



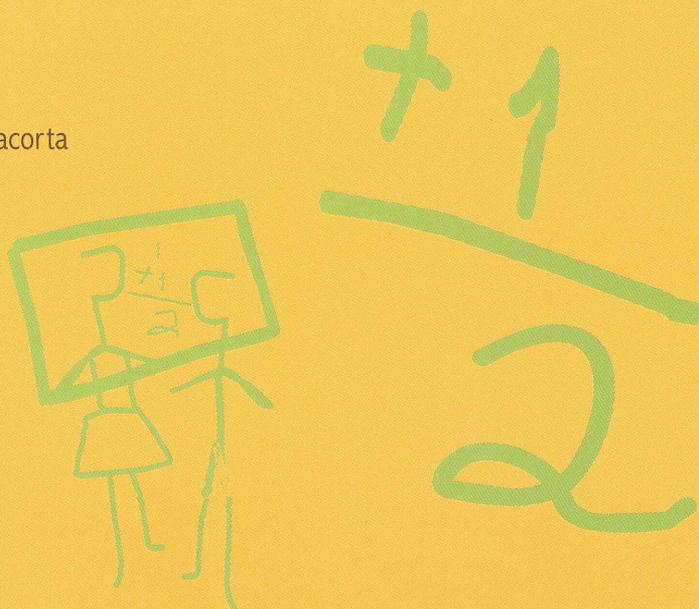
para comprender la
escuela pública

desde sus crisis y posibilidades

Capítulo 7

Editor

Juan Ansión
Ana María Villacorta



Pontificia Universidad Católica del Perú / Fondo Editorial 2004

Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades

Primera edición, noviembre de 2004

Tiraje, 500 ejemplares

Realizado gracias al apoyo de las siguientes instituciones belgas:

Conseil Interuniversitaire de la Communauté Française de Belgique (CIUF)

Commission de Coopération Universitaire au Développement (CUD)

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2004

Plaza Francia 1164, Lima 1 – Perú

Teléfs.: (51 1) 330-7410, 330-7411

Fax: (51 1) 330-7405

Correo electrónico: feditor@pucp.edu.pe

Portal URL: www.pucp.edu.pe/publicaciones/fondo_ed/

Diseño de cubierta: Ana Lucía Saavedra

Diagramación de interiores: Aída Nagata

*Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente,
sin permiso expreso de los editores.*

ISBN: 9972-42-662-9

Hecho el depósito legal: 1501362004-7167

Impreso en el Perú – Printed in Peru

LA GESTIÓN CURRICULAR DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Ángela Iturria

*Al final del milenio, la educación deberá ser intercultural o no será educación.
(García-Sípido 1998:1)*

LA ESCUELA EN EL PERÚ, sea pública o privada, se encuentra enclavada en un contexto condicionado por un sinnúmero de desafíos, producto de las demandas nacionales y mundiales. Y si bien no es la llamada a resolver la problemática que aqueja a la sociedad tampoco puede ser indiferente, pues cada alumno trae al aula sus conflictos y recursos.

Ante este panorama, la escuela encuentra en la investigación una aproximación a la realidad donde se enmarca. Por ello, antes de presentar el estudio realizado sobre una de las crisis que agobia a la escuela, trazamos nuestra postura frente a la investigación.

Así, consideramos a la investigación como una alternativa de recrear en educación, para lo cual se presentan distintas entradas:

- La labor pedagógica, indagando en el quehacer diario acerca de los cómo y los porqué del aprendizaje para plantear innovaciones que promuevan un mejoramiento de la calidad educativa.
- La concepción de paradigmas, al contrastar y reflexionar en qué medida los modelos educativos aplicados están respondiendo a las exigencias de la sociedad.
- El desempeño gerencial, al potencializar el desarrollo de estilos de gestión acordes con una administración exitosa de la escuela.
- La planificación, la evaluación –siempre tan controvertida– y otros espacios que demanden logros cada vez más óptimos.

Por tanto concebimos que la investigación permite un acercamiento a las demandas de la sociedad, permitiendo así responder desde los alcances y posibilidades de la educación.

En la actualidad son muchas las respuestas que se esperan de la escuela. Una de ellas es la apuesta por la interculturalidad, que supone una relación de interacción respetuosa entre culturas que se aceptan y apuestan por un proyecto común. La interculturalidad implica el conocimiento de la cultura ajena, el reconocimiento de la cultura propia, la eliminación de los prejuicios, ser capaz de empatizar, saber metacomunicarse y establecer las bases para el intercambio cultural dentro de la mayor equidad posible.

Interculturalidad significa «diálogo respetuoso entre culturas» (Godenzzi 1996: 14) y está considerada como la tendencia más progresiva de las relaciones que se establecen entre ellas. Muñoz Sedano (1997: 119) sostiene que «es una noción polémica cargada de afectividad y caracterizada por su elasticidad semántica». Hace referencia a un proceso dinámico: por un lado implica reciprocidad e intercambio de perspectivas y por otro refiere a separación, es decir diferencia entre culturas. Por tanto, como diría Godenzzi (1994: 172), la interculturalidad es interacción entre diferentes culturas, no yuxtaposición de contenidos ya hechos.

