

Desafíos de la formación de formadores en EIB

En el marco del desarrollo del diplomado de formadores en EIB liderado por la UGEL de Canchis, región Cusco, en alianza con la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, UNICEF y Tarea, y como parte del proceso de reflexión-acción tendiente a la sistematización de esta experiencia, dialogamos con Grimaldo Rengifo, maestro de amplísima experiencia en la formación docente EIB y actual docente del diplomado para delinear las características básicas y desafíos urgentes que reviste una pertinente formación de formadores en EIB. El artículo es un extracto reelaborado de los contenidos abordados en esta mesa de diálogo en diciembre del 2012.

GRIMALDO RENGIFO VÁSQUEZ

Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC)

En la medida en que nos hemos dedicado a programas de capacitación de docentes, creo que se ha estado haciendo de algún modo formación de formadores, pues muchos de nuestros estudiantes se han involucrado luego en procesos educativos de sus colegas. La particularidad, en esta ocasión, es la posibilidad de formar explícitamente a docentes en el oficio de formar a colegas en los misterios de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI). El propósito de esta propuesta es que el que se capacite esté entrenado en el conocimiento y manejo de sus temas, así como en la competencia de replicar lo aprendido.

Entiendo este proceso como de crianza mutua. Cada quien sabe algo, y se trata más bien de generar un

ambiente en el que todos podamos aprender de todos, un poco al estilo 'freiriano', en el que no hay mentes vacías a las cuales llenar de conocimientos, sino participantes que saben y que tienen el deseo de compartir lo que conocen con el objetivo de mejorar la calidad de la educación.

Quisiera compartir "algo" que no tiene que ver directamente con el desarrollo de competencias asociadas al dictado eficiente y eficaz de contenidos para formar colegas, sino con el contexto que lo rodea. Está vinculado con una preocupación que se está tornando últimamente en una ocupación regular para mí y que está asociado a explorar la manera de superar la relación conflictiva entre docente y comunidad.

Esta difícil relación fue detectada por nosotros a comienzos del siglo XXI, a raíz de la puesta en marcha de un proyecto educativo en 30 escuelas andinas en el Perú y que hizo difícil la aplicación del diálogo de saberes en



TAREA

la escuela. Existían pocas comunidades donde la tirantez entre comunidad y escuela no estaba presente. Es una realidad inocultable si uno observa las denuncias que reciben las unidades de gestión educativa local (UGEL) de las comunidades, y si se conversa por separado con los docentes y con los padres de familia. Lejanos están los tiempos en los que la comunidad prodigaba a sus docentes de casa, chacra y productos agrícolas, y cuando ésta o éste eran autoridades respetadas y consideradas parte de la comunidad. Salvo excepciones, vivimos un ambiente de tensiones cotidianas. En un trabajo publicado hace unos años dije lo siguiente sobre este tema (Rengifo 2008):

|| La crisis actual entre escuela y comunidad es evidente. Docentes y comuneros argumentan que el Estado se ha despreocupado de la educación rural; los docentes sienten que el ejercicio profesional y sus salarios se hallan tan devaluados que no tienen incentivo alguno que les mueva hacia un cambio. Existe también una notoria grieta entre comuneros y docentes que las reformas no

logran superar. Los comuneros se quejan de que los docentes no colaboran en el aprendizaje de la lecto-escritura de la niñez andina, mientras los docentes achacan a los padres el poco compromiso con la educación de sus hijos, y no existe autoridad estatal, gremial o comunal que resuelva de momento esta situación tirante. La pérdida de respeto es generalizada. Ciertas normas estatales al acentuar la tarea de control de las asociaciones de padres de familia respecto al horario de clases de los docentes, han profundizado la brecha en vez de resolverla. A nuestro modo de ver, difícilmente podrá mejorar la situación actual si es que este divorcio no se resuelve”.

En virtud de este hallazgo, entendimos que tan importante es pensar en los contenidos de la formación de docentes como en el ambiente que la envuelve. Difícil promover una propuesta educativa intercultural, fuera cual fuera su naturaleza, si esta pareja (comunidad-escuela) no resuelve sus dificultades de relación, que tuvo mucho de cariño y respeto cuando se crearon las instituciones educativas pero que se volvió, por razones diversas, conflictiva a finales del siglo XX.



