

Prácticas educativas, escuelas multiculturales o inte

(a propósito de Bagua y los textos escolares)



Nos presenta una mirada sobre los hechos de Bagua y cómo éstos pusieron de relieve las relaciones que se han establecido en el país. Sostiene que la *interculturalidad* es una propuesta y una práctica cuyo valor radica en la comprensión de la cultura, y que, desde una perspectiva intercultural, la escuela debe ser capaz de movilizar a la población a favor de los saberes propios, la multiculturalidad y la interculturalidad.

GONZALO ESPINO RELUCÉ
Poeta y crítico literario, moche

U nos días después de los hechos violentos de Bagua,¹ niños y niñas de diversos centros educativos empezaron a incluir en su habla la palabra “nativo” para referirse a violento, brutal, asesino, primitivo. Por suerte, grupos de docentes interesados en la reflexión educativa replicaron con iniciativas pedagógicas como revisar el DRAE, indagar por el significado de *nativo* (“Que nace naturalmente”, “Perteneiente o relativo al país o lugar en que alguien ha nacido”, “Innato, propio y conforme a la naturaleza de cada cosa”) y discutir en torno a la gente del Perú, a la idea de quiénes somos (los peruanos que vivimos en la ciudad, en los Andes, en la costa o en la selva, etcétera). En buena cuenta, fue una oportunidad para mirarnos el rostro y volver sobre asuntos que impactan la formación de un imaginario que permita una práctica tolerante, que respete la diversidad y con calidad democrática.

PERUANOS QUE NO SOMOS

De esta suerte, a fines del siglo XX pensábamos que la “pluralidad étnica y cultural de la Nación” (Constitución, 2: 19) y los derechos de la persona (Constitución, 2: 1-3) se había consumado, pero el 5 de junio nos descubrió ante el quiebre. El día de los hechos violentos de Bagua apareció Alan García Pérez haciendo declaraciones que descalifican a los indígenas de nuestra Amazonía: “Ya está bueno. Estas personas no tienen corona, *no son ciudadanos de primera clase*; 400 mil nativos no le pueden decir a 28 millones de peruanos ‘tú no tienes

¹ Los reclamos que desencadenaron la masacre del 5 de junio del 2009 estaban relacionados con los DL que no fueron consultados según estipula la norma internacional OIT 169 y la propia Constitución, dada la forma cómo la Amazonía está lotizándose para ser subastada a los grandes monopolios. Ese día la muerte asoló segmentos más desprotegidos del país: indígenas y policías de a pie. La cifra oficial consigna 34 peruanos muertos (11 indígenas, 23 policías), cifra que esconde información.

erculturales

derecho a venir por aquí'. De ninguna manera. Es un error gravísimo, y quien piense así quiere llevarnos a la irracionalidad"² (énfasis mío).

Este tipo de discurso vuelve a inculpar a los indígenas —a los indios— como gente que vive en el atraso, que se niega a progresar. Lo cierto es que el Estado y el Gobierno nunca han desarrollado políticas inclusivas, sino de despojo. El otro peruano, el peruano de la Amazonía, tendría que ser tal como el peruano de la costa, preferible si es de Lima y mucho mejor todavía si sigue al "yo" de la versión oficial. Entonces, ¿de qué ciudadanía hablamos?

En el siglo XIX hubo la promesa de convertir al indio en el hermano del criollo, el *wayki*; el hermano indio sería ciudadano, pero el *wayki* indio se confundía con el Inca, y cuando los criollos lograron la emancipación del Perú, comprendieron, ya pasada la tormenta, que el indio —ya había sido utilizado— no era el Inca. El indígena dejó de ser importante para la nación peruana desde la esfera oficial y aparecía en el imaginario bajo la imagen de miserable, borracho, abyecto y animalizado, al que hay que olvidar y dejar de proteger, al que hay que despojar de sus tierras o al que hay que cobrarle tributos.

