

Algunas reflexiones sobre la Educación Endógena en Contextos Multiétnicos

Daniel Canosa*

Resumen

El presente documento pretende analizar algunas reflexiones de docentes involucrados con la educación intercultural bilingüe en contextos multiétnicos. Se procura examinar diversas problemáticas que subyacen bajo entornos áulicos multiculturales, buscando respuestas desde el accionar docente y la intervención bibliotecaria. Se concluye en la necesidad de que la educación avance desde una concepción endógena e interrogativa, motivando abordajes críticos, bajo un sentido de mutua coexistencia.

Palabras clave: <BIBLIOTECAS INDIGENAS><SERVICIOS BIBLIOTECARIOS><PRODUCCION DOCUMENTAL><ROL SOCIAL DEL BIBLIOTECARIO><LIBROS VIVIENTES><PATRIMONIO CULTURAL><ARCHIVOS ORALES><EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE>

Some reflections on the Endogenous Education in Multi-ethnic Contexts

Abstract

This paper aims to analyze some reflections of teachers involved in bilingual intercultural education in multiethnic contexts. It seeks to examine various problems that underlie multicultural environments classrooms, seeking answers from the teacher actuate and librarian intervention. We conclude on the need for education to advance from an endogenous and interrogative design, motivating critical approaches, under a sense of coexistence.

Key words: <INDIGENOUS LIBRARIES><LIBRARIAN SERVICES><DOCUMENTARY PRODUCTION><SOCIAL ROLE OF THE LIBRARIAN><HUMAN BOOKS><CULTURAL HERITAGE><ORAL ARCHIVES><INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION>

La encrucijada de los puentes educativos

hace ya un tiempo, **Luis Guerrero Ortiz**, docente peruano, ilustraba en su blog “*El río de Parménides*” un ejemplo contundente sobre la ausencia de integración interétnica en los proyectos de Educación Intercultural Bilingüe existentes en el país. Me sigue pareciendo un texto revelador, que podríamos extrapolar hacia otras coyunturas, razón por la cual propongo ampliar el abordaje.

El autor mencionaba, rastreando los orígenes del problema a través de un enfoque pedagógico, las diferencias existentes entre los niños de la ciudad, los que habitaban en la selva y aquellos que vivían en los andes con sus costumbres y sus recursos a cuestas, y cómo cada docente, según su formación, abordaba esa complejidad intentando encontrar soluciones desde las carencias (pobreza, lengua, marginalidad o el conocimiento deficiente de su propia cultura) y no desde las fortalezas de sus propios mundos culturales. El artículo¹ de Guerrero Ortiz sigue siendo tan brillante como necesario. Deja al descubierto una problemática de difícil resolución, ya que la respuesta de las instituciones educativas al tema de la multiculturalidad se sigue reduciendo a los aspectos básicos de enseñanza bilingüe (sistema de la EIB con auxiliar indígena) sin prestar atención al conocimiento que los estudiantes tienen adquiridos desde la educación familiar.

Todo un sistema de pensamiento que se dispersa allí donde debería ser re-significado: el aula multicultural de una escuela rural, comunitaria, indígena

Vale la pena retomar la discusión sobre las imposiciones culturales que exceden el mero traspaso de las simbólicas fronteras, históricamente existentes entre la cultura occidental y las culturas originarias, un conflicto que, lejos de solucionarse, plantea un escenario de convergencias y de búsqueda de entendimientos entre etnias que portan diferentes costumbres y dialectos. El autor dice lo siguiente:

“En las escuelas rurales situadas a orillas del río Ene, en la provincia de Satipo, selva central del Perú, los niños de las comunidades Asháninka que allí habitan y que son enseñados por profesores andinos, aprenden a bailar huaylas y a cantar huaynos en quechua. No obstante, los niños quechuas, hijos de colonos andinos que estudian con ellos en las mismas escuelas, no aprenden bailes ni cantos en dialecto asháninka. Ahí no hay experiencia intercultural. Aún si el currículo lo prescribiera, si hubiesen programas compensatorios, si se enseñase en el idioma de los niños, esta discriminación se llama imposición cultural y menosprecio inocultable a una cultura considerada inferior”.

