

Una experiencia de Tarea en Canchis

# La Educación Intercultural Bilingüe es un derecho de la infancia

Necesitamos consolidar una cultura de la infancia, que permita que participen desde los primeros años de una educación de calidad en su lengua materna y cultura. La educación de la primera infancia no es solo un periodo para pasar a la primaria. Los primeros años son esenciales para la formación de la inteligencia y el comportamiento social, en los que intervienen tres actores: la familia, la escuela y la comunidad.

---

**ERNESTINA SOTOMAYOR**

*Tarea*

---

Desde febrero del 2009 Tarea desarrolla en la provincia de Canchis, Región Cuzco,<sup>1</sup> una experiencia de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con niños y niñas de 3 a 5 años que asisten a centros y programas no escolarizados de educación inicial de veintitrés comunidades campesinas.<sup>2</sup>

El objetivo de la experiencia es promover el derecho a una educación que recupere la diversidad cultural y lingüística como factor de calidad en la educación de niños y niñas de las zonas rurales andinas. Se consideran, ade-

más, acciones de incidencia orientadas a la implementación de las políticas públicas en EIB temprana.

La propuesta contiene dos elementos claves: el enfoque de derechos entendido no solo como normas sino también como principios, prácticas y valores, y la perspectiva intercultural, desde una opción que, además de colocar el énfasis en el reconocimiento y valoración de las visiones propias de la cultura local, pone en evidencia los temas de desigualdad y conflicto social.

## PUNTO DE PARTIDA: LA INFANCIA EN CANCHIS

Un primer aspecto por considerar para el trabajo con la población infantil en los Andes del Cuzco es partir de la revisión de la concepción de niñez que maneja nuestra institución. Esta aclaración conceptual es clave para cualquier proceso de intervención con esta población.

---

1 Con el apoyo del Ayuntamiento de Madrid, en alianza entre Save the Children y Tarea.

2 Participan en la experiencia aproximadamente 500 niños y niñas de 3 a 5 años, 700 padres y madres de familia y 30 educadores (23 docentes del nivel inicial y 7 promotores de PRONOEI).



La cosmovisión andina (Rengifo, 2009) otorga a lo existente la cualidad de persona; para ella, el mundo no se divide entre seres animados y no animados: en la vida andino-amazónica los cerros son deidades tutelares que, al igual que los humanos, hablan, crían animales y son autoridades. De igual modo, la tierra no es un receptáculo inerte, soporte del crecimiento de las plantas. La tierra —no el planeta— es apreciada como la *Pachamama*, la madre de todo cuanto existe; ella emparenta a todos en una gran familia. De este modo todo ser, desde que nace, se encuentra, vive y es criado en una realidad viva de personas y de familia. La vivencia es la de estar en un mundo como *Pacha vivo* (tejido en el hablar quechua *lamas*) del cual la persona es una hebra anudada a otras hebras en una relación de crianza mutua.

En este marco el niño es miembro de una comunidad que lo “cra”, y, como parte de ella, se espera que aporte a su bienestar. De ahí que a cada edad correspondan unas tareas específicas, que le permiten adquirir el conocimiento de su entorno y crecer como parte integrante de una comunidad.

Hasta los dos años de edad, es la madre quien le brinda la mayor parte de los cuidados para posteriormente alternar con abuelas, tíos u otros parientes. Después de los dos o tres años, el niño adquiere el estatus de hombre o *runa* y es considerado miembro activo de la familia por cuanto puede desempeñar algunas actividades productivas (Franco y Ochoa, 1995).

Es sabido que en todas las culturas los niños y niñas desde muy pequeños suelen observar todo lo que acontece a su alrededor, especialmente en la relación con los adultos más cercanos de su entorno familiar. En las experiencias de los niños y niñas de comunidades andinas, estas vivencias son más intensas, pues desde que nacen han estado en la espalda de la madre, observando los lugares por donde camina y todo cuanto acontece.

