

La permanencia de la lengua quechua en Huaycán

Mercedes Giesecke Sara Lafosse
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
mgieseckes@unmsm.edu.pe

RESUMEN

El presente artículo trata sobre la encuesta hecha en seis instituciones educativas en la localidad de Huaycán, sobre el conocimiento y uso del quechua dentro de una población escolar de dichas instituciones educativas en Huaycán, en el distrito de Ate-Vitarte, departamento de Lima. Este estudio está enmarcado en el desarrollo del trabajo de campo de la investigación sobre «Multiculturalidad y educación en el Perú» que vengo realizando para mis estudios del doctorado en ciencias sociales en la UNMSM. En esta ocasión presentaré los datos obtenidos por el trabajo de campo.

PALABRAS CLAVE: Educación interculturalidad, multiculturalidad, inclusión cultural en la educación, Quechua en las escuelas públicas de Lima, Escuela pública en Huaycán, Ate-Vitarte.

ABSTRACT

The present article treats on the survey done in six educative institutions in the locality of Huaycan, on the knowledge and use of Quechua within a scholastic population of these six educative institutions in Huaycan in the district of Ate-Vitarte in the department of Lima. This study is framed in the development of the field work of the investigation on «Multiculturalism and education in Peru» that I come making for my studies from the doctorate in social sciences in the UNMSM. In this occasion I will display the data collected by the work of field.

KEY WORDS: Intercultural Education, Multiculturalism, Cultural Inclusion en Education, Quechua in Public Schools in Lima, Public School in Huaycan, Ate-Vitarte.

El presente artículo trata sobre la encuesta hecha en seis instituciones educativas en la localidad de Huaycán, sobre el conocimiento y uso del quechua dentro de una población escolar de seis instituciones educativas en Huaycán. La importancia de estos datos se debe al interés de conocer en qué medida se da una inclusión formal en el Proyecto Educativo Institucional escolar, de la cultura local del inmigrante, sobre todo desde la aceptación del quechua en Huaycán. Asimismo, a la oportunidad que este conocimiento genere para hacer propuestas de inclusión de la cultura quechua en la diversificación curricular, haciendo más cercana la posibilidad de crear una actitud y una acción intercultural dentro de las aulas.

Por este motivo, para hacer un análisis posterior a los datos de manera pertinente elegí como marco conceptual las propuestas teóricas sobre la interculturalidad y el análisis histórico de las políticas culturales subyacentes a los proyectos educativos desarrollados en el país. En este sentido y de manera esquemática presento los grandes ejes de reflexión.

El proyecto educativo del civilismo y del modernismo, que implicó el desarrollo de políticas culturales orientadas a la castellanización forzosa, corriente a la que le sucedió el indigenismo que promovió una castellanización amable. Siendo este el antecedente y contexto actual más importante en el ejercicio cultural de las escuelas estatales que reproducen un modelo de ciudadanía monocultural y monolingüe.

En la actualidad sucede que la propia sociedad de información ha creado una dinámica de cambios que exige que la calidad de la educación sea elevada desafiando la pobreza que tiene profundas raíces culturales andinas en nuestro país. Llevando la reflexión del presente trabajo a señalar la necesidad que los Proyectos Educativos Institucionales de las escuelas estatales, que son las escuelas pobres, tengan la exigencia de ser cada vez más críticos y sepan articular de la mejor manera los saberes locales con las exigencias de la calidad educativa.

Este pensamiento crítico tiene un enfoque intercultural, el cual debe contribuir a articular la identidad personal con la diversidad cultural y la acción comunitaria, es decir, la educación con el desarrollo humano, haciendo que los Proyectos Educativos Institucionales y Proyectos Curriculares del Centro educativo sean capaces de crear una cultura compartida a través del esfuerzo institucional para el cambio.

Las estrategias culturales históricas para la construcción de la nación

Desde inicios del siglo xx, el Estado peruano centró su estrategia de inclusión de la población indígena desde una política cultural de monoculturalización. Desde antes que se dé inicio al proceso de migración del ande a las ciudades de la costa.

Luego de dicha migración se produjo la andinización del país. Lo que hoy también se conoce como el proceso de cholificación, que de alguna manera se produjo a través de la escuela, de la castellanización, del comercio, de la informalidad y de la misma migración.

En la actualidad, a pesar de la mayoritaria presencia andina en las ciudades grandes, hay una ausencia de una identidad pública quechua o bilingüe (quechua /...), o con alguna lengua originaria, y donde más se siente es en la educación pública. Dejando a los migrantes solos a su suerte en su proceso de adaptación cultural, sobre todo idiomática, a la ciudad; dejándolos en lo cotidiano, con sus estrategias culturales andinas en los espacios privados.

La institución educativa

Es necesario tomar en cuenta la coyuntura normativa que hoy se nos presenta para las instituciones educativas, caracterizada en lo global por el proceso de descentralización. Esta descentralización también se proyecta a cada escuela tal como se recoge de una cita de la ley general de educación vigente:

La Institución Educativa, primera y principal instancia de gestión del sistema educativo descentralizado, es una comunidad de aprendizaje y enseñanza, que presta el servicio educativo dentro de determinado nivel, modalidad o ciclo del sistema. En ella se toman decisiones orientadas a mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes, siguiendo los lineamientos de políticas y normas nacionales, regionales y locales incorporadas en su Proyecto Educativo Institucional.

Tiene autonomía en la ejecución y evaluación del servicio educativo, en la elaboración del Proyecto Curricular del Centro y en la calendarización del año lectivo, dentro del marco de la normatividad vigente. Se vincula con su entorno, está atenta a sus necesidades y apoya propuestas de desarrollo local.¹

En ese sentido, la diversificación curricular es una forma de construir la descentralización, desde la posibilidad de crear identidades institucionales y locales. Estas visiones deben plasmarse en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y en el Proyecto Curricular del Centro (PCC). Según el Dr. Jorge Capella la diversificación curricular se puede definir como el:

[...] proceso que consiste en la búsqueda de la pertinencia del currículo oficial a las demandas socio históricas, culturales, económicas y geográficas de una determinada comunidad regional o local.