Esta postura encuentra eco en Sales (1997: 20), quien afirma que la interculturalidad parte de un concepto que permite el intercambio entre grupos culturales y su mutuo enriquecimiento. Plantea la continua reflexión crítica, teniendo como punto de partida los elementos de la propia cultura, para luego realizarla sobre otras culturas. De esta manera se ayudaría a eliminar aquellas posiciones que entran en conflicto con los valores humanos.

Ubicándonos en este contexto, la escuela puede ser un espacio privilegiado donde se encuentran diversos techos culturales y desde donde se puede trabajar la educación intercultural.

La demanda por la interculturalidad va tomando más fuerza y vigencia a raíz de las migraciones internas y externas en nuestro país. Por tanto debe considerarse que, hoy en día, los enfoques educativos que no sean realmente interculturales, es decir, que no superen la herencia del marco teórico de una educación tradicional serán considerados anacrónicos.

Así la educación intercultural se ubica como una respuesta innovadora en el ámbito educacional y, según dice Galino (1995: 19), «como una de las más prometedoras posibilidades que revisten las relaciones entre culturas». Por ello coincidimos con Rodríguez Vargas (1996: 45) cuando afirma que la educación intercultural es, en teoría, una alternativa formativo-educativa que hace coincidir los ejes cognitivo y afectivo de un modelo educativo con las características de la realidad sociocultural de los individuos y las necesidades de su desarrollo individual y social.

Por ello diremos con Rizzi (1996: 181) que la educación intercultural será funcional si busca los nuevos equilibrios de justicia para todos los hombres, tomando en

cuenta las «semejanzas pertinentes y las relativas diferencias». Completa esta reflexión la propuesta de Galino (1995: 144) cuando afirma que la educación intercultural ha de intentar adaptarse a la situación concreta, conociendo la cultura de origen de los alumnos y estableciendo estrategias pedagógicas, entre otras.

Así también coincidimos con la visión prospectiva de Rodríguez Vargas (1996: 47) cuando postula que paulatinamente la dimensión educativa se ampliará hacia la interculturalidad, entendida esta como una perspectiva que se encuentra presente en la relaciones humanas en general. Así lo intercultural es incluido en la educación con la finalidad de propiciar un diálogo horizontal entre la cultura del alumno y el modelo educativo de hoy.

Por tanto, como dice Capella (1993: 33): «la educación intercultural no debe ser una modalidad especial de la educación de centros escolares que atienden a poblaciones bilingües o inmigrantes, sino una cualidad deseable de todo centro educativo en la sociedad actual». Se considera, pues, como el tipo de educación más conveniente para la época en que vivimos.

UN ESTUDIO DE CASO

Nuestro trabajo de investigación se realizó en un centro educativo privado que tiene como misión brindar a los alumnos una educación católica con carácter humanista e intercultural, sobre la base de un servicio educativo de calidad que los prepare para la vida.

Partiendo de esta finalidad e inspirándose en una concepción educativa que postula la formación integral del alumno tomando en cuenta variables culturales, religiosas, étnicas e intelectuales que en nuestro país confluyen, se esbozan los tres principios generales, rectores del centro:

- Espíritu cristiano.
- Excelencia académica.
- Integración etnocultural.

El colegio en estudio es bicultural (cultura mestiza peruana y cultura de descendientes de inmigrantes asiáticos), terminología con la que se expresa su particular condición como punto de encuentro e integración de etnias y culturas diferentes, en un clima de convivencia donde priman, según su axiología, los valores de tolerancia, respeto, integración y apertura, base del diálogo entre las culturas. El centro fue fundado precisamente para que los hijos de los descendientes de los inmigrantes tuvieran un espacio donde educarse manteniendo su cultura.

La institución reconoce esta diversidad cultural como riqueza. Acepta la responsabilidad de fomentar y desarrollar la comunión entre culturas diversas, ofreciendo a sus educandos el acercamiento a una «identidad bicultural para el enriquecimiento personal y social, moral y cultural».

A los inmigrantes se les «acoge» en su diversidad y se les «acompaña» en su proceso de adaptación al nuevo sistema educativo y social. Así, según sus lineamientos, el centro plantea un proceso educativo integrador, enriqueciéndose con los valores humanos y culturales diferentes que ellos aportan.

De esta manera se asume la interculturalidad antes que como concepto, como un desafío vital; una actitud mental que coloca uno frente al otro, con la voluntad de comprenderlo sin ponerle condiciones, posibilitando que la empatía y la comunicación fluyan. En este sentido la interculturalidad se concibe como una apuesta por el respeto a la pluralidad de racionalidades, a la heterogeneidad de formas de vida y al establecimiento de vínculos horizontales.