El vínculo fundamental de los niños y niñas de 3 a 5 años con la vida familiar y comunal está ligado a las actividades domésticas. Desde que cumple tres años el infante es un integrante del medio sociocultural y participa de actividades y tareas que les encargan los padres y madres

y que varían en función de la edad, la estructura familiar, el género, las características de la comunidad y de los recursos con los que cuenta la familia (Sánchez-Garrafa y Valdivia, 1994).

## LA EDUCACIÓN INICIAL EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LAS COMUNIDADES

Al establecer el vínculo con las instituciones educativas para convocarlos a participar en la experiencia, Tarea constató que en la mayoría de ellas se había instalado básicamente un *modelo* único de escuela, sustantivamente urbano; la organización del aula, los contenidos, las estrategias, los materiales, la lengua utilizada como lengua de aprendizaje: todo abonaba a una lógica en la que la diversidad cultural y lingüística del contexto estaba invisibilizada o existía solo en el discurso y las normas. Por ejemplo, a pesar de que 28 356 niños y niñas de 3 a 5 años tienen como lengua materna el quechua en la zona rural de la Región Cuzco, las sesiones de aprendizaje se desarrollaban únicamente en castellano.

Por otro lado, se observó que las prácticas pedagógicas en las aulas de educación inicial aún privilegian el aprendizaje de contenidos sobre el desarrollo de capacidades y competencias. En general, las maestras responden al modelo que su formación inicial les ha brindado, memorístico, desde una sola fuente cultural: castellana, urbana, monogrado.

Se encuentra, asimismo, una débil relación entre las instituciones educativas y la comunidad, una visión poco valorativa de las familias y el entorno comunal (pobreza, analfabetismo, personas con falencias), padres y madres generalmente convocados como “aportantes” de dinero, especies o mano de obra. Era visible que la escuela no ha sido pensada para formar parte de la comunidad, sino como un ente externo que presta un servicio. La comunidad, a su vez, se involucra poco como actor educativo en la escuela. No se había desarrollado una visión de su potencial educativo transmisor de saberes locales, cultura y valores.

Por las características geográficas, demográficas y sociales, la presencia de los Programas No Escolarizados en

Educación Inicial es significativa en las áreas rurales. La situación del aula multigrado (niños de 3, 4 y 5 años en una misma aula) es otra constante.

## UNA EXPERIENCIA POR COMPARTIR

La experiencia pretende abordar algunas de las situaciones anteriormente resaltadas, principalmente a través de transformaciones de las representaciones y prácticas de los sujetos que participan en el proceso educativo a nivel de escuela y parte del sistema. Por eso se trabaja tanto con niños, niñas, docentes y familias como con líderes de las organizaciones campesinas, autoridades educativas y decisores de políticas, a través de los siguientes componentes:

### Atención intersectorial

La atención de la infancia desde una perspectiva integral requiere establecer sinergias en una dimensión intersectorial; es decir, complementar los esfuerzos que se hacen en las instituciones educativas con la atención de la salud de niños y niñas, de manera que se pueda contar con las condiciones básicas para lograr aprendizajes. En este marco, se están realizando acciones de manera concertada con las oficinas del Registro Nacional de Identificación (obtención de partidas de nacimiento y DNI) y el

sector Salud (vacunación, prevención de salud visual, bucal, consumo de agua) para la atención de niños y niñas, de manera que mejoren algunas de las condiciones necesarias para su desarrollo.

Así también se desarrollan capacidades en padres, madres y maestras para transformar hábitos de alimentación en la escuela desde una perspectiva que recupera las mejores prácticas locales incorporando el componente de valoración y consumo de la producción local.

### Educación culturalmente pertinente

Se está desarrollando una propuesta de EIB a través del: (i) desarrollo de capacidades pedagógicas de los docentes; (ii) la formación de redes de maestras; (iii) la participación comunitaria y la formulación de (iv) cambios en el currículo y elaboración de materiales.