1 La Ley General de Educación N° 28044, promulgada en el año 2003.

La interculturalidad

La interculturalidad nos replantea la reflexión sobre la cultura, como capacidad de crear y recrear vínculos, basados en el pasado y en el presente, para imaginar un futuro compartido. En este sentido, en toda acción subyacen políticas culturales tanto explícitas como implícitas. Por ello se hace necesario no dejarlas al azar, sino que se debe elegir cuales se quieren adoptar, desde la propia diversificación curricular para plasmarlas en el PEI y en el PCC. Y de esta manera modelar la cultura para mejorar la calidad de vida, este vendría a ser el papel central de la interculturalidad.

Los rasgos de la interculturalidad se centran en considerar la cultura como algo vivo, que se vive en plural, que se tamiza con la reflexión y que proporciona coherencia para la acción, se transmite generacionalmente. La cultura se constituye en un puente para la intercomunicación, permite la peculiaridad y la universalización. A través de la interculturalidad se asume la solidaridad entre universos culturales distintos, con el intercambio cultural para el aprendizaje recíproco, que permita imaginar un nuevo horizonte de totalización. Las culturas son procesos que requieren permanente hermenéutica y la interculturalidad motiva esta constante hermenéutica y provee de un sentido liberador como pedagogía del encuentro: reconocimiento, comunicación y diálogo.

La interculturalidad es una dimensión que no se limita al campo de la educación, sino que se encuentra presente en las relaciones humanas en general como alternativa frente al autoritarismo, el dogmatismo y el etnocentrismo (Heisse *et al.* 1994: 5). La Interculturalidad es una apuesta por el respeto a la pluralidad de racionalidades y a la heterogeneidad de formas de vida. Es un respeto por establecer vínculos horizontales entre personas de culturas diferentes. La voluntad de comprender al otro sin ponerle condiciones posibilita que la empatía y la comunicación fluyan superando los obstáculos que se originan en el temor a la apertura y a la inseguridad [...] supone una mayor comprensión y aceptación de nosotros mismos (Ídem.: 51-2). (Los subrayados son míos).

Los obstáculos

Entre los obstáculos para alcanzar la interculturalidad está la presencia de las políticas monoculturales del Estado, la inercia interiorizada de acriollamiento, la focalización de las políticas sólo en la pobreza, el debilitamiento de las capacidades de resiliencia, la pérdida de capital social o redes sociales, la carencia de una perspectiva de desarrollo humano, una escasa ciudadanía y ejercicio de los derechos sociales.

Frente a dichos obstáculos los PEI son un concepto potente para el desarrollo de políticas culturales institucionales. Para poder tomar medidas y abordar ade-

cuadramente el bilingüismo en el Perú. Por este motivo llamó mucho la atención encontrar una experiencia exitosa de innovación del PEI desde una propuesta de articulación de identidad, historia, naturaleza y cultura en la localidad de El Progreso en Carabayllo. Siendo un ejemplo vivo de la fortaleza que implicó sacar adelante una innovación.

Para evaluar la situación sobre la consideración de las políticas culturales subyacentes a los PEI de las instituciones educativas con las que se hizo la investigación, se procedió a realizar un diagnóstico de las percepciones culturales en el seno de las mismas. De dicho diagnóstico se sacaron las siguientes conclusiones:

Sobre las políticas culturales implícitas al interior de las IIEE, se puede señalar algunos rasgos sobre la identificación del comportamiento de los profesores y alumnos:

- a. Reconocimiento de la diversidad cultural de la población de Huaycán y de las familias de las IIEE.
- b. Ausencia de un debate donde se explicita la dimensión cultural de la comunidad como sostén identitario y contextual del quehacer educativo de la escuela.
- c. Presencia de contradicciones entre lo que se postula y la manera como se actúa.

Como parte del informe del trabajo de campo se sacaron las siguientes afirmaciones de los diferentes colegios:

Sobre el tema de cultura consideraron que sí les faltaba un mayor conocimiento, ya que se contradecían con algunas políticas culturales explícitas en el PEI, sobre con qué finalidad realmente se realizaban las visitas de estudio, concursos de danzas y comidas típicas. (IE José Carlos Mariátegui-JCM)

Esta búsqueda de la vía ciudadana incurre, en algunos casos, en la no utilización de idiomas maternos, desdeñándolos debido a la falta de políticas culturales en la currícula educativa. (SFA)

Bueno yo, por ejemplo, con mis alumnos hablamos de cultura, es lo que ellos traen, es lo que yo lo aprendo de ellos; entonces, para eso, nosotros qué hacemos, tenemos que mejorar lo que ellos tienen, ese pequeño conocimiento, ampliarlo, de esa forma vamos investigando cómo es su cultura o cómo es su costumbre que cada uno trae desde cada uno de sus lugares, porque todo niño no tiene el mismo conocimiento, son diferentes. (Eliades-JCM)

Se logró recoger una vaga identificación de los rasgos culturales de los pobladores. Por ejemplo, se manifestaron las virtudes del migrante en Huaycán, tales como

ser trabajador y honesto como rasgos fundamental de los adultos. Sin embargo, reconocían que estas virtudes desaparecían en los pobladores más jóvenes. (Recogido del caso del ISTP Huaycán)

En relación al uso del folclore en la escuela, las instituciones educativas toman mucha importancia de dichas manifestaciones culturales en el accionar cotidiano de la escuela, se involucra toda la comunidad educativa pero nada de ello es canalizado en la formulación del Proyecto Educativo Institucional, como políticas culturales explícitas, todo queda a nivel de actividades sin una connotación institucional que revalore la cultura migrante como algo global.

Sobre el desarrollo humano y pobreza, se puede decir que es un enfoque en el que inciden todos los PEI, así algunos testimonios manifiestan lo siguiente:

Algunas familias no tienen lo que necesitan y, por ejemplo, algunos tienen equipo, televisión a colores, y algunos no tienen, y ellos piensan que son más pobres que los otros. Cuando algunos tienen sus zapatillas de marca, todo, ropa importada y algunos no, y ellos los marginan a los que no tienen plata. (MGP)

Mi papá se va a trabajar y yo no vivo con mi mamá. Tengo dos hermanos pequeños. Mi papá se va a trabajar desde las seis de la mañana hasta las nueve de la noche. Los domingos mi papá cocina porque le encanta.

