

# La Educación Comunitaria en diálogo con la escuela intercultural

Ingrid Guzmán destaca la demanda de las comunidades rurales y de pueblos originarios por una educación más acorde con su cultura, su lengua y sus saberes, y apuesta por desarrollar capacidades en las nuevas generaciones.

**PALABRAS CLAVE:**  
Educación Intercultural  
Bilingüe  
Valores comunitarios  
Diálogo de saberes  
Prácticas pedagógicas

## Community education in dialogue with the intercultural school

Ingrid Guzman highlights the demand of rural communities and indigenous peoples for an education according to their culture, their language and their knowledge, and supports the development of capacities in the new generations.

**KEYWORDS:**  
Bilingual Intercultural  
Education  
Community values  
Dialogue of knowledge  
Pedagogical practices

---

### INGRID GUZMÁN SOTA

*Educadora del pueblo quechua con especialización en Desarrollo Rural y Formación Docente y estudios de posgrado en Investigación Educativa en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Chile. Es docente y jefa de las carreras de Educación Intercultural y Bilingüe Inicial y Primaria de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Forma parte de la comunidad de reflexión de TAREA.*

---

Se ha mencionado frecuentemente que la posibilidad de llevar a cabo una educación intercultural efectiva pasa por restituir el diálogo armónico entre los procesos educativos escolares y las comunidades de enseñanza y aprendizaje que se desenvuelven de manera autónoma y continua en las sociedades en general, y de manera específica en comunidades con culturas originarias, históricamente asentadas en territorios diversos en el país.

Sin duda, este diálogo es una construcción que excede el campo de lo pedagógico y trasciende a una acción política de pensar en colectivo la educación desde la ubicación de la escuela en un territorio con características propias y de comunidades que interactúan con el territorio con una lógica y racionalidad específicas.

Esta acción política se expresa en la gestación y fortalecimiento de un espacio permanente de diálogo y toma de acuerdos concertados entre los actores interesados, comunidad, padres de familia y docentes, a partir de pensar el buen vivir comunitario y, en ese marco, reflexionar sobre las capacidades que los individuos deben desarrollar para contribuir a ese ideal de convivencia.

La mirada de las comunidades originarias sobre su visión de buen vivir se construye indefectiblemente mirando su devenir histórico, ese devenir que en muchos casos no es pasado sino hasta semánticamente se ubica en el futuro, es decir, lo que se anhela como futuro es solamente posible de entender si se tiene una visión del pasado.

En el pasado las comunidades refieren que el equilibrio cósmico era una característica, entendiendo por cosmos todo el mundo de seres y sus interrelaciones y las formas de pensar y expresar ese mundo. Y el equilibrio se manifestaba en la presencia de agua, en la productividad de la tierra, en la pródiga comida que bosques y ríos ponían a disponibilidad de las comunidades humanas, fruto de una forma de relacionamiento en la que el diálogo cariñoso entre humanos y seres del ambiente, muchos de ellos deidades y denominados amorosamente madres, era una constante.

En el presente, la reflexión de gran parte de las comunidades refiere a una ruptura del equilibrio por el establecimiento de relaciones de irrespeto entre las comunidades humanas y las otras comunidades vivas

y espirituales, la expansión de la racionalidad utilitarista del medio ambiente y el uso compulsivo de lo existente en cada territorio, junto a la ruptura de un orden social que valoriza lo externo en demasía frente a lo propio, frecuentemente visto como incivilizado e inútil frente a los desafíos de los tiempos actuales.

Perdieron vigencia en este proceso de modernización los discursos de los abuelos, de las mujeres, para asumir el de los jóvenes y los varones que asimilaron la ideología de la eficiencia y el consumo como el patrón de vida inevitable que permitirá superar la diversidad de problemas que se identifican en estos espacios territoriales actualmente, con poblaciones agobiadas por el deterioro de su contexto de vida y de su sobrevivencia, limitadas en su disponibilidad alimentaria, vulnerables en demasía frente a las manifestaciones del cambio climático dramáticamente expresadas en friajes, inundaciones y sequías, y desarticuladas por la migración y la vergüenza cultural.

Imaginar un futuro común en este contexto remite entonces a la utopía del pasado, al *Pacha kuti*, al retorno del tiempo anterior pero en un nuevo escenario, donde todo lo que fue subvertido en su orden se componga nuevamente y los actores, varones y mujeres de las comunidades, asuman con fortaleza y desde sus capacidades la revitalización de lo perdido: los saberes fundados en el cuidado del entorno y de todos los otros seres que en él habitan, el idioma como un bien cultural que distingue a unos de otros y es fuente de sabiduría y cohesión social en torno de una identidad común, las relaciones de respeto y reciprocidad social que no permiten la discriminación y la pobreza, todo ello aparejado de medios de comunicación modernos, de carreteras que permiten el acceso, de servicios de educación y salud que dialoguen con la vida y cultura de las personas.

Y la inevitable pregunta es: ¿cómo construimos esa utopía?, ¿en manos de quiénes está la posibilidad de su realización?... y son las nuevas generaciones que aparecen como la esperanza de la renovación comunitaria y en ellas se cifra la expectativa de la formación de un contingente social con capacidades nuevas para asumir estos grandes desafíos, y aparece también la escuela como uno de los escenarios que debe restituir su acción dialógica con la comunidad, para formar, en común acuerdo y armonía, esas nuevas capacidades desde una educación que se caracterice por ser:

- Vivencial: asentada en el ciclo de vida de la comunidad o la localidad en diálogo con los desafíos del mundo global.
- Utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación posibilitando intercambios interculturales diversos y articulación con otros.
- Usar las lenguas originarias con regularidad en el espacio doméstico, la comunidad y la escuela.
- Valorizar las costumbres que garantizaron el cuidado de la *Pachamama*, y restituir su vigencia en la comunidad y la escuela.
- Trabajar intensamente en la restitución y conformación de la identidad personal y cultural de niños y jóvenes.
- Revitalizar los valores comunitarios desde prácticas sociales y educativas asentadas en el ejemplo (Huayopata Rodeo, 2016).

Sin duda, la apuesta comunitaria por una articulación estrecha con la escuela para educar en armonía y complementariedad es un desafío mayor para el sistema educativo que ha priorizado en sus afanes la planificación y diseño de la educación desde la mirada de los especialistas y desde el marco normativo nacional.

Es una demanda, asimismo, por construir en la esencia de la práctica pedagógica un “diálogo de saberes”, entendido según Ishizawa como “[...] la relación mutuamente enriquecedora entre personas y culturas, puestas en colaboración por un destino compartido”. La relación es construida por personas de culturas diversas vinculadas en el contexto del complejo de actividades / comportamientos / motivaciones, denominado educación intercultural para el desarrollo sustentable” (Ishizawa, 2016).

En el marco de la política nacional EIB se precisa que el diálogo de saberes se entiende “como un proceso de interrelación dinámica, enriquecedora y permanente entre sistemas de conocimientos de diferentes tradiciones culturales, que se aborda pedagógicamente y permite responder a problemáticas y desafíos locales y globales. Busca superar la concepción de la existencia de un único medio válido –universal– de interpretar la realidad y actuar en ella” (Ministerio de Educación de Perú: DIFOIB-DEIB, 2017).

Una aproximación a las prácticas pedagógicas de diálogo en su dimensión didáctica en la escuela deberá expresarse en:

- Visión de los saberes locales desde la experiencia de niños, niñas y jóvenes.
- Organización de los saberes locales.
- Investigación de saberes de otros.
- Síntesis y diseño de soluciones a problemas de la vida cotidiana de niños, niñas y adolescentes.

En las escuelas iniciales y primarias este esfuerzo se concretaría en algunos organizadores de la experiencia comunitaria como los calendarios comunales o las colecciones de saberes locales sobre el mundo productivo, social y ritual, y pedagógicamente encontraría su mejor expresión en el abordaje del aprendizaje a partir de proyectos de aprendizaje integradores que en la práctica de muchos docentes (TAREA, 2015) implica identificar problemas y desafíos en el ciclo de vida de las comunidades, cuya solución requiere del concurso de diversidad de saberes de todas las vertientes culturales.

Los problemas y desafíos son identificados por niñas, niños y jóvenes en diálogo con los abuelos de las comunidades y sistematizados por los docentes; en reflexión conjunta se reconstruyen los contenidos de las diferentes culturas, necesarios para poner en marcha soluciones a las cuales contribuyan los niños, niñas y jóvenes desde su acción a través de productos y actividades concretas.

El docente finalmente define las competencias, capacidades y actividades de aprendizaje que vivirán las nuevas generaciones en la escuela para contribuir a la solución del problema, en esfuerzo conjunto con la comunidad.

Este diálogo de saberes atraviesa también las formas de enseñar y aprender en la escuela EIB del nivel que sea. Porque las formas de comprensión de la realidad se construyen a través de formas de socialización del saber propias y particulares de cada cultura. Al respecto, algunas características en común identificadas en las culturas andinas y amazónicas (FAEDU-UPCH, 2017) son:

El eje del aprendizaje es la crianza recíproca. Todos los miembros de las comunidades humanas y no humanas que conviven en un territorio siempre tienen algo que enseñar y algo que aprender. Esta dinámica de diálogo

multidireccional es continua y garantiza la reproducción de la vida; por tanto, hay que saber escuchar y ver, y hay que saber decir... siempre con cariño, el cariño entendido como cuidado por el otro, consideración de la condición del otro. Sin duda, el aprendizaje desde la crianza recíproca puede incorporarse en la escuela como forma de aprender y dialogar con las prácticas sociocríticas de la pedagogía que reconocen en cada sujeto social humano valores y capacidades para el intercambio. Así, el proceso educativo es en esencia diálogo. Sin embargo, la crianza recíproca comprende una visión más holística del mundo ampliando el diálogo a los otros seres que comparten el espacio de vida comunitario.

La mutua crianza implica además el reconocimiento de nuestra diversidad como mundo, como universo. Cada uno, con su característica y forma de vivir, puede donar al otro de sí y debe recibir para poder seguir viviendo en comunidad. El ser diversos le da sentido al diálogo, lo enriquece, lo hace un desafío cotidiano en el cual hay que poner toda atención y cuidado.


Constituye además el reconocimiento de que la sabiduría que se comparte en los aprendizajes comunitarios no es una sabiduría individual, sino, en esencia, un bien comunitario, disponible para todos, intercambiable con otros, siempre y cuando se evidencie la apertura del otro. Los especialistas aparecen en este escenario como aquellos "que tienen mano", es decir, que han logrado, en el hacer, desentrañar los secretos de la ocupación: el tejido, el cultivo de una semilla, la crianza de un animalito, y pueden multiplicar ese saber con otros siempre y cuando se sepan apreciados y respetados.

La otra dimensión del aprendizaje comunitario que contribuye a la crianza recíproca es el respeto, entendido como "hacer lo debido y oportuno, en el tiempo, en el espacio y en las relaciones con otros seres" (Rengifo, 2017). Lo debido es aquello que favorece la convivencia recíproca, y lo oportuno implica el momento y el espacio que se debe. No se puede, por ejemplo, cantar carnavales en tiempo de sequía; no corresponde. No se puede hacer un ritual de siembra en cualquier momento.

Hay que acompañar el ciclo de la vida a su ritmo... aunque en la actualidad el cambio climático haya quebrado mucho de la regularidad de este ciclo por la acción irrespetuosa del hombre en su relación con los otros seres del universo.

Es consustancial al aprendizaje comunitario el asumir una responsabilidad y actuar en ella con liderazgo, a similitud de un *qullana*, un líder orgánico y comprometido con su grupo, que se pone al frente para orientar por dónde caminar, se coloca en el grupo para animar a desarrollar un esfuerzo conjunto y alienta a los miembros más rezagados o menos comprometidos de un grupo o comunidad a avanzar y no quedarse.

Finalmente, un aprendizaje comunitario tendrá vitalidad si se asienta en las vivencias significativas cotidianas de la localidad, en la cual los niños y niñas tienen participación con responsabilidad.

Estas formas socializadoras no pueden ser desconocidas por el docente en las escuelas EIB: son parte de la socialización de niños y niñas, y su incorporación como formas de aprender en la práctica pedagógica se ha hecho cada vez más frecuente. Sin embargo, debemos sin duda seguir avanzando en construir un diálogo pertinente entre escuela y comunidad para construir ciudadanos con capacidades que respondan a los desafíos del desarrollo en su territorio. 

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERRY, T. (1999). *The Great Work: Our Way in to The Future*. New York: Harmony/Bell Tower.

FAEDU-UPCH. (2017). *Taller sobre formas de comunicación de la sabiduría en pueblos originarios*. Lima: FAEDU-UPCH.

HUAYOPATA RODEO, C. (2016). *Plan de gestión de la escuela de revitalización cultural*. Cusco: TAREA.

ISHIZAWA, J. (2016). Comunidades epistémicas para el diálogo de saberes. *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad*. Bolivia: Plural Editores.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ: DIFOIB-DEIB. (2017). *El currículo de formación en Educación Inicial y Primaria*. Lima: Minedu.

RENGIFO, G. (2017). *Taller sobre biodiversidad y cultura*. Lima: FAEDU.