

Aportes a la construcción de una comunidad de pensamiento a favor de la educación intercultural bilingüe

Las autoras comparten la experiencia de TAREA en programas de educación intercultural bilingüe (EIB) impulsados a partir de su compromiso permanente con la valoración de la diversidad y la defensa del derecho a una educación pertinente de las poblaciones originarias en el Perú.

PALABRAS CLAVE:

Diversidad cultural y lingüística,
Educación intercultural bilingüe,
Pueblos originarios,
Saberes locales.

Contributions to building a critical thinking community in support of intercultural bilingual education

The authors share TAREA's experience with Intercultural Bilingual Education (IBE) programs, driven by its ongoing commitment to valuing diversity and defending the right of indigenous populations in Peru to relevant education.

KEYWORDS:

Cultural and Linguistic Diversity,
Intercultural Bilingual Education,
Indigenous Peoples,
Local Knowledge.

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 en las carreras de Educación Intercultural y Bilingüe, Inicial y Primaria de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

LILIAM HIDALGO COLLAZOS

Educadora con experiencia en proyectos de desarrollo educativo en escuelas públicas. Actualmente es coordinadora de los proyectos educativos de TAREA.

Pensamiento crítico Educativo intercultural bilingüe

Las primeras experiencias de TAREA en la educación intercultural bilingüe (EIB) se realizan en 1999, cuando TAREA y el Instituto Superior Pedagógico Tupac Amaru de Tinta deciden iniciar conjuntamente un trabajo a favor de la EIB en la provincia de Canchis, región del Cusco. Rosario Valdeavellano —coordinadora general— se constituyó en una interlocutora fundamental de este proceso. En aquel momento la EIB no contaba con una propuesta pedagógica ni con un registro de docentes bilingües; tampoco con alfabetos para 48 lenguas originarias. Día a día, había mucho por diseñar y hacer. TAREA se asentó en el Cusco desde entonces y trabajó durante más de veinte años en esa región por el desarrollo de la EIB con docentes, niñas y niños de escuelas públicas de las provincias de Canchis, La Convención y Anta. Posteriormente, en el 2003, inició su trabajo en EIB en la región Ayacucho —que sostiene hasta hoy— y desde el 2022 lo ha extendido a la región Loreto, con población amazónica.

Nuestra experiencia parte del reconocimiento y el compromiso con la diversidad cultural del país. El Perú —como sabemos— es un país pluricultural y multilingüe, con 55 pueblos originarios en los que se hablan 48 lenguas.¹ Esta diversidad, que constituye una riqueza, no siempre ha sido abordada en el ámbito educativo. El sistema escolar ha tenido como modelo la escuela monocultural y monolingüe castellana y urbana; y el fracaso escolar, sobre todo de la población indígena y de aquella que habita en ámbitos rurales, ha sido en realidad el fracaso de la implementación de un modelo que no corresponde a la realidad ni a las formas de aprender

y producir conocimiento de las comunidades originarias. Las escuelas no se han articulado a los procesos de la vida, visiones y problemática de estas poblaciones que habitan en sus territorios.

Existe, además, otro elemento constitutivo que la escuela pública no había tomado en cuenta: el desarrollo de la identidad de las niñas y los niños de poblaciones originarias.

Si bien las políticas orientadas a garantizar que el estudiantado indígena acceda a un servicio educativo pertinente comenzaron a aplicarse en el Perú desde la década de 1970, y aunque hacia fines de la década de 1990 era posible identificar avances, estas políticas no recibieron un apoyo decidido ni lograron el impacto deseado. La educación intercultural bilingüe no era vista como un derecho fundamental que el Estado debía respetar, asegurar, proteger y promover, sino como una concesión hacia los pueblos indígenas (Defensoría del Pueblo 2016).

La Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe define la EIB como aquella que

“se orienta a formar niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de pueblos originarios para el ejercicio de su ciudadanía como personas protagonistas que participan en la construcción de una sociedad democrática y plural. Para cumplir este propósito, se plantea una educación basada en su herencia cultural, que dialoga con los conocimientos de otras tradiciones culturales y de las ciencias, y que considera la enseñanza de y en la lengua originaria, y de y en castellano (Minedu 2016: 7).

Después de décadas de exclusión y olvido se habían propiciado profundas desigualdades sociales y educativas.

¹ Para una información detallada, véase la Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios en el sitio web del Ministerio de Cultura (<https://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos-indigenas>).

Según la Defensoría del Pueblo (2016), un importante número de estudiantes indígenas no recibían —y aún no reciben— una educación que les permitiera alcanzar adecuados niveles de aprendizaje, con pertinencia lingüística y cultural. Durante mucho tiempo se había vulnerado su derecho a recibir una educación pertinente a su lengua y su cultura. El desafío era desarrollar y fortalecer una propuesta de EIB considerando su complejidad, una mirada territorial, las dinámicas sociales, educativas y lingüísticas que configuran escenarios diversos, y el posicionamiento de los actores involucrados, siendo este clave para desencadenar propuestas educativas sostenibles.

RESPONDIENDO AL DESAFÍO, HACIENDO CAMINO AL ANDAR

Nuestra propuesta político-pedagógica para trabajar la EIB está enmarcada en el interés de TAREA por aportar a una corriente de pensamiento crítico que transforme las relaciones económicas, sociales y culturales en el país, con la perspectiva de construir sociedades más democráticas y justas.

La propuesta busca hacer realidad el derecho de niñas, niños y adolescentes de pueblos originarios a tener una educación que considere y respete su lengua y su cultura. Nace de la experiencia y ha ido sufriendo cambios y modificaciones a lo largo de los años como fruto de la reflexión sobre nuestra propia práctica, de la construcción colectiva con otros (docentes, académicos y académicas, compañeras y compañeros de la sociedad civil, líderes y lideresas de organizaciones indígenas, etcétera) y del diálogo permanente con el contexto regional y nacional, a veces favorable, a veces terriblemente retador.

Desde el inicio definimos algunas orientaciones claves: nuestra propuesta/experiencia debía articularse a las apuestas de las poblaciones originarias con las que trabajaríamos. Ello se tradujo en considerar el fortalecimiento de la identidad y los aprendizajes de niñas, niños y adolescentes de poblaciones rurales, andinas quechuas —hoy kichwa y shawi— cuestionando la lógica monocultural y monolingüe hegemónica del conocimiento, y afirmando la diversidad y el diálogo de saberes. La lógica uniformizante estaba fuertemente instalada en las escuelas; el cambio que esperábamos promover era un cambio técnico-pedagógico dentro de un horizonte político-cultural.

La propuesta de TAREA contiene tres componentes principales:

a *Empoderamiento de docentes.* Este ha sido siempre un componente central. La propuesta ha apostado por fortalecer el protagonismo de los actores en los procesos de transformación pedagógica y política en sus espacios territoriales: aula, escuela, comunidad, región.

Nuestro trabajo con docentes EIB se realiza partiendo de una concepción crítico-reflexiva de la docencia, en la que cada docente es reconocido como un sujeto de saber, de política y de cultura. Buscamos distanciarnos de la visión que reduce la experiencia educativa a una realidad meramente técnica, invisibilizando la complejidad cultural, epistemológica y ética de la enseñanza: se trata de poner en cuestión los paradigmas con los cuales se nos formó y resignificar el rol docente.

Esto ha supuesto desarrollar procesos de afirmación cultural y fortalecimiento de capacidades docentes para trabajar la diversidad cultural con poblaciones originarias (dominio de las lenguas, tratamiento de la diversidad, articulación con la comunidad, diálogo de saberes, etcétera). Esto, a través de estrategias que impactan en la práctica pedagógica y los aprendizajes —y que fortalecen la construcción de una identidad como docente EIB—, tales como programas de formación, talleres, asesoría en el aula, trabajo en redes, investigación, pasantías y cursos de especialización.

La propuesta adopta elementos de la teoría crítica de la educación, haciendo referencia a la naturaleza de la crítica consciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación social.

b *Fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad.* Este segundo componente de la propuesta se concreta mediante el desarrollo de capacidades de actores comunitarios para exigir el derecho a la EIB. En este marco, hemos trabajado con familias, lideresas, líderes, sabias y sabios de las comunidades para fortalecer sus capacidades y promover una participación organizada en los aprendizajes, tanto en la escuela como en los espacios de decisión de política local.

La participación de los actores locales en los procesos de aprendizaje, dentro y fuera de la escuela, adquiere sentido al interculturalizar el currículo, incorporar el saber local en la escuela, y fortalecer la relación intergeneracional entre padres, madres, abuelos y abuelas con las niñas y los niños. Además, su voz —aportando y demandando la EIB como interlocutores válidos ante las autoridades educativas— ha estado presente desde el entendimiento de que una propuesta EIB cobra



vida al articularse con las demandas y expectativas de la población.

Promovemos que la escuela se involucre en el desarrollo de la comunidad mediante una relación de complementariedad con diversos actores, y de un mutuo reconocimiento que los hace percibirse como parte de una comunidad educativa amplia, tanto escolar como local. Asumirnos complementarios permite reconocer nuestra corresponsabilidad en la formación de las niñas y los niños.

C *Producción de conocimiento sobre saberes de poblaciones originarias y materiales educativos para un trabajo pedagógico.* Este tercer componente ha permitido profundizar en el reconocimiento de los saberes locales, entendidos como el conjunto de saberes propios de las culturas originarias que han posibilitado su sobrevivencia y vida en comunidad. Valorar estos saberes frente al saber oficial ha sido clave para avanzar en el diálogo entre ambos y en la construcción de un currículo intercultural.

La estrategia central de este componente ha sido la investigación realizada por las maestras y los maestros, en un proceso que reconoce e involucra a comuneras y comuneros como portadores de saber. Además, ha supuesto avanzar en el diseño de propuestas de diversificación curricular a nivel local en función de la dinámica territorial. Todo ello ha tenido su concreción en materiales educativos para el trabajo pedagógico de la EIB en la escuela, principalmente en medios impresos como textos, juegos, láminas y colecciones, así como en

formato audiovisual y autoinstructivo —especialmente durante la pandemia—, dirigidos a estudiantes y docentes, en lengua originaria y en castellano. Gran parte de esta producción ha sido incluida en la colección de materiales educativos que conforman las bibliotecas de aula.

Los principios transversales de la propuesta son tres:

a TAREA fortalece tanto el quehacer pedagógico en la escuela como la incidencia política a favor de la EIB en el espacio público. Por ello, afirma núcleos y organizaciones de docentes y de líderes comunitarios para que se constituyan en actores sociales.

b TAREA trabaja tejiendo alianzas, en redes que hacen sinergia con otras instituciones, como escuelas de educación superior pedagógica (Ayacucho, Cusco, Loreto) y universidades (Antonio Ruiz de Montoya, La Salle, entre otras).

c TAREA se constituye en un actor territorial y nacional, enfocado en fortalecer espacios de concertación entre la sociedad civil y el Estado para el diseño e implementación de políticas educativas. Por ello, esta propuesta se fue construyendo en paralelo a nuestra participación en instancias como los Consejos Participativos Regionales de Educación (Copare), el Grupo Impulsor por la EIB, el Grupo Impulsor por la Educación Rural, la Mesa de Concertación y Lucha contra la Pobreza (MCLCP) y la Mesa Técnica EIB, en alianzas estratégicas con, por ejemplo, Unicef y la Defensoría del Pueblo.

Dentro de un enfoque de derechos debíamos trabajar por fortalecer el compromiso de las autoridades educativas como garantes del derecho a la implementación de la EIB y para apoyar el posicionamiento de la EIB en la región como política pública. Esto suponía articular los aprendizajes generados por la experiencia pedagógica en el territorio con las políticas locales, regionales y nacionales a favor de la EIB. Las lecciones aprendidas en la práctica cotidiana fueron alimentando las propuestas pedagógicas y de política educativa que se trabajaron durante el proceso.

AVANCES Y LÍMITES DE LA PUESTA EN PRÁCTICA

TAREA es reconocida por los actores locales y la comunidad educativa nacional como una institución con una experiencia seria y valiosa en EIB y con opinión calificada en educación rural.

Como fruto del trabajo institucional se han apreciado logros en el fortalecimiento de la identidad de niñas y niños de pueblos originarios y en los resultados de aprendizaje en los territorios donde se ha trabajado.² Asimismo, hay cambios en las prácticas docentes hacia una práctica pedagógica intercultural bilingüe y la conformación de núcleos de docentes que lideran acciones a favor de la EIB en sus territorios —y que son referentes pedagógicos—.

También se observa una mayor participación de actores comunitarios en la escuela, la comunidad y la provincia, como resultado de la acción de las organizaciones de lideresas y líderes en favor de la diversidad cultural y lingüística. Se han conformado dos asociaciones de líderes comunitarios. La participación de las sabias y los sabios (*yachaq*) en los aprendizajes dentro y fuera de la escuela y en los encuentros (*tinkuy*) entre la escuela y la comunidad han fortalecido la transmisión intergeneracional de los saberes locales. Se han revitalizado prácticas comunitarias en espacios públicos relacionadas con la valoración de la biodiversidad y el cuidado de la naturaleza desde la perspectiva del buen vivir, tales como el *chacra muyuy* y el *watunakuy* en el territorio andino, lo que ha significado la revitalización de la sabiduría local y la recuperación del valor de lo propio.

2 Diversas evaluaciones externas señalan estos logros: la realizada por Luis Enrique López y Patricia Salas en el 2011; la de Ruth Moya y José Rivero, del 2015; la de Jeanine Anderson y Marco Salazar, del 2018; y la de Eutropía Delgado y Ariel Gómez, del 2021.

Respecto a la producción de conocimientos sobre EIB, se cuenta con más de veinte investigaciones docentes sobre el saber local y numerosas piezas de material bibliográfico —45, hasta el 2022—, así como recursos pedagógicos en quechua y castellano para docentes y estudiantes. Cabe relevar la participación de sabios y sabias en la elaboración de este material educativo. Como uno de los resultados de esta labor, en los últimos años se han implementado bibliotecas de aula interculturales bilingües en Ayacucho, Cusco y Loreto, que han contribuido a la promoción de la lectura, así como al fortalecimiento y la revitalización de las lenguas.

Hemos avanzado en generar condiciones para una EIB de calidad en los territorios donde trabajamos, y aportar a tres de los cuatro ejes señalados en la política de EIB: docentes formados, articulación escuela-comunidad y currículo intercultural.³ Asimismo, hemos contribuido a posicionar la EIB en el país, a través de: a) el fortalecimiento de espacios de concertación e incidencia política; b) alianzas estratégicas favorables a la EIB —como la Mesa Técnica de EIB, del Consejo Nacional de Educación—; y c) la elaboración de informes en colaboración con la Defensoría del Pueblo.⁴ En resumen, nuestros principales logros pueden sintetizarse como aportes a la construcción de una comunidad de pensamiento crítico en favor de la EIB.

El camino no ha sido fácil ni lineal; por el contrario, ha supuesto idas y venidas. Cada paso avanzado implicaba nuevos retos y, con frecuencia, la necesidad de volver a revisarnos cíclicamente. En estos años, si bien ha habido períodos de gran avance para la EIB (2011-2017), en otros momentos las decisiones de política revirtieron y atentaron contra lo avanzado (entre otras, la nota mínima 14 para ingresar a los institutos superiores pedagógicos que forman docentes EIB, el nombramiento de docentes no formados en EIB en plazas EIB y la recategorización de instituciones educativas EIB).

3 Los ejes que propone la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe son los siguientes: Eje 1, Acceso, permanencia y culminación oportuna de estudiantes de pueblos originarios; Eje 2, Currículo pertinente y propuesta pedagógica; Eje 3, Formación inicial y en servicio de docentes para la [Educación Intercultural para Todos y Todas] EIT y EIB; y Eje 4, Gestión descentralizada del servicio y participación social en la EIT y EIB.

4 TAREA formó parte del grupo de instituciones que aportaron en la elaboración del primer Informe Defensorial sobre la EIB (Defensoría del Pueblo 2011). A partir de entonces ha colaborado en diversos informes defensoriales.

Algunas normas estatales y ciertos funcionarios de la sede central del Ministerio de Educación y de órganos intermedios (DRE, UGEL) aún mantienen la lógica uniformizante y colonial que impide implementar a cabalidad la política de EIB. A pesar de lo avanzado, la EIB sigue siendo un espacio de conflicto pedagógico y político-cultural.

TIEMPOS PARA REAFIRMARNOS: LA MIRADA HACIA EL FUTURO

Asistimos a un retroceso en las políticas de Estado respecto al reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios. Esto se evidencia desde la vulneración de sus territorios mediante leyes que posibilitan, sin restricciones, la explotación forestal, minera y de hidrocarburos, hasta la revisión y recalificación del registro de instituciones educativas interculturales bilingües. Esta última medida, con la finalidad de atender la demanda de grupos de docentes para acceder a plazas de instituciones educativas EIB, priorizando su condición laboral por sobre el derecho y el interés superior de los niños, niñas y adolescentes de pueblos originarios a una educación de calidad y culturalmente pertinente.

El debilitamiento de la política EIB parece formar parte de una estrategia mayor orientada a formar jóvenes indígenas castellanizados y asimilados a la ideología dominante, sin ninguna conciencia de su identidad como descendientes de pueblos originarios ni de sus derechos como tales (Trapnell 2024). Esta arremetida, injustificada y fuera de toda legalidad, se corresponde con un contexto sociopolítico dominado por grupos de interés a los que no les conviene una EIB que promueva los derechos colectivos de estos pueblos y su movilización para defenderlos, porque tienen intereses sobre sus territorios.

La opción de TAREA por la transformación de la educación en clave de justicia y ejercicio de derechos nos desafía a fortalecer las organizaciones debilitadas por la acción de un marco legal y administrativo que homogeniza culturalmente y no garantiza calidad educativa para los pueblos originarios. Asimismo, nos impele a generar espacios de respuesta pedagógica creativa en las escuelas, articulados a las comunidades y organizaciones de los pueblos originarios. Las redes de intercambio que desarrollan sinergias valiosas para la innovación y transformación educativa deben ser el escenario de nuestra acción y reflexión. Se trata de sumar esfuerzos para demostrar el valor pedagógico de una educación que logra aprendizajes efectivos, revitaliza lenguas y culturas originarias, y valora su potencial

para afrontar con soluciones viables los desafíos de la forma de vida moderna.

Partiendo de las propuestas EIB que gestan pedagogías interculturales, queda por delante tejer encuentros y complementariedades con las pedagogías ecológicas de cuidado de la casa común y con aquellas que construyen igualdad de género, para desarrollar una educación integral libre de discriminación.

En cuanto al diseño de políticas, corresponde apostar por el fortalecimiento de las propuestas y decisiones subnacionales, de la mano de las UGEL y Direcciones Regionales de Educación, para que estas instancias descentralizadas se sientan fortalecidas y acompañadas con solvencia técnica y ética. Es tiempo de reafirmación y resistencia, y de diseñar colectivamente un futuro que garantice el derecho a la educación de nuestros niños, niñas y adolescentes de pueblos originarios. ¹

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEFENSORÍA DEL PUEBLO (2011). *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Informe Defensorial 152. Lima: Defensoría del Pueblo. <https://n9.cl/3xj5y>

DEFENSORÍA DEL PUEBLO (2016). *Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*. Informe Defensorial 174. Lima: Defensoría del Pueblo. <https://n9.cl/gr20t>

DEGREGORI, Carlos Iván (2003). Perú: identidad, nación y diversidad cultural. En Patricia Oliart (ed.), *Territorio, cultura e historia: materiales para la renovación de la enseñanza sobre la sociedad peruana*. Lima: Proeduca-GTZ e Instituto de Estudios Peruanos (IEP) <https://iep.org.pe/coleccioncid/tag/diversidad-cultural/>.

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. Lima: Minedu. <https://n9.cl/bls99>

TRAPNELL Lucy (2024). Desmantelando la EIB. Documento de trabajo para discusión interna en el grupo de Equidad y Diversidad Cultural.