

Dilemas y propuestas para una educación intercultural y bilingüe

Ingrid Guzmán releva la importancia que tiene lo local en el desarrollo de la política, para que niños y niñas encuentren sentido cultural en sus aprendizajes, con autoridades comprometidas con la institucionalización del idioma originario en la comunidad.

INGRID GUZMÁN SOTA
TAREA

Sentía que era una niña invisible: nadie me veía, a nadie le importaba que no entendía lo que la maestra explicaba, porque solo hablaba quechua.

TESTIMONIO DE MAESTRA DE CANCHIS

Hemos recorrido caminos diversos en estos últimos 40 años en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el país, y constituido, fruto de ese proceso, un acumulado conceptual, metodológico y normativo importante y necesario para fortalecer el derecho de nuestro pueblo, diverso cultural y lingüísticamente, a una educación que responda con pertinencia a sus características. Sin embargo, tal vez no hemos hecho lo suficiente para generar en los niños y niñas la percepción de que no son invisibles en la escuela y de que su pertenencia al pueblo quechua, awajún, matsiguenga o afroperuano constituye una ventaja y no un estigma.

Mirar en la actualidad los dilemas que debe enfrentar la EIB nos plantea el desafío de contextualizar su demanda en relación con un entorno específico. Para los fines de este artículo me referiré al Cusco como escenario de nuestros afanes por institucionalizar políticas en EIB y fortalecer prácticas sostenidas que hagan certera su viabilidad pedagógica, social y política. La región Cusco inicia este nuevo siglo con una creciente urbanización de los espacios rurales: la población censada en los centros poblados urbanos del departamento representa el 55,0%, y la rural, el 45% (INEI 2007). Esto coloca a muchas de las poblaciones originarias de habla quechua o de lengua amazónica en un escenario de vida no solo rural, donde predomina el desarrollo de las actividades agrícolas, pecuarias o de recolección, sino básicamente en un ámbito de vida urbano en Cusco y las ciudades intermedias de Sicuani, Quillabamba y Urubamba, donde las actividades de servicio son las más desarrolladas.

Esta población desplazada de su espacio inicial de vida tiende a procrear hijos en este nuevo escenario, con lo que configura en las áreas urbanas del departamento del Cusco una población relativamente joven (5 a 14 años de edad), mientras que en las áreas rurales, si bien la mayor parte de la población aún se encuentra entre los 0



TAREA

y 14 años de edad, a partir del grupo de 15-19 años disminuye abruptamente reduciendo la concentración de la población hasta las edades de los adultos mayores. Dicho de otra manera: los más jóvenes migran y los adultos mayores tienden a desaparecer llevándose consigo todos los ancestrales saberes que garantizaron la reproducción material y cultural de sus pueblos.

Esta población relativamente joven que requiere educarse tiene en las áreas urbanas mayores posibilidades de acceso y mejores condiciones para lograr los más altos niveles educativos. En el 2007, la población con educación superior en el área urbana llegó al 37,5%, mientras que en el área rural era de 4,7%. El 39,5% de la población del área urbana tiene algún año de educación secundaria, y en la misma condición está el 30,3% de la del área rural. La población sin ningún nivel de educación alcanza el 22,7% en el campo y el 5,6% en las ciudades. Asimismo, en ninguno de ambos espacios la educación inicial muestra un incremento considerable en materia de acceso (INEI 2007).

Los datos evidencian una clara situación de inequidad en relación con la efectividad del servicio educativo en desmedro de los niños y jóvenes de las áreas rurales de la región del Cusco, la mayoría de ellos hablantes de lenguas originarias. Así lo revelan la diferencias de nivel educati-

vo alcanzado por la población que aprendió a hablar en su niñez el castellano frente a los que se comunican en lenguas de origen; por ejemplo, solo en la provincia de Cusco el 31,3% de las personas que aprendieron en su niñez alguna lengua nativa lograron alcanzar educación superior, mientras en las otras provincias con lengua originaria aprendida en la niñez las proporciones de los que lograron alcanzar estudios superiores son bajas; es el caso de Canchis (13,6%), Urubamba (7,6%), Espinar (7,4%), Anta (7,3%), Calca (7,2%). (En las restantes las proporciones son aún más bajas.)