Aquí es posible extrapolar un ejemplo contundente, ocurrido en Jujuy (norte argentino) en 1992, cuando familias de Tilcara interpellaron a los maestros cuestionando tanto los contenidos curriculares como los modos de enseñanza, puntualmente focalizando en el desconocimiento docente de la cultura quebradeña. A modo de ejemplo se publicó en el libro *Educación Intercultural Bilingüe: sistematización de experiencias* un relato que tuvo por protagonista a una pastora tilcareña, Doña Petronila Vale, que sólo concurrió a primer grado en una escuela rural, donde recreó el siguiente diálogo con su hijo, recién llegado de la escuela:



* Bibliotecólogo. Docente-investigador. Buenos Aires, Argentina. canosadaniel@yahoo.com.ar www.librosvivos.com.ar

- ¿Quién has aprendido hoy en la escuela hijito?
- Los afluentes del Mar Caspio, mamá.
- ¿Quién es eso, pues?
- Los ríos que van a cargar sus aguas al Mar Caspio.
- ¡Chiu, qué bueno! Como aquí todas las quebraditas que bajan al Río Grande. ¿Esas las sabís?
- No todas.
- Esas son pues las que hacen crecer el río que nos lleva los sembrados.

Como se advierte, tal como figura en el libro *Los caminos de la lengua en la Quebrada de Huma-huaca*² publicado por las docentes Ana María González, Estela del Carmen Mamaní y Alba María Paz Soldán, por años la razón de ser de la escolarización ha sido la adaptación pasiva, acrítica y homogénea al sistema educativo. En muchas regiones las prácticas comunicativas focalizan en la oralidad antes que en la escritura, la lengua materna que el niño internalizó en sus primeros años de vida difiere de la variante estándar que la escuela le presenta como única verdad lingüística. La ruptura es violenta, de pasar a “vivir en espacios abiertos en estrecha relación con el mundo natural se pasa a aprender en aulas cerradas con horarios rígidos y rituales totalmente diferentes. A esta disociación se suma un proceso de alfabetización con imágenes, palabras o textos ajenos a la realidad del niño. Debe aprender una lengua a la que le faltan los referentes de la realidad conocida”.



Tornando aún más complejo el panorama, las autoras advierten que la escuela suele optar por la variante de regionalizar contenidos que en muchos casos se reducen a meros discursos folcloristas, afirmando que con solo “recitar poesías costumbristas o cantar coplas en los actos escolares no logramos contextualizar el aprendizaje ni una real valoración de la lengua de la

zona, ni mucho menos respetar la identidad cultural de los educandos”.

Agregaría otra variable en este esquema, producto de haber compartido un proyecto de biblioteca indígena en la comunidad Qom de Derqui Daviaxaiqui (Biblioteca Qomllalaqpi) donde observé por espacio de 4 años cómo la educación familiar indígena contrastaba con la educación escolar. Allí, en el denominado “barrio toba”, los niños qom no reciben reprimendas o gritos de sus padres, sin que dicha situación implique falta de autoridad, mientras que en la escuela los alumnos se encuentran con la posición de un docente que imparte orden bajo parámetros muy diferentes.

Según testimonios locales he comprobado el fuerte impacto que genera en los niños este verdadero choque cultural. Pero los alumnos no tienen otra opción que adaptarse, y hacen el gran esfuerzo de aprender materias cuyos contenidos no forman parte del universo simbólico que heredaron sus padres. Siguiendo con el ejemplo de la experiencia Qomllalaqpi, cuando se llevó adelante la propuesta de traducir términos al qom para diseñar un esquema clasificatorio del acervo bibliográfico, quien suscribe corroboró las dificultades existentes entre los lingüistas para definir los conceptos relacionados a las matemáticas, física y química, ya que si bien resultó enriquecedor ir descubriendo palabras nuevas, ya sea por condensación de ideas, fusiones de palabras y asociación cultural de los conceptos, el simple hecho de que los paisanos no tuvieran conocimiento de los elementos propios de las ciencias duras, propició la imposibilidad de encontrar una traducción que fuera representativa del entendimiento cultural y comunitario.