TAREA

Este tema no lo veo expresado de modo explícito en el texto “Marco del Buen Desempeño Docente” referido a la Educación Básica Regular del Ministerio de Educación (MINEDU) (documento de trabajo, junio del 2012). Se supone que la mesa está lisa, que en casa no hay conflictos, que la pareja funciona bien, y que el asunto consiste solo en prepararse adecuadamente para asumir los retos que nos impone superar las insuficiencias en materia educativa que la EBI nos trae. Que, en todo caso, si existiese algo por allí, es un asunto de no conciencia o más bien de cierta reticencia o quizás indiferencia del comunero por la Educación Bilingüe Intercultural, un problema que podría resolverse con el desarrollo de líderes indígenas comprometidos con la EBI, y con la formación de gestores educativos capaces de vencer las inercias comuneras en este tema.

Las soluciones previstas —más horas de clase, participación dinámica de las APAFA, mejoras salariales, entrenamiento docente en calidad educativa, etcétera— no parecen ser suficientes para resolver el conflicto y satisfacer los nuevos desafíos. La propuesta educativa de asimilación cultural promovida con fuerza a mitad del siglo XX envejeció pronto, se halla en crisis y se desmorona sin encontrar sustituto, a pesar de los esfuerzos estatales. La ruptura en la relación comunidad-docente, y la deficiente formación de la niñez, son los signos de esta erosión.

Se requiere de un nuevo “pacto educativo” basado en el diálogo de saberes (*iskay yachay* en quechua, dos saberes en castellano). Los comuneros andinos y amazónicos han planteado tres desafíos al sistema que implican el diálogo entre dos culturas educativas: la de la comunidad y la de la escuela. Éstos son: la recuperación del respeto, la enseñanza de los oficios campesinos e indígenas, y la enseñanza de la lectoescritura. La formación de formadores tiene como uno de sus retos hacer realidad esta demanda.

Una de las precondiciones, sin embargo, que está en la base de cualquier reforma educativa que procure el diálogo de saberes, estriba en la restitución de la relación docente-comunidad, un desafío de igual magnitud

que el referido a los contenidos y métodos para una educación pertinente de la niñez.

Si esta restitución es crucial, la pregunta es: ¿Por dónde empezar? Antaño, los enamorados de la escuela fueron las comunidades, y vaya, ¡qué no hicieron para tenerla! Ahora la idea es que el docente se enamore de la comunidad, pues ésta ya hizo su parte. Muchos docentes, lo sabemos, están en la comunidad pero no la conocen, y, como se dice, “nadie ama aquello que desconoce”. Sentir amor y respeto por alguien sucede si uno o una encuentra en ella o él algo que sea digno de respeto y consideración, algo atractivo de lo cual sentirse orgulloso u orgullosa, y esto empieza cuando se conoce sin prejuicios a alguien.

La impresión que tengo luego de años de ejercicio docente es que maestro y maestra tienen un problema de empatía con la comunidad. Por alguna razón, su capacitación no los condujo a apreciarla como un lugar de vida buena; al contrario: los llevó a observarla como un lugar de carencias, falencias, donde no hay nada que aprender, y cuya aridez le llega a ser hostil, provocándole animadversión hacia ésta, al punto que no pernocta en la comunidad más de lo necesario. A nuestro modo de ver, esto sucede incluso en aquéllos que son de origen comunero, pues el entrenamiento recibido más la asunción como verdad del discurso de la empresa mundial del desarrollo los ha alejado emocionalmente de su comunidad.

La expresión más clara del desafecto en el o la docente se observa cuando dice a sus alumnos y alumnas: “Si no aprenden las matemáticas serán campesinos como sus padres”. Y esto sucede porque las excelencias de nuestra cultura han sido relegadas por la escuela al plano de la historia prehispánica. “La prestancia fue la de los incas, pero lo que sucede hoy es miseria, subdesarrollo y consternación”.

Su espíritu sindicalista y de protesta cotidiana contra el sistema, que debería, en rigor, conducirlos a establecer una alianza con los comuneros, no le alcanza para anudar una relación de compromiso político y de adhesión



TAREA

cultural con el comunero andino y amazónico. El ejercicio docente se ha convertido en un trabajo ingrato y mal remunerado que no encuentra compensación salarial en lo que recibe del Estado ni en la actitud de la comunidad que le reclama puntualidad y compromiso con la niñez y con ella misma. Su ánimo no es, pues, el mejor.

Una nueva relación implica una metamorfosis de este estado de cosas; la transformación de esa emoción negativa en un sentimiento de cariño y respeto, en un encuentro que anime e impulse a enamorarse de aquello que se llama comunidad. Pero esto no sucederá si los lentes con los que mira su entorno le indican una realidad pobre, triste y atrasada. Nadie se enamora de algo afligido y vacío. ¿Qué va a aprender el docente de algo en el que observa solo escasez?

