014). *Interculturalidad y decolonialidad*, en *Tabla Rasa*, (20), 91-107. Recuperado 29 de octubre de 2015, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892014000100005&lng=en&tlng=es.
- ZÁRATE, R. (2015). *Modelo pedagógico para desarrollar la interculturalidad en estudiantes del nivel secundaria*. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola
- ZÚÑIGA, M. y Ansión, J. (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.

Biodata

Felipe Aguirre Chávez

Doctor en educación, docente con experiencia en Educación Básica Regular y Docencia Universitaria. Se desempeñó como especialista en el Ministerio de Educación del Perú y participó como auditor educativo-Contraloría General de la República. Autor de textos, artículos científicos y de proyectos de innovación pedagógica-educativa premiados por el Minedu (2004, 2007 y 2012). Actualmente trabaja como Editor Principal de la Revista Científica Educa-Umch de Lima Perú.

Lida Violeta Asencios Trujillo

Doctora en Ciencias de la Educación, profesional en Educación, especialista en Gestión de la Educación, con experiencia en Gestión Universitaria del sector educación en relación con tecnología educativa, didáctica universitaria y pedagogía.

Carlos Fernando López Rengifo

Doctor en Ciencias de la Educación, Magister en Docencia y Gestión Educativa. Quince años de experiencia en Programas de capacitación en convenio con el MINEDU en los cargos de Coordinador Académico y Especialista. Autor de libros dirigido a usuarios y docentes de la Educación Básica Regular y de Educación Superior, sobre temas de Matemática, Estadística, Currículo y Evaluación.

Livia Cristina Piñas Rivera

Doctora en Ciencias de la Educación, docente en la Universidad Nacional de Educación, Universidad San Ignacio de Loyola y Universidad Nacional del Centro. Actualmente se desempeña como asesora del vicerrectorado de la Universidad Nacional de Educación

Lucia Asencios Trujillo

Doctora en Ciencias de la Educación, docente con 18 años de experiencia a nivel de pre y postgrado, especialista en control y evaluación de sistemas, investigadora pedagógica y tecnológica, con experiencia en gestión universitaria.

Djamila Gallegos Espinoza

Catedrática de nivel EPG - UNE - UNMSM, UNCP, UNSAAC, Asesora en Mindes, asesora en proyectos productivos, capacitación técnica en producción orgánica, emprendimiento empresarial a partir de los subproductos agropecuarios y capacitación en prevención y responsabilidad social empresarial en la actividad minera.

José Ramón del Valle González

Profesor universitario y escritor de narrativa. Ha escrito varios relatos, artículos y tres novelas. Pertenece a la UNIÓN HISPANOMUNDIAL DE ESCRITORES. Ciudadano cubano.

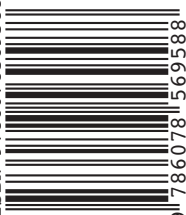
La diversidad cultural del Perú definida por Arguedas como país de todas las sangres constituye la mayor riqueza nacional, el bastión de desarrollo, el potencial cultural invaluable, que deberá ser al mismo tiempo fuente y medio de configuración de un rostro singular por el que los demás nos reconozcan.

La posibilidad de lograr un espíritu genuino y sólido, pende de los contenidos y métodos educativos y exige aquello que Carpentier (2008) proclamaba: “El hombre nacido, crecido, formado en nuestras proliferantes ciudades de concreto armado... tiene el deber ineludible de conocer a sus clásicos, de releerlos, de meditarlos, para hallar sus raíces, para tratar de saber quién es y qué papel habrá de desempeñar” (p. 4).

La necesidad de saber quiénes somos, es un camino de búsqueda de nuestros orígenes, de la apropiación del legado de nuestro pueblo; es el camino de fortalecer nuestra identidad como rasgo distintivo de valoración, sentimiento de orgullo por nuestra cultura, al mismo tiempo, de respeto hacia los demás e identificar el papel que nos corresponde desempeñar, para asumir conscientemente actuaciones responsables de convivencia colaborativa y participación democrática, de ciudadanía intercultural. “Los peruanos al poseer profundas raíces en el pasado admirable de fusión de diversas culturas, contamos con presupuestos necesarios para construir una sociedad arraigada en sus valores originarios con apertura al mundo” (Aguirre, 2014, p. 13).



ISBN 9786078569588



9 786078 569588