Los datos no hacen más que mostrar —dramáticamente— la escasa pertinencia del servicio educativo en relación con las características y necesidades de los educandos de pueblos originarios andinos y amazónicos. De modo que, para desazón nuestra, tendrán la oportunidad de remontar esta suerte de “maldición de malinche” de la exclusión y la falta de oportunidades educativas solo los que migren a las ciudades, los que se ‘castellanicen’ compulsivamente, aquellos que olviden sus sabidurías ancestrales para apropiarse de los contenidos formales de la escuela... pese a los enormes esfuerzos que muchas instituciones, docentes y comunidades venimos haciendo para hacer de la EIB una alternativa educativa pertinente y digna para las poblaciones andinas y amazónicas de la región.

Este escenario nos plantea nuevos dilemas a quienes consideramos la EIB la mejor forma de educar en la diversidad, en correspondencia con los derechos de las poblaciones a desarrollarse en su lengua y cultura y en diálogo e interacción equitativa con otras matrices culturales.

EN LA GESTIÓN DEL SERVICIO EDUCATIVO

Pensar la EIB como una política de Estado para atender las necesidades educativas en espacios territoriales dinámicos, con interacciones sociales y económicas complejas y cambiantes; por tanto, superar definitivamente la visión de que la EIB es solo una educación remedial para pueblos originarios ubicados en espacios rurales y en condición de exclusión. La EIB debe planificarse regional y localmente para atender a niños y niñas indígenas y no indígenas en espacios rurales y urbanos y en todos los niveles de educación. Las expresiones de los actores son ilustrativas al respecto:

|| La EIB es una necesidad también para la educación secundaria urbana, donde recibimos niños y niñas que vienen de las escuelas rurales, que son marginados por su origen, pero además requieren completar su dominio del castellano y no perder su identidad con su lengua y cultura” (testimonio de docente de secundaria de Canchis).

La gestión del servicio educativo requiere por tanto convertirse en un escenario de diálogo entre los actores educativos locales (comunidad, docentes, autoridades) para definir las características de la “escuela que se necesita”, priorizando los aprendizajes relevantes para el desarrollo de su territorio en diálogo con las prioridades de política educativa nacional y regional y la forma de atención más pertinente: servicios alternativos como la escolarización en el hogar, un modelo de enseñanza a distancia, la instalación de escuelas móviles, las escuelas de alternancia. La diversidad de situaciones de vida de las poblaciones originarias no puede pues reducirse a un modelo único de gestión ni estandarizarse su atención pese a las necesidades de normalización del Estado.

En el nivel local, la gestión intercultural del servicio educativo debe asumir espacios de reflexión para articular este esfuerzo con la mirada crítica de las condiciones económicas, políticas y sociales que han mantenido en la marginalidad, la discriminación y la exclusión a las poblaciones originarias, identificando claramente las responsabilidades de todos los actores en la construcción de sociedades equitativas y orientadas al buen vivir, y, por tanto, articularse con las dinámicas participativas locales

como el Presupuesto Participativo, los Consejos Participativos y las Mesas de Concertación.

Una gestión de estas características nos plantea el desafío de contar con información actualizada de la situación educativa en la comunidad, en el espacio local y en la región. Se desconoce o se conoce con escasa precisión la dinámica sociolingüística de las poblaciones tanto rurales como urbanas, la cantidad de experiencias de EIB que existen en una localidad y la forma como se desarrollan, la cantidad de docentes formados en EIB en procesos de formación inicial o en servicio, las capacidades de estos docentes en manejo de lenguas y el dominio de estrategias para atender la diversidad en aula; es decir, se requiere un diagnóstico rápido y preciso que evidencie esta compleja realidad y permita a las autoridades, maestros y comunidades identificar prioridades, prever recursos, orientar acciones... en suma, tomar decisiones.