Por tal motivo es crucial que haya bibliotecarios en la biblioteca de una escuela ubicada dentro de una comunidad indígena, para que los mismos puedan contribuir, junto al docente, en la recuperación de memoria oral, fortaleciendo el proceso de lecto-escritura sin dificultar la enseñanza materna que el niño trae desde la familia. Acciones que permitirían incorporar paulatinamente en el mundo indígena la idea de biblioteca. Difícilmente ese bibliotecario cuente con herramientas específicas impartidas en sus procesos de aprendizaje. Se trata de un abordaje pendiente por parte de los programas curriculares de la carrera. En todo caso, será el propio bibliotecario quien deba adaptar los contenidos desde un tratamiento interdisciplinario, tomando por criterio la producción de

documentos locales que representen las problemáticas de los grupos humanos involucrados. En su momento se analizaron experiencias en aulas donde coexistían alumnos de diferentes estratos sociales y culturales (indígenas, inmigrantes, mestizos) bajo un contexto de pobreza y vulnerabilidad social. Allí los docentes enfrentaban una potencialidad que los chicos traían desde sus hogares, tratando de evitar que el “sistema” educativo destruyera esos componentes innatos, fomentando la necesaria integración entre culturas diferentes, lo cual llevaba a investigar el sentido de la inevitable imposición de esquemas o planteos que no pueden funcionar para otras realidades.

Pensemos en las costumbres que arrastran los niños que fueron obligados a cruzar una frontera y tener que continuar sus estudios primarios en un contexto cultural absolutamente diferente, cabe preguntarse como sería el rol del docente ante la expresión o socialización de dichas costumbres, como incluir ese bagaje cultural ante el desconocimiento ajeno, como avanzamos en una dirección integrando experiencias culturales diferentes, remarcando (y analizando) conceptos como tolerancia, comprensión, coexistencia, todo aquello que hace al mutuo aprendizaje, propio de una noción de interculturalidad que pareciera avanzar en círculos sin tomar registro de su pasado ¿es posible la idea de una educación endógena? ¿es posible desde un carácter interrogativo alcanzar objetivos educativos tomando como punto de partida las diferencias existentes entre culturas?

Como bien expresa en su artículo Luis Guerrero Ortiz, los alumnos:

se sentirían felices de que sus maestros les enseñaran sin ignorar, despreciar o negar sus maneras de ser, sino más bien afirmándolos en ellas. Si les posibilitaran aprendizajes que les ayudasen a complementar, enriquecer o profundizar sus habilidades preexistentes, a conocer y apreciar lo que el otro tiene de distinto, a intercambiar entre ellos sus mejores dones, desde una actitud abierta y lúcida respecto de sus propias fortalezas. Y es que la educación intercultural, si bien requiere un currículo intercultural y del idioma materno, requiere también y sobre todo la capacidad de enseñar a partir de lo que los estudiantes ya saben, para fortalecer su hacer cotidiano al interior de su propio mundo cultural y más allá de él.

En este sentido, la antropóloga argentina Ana María Gorosito Kramer remarca algo que resulta clave: el docente suele arrastrar subjetividades propias de una subcultura, debe **aceptar lo homogéneo para tratar con lo heterogéneo**, lo cual explica los altos índices de fracaso escolar y deserción entre los niños aborígenes, además del enorme daño psicológico que provoca entre estos alumnos la pérdida progresiva de la lengua materna. Si no es posible garantizar un diálogo entre modos distintos de pensamiento será difícil lograr insertar al alumno en un mundo donde la idea de identidad queda naturalmente anulada. No existe en ese caso una lógica intercultural. Se trata de una barrera del sistema educativo que podríamos extender a los numerosos casos existentes en escuelas de frontera, en territorios donde se manifiestan conflictos étnicos y políticos, o lisa y llanamente en aquellas escuelas ubicadas en situaciones de guerras o desastres naturales, por citar solo algunos ejemplos. El contexto genera información que el espacio escolar debiera integrar como material de conocimiento y análisis. La adaptabilidad de esquemas dinámicos cuyos componentes nutran un plano real, representativo, entendiendo la complejidad del entramado social y las infinitas posibilidades que deparan las intervenciones docentes y bibliotecarias.

