

William Walker Mamani Apaza

Henry Mark Vilca Apaza

INTERCULTURALIDAD

Y LENGUAS ORIGINARIAS EN EL PERÚ

Editor: William Walker Mamani Apaza

INTERCULTURALIDAD y lenguas originarias en el Perú

Autor

© William Walker Mamani Apaza

© Henry Mark Vilca Apaza

Editado por:

© William Walker Mamani Apaza

Jr. 17 de Julio 283

Teléfono: 051-973665333

Correo electrónico: williamwalas2@hotmail.com

Puno – Puno – Puno

Primera edición, marzo 2018

Tiraje: 500 ejemplares

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° **2018-02933**

ISBN N° 978-612-00-3226-8

Se terminó de imprimir en marzo de 2018 en:

Impresiones América

Jr. Moquegua N° 453-D, Puno – Puno - Perú

FOTO PORTADA: Puente de balsa en Desaguadero en el siglo XIX. Squier, E. George. (1877). Peru: incidents of travel and exploration in the land of the Incas.

ÍNDICE

Metodología

Capítulo I

Los pueblos ancestrales u originarios del Perú: ¿Quiénes y cuántos son?.....08

Capítulo II

Educación y perfeccionamiento intelectual autónomo14

Capítulo III

La educación indígena durante la Colonia: ¿Educación bilingüe evangelizadora?24

Capítulo IV

La educación indígena del siglo XIX, la República: asimilacionista y homogeneizante32

Capítulo V

La educación bilingüe en el Perú73

Capítulo VI

Educación bilingüe intercultural95

Capítulo VII

Interculturalidad y educación intercultural109

Conclusiones

BIBLIOGRAFÍA

METODOLOGÍA

La diversidad no es un obstáculo sino una riqueza, un potencial para el desarrollo, que debe ser preservada y aprovechada; y la educación peruana tiene el reto de educar en ese norte. El Perú se caracteriza por su diversidad cultural y biológica, lo que invita a formar desde la diversidad para la diversidad.

Es atendiendo a esta diversidad que en el 2009, el Ministerio de Educación del Perú presentó al país el Proyecto Educativo Nacional al 2021, cuyo principio rector reza ser la interculturalidad, y por su parte, el mismo año, la Dirección Regional de Educación de Puno, presentó a la sociedad: el Proyecto Curricular Regional (PCR) de espíritu multicultural, interculturalidad e intracultural, como medio y fin para la construcción de una sociedad puneña democrática, fundada en lo propio, en la identidad y en el respeto a su diversidad. Sin embargo, estas innovaciones a la vez que son un salto dentro de las políticas interculturales, rumbo a las plurinacionales, han dado lugar a retos que se deben asumir para que sus objetivos se concreten y no sean un ensayo más en Puno. Así, a dos años de implementarse el PCR, saltan a la luz muchas debilidades, como el nulo o deficiente manejo de la lengua originaria por parte de los docentes que laboran en las instituciones educativas interculturales, o como la ausencia del sistema de saberes andinos que el currículo exige para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Educación intercultural tiene como uno de sus fines la revitalización de la identidad como propuesta para la praxis intercultural. La identidad es tan compleja que requiere del concurso de todos los elementos de la cultura, y no sólo de la lengua. Necesita de la matemática, literatura, ciencia, deporte, filosofía andinas, de modo que se forje una identidad sólida pero abierta a la globalización. De lo contrario, la interculturalidad se constituirá en el apóstol de la globalización depredante en desmedro de las culturas originarias.

El estudio de la interculturalidad, no debe remitirse sólo al estudio de conceptos, teorías y postulados. La educación intercultural debe

estudiarse histórica y críticamente. Por ello, el manual empieza con el estudio de los pueblos originarios, la educación autónoma de los pueblos ancestrales, la educación indígena durante la Colonia y la República, experiencias de educación bilingüe y educación bilingüe intercultural, para finalmente concluir con el tema de interculturalidad, plurinacionalidad y educación intercultural en el Perú.

Se advierte que en el texto se emplea los términos Indio e Indígena, como sinónimos, y en correlación a las políticas estatales y supra-estatales (ONU); sin embargo, el autor entiende que estas son acuñaciones surgidas en un contexto de discriminación y opresión, de actitudes peyorativas y racistas. Indio ha significado pobreza, salvajismo, atrasado, incivilizado. Hoy existe la postura emergente sobre Indio e Indígena que las define como rico, gobernante, desarrollado, intelectual, moderno. ¿Quién dice que ser Indio es ser pobre? ¿Quién dice que el Indio no puede ser rico?, son las preguntas que invitan a reconceptualizar el término Indio, para ir abandonando las posturas peyorativas e ir asumiendo la postura contemporánea, dentro de la cual se prefiere el término Originario para generalizar y, Quechua o Aimara para particularizar a grupos humanos. En ese marco, se espera que el presente sirva como espacio de reflexión teórica, considerando que quien sabe y no pone en práctica lo que sabe es peor que aquel que no sabe.

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

- Analizar las diversas experiencias de la educación intercultural en relación a las lenguas originarias del Perú, desde el periodo de 1970.

TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El estudio es de tipo cualitativo y responde a un diseño descriptivo - analítico, orientado a la sistematización y análisis contrastivo de la información recogida desde la literatura y la vivencia de los pueblos. Por su magnitud e intencionalidad, combinará varias técnicas e instrumentos de recolección de datos, tales como el análisis de literatura escrita existente (análisis documental), el trabajo o antropología en casa, estudio de casos.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El estudio, para el logro de sus objetivos, ha contado con el auxilio de las siguientes técnicas:

- a. Análisis de contenido.-** Consistente en la revisión sistemática de toda la literatura existente sobre la cultura aymara, clasificándoselas por áreas de estudio. La investigación documental, que proporcionará datos, se complementará y reforzará con el trabajo de campo, la observación participante y las entrevistas personales, directas y libres. La unidad de estudio lo constituyen las fuentes propias y las primarias y secundarias producidas en el periodo de 1567 a 2011, periodo en el que se suscitaron diversos estudios sobre los diversos aspectos de la cultura aymara y con diferentes enfoques, por lo que se cuenta con extensa y rica literatura.
- b. Las conversaciones o diálogos personales libres (entrevistas).** Éstas se ejecutarán con la finalidad de extraer información del bagaje de conocimientos personales que el agente tuviera sobre los distintos aspectos de la cultura aymara. Las entrevistas directas o personales se realizarán con la veracidad debida, de manera formal e informal, en cada una de sus actividades, durante la siembra, la cosecha, la faena, etc.

UNIDAD DE ESTUDIO

La investigación tiene como unidad de estudio a la literatura existente sobre la materia, es decir sobre educación bilingüe, educación intercultural bilingüe y plurinacionalidad, editados en diversos países.

CAPÍTULO I

LOS PUEBLOS ANCESTRALES U ORIGINARIOS DEL PERÚ: ¿QUIÉNES Y CUÁNTOS SON?

En el caso peruano, y particularmente en el puneño, el estudio de la interculturalidad y la educación intercultural, debe empezar por la aproximación al conocimiento teórico y pragmático de los pueblos originarios mal llamados *indígenas*, pues las políticas educativas interculturales aún están dirigidas a esas poblaciones.

Una visión desde la diversidad, nos dará a conocer que la cultura peruana siempre fue diverso, desde la hegemonía Chavín, luego Wari, Chimú, Tiwanaku y luego Inka, a lo que, con la llegada europea se le agregó dos componentes culturales: la occidental-cristiana y la negra-africana. El Perú es eso, una mezcla de todas las sangres, que hasta la actualidad no sabe dialogar en diversidad, una mezcla que aun no se mezcla, polarizando a la sociedad peruana en discriminadores y discriminados, opresores y oprimidos.

Esa diversidad cultural, sin olvidar la biológica (animal, mineral y vegetal), se deba que somos un país, un territorio en el que perviven varias culturas entre propias y europeas. Lingüísticamente, en el territorio nacional, se habla el castellano que cuenta con el mayor número de hablantes. “En la Amazonía se hablan alrededor de 40 lenguas, pertenecientes a 16 familias lingüísticas: Arawá, Arawaca, Bora, Cahuapana, Candoshi-Shapra, Harakmbut, Huitoto, Jíbaro, Pano, Peba-Yagua, Simaco, Tacana, Ticuna, Tucano, Tupi-Guaraní y Záparo”(Godenzi,2000:322), como le veremos en el mapa (Nro 01) y relación siguiente elaborado por el Instituto Nacional de Defensa de los Pueblos Andinos Amazónicos y Afro-peruanos. El mapa nos dan una visión genérica de los pueblos originarios asentadas tanto en la costa, sierra y selva del Perú. El problema durante la Colonia, la República, y

aún en la actualidad, esa diversidad cultural es vista como una dificultad para el desarrollo económico y social, incluso político, cuando los países como Finlandia, primeros en cuanto a Matemática y Comunicación, son netamente bilingües e interculturales.

1.1 POBLACIÓN TOTAL DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

Al mediar la segunda mitad del siglo XX, a nivel de tres países, “el número total de hablantes del aymara es de unos 1.500.000, de los que 330.000 están en el Perú (censo 1972), unos 30.000 en Chile y los demás (unos 1.140.000) en Bolivia” (Cárdenas, 1983:284). Luego, según el Censo de 1993 con el del 2007, la población quechua disminuye en relación a la población total del país de 16.6% a 13.2%, mientras que la población aimara lo hace de 2.3% a 1.8%. Según el INEI, la población quechua se reduce en 3.3% (2.1% en el sector urbano y 2.3% en el rural); y la aimara en 0.5 % (0.2% en el sector urbano y 0.7% en el rural). En números reales sí se presenta un ligero incremento de la población quechua (de 3 177 938 en 1993 a 3 261 750 en el 2007), pero no ocurre lo mismo en la aimara (440 380 en 1993 a 434 370 en el 2007).

Después del Censo de 1993, en el Perú, según el censo del 2007, del total de la población de 5 años o más de edad, 443 248 personas hablan aimara. En Bolivia según el censo del 2001, del total de la población de 6 años o más de edad, 1 462 286 personas hablan aimara. En Chile, según el censo del 2002, la población aimara es de 48 501 hablantes.

Según el último censo, el Perú, con una población mayor a 28'220,764 habitantes, tiene 9 millones de indígenas distribuidos en 72 pueblos que corresponden al 34,41% del total nacional. Según el Censo del 2007, hay 3'919,314 personas que tienen una lengua materna indígena, 97.8 % de los cuales son andinos y 2.1 % amazónicos. En la costa y los Andes el pueblo indígena mayoritario es el quechua, seguido del aimara, mientras que en

la Amazonía existen más de 65 pueblos indígenas diferentes, incluyendo a no menos de 11 pueblos en situación de aislamiento voluntario o en contacto inicial.

1.2 LOS PUEBLOS INDÍGENAS A NIVEL DE LATINOAMÉRICA

Ha de saberse que antes de la intervención hispana, el extenso territorio del Abya Yala albergaba cerca de medio millar de pueblos originarios, que luego, la Conquista con su explotación inhumana y las Repúblicas con su proyecto homogeneizante y asimilador, las ocultaron; después la inmigración extranjera y la migración de las poblaciones indígenas a las grandes ciudades aún la continúan diezmando. Esos y otros factores redujeron considerablemente a las nacionalidades indígenas. A los países, donde las poblaciones originarias perviven en el siglo XXI, les ha tocado implementar políticas educativas interculturales, siempre con el propósito de assimilarlos a la “civilización”, lo que, aunque no se quiera reconocer, significó el etnocidio de estas poblaciones, y ello sucedió en muchos países de América del Sur.

En Colombia se reconocen 87 pueblos indígenas con una población de 1'378,884 personas que representan el 3.4% del total nacional de 241'468,384 habitantes. Según la Constitución Política, hay 65 lenguas que son oficiales en sus territorios. Los pueblos más numerosos son los wayuu (300 mil), los Nasa o paeces (210 mil), los Embera (100 mil) y los Pasto (80 mil). La gran mayoría habita en áreas rurales y se les reconoce oficialmente 31 millones de hectáreas (310 mil kilómetros cuadrados) (Palacín, CAOI:6).

En Bolivia hay 8'054,169 habitantes y de ellos 5'008,997 son indígenas que representan el 62.2% del total nacional distribuido en 37 pueblos. Según el censo del 2001, en Bolivia quienes se identifican con un pueblo indígena u originario son más. Un 30% se declara quechua, 25% aimara y un 6% se auto identifica como uno de los otros 36 grupos indígenas que componen el país.

El Perú, con una población de 28'220,764 habitantes, tiene 9 millones de indígenas distribuidos en 72 pueblos que corresponden al 34.41% del total nacional. Según el Censo del 2007, hay 3'919,314 personas que tienen una lengua materna indígena, 97.8% de los cuales son andinos y 2.1% amazónicos. En la costa y en los andes el pueblo indígena mayoritario es el quechua, seguido del aimara, mientras que en la Amazonía existen más de 65 pueblos indígenas diferentes, incluyendo a no menos de 11 pueblos en situación de aislamiento voluntario o en contacto inicial.

Chile tiene una población de 1'186,000 personas que pertenecen a nueve pueblos indígenas. En el norte del país se asientan los pueblos aymara, quechua, atacameño likanatay, colla y diaguita. En la isla de Pascua vive el pueblo rapanui y en la zona centro sur está el pueblo mapuche, que a su vez se agrupa en las identidades territoriales lafikenche, huilliche, pehuenche, nagche y wenteche. En el extremo austral residen comunidades yámana y kawaskar. Todos estos pueblos y sus territorios fueron sometidos a la jurisdicción del Estado de Chile tras campañas militares expansionistas a fines del siglo XIX, procesos en los cuales se originan muchas de las actuales reclamaciones por tierras y derechos conculcados.

En Ecuador la población indígena se estima en 1'203,382 personas distribuidas en 27 pueblos y nacionalidades indígenas que corresponden al 8.7% del total de la población: 13'710,234 habitantes. En Ecuador, según el censo nacional del 2000, 6.7% de la población respondió que era indígena y 4.3% dijo que habla una lengua nativa. Sin embargo, el 11% se identifica como blanco y casi el 70% como mestizo. En los últimos años el tema de la identidad se ha fortalecido con el protagonismo del movimiento indígena y de la vigencia de unos 20 años de la educación bilingüe intercultural.

CUADRO 01
HABLANTES QUECHUA Y AIMARA EN AMÉRICA DEL SUR

País	Lenguas y número de hablantes		
	Quechua	Aimara	Chipaya
Argentina	(Quichua) 6, 739	4,104	
Bolivia	2,530,985	2,001,947	1,625
Colombia	(Inga) 19,079		
Chile	6,175	48,501	
Ecuador	(Quichua) 499,292		
Perú	3,214,564	440,816	
Total	6,276, 834	2,465,368	1,625

Fuente: Atlas of the World's Languages in Danger – UNESCO 2010

El Brasil a pesar de contar con solo 1% de la población indígena total (novecientos mil habitantes) tendría más de 269 pueblos indígenas. En Venezuela la población indígena es el 2,17% del total nacional de 23'232,553 habitantes, o sea 506,341 personas distribuidas en 28 pueblos indígenas. En suma, de 112'617,604 habitantes de la comunidad andina, según cifras oficiales, treinta millones somos indígenas. Sin embargo, hasta ahora somos excluidos, tratados en inferioridad de condiciones y sin capacidad decisoria en las políticas que nos afectan e interesan.

Según la UNESCO, el número total de hablantes quechua es 6 276, 834 y respecto al aimara, 2 465, 368 hablantes, esparcidos en seis países. Véase el siguiente cuadro.

Más allá de los datos, los hijos de estas culturas milenarias no sólo están en América Latina, sino en todo el globo terráqueo: Estados Unidos, Japón, México, China, Alemania, Suiza, Suecia, África, etc., y es que hoy la misma globalización no limita que pervivan sólo en el área circunlacustre del Titicaca, sino en toda la faz de la tierra, olvidando o conservando su identidad. Estas poblaciones o nacionalidades, como dicen en Colombia,

Bolivia, Ecuador, Nicaragua y México, no se mantuvieron ni se mantienen en estado de inercia, sino que tienen su propia dinámica, y desde sus necesidades emprenden procesos de lucha.

El nuevo rol emergente del movimiento indígena y las movilizaciones y levantamientos emprendidos por los propios pueblos indígenas: en Quito (Ecuador, 1990), la Marcha por la Dignidad y el Territorio de los pueblos indígenas del oriente boliviano a La Paz (Bolivia, 1990), la emergencia de los pueblos mayas en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (México, 1994) y el levantamiento de los pueblos indígenas en el Perú: en los Andes contra la invasión minera (1999) y en la Amazonía contra la privatización de las tierras (2008).

Los pueblos deben crecer y desarrollarse y no extinguirse; en esa perspectiva, los pueblos ancestrales-origenarios, hoy tienen la obligación de reproducirse a mayor velocidad que en el siglo pasado. Sólo que esa reproducción más que en cantidad, debe ser cualitativa. Ante tantos que han perdido su identidad, la reproducción debe en la mente y corazón.

En el caso de este capítulo, es necesario preguntarse: ¿Cuáles son las políticas estatales respecto de esos pueblos? ¿Se les debe asimilar a la civilización y a la modernidad? ¿Son salvajes irracionales o también son ciudadanos? ¿Qué tipo de educación es la que necesitan? ¿La misma que el resto del país o una diferente? ¿Tienen participación en la vida política, en las decisiones que afectan al país y que les afectan a ellos? Esas son las preguntas bajo las cuales se debe estudiar la interculturalidad y la educación intercultural, en la medida que esta pretende mejorar su calidad de vida.

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO INTELECTUAL AUTÓNOMO

2.1 LA EDUCACIÓN AUTÓNOMA

En lo que respecta a la educación autóctona aimara, sin duda, está centrada en la enseñanza-aprendizaje, de manera que la enseñanza (yatiña) es la tarea pedagógica más delicada que corresponde al jefe de familia aimara (de ahí que se le castiga sino educaba bien o comete un delito), lo cual implica el proceso educativo del hombre desde su niñez hasta más allá de la adolescencia. ...la educación abarca lo biológico, lo social y lo cultural. La acción educativa empieza en el hogar, donde los padres son educadores o mentores y los hijos son los educandos. Educar (yatichaña) es *la acción pedagógica ejecutada por los padres de familia y los mayores (jiliris) en cada hogar y ayllu o comunidad aimara*. Es decir, la primera escuela es el hogar (uta) donde se desarrollan las primeras tareas educativas con los primeros humanos que entran al mundo social. Vale decir, donde el niño es conducido hacia el aprendizaje de las cosas del hogar, para que luego en base a lo aprendido vaya adquiriendo su propia personalidad y responsabilidad. La enseñanza es gradual, de acuerdo a las etapas evolutivas de cada hijo (varón o mujer).

Una vez que el niño aimara llega a su etapa de pubertad, la enseñanza y el aprendizaje van variando y abarcan otros aspectos de la vida. Por ejemplo, la educación sexual está asegurada por las normas sociales y acompañadas por los principios nutricionales. Por consiguiente, toda enseñanza se imparte de acuerdo a la edad y al sexo, social y cultural, a fin de que los educandos puedan desarrollar sus actividades conforme a sus necesidades vitales y espirituales, tanto en el hogar como en la comunidad. Desde luego, toda acción educativa se orienta desde el hogar

hacia la comunidad, por eso toda mala o buena educación es el reflejo de la escuela hogareña.

“El respeto que los niños deben guardar hacia los componentes de la familia (abuelos, padres, tíos, hermanos) es la máxima valoración social y ética. El respeto a las normas sociales y su preservación en el hogar son practicadas rigurosamente, casi sin contradicción. Asimismo merece todo respeto el sistema de organización sociopolítica del ayllu y el de la marka (comunidad de ayllus) (..)”. (Choque,1992:265-267).

Los ritos religiosos también han variado con relación a las ceremonias comunales. Según Ramos Gavilán, en la isla Titikaka, por ser el centro religioso más importante del inkario (el culto al de las Vírgenes llamada Akllawasi y la casa de los amautas, el yachaywasi). En este sentido, la casa de las vírgenes en la isla Titikaka, al igual que las del Cuzco, era centro de enseñanza de tejidos, donde las mamaconas enseñaban a las chicas a hilar y otras cosas fáciles; éstas, a su vez, llegada su mayoría de edad, aprendían a tejer ropa fina. Los tejidos hechos por ellas eran dedicados a los ídolos y para el vestuario del Inka y de sus capitanes más distinguidos. Algunas de ellas se dedicaban a preparar la chicha para los sacrificios o ceremonias más importantes. Por su belleza, las vírgenes dedicadas al Sol eran clasificadas en tres categorías: primeramente las ‘muy hermosas’ (llamadas *wayruru*); en segundo lugar, estaban las ‘no tan hermosas’ (*yurakalla*); y en tercer lugar, las ‘menos hermosas’ (*pakuaklla*). De todos modos, como tales algunas de ellas a los 15 ó 16 años de edad eran sacrificadas al Sol y las otras eran llevadas al Inka para que les diese por mujeres a sus capitanes (Ramón Gavilán,1967). Sin duda, las vírgenes de la isla del Titikaka eran escogidas especialmente entre las markas aimaras de las provincias de Pakxe, Sikasika y Chukuitu.