Algunas personas que viven lejos dicen que Huaycán es la ciudad más pobre, será porque ellos viven más lejos y son gente de más plata. En cambio acá la gente vive en el cerro, vivimos acá bien lejos. Allá nos critican. «En Huaycán las gentes son pobres porque no tienen agua, desagüe, o sea dónde orinarán, qué agua tomarán, cómo vivirán». (IE Manuel González Prada)

Se han encontrado otros rasgos que fundamentan los PEI tales como el combate a la pobreza, estrategias de gestión cultural ya enunciadas, valores del trabajo, peruanidad, eficiencia y eficacia, ciudadanía e identidad. Indicaciones sobre la necesidad del apoyo de los padres hacia los niños. Sus calendarios cívicos con fechas significativas, como la celebración del aniversario de Huaycán el 15 de julio, las fiestas patrias, varias fiestas religiosas.

En cuanto al tema de la violencia estructural, se pudo constatar la omisión de la lengua materna no castellana en la educación y la ausencia de debate al respecto, dándose una aceptación implícita de dicha política cultural. En el trabajo de campo se pudo encontrar actitudes de burla por la raza y cultura, tal como se expresa a continuación:

Nunca me ha gustado que maltraten y marginen a la gente, más bien yo protesto. Lo hacen de broma. A mi compañero de clase, el más morenito, lo molestan, le dicen chinchano, le ponen apodos por ser de color, de raza negra. Pero marginar quiere decir que no le hablen, que no le conversen, a la hora de jugar que no

jueguen con él. Pero sí, todos jugamos igual. En mi salón hay bromas, pero de marginar no. (MGP)

[...] sentir vergüenza que mi prima venga con polleras, [...] tal vez, podría ser, pero vergüenza [...] la verdad que, o sea, los primos que han venido, han venido con ropa normal. (IE Manuel Gonzalez Prada)

La falta de integración sociocultural se expresa en la presencia de matrices culturales de violencia en la IE, tales como: la castellanización violenta, el pandillaje y delincuencia, la pobreza e inestabilidad familiar, la existencia de muchas sectas o religiones, el excesivo consumo televisivo y, por último, la interiorización de una imagen negativa de Huaycán difundida por los medios de comunicación.

De lo visto hasta el momento se puede sugerir que si bien existe la diversidad cultural en las escuelas, no existe una propuesta o un camino de interculturalidad, tal como se manifestó en el focus del colegio San Francisco de Asís:

La discusión versó sobre la importancia de las políticas culturales, expresándose que la diversificación curricular consiste en el «conocimiento de la realidad cultural valorada en el proceso educativo, es decir, la capacidad de agencia». Para ello se necesitan «estrategias» con «fines culturales y políticos» frente a la «homogeneización cultural» que se observa, en ocasiones de manera voluntaria; con el objetivo de incluir, lo que los asistentes del San Francisco de Asís llamaron «la cultura diversa y materna», la cual reside en los «buenos hábitos culturales y personalidades individuales y colectivas». (Colegio San Francisco de Asís-SFA)

La mayoría de ellos expresó ser migrante o hijos de migrantes de la región central de los Andes –Junín (Tarma), Huancavelica, Puno (provincia de Huancané, comunidad de Urchupay), Apurímac (Andahuaylas)–, en tanto los más jóvenes enunciaron ser naturales de Lima pero de padres de Cajamarca, Lima (Cajatambo) y Cerro de Pasco. (Focus SFA)

Los propios docentes realizaron algunas reflexiones críticas sobre sus propios Proyectos Educativos Institucionales, tales como las que recogemos a continuación:

La propuesta de política cultural: debe ser heterogeneizadora, es decir, heterogeneizar nuestra política educativa, dejar de lado la homogeneización que nos fue heredada por los antepasados, quienes no tenían la misma realidad que hoy vivimos. El docente debe diversificar e insertar políticas educativas culturales. No habrá diversificación mientras no haya descentralización y una autonomía cultural. (IE Mixto Huaycán)

En cuanto a la diversidad lingüística andina señalaron lo siguiente:

[...] expresando la falta de autoestima y valoración por el idioma materno. Se busca una salida hacia el castellano. (SFA)

También se mencionó sobre la inclusión de la enseñanza del idioma inglés en el PEI y, como exigen en cada actuación, que se presente un acto en inglés, los profesores reflexionaron así sobre aquellos niños que apenas hablan el castellano y lo complicado que debe ser para ellos aprender el inglés sin una adecuada enseñanza dosificada, por lo cual se ven obligados a esconder su realidad. (JCM)

Evaluación de los resultados de la encuesta aplicada a alumnos sobre la presencia y uso de lengua materna quechua:

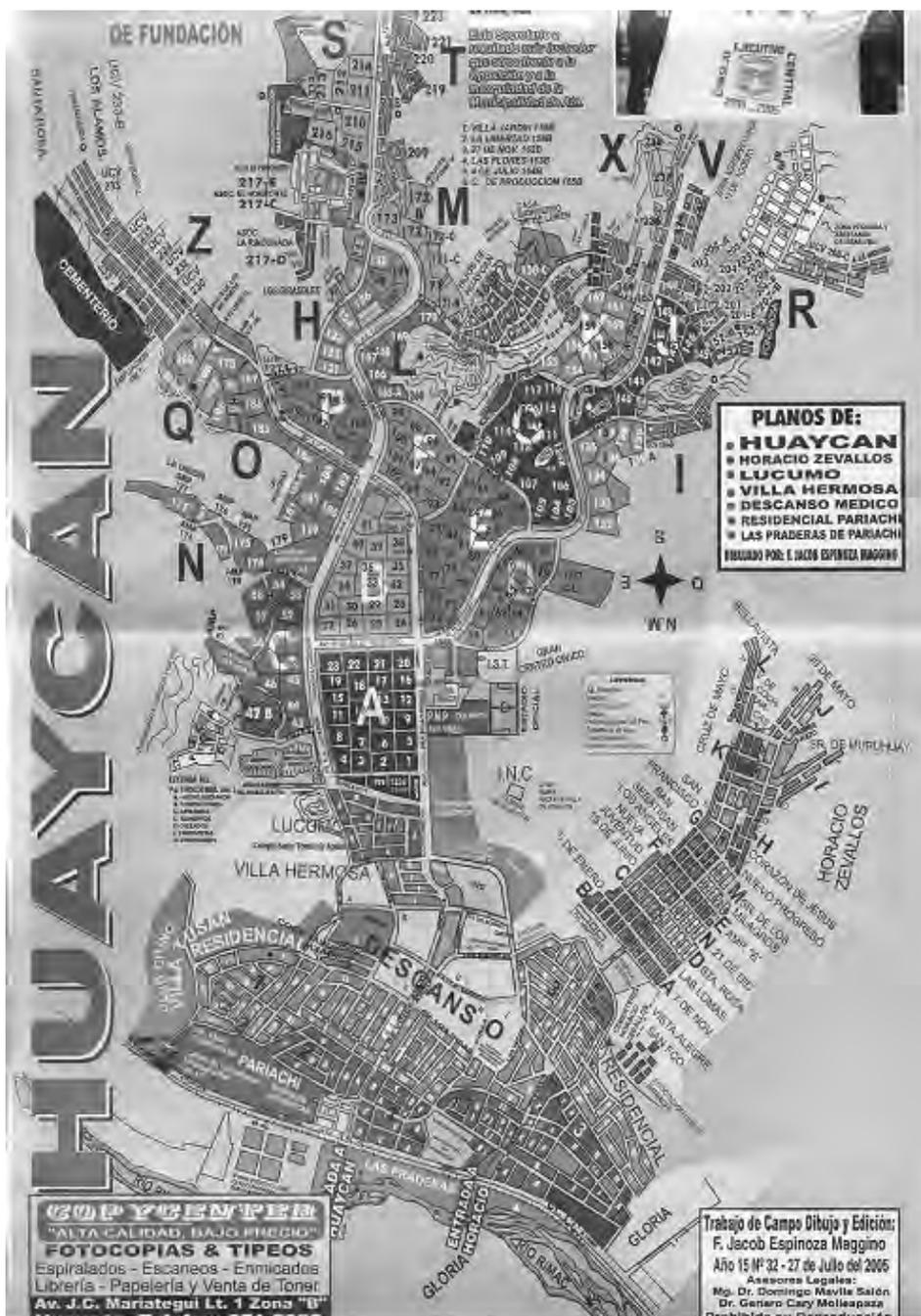
**PRESENTACIÓN DE LOS DATOS ESTADÍSTICOS, LENGUA MATERNA ENTRE LOS PADRES, LAS MADRES Y LOS HIJOS
TOTALES: ALUMNOS Y ENCUESTADOS**

COLEGIOS	TOTAL ALUMNOS POR I.E.	MUESTRA DE 10% - TURNOS	NIVELES	TURNO TRABAJADO	ZONA	FECHA DE CREACIÓN
F y A	700	1/70	Secundaria	Mañana	C	
HUAYCÁN	1500	2/150	Secundaria	Mañana	D	Fundacional
ISTPH	400	2/40	Superior Tecnológico	Tarde	D	
JCM	1135	2/110	Primaria	Mañana	E	Fundacional
MGP	2000	2/200	Primaria y Secundaria	Secundaria - Tarde	E	
SFA	700	1/70	Primaria y Secundaria	Secundaria	G	
TOTAL	6435=25%	640=10% 538	8.4% de selección 2.5% del total			

Total de alumnos en los colegios de Huaycán: 24 149. Total de colegios en Huaycán: 118 (públicos y privados).

FUENTE: Área de Gestión Institucional. MINEDU, UGEL N° 06, ATE-HUAYCÁN, 2005. La población total de Huaycán es de 130 000 habitantes aproximadamente (PEI del F y A-2006).

En el mapa de Huaycán que se presenta a continuación se puede visualizar que está dividido por zonas. Las instituciones educativas seleccionadas pertenecen a las zonas C, D, E y G; reciben en sus aulas a niños que provienen de las zonas más alejadas. Ya que estos colegios son de los más grandes para las zonas altas. Además la cantidad de su alumnado representa el 25% del conjunto de alumnos de Huaycán. De ese 25% se ha tomado un 10 como meta para realizar las encuestas. También se seleccionaron por sus niveles así como por la diversidad de gestión y enfoques.

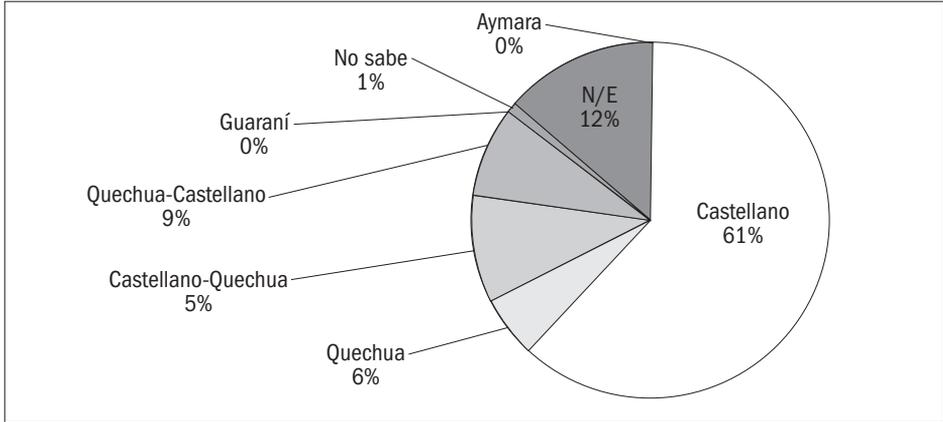


MAPA DE HUAYCÁN: Las escuelas donde se han realizado las encuestas están en zonas intermedias, prácticamente las zonas C, D, E y G, donde se encuentran las escuelas más antiguas. Las zonas Q, O, P, N, L y las demás hacia arriba son nuevos asentamientos humanos.