Es parte de la realidad argentina que desde la última década conviven en una misma aula alumnos extranjeros, estudiantes locales e hijos de inmigrantes, intentando no perder sus tradiciones y costumbres, niños que poseen registro de danzas antiguas, ofrendas ceremoniales, murgas y carnavales tradicionales, creencias religiosas cruzadas por el sincretismo, leyendas y mitos, conocimiento de comidas típicas (chipa, mandioca, chaucha de algarrobo, quinoa, charqui, sopas, guisos, bebidas) cuyas expresiones plantean un desafío para muchos docentes, tanto por el potencial enriquecimiento intercultural como también por casos de discriminación y violencia escolar que se suscitan. Asimismo es necesario valorar la figura del auxiliar bilingüe en los procesos de alfabetización en lengua materna. Según se observa en una experiencia escolar con alumnos wichis y criollos³ en la Localidad de El Sauzalito (Chaco), el rol del auxiliar bilingüe ha ido variando con el tiempo, pasando de realizar tareas de limpieza a cumplir funciones de ayudantía, secretario y auxiliar del maestro no aborígen, conformando una necesaria pero a la vez compleja pareja pedagógica, teniendo el compromiso y la responsabilidad de articular

prácticas, ejemplos y contenidos curriculares en un entorno áulico.

Según el Censo 2010, hay un 20% más de extranjeros que hace 10 años, y la inmigración subió por primera vez desde 1914. Paraguayos y bolivianos son las primeras minorías en los colegios, pero el espectro se amplía con otras nacionalidades. Según el Ministerio de Educación porteño, la matrícula extranjera subió el 10% desde 2001. La mayoría asiste a instituciones públicas.

Es conocido el caso de una alumna chilena (Fernanda Torres) en una escuela argentina, esta niña, por entonces con 7 años, y a solo dos semanas de instalarse con su familia en Buenos Aires, fue invitada a participar del festejo de un cumpleaños, por primera vez con sus nuevos compañeritos, cuando llegó el momento de la torta y de cantar juntos el feliz cumpleaños, Fernanda hundió la cara de la homenajeadada en la torta. Ante el desconcierto, la mamá, que fue citada, declaró que en Chile era costumbre festejar así los cumpleaños, lo llaman el “primer mordisco”.

Esta situación motivó variados análisis. Como integrar aceptando las diferencias, y a la vez enriqueciéndonos con las mismas, entendiendo que sin comprensión verdadera no puede haber interculturalidad. Según expresó Alejandro Grimson⁴ antropólogo especializado en problemáticas migratorias, “Convivir significa entender otra cultura, otra tradición. Esa debe ser la apuesta en el ámbito educativo. Así, esta alumna podría proponerle a su compañerita festejar su cumpleaños a la chilena”.

No puedo dejar de expresar la importancia de que los niños de ascendencia indígena, cuyos padres socializan precariamente una lengua franca en forma bilingüe, tengan acceso a materiales propios en lengua materna. Personalmente recuerdo un caso puntual, había recibido un libro de cortesía en un congreso realizado en San Pablo sobre bibliotecas indígenas, un bello artefacto con imágenes y pinturas escrito en lengua guaraní, rescatando historias y leyendas de etnias locales. Al poco tiempo una docente argentina me comentó que tenía entre sus alumnos a una niña de nacionalidad paraguaya, hablante bilingüe guaraní-castellano, quien había llegado al país con motivo de una oportunidad laboral obtenida por sus padres, razón por la cual le comenté de este libro y se lo hice llegar para saber que le parecía, la docente me comentó que no pudo olvidar la