Asimismo, una gestión intercultural demanda proyectar recursos financieros destinados expresamente a la elaboración de material y de programas educativos en cooperación con los pueblos originarios, apropiados desde el punto de vista de la cultura andina y amazónica, la enseñanza de idiomas originarios, el apoyo a la formación docente y los incentivos para los maestros que trabajan con poblaciones originarias en el área rural. El financiamiento de la EIB debe traducirse en una meta compartida entre el Gobierno Local, el Gobierno Regional y el Gobierno Central.

EN LA DOCENCIA QUE SE HACE RESPONSABLE DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS

Sin embargo, el mayor desafío se encuentra en el cambio de las prácticas educativas en la escuela y en la participación comprometida de las poblaciones en la educación de las nuevas generaciones en los espacios comunitarios. En la escuela es clave el desarrollo de capacidades de los niños para el manejo de los idiomas originarios, como lengua materna o segunda lengua, y en consonancia con la cosmovisión de su cultura y la comprensión de otras matrices culturales que han dado forma y constituido en este tiempo el saber formal, asumiendo el desafío pedagógico de brindar estos saberes en uso, en diálogo permanente con las necesidades del contexto de vida de los niños.

La formación de los docentes EIB resulta un imperativo fundamental: de su trabajo depende la efectividad de las propuestas, y de su compromiso la sostenibilidad de las

experiencias. En este tiempo hemos identificado algunas claves en la formación de los docentes EIB: debe ser un proceso que se fundamente en la recuperación de la afirmación identitaria del docente, razón por la cual requiere trabajar su pertenencia histórica a sus pueblos, su vivencia sentida en los espacios comunales, sus propios aprendizajes culturales; asimismo, hay que brindarle oportunidades para afirmar sus capacidades básicas en las temáticas formales materia de su acción educativa, además del manejo reflexivo y siempre situado de estrategias de enseñanza que le permitan acoger la diversidad.

Urge trabajar con los docentes, en un proceso de acompañamiento muy cercano y reflexivo, su comprensión de la forma en que aprende el niño de culturas originarias, porque le otorga sentido a sus esfuerzos metodológicos y hace efectiva y pertinente la enseñanza. Desde esta perspectiva, el acercamiento respetuoso a los saberes locales que garantizan la reproducción cultural de las familias debe ser un "acto vivido y sentido"; por tanto, no se trata de insertar en la estructura formal de la escuela a los especialistas, *yachaq* o *kamayoq*, sino de participar en las situaciones de vida comunitaria donde estos especialistas despliegan todas sus capacidades y se encuentran en ejercicio de su rol, y hacer de esa vivencia un motivo de reflexión en el marco del aprendizaje formal.

Asimismo, la formación de los docentes en EIB debe hacer de la investigación-acción un motivo para la reflexión que posibilite develar el sentido "del conflicto epistémico que se instaló en nuestros pueblos cuando se impusieron una lengua, unos conocimientos, prácticas y formas de pensamiento ajenos sobre los propios" (Trapnell y Vigil 2010), e impulsar un proceso de capitalización de los saberes locales para ser abordados desde la escuela, garantizando la reproducción cultural de los pueblos originarios y de sus formas de aprender y enseñar.

Es necesario que el proceso de cambio en la escuela EIB dialogue con procesos de afirmación cultural más allá de la escuela: en la comunidad, con los espacios locales de concertación para el desarrollo, los centros de formación superior. Se trata de construir las redes sociales y de conocimiento que respalden la validez de saberes y prácticas de los pueblos originarios como una forma de vida con equilibrio, reciprocidad, cuidado del entorno y armonía espiritual.

El contingente de educadores especializados en EIB en el ejercicio de la función, así como en los centros de

formación docente, debe ampliarse para asumir la tarea de formar otros docentes (formadores); desarrollar experiencias de EIB con los niños, niñas y jóvenes (docentes de aula); planificar, monitorear y evaluar, sobre la base de resultados, las acciones de la EIB (directores y especialistas de educación), trabajar con las poblaciones acciones de afirmación cultural y lingüística (educadores sociales), una masa crítica de actores sociales comprometidos con una educación que afirme la diversidad. Este desafío es posible solo si en el nivel local y regional se trabaja sostenidamente en el diseño e implementación de un sistema de formación en EIB que sostenga el servicio educativo.