Presentación de los cuadros y análisis de los datos

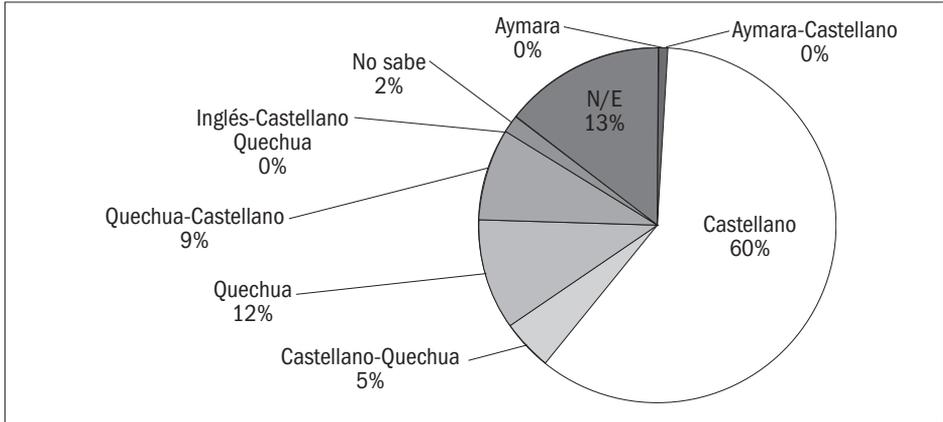
En el cuadro 1 se puede apreciar que el 61% de las madres de los niños encuestados tienen el castellano como lengua materna. El 1% no sabe o no comprende la pregunta, un 12% que no especifica, hay un 14% que es bilingüe castellano-quechua, 6% tienen el quechua como lengua materna y hay dos casos de bilingüismo diversos, uno de guaraní y otro de aymara.

CUADRO 1. LENGUA MATERNA. MADRES DE TODOS LOS COLEGIOS



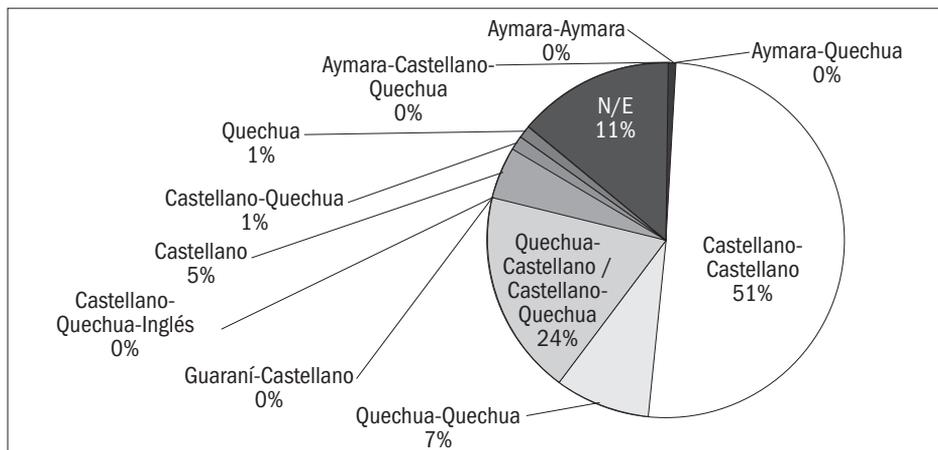
En el cuadro 2, la lengua materna de los padres de los encuestados precisa 60% de castellano, 2% no sabe o no comprende la pregunta, un 13% no especifica, hay un 14% que es bilingüe castellano-quechua, 12% tiene el quechua como lengua materna y hay dos casos de bilingüismo castellano-aymara. Un niño dijo que inglés, castellano y quechua.

CUADRO 2. LENGUA MATERNA. PADRES DE TODOS LOS COLEGIOS



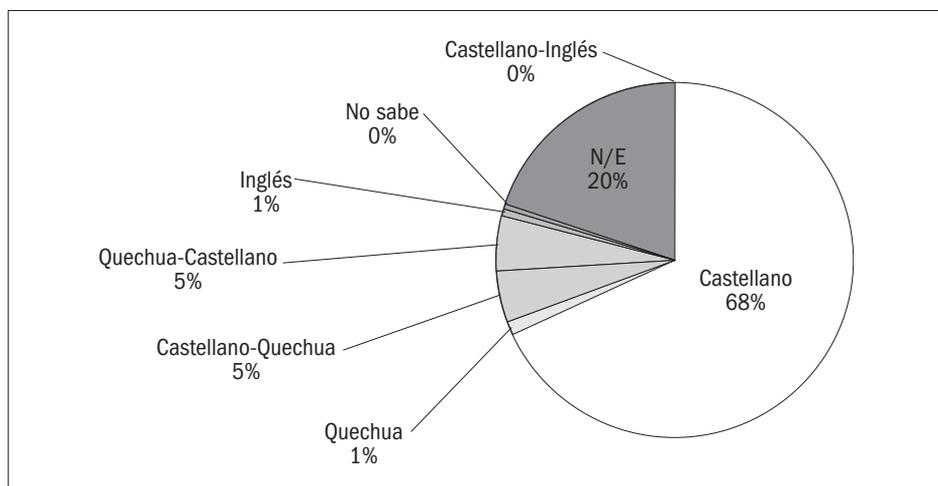
En el cuadro 3, es la combinación de la lengua materna de los padres y de las madres de los encuestados, en el que se precisa 56% de castellano, un 11% que no especifica, hay un 25% que es bilingüe castellano-quechua, 7% tienen el quechua como lengua materna. Se mantienen los casos aislados de aymara y guaraní.