## Desarrollo de capacidades pedagógicas

Existe un colectivo de maestras de educación inicial y animadoras de PRONOEI que participan del Programa de Formación para Docentes en Servicio en EIB. Ellas requerían de una oportunidad de formación en la que se considere la diversidad presente en la escuela rural. Se necesitaba cuestionar la mirada uniformante, castellanizante y urbana de la escuela e ir enriqueciéndola (interculturalmente) con la cosmovisión de las comunidades, las prácticas de crianza locales, los contenidos significativos para la población, la lengua materna, el bilingüismo, la situación multigrado y el contexto local como elementos sustantivos en una propuesta educativa pertinente. La lengua materna —por ejemplo— que venía siendo utilizada como “puente” y solo de manera oral para *hacer entender*<sup>3</sup> a los niños y las niñas contenidos expresados en castellano, requería ser asumida como lengua de aprendizaje, como ocurre efectivamente hoy.

La formación de las docentes de educación inicial en la experiencia intenta constituirse en una posibilidad de fortalecer la capacidad crítico-reflexiva de las maestras para entender los procesos sociales e históricos y las relaciones de poder que llevaron a la situación actual de *esta escuela*<sup>4</sup> (lo político), de revisar las formas de concebir los procesos pedagógicos en el aula a la luz de los procesos de aprendizaje de las lógicas comunales, aceptando la coexistencia de diversas racionalidades (lo cultural), como también de renovar su práctica en el aula (lo pedagógico) de manera que impacte efectivamente en la transformación de

**Nos hemos visto  
en la necesidad de  
provocar cambios en las  
concepciones tanto de los  
pobladores como de los  
maestros. Los comuneros  
necesitan dialogar y  
asumir que la educación  
es un derecho y su  
participación en ella es  
parte de cómo lo ejerce**

los procesos de aprendizaje en el aula. Todo este proceso supone un conjunto de estrategias como los talleres presenciales, el acompañamiento y asesoría en aula,<sup>5</sup> las pasantías, los encuentros mensuales de interaprendizaje, las visitas de intercambio entre escuelas, las actividades vivenciales<sup>6</sup> con la comunidad, etcétera.

Definitivamente, no es un proceso sencillo: el provocar una revisión de las ideas y apuestas que sostenían su práctica supone para las docentes un conflicto permanente y una gran disposición al cambio, y lo mismo ocurre con la revisión de su propio proceso de construcción de identidad, el reencontrarse con sus raíces culturales que en muchos casos habían reprimido:

“He podido identificarme como persona procedente, también, del mundo andino; he fortalecido mi identidad. Además, respeto la forma o modo de vivir de cada uno de mis niños y mis niñas. He podido insertarme con mucho más cariño, con mucho más respeto por la forma cómo viven los comuneros de mi comunidad y las tengo en cuenta hoy en día para poder trabajar [...]” (profesora Ninoska Achahuanco).

### Formación de redes de maestras

Existe en la zona un esfuerzo de trabajo colectivo muy intenso de parte de las maestras de educación inicial que tiene su origen, en el caso de la provincia de Canchis, en lo que se denominaron anteriormente los “laboratorios pedagógicos”. Existe además un conjunto de iniciativas (elaboración de materiales, encuentros de intercambio, trabajo en equipo fuera de horario) aisladas que no en-

3 Éste es el término que utilizan las maestras de la zona cuando se les pregunta por qué traducen del castellano al quechua.

4 El programa considera —como parte de sus fundamentos— elementos de la perspectiva crítica de la educación. Ésta hace referencia a la necesidad de desarrollar la capacidad de analizar lo establecido en una relación no pasiva con los procesos y productos educativos. Se trata de examinar, por ejemplo, nociones como escuela, enseñanza/aprendizaje, y, al hacerlo, dejar en claro que son productos culturales de contextos históricamente mediados y de relaciones de poder establecidas. Desarrollar la conciencia de cómo las escuelas intervienen de manera profunda en la producción y reproducción de aquellos aspectos que perpetúan una sociedad uniforme, injusta y desigual, la mirada de lo educativo en el marco de una perspectiva mayor de transformación social.