cara de sorpresa y de alegría de la chica al tener el libro entre sus manos, para finalmente confiarle que entendía todo lo que estaba escrito y llevarlo a su casa donde lo leyó junto a sus padres. Imaginemos el daño que puede tener una criatura obligada a leer contenidos educativos en una lengua que apenas conoce. Chicos que paulatinamente van dejando de lado su otra cultura, cuando integrar significa tener que olvidar. Esta situación implica reconocer, desde el plano docente, que muchas culturas están definidas por sus carencias, y que para remediar cierta idea de “deficiencia” que supuestamente “posee” un estudiante por el mero hecho de pertenecer a otra coyuntura, se deban implementar estrategias que permitan “ayudar” al alumno a “integrarse” con el resto de la clase. Estos conceptos, esbozados por Mariana Beheran⁵ socióloga, becaria de Conicet y docente en la UBA, en su artículo “Diversidad cultural, migraciones y educación en la ciudad de Buenos Aires”, le permiten a la autora advertir que los inmigrantes tienden a borrar pertenencias de origen para incorporar las de la sociedad receptora, conectándose con sus costumbres solamente a través de fechas significativas o festivas.

En este caso, desde la escuela como institución educativa, el concepto de “integración” termina anulando las diferencias culturales, buscando en ocasiones “reparar” la inclinada mesa de la desigualdad social, mediante abordajes cercanos a las representaciones folclóricas. De este modo se pierde la posibilidad de problematizar el conocimiento que muchos alumnos heredan de la educación familiar.

Racismo, discriminación, intolerancia: la necesidad de construir un “nosotros”

Es preciso, antes de seguir avanzando en la problemática, entender cabalmente los conceptos que se utilizan desde los discursos institucionales con respecto a la llamada “interculturalidad”. Según lo registró la antropóloga social Liliana Tamagno⁶, ya en 1997 figuraba en un documento de la Coordinación de Organizaciones Mapuches (confederación mapuche neuquina, Newén Mapu) el siguiente texto:

“Hoy el Estado nos invita a ser parte de un nuevo concepto, interculturalidad. Nos explica que es una invitación al reconocimiento de la diversidad cultural y a tener una relación de respeto mutuo.

Creemos que es una forma modernizada de continuar asimilando culturalmente a los pueblos originarios dentro de la llamada cultura nacional”

He aquí un entramado del complejo entretejido que se instala en torno a las articulaciones sociales en contextos multiétnicos. De esta lectura se desprenden algunos axiomas. Uno de ellos consideraría que no puede haber interculturalidad sin diálogo, como no puede haber conciencia de una interculturalidad sin respeto hacia otras formas de conocimiento. La lógica integracionista no tiene valor alguno si no hay previamente un entendimiento claro de lo que incorpora cada contexto, la palabra “frontera” no representa lo mismo para los pueblos originarios que para las sociedades occidentales, hay un abismo entre ambos entendimientos, surcados por conflictos que terminan cosificando un conjunto de imágenes que anulan o desplazan los conocimientos preexistentes de las comunidades, así como dificulta la comunicación, obstaculizando la posibilidad de una construcción representativa.

A su vez, la asimilación cultural que advierten los mapuches es puesta de manifiesto en un contexto áulico que la autora torna visible bajo el concepto de mimetización cultural, que es cuando se busca recuperar memorias de un patrimonio cultural intangible (historias de vida, leyendas, conocimientos ancestrales) sin hacer un trabajo sobre dichos conocimientos, sin ofrecer la posibilidad de problematizar o complementar aprendizajes, con lo cual la tarea docente se reduce a una mera conservación o recopilación de conocimientos abordados desde una periferia.

No se trata de tener registro de una mera multiplicidad de culturas, como tampoco ya resiste toda lógica el tener que estandarizar, sin consenso colectivo, un sistema educativo heterogéneo “intercultural y bilingüe”, cuando los contenidos no responden a las necesidades reales y concretas de los paisanos, ya sea por ser insuficientes, híbridos o meramente folclóricos. Una idea que parece tener su origen desde el fondo de los tiempos, cuando se instaló la creencia de que los indígenas fueron “descubiertos” por los españoles. En muchos casos se entendió a la interculturalidad como un problema, considerando el temor hacia lo desconocido, perdiendo en el acto la posibilidad de un intercambio enriquecedor entre culturas. Por otra parte las actitudes paternalistas han desteñido el significado simbólico del concepto interculturalidad:

“te ayudo, pero quedate donde estás” infinitas posibilidades de entendimiento que se pierden a diario en la desconfianza, la indiferencia, la trivialidad y la desvaloración, asumiendo verdades sin fundamento, imposibilitados de reconocer que cuando hablan de “ellos” no dejan de etiquetarlos según parámetros culturales propiamente establecidos, convencidos de incluirlos en un “nosotros”.