La importancia de los hechos de Bagua nos devuelve al asunto de la condición de los peruanos que somos. Es decir, pone de relieve las relaciones que se han establecido iniciado este siglo y cómo estamos entendiendo la humanidad peruana: ¿Quiénes somos los peruanos? Se trata del imaginario que transita en el ámbito escolar, que, en líneas generales, aparece con una imagen que termina por homogeneizar la cultura y no acepta la diferencia, sobre todo —desde la esfera del Gobierno— si

se sospecha de "amenazas" al capital (más importantes que las poblaciones humanas son el oro, el petróleo, la madera). Cuestión que circula como un síntoma del viejo racismo y de la exclusión social.

MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD

En el Perú uno tiene la sensación de que el racismo y las prácticas discriminatorias han dejado de ser groseras; aunque aparecen —en diversas oportunidades— con formas violentas, las más de las veces se esconden en una *performance* que se ha connaturalizado con lo que hacemos, o se trata de estrategias sutiles. Los hechos de Bagua han profundizado la distancia del orgullo —y sentimiento— peruano respecto de las profundas desigualdades tal como había registrado ya la *Encuesta Nacional sobre Exclusión y Discriminación Social* de 2004.³

De ahí la importancia de hacer tres distinciones que ayudarán a la comprensión del problema: cultura popular, multiculturalidad e interculturalidad (García Canclini, 1995; Torres Carrillo, 2007; Viaña, 2009). La primera tiene que ver con las formas en que fueron abordados los *procesos culturales populares e indígenas* en su relación con los movimientos sociales. En América Latina este asunto re-centró las discusiones políticas y académicas, sobre todo con la crítica al positivismo, como parte de las nuevas reflexiones que las izquierdas hicieron de sus prácticas, en especial por el impacto de los *Cuadernos* de Antonio Gramsci, las prácticas de educación po-

² "País exige que haya orden, energía y acción del Estado, afirma Jefe del Estado". Declaraciones de Alan García (5 de junio del 2009), en: <<http://www.andina.com.pe/Espanol/Noticia.aspx?id=nZ1iyHrOep4>>.

³ La encuesta da cuenta de cómo la mayoría nos sentimos orgullosos de ser peruanos, pero: "Frente a este sentimiento nacionalista aparece la cara contradictoria de nuestra imagen como país: una descarnada lucidez acerca de nuestras agudas desigualdades y problemas sociales", por lo que aflora el reclamo de "la promesa incumplida de sentirnos ciudadanos plenos en nuestro propio país" (Sulmont, 2005).

pular (Paulo Freire, Orlando Fals Borda) y los saberes que la antropología no enseñó. Fue, en realidad, una batalla simbólica que permitió conquistar nuevos conocimientos, nuevos rostros para los sectores populares, pero no agotó la dimensión educativa.

El segundo es el *multiculturalismo*, que se asocia a las conquistas democráticas de la segunda mitad del siglo. Se trata de la aceptación de las diversas culturas que existen —como práctica cultural y social— en un mismo espacio. El problema no está dado por el reconocimiento, sino por la forma cómo desde el poder se establecen relaciones desiguales. Lo interesante es los niveles de tolerancia que se cultivan entre las colectividades que han aceptado esta comprensión. La imagen multicultural en estos tiempos está en la superficialidad de la cultura local y ha sido muy bien aprovechada por el capital. Es la que mejor se divulga comercialmente, la que mejor ha sido utilizada en el Perú por las empresas de telefonía móvil (Movistar, Claro, etcétera) o las casas comerciales (Ripley, Saga, etcétera).

La *interculturalidad* es una propuesta y una práctica, ahora también aceptada desde el ámbito del mercado; sin embargo, el valor de ésta radica en la comprensión de la cultura como un lugar de diálogo no solo con el reconocimiento de la existencia de la otra cultura. Así, entonces, una mentalidad intercultural supone reconocer las diferencias para el encuentro y la diversidad para actuar, desde una larga tradición afincada en el siglo XX, con sus errores y aciertos.