EN LA POBLACIÓN QUE DEMANDA EL SERVICIO EDUCATIVO

Mientras tanto, el mayor desafío que deben asumir las poblaciones originarias ubicadas en comunidades rurales o barrios urbano-populares es mantener vigente en su dinámica de vida los saberes y prácticas culturales andinas o amazónicas, y garantizar que se siga dando la transferencia de conocimientos entre generaciones, orientando a los niños de corta edad y a los jóvenes sobre diversos aspectos del desarrollo que los preparan para la vida y para el desempeño de sus responsabilidades para con la comunidad, manteniendo los principios de aprendizaje vivencial:



Otro desafío relevante consiste en desarrollar acciones entre comunidades, autoridades y académicos para la preservación de los idiomas originarios, mediante la elaboración de ortografías, gramáticas, vocabularios y materiales normalizados, pero, fundamentalmente, haciendo uso de él en los espacios y servicios públicos y la comunicación masiva, de tal manera que se instale como una práctica social que da cuenta del reconocimiento de la diversidad lingüística de nuestro país. En esta línea, las organizaciones representativas de las poblaciones originarias requieren desarrollar en su agenda política una



visión clara de su derecho a una educación en su propia lengua y en consonancia con sus códigos culturales, y comprometerse con la vitalización de la lengua y la cultura propias.

La tarea de la Educación Intercultural Bilingüe en esta dimensión es instalarse también en los procesos de educación social en los que se fortalecen las capacidades de los líderes indígenas, las autoridades locales, los intelectuales orgánicos y los profesionales de diversas ramas del conocimiento para “generar espacios que permitan construir una sociedad, un pensamiento, una práctica, un poder y un paradigma de y desde la diferencia: incluyente de la diversidad, capaz de visibilizar las diferencias como valiosas, de recoger las expectativas y las demandas razonables de todos los peruanos, de expresar el consenso desde el reconocimiento de las diferencias” (Trapnell y Vigil 2010).

Los gobiernos Local y Regional tienen en este momento de nuestro devenir social e histórico el imperativo de asumir nuestra diversidad como sociedad y generar espacios sociales, culturales y educativos que permitan visibilizar las inequidades en las relaciones entre ciudadanos, dialogarlas y resolverlas en un marco de respeto y enriquecimiento mutuo, desde la comprensión de que la diversidad en condiciones de inequidad es fuente de violencia, prejuicios y discriminación.

El desafío de una sociedad que se enriquece desde la diversidad es compartido: todos y cada uno de nosotros somos responsables de la percepción de invisibilidad

sentida por nuestros niños y niñas indígenas y del consecuente dolor que esa situación genera. Hagamos que ser hablante del quechua o del awajún sea motivo de gozo y reconocimiento, del mismo modo como debe serlo vivir con valores y prácticas que no son las de todos sino las de uno mismo y sentirse acogidos en una escuela donde la fascinación de conocer al otro invite a niños y niñas a la investigación, y donde la alegría de compartir permita sentir el valor del otro para acogerlo con cariño. **T**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS. “Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo: Experiencias de países latinoamericanos”. Informe del mecanismo de expertos sobre los derechos de los pueblos indígenas”. Disponible en línea: <<http://www.corteidh.or.cr/tablas/26588.pdf>>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (2007); *Perfil sociodemográfico del departamento del Cusco*. Lima: INEI, pp. 17 y 68.

UNICEF. “Estudio sobre la experiencia adquirida y las dificultades con que se tropieza para la plena aplicación del derecho de los pueblos indígenas a la educación”. Disponible en línea: <<http://www.unicefninezindigena.org.ar/pdf/Legislacion/Estudiosobreplenaaplicaciondelderechodelospueblos.pdf>>.

TRAPNELL, Lucy y Nila VIGIL (2010); “Apuntes críticos para la formación de docentes en EIB”. *Revista del Foro Educativo*, año VII, número 17, pp. 40-55.