Además de lo dicho, durante el inkario, la enseñanza tenía un significado cabal para todo hogar andino. En ese entendido, la enseñanza y el aprendizaje eran palancas de la vida. Tanto el

varón como la mujer, en el primer momento de su existencia, estaban al cuidado de sus padres, ayudado por la abuela, la tía y sus hermanitos. Si era niña, la madre le reservaba para criar a su hijo. De esa manera, una niña aprendía en cierta medida lo que correspondía a la actividad específica del sexo femenino. Este principio aún se practica en la actualidad entre los aimaras. Cuando los niños entraban a la edad de jugar, ... aprendían a jugar con sus hermanitos y al mismo tiempo a servir a sus padres. A la niña, a partir de los cinco años de edad, se le enseñaba la limpieza de la casa, hilar, llevar agua, lavar y cocinar; mientras los varones cuando eran enviados a cuidar el ganado, practicaban la caza de pajaritos (*la educación era intencionada pero en la cotidianidad*) menudos con lazos y ligas. Las niñas de doce años ya sabían coger flores para teñir la lana, cumbis (tejidos finos), ropa y desempeñar otras actividades. A los varones de 18 años de edad, les tocaba cuidar el ganado. No solamente eso, sino que aprendían también a cuidar su salud, pues a esa edad no probaban ni sal, ni ají, ni miel, ni comían cosa dulce ni carne ni cosa de gordura y no bebían chicha. Las mujeres de esa edad, igualmente cuidaban su salud en base a la alimentación vegetariana. Ellas servían a sus padres, abuelos y a la comunidad. También servían a las señoras principales para aprender a hilar y tejer ropas finas. Además eran pastoras de ganados y quienes ponían semillas en los surcos. A la edad de 33 años, tanto varones como mujeres alcanzaban una formación completa, física y espiritual. Así, muchas mujeres a esa edad se casaban, puesto que hasta ese momento andaban vírgenes y doncellas (*purum warmi*). Los varones a esa edad ya eran guerreros y tributarios (Guamán Poma, 1980). Además de todo ello, los inkas establecieron algunas instituciones de enseñanza especializada, como ser: casas de mujeres escogidas y las de los amautas. (Choque, 1992:267-268).

La organización del Estado Inka o Tahuantinsuyo, en cierto modo, debió modificar la educación hogareña y comunal en el

Ande, para orientarla hacia los objetivos del nuevo Estado en formación.

2.2 FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO INTELECTUAL DURANTE EL INKANATO

Las políticas educativas del inkanato se basaron en la profunda preocupación por la formación y perfeccionamiento intelectual, moral y física de sus habitantes. Muchas de las prácticas pedagógicas, sin temor a equivocarse, resultan ser superiores a las de hoy. Diríase que cada paso en la vida (etapas psicológicas) de sus pobladores estuvo sujeta a una política pedagógica de educación. El desarrollo de la persona en cada etapa psicológica estaba coordinada con un tipo de intervención pedagógica. Los inkas aprendieron de los aimaras y los aimaras aprendieron de los inkas, a lo que se podría llamar una educación intercultural autónoma.

a. Preparación en el matrimonio

“Todos debían almacenar alimentos para asegurar la alimentación para más de un año. Si se presentaban catástrofes, los almacenes podían proporcionar alimentos por varios años. De noviembre a marzo, los pobladores recolectaban las hortalizas y las secaban para disponer de vitaminas, minerales, enzimas y hormonas todo el año. De diciembre a marzo, se cosechaban todos los alimentos, los cuales se almacenaban en el mes de mayo. El nivel óptimo de alimentación y salud se lograba en el mes de mayo. En alguna forma, debieron saber los incas que el gameto masculino se demora 69 días en su desarrollo de espermatogonium a espermatozoide y que el espermatozoide puede vivir en el cuerpo del varón durante 3 meses. Por ello, los gametos masculinos formados antes de mayo, eran defectuosos y debieron ser expulsados usando los servicios de las pampay runas (prostitutas oficiales), o reabsorbidos”. (Antúnez de Mayolo, 2003:8).

“El que el matrimonio en todo el incanato se realizara en el mes de la Coya Raimi (mes de la Reina), o sea, entre el 21 de agosto y el 22 de septiembre, se debía a que en este mes existía la mejor sincronía de nutrición y desarrollo de los gametos de ambos sexos. Aun en nuestros días, el matrimonio entre los nativos en el Cuzco se realiza en el mes de septiembre, en Puno en Agosto y en el Collao, y Huarochirí en Octubre”. (Antúnez de Mayolo,2003:8).

“En este reparto de esposas y concubinas, las féminas más dotadas orgánica y cognitivamente, fueron asignadas como esposas o concubinas a funcionarios de la más alta categoría y la perfección fue descendiendo de acuerdo a la inferior calidad del esposo, debiendo siempre ser la mujer de calidad superior al varón. El matrimonio se realizaba besando (hampitat) el hombre la boca de la mujer y calzándole una uxuta (calzado) de lana si era doncella o de paja si había tenido relaciones, pues no pocas de las acllas habían tenido relaciones con los incas. Por el alto porcentaje de mujeres que recibían los curacas y los allillac, era reducido el número de ellas para ser distribuidas entre el común de pobladores. Esto determinó una severa competencia por alcanzar esposa, los ledos e indolentes, quedarían privados de esposas y deberían esforzarse mucho para obtener una en un próximo reparto anual. Los tarados, física o mentalmente, contraían matrimonio con un similar lisiado, para reducir la prole vía planificación. El elevado porcentaje de varones solteros, no implicó riesgo de violación, raptó o adulterio, pues estas ofensas eran castigadas con la muerte del o de los ofensores”. (Antúnez de Mayolo,2003:9).

La educación empezaba antes que naciera el niño, durante la gestación, incluso antes de que se pudiera concebir y es que la gestación era planifica, era política nacional.

b. Preparación y seguimiento en la gestación

Una vez contraído el matrimonio, como es natural, la mujer entra en periodo de gestación, siguiendo un régimen de educación.

“Varones y mujeres observaban dietas especiales durante la gestación. No he podido recuperar las dietas. En nuestros días, las gestantes prefieren consumir pescado a carnes rojas, pues se piensa que la carne roja endurece los huesos y hace más difícil el parto, mientras que al consumir pescado, los huesos son ‘gelatinosos’. Prefiriese los pescados del río a los del mar. Se prefiere también el consumo de olluco (*Ullucus tuberosus*), pues se piensa que facilita el descenso del feto al nacer. ¿Es por la gomosidad que tiene? ¿Es que incide en la placenta o en la piel de quien nace? (...)” (Antúnez de Mayolo, 2003:10).

“Se desconocen los profundos conocimientos que existieron en el incanato, pues ellos fueron destruidos por estimárselos idólatras y diabólicos, cuyos observantes fallecieron o fueron desterrados a Valdivia o Concepción. Podríamos llenar un par de páginas citando las evidencias del notable desarrollo intelectual de los incanos. Basta decir que el sacerdote jesuita José Acosta formado en Salamanca y Medina y quien fuera rector en Juli, Lima y México, informó a sus superiores en Roma en 1577 que los indios peruanos aprendían la teología, filosofía, cánones para ser sacerdotes en dos meses, mientras los españoles requerían cinco meses en lograr tal conocimiento. Este resultado nos lleva a sugerir... el que se estudie el nivel de inteligencia del nacido con relación a su peso y tamaño y la validez de las prácticas de gestación y parto precolombino. (...) En cinco siglos de mejora cognitiva-genética, especialmente en los dos y medio siglos últimos (1261 a 1532) del incanato, se logró elevar del 10% de pobladores que se estimó poseían C.I. superior, a que el 34% desarrollara su C.I. superior a 120 puntos”. (Antúnez de Mayolo, 2003:11-12).

Dice el mismo autor que: el vocabulario refleja la capacidad de abstracción de su poblador. (...) En el inkanato (1025 a 1532) se

identificaron las fases del desarrollo fisiológico, emocional y cognitivo del infante, y esta sería la siguiente:

De 00 a 12 meses (el primer año)

“Ese mismo día recibía nombre el niño; el primero de su vida mas no el último. Por lo general hacía alusión a una característica física (cabeza grande, cabello fino, brazos cortos, ojos chicos) o se refería al lugar se su nacimiento (tierra fértil, piedras gordas, maizal dorado, quebrada honda, cerro frío)” (Huallpa,2007:60).

A continuación la vida del infante se desarrollaba dentro de una rutina muy marcada. Se le bañaba con agua traída del arroyo y, antes de envolverlo en sus pequeños mantos, se le fajaba los brazos y piernas con huallta (bayeta) para que no le crecieran torcidos: las piernas rectas le servían para andar largas distancias sin fatiga, los brazos fuertes para trabajar todo el día.

El niño pequeño permanece fajado de cuerpo entero hasta aproximadamente seis meses, pasada esta edad hasta los 9 meses, se le faja solamente de los pies, paulatinamente se le quita la faja, hasta que aprenda a gatear. Las razones señaladas por las madres, para proceder al fajado, son que el niño no fajado crece con malformaciones, con las piernas indelebles y sin fuerza en el cuerpo.

c. Lactancia

Su vida como lactante, era metódica y rígida. La madre le daba a mamar en el suelo y nunca lo tomaba en brazos, porque creía que los brazos eran para trabajar y no para engreír, que los niños mimados crecían enfermizos. Lactaba por la mañana, al mediodía y en la tarde; evitaban darle leche a otras horas para que no se volviera glotón o surgieran desarreglos en su estómago. Si el pequeño era débil, le daban a chupar su propio cordón umbilical (que la madre había guardado para ese efecto) pues decían que lo robustecía... (...) Cuando el infante comenzaba a gatear, la madre dejaba de apoyarse e inclinarse sobre él para darle de mamar; entonces pasaba a sentarse intencionalmente en una esquina de la habitación y, con los pechos descubiertos esperaba a que el niño acudiese gateando. Éste se allegaba al pecho materno y lo vaciaba,

efectuando esta succión arrodillado, pero cuando agotado este pecho pretendía pasar al otro, la madre se lo impedía si quería hacerlo por delante de ella, permitiéndole en cambio que llegara a él por su espalda, dando un rodeo. Decían que esto lo hacían para despertar la inteligencia, enseñándole a superar los obstáculos. (Huallpa,2007:61).

“Los lactantes, fuere cual fuese su edad, recibían el nombre de *llullu llocac guamra*. El niño dormía en su quirau o cuna de madera, mueblecillo que –según el Padre Cobo- podían las mujeres portar en sus espaldas con sus hijos dormidos en el”. (Huallpa,2007:61). Ver siguiente imagen.



IMAGEN: Niño quechua en cuna de madera. Los aymaras también utilizaron este método para cargar a sus bebés, aún se practicaba en pleno siglo XX. Imagen de Huamán Poma de Ayala.

d. El rutuchi

“La fiestecilla era importante porque en ella, el tío que le había cortado el primer mechón de pelo le imponía el segundo nombre del

niño, el mismo que le acompañaba hasta la adolescencia. Los festejos terminaban con regalos al infante y libaciones de licor entre los adultos”. (Huallpa,2007:62).

El recién nacido es conocido como *moxocari*, quien es lavado en agua frígida para provocar la violenta reacción de la tiroides. De no sucumbir, es presentado a los parientes al quinto día de vida, en la fiesta del *Ayusca*, quien será considerado como *herque* al mes. De los 2 a los 4 meses –es- el inicio del balbuceo es llamado *Antahuambam*. A los 3 meses será censado y su vida será registrada hasta fallecer. De los 4 a los 6 meses es conocido como *Antaquiroy* (indentado); de los 6 a los 8 meses se ríe y será llamado *hullama* o *sompohuamra*. A los 8 meses inicia la imitación de gestos y habla cumpliendo la fase de *trahuamra*. Al cumplir el año será *Guamara*, se le corta el cabello, es festejado y recibe el nombre que conservará hasta sus 14 años. La capacidad de caminar del menor hasta los dos años lo califica como *llucahuamra*, para ser de los 2 a 4 años el *Machapori*; es decir, quien aún no tiene razón. De los 4 a los 6 años es el *Tantariques*, o sea, que tiene razón.

Los castigos.- El pequeño que *tenía cuatro años* cumplidos y pasaba el día jugando en su casa era nombrado *pucllacoc*, nombre que conservaba hasta cumplir los nueve, edad en que pasaba a ser *tocllacoc* o muchacho que con su onda caza pajaritos.

Los hijos deben andar siempre delante de sus padres, esto significa que los padres son cariñosos y que cuidan de sus hijos con amor, además también se puede verse en sentido de protección, de responsabilidad de los padres. Si se les deja caminar a los hijos detrás de sí, entonces juzgan que es señal de mal cuidado y que no aman ni respetan a sus hijos. (Huallpa,2007:79).

Refiere Garcilazo: “*Al hijo de la familia castigaban por delito que cometía como a todos los demás, conforme a la gravedad de su culpa, aunque no fuese lo que se llaman travesuras de muchachos y al padre castigaban ásperamente por no haber adoctrinado y corregido a su hijo desde la niñez, para que no saliera travieso y de malas costumbres. Estaba a cargo del decurión acusar al hijo de cualquier delito, también como al padre*”. Estos decuriones no eran

otros que los ancianos del pueblo, los cuales quedaban a cargo de los muchachos mientras sus padres estaban laborando en el campo. Los ancianos obligaban a los niños a que los ayudasen a desgranar mazorcas o hacer sogas, espantar moscas o distraer a los chiquillos menores, habiendo coscorriones para los morosos. Cuando un muchacho cumplía los doce años se le reconocía (como) *makta*, pudiendo ayudar a sus padres en el campo. (Huallpa,2007:62).

El varón de los 8 a 12 años es el *pucllahuamra* o jugueton. De los 12 a 18 años es el *Mactacon* o ayudante en las faenas agrícolas. De los 18 a 20 años es el *Sapayac* el que sirve como chasqui; de los 20 a los 25 es el *chihuayna* o *Imanguaynao* joven que ayuda en las labores de los padres y están a su servicio. A los 25 años el varón es *Aucapories* susceptible de contraer matrimonio y como tal sirve hasta sus 50 años, colaborando en todos los trabajos requeridos por el Inca y curacas. A su vez, las mujeres reciben designaciones según sus edades y ocupaciones. La clasificación que antecede demuestra el conocimiento de las capacidades existentes a cada edad, tanto para conocer lo poseído como para efectuarla.

Dice Antúnez (2003:5): Estimo que esta temprana capacidad se debió tanto a la formación como a la alimentación. Toda madre lactó a su hijo hasta los 2 años, proporcionándoles con ello la galactosa requerida para la formación de la mielina de la que dependía las transmisiones eléctricas en el cerebro y sistema nervioso central. La alimentación fue a base de cuy (*Cavia porcellus*) cuya carcasa contiene 16% de grasas y de ellas un 21% es el escasísimo linolénico (18:3n3), el cual existe en la leche materna, empero inexistente en la vacuna. Además, el alto consumo que se hizo del pescado (22:6n3 ó DHA), así como del achis (*Amaranthus caudatus*) y tarwi (*Lupinus mutabilis*) proporcionaron la grasa DHA indispensable para la formación de las neuronas del cerebro y del sistema nervioso central, de la retina y gametos. Además, los alimentos domesticados por los precolombinos peruanos contienen mayor porcentaje en minerales y vitaminas y principios activos que contribuyen al rápido desarrollo cognitivo y fisiológico”.

CAPÍTULO III

LA EDUCACION INDÍGENA DURANTE LA COLONIA: ¿EDUCACIÓN BILINGÜE EVANGELIZADORA?

En la epopeya de la lucha andina por la educación, antes que se pueda hablar de escuelas y educación formal como tal, ha de saberse que la labor educativa estuvo a cargo de los religiosos y su misión evangelizadora. El 15 de noviembre de 1532, en la plaza de Cajamarca, el Inca Atahualpa espera. Aparece un español llevando algo entre las manos. Por medio de un intérprete le dice al Inca que allí está la palabra de su Dios, y lo entrega. Atahualpa lleva al oído ese objeto incomprensible, no escucha alguna; lo arroja. ¡Cristianos, venganza!, grita el fraile Vicente de Valverde. ¡Los evangelios hollados!. Truenan los arcabuces, la emboscada de Cajamarca y la conquista del Tahuantinsuyo quedaron justificadas, aunque no parece justificación. Los hombres llegados de Europa y sus descendientes, tenían una cultura totalmente diferente a la de América autóctona. Sus motivaciones eran básicamente de tipo económico, mas no de tipo intelectual (cultural).

Con la intervención española, no sólo cambia la estructura económico social y político, sino con todo ello, la estructura educativa y cultural, en el que el tiempo cumple la función de mejor juez para juzgar si fue bueno o malo tal desestructuración. Así, “cuando llegan los españoles hacen uso de las lenguas indígenas como elemento importante de la evangelización. El uso de las lenguas vernáculas se consideraba una herramienta de mayor importancia para los misioneros, que pronto descubrieron las ventajas de instruir a los indios en su propio idioma. Aunque, más tarde, a fines del siglo XVIII, se abandona esta práctica y se opta por la educación en castellano”(Damsgard,2003:4), como posteriormente se verá.

Para facilitar la colonización e implantar una nueva cultura, “ocurrió que las lenguas indígenas comenzaron a ser utilizadas como idiomas de educación casi desde los inicios de la invasión europea, cuando los peninsulares organizaron colegios para los hijos de la nobleza indígena y de los caciques y les enseñaron en latín, en castellano y en uno de los idiomas indígenas considerados por el

régimen colonial como “lenguas generales”. En Cuzco, por ejemplo, los niños y jóvenes indígenas aprendían a leer y recibían instrucción en la doctrina cristiana por medio de la lengua que mejor manejaban –el aimara o quechua (Se debe recordar que toda la región cusqueña y parte de otras regiones del centro del Perú, fueron pueblos aimaras antes y en plena colonización: Xavier Albó 1984:XLIII) y también a través del castellano y del latín” (Arias, 2005:52).

Posteriormente, a fines del siglo XVIII, con el advenimiento de los movimientos emancipadores y cuando las lenguas indígenas fueron proscritas por la Corona española esa incipiente práctica bilingüe se abandonó y se optó por una educación en castellano, cuando el sistema comenzaba a hacerse extensivo a la población”(Arias,2005:52).

Por lo dicho, resulta claro que el contacto con la cultura occidental fue totalmente diferente de aquel al cual los pueblos indígenas estaban acostumbrados. En lugar del intercambio equilibrado, fue impuesta una relación de desigualdad en la cual un pueblo ganaba en términos económicos y el otro perdía todo y era obligado a aceptar la cultura del conquistador.

La “conquista” española significó para el Perú profundo “la dominación política, militar, cultural, económica –psicológica-, en la que hubo persecución y exterminio de creencias autóctonas con la extirpación de las llamadas idolatrías. Sí, extirpación de idolatrías, la forma temprana de lo que se podría llamar terrorismo cultural. Se instaure el desequilibrio social que hasta ahora, mutatis mutandis, se reproduce: una minoría dominante de los españoles que no trabaja, porque el trabajo no es propio de señores que viven parasitariamente del trabajo, de la servidumbre y hasta de la esclavitud de los otros” (Chiappo,2002:3,en: Identidad). Se engendra la idea y práctica de que el trabajo es para los indios. Los españoles o “conquistadores” llegan a tenerle pavor al trabajo, sobre todo a aquello en la que se debe ensuciarse las manos y se privilegia al arte de agitar palabras.

Las “extirpaciones de idolatrías”, verdaderas cacerías de “idólatras” fueron las primeras expresiones de intolerancia tendiente a destruir

a las culturas y pueblos no occidentales. Los “extirpadores” tenían la tarea de extraer el “alma” de los pueblos no occidentales; y para ello utilizaron todos los recursos ideológicos, políticos, militares que estuvieron a su alcance” (Rodríguez,2000:12).

Desde la Colonia, la cultura occidental y cristiana de los europeos, por ser la cultura de los conquistadores, se hizo dominante y redujo a las demás culturas y pueblos a su condición de dominados. Esta dominación tenía dos componentes importantes: el componente político, que garantizaba la opresión mediante las leyes y la fuerza; y el componente ideológico, que garantizaba la opresión mediante el “convencimiento” de la superioridad y la justicia del dominador y de la inferioridad del oprimido. Este segundo componente estuvo a cargo de la Iglesia Católica durante la Colonia. Ella se encargó de “enseñar” que los dioses occidentales eran “verdaderos”, “superiores” y los dioses de los otros pueblos “falsos”, “inferiores”; que la lengua de la dominación era “más” culta que las otras; que los conocimientos de la cultura dominante eran “ciencia” y los conocimientos de las otras culturas “no ciencia”.(Rodríguez,2000:11).

Esta labor educativa de la Iglesia incluía la información “científica” y “verdadera” de las sociedades occidentales y los valores de ella como “valores universales”, hasta hacernos reconocer al Estado Nacional colonizador como la “Madre Patria” (Rodríguez,2000:12).