En nuestra experiencia, el enamoramiento empieza por la escucha y la humildad,¹ y solo se “está en el otro” si lo que dice y hace el otro tiene algún interés para mí. No es una cuestión de obstrucción física de los sentidos, sino de querencias —si algo es de mi admiración, yo lo respeto—. Pero también de poner en cuestión las verdades aprendidas, o sea, de des-aprender.

Mi limitada práctica como formador, en este sentido, ha consistido en estimular en los docentes, junto con mis colegas de PRATEC, a ver flores allí donde el colonizador

y la intelectualidad nos han acostumbrado a ver carencias y desconsuelo, a ver alegrías donde el colonizador nos ha enseñado a observar desánimos; en breve, a cuestionar toda la propuesta desarrollista que hizo ciego y enajenado al docente de su comunidad de origen y de la vida rural en general. Nadie afirma a otro u otra si él o ella no están afirmados en el terreno sólido de su propia tradición cultural.

En este sentido, se trata de empezar a nominar el mundo de otro modo: a eso que el colono nos hace llamar ruinas hay que llamarlo con nombre propio: centros ceremoniales de gran actualidad y fuerza. Allí donde observa escasez, que mire con agrado la abundancia que nos proporciona la biodiversidad natural y criada, y que sea capaz de comprender que la agricultura andino-amazónica no es un medio sino un modo de vida; y así con todo. Esto no quiere decir que las comunidades andinas y amazónicas vivan en el mejor de los mundos, pues hay demasiadas cosas por hacer y modificar, y, como dice Ishizawa, “puntos ciegos” en su propia evolución; pero nada de eso debe menoscabar en el niño o niña el cariño por lo propio. Puede ser que el agua de la Mama Cocha no esté completa ni limpia, pero eso no disminuye el afecto que debemos tener hacia ella, y las ganas por recuperar su brillo.

El docente tiene que vivir la comunidad con un sentimiento de estar en uno de los tesoros más grandes que tiene la humanidad: su diversidad. La formación, en este sentido, implica prepararlo en ánimo y en destrezas para que busque y encuentre ese tesoro. Tiene que entender que el oro no está para el andino y el amazónico solo dentro de la tierra, sino también en lo que cría y le brinda la naturaleza. Por algo somos uno de los países más megadiversos del planeta. No es solo que seamos un país de una ecología extraordinariamente compleja, sino que albergamos una diversidad de pueblos que han sabido criar y conservar una sabiduría profunda que acrecentó la diversidad natural otorgada por los dioses. Cuando se respeta lo que se tiene, estamos entonces en condiciones de establecer un diálogo en equidad con las tradiciones cognitivas más diversas que acuna el planeta, entre ellas la occidental moderna.

1 Respecto a esta cualidad, Ishizawa (2012) señala: “Mi hipótesis de trabajo es que la formación del formador de formadores debe orientarse a criar su actitud y su aptitud para desenvolverse con competencia en el diálogo de saberes. ¿Qué demanda la crianza de la actitud? Creo que pide, en primer lugar, una radical humildad. No sabemos, ni nunca lograremos personalmente suficiencia en el conocimiento de nuestra propia tradición, menos aún en la de otras tradiciones sapienciales, a las que difícilmente podemos tener acceso. Y, luego, hacer carne del reconocimiento [de] que todas las tradiciones tienen puntos ciegos originados en la evolución cultural que cada una ha seguido en la vivencia colectiva de sus hábitats y sus relaciones con otras culturas. En última instancia, nuestro conocimiento se basa en la confianza, la fe en intuiciones sobre nuestra relación con el misterio, lo incuestionable. Reconocer y hacernos cargo de nuestros puntos ciegos es la crianza de la actitud que se manifiesta en la conciencia de los supuestos implícitos, basados en la fe y la confianza, que caracterizan nuestra relación con el mundo”.

El formador —o más bien el criador—, en este sentido, tiene el papel de provocar en el docente la restitución de su identidad con la tierra y con lo diverso. En esto la lengua no basta. Está probado que ella puede ser un vehículo de colonización y no de liberación. Tiene que palpar lo terrenal, tiene que emerger en él o ella el sentimiento de conexión con la Madre Tierra. Y esto no es un acercamiento meramente racional, sino emocional —espiritual, diría yo—. Para ello el formador tiene por cierto que haber realizado su propio recorrido. Ningún carpintero enseñará a otro a armar una mesa si él mismo no lo ha hecho.