CUADRO 3. LENGUA MATERNA. PADRES Y MADRES DE LOS COLEGIOS / COMBINACIONES



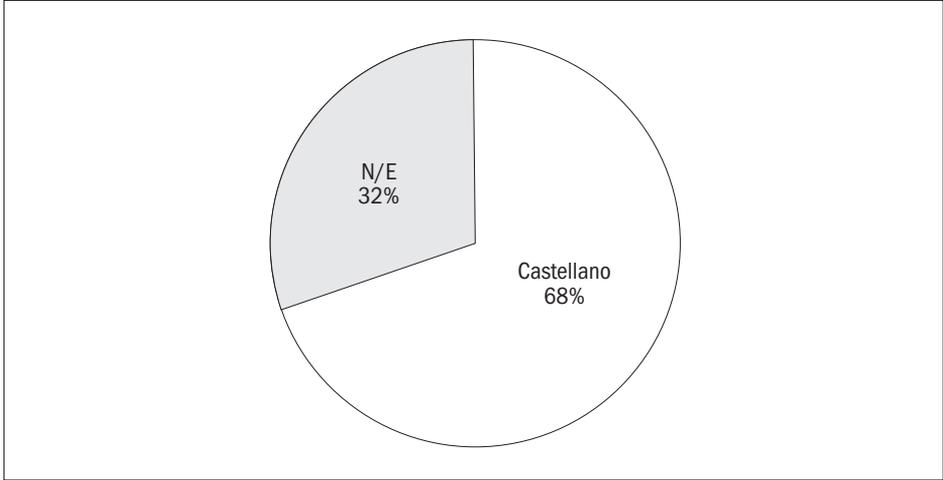
En el cuadro 4, se presenta la lengua materna de todos los alumnos encuestados. Se precisa que el 68% tiene al castellano como lengua materna, un 20% no especifica, hay un 10% que es bilingüe castellano-quechua, 1% tiene el quechua como lengua materna. 1% señaló el inglés como lengua materna.

CUADRO 4. LENGUA MATERNA. ALUMNOS DE TODOS LOS COLEGIOS



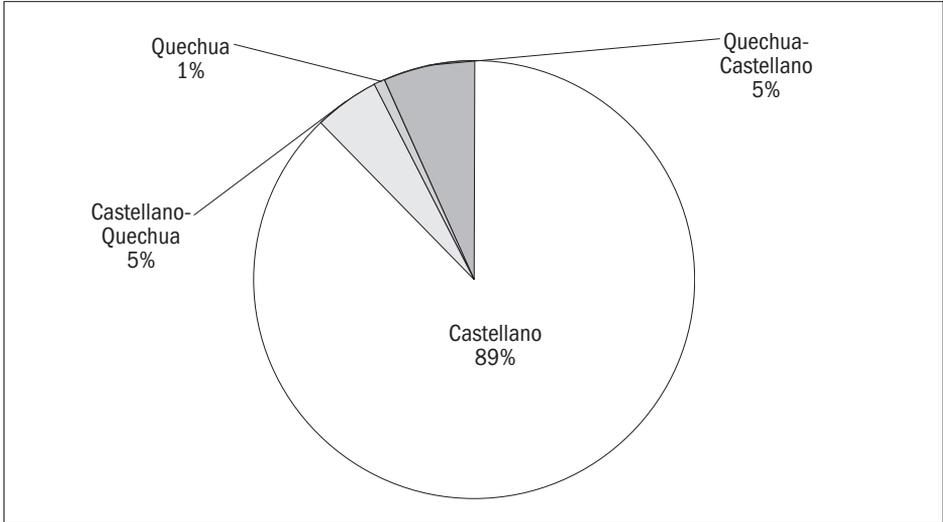
En el cuadro 5, se presenta la lengua materna de los alumnos encuestados en el colegio Fe y Alegría. Se precisa que el 68% tiene al castellano como lengua materna, un 32% no especifica su lengua materna.

CUADRO 5. LENGUA MATERNA. ALUMNOS DEL COLEGIO FYA



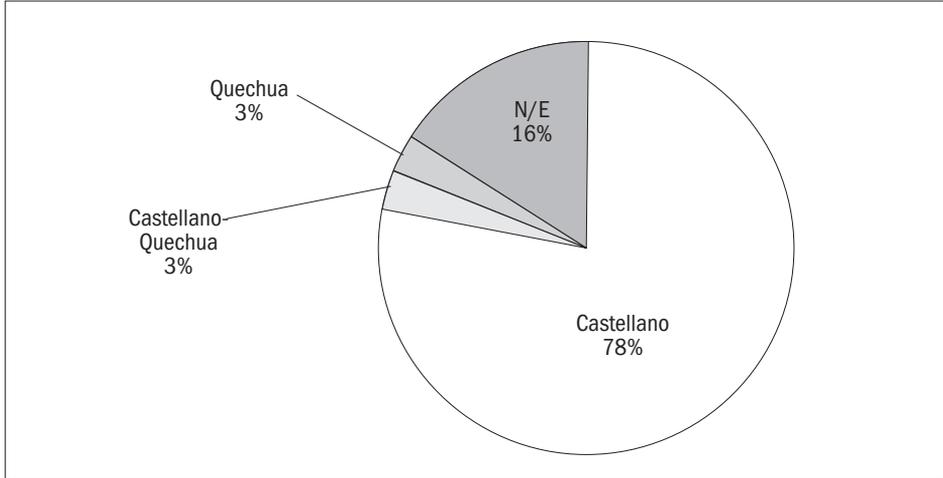
En el cuadro 6, se presenta la lengua materna de los alumnos encuestados en el Mixto Huaycán. Se precisa que el 89% tiene al castellano como lengua materna, hay un 10% que es bilingüe castellano-quechua y 1% tiene el quechua como lengua materna.

CUADRO 6. LENGUA MATERNA. ALUMNOS DEL COLEGIO HUAYCÁN



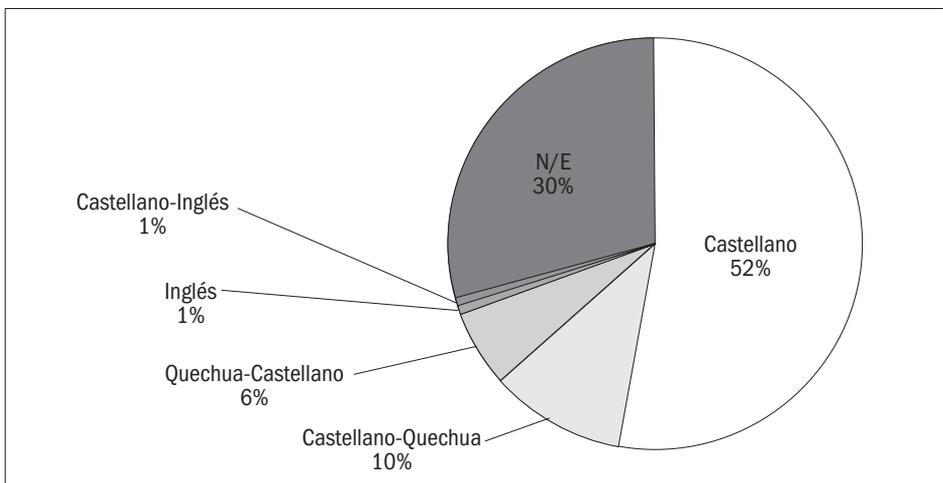
En el cuadro 7, se presenta la lengua materna de los alumnos encuestados en el ISTEP Huaycán. Se precisa que el 78% tiene al castellano como lengua materna, hay un 16% que no especifica y un 6% que es bilingüe castellano-quechua.