Sin embargo, a pesar de los tres siglos de colonización, los españoles y posteriormente los “criollos”, sólo lograron destruir a las culturas que estuvieron en permanente convivencia con ellos (por ejemplo a los pueblos de la costa). La sierra y sobretodo la Amazonía, mantuvieron hegemónicas sus ideologías, sus lenguas, su cultura”(Didáctica de las Ciencias Sociales,12).

3.1 LA EDUCACIÓN ELEMENTAL Y LA ENSEÑANZA DE LOS INDIOS (Por Pablo Macera)

Si hablamos de educación formal, es decir, la implantada por el Estado colonial, “en el siglo XVIII la cultura, es decir, la cultura occidental, y la educación fueron privilegio de “casta”, de minorías que arterialmente se extendían al interior del Perú. “La plebe urbana y

la gran masa de trabajadores campesinos (esclavos, negros y siervos indígenas) se hallaban al margen de esa cultura o participaban de ella, en condiciones de gran inferioridad y de modo indirecto. La educación era un privilegio de clase que celosamente reservaban para sí mismos los españoles y criollos porque comprendían que el conocimiento puede ser una herramienta de control y dominación sociales, pero también causa de esa dominación. Esta concepción aristocratizante de la cultura -con ello no se piense que los pueblos minoritarios no tuvieron cultura- fue compartida hasta que aquellos mismos, bajo la influencia del Despotismo Ilustrado, pidieron en el Perú “la educación del vulgo”. Y de hecho esa actitud de los grupos dirigentes coloniales debe ser contado como uno entre los principales factores que determinaron el fracaso de la política educativa del Estado español en América”(Macera, citado por Tito y otros,2005:196).

Con ese tipo de educación, privilegio de castas, se garantizaba dos cosas: “El Estado se interesaba en mantener las nuevas jerarquías sociales instaladas por la conquista y, del otro, quiso la integración de los grupos dominados dentro de la nueva sociedad colonial pero con las limitaciones indispensables para no introducir cambios en la estructura y distribución del poder” (Macera, Ob.Cit.). Cuidaron que el poder no cayera en manos de indígenas o de las mayorías.

En la Colonia, la Iglesia jugó un rol preponderante como agente de educación o transformación de mentes. “Se había pensado utilizar a la Iglesia como colaborador educativo del Estado, convirtiendo cada parroquia en una escuela y todavía en 1820 llegó una orden real en ese sentido. Pero esas intenciones se frustraron. En primer lugar los servicios religiosos se concentraron en las ciudades y fueron numérica y cualitativamente deficitarios en el sector campesino. El cura católico, además, no tenía frecuentemente mayor interés en ilustrar a sus feligreses; el monopolio de la cultura occidental le aseguraba el fructífero rol de intermediario indispensable entre la sociedad campesina y el mundo urbano. Por otra parte, y era lo principal, el costo probable de las escuelas de indios superaba las posibilidades económicas del fisco peruano estructurado con un criterio colonialista en beneficio de la metrópoli. Los Reyes exigieron y

reiteraron que en cada pueblo de indios hubiese una escuela (entre otras una Cédula de 1800), pero las autoridades subalternas no podían cumplir esas órdenes. Les faltaban fondos” (Macera, en:Tito,2005:197).

Varios expedientes, fueron imaginados para resolver esas dificultades. En primer término la ayuda de los particulares mediante una reorientación de la caridad privada (escuelas y hospitales en vez de fundaciones religiosas, fue una de las “propagandas” oficiales del Despotismo ilustrado), pero muy poco se consiguió por ese lado. Se pensó también en recurrir a las Cajas de Censos de Indios, pero esas instituciones habían sido esquilmas desde su fundación en el XVI, prestando dinero al Fisco y otorgando créditos a los particulares españoles. La mayoría de las comunidades no podían disponer de sus fondos propios y las más reservaban sus rentas para completar el pago de tributos. Sólo algunas pocas eran consideradas como ricas y prósperas y capaces de asumir los gastos de una escuela.

Dentro de esa política de autofinanciamiento, a cargo de los mismos indios, se llegó a sugerir en 1782, por los ministros peruanos, que se hiciera una remensura de las tierras de comunidad y de las vacancias colindantes, separando un lote para sembrío de pan llevar que serviría para mantener a las escuelas. No conocemos en qué medida se aplicó o no este proyecto.

En suma, la gran “masa o mancha india” no accedió a la escuela o educación hispana formal que impartía conocimientos y cultura occidental enfocada en la religión católica. Su educación fue espontánea, la misma que le permitió conservar su identidad y cultura.

¿Cuál era la realidad de la educación en las provincias en el siglo XVIII y XIX? Una pregunta difícil de responder, aunque no por ello se deja de hacer alguna aproximación. “A riesgo de generalizar es posible... ofrecer un cuadro de conjunto, proporcionado por testigos provinciales que en el lapso de 25 años y desde distintas regiones del país (Cuzco, Chachapoyas, Jauja, Tarma, etc.) presentaron sus informes a las autoridades limeñas. Sugerimos que la misma diver-

sidad geográfica de esos testimonios y su escalonamiento cronológico permite algunas conclusiones válidas para otros sectores del virreinato. Veámoslo cada uno por separado” (Macera, citado por: Tito, 2005:199). veamos lo que Macera anota al respecto de la educación en los años que dieron fin a la Colonia.

En el periodo de 1792-1795, en el Cuzco no existía más escuela indígena que la del partido de Aimaraes. Había otra en Calca, dirigida por el español Basilio Palomino, pero cobraba dos y cuatro reales mensuales por alumno (según quisieran leer o escribir, respectivamente). Nadie podía pagar esas pensiones. Según opinión de los subdelegados y curas de estos lugares, era imposible establecer escuelas en cada pueblo de indios porque éstos eran escasos y no existían fondos de comunidad para pagar a los maestros. Algunos sugerían que se aplicase al campo pedagógico el sistema de las reducciones toledanas del siglo XVI: crear escuelas regionales que sirvieran a varias aldeas. Según Manuel Gayoso y Guevara, a estos colegios elementales deberían asistir no sólo los mestizos e indios comunes, sino también los españoles y los propios hijos de caciques. La razón, más que precozmente democrática, era dictada por el ahorro; las rentas no podían costear una diferenciación de clases. Estos planes, aunque ajustados a las limitaciones económicas de la región, exigían demasiado de cada escuela, ejemplo, recibiría a la población escolar de Maras, Yucay, Hayllabamba y Tambo, entre los pueblos principales; y la de San Salvador de Chiquibamba a los vecinos de Chinchero y Lares (...).

En Huaylas, 1817.- Huaylas fue durante la época colonial, al igual que hoy, una de las tierras más pobres del Perú. En 1817 al iniciar su visita el intendente don José Gonzáles de Prada, encontró dos pequeñas escuelas que pagaban los padres de familia de Yungay y Huaraz. Los pueblos y doctrinas de Caraz, Tapas, Cotaparaco, Pararín y Recuay, nunca conocieron un maestro. En Huaraz, el principal o quizá el único centro urbano de todo el partido, muchos niños quedaban sin aprender el abecedario porque la escuela particular funcionaba en una casa estrecha y los franciscanos del Convento Recoleta no querían cumplir con las reglas de su fundación que los obligaba a enseñar la Gramática.

La ignorancia y la decadencia económica de Huaylas, la explotación del indígena, el abandono de las tierras, su pobreza, eran parte de un solo problema. Pero mientras en los anteriores informes comentados, las autoridades se limitaron a enunciar cansadamente los obstáculos económicos con que tropezaba la fundación de escuelas, aquí un tardío discípulo de la ilustración, Felipe Antonio Alvarado que entonces era subdelegado de Huaraz, quiso informar a sus superiores no acerca de la inferioridad educativa de los niños sino de la situación general en que vivían. Su perspectiva era la misma de Eyzaguirre, cuyas ideas sin embargo probablemente no conoció Alvarado. No era desde luego un indigenista ni un revolucionario (incluso algunas de sus opiniones dejan adivinar un prejuicio colonialista de superioridad racial). Sólo era un reformista la escala de todos aquellos que todavía compartían los ideales del Despotismo borbónico tal como habían sido expuestos años antes por la administración de Carlos III. Por eso mismo comprendía que el interés superior de la metrópoli no coincidía necesariamente con los intereses particulares de los colonos y que en la medida que mejorase la situación de los indios, el primer beneficiado habría de ser precisamente el Estado español. Con esa convicción escribió sus Breves apuntes para la descripción del Partido de Huaraz. No nos interesan ahora las primeras páginas de esos Apuntes dedicados a la geografía e historia de la región donde a lo más resume a Garcilazo, Alcedo y Ulloa. Lo que importa es la parte central de su informe, detallada denuncia contra todos los poderosos locales.

Para Alvarado, el indio, “esa porción desvalida del género humano”, era hombre sufrido y humilde, sin ambiciones ni odios, expoliado por la avidez inmensos trabajos pasaba a las manos ajenas de la superstición. Un informe que Alvarado adjuntaba a sus denuncias demostraba las contribuciones forzosas en gallinas, animales, frutos, servicio personal y dinero que los indígenas debían entregar a sus parroquias. Dedicados a la agricultura en una región que casi desconocía la industria y el comercio, los indios no querían innovar sus antiguos métodos de cultivo. “A manera de hormigas, confe-saba el subdelegado, que desde la creación no han variado la economía de sus acopios, la forma de trabajo y elección del tiempo; así

los de Huaylas satisfechos en la rutina de sus antepasados, no extienden sus ideas ni examinan las ventajas de la novedad”.

Las escuelas y el castellano podrían, según Alvarado, desterrar esta miseria. El indio era pobre porque vivía en la ignorancia; y ni siquiera tenía asegurada la salvación de su alma porque su religión no era otra que el texto del catecismo “mal pronunciado y nada entendido”. El día que estos hombres recibieran instrucción habrían terminado sus penurias porque, según creía Alvarado, las luces eran el primer paso a la riqueza y el bienestar. Distraído por la indignación, por el entusiasmo con que defendió al indígena. El subdelegado olvidó el motivo principal de su informe y son pocas las recomendaciones prácticas que elevó a sus superiores. No dejó de advertir, en cambio, que la nueva política educacional a que estaba obligado el Gobierno español era para su propia conveniencia. Estaba fresco aún el nombre de Túpac Amaru. La derrota del Gran Rebelde, como lo apellidaron con involuntario respeto, no había conseguido tranquilizar los ánimos. Como José Baquijano, Alvarado advirtió al Virrey Jáuregui que no era verdadero triunfo el de la violencia pasajera de las ramas. El indio abatido podía resurgir y vengar la humillación. Era una amenaza sin plazo ni nombre y Alvarado fue de los pocos españoles en preverla. Si se quería evitarla era necesario educar al indio, porque sólo la enseñanza suavizaba las costumbres. La fuerza no contenía los desórdenes sociales. El maestro debía de sustituir al soldado. La religión y el alfabeto servirían le lazo la lealtad, más firmes que el temor, y ayudarían al indio a comprender sus deberes sociales. (Macera, citado por Tito,2005:199).

La educación castellanizante y, sobre todo, evangelizadora de la Colonia, tuvo traumáticos resultados pedagógicos y psicológicos, culturales, sociales y económicos. Ante esta lacerante realidad, ya posteriormente en la Republica, se plantea la Educación Bilingüe para mejorar los aprendizajes o, mejor dicho, adquisición de conocimientos occidentales, orientada al cambio de identidad.

CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN INDÍGENA DEL SIGLO XIX, LA REPÚBLICA: ASIMILACIONISTA Y HOMOGENEIZANTE

4.1 LA EDUCACIÓN Y EL ESCENARIO ECONÓMICO Y POLÍTICO DE LA NACIENTE REPÚBLICA

En el siglo XIX, como consecuencia de los procesos revolucionarios de la burguesía europea y el desarrollo de ideologías independentistas en las colonias americanas, el Virreinato del Perú se convirtió en la República Peruana. El movimiento que llevó a esta nueva situación no fue, sin embargo, el de Tupac Amaru II, sino el de los criollos argentinos, grancolombianos, chilenos y peruanos. Así, el Estado Nacional nacido de las luchas independentistas se conformó bajo la hegemonía de las burguesías criollas de América del Sur. Estaban estas últimas todavía temerosas en 1824, de las masas indígenas movilizadas en 1780” (Rodriguez, Ob.Cit.).

“Es suficiente leer los principales artículos de la Constitución de 1823, para reconocer que el nuevo Estado estuvo diseñado para el mantenimiento de las reglas sociopolíticas coloniales, en particular la relacionada con los indios y los negros”. La subsistencia de la “República de los Indios” y la “República de los Españoles (criollos)” no solamente estuvo expresada en las leyes y en el mantenimiento de los “tributos”, sino en la ocupación de los espacios geográficos nacionales: criollos en la costa e Indios en la sierra y la Amazonía” (Rodriguez, 2000, 12).

El *statu quo colonial* comenzó a descomponerse cuando se iniciaban las disputas por el poder del Estado entre los criollos (“Liberales” y “Conservadores”). En la vorágine de la lucha, uno de estos grupos “decreta” la supresión del tributo indígena y proclama la manumisión de los esclavos. Los ingentes ingresos fis-

cales por la venta del guano y la posterior crisis de sobreendeudamiento crearon las condiciones para la derrota de la Guerra del Salitre (1879-1885) y ésta la completa destrucción del aparato productivo de los agricultores costeros”(Rodríguez,2000,13).

A mediados del siglo XIX, “en el Perú existían dos repúblicas, dos sociedades opuestas una a la otra, los criollos europeos, y por el otro, los indios; cada cual resistiéndose a formar parte de una única comunidad nacional”(Colca,1994:47,en: Memoria I SIEIB).Según los criollos, la nación había sido gestada por ellos y únicamente por ellos y que los indios no entendían esta gesta histórica; menos habían participado en ella. Por tanto, los únicos llamados a dirigir y representar esta nación eran los criollos. Por su parte, los indígenas persistían en la posibilidad de reivindicar sus derechos históricos, en la posibilidad de reconstruir la nación peruana teniendo como cimiento a ellos, tal y conforme Túpac Amaru lo quiso hacer con la revolución dirigida por él. Los indigenistas, en la medida en que estrechaban su identidad con los indios, sentían, intuían, interpretaban, elaboraban proyectos históricos con la intención de corresponder al requerimiento teórico para la formación de la nación peruana”. “Los indigenistas de aquellos tiempos llegaron a convencerse de que los indios aún se mantenían leales a sus rasgos distintivos etnonacionales como idioma, costumbres, creencias, tradición, que todavía mantenían fe y esperanza en torno del Inka Riy /el Rey Inca). De ahí que los indigenistas y los nacionalistas occidentales luchaban porque se constituya una y otra organización o institución en ese sentido, a nivel estatal. En 1943, el Congreso Peruano aprueba la creación del Instituto Indigenista Peruano, dependiente del Ministerio de Justicia y Trabajo. Por esa misma época, en Cusco se fundó la Nueva cruzada pro-indígena. Pero el resultado de este intento de reivindicar los derechos etnonacionales de estos indígenas cayó en saco roto, y la esperanza de mancomunarse nacionalmente a los criollos con los indígenas también

se había hecho cada vez más utópico” (Colca,1994:47,en: Memoria I SIEIB).

Según Marzal (1981) las acciones de los distintos gobiernos respecto al indio se han movido entre posiciones conservacionistas, asimilacionistas e integracionistas. Al deseo colonial de conservar a los indígenas como tales, bajo el control y manejo de la sociedad dominante, se opuso la motivación republicana temprana de asimilarlos al cauce de la sociedad nacional a fin de configurar una sola nación mestiza. Sin embargo, la política del Estado respecto del indígena, como es de esperar, no ha sido uniforme durante la época republicana; se ha seguido más bien en una suerte de vaivén, yendo de una posición a otra, de la conservación a la asimilación y viceversa (ibid) (López.1988:267).

Es así como en los primeros años de la independencia, impulsados por ideas liberales, nuestros primeros gobernantes “quisieron trasladar a nuestra realidad planteamientos surgidos de las revoluciones democrático burguesas europeas” (Lynch,1979:VI); vemos entonces descomponerse los elementos del sistema indigenista colonial: “la denominación de indio, el tributo, el servicio personal, la propiedad comunal, los cacicazgos, (desaparecen) para que la libertad y la igualdad de los indios ante la ley fuera realidad” (Marzal,1981:50). Luego, en 1823 Bolívar, en un deseo por impulsar la propiedad individual y el desarrollo capitalista, ordena el reparto de tierras de las comunidades indígenas, desmembrándolas y desconociendo, por tanto, la naturaleza de la comunidad como institución vital de la sociedad andina (Lynch,1979; Marzal,1981) (López.1988:268)

“En adelante no se denominará a los aborígenes indios o naturales... sino ciudadanos del Perú y con el nombre de peruanos deben ser reconocidos” (San Martín, 1921, en Marzal 1981:51). Así, supuestamente, el problema indígena habría de desaparecer y junto con él las diferencias que se establecían en la Colonia. Sin embargo, lo que ocurre durante gran parte de nuestra

vida republicana se caracteriza por el menosprecio, olvido e ignorancia de todo este sector de ciudadanos del Perú: “En la naciente república los indios no cuentan, a no ser con su pasado un tanto mitificado, para nutrir el nacionalismo de un país, que, para afirmar su propia identidad, necesita ser diferente de la España con la que acaba de romper” (Marzal, 1981:51) (López.1988:268).

Después de la protección colonialista el indígena debe enfrentarse, indefenso, al sistema latifundista en expansión y se ve despojado de sus tierras y propiedades las mismas que, por la fuerza, son anexadas a las grandes haciendas. En el Sur Andino y, particularmente en Puno, esta situación se torna aún más dramática luego de la Guerra del Pacífico de 1879, ante el avance del desarrollo capitalista por la penetración del imperialismo inglés a través del comercio de la lana (Lynch,1979) (López.1988:268).

4.2 POLÍTICAS EDUCATIVAS Y MOVIMIENTOS SOCIALES DURANTE EL SIGLO XX

Al principio del presente siglo (XX), época que marca el inicio de las experiencias educativas materia de este ensayo, apareció una nueva corriente que surge “como expresión de sectores de la pequeña burguesía, tanto limeña como provinciana” (Lynch,1979:XV). Esta posición tuvo su mejor representante en la Asociación Pro-Indígena, la misma que, entre 1909 y 1917, “promovió en el país un pensamiento a favor del indígena que sirvió sobre todo para encender una esperanza en la tiniebla andina agitando la adormecida conciencia indígena” (Mariátegui, 1970:104). La Asociación, a través de su órgano EL Deber Pro-Indígena, fustigó airadamente a los gamonales y latifundistas de la época y luchó por las libertades democráticas y por la justicia dentro de la ley y el orden burgués. Condenó el exterminio de los indios en las minas y en las haciendas y se refirió en reiteradas oportunidades a la particular situación de explotación y marginación en que vivía el indígena, especialmente en zonas como

la de Puno (cf. Kapsoli,1980:141). En sus páginas escribieron puneños como Francisco Chukiwanka Ayulo, Manuel Quiroga, Remigio Franco y otros cuya labor mencionaremos en el curso del presente trabajo. (López.1988:269).

La Asociación tenía su central en Lima y filiales en provincias dedicándose principalmente a:

- a) difundir los problemas por los que atravesaban los indígenas;
- b) prestar asesoramiento jurídico a los campesinos en sus conflictos con los gamonales; y,
- c) promover el estudio de la realidad de la población indígena.

Las acciones de la Asociación sirvieron para que los sectores intelectuales costeños tomaran conciencia de la problemática indígena, originándose así un movimiento que motivó la dación de una legislación tutelar a favor del indígena, uno de cuyos logros más importantes fue el reconocimiento legal, por primera vez, a nivel de la Constitución de 1920, de la comunidad indígena (cf. Lynch,1979:XIV-XVII) (López.1988:269).

La Asociación promovió además toda una corriente que abogaba por la educación del indio. En 1909, la Asociación organizó un ciclo de conversaciones sobre la educación indígena, en el que participaron profesionales, intelectuales, artesanos y estudiantes. (López.1988:269).

Del recuento de estas discusiones (Kapsoli,1980:27-28) nos parece importante destacar las opiniones de Dora Mayer, Julia Delaway y Pedro Zulén. La primera decía que “la justicia es la mejor educación que se puede dar a un pueblo”; la segunda reclamaba la educación del indio en su propio idioma y el tercero consideraba que la educación del indio era indiscutible e impostergable por cuanto “el indio es uno de los elementos más valiosos para el progreso nacional”. Modesto Málaga, al presentar su tesis sobre la educación indígena, consideraba que ésta era “una de las

condiciones del engrandecimiento nacional (y que era) básico propiciar el perfeccionamiento de su voluntad, el cultivo de sus facultades físicas, intelectuales y morales” (En Kapsoli, 1980:28). Sin embargo, era consciente que una acción tal resultaba inconveniente para el sector hegemónico de nuestra sociedad “porque el día que suceda... no habrá reparto forzoso y obligatorio de lanas, no tendrán peones gratuitos para su servicio personal, desaparecerán los devotos y con las devociones la cosecha de dinero para párrocos, gamonales y caciques” (Ibid, :29)

La labor de la Asociación fue principalmente de denuncia y de sensibilización de la capital respecto de la dramática situación del indio en el interior del país. Sin embargo, como decía Mariátegui (1972:40-41), “El problema del indio, que es el problema del Perú, no puede encontrar su solución en una fórmula abstractamente humanitaria. No puede ser la consecuencia de un movimiento filantrópico... Como experimento, el de la Asociación Pro- Indígena fue un experimento negativo. Sirvió para contrarrestar, para medir, la insensibilidad moral de una generación y de una época... (pero) la solución del problema indio tiene que ser social” (López.1988:270).