No hay que olvidar que se trata de conquistas simbólicas y sociales. De hecho, estas prácticas describen cogniciones y cultura, y tienen una importancia crucial para la actividad educativa. La escuela no podía seguir de espaldas a la comunidad. La cultura que se teje la ha invadido con sus diversas manifestaciones. Se trata de la comprensión serena de lo que ocurre en la cultura escolar, en especial en el aula. El aula se redefine sin la exclusividad de la noción de alumno/alumna. Por el contrario, apuesta a una reflexión pedagógica que propone una comprensión, en primer lugar, de la presencia de *gente* en la escuela con características etarias, sí, pero, al mismo tiempo, con la certidumbre de que los participantes del aula llegan con

un capital cultural, que cuando entran en el aula no dejan su alforjas de saberes y sensibilidades en la puerta de entrada. Maestro y maestra, en la escuela o en el aula, trabajan siempre con sujetos de la cultura. Se trata, entonces, del sano reconocimiento de esa humanidad que es social y cultural y que, en el caso peruano, puede ser legítimamente diferente. Se trata de saberes y sensibilidades que llegan y con los que es posible el diálogo educativo. En efecto, no corresponde a un educando en genérico, sino a una presencia que interactúa desde su cultura. Un aprendizaje que parte de las diferencias culturales y el diálogo para entender a este país como culturalmente diverso y lingüísticamente plural.

CALLAR, SILENCIAR

Hace más de una década, el Concurso de Dibujo Campesino puso de relieve un tema: la violencia de la conquista.

En *El indio quedó mudo*, de José Isabel Ayay Valdez (2005), vemos a indígenas que pacíficamente bajan al encuentro de los españoles; se observa a un español que habla castellano al indio, pero éste contesta en quechua, y otro dispara. La imagen se acompaña con la frase: “Españoles matan a balazos al indio cuando habla kechua” (*sic*). El campesino deja entrever los elementos de su cultura y pone en evidencia otra semiótica —al pie, al lado izquierdo— propia de su cifra: los quipus (“apuntes del indio”). Como metáfora no

solo recuerda la violencia, sino también la imposibilidad del diálogo, pues se trata de la imposición del poder que arrastra, desautoriza, persigue y destruye la otra cultura.

Libro que llega a cualquier rincón del país, libro que siembra cultura. Si la llegada del libro escolar es un logro, facilita logros de aprendizaje, no siempre desarrolla una percepción que permita una comprensión y actuación tolerante e inclusiva.

El dibujo recuerda nuevamente los sucesos de Bagua. El evento descalificó a los peruanos que hablamos lenguas —por ello, desde culturas— diferentes de las del centro del poder. El autoritarismo desplegado por el Gobierno en los sucesos de Bagua reveló un sistema duro, que volvía sobre el viejo racismo, la condición colonial y la discriminación. En términos educativos, lo que aparecía desde la esfera del Gobierno era la imagen de un país que habla una sola lengua, donde lo heteróclito aparece como homogéneo y donde las diferencias se opacan para hablar de la nación. Este discurso oficial puede traducir cómo los que están en la ciudad tienen autoridad para hacer lo que quieren con la naturaleza; exactamente, son ciu-

dadanos de primera clase. Finalmente, los que hablan awajún, asháninka, shipibo, machiguenga, etcétera, o quechua o aimara, viven de la pobreza, gustan del atraso y es gente que no quiere el desarrollo del país. Apareció como el cogote colonial que terminaba por postular una imagen unificada. Hablar, escribir, castellano. Con lo que se pasó del elogio y el consenso, a la negación de lo avanzando en términos legales, *Constitución* de por medio. O como quiere el poeta Efraín Miranda:

|| En la página central, un presidente abraza un indígena.
 ¿Por qué lo abraza?
 ¿Y por qué se hace abrazar?
 ¿Han hablado?
 ¿Qué han hablado? ¿Y en qué idioma?
 Los presidentes no hablan lenguas nativas" (Miranda, 1978: 187).