5 El acompañamiento pedagógico se está convirtiendo en elemento fundamental del proceso formativo para el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas, una oportunidad clave para acercarnos a la docente, animador y animadora, niños, niñas y la propia comunidad. Es un acto de estar en y con la realidad ya no en el rol de dar seguimiento o monitorear las actividades pedagógicas realizadas, sino en un intento de asesoría con asistencia técnica especializada, permanente y continua. El acompañamiento pedagógico es un proceso cotidiano de la experiencia que tiene el mayor peso, pues es en la práctica donde se construyen las bases para el cambio.

6 Participación directa de la escuela en las actividades del calendario comunal.



cuentran red de soporte ni elementos de sostenibilidad. Toda esta dinamicidad existente requería ser canalizada y potenciada para dar lugar a una forma institucionalizada y orgánica de trabajo en lo que desde la experiencia llamamos la conformación de una Red Provincial de Maestras de Educación Inicial en EIB.

Ello ha supuesto inicialmente la conformación de redes distritales a través de acciones de asesoría, formación y acompañamiento a la gestión de la red. El esfuerzo pretende dar impulso a la acción pedagógica conjunta, así como a la acción de movilización de las maestras para colocar en la agenda pública sus demandas y las de los niños, niñas y comunidades.

### Participación comunitaria

Una propuesta de EIB no es un asunto meramente pedagógico: es una temática político-cultural, dado que involucra todas las dimensiones de la vida de una colectividad y tiene que ver con su proyecto de vida. El trabajo articulado con la comunidad es absolutamente necesario en propuestas de EIB.

Desde la experiencia en marcha consideramos que uno de los elementos claves en la construcción de la alianza entre la escuela y la comunidad es la formulación de visiones comunes. Recogemos las apuestas y aspiraciones de la comunidad y el rol que esperan juegue la escuela

en éstas. Trabajamos por ello de manera directa con los líderes comunales en el establecimiento de compromisos de acción conjunta para el desarrollo comunal.

Nos hemos visto en la necesidad de provocar cambios en las concepciones tanto de los pobladores como de los maestros. Los comuneros necesitan dialogar y asumir que la educación es un derecho y su participación en ella es parte de cómo lo ejerce. Los docentes necesitan revisar sus visiones sobre los pobladores andinos en general, reconociéndolos como interlocutores legítimos y activos, y valorando los saberes y conocimientos propios y su aporte al aprendizaje escolar.

Para lograr lo anterior se han realizado jornadas y talleres con padres y comuneros en las 23 comunidades. Los *yachaq* (sabios) participan en los procesos de aprendizaje en la escuela a partir de sus conocimientos locales. Promovemos la presencia de la escuela en la vida agro-festiva de la comunidad, y estamos organizando encuentros (congresos, conversatorios) de líderes de las diferentes comunidades, para ir articulando un tejido mayor.

### Cambios en el currículo y elaboración de materiales

El currículo que trabajan las escuelas representa un modelo de conocimiento determinado —predominantemente occidental— en el que la operación mental,

académica, tiene un peso prioritario. Su construcción ha estado dada de acuerdo con determinadas opciones y condiciones sociales e históricas, en un determinado momento de una sociedad o cultura.

Las experiencias de EIB nos hemos encontrado con el reto de trabajar con el currículo básico, pero al evaluar las limitaciones que supone para el trabajo pedagógico que intenta abordar la diversidad cultural, estamos planteándonos algunas respuestas a través la diversificación curricular.