El título de la investigación que presentamos es «Gestión del diseño y programación curricular desde una perspectiva intercultural», para cuyos efectos daremos una visión del estudio diagnóstico del centro educativo y los lineamientos generales propuestos.

Esta investigación de tipo cualitativo es un estudio de caso de alcance descriptivo que analiza en qué medida la integración etnocultural se consolida como cultura institucional impregnando los distintos escenarios de la institución, en especial el de la gestión curricular.

Como vector orientador del estudio hemos utilizado una matriz de trabajo general que considera las dos variables de la investigación: perspectiva intercultural y gestión curricular. Cada una de las variables presenta indicadores y subindicadores 1 y 2, para mayor especificación de los puntos de observación; supone además los ítems correspondientes, con los cuales se recoge la información, y por último el instrumento a aplicar.

Dicha matriz permitió seguir una directriz y mantener la unidad de estudio en todas sus facetas, de acuerdo al detalle siguiente:

- Construcción de instrumentos.
- Triangulación de datos por categorías.
- Informes de los análisis.
- Síntesis diagnóstica.
- Lineamientos generales.

Para el acopio de información *se aplicaron dos instrumentos*: el análisis documental y la entrevista semiestructurada. Veamos cada uno de ellos.

EL ANÁLISIS DOCUMENTARIO

Uno de los pilares importantes de la gestión curricular está constituido por la documentación que se maneja a nivel institucional.

En los documentos se encuentran los lineamientos directrices para el trabajo curricular. Se percibe además la resonancia de los postulados axiológicos del centro en el proceso de concreción: desde el ideario hasta las unidades de aprendizaje. La revisión de la documentación aporta además la percepción intercultural de los actores responsables de su elaboración en la toma de decisiones.

Así el acceso a ellos brinda información de primera mano para elaborar el perfil de la gestión curricular desde la perspectiva intercultural. El criterio en su selección fue la presencia de elementos relacionados con la gestión curricular.

Los documentos que se consideraron pertinentes para la recopilación de datos fueron siete: el ideario, el proyecto educativo, el proyecto curricular del centro, el plan anual, el cartel de alcances y secuencias, el programa anual y las unidades de aprendizaje.

LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Siendo la población de actores responsables de la gestión curricular de quince personas, tomamos una muestra para desarrollar las entrevistas.

Se consideró como criterios de selección la diversidad en cuanto a identidad cultural, grado de estudios a su cargo, puesto que desempeñaba en la organización de la institución, así como la antigüedad laboral en el centro.

La muestra se conformó de nueve personas, cuatro de ellas pertenecientes al personal docente y las otras cinco al personal jerárquico. Esta gama permitió contrastar y complementar las distintas perspectivas que manejan los responsables de la gestión curricular desde la dimensión intercultural.

EL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Para el procesamiento de los datos recogidos se usó la *triangulación por categorías* con un doble cruce: por fuentes de información y entre instrumentos, lo que permitió confrontar las versiones de los actores frente a los documentos de gestión.

Los *informes* obtenidos como resultado de la reflexión por fuentes de información fueron el análisis general de las entrevistas al personal docente y al personal jerárquico y el análisis documentario.

El cruce de información realizado entre los dos instrumentos dio lugar a la *síntesis diagnóstica*. En este análisis, desde la visión intercultural, encontramos tanto coincidencias como discrepancias y vacíos entre las versiones dadas por el personal docente y jerárquico y los documentos de gestión curricular.

¿QUÉ SE HA ENCONTRADO EN EL ANÁLISIS DOCUMENTARIO Y EN LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS?

Una fortaleza relevante

El personal, en general, muestra una favorable disponibilidad para ejecutar y responder a una comunidad educativa que demanda un tratamiento intercultural por su condición bicultural.

Un aspecto positivo de esta disponibilidad es el clima de apertura y colaboración mutua entre los responsables de la elaboración de la programación curricular. Por ello se demandan mayores espacios que permitan la comunicación y el intercambio de experiencias entre los distintos grados, áreas de aprendizaje y culturas: peruana y asiática. Lo que permitiría contextualizar la programación curricular desde el punto de vista intercultural.

Hay una actitud de apertura y también de preocupación por parte de los actores frente a la propuesta intercultural del centro, pues el personal docente asume la cuota de responsabilidad que tiene frente a la situación en que se encuentra la institución y demanda del personal jerárquico responsable de la línea académica de la institución asumir el ideario y el proyecto educativo, orientándolos efectivamente hacia una educación intercultural.

La política intercultural está desplazada por otros pilares

Para desarrollar este punto conviene observar las relaciones más típicas que se pueden establecer entre las identidades culturales que se encuentran en un mismo territorio. La intersección cultural se da en distintos grados y formas; al respecto Galino (1995: 126-127) asegura que toda cultura se compone de una diversidad de elementos con distinta cohesión entre sí, de modo que las culturas generalmente no entran directamente en contacto en toda su extensión, sino solo en ciertas zonas y entre determinados sujetos.