Es decir, la imposibilidad de un diálogo. Se había retornado a los gestos del blanco o del cauchero que tomaban y violentaban los territorios indígenas y esclavizaban a las poblaciones amazónicas a fines del XIX e inicios del siglo XX. La idea no era diálogo; la idea era callar, silenciar.

TEXTOS ESCOLARES: AUSENCIAS

En los últimos años los gobiernos han comprado derechos autorales para la difusión de textos escolares. Parto de una afirmación básica: libro que llega a cualquier rincón del país, libro que siembra cultura. Si la llegada del libro escolar es un logro, facilita logros de aprendizaje, no siempre desarrolla una percepción que permita una comprensión y actuación tolerante e inclusiva. Es decir, estos textos, que son más de 16 millones,⁴ confrontan varios problemas que aquí reseño.

En primer lugar, los textos licitados terminan siendo aquellos que para las empresas editoriales ya están en desuso.

⁴ Según declaración del Ministro de Educación (29.2.08), consignada en el portal oficial, para el 2008 se compraron "16 millones 929 mil 894 textos escolares, así como 832 mil 232 manuales para maestros de Secundaria de las seis áreas curriculares. El Gobierno gastó 82 millones 735 mil 119 nuevos soles" (véase <<http://www.minedu.gob.pe/noticias/index.php?id=6038>>).

El texto que circula actualmente, en el caso de Santillana, es *Innova*, libros cuyos contenidos mejoran respecto de su anterior entrega (*Letras@com*), mejora que no fue contemplada ni se estimó para dicha licitación. El libro que circula, podríamos decir, es de segunda. Hay una suerte de memoria burocrática que bien podría traducirse, para las mayorías, para los pobres, bonito aunque de segunda. Pero lo que ciertamente llamó la atención fue que esta adquisición se hiciera en un momento en el que se había realizado los cambios apresurados en el DCN (octubre-noviembre del 2008). Junto con ello, una ausencia total que el Gobierno ha distribuido como "texto único", como libro de préstamo, pero que no toma en cuenta las diferencias, los aportes locales y las afirmaciones culturales en cada una de las regiones.

En el nivel de los discursos y las imágenes, en general, aparece un concepto inclusivo que se confunde con la diversidad, aunque se reiteran los genotipos. En estos mismos textos aparece una imagen predominante de la ciudad y su gente. Los autores/editores parecen concebir el mundo peruano como una geografía sin población: la imagen de la sierra es básicamente opacada, a diferencia de la Amazonía, que aparece casi exclusivamente como naturaleza. Otro rasgo es una suerte de pasadismo que cruza los textos escolares: incluye iconos de nuestro patrimonio arqueológico, pero no de lo nuevo, lo que es el Perú del siglo XXI. Y, por cierto, pasan todavía por el dominio de imágenes masculinas respecto de las femeninas.

Si esto ocurre en relación con las imágenes, lo propio podríamos decir de la selección de textos para la comprensión de lectura y la tarea escolar. Ya no solo se trata del canon literario más o menos consensuado: la elección está relacionada con el mercado y no siempre con el valor literario. Si se trata del canon, lo que encontramos son más escritores que escritoras. En estos listados y reproducción de textos hallamos ausencias lamentables: textos que pertenecen a diversos polos de desarrollo regional (Alejandro Peralta, Puno, *v.g.*) y tradiciones culturales ancestrales tales como formas inclusivas, que pueden provenir de colectividades andinas o amazónicas. Es casi un lujo encontrarnos con alguna manifestación en

lenguas nacionales o nativas (*Talento*). El sociolecto de los adolescentes —si se trata de secundaria— es una ausencia; ni qué decir de los usos regionales y las lenguas que se hablan hoy en el Perú.