Así como cada artesano posee un sello personal en el arte que produce, y es ese cuño el que trasmite a sus discípulos, cada formador tiene su propio estilo y ninguno se parece a otro. Pero así como la silla no va sola, pues en ella está y vive el sentimiento del artesano, en la “silla” del criador vive también una emoción, y es esa emoción la que trasmite. Lo que no sucede en la silla hecha en serie en la fábrica, que no tiene “alma” pues está fabricada para el consumo masivo. No se puede hacer una factoría de formadores ni de formados: eso sucede en la industria pero no en el arte, en el que cada entidad lleva el sello personal, una marca que confiere la vivencia con lo que es propio.

El formador tiene que querer lo que hace y no solo tener capacidad de hacer. No es solo un *homo faber* (el hombre que hace o fabrica), sino también un *homo ludens* (el hombre que juega). Eso es lo que los andinos llaman “mano” para criar la vida. Es la mano la que produce, junto con la vocación del discípulo y la alegría compartida, la metamorfosis deseada.

El formador es un criador, y su actividad es indesligable de la trama comunitaria que el oficio implica. La crianza es indesligable del *ayllu*, del equipo. Aquí no basta la relación unidimensional: formador-formado, maestro discípulo; son necesarias, además, las comunidades de formadores colocados juntos en un escenario de crianza mutua. Lo que no siempre es sencillo, porque la tradición en las escuelas es que cada docente hace lo suyo de modo que los contenidos producidos no reciben el aliento de otros colegas y terminan pareciéndose más a manteles monocromáticos de conocimiento que a tapices que reflejan la diversidad que la sabiduría colectiva dispensa.

La formación como crianza solo es posible en el marco y la vivencia de la comunidad, una comunidad de gente con paciencia, humildad y parsimonia, atribu-

tos que no están, por desgracia o ventura, distribuidos por igual en el mundo. Por eso es difícil hallar equipos duraderos de formadores en el país; menos, colectivos en los que la prudencia sea un atributo compartido.

Puede alguien saber algo en profundidad, pero no tener la paciencia para transmitir lo que sabe. Uno, porque no conoce ni sabe de gratuidades: no es generoso. Acostumbrado a entender que el saber es una mercancía que da poder, no tiene el desprendimiento que una tarea de formación requiere, y oculta a menudo el origen de la información que posee. Y otro, porque no tiene “método”, un procedimiento para transmitir lo que sabe, y al final se aburre y cansa a otros en el proceso, aun cuando él mismo sabe elaborar sus obras de arte. No cualquiera deviene o es un formador: se requiere de paciencia y cariño.

No existe, en mi experiencia, formación si ambos —formador y aprendiz, *yatichiri* (en aimara, “el que sabe”) y *arkiri* (en aimara: “el que aprende”), criador y criado— no abren sus corazones a una vivencia que los conecta directamente y sin intermediaciones a la tierra, la chacra, los cultivos, la fiesta, los ritos, la música, la danza, a su familia; es decir, a todo aquello que mueve sus sentimientos de querencia hacia lo propio y devela, en aquellos que son de origen andino, sus sentimientos más profundos con su *pacha*.

Esto implica un proceso doble: de afirmación por lo que le es propio y de descolonización de aquello que limita e impide su actitud de querencia hacia lo diverso, y aquí sí son necesarios sentimientos, sensaciones, intuiciones, pero también el desarrollo de la facultad de pensar, abstraer, analizar y organizar la realidad intelectualmente. En nuestra experiencia, los contenidos de las primeras unidades en los cursos de formación en los que participamos —hablo de la realizada con instituciones amigas como TAREA— han estado referidos a los temas de cosmovisión, agricultura, *ayllu* y agro-astronomía con su respectiva visita a los centros ceremoniales. Éstos son temas que tienen la virtud de mostrar las bondades ocultas de nuestros pueblos, y enfatizar aquello que nos enorgullece: su diversidad biocultural. Estos cursos son útiles además para abrir el apetito de los docentes por su pueblo, les devuelve el cariño por lo suyo, y los cuestiona en su rol tradicional de operadores de la modernidad. La experiencia habida con los y las docentes en Canchis, Cusco, es alentadora en esta perspectiva. Existe ahora más de una agrupación de docentes amables con el saber local.

La elaboración del calendario, que también se alienta, deviene una herramienta que restablece la relación extraviada por el viejo pacto asimilacionista. Resulta placentero observar a los docentes con lápices y papeles anotando lo que les dicen los comuneros de la vida 'bosquecina' y agrícola indígena, y colocando esta información en una matriz útil para el proceso de diálogo de saberes en la escuela. La interculturalidad encuentra en este espacio de crianza su justo medio.