CUADRO 7. LENGUA MATERNA. ALUMNOS DEL COLEGIO ISTEPH



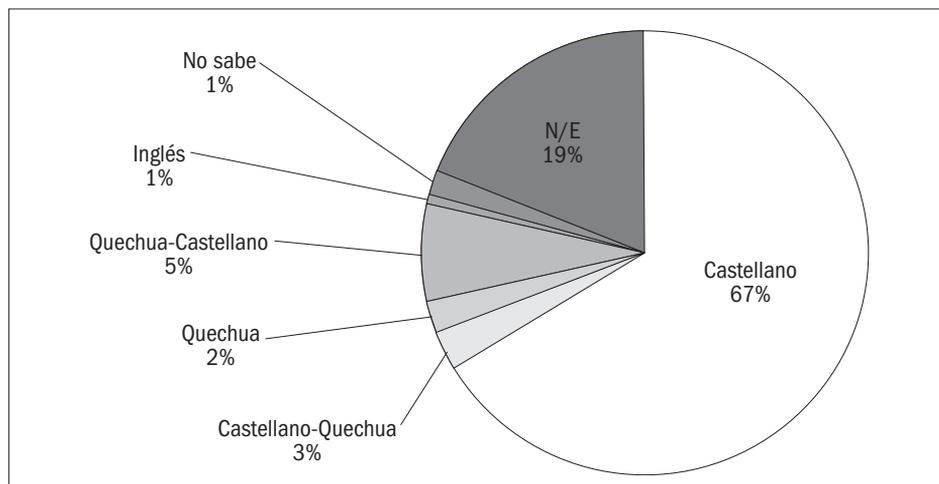
En el cuadro 8, se presenta la lengua materna de los alumnos encuestados en el colegio primario José Carlos Mariátegui. Se precisa que el 52% tiene al castellano como lengua materna, hay un 30% que no especifica y un 16% que es bilingüe castellano-quechua. Dos niños mencionan el inglés como lengua materna.

CUADRO 8. LENGUA MATERNA. ALUMNOS DEL COLEGIO JCM



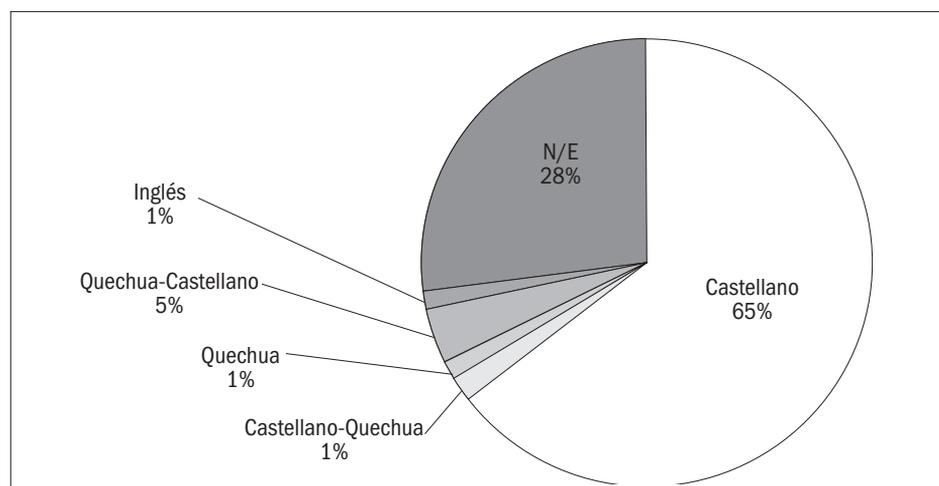
En el cuadro 9, se presenta la lengua materna de los alumnos encuestados en el colegio Manuel González Prada. Se precisa que el 67% tiene al castellano como lengua materna, hay un 19% que no especifica y un 10% es bilingüe castellano-quechua. El 1% menciona el inglés como lengua materna, y 1% no sabe.

CUADRO 9. LENGUA MATERNA. ALUMNOS DEL COLEGIO MGP



En el cuadro 10, se presenta la lengua materna de los alumnos encuestados en el colegio San Francisco de Asís. Se precisa que el 65% tiene al castellano como lengua materna, hay un 28% que no especifica y un 7% que es bilingüe castellano-quechua. 1% menciona el inglés como lengua materna.