De esta suerte, los textos escolares todavía no nos invitan a construir una imagen intercultural: existe un tono inclusivo y una mediana práctica multicultural. Los ejes transversales exigidos por el DCN no se trabajan en el ámbito pedagógico, no se revisa la relación entre alumno-texto y profesor-texto. La reflexión pedagógica, la reflexión sobre la educación a partir de los textos escolares, está ausente. Ni qué decir de la discusión aquí planteada: interculturalidad, democracia, nación, identidad. No parecen ser asuntos educativos que merecen ser trabajados con seriedad. Queda la sensación de que los textos escolares están fuera de esta esfera.

Y LA ESCUELA

Si el modelo de escuela que se viene imaginando actualmente como instituciones educativas deja de lado este tipo de discusiones, las posibilidades de desarrollo creativo se verán melladas por la cotidianidad de una escuela donde los recursos escasean. Comenzando por un asunto elemental: los recursos del Estado pertenecen a todos los peruanos; entonces, habrá que preguntarse: ¿En qué se invierte y cómo se invierte el dinero de todos los peruanos? Y cuando se trata de textos escolares, tendríamos que sopesar la oportunidad y pertinencia de estas compras; por ello, la pregunta básica sería: ¿Qué imágenes y qué discursos quieren que “vean, lean” o “vendan” a nuestros estudiantes?

Es decir, retomar nuestra condición de ciudadanía capaz de defendernos desde el ámbito de consumo; por eso la crítica al texto escolar se vuelve pertinente: se trata de un producto que puede ser de segunda cuando por lo mismo pudo comprar productos de primera.

Pero ya en el campo pedagógico, específico, pasa por un criterio que nos parece necesario: repensar la escuela desde una perspectiva intercultural capaz de movilizar a la población respecto de lo que se enseña en ella. Capaz de reconocer los saberes propios, pero igualmente audaz para negociar con los saberes que nos vienen de fuera y que ocupan hoy día un lugar privilegiado para la movilidad contemporánea. No queremos con ello hablar de una escuela anclada en los saberes locales; eso simplemente sería un arcaísmo. Apostamos por una escuela capaz de dotar a nuestros estudiantes de una inteligencia que les permita moverse en el mundo contemporáneo,

pero con un fuerte arraigo que haga evidente el orgullo de ser peruano: por el tacacho, sí, pero también por el cebiche; y, al mismo tiempo, por los sabores, los olores, los sentimientos, las sensibilidades y comprensiones del mundo que han hecho que la mejor lección sea aquella de los modestísimos awajún que se mostraron capaces de defender sus derechos, pero, al mismo tiempo, defender también el territorio patrio y no permitir que ni terrorismo ni narcotráfico circulen en su territorio. Saberes propios, multiculturalidad e interculturalidad como centro de nuestra preocupación, ya seguro, lejos de penas del alma que hieren. Una escuela que recupera para el país su condición refundadora del Perú del 2021, un Perú que apuesta por la justicia y la equidad social sin discriminaciones. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ayay Valdez, José Isabel; 2005; “EL INDIO QUEDÓ MUDO”, en *Guaca* n.º 2. Lima, junio, pp. 89-90. Se trata de un dibujo sobre cartulina (59 x 47 cm), a plumón y colores.

García Canclini, Néstor; 1995; *CONSUMIDORES Y CIUDADANOS: CONFLICTOS MULTICULTURALES DE LA GLOBALIZACIÓN*. México: Ed. Grijalbo.

MIRANDA, EFRÁIN; 1978; “LI”, en *Choza*. Lima.

Sulmont Haak, David; 2005; *ENCUESTA NACIONAL SOBRE EXCLUSIÓN Y DISCRIMINACIÓN SOCIAL. INFORME FINAL DE ANÁLISIS DE RESULTADOS*. Lima, febrero del 2005. Disponible en Internet <http://www.pucp.edu.pe/ridei/b_virtual/archivos/Encuesta_discriminacion.pdf>.

Torres Carrillo, Alfonso; 2007; *La educación popular: Trayectoria y actualidad*. Bogotá: Ed. El Búho.

Viaña, Jorge; 2009; *La interculturalidad como herramienta de emancipación*. La Paz: Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello.