

La educación intercultural bilingüe en los tiempos del APRA

Lucy Trapnell

Consultora

No lo veían porque no lo querían ver. Era invisible como invisibles eran todos los reclamos, los abusos y las quejas.

Manuel Scorza, *Garabombo el Invisible*

Desde fines del 2006, el Ministerio de Educación ha puesto en marcha un conjunto de medidas supuestamente orientadas a mejorar la calidad de la educación peruana. Varios especialistas reconocen el interés del gobierno aprista de promover mejoras en el sistema educativo. No obstante, también cuestionan su tendencia a la improvisación y los problemas generados por ella, y exigen el diseño de planteamientos sistémicos que respondan a visiones de mediano y largo plazo y se ubiquen en el marco del Proyecto Educativo Nacional.

Las reflexiones desarrolladas como respuesta a las medidas implementadas por el gobierno abordan, desde diferentes ángulos, la profunda crisis de la educación peruana y la urgente necesidad de buscar alternativas. Sin embargo, es sintomático que haya estado ausente del debate el análisis de los retos educativos que nos plantea nuestra condición de país pluricultural y multilingüe. Pienso que esto pone en evidencia la poca sensibilidad que existe con relación a nuestra compleja y desafiante diversidad y frente al potencial que encierra para el desarrollo de procesos democráticos realmente inclusivos. Ante esta situación tendríamos que preguntarnos: ¿es posible hablar de la realidad educativa de nuestro país sin considerar

la existencia de una importante población estudiantil que tiene como lengua materna a una de las cuarenta y dos lenguas originarias que se hablan en el Perú? ¿Se puede mejorar la educación excluyendo la lengua, conocimientos, valores, formas de aprender y de comunicarse de millones de niños peruanos? ¿Desde qué visión del país reflexionamos sobre la reforma de la formación docente y de la educación en su conjunto? ¿Cómo se conjuga el discurso oficial sobre la interculturalidad con la afirmación de prácticas homogeneizantes y asimilatorias?

La coyuntura actual evidencia más que nunca antes, la marginalidad de la educación intercultural bilingüe (EIB) en el sistema educativo



nacional. Además demuestra flagrantes contradicciones entre el discurso y la práctica. En efecto, tres décadas de trabajo en esta modalidad educativa y la existencia de un marco legal favorable para su implementación no han sido suficientes para potenciar su desarrollo. Hasta 2007, sólo el 11% de educandos y el 18% de centros educativos del nivel de primaria de zonas rurales y vernáculo hablantes tenían formalmente acceso a la EIB. El porcentaje de población comprendida en EIB inicial era mucho más bajo. En secundaria sólo existían un par de iniciativas de EIB desarrolladas por organizaciones no gubernamentales, y en el nivel superior sólo 14 institutos superiores pedagógicos estatales ofrecían esta especialidad, sobre un total de 396, entre estatales y privados. En vez de buscar alternativas frente a esta lamentable realidad que atenta contra los derechos de los pueblos originarios reconocidos en el ámbito nacional e internacional, las medidas implementadas por el actual gobierno ponen en riesgo lo poco que se ha podido avanzar en el campo de la EIB, a lo largo de los últimos treinta años, como explicaré en las siguientes líneas. Las estrategias que utilizó el Ministerio de Educación (MED) en diciembre del 2006 para evaluar las capacidades de la comprensión lectora de los alumnos de segundo grado y el nivel de los docentes fueron la primera clarinada de alarma.

En efecto, al utilizar una prueba en castellano para evaluar la capacidad de comprensión lectora de estudiantes del segundo grado de primaria, el MED ignoró la existencia de 3897 instituciones educativas oficialmente reconocidas como bilingües, en las cuales miles de niños y niñas de los Andes y la



Es sintomático que haya estado ausente del debate el análisis de los retos educativos que nos plantea nuestra condición de país pluricultural y multilingüe. Pienso que esto pone en evidencia la poca sensibilidad que existe con relación a nuestra compleja y desafiante diversidad.



Amazonía aprenden a leer y escribir en una lengua originaria. Esta experiencia constituyó una terrible agresión para estos estudiantes. Muchos maestros bilingües me contaron con amargura la impotencia que habían sentido al saber que sus niños serían evaluados en castellano. La mayoría subrayó la sorpresa que causó en sus alumnos la llegada de personas extrañas que controlaron el desarrollo de una prueba que no podían entender. Además señalaron que muchos comuneros consideraron esta evaluación como una clara evidencia de la oposición del gobierno al desarrollo de la educación bilingüe.