CUADRO 10. LENGUA MATERNA. ALUMNOS DEL COLEGIO SFA

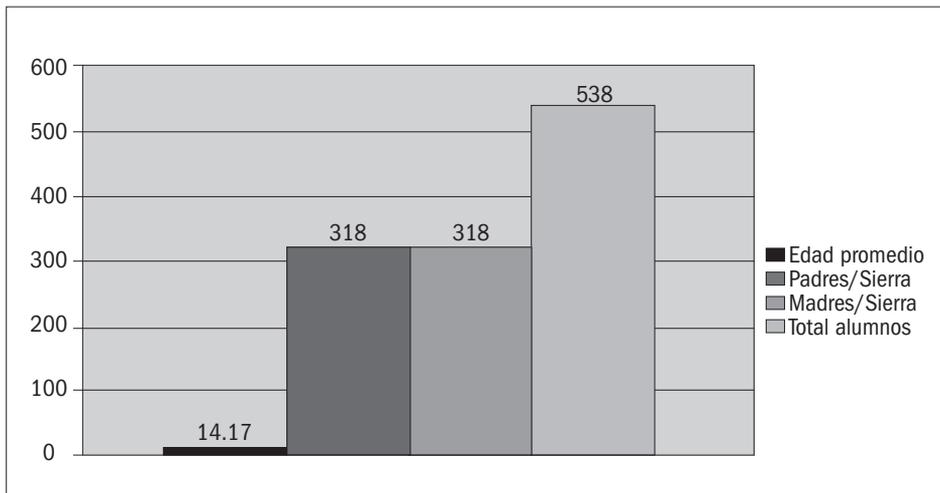


Por último se presentan los cuadros 11 y 12 con los datos sobre el lugar de origen de los padres que son de la sierra, tanto para el padre como para la madre; junto a la edad promedio y el número total de alumnos encuestados por colegio. Abarcando un 12% de madres y un 13% de padres (ver cuadros 1 y 2) que son quechuahablantes en lengua materna. De los 538 alumnos encuestados, un 10% tiene el bilingüismo.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	TOTAL NIÑOS ENCUESTADOS CUYOS PADRES Y MADRES SON DE LA SIERRA / EDAD PROMEDIO	NÚMERO DE PADRES Y MADRES DE LA SIERRA POR INSTITUCIÓN EDUCATIVA
Fe y Alegría	44 / 14 años	27 padres / 26 madres
Mixto Huaycán	110 / 14 años	73 / 77
ISTP Huaycán	32 / 19 años	23 / 21
José Carlos Mariátegui	142 / 9 años	79 / 86
Manuel González Prada	140 / 15 años	85 / 83
San Francisco de Asís	70 / 14 años	30 / 25

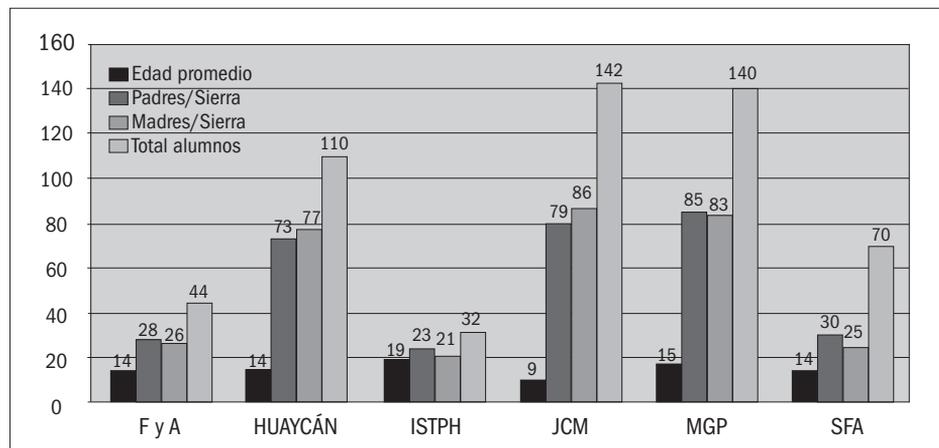
Cuadro 11. En la primera columna está la edad promedio de los alumnos encuestados, en la segunda y tercera columnas se muestra que hay 318 padres y 318 madres que han nacido en la sierra. En la última columna se muestra la suma de 538 alumnos encuestados.

CUADRO 11



Cuadro 12. En este cuadro se han desagregado las edades de los padres y madres que han nacido en la sierra por cada una de las Instituciones Educativas donde se realizó la encuesta, así como las edades promedio de los alumnos por cada IE.

CUADRO 12



Algunas reflexiones finales

Algunas dificultades que se pueden observar se presentan en la falta de comprensión de las preguntas relacionadas a la lengua materna, debido a ello tampoco hay claridad en las respuestas de los encuestados, mostrando poca conciencia y conocimiento del tema. Lo cual es una consecuencia lógica de la carencia de objetivos de identificación cultural y de valores culturales centrados en el quechua, idioma que sí evidencia una presencia significativa, además del castellano, que se entiende que es un castellano quechuizado, con alguna variante regional dependiendo del lugar de origen del migrante y de su familia.

La fuerte presencia del quechua como idioma materno abiertamente declarado entre un 12% y 13% para los padres y madres y de un 10% para los alumnos, puede estar soslayando un número mayor que pudiera no haber comprendido la pregunta, o haber tenido vergüenza de contestar la verdad acerca de la presencia del quechua como un distintivo cultural de la lengua familiar.

Los datos hasta ahora obtenidos ameritan que se profundice en la problemática de las políticas culturales de la escuela pública y privada en una zona de migrantes andinos con vivas raíces andinas y que requieren ser revaloradas, para revalorarse a sí mismos, hasta alcanzar un reconocimiento a su condición cultural diferenciada. Tratando así de desarrollar una educación culturalmente inclusiva y formando una ciudadanía intercultural e integrada a una sola nación.



Visita guiada a Puruchuco, docentes de IIEE de Huaycán. Para la afirmación de la identidad local.

BIBLIOGRAFÍA

CASTELLS, Manuel

1998 *El poder de la identidad*. Vol. II. 1998. Alianza Editorial. Madrid.

FORNET-BETANCOURT, Raúl

2001 *La transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao. Desclée de Brouwer.

GODENZZI, Juan Carlos

2001 «Pedagogía del encuentro. El sujeto la convivencia y el conocimiento». En Heisse, María. *Interculturalidad, creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Forte-Pe, Minedu. Lima.

HEISE, María, Fidel TUBINO y Wilfredo ARDITO

1994 *Interculturalidad, un desafío*. CAAAP. Lima.

LÓPEZ, Luis Enrique & Wolfgang Küper

2002 *La educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Balance y perspectivas*. GTZ. Cooperación alemana al desarrollo. Informe educativo 94. Lima.

LÓPEZ, Sinecio

2000 «Democracia y participación indígena. El caso peruano y aportes a la discusión». En *Las sociedades interculturales: un desafío para el siglo XXI*, cuarta parte. FLACSO. Quito.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2003 Ley General de Educación N° 28044.

PNUD

2000 *Informe sobre desarrollo humano. Aprovechando potencialidades*. PNUD-Perú. Impresión FIMART.

VELASCO, Honorio y Ángel DÍAZ DE RADA

1997 *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Editorial Trotta. Valladolid.