Los esfuerzos de la Asociación son luego retomados por representantes de diversos sectores de nuestra sociedad, desde la derecha ilustrada hasta la izquierda marxista, y es así como, en base a todas esas iniciativas, la Constitución del 33, haciéndose eco de la preocupación por el indígena, incluye diversos artículos respecto de la comunidad indígena y de la propiedad comunal, legándose incluso a establecer que “El Estado dictará la legislación civil, penal, económica, educacional y administrativa que las peculiares condiciones del indígena exigen” (En Basadre, 1970:291). Sin embargo cabe mencionar aquí que la postura de los gobiernos de entonces no hacía sino reflejar a nivel nacional los movimientos que a nivel internacional iban tomando cuerpo con relación al problema indígena. Particularmente se

hizo sentir en el Perú el impacto que tuvo la Revolución Mexicana y la creación de instituciones que asumieron la reivindicación del indígena como, por ejemplo, el Instituto Indigenista Interamericano. (López.1988:270).

En muchos casos las iniciativas gubernamentales respecto del indio en el Perú, se limitaron a dar cumplimiento a acuerdos internacionales o a ejecutar planes diseñados por organismos internacionales de cooperación. Tal fue el caso de la creación del Instituto Indigenista Peruano en 1947 (en concordancia con lo aprobado en Patzcuaro en 1940), de las Brigadas de Culturización Indígena en 1938 (emulando una iniciativa similar desarrollada en México a través de sus misiones culturales), del Proyecto Vicos (a iniciativas de la Universidad de Cornell), del Programa Puno – Tambopata (impulsado por la OIT y otras agencias especializadas de las Naciones Unidas y del Plan Nacional de Integración de la Población Aborigen de 1959, organizado en base a las experiencias de Vicos y Puno. Una característica común de todas estas experiencias es la escasa dotación de recursos por parte del Estado, hecho que redundaba en que estas iniciativas no puedan en realidad asumir a cabalidad las tareas que el mismo Estado les confía (Marzal,1981) (López.1988:270).

En la aplicación de estas políticas el Estado peruano diseña acciones tales como el ya mencionado Plan Nacional de Integración de la Población Aborigen de 1959 o el Proyecto de Desarrollo e Integración de la Población Indígena de 1966. Tanto el uno como el otro se basan en una óptica integracionista-asimilacionista y promueven, al amparo de acciones desarrollistas, una más rápida inserción del indígena al mercado y vía ella su enculturización o transculturización, fenómeno identificado como cholización (cf. PNIPA,1963:3) (López.1988:271).

La cholización es vista como la “aculturación individual o grupal, es decir el movimiento espontáneo de la cultura indígena hacia la cultura nacional, de las formas sociales indígenas a las formas

sociales nacionales... a la canalización, orientación y racionalización del proceso de cholización, los llamamos integración nacional” (Ibid.:7-8) (López.1988:271)

En suma, los planes para incorporar al indio a la vida nacional han visto en la escuela el mecanismo capaz de promover “los cambios de actitudes necesarios para lograr la transición de la masa rural analfabeta de un estilo de vida tradicional a uno moderno” (Wallace,1975:2). Así lo consideraron también los asistentes al II Congreso Indigenista Interamericano cuando manifestaron que la eliminación del analfabetismo en las poblaciones indígenas debía contribuir a la consolidación de la unidad nacional (en Masferrer,1983:523), eliminación del analfabetismo que en nuestros contextos ha estado siempre pensada en términos de una alfabetización asociada con la lengua dominante.....

La escuela pues debía contribuir al cambio cultural, producir un fenómeno de aculturación y variar patrones tradicionales. Como se explicita en el documento del PNIPA (1965:14) “es el sistema de valores, y la constelación de ideas básicas las que se han de reemplazar o mestizar con elementos modernos y distintos”. Desde esta óptica absorcionista la escuela se convierte en punta de lanza de una ideología capitalista y de una visión occidentalizadora que ve en ella un instrumento indispensable para lograr ese ideal de homogeneidad lingüístico-cultural y económica que podría llevarnos hacia la tan ansiada unidad nacional. (López.1988:272).

Desde principios de siglo los planes educativos nacionales son diseñados asumiendo esa homogeneidad. Es así que la ley educativa de 1905 mediante la cual se crea la escuela elemental gratuita (escuela de escribir, leer y contar) pone énfasis en un tipo de educación universal basada en el desarrollo de habilidades de lectoescritura, las cuatro operaciones aritméticas, nociones generales de geografía universal y del Perú y de la doctrina cristiana. Ese modelo regía incluso en comunidades, haciendas,

minas y centros poblados con más de doscientos niños (Basadre,1970,T.XV). Respecto a dicho programa y a su posterior reglamentación de 1906, Basadre (Ibid.:22) nos dice que “en la práctica resultó demasiado uniforme para un país tan heterogéneo como el Perú”. Refiriéndose a este dispositivo Encinas (1959 (1932):97) acota que “los programas formulados fueron de tal uniformidad que los maestros... encontraron dificultad de enseñarlos en la totalidad, tanto por lo extenso de las materias, cuanto por la falta de relación con la región en la cual está ubicada la escuela” (López.1988:273)

En lo que concierne a la población indígena se pensaba entonces que ésta constituía “una raza desafortunada y abatida” a la que había que ayudar y es así que en el mensaje al Congreso el Ministro de entonces señalaba, que en razón de la inferioridad de la raza indígena los maestros rurales debían abordar su tarea con “poca ciencia y mucha paciencia” (González y Galdo,1980:93). Tales fueron los criterios que primaron a principios de siglo y que orientaron la política en materia de educación indígena. (López.1988:273)

En ese periodo se inauguraron en el país las escuelas normales, primero en Lima en 1905 y luego en Arequipa, Puno, Cuzco y Trujillo en 1906. En estos centros se formaba a los preceptores que habían de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas escuelas si bien implementaban también planes y programas uniformes para todo el país, contaron entre sus estudiantes con jóvenes preocupados por la secular postergación del indígena. De sus aulas egresaron educadores notables como el notable puneño Telésforo Catacora (murió), quién fundó en Puno la Escuela de Perfección dedicada al debate y a la reflexión, y que, junto a otros puneños como José Frisancho Pineda, Manuel Quiroga y Francisco Chukiwanka Ayulo y José Antonio Encinas – también egresados de la Escuela Normal, encabezaron en Puno un movimiento indigenista temprano (cf.Hazen,1974:45-46) (López.1988:273).

Este periodo resulta crucial para nuestro análisis pues tanto en Cuzco y Puno, como en otras partes del país, surgieron movimientos que, a partir del reconocimiento de la jerarquización que caracteriza a la sociedad peruana y de la condición de opresión y aislamiento en la que vivía el indígena, rescataron para el país situaciones que hasta entonces nadie quería afrontar y recuperaron e interpretaron las manifestaciones culturales de nuestra población indígena, situaciones a partir de las cuales se generó todo un movimiento cultural nacional enraizado en la cara india del país. A esta época pertenecieron también los movimientos indigenistas regionales, que si bien surgieron en lugares tan diferentes como Ayacucho, Cajamarca, Cuzco y Puno, fue en estas dos últimas ciudades en las que cobraron preponderancia. En el Cuzco debemos referirnos a los planteamientos del grupo Resurgimiento (1927) y en Puno a los del grupo Orkopata (1926-1930) y a personalidades tales como Emilio Romero, Luis E. Valcárcel, Federico y Ernesto More, José Oquendo de Amat, José Antonio Encinas, Mateo Jaika, Dante Nava, etc. (cf. Valcárcel, 1981:246-7). La labor de estos grupos resultó particularmente importante en el Sur Andino por cuanto sus miembros asumieron la defensa del campesinado ante el avance de la hacienda y el despojo de tierras del que eran objeto, particularmente en la época en la que el gamonalismo jugó un rol importantísimo en el aislamiento de la población indígena. “Todas esas medidas eran (pues) consideradas como escandalosas para una sociedad que tenía al indio como un ser inferior, que debía quedar al margen de (los) servicios elementales. Lo tradicional era que el indio no tenía por qué tener acceso al cuidado de su salud o a una imparcial administración de justicia” (Valcárcel, 1981:246). Como veremos más adelante, en Puno los gamonales en alianza con el clero de aquella época, se opusieron tenazmente a los intentos de democratización de la escuela y cabiendo honor a la famosa frase de que “indio leído es indio perdido” llegaron incluso a incendiar centros educativos y a masa-

crar y asesinar grupos enteros de campesinos promotores y gestores de que la educación lleguen también al campo. De allí que no resulte sorprendente que los indigenistas puneños agrupados en el Orkopata no sólo vieran con buenos ojos el surgimiento de movimientos armados milenaristas como el Rumimaqui de 1915, sino que incluso lo apoyaron (Ibid) (López.1988:274).

Eran esos mismos gamonales los que en aquella época detenían el poder y se oponían a los planes de modernización del Estado, particularmente en lo que respecta a la educación indígena. Los planes de asimilación y homogeneización impulsados por el aparato estatal encontraron en este sector social su mayor traba. Es en toda esta etapa que la discusión en torno a nuestra cuestión nacional se hace cada vez más latente y es en la búsqueda de identidad que se vuelve los ojos al indio y a sus manifestaciones culturales ancestrales. (López.1988:27).

Sin embargo, es necesario también mencionar que este periodo coincide con la necesidad de modernizar al país; de allí que se incorpore al poblador indígena en toda una serie de acciones promovidas desde el Estado y que pretenden responder a esta necesidad: construcción de carreteras, desarrollo de la infraestructura, promoción de una producción y un mercado capitalistas. Por ello no resulta sorprendente que ante la necesidad de mano de obra se descubra a toda esa masa de indígenas que había estado, hasta entonces, relegada sólo al agro y al reducto de la hacienda y la comunidad. Los afanes de modernización, aunados a los cuestionamientos sobre la identidad nacional, generan discusiones en torno a la escuela y al rol que ésta debería jugar en el Perú rural. (López.1988:274).

Durante el gobierno de Benavides (1933-1940), siguiendo el modelo mexicano de las misiones culturales, se organizan las Brigadas de Culturización Indígena y se dan nuevos reglamentos de educación rural. Sin embargo, dada la naturaleza antisolar de dicho gobierno se genera una suerte de inercia que enfría las

iniciativas y preocupaciones promovidas tanto por los movimientos de intelectuales surgidos en diversos lugares del país como por las corrientes regionalistas durante la década anterior. A pesar de algunas iniciativas propias, el gobierno de Benavides se caracterizó principalmente por implementar y consolidar algunos de los programas iniciados por Leguía, en la década anterior. (Hazen,1974) (López.1988:275)

En 1941, durante el primer gobierno de Prado, se promulgó una nueva Ley Orgánica de Educación Pública (No 9359) “mediante la cual el Estado asumía plenamente la responsabilidad de educar” (Gonzáles y Galdo,1980:100). A partir de entonces la educación primaria común era obligatoria y gratuita con seis años de duración. Si bien la escuela urbana predominaba en el país, la ley postulaba la creación de seis tipos de escuela: rural, de comunidad, ambulante (para el caso de las comunidades nativas de la selva), escuela-hogar y urbana (Ibid), de las cuales la escuela-hogar y la de comunidad nunca fueron implementadas (Hazen,1974). Se planteó también la alfabetización de adultos en el marco de las Brigadas de Culturización Indígena iniciadas durante el régimen anterior y se consideraba que para trabajar en la sierra era necesario conocer la lengua indígena de la región (art.128) (en Fajardo,1961:57).

Es importante también destacar respecto de esta nueva ley que de los 25 artículos que comprende su Capítulo III (De la Educación Primaria Común), 12 de ellos tiene que ver específicamente con el tratamiento de la población indígena. Así, por ejemplo, el artículo 122 de dicha ley postula que son “fines capitales de las escuelas rurales el aprendizaje del castellano (y) de los hábitos de la vida civilizada”. Pero quizás valga la pena llamar la atención para fines de este estudio respecto de lo estipulado por esta ley en los artículos 123, 124, 125, 126, 127 y 128, en los que está implícita una política lingüística que contempla no sólo la utilización instrumental de las lenguas vernáculas en la educación sino además la necesidad de alfabetizar a los indígenas en su

propia lengua. También queda claro del artículo de esta ley que la meta de tal política no es otra que lograr una castellanización pronta y rápida de la población vernáculo-hablante (cf.art.124) (López.1988:275).

Como veremos más adelante, la dación de esta ley coincide con una época en la que al departamento de Puno le toca jugar un rol de liderazgo en la educación indígena, particularmente en lo que se refiere a planteamientos concretos en torno al uso del quechua y el aymara en la educación. (López.1988:276)

Pero no fue sino a partir de la segunda mitad de la década del 40, en los gobiernos de Bustamante y Rivero (1945-48) y de Odria (1948-1956) con la implementación de los núcleos escolares campesinos que la educación del indígena experimentó cambios sustantivos, enfocándose el problema educativo desde una perspectiva de búsqueda de solución al desarrollo integral de las áreas rurales del país. “En términos de un análisis de las distintas políticas educativas implementadas por los diversos gobiernos del país, el gobierno del Gral Manuel A. Odria tiene un significado especial en tanto inicio de un sistema educativo propiamente dicho. La gestión encaminada por el entonces Ministro de Educación... ha constituido una de las respuestas... más coherentes que las clases dominantes hayan hecho” (Pezo et al,1978:23) (López.1988:276)

Y es que toda esta época coincidió con una etapa de crecimiento económico del país a partir de la explotación de sus recursos minerales y del inicio de la industrialización del país y con una serie de reivindicaciones campesinas que tuvieron su mayor expresión en las luchas contra el gamonalismo y en las exigencias que planteaban al Estado, entre las que se encontraba la escuela. Estos hechos originan una serie de cambios también en el interior del país: los gamonales comenzaron a perder control del aparato estatal y la presencia del Estado en el campo se hizo cada vez más notoria a través de las escuelas fiscales y de sus instituciones burocráticas. El ingreso de la escuela y del Estado

al campo marcaron también el inicio de una masiva y fuerte campaña de castellanización del campesinado quechua y aymara-hablante. Es también importante destacar que es a partir de esta época que los medios de comunicación masiva, y particularmente la radio, hicieron también su ingreso al sector rural del país y comenzaron su gradual expansión, hasta llegar a la situación actual en la cual la radio cubre casi la totalidad de nuestras zonas rurales. (López.1988:276).

El contexto legal

En el marco del Plan de Educación Nacional promulgado en 1950 se consideró que la educación constituía un medio a través del cual se podía servir a las capas humildes de nuestra sociedad y prestar atención a la formación elemental de la población a través de la expansión de la educación primaria y de los programas de alfabetización. Es así que en el ámbito rural se afianzaron los núcleos escolares campesinos y se dio inicio al funcionamiento de las Escuelas Bilingües de la Selva en convenio con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) (Ibid:25-27 y Trapnell,1985:122) (López.1988:277)

En otras palabras cómo hacer que el indio dejara de ser indio y se convirtiera en cholo o mestizo, con la consiguiente pérdida de su identidad étnica.

Las escuelas bilingües de la selva, como sabemos, continúan en funcionamiento hasta hoy, siempre bajo la influencia de esta institución misionera norteamericana.

Desde mediados de la década del cuarenta el ILV viene operando en el país sin que hasta la fecha se haya hecho evaluación alguna de sus actividades. Si antes su labor comprendía sólo la educación primaria, ahora cuenta también con colegios secundarios y desde hace dos años con un instituto superior pedagógico.

Como se sabe, el ILV fue fundado con el fin específico de traducir la Biblia a las diferentes lenguas indígenas del mundo, de allí que, como anota Marzal (1981:51), “a pesar de que el convenio del ILV con el Ministerio de Educación era de carácter científico y orientado hacia una asesoría técnica, muy pronto el Instituto comenzó a desarrollar también una actividad religiosa... aprovechando sobre todo, su influyo en las recién establecidas escuelas bilingües, que van a convertirse... en centros de reubicación geográfica y política de los nativos”.

En lo que se refiere al terreno educativo, el mismo investigador señala que “se reconoce la implementación de la escuela bilingüe... pero se critica la insistencia en la escuela, que ha obligado a los nativos a romper su estilo de residencia tradicional, la mentalidad excesivamente individualista que subyace a la educación, y el que tanto la escuela como el maestro se hayan convertido en un factor desestructurador de la identidad nativa y de su conciencia..., además en muchos casos el maestro, controlado por el ILV, se ha convertido en el nuevo amo de la comunidad” (Ibid:503) (López.1988:277)

En 1960 la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, a través de su Plan de Fomento Lingüístico inició una serie de estudios de tipo lingüístico y sociolingüístico en Ayacucho (cf. Pozzi-Escot 1987b). La ejecución del Plan de Fomento Lingüístico, marca el comienzo de los estudios lingüísticos modernos en el país, los mismos que centran su atención en el quechua y, en menor medida, en algunos rasgos de las variedades regionales del castellano. Ayacucho recibe así la atención prioritaria de diversos antropólogos y lingüistas, entre los cuales había también especialistas preocupados por áreas interdisciplinarias como la sociolingüística y la lingüística aplicada, quienes centran su atención en los problemas relacionados con la implementación de programas educativos bilingües. Unos años después se dio inicio a la experimentación de metodologías de educación bilingüe en el Núcleo Escolar de Quinua. También en Ayacucho, en 1964 el

ILV comenzó un proyecto de educación bilingüe que había de durar cinco años y que tenía como meta la inmediata incorporación de la población a la vida nacional (Burns,1968). (López.1988:278).

En 1963 se realiza en Lima La Mesa Redonda sobre el Monolingüismo Quechua y Aymara que concita la atención de nuestros círculos académicos, en la cual se revisan algunas experiencias de educación bilingüe llevadas a cabo en el país y se recogen planteamientos respecto de la reorientación de política lingüístico-educativa para poblaciones campesinas de habla vernácula, a partir de la preocupación de educadores, antropólogos y lingüistas por los altos niveles de analfabetismo existentes en el medio rural y por el bajo rendimiento académico de los educandos vernáculo-hablantes. (López.1988:278)

El sistema de educación bilingüe de la selva ILV

Al año 1945, fecha de la concepción de la educación indígena en los núcleos escolares, marca también la fecha en que el Instituto Lingüístico de Verano empezó a trabajar en el Perú bajo convenio con el Ministerio de Educación, refrendado por la Resolución Suprema 2420 del 23 de junio de ese año. El Programa de Educación Bilingüe de la Selva fue creado por el gobierno peruano con la colaboración del ILV en setiembre de 1952, bajo la supervisión de la Dirección de Educación Rural del Ministerio de Educación. A partir de 1964, el Sistema de Educación Bilingüe de la Selva dependió de la Dirección de Educación Primaria y del Adulto. (López.1988:45).

Según el ILV existían tres requisitos para poner en marcha el programa:

- a) Las lengua ágrafas de los nativos debían transformarse en lenguas escritas:
- b) Debían prepararse cartillas elementales y libros de texto en esas lengua; y,

- c) Nativos de cada grupo lingüístico debían capacitarse como maestros (Larson,1979:66)

El Sistema de Educación Bilingüe de la Selva abarcaba en 1970, 8 departamentos, 181 plantees, 7 555 alumnos y daba servicios a 22 grupos idiomáticos. (López.1988:48)

El Plan de Alfabetización y Castellанизación de Quinua

Primera etapa: Programa Experimental de Quinua

El Programa Experimental de Castellанизación y Alfabetización de Niños Quechua-hablantes, como se llamó en su etapa inicial, fue concebido en 1964 como parte del Plan de Fomento Lingüístico, proyecto auspiciado por la Fundación Ford y que realizaba la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en convenio con la Universidad de Cornell. El programa empezó a funcionar en 1964 en la Escuela Central del Núcleo Escolar Campesino No 34 de Quinua, ubicada a dos kilómetros del famoso pueblo de alfareros de ese nombre. (López.1988:51).

4.3 EDUCACIÓN A INICIOS DEL SIGLO XX: HOMOGENEIZADOR Y ASIMILACIONISTA

“Las necesidades del progreso y lamodernidad, por un lado, y de la construcción nacional, por otro,... exigieron el abandono de todo aquello que supiese lazos atávicos con una realidad pegada a la tierra y a las tradiciones ancestrales de las cuales se quería y se buscaba emerger. Fue entonces cuando en los Andes, por ejemplo, comenzaron a gestarse los procesos traumáticos de apropiación y despojo de las tierras y territorios que los pueblos y comunidades indígenas habían logrado conservar, aun dentro del régimen colonial, y cuando comenzó a imponerse también un régimen feudal y autoritario”(Arias,2005:52).