Según lo percibe Eddine (1997: 12), el problema esencial de toda cultura que entra en relación con otra es el del «reconocimiento». Este reconocimiento se sitúa en el cruce de tres potencias: el deseo, el poder y la lengua. El deseo se refiere a la necesidad que tiene toda cultura de sentirse identificada dentro de sus características particulares. El poder es la exigencia de una cultura de imponer su presencia para ser reconocida por la otra. La lengua es la que expresa la intención de deseo y de poder, encierra la capacidad de «ser» de toda cultura y le asegura la vigencia de su reconocimiento por sus manifestaciones.

Las actitudes que pueden adoptarse ante realidades culturales diferentes son múltiples y variadas. A continuación seguimos la selección de las tres actitudes pro-

totípicas que propone el Colectivo Amani (1996: 135-137): el etnocentrismo, el relativismo cultural y el interculturalismo.

El etnocentrismo: Consiste en aproximarse a una cultura y pretender analizarla desde patrones culturales ajenos a ella. La cultura del observador se coloca como medida de todas las demás culturas. Se cierran las posibilidades de diálogo y se favorece las condiciones para un conflicto cultural.

El relativismo cultural: Es la actitud que se orienta hacia el conocimiento y análisis de otras culturas desde sus propios valores. Propugna la igualdad entre ellas. Evita la valoración y propicia una actitud de respeto ante las diferentes manifestaciones culturales. La gran debilidad de esta postura es que se queda en el respeto y la tolerancia sin buscar el encuentro entre culturas.

El interculturalismo: Es la actitud que parte del respeto a otras culturas, supera las carencias del relativismo cultural y añade al respeto por otras culturas la búsqueda de un encuentro de igualdad. Promueve un análisis de las otras culturas desde sus propios patrones. Considera el contacto como riqueza para ambas culturas. Promueve una visión crítica de la cultura, rechazando y luchando contra algunas de sus costumbres o prácticas que atenten contra los derechos humanos.

Mostradas estas tres actitudes prototípicas que pueden ser asumidas en espacios donde conviven distintas realidades culturales, vemos que desde sus inicios el centro educativo en estudio manejó una política institucional marcada por una definida orientación hacia la educación intercultural.

En el ideario se encuentran las bases y principios axiológicos de una educación intercultural. Postula el planteamiento institucional desde una perspectiva cristiana y una definida orientación hacia la educación intercultural: cultura mestiza peruana y cultura de descendientes de inmigrantes asiáticos. La diversidad cultural es considerada como riqueza.

La institución asume el reto de crear las condiciones favorables para el encuentro e integración bicultural en un clima de convivencia donde los educandos se beneficien en forma especial al recibir los servicios de una escuela intercultural.

La propuesta axiológica que promueve el ideario para la convivencia se sustenta en el respeto, la tolerancia, la apertura e integración.

Sin embargo hoy la escuela repite los mismos esquemas etnocéntricos de la sociedad. La política intercultural muestra un débil acento y es escasamente percibida en los documentos de gestión institucional que derivan del ideario y que no recogen en la vida cotidiana la visión intercultural propuesta. La interculturalidad pasa a un segundo plano, desplazada por los otros principios de la institución y por la prioridad de otros aspectos.

La institución muestra dos situaciones gravitantes que desvirtúan su orientación intercultural:

- Un desfase en los documentos directrices al no guardar relación en cuanto a la perspectiva intercultural que persigue el centro.
- El proyecto educativo recoge esta idea, considerando en la misión el carácter intercultural como perspectiva de servicio. Sin embargo, el proyecto curricular reduce la misión, omitiendo precisamente el componente intercultural. Similar situación ocurre con la visión.

En el marco situacional FODA, en el núcleo etnográfico, la relación entre las culturas peruana y asiática, así como la interculturalidad, no son consideradas. Y en otro apartado, la cultura asiática se diluye bajo la denominación de «grupos migratorios».

Así también en la programación anual de segundo ciclo se retoma el planteamiento institucional del ideario —que se orienta a buscar la formación física, intelectual, emocional, moral, espiritual y cívico-social de la persona, contextualizada en la realidad del centro educativo, a la luz de la espiritualidad franciscana—, pero no aborda la realidad bicultural del alumnado.

Por tanto vemos cómo en la sucesión de documentos que van derivándose del ideario, la perspectiva intercultural, como eje vector en el planteamiento institucional, va desvaneciéndose.

- Una contradicción institucional. La axiología del centro postula una educación intercultural, mientras que la gestión curricular del centro, en lo que se refiere a la toma de decisiones, se encuentra ajena a la presencia bicultural. Igualmente las actividades educativas que permitirían un trabajo intercultural son escasas, aisladas y programadas en el último momento. Existe una intención de mostrar y explicitar la diversidad cultural del centro mediante la ejemplificación de algunos elementos de la cultura oriental durante una semana en el año, situación que corre el riesgo de caer en el etnocentrismo a través de la simplificación de la cultura o folklorismo y no ver la cultura en su totalidad y riqueza.