El examen censal, único para todos los maestros del país, fue otra demostración de la visión homogeneizadora del MED y de su

ignorancia, y de su poca valoración de las habilidades que deben tener los maestros que trabajan en contextos bilingües y multilingües.

Luego vinieron otras medidas que ponen en serio riesgo el futuro de la EIB en el país. La primera es la Resolución Ministerial N° 0017 promulgada en enero 2007, con el fin de normar el proceso de admisión en los Institutos Superiores Pedagógicos Públicos y Privados, las Escuelas Superiores de Formación Artística y los Institutos Superiores que forman en carreras docentes. Esta resolución pretende asegurar el ingreso de alumnos con un buen nivel de formación y un perfil adecuado para estas carreras. Con este fin se diseñó un proceso que consta de dos etapas. La primera, de carácter eliminatorio, consiste en verificar el logro de capacidades comunicativas, lógico matemáticas y de conocimientos generales básicos. La segunda incluye evaluaciones psicológicas, vocacionales y de aptitudes personales con respecto a la modalidad, nivel y especialidad sólo a quienes hayan obtenido catorce o más puntos en la primera etapa.

En el ámbito nacional sólo 454 postulantes, sobre un total de 14,847, lograron pasar la segunda etapa de la prueba para el ingreso a los institutos superiores pedagógicos en 2007. En esa oportunidad no se abrió ninguna aula para la especialidad de educación intercultural bilingüe y temo que este año sucederá lo mismo. Quien conoce la pésima calidad de la educación rural que brinda el Estado, y, particularmente, la de la Amazonía, sabe que es casi imposible asegurar el funcionamiento de una sección bajo las condiciones para el ingreso normadas por el MED. Cabe mencionar que ninguno de

los 63 alumnos achuar y kichwa que postularon a la especialidad intercultural bilingüe del Instituto Superior Pedagógico “Loreto” (ISPL) en 2007 logró ni siquiera alcanzar la calificación de 11 en la primera fase de la evaluación. La nota promedio fue 08. Este año el ISPL optó por no abrir un nuevo concurso para dicha especialidad, debido al rechazo del MED a buscar alternativas que contemplen la desventajosa situación académica de los postulantes de los pueblos indígenas amazónicos. Si el Estado no asume una acción constructiva y diferenciada que le permita responder de manera progresiva al reto particular que plantea la educación en los pueblos indígenas, estará cerrando las puertas de los institutos al ingreso de jóvenes de la gran mayoría de pueblos indígenas y pondrá en riesgo la continuidad de los procesos de formación docente en la especialidad. Esto es particularmente grave en el caso de la Amazonía, en la medida que existe una gran demanda de maestros bilingües aún no satisfecha. En este sentido, debe quedar claro que la existencia de una sobre oferta de maestros en el ámbito nacional, no cubre las necesidades de los pueblos indígenas, quienes, según las leyes nacionales y convenios internacionales suscritos por el Perú, tienen derecho a contar con docentes que manejen su lengua y conozcan su cultura.

Otra medida absurda, que felizmente fue rápidamente desechada, debido al rotundo rechazo que provocó, fue la dación del Decreto Supremo 004-2008-ED que plantea como requisito para postular a una plaza docente, que los docentes se hayan ubicado en el tercio superior del cuadro de méritos promocional de la universidad o del instituto en el que han estudiado. En el

caso específico de los docentes formados en las especialidades de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), este decreto ignoró el hecho que los maestros con dicho perfil no pueden ser fácilmente reemplazados, sin que esto atente contra la calidad de la educación y los derechos de los niños y niñas de educarse en el marco de su cultura y lengua.

Esta misma ignorancia de las capacidades específicas desarrolladas por los maestros bilingües, y de la imperiosa necesidad de contar con ellos para el desarrollo de una educación de calidad, se ha podido advertir en las normas que orien-



...en ésta y en muchas otras disposiciones emitidas por el gobierno aprista desde el inicio de su mandato, se observa una absoluta falta de sensibilidad frente a la realidad pluricultural y multilingüe de nuestro país. La pregunta inevitable es cómo se piensa desarrollar una educación de calidad de espaldas a ella.



tan el proceso de contratación de maestros en 2008. Éstas exigen el título pedagógico como condición indispensable para poder concursar a una plaza de contrato y el logro de una calificación de 55/100 puntos, en una prueba elaborada por ESAN, para poder acceder a una plaza.