Otra cara del fenómeno es el racismo y la discriminación, para lo cual se considera que los cuentos o las películas son buenas herramientas para destrabar los conflictos. En este caso me ha resultado interesante la experiencia de la docente Erin Gruwell, cuya historia de vida fue recogida en la película “Escritores de la Libertad” [7] donde se narra cómo consiguió trabajo siendo profesora de literatura en el Wilson Classical, Long Beach, tras los conflictos interraciales que tuvieron lugar en los Ángeles (1992). En dicha institución tuvo contacto con jóvenes mayoritariamente mexicanos, asiáticos y descendientes de africanos, en un contexto de pandillas, asesinatos y profundas desigualdades sociales, muchos de los casos provenientes de hogares destruidos por la violencia familiar. Allí, a pesar de las resistencias iniciales, la profesora encontró la metodología para mejorar las condiciones de vida de sus alumnos, de algún modo les puso delante un espejo en el cual pudieran reconocerse realmente tal como eran, víctimas de un sistema hipócrita que los dejaba a la deriva sin preocuparse en absoluto por sus destinos. La película muestra una situación que le permitió a la docente dar un giro contundente en cuanto al rumbo establecido, modificando a partir de entonces el plan de estudios. Este hecho lo suscitó la caricaturización de un adolescente de raza negra ilustrado con los labios excesivamente grandes. Erin Gruwell comparó el hecho directamente con experiencias del Holocausto, donde los nazis caricaturizaban a los judíos motivando su linchamiento en la vía pública. Ante el desconcierto de los alumnos por no saber de qué estaba hablando la docente, llegó a la conclusión de que nadie sabía que significaba realmente esa palabra, y mucho menos que se trataba de un acontecimiento central del siglo XX. A partir de dicho incidente las clases posteriores focalizaron en tomas de conciencia del daño que implicaban ciertas acciones. Los materiales que ofreció la docente hicieron hincapié en temas históricos relacionados con el racismo y la incompreensión (visita al Museo de la Tole-

rancia de Los Ángeles, lecturas de los diarios de Ana Frank, encuentros de los estudiantes con sobrevivientes del Holocausto), circunstancias que posteriormente motivaron la escritura de artículos en diarios personales donde los alumnos publicaron sus experiencias de vida.

Este material, propiciado por la profesora de literatura, convirtió en escritores a los alumnos, editado bajo la forma de libro en 1999, el mismo llevó por título *The Freedom Writers Diary*, y motivó un profundo cambio en sus vidas.

Considero que la diversidad supone coexistencia, supone fortalecimiento de la identidad, supone integración consciente, supone unir complementariedades, supone tratar con heterogeneidades y no con desigualdades, supone muchas cosas. El punto es hasta donde puede la educación representar esas divergencias, porque algo es seguro: las prácticas docentes anteriores a la Democracia Argentina ya no pueden ofrecer una respuesta consciente del problema, se necesitan esquemas dinámicos, interrelacionar diferentes formas de conocimiento, incluir en la bibliografía hechos puntuales que representen a los alumnos de turno, según sea cada experiencia, para poder integrar circularmente esas historias de vida que permitan poner en movimiento la educación.

Me sigue llamando la atención el concepto “inclusión social”, una frase que suele ser reiterada hasta el hartazgo en los discursos políticos, creo que dicho concepto precisa una construcción crítica que permita realmente insertar en las problemáticas educativas el profundo plano que habitan dichas palabras ¿acaso pensamos en la complejidad de la frase cuando intervenimos

como bibliotecarios en una realidad donde es frecuente la desigualdad y la ausencia de oportunidades? Cuando se produce una deserción escolar la inclusión social pasa a ser una cáscara vacía, el niño debería avanzar con sus potencialidades a cuestas, sintiendo que lo que aporta es un dato de valor, que merezca ser analizado y entendido por los demás, aprender del otro, sin estar regidos bajo una concepción hegemónica de la educación, sino más bien inclusiva, crítica, “hacia adentro”.