La llamada “Reconstrucción Nacional”, y sobre todo, la “República Aristocrática”, llevó a la conducción del Estado Nacional a las fuerzas sociales criollas unidas y dispuestas a “construir” la

nación mediante la “incorporación” o “civilización” de los indios. Para ellos sustentaron la prioridad de la educación de las poblaciones indias y mestizas con la finalidad de “enseñarles” el “amor a la patria”, el castellano como lengua civilizada y la “Historia y Geografía del Perú”.(Rodriguez,2000:13)

“El cultivo del patriotismo y la definición de los rasgos de identidad colectivas constituían los elementos más destacados de la función que se le daba a la asignatura (Historia). Los Estados decimonónicos burgueses necesitaban utilizar el aparato escolar, entre otras muchas cosas, para fortalecer su propia existencia a través del cultivo de la llamada historia nacional. Dicho de otra manera, la historia constituía la disciplina básica para crear entre los nuevos ciudadanos conciencia de pertenecer a una unidad nacional regida por el Estado” (Planeta ed.1988) (Rodriguez,2000:13).

“La verdad es, que pese a ese proyecto uniformizador y homogeneizador, implementado a partir de la llegada de la escuela a las regiones rurales, desde fines del sigloXIX a lo largo del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, tanto desde el Estado como desde la propia sociedad civil, subsisten aún más de 40 millones de indígenas en América Latina. También sobreviven más de 500 lenguas indígenas diferentes y un sinnúmero de conocimientos, tecnologías y saberes indígenas producto de miles de años de interacción y convivencia con la naturaleza...” (Arias,2005::48).

Las cinco primeras décadas del siglo XX -(1900-1950)- pueden ser consideradas como los esfuerzos de la burguesía criolla de atraer a las poblaciones serranas como mano de obra barata para sus haciendas costeñas y para los trabajos que requerían intensidad de mano de obra. Para ello no se amilanaron en restablecer mecanismos coloniales de aprovisionamiento de mano de obra forzosa y gratuita (Ley del Enganche”; “Ley de Conscripción Vial”, entre otras). Las migraciones forzosas generaron demanda de ideologización de estas masas no occidentales y la

respuesta fue la creación de escuelas fiscales en todos los lugares donde fuera necesario además de la activación de los centros de formación de preceptores y de normalistas urbanos y rurales para satisfacer estas demandas” (Rodríguez,2000:14).

La institucionalización educativa, ciertamente, se impuso a la educación campesina como parte del aparato de dominación. Las diversas formas oficiales de atender educativamente al campesinado se han propuesto e impuesto no solamente con la concepción de una educación rural, sino con un sesgo ideológico y político contrario a los intereses y necesidades del campesinado. Por eso, entre educación campesina y educación rural no solamente hay un divorcio, sino un antagonismo: una contradicción por resolver.

“Ya en 1837, Santa Cruz decretó la fundación de una Escuela de Agricultura “para hacer cesar el estado de abandono y descuido en que se encuentra el terreno más fértil, bajo el clima más benigno que se conoce en ambos hemisferios”. El decreto no se cumplió, como tampoco la propuesta de un Instituto de Agricultura, hecha por el Presidente Balta en 1869” (Etnoeducación, citado por Tito y otros,2005:207).

El empeño de las clases dominantes por una educación rural apuntaba a tener “recursos humanos” que ayudasen mejor al desarrollo de sus haciendas. No estaban interesados en la manifestación de la educación en el campo, donde solamente la Iglesia venía cumpliendo labores educativas con fines fundamentalmente religiosas.

Consideramos a 1902 como el año de la verdadera llegada de la escuela al medio rural, por cuanto antes de esa fecha, la gran mayoría de escuelas se encontraba en las áreas urbanas del país. “Por otro lado, como dice Palacios(1962), aun cuando en 1906 la escuela comienza a llegar al campo como resultado de la reforma implementada en el gobierno de Pardo, no se trataba en realidad de una educación campesina, ni menos aún de una

educación en lengua indígena, sino tan sólo del modelo de escuela urbana trasladado a algunos lugares de nuestra sierra a cargo de profesores mestizos. La escuela de Utawilaya como podemos ver estaba no sólo ubicada al interior de una comunidad aymara-hablante sino que además era conducida por un campesino alfabetizado que conocía las necesidades de sus hermanos de raza. De allí su éxito". (López.1988:267).

"Como quiera que a partir de Velasco y de su reforma educativa, la política lingüística y educativa nacional no sólo fue explicitada sino que comenzó también a ser implementada en diversas partes del país, las similitudes son notorias a través de los diversos departamentos. De lo que se sabe aún muy poco es de los diversos intentos de escuela nueva, bilingüe o no, que tuvieron a Puno como sede. De allí que, en particular nos interese el periodo anterior a las reformas mencionadas". (López.1988:267).

En cambio, durante la sociedad colonial se cuestiona desde el primer momento la condición humana y social de los vencidos: el invasor europeo niega la historia local para poder imponer un orden colonial y legitimar así las relaciones de explotación; la Biblia es la historia. A finales del siglo XVIII después del levantamiento de Tupac Amaru, se prohíbe la enseñanza del quechua en universidades y colegios mayores porque se advierte entonces la fuerza política de la lengua local en la lucha contra las instituciones coloniales. Igualmente se prohíbe la edición de los "Comentarios Reales", la historia local prehispánica oficializada (Valiente, en: López.1993:334).

Hasta mediados de los años 30 del –siglo XX- (la inserción es del autor) duró la prohibición de la enseñanza del quechua en las aulas universitarias. En cuanto a la historia oficial que se presentaba en la escuela, y aún se presenta, fue una historia de silencios respecto a la sociedad rural andina. La historia local propiamente dicha, fue ignorada". (Valiente, en: López.1993:335).

Una reflexión crítica empezó en el primer decenio del presente siglo. Si bien la Ley de Instrucción de 1901 tuvo como objetivo cambiar la situación educacional verificada en 1876 (Basadre, 1964), es recién en 1905 que comienza una política educativa organizada y controlada a partir del Estado.

“La ley promulgada el 5 de diciembre de 1905 tuvo como base los principios pedagógico, administrativo y económico-financiero. El principio pedagógico incluía la creación de la escuela elemental o sea la escuela para escribir, leer y contar. Dentro de este marco se desarrolló una concepción sobre la escuela rural sin embargo, aproximadamente en 1910, pedagogos y maestros cuestionaron contenidos y metodologías basados en la repetición y memorización de textos, por un lado, y su falta de vinculación con la realidad social, por otro lado”. (Valiente, en: López. 1993:335).

“De manera general, éste fue el panorama de las preocupaciones pedagógicas en torno a contenidos y didáctica de la enseñanza de historia y geografía en la escuela primaria en los primeros 20 años del presente siglo –XX-. No obstante, observando con detalle las propuestas, encontramos por un lado, que ellas fueron elaboradas a partir de un currículum central que sólo tomaba en cuenta una escuela primaria a nivel nacional; la idea sobre escuela rural fue una inquietud paralela de parte de las instituciones pero no conceptualmente; es decir, no plantearon propuestas concretas de contenidos y metodología. La solución que se proponía era de carácter pragmático; proporcionar mobiliario y material didáctico y creación de escuelas; con el currículo único había la intención de fundamentar la idea de nación ...” (Valiente, en: López. 1993:337).

“Dentro de las mismas clases dominantes no había consenso en dar importancia a lo educativo. Serían los terratenientes costeros quienes fundamentalmente se interesaron. En 1902 recién pudo inaugurarse de hecho la Escuela de Agricultura, bajo la dirección de la Sociedad Nacional de Agricultura. “Su acción – nos

dirá Basadre – inició sobre la revolución que se operó en la agricultura de la costa; casi no repercutió en la sierra”.(Etnoeducación, citado por Tito y otros,2005:207).

Por otro lado, el trabajo de las Escuelas parroquiales y de los Preceptores (continuadores de la obra de los “maestros de leer y escribir”, creados en el siglo XVIII) poco podían hacer en una verdadera concepción de educación campesina.

“La necesidad de institucionalizar la educación de las mayorías campesinas comienza a plantearse con mayor coherencia a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Sectores intelectuales progresistas de la época inseparable: la satisfacción de sus necesidades básicas (lo principal) y la atención educativa (lo secundario). El afirmaba que “al que diga: la escuela, respóndasele, la escuela y el pan. La cuestión el indio, más que pedagógica, es económica: es social”” (Etnoeducación, citado por Tito y otros,2005:208).

El comportamiento del campesinado durante la Guerra con Chile había incidido también en la mirada de las clases gobernantes hacia las comunidades. ¿No fueron acaso campesinos quienes en “Las Montoneras” hicieron resistencia hasta el final a los invasores chilenos? Las mismas corrientes positivistas de la época y la prédica modernizante de nuestra sociedad en la perspectiva de desarrollo capitalista tenían incidencia en los planteamientos de llevar educación al campesinado. El mismo Ministro de Instrucción Pública, don Jorge Polar, en su exposición al Congreso de 1905, reclamaba mayor atención educativa para “esa raza infortunada y abatida”, creándose los maestros rurales, los cuales “debían tener poca ciencia y mucha paciencia” (Etnoeducación, citado por Tito y otros,2005:208).

Sería el profesor puneño don José Antonio Encinas (1886-1958) quien, por primera vez, intentó dar una racionalidad a la educación rural y campesina. Él buscó resolver, a su manera, la con-

tradición. En sus obras –“Educación del indio” (1908), “La Educación: su función social en el Perú en el problema de la nacionalización” (1913) y principalmente en su “Contribución a una legislación tutelar indígena” (1918) y “Un ensayo de Escuela Nueva en el Perú” (1932) precisó que el problema educativo del campesinado no se encontraba ni antes ni después, sino al interior mismo del problema de la tierra en el caso del campesinado. Su axioma de escuela de trabajo se traducían en la estrecha relación que debía darse al problema educativo con lo económico – productivo en la tierra. Las luchas campesinas de entonces (“Rumi Maqui”, en 1915, y la Gran Sublevación Indígena del Sur, en 1920-23) no permitían distorsionar los problemas campesinos, sesgándolos exclusivamente en lo educativo. Ni éste era el problema central, ni tampoco era la solución más importante.

Los postulados de Gonzáles Prada y de Encinas no eran ajenos a prédicas de la época que teóricamente afirmaban que el problema del campesinado era su ignorancia y que, por lo tanto, la educación rural era la solución. Al respecto, José Carlos Mariátegui dirá: “El concepto de que el problema del indio es un problema de educación no aparece sufragada ni aun por un criterio estricta y autóctonamente pedagógico. La pedagogía tiene hoy más en cuenta que nunca los factores sociales y económicos. El pedagogo moderno sabe perfectamente que la educación no es una mera cuestión de escuela y métodos didácticos. El medio económico social condiciona inexorablemente la labor del maestro. El gamonalismo es fundamentalmente adverso a la educación del indio: su subsistencia tiene en el mantenimiento de la ignorancia del indio el mismo interés que el cultivo de su alcoholismo. La solución pedagógica propugnada por muchos con perfecta buena fe – está ya oficialmente descartada”. La dinámica económica - social del Perú en los últimos 50 años tuvo sus repercusiones en el terreno educativo del campesinado. Por un lado, las luchas campesinas fueron creciendo en una perspectiva de clase (más que en términos racionales, como podían interpretarse los movimientos del siglo pasado) y, por otro lado, la

naciente burguesía buscaba tener hegemonía sobre la oligarquía terrateniente. El campesinado incluyó en sus demandas reivindicativas la atención educativa. La naciente burguesía – bajo el planteamiento de la democratización de la educación – exigía también la educación rural (Etnoeducación, citado por Tito y otros, 2005:210).

Los grupos terratenientes en el poder inicialmente se opusieron a la masificación educativa del campesinado. Decimos inicialmente por cuanto – en la medida que dicha oligarquía fue perdiendo piso en el terreno económico, social y político – encontró en la educación del campesinado una disculpa para perdurar sus intereses. En efecto, en la segunda mitad de la década de 1940 – cuando se predicaba la necesidad de la reforma agraria – los hacendados de entonces comenzaron declarativamente a señalar que primero había que educar a los indios (Etnoeducación, citado por Tito y otros, 2005:211).

Sin embargo, el grado de organicidad alcanzado por la educación rural se fue diluyendo durante la década de 1960, en la medida que la contradicción secundaria que la animaba se fue resolviendo en el terreno político. La Reforma educativa y la Reforma Agraria del régimen velasquista serían condicionamientos básicos para que, durante la década de 1970, nuevamente se explicitase la contradicción latente entre la educación rural y la educación campesina. Múltiples medidas educativas para el campesinado se asumieron durante los primeros años de 1970. Las principales fueron:

- El Programa de Alfabetización Integral (ALFIN).
- Reconocimiento del quechua e impulso de la educación bilingüe.
- Capacitación social del campesinado, vía el SINAMOS.
- Desarrollo de los Comités de Educación en las Cooperativas Agrarias de Producción y otras formas asociativas del campo.

- Diversificación curricular, de acuerdo a la propia realidad.
- Capacitación y profesionalización de los maestros rurales.

El sesgo reformista de la época y principalmente el impulso creciente de las organizaciones campesinas (Confederación Campesina del Perú y Confederación Nacional Agraria) fueron situaciones decisivas para que fuese quedando cada vez más claro que no bastaba dar educación en áreas rurales, sino que ésta debía responder a los intereses, necesidades y características peculiares del campesinado. La quiebra del proceso reformista en 1976 aceleró con mayor nitidez esta toma de conciencia aún desarrollo en nuestros días. Ciertamente ha cabido y cabe en todo un papel importante a las instituciones o centros que comenzaron a realizar tareas de Educación Popular con el campesinado, sobresaliendo el aporte de la iglesia comprendida con el cambio.

Al margen de las discusiones sobre la naturaleza de la Dictadura Militar de 1968 y de su política económica y social, su lucha contra las bases del Estado Oligárquico y en particular contra las bases ideológicas de la educación “tradicional”, cancelaron la etapa de lo podríamos llamar la “Educación Escolar Oligárquica”, en el marco de la cual se inscribió la enseñanza de la Historia del Perú como la historia de los españoles y criollos en el Perú; y la “Historia Universal” como el estudio de la historia europea” (Didáctica CC SS,14).

La Reforma Educativa de 1970, al revisar los grandes objetivos de la Educación, levantaba la tesis del papel concientizador de la educación, en contra de las connotaciones alienadoras de la educación escolar oligárquica. También reforzó las ideas de la formación de una identidad nacional, basada en la cultura andina y no en la occidental, de la unidad en la diversidad; y la idea del desarrollo nacional, opuesto a la dominación imperialista tanto de derecha como de izquierda” (Didáctica CC SS:15).

En la década del 70, viene la ley de Reforma Educativa 19326, sustentada en los núcleos educativos comunales. Este nuevo programa educativo, singular por su sistematicidad y ligazón con otros problemas propios del campo estructural y superestructural, fue concebido y dado como dispositivo por la JMG (Junta Militar de Gobierno), presidida por Juan Velasco Alvarado, con el claro propósito de liquidar el subsistente problema educativo del país, prioritariamente en las comunidades campesinas. Para ello, los responsables y/o directivos a nivel nacional, regional, zonal y nuclear, junto con los reentrenadores, expresamente capacitados para llevar adelante las tareas de la reforma educativa emprendida, se volcaron a concientizar a todo el magisterio del país, en cada uno de los núcleos, sobre la educación de la JMG, el aspecto técnico pedagógico, sobre la educación de los contenidos educativos de la comunidad, etc. Todo, con la vista puesta en la construcción de una enseñanza, estuvo programado y planeado para formar a la nueva generación de campesinos, en el trabajo para el trabajo y el desarrollo integral del país, teniendo como laboratorio producto o de producción las SAIS, las CAPs y las EPS” (Colca, 1994:50, en: Memoria I SIEIB).

Lo que aquí cabe resaltar es que, en este periodo de aplicación de la ley de la reforma educativa 19326 y su postrímera influencia, la comunidad puneña, principalmente los campesinos quechuas y aimaras han tenido la oportunidad de ver de cerca una enseñanza nueva impartida en las lenguas nativas quechua y aimara y castellano, secundariamente. Este nuevo ensayo de proyecto educativo rural fue concebido y puesto en práctica “con el fin de sistematizar una práctica pedagógica desarrollada en el altiplano peruano a lo largo de un poco más de una década. El Proyecto Experimental de Educación Bilingüe Puno (PEEB), se comenzó a implantar desde 1977 en las zonas rurales que albergan poblaciones quechuas y aimarahablantes del departamento del mismo nombre. Este proyecto surge gracias a un convenio entre el Perú y la República Federal de Alemania con el fin de apoyar la política nacional de educación bilingüe de entonces a

través de una experiencia educativa bilingüe específica que comprendiera tanto la investigación, la producción de material educativo, la capacitación, etc. La responsabilidad de la conducción de la educación bilingüe en Puno fue encomendada por el gobierno peruano al Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE), a la Dirección Departamental de Educación de Puno (DDE-P) y últimamente también a la Corporación Departamental de Fomento y Promoción Social de Puno (CORPUNO). Por su parte el gobierno alemán encomendó aGTZ (Sociedad Alemana de Cooperación Técnica), la administración y cumplimiento de los compromisos adquiridos en el convenio que ambas repúblicas firmaran en 1975”(Jung y López) (Colca,1994:51,en: Memoria I SIEIB).

A fines de 1984, algunos podrán señalar que existe mayor cobertura de la educación rural que hace 20 o 25 años. Y ciertamente no les falta la razón. Pero la contradicción entre educación rural y educación campesina aún es vigente, a pesar de los avances de la primera (Etnoeducación, citado por Tito y otros,2005:213). La educación rural ha decaído en múltiples problemas que ha pretendido superar. Señalamos algunos:

- Analfabetismo rural. Los departamentos de mayor población analfabeta son fundamentalmente rurales. El 51% de la población mayor de 15 años de Apurímac es analfabeta; el 44% en Ayacucho; el 43% en Huancavelica; el 34% en Cajamarca; el 32% en Puno; el 31% en Huanuco.
- Desatención educativa de la infancia. De los 3 millones y medio de niños peruanos menores de 6 años (1984), 1'320.000 viven en el campo. Solamente el 1.4% de estos niños campesinos son atendidos educacionalmente (la tasa de escolaridad es de 21% en la ciudad).

- Bajo promedio de escolaridad de la Población Económicamente Activa Agrícola. Mientras la PEA industrial tiene un promedio de 4.7 años de estudio a nivel nacional, la PEA agrícola sólo llega a unos 15 años de estudio.
- Retraso escolar en primaria y secundaria de los alumnos que viven en el campo. El 51% de estos alumnos están atrasados hasta por tres años respecto al grado de estudios que deberían estar cursando, asumiendo que inician la escuela a los 6 años. El 39% tienen un atraso superior a los 3 años. Solamente un 8% de los niños del campo se encuentran cursando el año que les corresponde de acuerdo a su edad.
- Desatención de la educación secundaria. De los 3,736 (1983) colegios de secundaria, solamente el 9% se encuentra en el campo.
- Falta de atención al docente rural. El 24.8% de los 175 mil docentes del país laboran en el campo. De estos 43 mil maestros rurales, cerca del 50% no tiene título pedagógico. Ellos trabajan en condiciones de extrema miseria y sin recursos didácticos. Un documento oficial del JUPCE preparado para el BID reconoce que en los departamentos rurales de la selva (Ucayali, Loreto y San Martín) solamente el 38% de los maestros tienen título pedagógico.
- Deficiente infraestructura escolar. En 1982 y 1983, el alumnado de áreas rurales se incrementó en 4.8%; sin embargo, la infraestructura educativa solamente creció en 2.8%. el 95.8% de los Centros Educativos de las zonas rurales carece de agua potable, desagües, servicios sanitarios, luz, etc.

Podríamos continuar señalando otros indicadores del fracaso del sistema educativo oficial en su perspectiva de una educación en áreas rurales. Sin embargo, los datos presentados y otros podrían desviar la atención del problema del fondo: el desfase y antagonismo de la educación rural oficial respecto a los intereses, necesidades y características del campesinado peruano.

Los contenidos educativos, los objetivos de la enseñanza y la intencionalidad misma del proceso educativo se han ido alejando cada vez más de la realidad campesina. Los rasgos progresistas de la reforma velasquista han desaparecido (por ejemplo, la educación bilingüe, la diversificación curricular, etc.). Como decíamos líneas arriba, no se trata simplemente de un divorcio, sino de una contradicción. Hoy ni siquiera se habla de educación rural. Y, justamente, la mayor explicitación de las deficiencias y límites de la educación impartida por las clases dominantes en las áreas rurales permite ver, con mayor claridad, la necesidad de pugnar por una educación campesina, en la perspectiva de una alternativa popular nacional (Etnoeducación, citado por Tito y otros, 2005:216).

4.4. EL SIGNIFICADO DE LA ESCUELA EN EL SIGLO XX

A inicios de la República, el Perú no sólo era multilingüe sino multicultural. A pesar que la sociedad peruana estaba compuesta por varios grupos culturales (étnicos para otros) con diferentes visiones del mundo y de la vida, la educación se caracterizó por ser un medio de culturización, o aculturación de las mayorías, a quienes mediante la educación se intentó implantar valores y costumbres de la sociedad dominante, por ser homogeneizante. La educación del siglo XIX sirvió como proyecto homogeneizador, es decir la construcción de una identidad y cultura nacionales, que trajo como hecho un desaprendizaje paulatino de instituciones y expresiones culturales propias.

A la problemática anterior, la Colonia heredó al Perú una brecha social y étnica entre “indios” y “españoles”. Hasta hoy las relaciones entre vencedores y vencidos, están llenas de ambigüedades: el indio rechaza al español pero aprende de él, lo imita y busca apropiarse de los rasgos culturales que lo identifican, aunque sin perder los propios. El subordinado pretende arrebatarse sus poderes al dominante y colocarlos al lado de sus antiguos recursos culturales.

La escuela llevó, a las comunidades campesinas, una nueva cultura y todo un conjunto de rasgos etnonacionales pertenecientes a los criollos. Llevó, igualmente, la imagen del espíritu de liberación social e integración nacional con el propósito de incorporar y/o adaptar, a las futuras generaciones de campesinos, a las nuevas relaciones humanas imperantes en las ciudades y en los distintos centros de producción; pero, paralelamente, discriminó, de cabo a rabo, toda cultura ancestral andina y los rasgos etnonacionales correspondientes” (Colca,1994:47,en: Memoria I SIEIB).

De estas dos opciones aperturadas en el campo, los más vivaces, al concluir sus estudios, optaron, optan y siguen optando por abrirse camino dentro de los marcos infundidos por la escuela; de ganarse con el esfuerzo del estudio, otro porvenir, otra ubicación social, otro modo de vivir y pensar. Ciertamente, previo abandono de la tierra querida (patria chica), el ser y pensar de sus ancestros, y todos los rasgos distintos de su lugar de origen, en fin toda la cultura material y espiritual que aprendieron o heredaron de sus padres, de la comunidad, quedará archivado o arrinconado en un espacio de su conciencia, tal vez, para nunca más ser utilizado. En cambio, los quedados, los que nunca lograron destacarse, optan y seguirán optando por vivir aplastados, introvertidos, desprovistos de esa moral de triunfo y fe en el progreso; sin fe en los conocimientos cosechados en la escuela, y sin fe, igualmente, en las buenas costumbres de la comunidad del cual forman parte” (Colca,1994:49,en: Memoria I SIEIB).

La escuela ha enseñado, y con mucha garantía, el desprecio por las costumbres y conocimientos de la cultura propia. Durante las últimas décadas, el número de escuelas en áreas indígenas se ha incrementado considerablemente y, de hecho, para muchos maestros la tarea educativa consiste en civilizar o modernizar a los indígenas.

No es difícil la influencia que ejerce la enseñanza escolar, si por algunas horas diarias y por cuatro o cinco años, niños y niñas están obligados a pensar en cosas diferentes de su cultura y, lo que es peor, son empujados a olvidar el saber de sus padres y hasta a despreciarlos, se produce una crisis de identidad cultural del individuo y del grupo. Además, no se debe olvidar que los niños asisten a la escuela en el periodo más importante para el desarrollo de su personalidad... Ante esta realidad, el maestro se ve atado de manos, pues no puede decidir por su cuenta las actividades escolares, sino que debe cumplir con los programas del Ministerio de Educación.

La influencia de la escuela ha ido tan lejos que removi6 y cambi6 la estructura global de la sociedad peruana; removi6 y cambi6 de posici6n social a los siervos y campesinos comuneros elev6ndolos a otra ubicaci6n social superior en comparaci6n a la de su origen o procedencia social. Este periodo de apogeo del poder de la educaci6n, en especial de la escuela en las comunidades campesinas y 6reas rurales en general, ha hecho de que a la educaci6n ñuencianes no ha podido se le reconozca como a una de las instituciones conductoras hacia el progreso, la libertad, la igualdad, la democracia” (Colca,1994:50,en: Memoria I SIEIB).

“Desde principios del siglo XX los planes educativos nacionales son dise~nados con una concepci6n homogeneizante y asimilacionista. Se ve a la educaci6n como instrumento privilegiada para aculturar a los ind6genas y propiciar la homogeneizaci6n y asimilaci6n al cause de la sociedad criolla englobante. Hubo una apropiaci6n escolar de las formas hegem6nicas de actuar, sentir y pensar”(Arias,2005:49).

“A lo largo de nuestra vida republicana, se intent6, primero, ignorar dicha diversidad y posteriormente, erradicarla por medio del sistema educativo, haciendo de 6sta una herramienta para la homogeneizaci6n lingüística y cultural sobre todo cuando esta

diversidad estaba referida a lo ancestral indígena”(Arias,2005:49). Desde que la escuela llegó a las zonas rurales en las que se concentraban grandes masas de indígenas, el sistema educativo desconoció a las instituciones y manifestaciones culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que atendía y, dio rienda suelta a la labor civilizatoria y de reproducción del orden hegemónico que le había sido encomendada. De hecho la diversidad era considerada como un problema que era necesario superar o erradicarlo”

Conflicto cultural y educación en el Perú y Puno (Siglo XX)

“Las políticas educativas generadas desde el Estado han respondido funcionalmente al vaivén de las ideologías predominantes, y los sistemas educativos como complemento de ello se han encargado de cumplir los objetivos de defender y mantener el proyecto nacional sin considerar la heterogeneidad de la cultura de nuestro país.

Para los campesinos andinos de Puno, la escuela es un trampolín hacia afuera, es parte de una estrategia de utilización de la escuela como inversión de largo plazo. Asistir a la escuela significa para los niños indígenas un corte en la civilización familiar. El hogar y la escuela se diferencian fundamentalmente, en la forma de aprender y la transparencia de su sentido. El trabajo de los padres (indígenas) tiene su sentido inmediato asegurando la reproducción familiar, por su parte el niño indígena desde pequeño aprende a integrarse en el conjunto familiar a través de su propia participación en las labores domésticas. En cambio en la escuela no es así, en ésta el niño indígena no puede entender el sentido del aprendizaje escolar a través de su experiencia inmediata, razón por la cual necesita de una motivación externa” (Arias,2005:51).

Los roles que se aprenden en la familia y la comunidad ya no se adecuan a la imagen de las instituciones y relaciones sociales modernas que se transmiten en la escuela. No porque aquellos

sean obsoletos o porque los niños indígenas son incapaces, sino, y fundamentalmente, porque la escuela no está preparada para adecuar las experiencias, saberes y conocimientos en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de éstos. A todo esto debemos agregar que la interpretación del ciclo vital campesino y la relación entre el ser humano y la naturaleza es desvalorizada y cuestionada por la percepción occidental que tiene la escuela” (Arias:51).

Como se ha señalado líneas arriba, durante la mayor parte de la época republicana, las autoridades, particularmente las del sector educación, dieron la espalda a la multiétnicidad y a la pluriculturalidad y prestaron oídos sordos a la pluralidad de lenguas y de voces que se escuchaban por doquier. La escuela en áreas indígenas de habla vernácula fue pensada como institución que debía más bien uniformar lingüística y culturalmente a los educandos indígenas; de ahí que el énfasis estuviese puesto en su castellanización, sin importar que para ello los niños y niñas tuviesen que cursar un mismo grado hasta dos o tres años consecutivos. Para los educandos indígenas el desafío era doble: apropiarse de los contenidos del grado respectivo y, simultáneamente y sin ayuda alguna, aprender el castellano, idioma de la escuela y de la evaluación de los aprendizajes” (Arias,2005:52).

Dentro de ese contexto las poblaciones indígenas de Puno, desde inicios de nuestra vida republicana han exigido su derecho a la educación. Para lo cual, ellos mismos han aportado decididamente para que la escuela llegue a las comunidades, ya sea construyendo locales escolares o cubriendo inicialmente el salario de los profesores, como estrategia para forzar a que, posteriormente, el Estado asumiera su responsabilidad para con ellos” (Arias,2005:53).

De ahí que en las primeras décadas del siglo pasado (XX?) se considere que las reivindicaciones principales se refiera al acceso a la oferta curricular hegemónica y hacia la apropiación de la lengua escrita y del idioma hegemónico, para de esta manera

y a través de los mismos asumir la defensa de sus intereses tanto colectivos como individuales. Por ello, no es raro la posesión de la lengua castellana, la lectura y la escritura en ella se convirtiesen en las principales demandas del indígena peruano” (Arias,2005:53).

Todo ello ocurría en un momento en el cual la invisibilidad de lo indígena era deliberadamente mayor que nunca y en el que se daba mayor prioridad al ideal de la construcción de nuestra nación y de la unidad nacional, que implicaba que cualquier reconocimiento de la diversidad ponía en riesgo tal predicamento. Desde esta última perspectiva se dio una consonancia entre los objetivos de los sectores hegemónicos con el poder y las demandas de los sectores subalternos” (Arias,2005:53).

4.5 LA EDUCACIÓN DEL INDÍGENA EN PUNO DURANTE EL SIGLO XX

Situación política y socio-económica de Puno

Puno durante el siglo XIX vivió sustanciosas transformaciones en su vida económica. El factor decisivo para tal cambio fue la incorporación de una nueva y extranjera tecnología.

La construcción del ferrocarril de Puno a Arequipa se inició el 29 de enero de 1870, siendo colocada la primera piedra por el Obispo arequipeño Benedicto Torres. El primer tren hizo su triunfal entrada en Puno, el primero de enero de 1874, trayendo consigo rotundos cambios para Puno, a nivel económico, social, cultural y, desde luego, educativo.

Desde 1830 hasta 1875, la comercialización de lana (fibra de alpaca) entre el altiplano y Arequipa era a base de recuas de mulas, ahora se hacía vía ferrocarril. Éste fue una gran revolución tecnológica que transformó el altiplano en el siglo XIX, dice Tamayo (1982:81-82). “Disminuyó radicalmente la importancia del camino de herradura entre Puno y Moquegua, fue el comienzo del fin para la célebre Feria de Vilque, acabó con la importancia

de Islay como puerto, el que fue reemplazado por Mollendo, condenó al atraso a numerosos pueblos que no estaban sobre la vía, (...) su presencia hizo aparecer de la nada nuevas poblaciones (...), hizo pueblos distintos de las aldeas tradicionales de paja (...), surgieron las pequeñas ferias, el comercio ambulatorio, (...) una incipiente vida urbana. (...) Pero el efecto social más importante... fue que *consolidó a los terratenientes puneños productores de lana al hacer más fluida su actividad económica*” lo que significó la postración de una clase social llamada indígena quechua-aymara

“En 1862 el gobierno peruano mandó construir los buques de guerra “Yavari” y “Yapurá, destinados a la navegación en el amazonas. Luego cambió de parecer y los envió a Arica para ser transportados por tren a Tacna y de allí a Puno, un trayecto de 370 Km., en piezas y a lomo de mula. El transporte de las piezas... duró... 7 años. (...) Su primer viaje (Yavari) a la vela fue el 14 de junio de 1871. (...) ...y el 7 de agosto de 1873 hizo su primer viaje a los puertos de Yunguyo y Copacabana (Yapurá)” (Tamayo.1982:82-83).

¿Qué efectos habría tenido esta innovación tecnológica en el altipampa? “...permitió un comercio de cabotaje bastante intenso, ...surgieron numerosos pequeños puertos, que comerciaban con la ciudad de Puno. (...). El comercio circunlacustre, antes realizado en recuas, o en pequeñas lanchas a vela, se hizo desde entonces en barcos a vapor y, lo que es más importante se abrió una ruta de integración lacustre con Bolivia...”(Tamayo.1982:83).

Como dice Tamayo, decir que este periodo se caracteriza por el inicio del comercio lanero es poco, (1982:83) “creo que el proceso más importante es el del establecimiento... del aparato estatal dentro del Altiplano. Puno es a la llegada de la Independencia un departamento totalmente atrasado, decaído y marginal. En él no existe ni remotamente la tradición urbana y administra-

tiva de Cusco. En Puno recién en 1850 se instala la Corte Superior y con ella un aparato judicial. El aparato educativo es totalmente ineficiente, casi inexistente. (El resaltado es mío) Un mundo iletrado, sin aparato educativo, es el campo más propicio para el establecimiento de...: el gamonalismo, y que Flores Galindo (citado por Tamayo) define como la unión entre la propiedad de la tierra y el poder político, porque los hacendados tradicionales asumieron el poder político vacante, con la salida de la administración española”.

Pues sí, uno de los factores que permitió el florecimiento del gamonalismo, y su consecuente explotación del indígena fue la carencia de una población letrada. “Los únicos que monopolizaban la tierra y la cultura, indispensables para ejercer los cargos de poder, fueron precisamente aquellos, que reuniendo ambas, o una de ellas, podían hacer las veces del Estado...”

Esbozo educativo de Puno en el siglo XX

A esto agrega López (La escuela en Puno y el problema de la lengua: excursión histórica (1900 – 1970), en: López.1988:286), “la historia de la educación puneña está estrechamente relacionada con la condición socioeconómica del departamento, caracterizado (*en ese entonces*) por un gamonalismo fiero y por una permanente lucha”, y eso a pesar de estar ya, en plena “República e Independencia”. Fue el gamonalismo el gestor del estado de perenne analfabetismo de los aymaras y quechuas, pero a la vez, quien estimuló sin querer el surgimiento de los primeros maestros y escuelas, como intento de autoeducarse ante el olvido y el discrimin de la ciudad capital, de la que justamente se aprovechaban los terratenientes.

Enrique López (La escuela en Puno y el problema de la lengua: excursión histórica (1900 – 1970), en: López.1988:286), ofrece el siguiente texto que refleja una realidad de entonces:

“...del memorial que, en 1922, presentara a la Cámara de Senadores don Ezequiel Urviola y Rivero, Apoderado General y Defensor de la Raza Aborigen y miembro fundador del Consejo de Defensa e Instrucción Indígena del Departamento de Puno: “Los señores latifundistas al despojar no sólo han saqueado, incendiado, arrebatado ganado y sumido en la última miseria y terrible pauperismo a parcialidades y poblaciones íntegras; aún es peor, sus crímenes han sido hasta lo más inaudito e inconcebible: han enterrado vivo...s los indefensos indígenas y hecho sangrientas masacres de familias y parcialidades íntegras...”

El aymara y quechua puneños, conscientes ya de su situación, y quizás del rol que le tocara desempeñar respecto de sus generaciones futuras, en una especie de renacimiento andino, da los primeros pasos, aún temerosos pero de seguro muy convencidos, de la necesidad de educarse, para así salir de esa situación de explotación. Pero lamentablemente, aunque ya era consciente de ello, el bloque de piedra era el gamonal. Luchar por una educación, era luchar contra la clase gamonal de Puno, ni siquiera contra el Estado. Por eso López señala (1988:288), algunos intentos por cambiar el sistema educativo puneño y por educar al indio –en este texto no empleo esta palabra- se vieron enfrentados a gamonales... éstos combatían a los que desarrollaban alguna labor educativa a favor de las comunidades campesinas”.

Y como consecuencia de estos hechos sociales y económicos, “la historia de la educación puneña, dice Tamayo (1982:84), durante el siglo XX es la historia del ensayo, del fracaso y de la desorganización más absolutas”. Pero, ¿por qué afirma esto nuestro autor citado? Y es que en Puno, a inicios del siglo XX, se suscitaron muchas iniciativas de educación, dicho de mejor manera, ‘intentos de educar y de educarse’. Ensayos pero con resultados y efectividad. Muchas experiencias fueron endóge-

nas, desde adentro para dar atención a las necesidades e intereses, y otras exógenas, desde afuera, provenientes del Estado, con la finalidad de dar atención a los pedidos de los intelectuales de entonces. Pero, como sabemos fueron opacadas y apagadas por el gamonal. Ha de saberse, que la educación no convenía a los intereses de la clase gamonal, que aprovechando de su analfabetismo, pensó y logró consolidar el dominio de la población indígena para su servicio como fuente de fuerza o mano de obra barata y gratis.

Esta realidad, no es más que el reflejo de la capacidad del Estado peruano, y de los gobernantes. Se ve claramente su ineficiencia para resolver los problemas nacionales. Hasta en la actualidad, el Estado no es capaz de voltear la mirada a Puno, lo que se ve en los mismos presidentes de la República, que gobierno tras gobierno, no visitan la región Puno, cuando este rincón del país, tan diverso y complejo cultural, social y lingüísticamente, es el mejor escenario para experimentar soluciones que sirvan de base para los grandes problemas educativos y sociales del Perú.

“A pesar del centralismo, durante un poco más de la primera mitad del siglo XX, a Puno le tocó ser sede de toda una serie de tendencias y movimientos educativos de significancia nacional” (López.1988:289), que como dice López, cuyo objetivo no solo fue lo técnico-pedagógico, sino la solución al problema del hombre aymara y quechua de Puno.

Fue un siglo de luz para Puno, gracias a la sangre de los precursores de la educación. Tanto así que, el investigador norteamericano Dan Hazen (1974), citado por López (1988:289), calificó a este periodo “como la era del awakening, del despertar de Puno”. En este periodo, tan crudo para Puno, surgieron movimientos educativos, que se verán más adelante. Se pone de relieve algunos de ellos: Julián Palacios Ríos, Luis Rivarola Miranda, Daniel Espezúa Velasco, Cipriano Angles, José Catacora

Solórzano, Emilio Vasquez Chamorro, Remigio H. Franco, Moisés Yuychud, José Ignacio Miranda, Gustavo Rubina Burgos, Eustaquio Rodríguez Aweranka, José Yaqueto Vivanco, Abel Guerra, Julio Arce Valencia y Sara Wagner.... (Calsín, Ob.Cit.).

Si bien en Puno se dan algunos movimientos autónomos, producto de la motivación de individuos o grupos locales, resulta interesante ver, aunque sea someramente, cómo evolucionan los pensamientos respecto del indio, su cultura y su lengua, en el contexto global de la sociedad peruana, a fin de determinar, las influencias que las políticas y movimientos nacionales pueden haber tenido sobre las corrientes regionales y el rol que el desarrollo de actividades resultantes de una motivación regional pueden haber jugado en la definición de políticas gubernamentales nacionales.

4.6 EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN INDÍGENA (1900 A 1970): MOVIMIENTOS SOCIAL-EDUCATIVOS Y DE AUTO-EDUCACIÓN

En primera instancia la educación indígena empezó como un proceso autogestionaria para luego pasar a ser el centro de la clase intelectual (indigenistas). “La educación indígena en Latinoamérica tiene sus orígenes en el indigenismo, que tiene su apogeo en el periodo 1920-1970. Se incluye al indio en el proyecto nacional, y el fin de las iniciativas educacionales es alfabetizar –en castellano- a la población indígena, incorporándola así en el proceso de modernización, y la mismo tiempo educarla moral e intelectualmente. Igual que alfabetizar, castellanizar es uno de los conceptos claves. Ejemplos de estos son las “misiones culturales” en México en 1923 y las “Brigadas voladores de Culturización Indígena” en 1939 en el Perú”(Damsgard,2003:4).

Puno, “tierra de luz, pensamiento y libertad”, no es ese rincón desolado que se dice, es por el contrario, gracias a sus características socio-geográficas y culturales, tierra que a prueba de piedra y frío, forjó ricos y magnánimos aportes educativos para el

país. Este rincón de aimaras y quechuas, amantes del Perú, vio nacer y florecer a pensadores, innovadores, personajes ilustres en el campo educativo que, en palabras de Dante Nava, fueron “forjados sobre el yunque de la meseta andina... bajo... los pañales tibios de su agua cristalina”, y que con justo derecho deben figurar en la galería de los maestros creadores de la educación experimental y como los precursores de la renovación científica de la escuela en el país.

El siglo XX se constituyen en el periodo más importante de la historia de la educación puneña. A pesar del centralismo, a Puno le tocó ser sede de toda una serie de tendencias y movimientos educativos de significancia nacional, cuyo objetivo no solo fue lo técnico-pedagógico, sino la solución al problema del hombre aimara y quechua de Puno.

Muchísimas experiencias educativas fueron batalladas desde el derecho, la educación, la medicina, el arte y la cultura, por maestros cuya palabra y ejemplo han dejado imborrables huellas en la educación peruana, y han brillado con mérito propio. Fue un siglo de luz, pensamiento y libertad para Puno, tanto así que, el investigador norteamericano Dan Hazen (1974), calificó a este periodo “como la era del awakening o era del despertar de Puno”, porque en este periodo, tan crudo para Puno, surgieron los siguientes movimientos educativos: El movimiento de Manuel Z. Camacho en 1902 y su escuela rural, la Escuela Nueva de José Antonio Encinas Franco, la Experiencia Experimental Bilingüe de Uxirani de María Asunción Galindo, los Núcleos Escolares Campesinos, experiencias desarrolladas en el Colegio Nacional San Carlos de Puno, la escuela de la Mamita Iglesias en Pomata, el Colegio de Chullunquiani en Juliaca, la Escuela Rural de Pacastati en Asillo, la Universidad Popular Gonzáles Prada de Lampa, el wawa wasi / wawa uta o Casa del niño, el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno, el Complejo Educativo de Santa Rosa en Ácora, las Escuelas Radiofónicas, la Escuela de Perfección de Telésforo Catacora Rojas, la Escuela

Rural Andina de Cipriano Angles Olvea, el Rijcharismo de Manuel Nuñez Butrón, el Grupo Urqupata de Gamaliel Churata, la Escuela Nocturna de Aña Aña, y muchas otras experiencias de renombrados maestros que no quepan en este espacio.

Estas experiencias son fuente de inspiración y fuerza moral, para quienes ejercen y ejercerán esta noble labor, que si bien puede ayudar a amasar riqueza, ella será medible en toneladas de hombres que vivencien el saber ser, convivir y hacer. Hombres que supieron entender, no sólo con la sapiencia sino con el corazón, que la verdadera educación no es la que viene de arriba sino la que surge y se plantea de abajo hacia arriba, que las pequeñas experiencias son la fuente de los grandes cambios, cuando son bien direccionadas y tomadas en consideración. Conocer lo nuestro alimenta el orgullo por el Perú.

Las experiencias educativas que emergieron en pro de reivindicar socialmente a la población quechua y aimara del altiplano y que seguidamente se pueden ver, es un extracto de la obra *“Grandes Maestros y sus Experiencias Educativas en Puno (siglo XX): El Awakening de Puno”* del autor H. Mark Mamani A., editado por la Derrama Magisterial por el primer puesto en el Concurso Nacional de Educación Horacio 2010, por lo que el estudio completo se puede revisar en dicha obra.

CAPÍTULO V

LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL PERÚ

Como ya se vio, en el incanato se practicó una educación intercultural aunque no con esa denominación. Durante la Colonia, los primeros en utilizar la lengua aimara y quechua en la educación –evangelizadora- fueron los misioneros en su afán de cristianizar a los pueblos originarios. Y, durante el siglo XX de la República, el primerísimo en vivenciar una educación bilingüe incipiente, desde el ángulo civil, fue Manuel Z. Camacho en su escuela de la comunidad de Utawilaya en Ácora – Puno.

Como ya se vio, en diversos países de la región, desde la década de los 40, “se llevan a cabo diferentes proyectos que tiene como objetivo definir una pedagogía apropiada a la realidad indígena. Para los indios mismos se trataba entonces del derecho de aprender el castellano, es decir, el derecho a participar en la sociedad al mismo nivel que los hispanohablantes. Se trataba de obtener acceso a la educación, moviendo el centro de atención, que se extiende desde el ámbito urbano para incluir también las zonas rurales, hábitat principal de las comunidades indígenas de entonces. Poco a poco se abre paso a la idea de una educación bilingüe ya que se cae en la cuenta, como también comprobaron los misioneros en la época de la colonia, que es más fácil enseñar castellano a los alumnos que han sido previamente alfabetizados en su propia lengua. Ahora bien se trataba de una educación bilingüe de transición” (Damsgard,2003:5).

Haciendo un resumen preambular, durante la vida republicana, pero esta vez ya sistemáticamente, “en lo que se refiere a la aplicación misma de la educación bilingüe en Puno o la utilización de una vernácula en el sistema educativo formal o estatal, los antecedentes más remotos en la región datan de principios de la década del treinta cuando se da inicio en Puno a una serie de

experimentos basados en el uso del aymara como lengua de instrucción. En 1931, Daniel Espezúa Velasco, maestro aymara hablante, es el primero en postular la utilización del aymara como vehículo de educación, cuando al desarrollar una campaña de castellanización en su escuela de Juli ensaya la enseñanza de la lectoescritura en lengua materna y postula la utilización exclusiva del aymara en el grado preparatorio o de transición. Lo sigue otro maestro aymara hablante, Alfonso Torres Luna, quien entre 1935 y 1940 elabora textos bilingües aymara – castellano, proponiendo una alfabetización simultánea en vernácula y castellano. Quizá la experiencia más interesante y de mayor duración haya sido la desarrollada en Ojherarni, pequeña parcialidad aymara ubicada a orillas del lago Titicaca, por la maestra María Galindo entre 1940 y 1951. En el marco de la Brigada de Culturización Indígena del Ministerio de Salud Pública, Trabajo y Previsión Social, la maestra Galindo inicia sus ensayos de alfabetización bilingüe aymara castellano con niños y adultos campesinos. (López, en López.1988:80)

Es en los años 70 (siglo XX) que la Educación Bilingüe se vuelve una política de Estado pero respondiendo a determinado contexto sociopolítico y cultural del Perú. Esta propuesta educativa respondió a la política de Asimilación de las culturas minoritarias al mundo del “desarrollo” o “civilización”, por considerárselas obstáculo para el despegue económico. La pregunta qué orientó esta política educativa, y la respuesta está en otra pregunta: ¿cómo hacer un aprendizaje eficaz del castellano?, es decir se busca optimizar el aprendizaje del castellano y los conocimientos de la cultura occidental.

El fundamento de esta política asimilacionista, fue la diversidad lingüística del Perú. Si bien el castellano es la lengua más extendida a nivel nacional y la de mayor número de hablantes, en la “Amazonía se hablan alrededor de 40 lenguas, pertenecientes a 16 familias lingüísticas: Arabela, Arahua, Bora, Cahuapana,

Candoshi-Shapra, Harakmbut, Huitoto, Jíbaro, Pano, Peba-Yagua, Simaco, Tacana, Tucano, Tupi-Guaraní y Záparo”. A ellos se debe agregar las dos lenguas originarias más importantes, ubicadas en la Sierra, el quechua y el aimara, en sus respectivas variedades.

El enfoque respondió a una coyuntura político cultural y económico. Pues el Perú era un país que buscaba el despegue económico, y para ello necesitaba la “unidad”, la misma que se debía lograr con la educación, pero el gran “problema” para la educación era la diversidad que más que riqueza era vista como una dificultad, un obstáculo.

5.1 ¿QUÉ SE ENTIENDE POR EDUCACIÓN BILINGÜE?

No es lo mismo Educación Bilingüe (EB) que Educación Bilingüe Intercultural. La Educación Bilingüe fue (es) un modelo educativo subalterno, una modalidad educativa destinada a los sectores minoritarios, pertenecientes a las culturas o “etnias” oprimidas que son las mismas que fueron sojuzgados en la colonia. Aquellos pueblos que hablan los idiomas originarios, y que por necesidad de “incorporarse” al desarrollo, al Estado-nación deben aprender el castellano valiéndose de sus idiomas maternos.

Dice Trine Damsgard (2003:5) “La educación bilingüe como tal, tenía en su principio como fin alfabetizar a los educandos en su idioma nativo; es decir, ofrecer un aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en, por ejemplo, quechua o náhuatl, e implementar el castellano oral como segunda lengua para que la transición a un sistema educativo exclusivamente en castellano fuera más fácil para los educandos indígenas. Se trataba de un uso inicial de las lenguas vernáculas durante los primeros dos o tres años de escolaridad, y es por eso por lo que se habla de una educación bilingüe de transición. Como podemos ver el objetivo de la educación bilingüe fue la homogeneización lingüística, y no incluía una valorización de lo indígena a pesar del uso de las len-

guas vernáculas. Se puede decir que se trataba de una castellanización tanto en el ámbito lingüístico como en el cultural, lo cual se reflejaba además en las políticas lingüísticas en los países de la región”. Como toda propuesta en el Perú, la EB fue variando al son de las observaciones y críticas a la aplicación del programa, por eso, en una primera instancia, el Estado peruano asumió la siguiente definición:

La enseñanza “en” de dos lenguas. El maestro emplea la lengua vernácula del alumno y paralelo va adquiriendo la segunda lengua; de manera que ambas lenguas son instrumentales en el sistema educativo.

En ese sentido, el enfoque de la EB, “significa la planificación de un proceso educativo, en el cual se usa como instrumento de educación la lengua materna de los educandos y una segunda lengua, con el fin de que éstos se beneficien con el aprendizaje de esa segunda lengua, a la vez que mantienen y desarrollan su lengua materna(UANCV,2006:38).

El enfoque de la educación bilingüe, en cuanto a la enseñanza de la matemática funcionó así: Como se anticipó, la matemática bilingüe es la propuesta base de la enseñanza de la matemática para escuelas bilingües. Dentro de esta posibilidad, la materia debe enseñarse en lengua materna, con la finalidad de fomentar el desarrollo de este idioma en el niño y facilitar, a la vez, la adquisición de los conocimientos matemáticos, por lo que, la enseñanza o la práctica de la matemática bilingüe consiste en ensayar o transmitir conocimientos matemáticos occidentales en las lenguas (quechua - castellano o aimara - castellano), con tal que la explicación y comprensión sea más inteligible. Sin embargo, esta política de enseñanza se limita a transmitir la matemática occidental con el uso de la lengua originaria, privando a la matemática aimara o quechua ser objeto de estudio y desarrollo.

Esta propuesta inicial, presentó ciertas debilidades. Si bien se conocían los contenidos de la matemática para educación primaria según los esquemas culturales de Occidente, así como la terminología de los conceptos y expresiones correspondientes en castellano, no se sabía qué es lo que en ese entonces ocurría en las comunidades campesinas altiplánicas en lo relacionado al manejo de conceptos matemáticos básicos y vocablos respectivos en quechua o aimara. (Villavicencio.1990:67). Por lo que, la sistematización de estos conocimientos matemáticos y sus expresiones en las lenguas autóctonas era y es de suma urgencia.

La finalidad de la Educación Bilingüe fue la homogenización cultural, mediante la imposición de una sola cultura y una sola lengua, que pueda garantizar la comprensión y diálogo. Fue la asimilación a la cultura occidental (cultura de mercado, individualismo, igualdad), pues se considera que las culturas originarias son un elemento de atraso para el despegue económico del Perú.

5.2 CARACTERÍSTICAS DE LA EB

A diferencia de la EBI o EIB y luego Educación Intercultural, la Educación Bilingüe funcionó con sus propias características, en función de su definición y objetivos, algunas de ellas las podemos ver seguidamente:

- Mejorar el aprendizaje de conocimientos de los niños y niñas, a través de una mejor comprensión, negando lo propio
- El aimara o el quechua no constituyen módulos cursos o áreas de aprendizaje, sólo son un vehículo de aprendizaje de otro idioma (castellano).
- Inicialmente la EB fue la política de “enseñar en” aimara/quechua los conocimientos culturales occidentales. Utilizar la lengua con fines de castellanización. Mas no fue la “enseñanza de” o del quechua o aimara.

- Su política lingüística es el monolingüismo nacional, pues buscó la homogenización lingüística y cultural tendientes a un Estado-nación.
- Posteriormente se perfiló como la enseñanza “en” y del quechua y aimara, aunque la cultura a transmitir continuaba siendo la occidental (foránea). Aquí ya se habla de la enseñanza “de” y no sólo de “en” lengua materna.
- Este enfoque consideraba que la diversidad era un problema para el despegue económico, pregonando la unidad en homogeneidad y no la unidad en diversidad.
- Aplicó el modelo transicional de la utilización de las lenguas originarias, es decir, se las usó como MEDIO de aprendizaje y no como OBJETO de aprendizaje.
- Su impulso fue desde el Estado y no desde las bases. El movimiento indigenista de “arriba” puso el soporte ideológico.
- Era una política educativa destinada a los “indígenas” que pertenecían a las lenguas originarias, las que se encontraban en el medio rural. No fue para todo el Perú.
- Era dirigida exclusivamente para los estudiantes de educación primaria, y dentro de esta se aplicó al primero o segundo y, opcionalmente, hasta el tercer grado. De este enfoque quedan excluidas el nivel secundario e inicial y la educación superior.

5.3 TIPOS O MODELOS DE EDUCACIÓN BILINGÜE

Dentro de los modelos de educación bilingüe que sirven de referencia desde el plano teórico, se tiene dos modelos básicos que Baker (1996) llamaría como forma fuerte y forma débil.

a. MODELO DE EDUCACIÓN BILINGÜE DE TRANSICIÓN

La de transición, “opta por dejar que estos niños chapoteen durante un año o dos en la lengua materna en lugar de sumergirlos directamente a la clase monolingüe (lengua dominante)

busca hacer la transición rápida del idioma minoritario al mayoritario”(Baker,1996).Según Baker (1996), esta forma de educación bilingüe, “tiene como objetivo final el monolingüismo en el idioma mayoritario del país (bilingüismo limitado), y la asimilación de los valores de la cultura dominante por los individuos de sectores culturales minoritarios y se enmarca el continuum y su gradual desaparición”.

La educación bilingüe de transición se caracteriza porque “la educación –fue o-es bilingüe en la etapa inicial de la escolaridad, para luego continuar empleando sólo una de las lenguas en la instrucción. Por ejemplo, se planifica la utilización de la lengua materna como MEDIO DE EDUCACIÓN por un tiempo que varía de una a cuatro o seis años. En esa etapa, los –estudiantes- deben adquirir suficiente destreza en su segunda lengua para poder seguir con sus estudios teniendo esta L2 como única lengua instrumental, que finalmente dominará”(UNACV,2006:39). La finalidad de este modelo fue la eliminación de las lenguas y culturas originarias, y la búsqueda de la homogenización cultural.

Entre los problemas que este modelo trajo fue que “permitió evidenciar una incomunicación en el aula, como producto del carácter diferenciado de los idiomas en conflicto, y recurría al uso transitorio de los idiomas indígenas, por lo menos, durante la etapa inicial de la escolarización, para así facilitar la apropiación del idioma castellano así como del código escrito de éste. Los contenidos curriculares, sin embargo, seguían siendo los mismos y no se reconocía el hecho que los educandos indígenas provenían de historias y tradiciones diferenciadas. Esta inclusión parcial desde el dominio lingüístico, continuó de hecho excluyendo a la población indígena en tanto negaba o ignoraba su bagaje cultural e ideológico si bien ya no totalmente el idiomático” (Arias,2005:54). Veamos gráficamente este modelo.

Modelo gráfico de la educación bilingüe de transición

EDUCACIÓN PRIMARIA						EDUCACIÓN SECUNDARIA	EDUCACIÓN SUPERIOR
1	2	3	4	5	6		
Lm = Quechua/Aimara		L2 = Castellano No educación bilingüe				NO EDUCACIÓN BILINGÜE	NO EDUCACIÓN BILINGÜE

b. MODELO DE EDUCACIÓN BILINGÜE DE MANTENIMIENTO Y DESARROLLO

Luego procesos de reflexión, basado en las experiencias iniciales, más tarde se comienza a hablar de una educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo, y poco a poco se comienza a implementar programas con mayor foco y valorización de las lenguas y culturas indígenas. Propiamente este modelo surge en la década de los 80, paralelo al movimiento indígena. Dice López y Küper (Ob.Cit.) que “con el desarrollo del movimiento indígena en los años 70, con el avance y evolución de estos mismos proyectos de educación bilingüe de transición y con la mayor reflexión académica y los conocimientos científicos sobre el bilingüismo, en general, y sobre la adquisición de segundas lenguas, en particular, surgió un nuevo modelo de educación bilingüe: el de su mantenimiento y desarrollo.

Este modelo de mantenimiento, “corresponde a una educación para niños de minorías lingüísticas que pueden ser indígenas o no. Por ejemplo, en Estados Unidos la lengua minoritaria es el navajo (lengua indígena de Norteamérica). Este modelo tiene por finalidad proteger las lenguas y culturas minoritarias en la escuela y para lograrlo utilizan estas lenguas como vehículo de instrucción junto con la segunda lengua a lo largo de toda la escolaridad” (Baker, 1996).

Según Baker (1996), las formas fuertes intentan enriquecer a los niños con la adquisición de dos a más idiomas y dos o más culturas, en el plano lingüístico buscan que los niños no solo hablen las lenguas sino que también lean y escriban en ellos, se enmarca el mantenimiento y enriquecimiento de la cultura”.

La educación bilingüe de mantenimiento se basa en la necesidad de utilizar la lengua materna de los educandos a lo largo de su escolaridad tanto como lengua instrumental de educación como asignatura en sí. Al lado de la lengua materna se reconoce la necesidad de utilizar también el castellano como lengua instrumental de educación para lo cual es necesario primero enseñarlo como segunda lengua. En lo que respecta a la lengua, el modelo de mantenimiento plantea la enseñanza “en” y la enseñanza “de” la lengua quechua y aimara, pues “por educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo se entiende un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos, a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua. De esta manera la educación comenzó a transmitirse en dos idiomas y fomentó el aprendizaje y el desarrollo de ambos: el materno y uno segundo, en el entendido que el desarrollo y el uso escolar entendido de la lengua materna o de la lengua de uso predominante de los educandos contribuye también a un mejor aprendizaje y uso de la segunda lengua” (López, Ob.Cit.). Seguidamente el modelo en representación gráfica.

Modelo gráfico de la educación bilingüe de mantenimiento.

EDUCACIÓN PRIMARIA						EDUCACIÓN SECUNDARIA	EDUCACIÓN SUPERIOR
1	2	3	4	5	6		
Lm = Quechua/Aimara						NO EDUCACIÓN BILINGÜE	NO EDUCACIÓN BILINGÜE
L2 = Castellano							

“Lo que se puede notar aquí es un incipiente cambio en la forma de mirar los idiomas indígenas, y con ello un cambio también en el ámbito cultural. Con esto me refiero a que aceptar las lenguas vernáculos dentro del discurso oficial de la educación, y lo que es aún más importante, considerarlas válidas como elementos de mantenimiento y desarrollo, supone, en mi opinión, que poco a poco se estaba viviendo un profundo cambio a nivel sociocultural; es decir, podemos por primera vez comenzar a hablar de una verdadera valorización de la diversidad –*intento de valorización o incipiente*-, y el paso se abre para una implementación del elemento de la interculturalidad en la educación bilingüe. Otro avance significativo dentro de la EB se ve además en la modificación del currículo escolar para incluir los saberes, conocimientos y valores tradicionales del mundo indígena” (Damsgard,2003:7), aunque no se precisa cuáles.

Existen otros modelos de educación bilingüe, como el de inmersión, cuyo objetivo es promover el bilingüismo de dos idiomas mayoritarios y de prestigio (español o inglés) pero no forman parte de nuestro proceso. ¿Cuál de los modelos está acorde con la realidad u objetivos de la sociedad peruana?, es una respuesta que requiere mayor espacio.

5.4 ¿POR QUÉ APOSTAR TODAVÍA POR UNA EDUCACIÓN BILINGÜE?

Pese a que en el presente texto se hace una crítica a la EB ello no implica que no se pueda aprovechar este postulado de la educación y darle utilidad en la actualidad. En esa línea, la EB aún clama su vigencia por los mismos problemas pedagógicos que se presentan en el aula. Pedagógicamente, una educación bilingüe tiene muchas ventajas, ignorarla puede tener graves consecuencias en el aprendizaje de los estudiantes.

Dice Damsgard (2003:10): “en cuanto a la pregunta de por qué gastar recursos en idiomas que tradicionalmente han sido orales y no escritos, en mi opinión la respuesta es muy simple: en Guatemala

se ha visto cómo niños y niñas mayas monolingües o bilingües incipientes, al ser introducidos en un sistema escolar monolingüe castellano mostraban señales de incomunicación, incompreensión, enajenación, miedo, descalificación de la propia cultura, desprecio de la identidad, resistencia psicológica, odio a la educación escolar hasta el punto de desertar, etcétera”.

A la pregunta de ¿por qué apostar por una educación bilingüe, hoy?, Madeleine Zúñiga (citado por Tito y otros,2005:228)manifiesta que “un país con una multiplicidad de lenguas, y por tanto, con múltiples identidades culturales, demanda una especial sensibilidad social y sabiduría en el manejo político para propiciar el entendimiento y respeto entre la diversidad de sus ciudadanos y comunidades. La función que desempeña la educación en ello es fundamental, de ahí la acogida que ha tenido la propuesta de una educación intercultural, cuya finalidad es precisamente ésa. Sin embargo, la educación intercultural será más efectiva si va de la mano con el aprendizaje de lenguas distintas a la propia, además de aprender en la lengua materna. ...John Daniel (Unesco): *“Años de investigación han demostrado que los niños que inician se educación en el lengua materna tienen un mejor comienzo y exhiben un mejor desempeño que aquellos que son expuestos a un idioma nuevo al ingresar a la escuela. Lo mismo es aplicable a los adultos que buscan alfabetizarse. Si bien esta conclusión ha recibido amplia aceptación, aún se sabe de gobiernos que insisten en imponer un idioma extranjero de instrucción a niños de corta edad, ya sea en un equivocado intento por modernizarse o para expresar la preeminencia de un grupo social dominante”*.