Cuando esto sucede, podemos decir que estamos en la fase inicial del cortejo, en la generación de un espacio de confianza intercultural,² en los pasos primeros de la seducción por el ancestro. Lo que viene luego será afirmar esta escucha, y hacer de ello no una actividad ocasional, sino un proceso regular y permanente, una vivencia cotidiana de apertura hacia la diversidad cultural, hacia la práctica del *iskay yachay* o *paya yatiwi* (dos saberes en quechua y en aimara) en que los comuneros, sus criadores y *yachags*, devienen colegas. Vienen con esto, y casi de modo paralelo, los desafíos de comprender lo moderno y tender puentes entre ambas epistemes.

Lo conocimientos modernos que vehicula el currículo hunden sus raíces en una concepción mecanicista del mundo. Toda entidad es percibida como un mecanismo cuyas partes pueden ser desmontables y ensamblables, tal como ocurre con el dispositivo de un reloj. A la clásica división entre seres vivos e inertes, se suma la mirada

2 Los "espacios de confianza intercultural" (ECI), por oposición a los espacios iatrogénicos que generan desconfianza, miedo, enfermedad y distancia, son lugares donde personas —docentes y comuneros— que pertenecen a culturas diferentes, encuentran en éstos un ambiente de cordialidad, cariño, afecto y confianza. Estos ECI permiten, por un lado, el desarrollo de actitudes, destrezas y facultades, asociados a la cultura de origen de la persona; y, por otro, su apertura, interés y motivación por conocer, entender, apreciar y aprender los códigos, productos y formas de diálogo, de una cultura diferente. Para que existan ECI es importante una actitud de crianza recíproca, que todos los que estén allí se sientan criados. Un ambiente así permite que la persona con-fíe, fie su corazón, alma y vida, a los demás y, recíprocamente, de las demás con ésta. En estos espacios niños y niñas, docentes e indígenas, se desenvuelven con naturalidad, pues observan que existe continuidad cultural entre su comunidad y el ECI, y donde la palabra adquiere su ritmo y tono apropiado. Un ECI, como todo en la vida, se cría. No basta que exista una chacra escolar, un taller de música, de tejidos, si éstos no son criados de acuerdo con el ciclo agrofestivo de la comunidad, es decir, haciendo todo con respeto: en su lugar y en su tiempo, y que los niños y niñas tengan un interés por aprender. Un ECI es antes que nada un ambiente afectivo de cariño y consideración. Luego, lo que se haga allí, sea cual fuese la técnica o el procedimiento pedagógico empleado, es una cuestión de acuerdos básicos entre los que quieren aprender y los que desean enseñar.

técnica que observa la realidad exterior como constituida por un depósito de objetos que los modernos llaman recursos. Lo que sigue en este guión ha sido educar al individuo para apropiarse cada vez de mayores partes de la naturaleza con eficiencia y prontitud, es decir, con el menor costo y al más breve plazo. Sabemos ahora a lo que nos ha conducido este modo de operar con la naturaleza: la crisis ecológica.

Esta partitura se halla en el currículo educativo actual y hace difícil el diálogo de saberes, y sin embargo su enseñanza es crucial y necesaria para los comuneros que exigen que el docente enseñe a sus hijos e hijas lo que demanda la modernidad. El formador tiene por ello la tarea ineludible de entender esta modernidad para saber cuándo, en clase, se halla en una tradición y cuándo en otra. Éste es el segundo paso.

El tercero es propiciar el complicado diálogo entre las tradiciones cognoscitivas en escena en las instituciones educativas. Este diálogo difícilmente se expresará en el nivel de las epistemes, salvo que el ejercicio intelectual de la avanzada comunidad científica mundial otorgue el mismo nivel epistemológico al decir de la naturaleza en la búsqueda del saber sin ser calificada de animista. Como esto posiblemente tarde, tenemos, sin embargo, urgencias que no esperan acuerdos epistemológicos entre sus practicantes para actuar. La crisis climática en curso, la escasez de alimentos y la erosión de la biodiversidad componen una plataforma que apremia por la búsqueda de soluciones en cuyo propósito ninguna tradición por separado tiene la solución: requerimos de todas, pues cada una de ellas tiene algo que aportar. Un programa de formación de formadores, en este sentido, no puede prescindir de la sabiduría andino-amazónica que posee una rica y milenaria tradición en los temas que hoy preocupan al mundo. Lo que hace ineludible el encuentro del docente con la comunidad, y viceversa, si ambos desean una educación con pertinencia cultural y abierta al diálogo de saberes. **■**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ISHIZAWA, J. (2012). "Reflexiones sobre la formación de formadores". Cusco, 28 de octubre del 2012 (manuscrito).

RENGIFO, Grimaldo (2008). *Educación en la diversidad. El Iskay Yachay y Paya Yatiwi: Una experiencia educativa en los Andes del Perú*. Lima: PRATEC.