Breves conclusiones

es posible concebir una educación que integre conocimientos locales desde la intervención docente, participativa, genuina y consciente de la diversidad cultural que hoy por hoy existen en muchísimas aulas escolares. La enorme importancia de avanzar en círculos, interrogando, adscribiendo y analizando conocimientos que los alumnos heredan desde sus hogares, con información que hace al patrimonio cultural de las comunidades, y para lo cual el trabajo mancomunado entre docentes, auxiliares bilingües y bibliotecarios será fundamental.

Probablemente se trate de aportar sedimentos a una idea de memoria viva, ágil, que integre sin excluir, que se adapte a la realidad que nos circunda, y que permita disenter con argumentos el rol del docente, del auxiliar bilingüe, del bibliotecario y de la familia. Sería por demás interesante que la educación escolar pueda representar, tal como lo expresó el antropólogo Carlos Martínez Sarasola, *un mundo donde quepan muchos mundos*.

Notas

1. Guerrero Ortiz, Luis. Famas y cronopios reciben educación intercultural (2007) En: <http://educhevere.blogspot.com/2007/06/famas-y-cronopios-reciben-educacin.html>
2. González, Ana María; Mamani, Estela del Carmen; Paz Soldán, Alba María. Los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional de Escuelas Prioritarias, 2009.
3. Ballena, Camilo; Jaureguiberry, Patricia Gladys. Alfabetización en Lengua Materna. En: Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004
4. De Masi, Victoria. Aulas multiculturales: cada vez hay más hijos de inmigrantes en las escuelas (2011). En: http://www.clarin.com/educacion/titulo_0_553144709.html
5. Beheran, Mariana. Diversidad cultural, migraciones y educación en la Ciudad de Buenos Aires. En: http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/4jornadasjovenes/EJES/Eje%201%20Identidades%20Alteridades/Ponencias/BEHERAN,%20Mariana.pdf
6. Gorosito Kramer, Ana María; Achilli, Elena; Tamago, Liliana. Un debate sobre la interculturalidad (2004). En: Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004
7. Los escritores de la libertad [videgrabación]. LaGravenese, Richard (dir.). Estados Unidos: Paramount Pictures, 2007.

INVESTIGACIÓN

El Perú y La Guerra Civil Española

*Heraclio Bonilla**

RESUMEN

La investigación sobre el impacto de la guerra civil española en algunos grupos de la sociedad peruana, así como las razones del mismo, aún requieren de una mayor investigación. En su artículo El autor trata de encontrar respuestas a este vacío, presentando algunos argumentos de respuesta y otros sobre la necesidad de continuar esas investigaciones sobre el legado de la guerra civil tanto en el corto como en el largo plazo. Expone los antecedentes históricos de la relación entre Perú y España. Identifica la cantidad de peruanos que viven en España en el momento de la guerra civil y señala aquellos que se enrolan en las filas republicanas.

Palabras clave: <Relaciones entre España-Perú><Guerra civil española>< Situación social de España y Perú><Historiografía>

Peru and The Spanish Civil War

SUMMARY

The study on the impact of the Spanish civil war in some groups of the Peruvian society, as well as the reasons of himself, still require of a greater investigation. In his article the author tries to find answers to this emptiness, presenting and displaying some arguments of answer and others on the importance to continue those investigations as much on the legacy of the civil war in the short one as in the long term. It exposes the historical frame of the relation between Peru and Spain. It identifies the amount of Peruvian that lives in Spain at the years of the civil war and indicates those that they are enlisted in the republican rows.

Key words : <Spain-Peru relations><Civil War Spanish><Social Situation of Spain and Peru><Historiography>

* Historiador. Coordinador de Postgrado de Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Autor de obras sobre la Independencia del Perú y otras naciones latinoamericanas y la Guerra del Pacífico entre Bolivia, Chile y el Perú.