De esta manera, las maestras y animadoras de PRONOEI, participantes de la experiencia, han revisado los perfiles, las competencias y capacidades de la propuesta curricular, y realizado un esfuerzo para que se visibilice dentro de ésta la cultura local. Se cuenta con una matriz curricular diversificada para el trabajo en educación inicial en zonas andinas, fruto de un proceso largo de discusión, debate y concertación que tomó varios meses de trabajo. Éste es un primer esfuerzo, porque somos conscientes de que esta *diversificación*, no obstante que contribuye a la innovación de contenidos e incorporación de los saberes locales a la escuela, se hace a partir de una propuesta curricular construida desde una sola fuente cultural.<sup>7</sup>

La búsqueda de un currículo intercultural es más que la adecuación de un currículo básico:

“ Un currículo intercultural es un espacio en el que se negocian las prácticas, los conocimientos, los valores, la palabra, los tiempos, los espacios, las formas de hacer y la autoridad comunal. Es un espacio de negociación de poder en el ámbito educativo” (Garcés y Guzmán, en Trapnell, 2003: 21-22).

Estamos elaborando materiales que acompañen la formación de las docentes y materiales para los niños y niñas en quechua.

### Políticas públicas para la infancia

Cuzco cuenta —como otras regiones— con un Proyecto Educativo Regional, en el que se han definido las principales políticas para la educación en la región. El desafío frente al cual nos encontramos en este momento es cómo tanto autoridades políticas (Gobierno Regional y gobiernos locales) y educativas regionales (Dirección

Regional de Educación y Unidades de Gestión Educativa Local) trabajan concertadamente con la sociedad civil en la implementación de las políticas consideradas como prioritarias. En este marco, interesa en la experiencia aportar a la concreción de las políticas que favorecen a la infancia en zonas rurales.

Estamos trabajando en la inserción de la propuesta de acompañamiento a docentes validada y adaptada al medio rural, y en la formulación de un plan de mediano plazo que permita programar el avance por programas de las políticas referidas para niños de 3 a 5 años en EIB, en el marco del PER.

La estrategia considera, además de una acción concertada con instancias del Estado, el fortalecimiento de los espacios de concertación y vigilancia con la sociedad civil. Así se promueve la actuación del Consejo Participativo Regional (COPARE) y de la Red Educativa Regional en el Cuzco, y en el ámbito nacional participamos activamente en la Campaña Mundial por la Educación y el Grupo Impulsor de la Educación en Áreas Rurales.

Toda la acción cobra sentido al aportar a generar prácticas y políticas educativas respetuosas de la cosmovisión andina, en las que actores locales e institucionales como la escuela y la comunidad empoderados demandan pero a la vez participan en la construcción de un entorno favorable a una convivencia democrática y equitativa entre culturas. 

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Franco, Rocío y Silvia Ochoa; 1995; WAWAS Y WAWITAS: EL DESARROLLO INFANTIL EN EL CUSCO. Cuzco: Asociación Pukllasunchis.

Rengifo, Grimaldo; 2009; “La cultura educativa en la comunidad: Cosmovisión y producción de conocimientos en el medio andino-amazónico”. En revista TAREA, n.º 72.

Sánchez-Garrafa, R. y G. Valdivia; 1994; SOCIALIZACIÓN INFANTIL EN EL JUEGO EN EL SUR ANDINO (Proyecto de Innovaciones Pedagógicas No Formales 2) Lima: Fundación Van Leer/ Ministerio de Educación.

Trapnell, Lucy; 2003; “Conocimiento y poder: Una mirada desde la Educación Intercultural Bilingüe”. Extraído de ARGUMENTOS, revista de análisis del IEP. Disponible en: <[http://www.revistargumentos.org.pe/index.php?fp\\_verpub=true&idpub=126](http://www.revistargumentos.org.pe/index.php?fp_verpub=true&idpub=126)>.

7 Si aceptamos la existencia de otras formas de entender la realidad, cabría preguntarnos cuánto de ellas está presente en la propuesta; en el fondo, es la pregunta por la relación entre el conocimiento y el poder.