Por consiguiente la mayoría de alumnos no siente que se encuentra y pertenece a un colegio bicultural. Los hijos descendientes de inmigrantes asiáticos no perciben que la institución apueste por su cultura como tampoco que valore la presencia bicultural. La cultura inmigrante asiática no encuentra un posicionamiento que le permita colocarse a la par de la cultura mestiza peruana y establecer relaciones de interculturalidad, lo que podría estar provocando una incoherencia cultural a nivel de gestión institucional.

El personal jerárquico se considera responsable de no abordar la realidad bicultural de los alumnos desde una gestión curricular con perspectiva intercultural. Y el personal docente asume su escaso interés al no proponer iniciativas con visión intercultural, pues hasta el momento no se ha realizado un trabajo sistemático hacia este fin.

De esta manera, tanto el personal docente como el personal jerárquico, al asumir sus limitaciones con respecto al conocimiento de la cultura inmigrante y de la educa-

ción intercultural, solicitan canales de implementación que les permitan involucrarse en la educación intercultural para atender la identidad bicultural de los alumnos.

Sin embargo las entrevistas refieren que los niños peruanos e hijos de descendientes de inmigrantes asiáticos mantienen una relación cordial, de respeto y ayuda mutua, lo que sería el resultado de una planificación pedagógica ajena a la educación intercultural. Afirmamos esto porque no encontramos evidencias en los documentos de gestión curricular ni en las entrevistas de un trabajo que sustenten un resultado de convivencia intercultural.

La política intercultural del centro requeriría una profunda revisión. Para ello se recomienda un replanteamiento de la planificación estratégica acompañado de una gestión estratégica. Las abordamos por separado sin dejar de considerar que tienen una vinculación de concetricidad (Capella 2000). Veamos cada una de ellas:

El centro educativo cuenta con una *planificación estratégica* que no rescata la dimensión intercultural. Por tanto sugerimos su replanteamiento aprovechando todos sus recursos y beneficios, pues la consideramos una efectiva y oportuna herramienta de diagnóstico, análisis, reflexión y, sobre todo, de toma de decisiones corporativas entre los actores de la educación sobre el quehacer actual de la institución y su proyección a futuro, en cuanto a la calidad educativa que se desea ofrecer desde la perspectiva intercultural.

Vista así la *planificación estratégica*, encuentra en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) el recurso teórico metodológico (Astudillo 1995) para lograr una identidad colectiva, reconocimiento y valoración, no solo de la comunidad educativa bicultural, sino también en relación con las otras instituciones de su entorno. Por ello convendría que los actores responsables de la gestión institucional del centro tomaran decisiones acerca de la perspectiva intercultural que debe plasmarse en el PEI, pues a partir de sus planteamientos se esbozarían los lineamientos del proyecto curricular.

El PEI que actualmente se maneja puede brindar alcances mejor adaptados a la realidad histórico-cultural del centro, es decir el análisis FODA debe llevar hacia una contextualización de la acción educativa dentro de la realidad bicultural de los alumnos.

Se precisa por tanto que el análisis FODA (Capella 2000) advierta las potencialidades, los desafíos, los riesgos y las limitaciones de la institución con respecto a su política institucional desde la perspectiva intercultural para plantear sus objetivos estratégicos.

Sugerimos la *gestión estratégica* por considerarla el complemento de la planificación estratégica y especialmente pertinente para la situación actual del centro, pues al abarcar y comprender la dimensión situacional de la institución, se proyecta hacia una dimensión transformacional, en base a un mejoramiento continuo de la calidad de la educación desde una perspectiva intercultural.

Se recomienda asimismo ubicar la política intercultural como parte de la calidad del servicio educativo que ofrece la institución. Esta debe ser asumida, en una primera instancia, por el personal jerárquico para orientar la gestión institucional, y por ende curricular, hacia los objetivos interculturales de la institución.

Por tanto, el proyecto educativo y el proyecto curricular deben buscar principalmente reflejar el discurso pedagógico intercultural del ideario, es decir la interculturalidad como propuesta para un modo de acción educativa. Por ello la interculturalidad debe ser clave en el pensamiento y en el quehacer de los actores responsables de la gestión curricular que buscan formular e implementar acciones basadas en ideales de diálogo, comprensión, tolerancia y democracia.

Considerando el carácter bicultural de la institución debería trabajarse la interculturalidad en dos planos:

- *Plano temporal*, como un objetivo permanente durante todo el año que implique a los elementos y procesos de todo el sistema educativo.
- *Plano gerencial*, requiriéndose la participación protagónica en la apuesta por la interculturalidad desde el nivel directivo hasta el nivel docente, para lo cual se precisa un complemento y correspondencia de las funciones entre los actores ante la educación intercultural.

La visión intercultural ajena a las tomas de decisiones

Los diferentes actores responsables de la gestión curricular orientan su labor pedagógica a intereses ajenos a la interculturalidad.

No se percibe objetivos interculturales comunes que orienten la gestión curricular, detectándose ciertos desfases entre documentos y desencuentros entre los actores responsables. Esta situación va postergando la creación de un clima favorable para un encuentro intercultural.

La política intercultural del colegio es asumida intuitivamente. No se maneja en la organización ni en los documentos que orientan la gestión del centro como el ideario y, tangencialmente, el proyecto educativo. Así también son vagos los conocimientos sobre la cultura inmigrante, evidenciando cierta indiferencia ante ella; por tanto hay tendencia a la formación de estereotipos. La educación intercultural es más ajena aún.

No encontramos una reflexión sobre el discurso intercultural del ideario a nivel de gestión curricular que se exprese en un planteamiento curricular. Así vemos que el proyecto educativo recoge en forma imperceptible la perspectiva intercultural del ideario para trazar las pistas de respuesta ante el FODA. Por su lado, el proyecto curricular centraliza en un eje, «formación humano-cristiana», la orientación que debe seguir el planteamiento curricular de la institución.

Para su logro, este eje curricular presenta seis componentes que deben considerarse en todos los documentos de la gestión curricular. No percibimos que dichos componentes guarden relación entre sí. Se encuentran yuxtapuestos, pues tres de ellos son tomados de los documentos del ministerio y los otros se enuncian como los tres pilares de la institución. La educación intercultural es tomada en cuenta, pero no se extiende en la gestión curricular a otros documentos de ejecución, pasando inadvertida.

Como ejemplo, veamos el planteamiento curricular al interior de un área de aprendizaje: comunicación integral, que en el proyecto curricular se presenta orientada hacia la realidad bicultural del centro y esboza una educación intercultural. Sin embargo, reparemos en algunas contradicciones que impiden alcanzar este objetivo:

- Se hace referencia solo al español como la primera lengua del alumno, sin considerar que para un sector del alumnado compuesto por descendientes de inmigrantes asiáticos es otro idioma.
- Se considera como extranjero al idioma asiático. En el plan anual, la propuesta curricular del área destinada al alumno tiene una orientación monocultural.
- En los documentos, esta área académica, que se deriva del proyecto curricular, no sigue la perspectiva intercultural planteada, oscilando entre el compromiso y la indiferencia.

Por tanto las decisiones son tomadas desde una palestra neutra que no se compromete con la perspectiva intercultural promovida en el ideario.

Los actores responsables de la gestión curricular deben replantear el PEI para precisar qué aspectos de la educación intercultural del centro son prioritarios y urgentes a corto y mediano plazo, para lo cual es conveniente tener en cuenta las posibilidades reales y viables.

Esto exige una reflexión profunda y toma de decisiones por parte de los actores de la comunidad educativa sobre el ámbito de la interculturalidad que se quiere para la institución. Por tanto debe precisarse el tipo de integración deseada, el grado de interacción y compromiso social al que se compromete la institución y el alcance del cultivo del idioma asiático en el centro.

Correspondería entonces una observación acerca de los objetivos generales del centro desde la perspectiva de educación intercultural, poniendo especial esmero en potenciar la convivencia armónica entre los alumnos, teniendo en cuenta los referentes culturales peruano y chino.

Discrepancias en la concepción de educación intercultural

El personal docente y jerárquico muestra un conocimiento insuficiente sobre la política intercultural de la institución debido, entre otros factores, al escaso manejo de

los documentos que de alguna forma orientan la gestión del centro desde la perspectiva intercultural –lo que deriva en suposiciones no siempre acertadas con respecto a la política intercultural– y al limitado conocimiento sobre la cultura asiática y la educación intercultural.

Esta situación da lugar a concepciones erradas sobre la esencia de la educación intercultural creando controversias:

- Dentro del personal jerárquico hay quienes asumen que interculturalidad es considerar al hijo descendiente del inmigrante asiático «como un peruano más». Esta afirmación encuentra discrepancia entre los miembros del personal docente, quienes sostienen que los alumnos, hijos de descendientes de inmigrantes, deben conocer, identificarse y sentir aprecio por la cultura de sus ancestros, y que las diferencias entre culturas deben llegar a un complemento y enriquecimiento personal y social.
- La pronunciación característica de los hijos de descendientes de inmigrantes es considerada igualmente como gran dificultad para su integración con sus compañeros. Esta supuesta minusvalía subestima la capacidad y riqueza comunicativa de los alumnos asiáticos.

Todo esto deviene en la carencia de un planteamiento base que permita plasmar la reflexión pedagógica del perfil intercultural del alumno que se propone en el ideario en la acción educativa.

Diversas actitudes del personal docente y jerárquico frente a la propuesta curricular desde el punto de vista intercultural

El ideario presenta, desde la perspectiva intercultural, el perfil del profesor del colegio. Considera que su rol mediador debe estar orientado hacia la apertura, respeto y valoración de la diversidad cultural que le permita entablar una relación con sentido de complementariedad y solidaridad intercultural. Y de esta manera acompañar al alumno en su proceso de desarrollo y adaptación de su identidad.

Sin embargo, ante el manejo de una concepción corporativa insuficiente sobre el perfil del profesor desde el punto de vista intercultural, existen distintas posturas por parte de los actores. Pareciera que el perfil descrito aún no trasciende hacia el profesor. Por ello el personal docente y el personal jerárquico se polarizan en dos posturas frente a la interculturalidad. Veamos cada una de ellas:

a) La postura positiva

Es asumida por el personal jerárquico y docente que muestra apertura hacia la perspectiva intercultural del centro. Son distintas las motivaciones que acercan a los profesores hacia esta postura. Así vemos:

- Quienes asumen su identidad como descendientes de inmigrantes consideran esta condición como ventaja hacia un trabajo educativo intercultural.
- Otros profesores con cierta antigüedad de trabajo en la institución están identificados con sus principios axiológicos.
- Algunos profesores que han tenido la oportunidad de estar en el país de origen de los inmigrantes se sienten compenetrados con esta cultura.
- Finalmente hay profesores que tienen esta apertura por convicción e iniciativa personal, mostrando interés por todos sus alumnos, sean inmigrantes o peruanos. Ellos buscan las orientaciones por iniciativa personal. Tienen una actitud favorable hacia ambas culturas.

Todos ellos sobreponiéndose a las carencias organizacionales intentan, en alguna medida y en forma espontánea, sensibilizar a los alumnos sobre la presencia de las dos culturas y crear un ambiente de convivencia fraterna, procurando que los alumnos asiáticos se integren satisfactoriamente.

b) La postura neutra

Es asumida por la mayoría de los profesores, quienes actúan como si el colegio tuviera una sola cultura. Se orientan hacia esta postura:

- Aquellos profesores que no tienen vinculación con la colonia inmigrante ni su cultura.
- Los que siendo hijos de inmigrantes muestran actitudes de indiferencia ante su cultura, provocada tal vez por las características propias de esta de no intervención, pese a que tienen por herencia elementos de su cultura.

Ni unos ni otros se sienten preparados para una educación intercultural. Optan por ser espectadores dentro de la realidad educativa bicultural del centro.

Cabe destacar que en ambas posturas el rol del profesor es considerado como el eje para la formación de una conciencia intercultural. La percepción del profesor acerca de la cultura y de la interculturalidad influirá en la percepción del alumno.

Considerando que concierne a la política intercultural preparar a los responsables de la gestión curricular para la educación intercultural, se precisa una planificación efectiva y sostenida durante el año escolar que implique una capacitación que responda a las demandas del profesorado sobre la educación intercultural.

Al apuntar a la capacitación del profesorado habría que tener en cuenta las siguientes dimensiones planteadas por G. Gay (citado por Jordan 1994: 116).

COMPETENCIA COGNITIVA

El personal docente y jerárquico necesita familiarizarse con el marco teórico de la educación intercultural; conviene que logre manejar un concepto básico de educación intercultural.

CONOCIMIENTO Y COMPROMISO DE UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El personal docente y jerárquico precisa reflexionar sobre la existencia de valores, creencias y supuestos de las diferentes conceptualizaciones de la educación intercultural, por tanto es necesario que conozca las diferentes ideologías interculturales y a partir de la propuesta de la institución esclarezca y elabore coherentemente su propia filosofía al respecto.

ADECUADO CONOCIMIENTO DE LAS CULTURAS PRESENTES

Es una demanda del personal docente y jerárquico conocer más acerca de la cultura inmigrante. Por tanto se trataría de conocer sus valores centrales, sus modelos de socialización, sus estilos de aprendizaje y relación, su lengua, su historia, sus costumbres y riqueza ancestral en las artes, filosofía, etc. Conviene igualmente que interioricen los motivos y condiciones por los cuales inmigraron al Perú y su proceso de aculturación.

Lo ideal sería sobrepasar el simple conocimiento aséptico de la cultura asiática hasta llegar a empatizar con sus elementos esenciales; de esta manera, se puede esquivar el peligro de que la mera información pueda contribuir a generar actitudes etnocéntricas o al menos estereotipadas respecto de la cultura inmigrante.

COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

Conviene proporcionar a los responsables de la gestión curricular un bagaje de estrategias para orientar la programación curricular hacia una perspectiva intercultural.

CONCLUSIONES

La investigación que hemos realizado nos lleva a las siguientes conclusiones y sugerencias:

1. El centro educativo cuenta con las bases axiológicas y la buena disposición del personal jerárquico y docente para realizar una gestión curricular desde una perspectiva intercultural.

2. La institución ha ido creciendo y fortaleciéndose como centro educativo bicultural con especial acento en dos de sus principios rectores: excelencia académica y espíritu cristiano; con descuido del principio de integración etnocultural.

3. La política intercultural de la institución, aún en proceso, afecta decididamente la implicancia de la perspectiva intercultural en la gestión curricular.

4. La débil perspectiva intercultural que presenta la gestión curricular en la institución se debe a dos causas fundamentales:

- Los documentos directrices en la línea académica no guardan relación con la perspectiva intercultural que propone la axiología.
- Los roles de los actores responsables de la gestión curricular no se encuentran definidos ni delimitados, por tanto nadie asume la responsabilidad de considerar la perspectiva intercultural.

5. Sugerimos introducir paulatinamente lineamientos de tratamiento intercultural para que la gestión curricular sea coherente con la axiología de la institución.

Por último queremos dejar como perspectivas a futuro desde la visión intercultural las siguientes líneas a investigar:

- Gestión institucional.
- Clima institucional.
- Estrategias metodológicas de enseñanza.
- La tutoría en la diversidad.
- El aprendizaje del castellano como segunda lengua.
- La integración entre las familias.

BIBLIOGRAFÍA

ASTUDILLO, E.

1995 «Proyecto Educativo Institucional y gestión escolar en un contexto descentralizado». *Pensamiento*. Revista de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

CAPELLA, J.

1993 «Educación e interculturalidad». *Allpanchis*, n.º 42. Lima.

2000 *Planificación de la educación*. Documento de Trabajo. Lima: PUCP.

COLECTIVO AMANI

1996 *Educación intercultural*. Madrid: Popular.

1. El centro educativo cuenta con las bases axiológicas y la buena disposición del personal jerárquico y docente para realizar una gestión curricular desde una perspectiva intercultural.

2. La institución ha ido creciendo y fortaleciéndose como centro educativo bicultural con especial acento en dos de sus principios rectores: excelencia académica y espíritu cristiano; con descuido del principio de integración etnocultural.

3. La política intercultural de la institución, aún en proceso, afecta decididamente la implicancia de la perspectiva intercultural en la gestión curricular.

4. La débil perspectiva intercultural que presenta la gestión curricular en la institución se debe a dos causas fundamentales:

- Los documentos directrices en la línea académica no guardan relación con la perspectiva intercultural que propone la axiología.
- Los roles de los actores responsables de la gestión curricular no se encuentran definidos ni delimitados, por tanto nadie asume la responsabilidad de considerar la perspectiva intercultural.

5. Sugerimos introducir paulatinamente lineamientos de tratamiento intercultural para que la gestión curricular sea coherente con la axiología de la institución.

Por último queremos dejar como perspectivas a futuro desde la visión intercultural las siguientes líneas a investigar:

- Gestión institucional.
- Clima institucional.
- Estrategias metodológicas de enseñanza.
- La tutoría en la diversidad.
- El aprendizaje del castellano como segunda lengua.
- La integración entre las familias.

BIBLIOGRAFÍA

ASTUDILLO, E.

1995 «Proyecto Educativo Institucional y gestión escolar en un contexto descentralizado». *Pensamiento*. Revista de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

CAPELLA, J.

1993 «Educación e interculturalidad». *Allpanchis*, n.º 42. Lima.

2000 *Planificación de la educación*. Documento de Trabajo. Lima: PUCP.

COLECTIVO AMANI

1996 *Educación intercultural*. Madrid: Popular.

EDDINE, M.

1997 «Lo intercultural o el señuelo de la identidad». *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, n.º 36. «Espais de la interculturalitat». En <<http://www.cidob.es/Catalan/Publicaciones/Afers/eddine.html>>.

GALINO, A.

1995 «Interculturalidad». Ponencia al IV seminario sobre análisis y perspectivas de la educación en el Perú. Lima: Facultad de Educación, PUCP.

GARCÍA-SÍPIDO, M.J.

1998 «Palabras del acto inaugural» a las Segundas jornadas iberoamericanas de educación intercultural bilingüe para altas autoridades y destacados periodistas. Antigua.

GODENZZI, J.C.

1994 «Hacia una educación bilingüe intercultural en el surandino peruano».

1996 *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: CERA «Bartolomé de las Casas».

JORDAN, J.A.

1994 *La escuela multicultural*. Barcelona: Paidós.

MUÑOZ SEDANO, A.

1997 *Educación intercultural*. Madrid: Escuela Española.

RIZZI, J.

1996 «Interculturalidad y formación docente». Ponencia al IV seminario sobre análisis y perspectivas de la educación en el Perú. Lima: Facultad de Educación, PUCP.

RODRÍGUEZ VARGAS, M.

1996 *Educación intercultural*. Lima: CAAP.

SALES, A.

1997 *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.