A diferencia de años anteriores, en los que se estipulaba el dominio de la lengua vernácula de los educandos y el conocimiento de su cultura como requisitos para la contratación de docentes en una institución educativa bilingüe intercultural, las actuales disposiciones ignoran esta exigencia. Más aun, la prueba escrita del 9 de marzo obvió la situación de los miles de maestros bilingües andinos y amazónicos cuya lengua materna no es el castellano. Ellos fueron evaluados con los mismos criterios que cualquier otro docente; tampoco se consideraron las capacidades que deberían haber desarrollado para la implementación de la EIB. En el momento actual miles de maestros han sido desaprobados en la prueba diseñada por ESAN, que además ha sido seriamente cuestionada por varios especialistas en el tema. Para poder cubrir las plazas vacantes, el MED ha dispuesto que sean contratados “según estricto orden de mérito”.

Asusta pensar sobre lo que pasará en las instituciones educativas de los pueblos Achuar, Kandozi, Chapara, Tikuna Secoya, Matses, Asháninka y Shipibo, por citar sólo algunas, si sus gobiernos regionales y UGEL acatan la disposición de contratar a los maestros “según estricto orden de mérito” sin medir las consecuencias de esta medida. No podemos olvidar que los niños y niñas de la mayoría de las comunidades de dichos pueblos ingresan

a la escuela sin poder entender ni hablar el castellano y que tienen todo el derecho de gozar de una educación intercultural bilingüe y de aprender el castellano como segunda lengua, como lo plantea la Ley General de Educación. Es evidente que los maestros castellano hablantes que asuman los puestos en estas instituciones educativas en cumplimiento de esta disposición afrontarán serios problemas en la medida que simplemente no podrán comunicarse con sus alumnos y alumnas.

La experiencia nos lleva a pensar que lejos de mejorar la calidad educativa, las normas emitidas por el MED la debilitarán al promover el incremento de los índices de deserción y repitencia. El Ministro parece haber olvidado que la comunicación es un tema central en todo proceso educativo. Esto lo ha demostrado de manera muy clara una reciente evaluación comparativa realizada por la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI-SC), en programas no escolarizados y centros educativos del nivel de inicial ubi-

cados en comunidades Asháninkas del río Ene. Este estudio reiteró los hallazgos de FORMABIAP en el año 2003, los cuales demostraron que los niños y niñas de 3 a 5 años que habían participado en los programas implementados por promotoras asháninkas (sin estudios superiores en educación), obtuvieron puntajes mucho más altos en todas las áreas del Diseño Curricular Nacional que los obtenidos por sus pares a cargo de docentes castellano hablantes tituladas en la especialidad de educación inicial. En ambos estudios el tema de la lengua resultó siendo el factor clave para explicar las diferencias encontradas. Sin embargo, en ésta y en muchas otras disposiciones emitidas por el gobierno aprista desde el inicio de su mandato, se observa una absoluta falta de sensibilidad frente a la realidad pluricultural y multilingüe de nuestro país. La pregunta inevitable es cómo se piensa desarrollar una educación de calidad de espaldas a ella.

Ubicar a maestros castellano hablantes y carentes de una formación intercultural que les ayude a

conocer y respetar los conocimientos, valores y formas de aprender y de comunicarse de sus estudiantes en instituciones educativas que requieren de la implementación de propuestas de EIB, es un grave retroceso que atenta seriamente contra la formación integral de los niños y niñas de los pueblos originarios. Debe quedar claro que es imposible que un maestro desarrolle una educación de calidad en estas condiciones. Este argumento es válido incluso en el caso en que su excelencia académica haya sido acreditada por ESAN.

No obstante, más allá de los argumentos arriba planteados, también existen otros vinculados con el derecho que tienen los pueblos indígenas a desarrollar procesos educativos a partir de sus culturas y lenguas, incluso cuando éstas han devenido en segundas lenguas debido al impacto que han tenido los procesos de castellanización impulsados desde el Estado y de diferentes instancias de la sociedad civil. Este derecho está consagrado en el Convenio 169 de la OIT, suscrito por el Perú en 1993, lo cual le da mandato de Ley, y en la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, recientemente proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, de la cual el Perú ha sido promotor y firmante. Es evidente que el Ministro no ha contemplado las disposiciones de este marco legislativo al promulgar las resoluciones y decretos mencionados a lo largo de este documento. Esperamos que se rectifique y emita las normas que sean necesarias para establecer un tratamiento diferenciado para la educación en pueblos indígenas. Sólo así se podrá asegurar una mejora de la calidad de la educación que responda a sus necesidades y aspiraciones.