Además, téngase en cuenta que una educación no bilingüe, es decir, castellanizante, para los aimara y quechuahablantes, trae consecuencias funestas para la sociedad. Veamos:

Los resultados de las pruebas nacionales de evaluación CRECER, aplicadas en el año 2000, nos ofrecen clara evidencias de lo afirmado. Los niños de sexto grado de Primaria en los departamentos (actualmente regiones) en los que se hablan lenguas ancestrales

no pudieron resolver la prueba de comprensión de lectura en castellano. En un estudio que incluyó pruebas de comprensión lectora y producción de textos en escuelas rurales, el rendimiento de los niños en contextos bilingües – lengua indígena y castellano – fue cinco veces menor que el rendimiento de los niños en contextos hispano hablantes. La prueba fue en castellano, la lengua de instrucción en las escuelas del estudio. Quizás haya sido conveniente no difundir estos resultados, pues iban a herir profundamente a los niños, a sus padres y a sus maestros, esto es, quienes no toman las decisiones de política educativa. De quienes se espera la respuesta justa y oportuna es de los responsables directos de esas políticas al más alto nivel.(Zúñiga,citado por Tito y otros,2005:228).

La castellanización castellanizante o la educación en lengua ajena genera traumáticos resultados, pues, la socialización en una escuela en la que la lengua materna no tiene valor alguno puede socavar hondamente la autoestima y debilitar la identidad de una persona y la de todo un pueblo. Otros posibles efectos son el resentimiento, la rebeldía, la ira ante la impotencia de revertir el proceso y probar que se es capaz. Ninguno de estos sentimientos conduce a forjar la sociedad sana que debiera ser nuestro país. Por el contrario, las experiencias de violencia social, política y militar que hemos vivido hasta hace poco nos demostraron cuán quebrada estaba y continúa estando la sociedad nacional, carente de la solidaridad que puede devenir de algo que no hemos sabido construir: una identidad nacional enraizada en nuestra pluralidad de identidades culturales. Quizás debiéramos llamarla una identidad peruana multicultural.(Zúñiga,citado por Tito y otros,2005:230).

El último párrafo del editorial de John Daniel (Director General Adjunto de Educación de la UNESCO) nos hará retomar la reflexión sobre la educación intercultural y la enseñanza de lenguas: *“En el heterogéneo mundo de hoy, infundir confianza a las personas también implica darles habilidad de comunicarse fuera de su propio grupo lingüístico, ya sea en un idioma nacional distinto o en un idioma internacional ...”*.(Zúñiga,citado por Tito y otros,2005:232).

Enseñar “en” y “el” quechua, no significa no enseñar castellano, eso sería limitar las posibilidades comunicativas. La enseñanza en la lengua materna indígena en las comunidades donde esa lengua es el cimiento de su identidad cultural, no significa que no se debe enseñar también en castellano, el no hacerlo implicaría cerrar las posibilidades de comunicación y entendimiento de esas comunidades con todas las demás con las que no comparten su idioma. Más aún, tratándose de la lengua oficial y predominante en el país, no acceder al castellano limita, sino imposibilita, el ejercicio de ciudadanía plena. De ahí que el derecho a la educación de las comunidades de habla indígena se debería expresar en diversas formas de educación bilingüe, con currículos para ser desarrollados a través de la lengua ancestral y del castellano, según las estrategias que se juzguen más convenientes.(Zúñiga,citado por Tito y otros,2005:232).

5.5 EXPERIENCIA: EL PROYECTO EXPERIMENTAL DE EDUCACIÓN BILINGÜE DE PUNO (PEEB-P) (1980-1990)

Todo lo manifestado hasta aquí, ha servido como sustento para que en la década del 80 del siglo pasado, en Puno en el sistema educativo el estado peruano y con el apoyo de la Deutsche Gesellschaft Für Technische Zusammenarbeit (GTZ), implemente un Programa de Proyecto Experimental de Educación Bilingüe (PEEB-P), el mismo que duró hasta el año de 1990. El PEEB-P era más educación bilingüe que educación intercultural, puesto de que el punto de arranque y de mayor concentración de esfuerzos de esta experiencia, ha sido el uso de la lengua”(Arias,2005:54).

La lengua escrita quedaba reservada para los usuarios hispanohablantes. De esta manera el niño indígena se encontraba frente a un doble obstáculo: El de la lengua nacional (castellano) y el de su estrato social lo cual condicionaba su manejo específico de literacidad. Para reducir estos obstáculos, en la medida en que esto sea posible en la escuela, se desarrolló el PEEB-P. Primero se concibió en el PEEB-P la enseñanza de lenguas tanto en la lengua materna como en la segunda lengua. El niño vernáculohablante debía ser alfabetizado en su lengua materna y, paralelamente, aprender el castellano como segunda lengua” (Arias,2005:54).

Los antecedentes de la experiencia bilingüe en Puno deben ser vistos desde dos perspectivas distintas. La primera referida a los antecedentes del actual Proyecto Experimental de Educación Bilingüe – Puno mismo, y la segunda relacionada con los intentos llevados a cabo en la región altiplánica con anterioridad al mencionado proyecto.

Luis López, escribía en 1988: “El PEEB-Puno tiene sus antecedentes en 1975 cuando a solicitud del gobierno peruano se firma un convenio de cooperación técnica con la República Federal de Alemania. Hacia fines de 1977 se da inicio a las primeras acciones del Proyecto con la realización de investigaciones sociolingüísticas de base a cargo del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE), la Dirección Departamental de Educación de Puno y la Deutsche Gesellschaft Für Technische Zusammenarbeit (GTZ) entidades que hasta hoy tienen a su cargo la conducción del proyecto. (López.1988:80).

Este proyecto operó desde 1977 hasta el año 1990 en convenio con el Ministerio de Educación y la GTZ. El proyecto desarrolló un modelo de EBI, para población quechua y aimara en el altiplano puneño, utilizando la lengua materna como medio de enseñanza. Desarrolló acciones de investigación, elaboración de material educativo impreso, valorizando el patrimonio lingüístico y cultural de los pueblos andinos, dio impulso a la formación de maestros bilingües, con la participación del Instituto Superior Pedagógico de Puno, para contrarrestar la escasez de profesionales en educación bilingüe y la deficiente formación docente. Puso también especial interés en la difusión tanto de su propuesta de EBI como de sus resultados, a través de talleres, eventos académicos diversos, y publicaciones. (PCRP.2009:74).

El proyecto se desarrolla en 24 comunidades quechuas y 16 comunidades aymaras de las zonas circundantes al lago, altiplánica y de altura del departamento de Puno. (López, 81). El PEEB constituye una actividad de dos instituciones oficiales del gobierno peruano: la Dirección Departamental de Educación de Puno, como ejecutora,

y el INIDE, en su calidad de organismo asesor, al lado del equipo de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica. (López,86).

Objetivos del PEEB-P

“El Proyecto Experimental de Educación Bilingüe – Puno está concebido en base al reconocimiento de la necesidad de revalorar las lenguas y culturas vernáculas en el contexto nacional a fin de lograr en sus usuarios una autoimagen positiva que les permita identificarse como quechuas o aymaras y, como tales, participar en la creación de una verdadera identidad nacional, conscientes de la particular complejidad lingüístico-cultural de su país. La educación Bilingüe que queremos implementar no es otra que una educación en dos culturas y a través de dos lengua. Es una educación que parte y nutre de la cultura materna de los educandos y que, asegurando la identidad de la misma, incorpora los valores positivos de la cultura envolvente en un diálogo crítico y creativo haciendo uso instrumental de la lengua materna del niño y del castellano. Como una de las metas que se persigue es la de desarrollar los medios de comprensión y expresión con los que el niño llega a la escuela, intentamos mejorar el manejo que tiene de su propia lengua materna y proveerlo también de un medio adicional de expresión que le garantice la comunicación con otros ciudadanos peruanos que no hablan se lengua”. (López, en López.1988:88).

Para lograrlo pensamos necesario intentar un tipo de educación bilingüe que haga uso de la vernácula no sólo en los primeros años de escolaridad y sólo para cumplir funciones ancilares, sino más bien uno en el que se utilice tanto la vernácula como el castellano a lo largo de la escuela primaria considerando a ambas lenguas tanto como asignaturas del currículum escolar como medios a través de los cuales éstas y todas las otras materias se desarrollan. Si tratáramos de tipificar a nuestro proyecto en base a los paradigmas generalmente usados a nivel internacional, diríamos que nos adscribimos al modelo conocido como de mantenimiento. Perseguimos no sólo potenciar el uso de la vernácula como lengua de educación a lo largo de la escuela primaria sino también contribuir a su elabo-

ración y desarrollo. Al implementar la enseñanza de asignaturas diversas como matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales en una vernácula, se estará necesariamente entrando a una fase de elaboración que posibilite al quechua y al aymara asumir otras funciones lingüísticas diferentes a las que usualmente cumplen por el progreso diglósico, históricamente determinado, que las ha relegado a funciones auxiliares, íntimas o no formales, dejando las otras, principales, no-íntimas o formales, al castellano. La revaloración de la lengua vernácula no es asumida por el proyecto sólo de manera declarativa. Para revalorar las vernáculos creemos necesario alterar la situación diglósica actual y hacer de estas lenguas medios capaces de transmitir los contenidos más diversos. (López, en López.1988:89).

Es dentro de este marco general de educación bilingüe que son objetivos generales del proyecto: (López, en López.1988:89).

- a) Diseñar, elaborar, experimentar y validar una tecnología para el funcionamiento adecuado de un programa de educación bilingüe.
- b) Proponer las bases técnico-pedagógicas para la implementación de un Sistema de Educación Bilingüe adecuado a la realidad sociocultural de las comunidades rurales del altiplano y de otras zonas de características similares.

Objetivos específicos: (López, en López.1988:89-90)

- a) Realizar estudios de investigación para la elaboración y validación de una tecnología para la Educación Primaria Bilingüe.
- b) Elaborar programas curriculares adecuados para todos los grados de Educación Primaria Bilingüe.
- c) Elaborar y experimentar módulos de material educativo para todos los grados de Educación Primaria Bilingüe.
- d) Capacitar y promover la formación de recursos humanos que garanticen la expansión de la Educación Bilingüe en Puno.

- e) Lograr la participación de las autoridades, instituciones y comunidades en las acciones de implementación del Sistema de Educación Bilingüe en Puno.

Metodología del PEEB-P

El proyecto ha venido operando a través de las siguientes áreas:

- investigación
- elaboración y producción de material educativo
- capacitación y perfeccionamiento docente
- supervisión, y
- difusión

El programa educativo diseñado por el proyecto para atender las necesidades de la población puneña de habla vernácula es bilingüe y bicultural. En lo que respecta a su aspecto bilingüe, esta modalidad educativa se basa: (López, en López.1988:91).

- a) El uso instrumental de dos lenguas durante el desarrollo e implementación del proceso enseñanza-aprendizaje, de manera que ambas compartan el rol de vehículo educativo.
- b) El aprendizaje del castellano con métodos, técnicas y procedimientos apropiados a su condición de segunda lengua y el desarrollo de las habilidades comunicativas de las capacidades expresivas que trae el niño en su lengua materna.

Por otro lado, en lo que a su condición de 'bicultural', esta concepción educativa considera. (López, en López.1988:91).

- a) la configuración de un currículo adecuado a las particularidades de los educandos que considere la inclusión de contenidos que les sean familiares, que respeten y tomen en cuenta el mundo de sus creencias, usos y costumbres y que no vulneren lo aprendido de padres y abuelos.
- b) la utilización de métodos, técnicas y procedimientos de enseñanza adecuados a las particularidades de los educandos

aprovechando, en lo posible, la forma en la que se transmiten conocimientos en el mundo andino.

“La enseñanza de las ciencias naturales en la educación bilingüe debe necesariamente partir de las particularidades de los educandos a los que sirve en un afán por afirmarlos en su propio mundo a través de la revaloración de sus usos, creencias y costumbres por cuanto éstos constituyen también una evidencia de cómo se hizo y se hace ciencia en el mundo andino. Como dice J. Murra (1983), es necesario rescatar del olvido los conocimientos que poseían nuestros antepasados respecto de la mejor utilización del medio ambiente, no con el deseo de revivir algo perdido sino con el propósito de redescubrir algo que como pueblo ya conocíamos y poder aplicarlo a nuestro quehacer cotidiano para mejorar nuestras actuales condiciones de vida”. (López, en López.1988:93).

Logros del PEEB-P

“A 1987 la educación bilingüe se aplica en 40 escuelas rurales del departamento de Puno en los grados primero a sexto, aunque todavía no se cuenta con los módulos de materiales completos para todas las asignaturas en tales grados. Dice en 1988 Enrique López: Hasta la fecha se ha desarrollado libros y/o guías para las asignaturas de Lengua Materna, Segunda Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. En la actualidad contamos con módulos completos en cada una de estas asignaturas para los primeros cuatro grados. para el quinto grado sólo contamos con material educativo para la asignatura de Lengua Materna, estando los correspondientes a otras asignaturas en elaboración”. (López, en López.1988:95).

“Una mayor aceptación por parte de los padres de familia y maestros respecto a la utilización de una vernácula como vehículo de educación. Notamos un sensible cambio de actitud respecto a las lenguas quechua y aymara y su utilización de parte de instituciones y especialistas diversos en actividades de capacitación y desarrollo rural es cada vez mayor, tanto a nivel oral como escrito”. (López, en López.1988:97).

Por otro lado hemos tomado la decisión de editar volúmenes separados de las estructuras curriculares adaptadas siguiendo los modelos propuestos por el Ministerio de Educación. El año pasado salió el correspondiente al primer grado estando en prensa el que contiene los programas de segundo grado, agrega López (Ob.Cit).

“El PEEB-P cuenta con 126 profesores que tiene a su cargo la conducción de la educación bilingüe en Puno, de estos, 58 trabajan en el sector aymara y 68 en el quechua. En este rubro también es necesario destacar el trabajo conjunto que desarrolla el PEEB-P y el Instituto Superior Pedagógico de Puno para formar personal docente para educación bilingüe. A partir de 1985 el ISP fue autorizado por el Ministerio de Educación para modificar sus planes de estudio y dar a todos los futuros maestros primarios la formación necesaria que les permita atender, también, una educación bilingüe”. (López, en López.1988:94).

“Cabe mencionar también que, a partir de 1985, por convenio con la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ), la Universidad Nacional del Altiplano a través de su Escuela de Postgrado, ha organizado un curso de Postgrado en Lingüística Andina y Educación a nivel de Segunda Especialización y Maestría. En el programa participan profesionales puneños que reciben cursos de Lingüística (Teoría, Sociolingüística; Lingüística Andina, Lingüística Aplicada), Antropología y Educación e Investigación con el fin de capacitarse en áreas que les permitan asumir las exigencias derivadas de la particular situación plurilingüe y multicultural del departamento y participar en la formulación e implementación de políticas lingüísticas, culturales y educativas que contribuyan al desarrollo de la región”. (López, en López.1988:95).

Debilidades del PEEB-P

La falta de una política coherente ha generado una serie de problemas que creemos conviene anotar: (López, en López.1988:96-97).

- a) los programas de educación bilingüe, por ser escasos y por trabajar con grupos reducidos de alumnos y maestros, en

relación a las metas, por alcanzar, se quedan siempre a nivel experimental y no logran su institucionalización en el sistema educativo peruano.

- b) La carencia de personal capacitado, en número suficiente, para atender las diversas etapas que comprende la implementación de un sistema de educación bilingüe.
- c) Las divergencias que se puedan dar respecto del uso de la vernácula entre un nivel educativo y otro; a este efecto cabe recordar que, en Puno, el Programa Piloto de Educación Inicial No – Escolarizado (PROPEDEINE) incentiva a través de sus wawa-wasi y wawa-uta, la castellanización de los educandos, aún cuando, luego, éstos vayan a una escuela en la que la educación es bilingüe.
- d) El continuo cambio de docentes, con la consiguiente pérdida de recursos capacitados.

El modelo de mantenimiento del PEEB-P

Como se podrá observar, inicialmente el PEEB-P fue planteado con un modelo de “transición” (López,1991:179), pero después de cuatro años de su aplicación se replantea el modelo de “mantenimiento”, vale decir, de uso de la lengua indígena en su doble rol de lengua objeto de estudio y lengua vehículo de educación a lo largo de toda la escuela primaria” (Ibid). Asimismo, este modelo tiene como meta tanto una igualdad mayor de oportunidades para el individuo como el fortalecimiento de la comunidad en el contexto nacional” (Arias,2005:54).

La educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo como se ha manifestado... en el Perú surge en la década del 80 del siglo pasado, paralelamente a la emergencia del movimiento indígena, y con el avance y evolución de los proyectos ya practicados de educación bilingüe de transición. Asimismo, a todo ello se suma una mayor reflexión académica y más conocimientos científicos sobre el bilingüismo y la adquisición de segundas lenguas, en particular. La educación bilingüe de mantenimiento se convierte como un

nuevo modelo entendido como un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua. De esta manera la educación se vehiculiza en dos idiomas y se fomentaba el aprendizaje y desarrollo de los idiomas: el materno y uno segundo.(Arias,2005:55).

De otro lado, el niño indígena de una minoría y de clase social baja debía ser estimulado en su lengua materna a fin de poder desarrollar mejor sus capacidades cognitivas. Lo que implicaba que no se debía limitar únicamente a la enseñanza de la L1 como asignatura sino que se debía incluir también el uso instrumental de la L1 en las demás materias. Por otro lado, el castellano se enseñaba con un método específico para una segunda lengua considerando que el niño indígena normalmente no hablaba o no entendía el castellano al entrar a la escuela” (Arias,2005:55).

5.6. REFLEXIONES, PERSPECTIVAS Y DIFICULTADES DE LA EB

La escuela representa el trampolín para apropiarse del castellano, por ello “a menudo los propios indígenas no ven con buenos ojos el uso de la lengua indígena en la escuela por temor a que, por un lado, se reste tiempo a la utilización del castellano, lengua que ellos desean que sus hijos aprendan y manejen de la mejor manera posible; y por el otro, a que el uso de la lengua indígena en el aula refuerce una pronunciación socialmente estigmatizada del castellano y atente contra el buen aprendizaje de la lengua de prestigio. Ahora estamos en capacidad de demostrar a los padres de familia que a pesar de haber dado importancia al uso de la lengua materna en la escuela, sus niños logran un igual o mejor manejo que sus padres de las escuelas tradicionales y que además están en capacidad de leer y escribir en su propia lengua y de afrontar la lectura con comprensión y la resolución de problemas de manera crítica y con seguridad” (López y Moya:157) (Colca,1994:51,en: I SIEBI).

Con respecto a la indiferencia del Estado frente al programa de educación bilingüe, pensamos que tal actitud se explica por el carácter centralista y homogeneizante de esta institución y más el manejo

en el gobierno de la nación por sectores sociales de espíritu aristocrático tradicional y de espíritu plutocrático “moderno”. Estos han administrado los asuntos del Estado siempre concordantes con las “directivas internacionales” que representan intereses no precisamente nacionales. Estas directivas internacionales, no hacen otra cosa que darnos indicios que nos permiten apreciar de que nuestro país, insertado al sistema de la civilización occidental capitalista se rige por un sistema de tareas políticas de carácter oficial –supranacional- hegemónicas y destinadas a ser cumplidas por los gobiernos de las naciones subordinadas...”(Colca,1994:52,en: I SIEBI).

La educación bilingüe representa un eufemismo de parte del Estado, pues usa las lenguas originarias como MEDIO para castellanizar (civilizar) a sus hablantes y no porque realmente se tenga interés en aprender, conservar estos idiomas.

La EB significa para los padres de familia el monolingüismo materno, es decir, que los padres tienen la sensación de que con la educación bilingüe se limitarán a aprender los idiomas originarios y ya no el castellano que es la máxima aspiración para sus hijos: aprender castellano y dejar el aimara. Por lo que la EB va en contra de los intereses de los padres. La escuela de antes enseñaba castellano a sus hijos, hoy, la EB les obliga a aprender su lengua, y ello no va con los intereses de los padres. “Al respecto, cabe destacar más bien la confusión que se ha generado entre los padres de familia campesinos e indígenas con la propia denominación de educación bilingüe. Tan ineficiente hemos sido en materia comunicativa y tan poco hemos trabajado con las comunidades de base que, para la mayoría de ellas, educación bilingüe no equivale a otra cosa que educación monolingüe en un vernáculo. Tal confusión desata, primero temor frente a la educación y al futuro de los hijos y, luego, rechazo” (López,1996:313).

CAPÍTULO VI

EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

6.1 DE EDUCACIÓN BILINGÜE A EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

¿Se desea una educación en dos lenguas, pero con contenidos que provengan de una sola cultura, o se quiere un proceso educativo no solo bilingüe sino también “bicultural”? es la pregunta que surge posteriormente a raíz de las críticas a la Educación Bilingüe y su linguocentrismo. Así, las primeras demandas de las exigencias educativas que emanan de la diversidad cultural de nuestro país se dieron en las primeras décadas del siglo pasado, gracias a José Carlos Mariátegui y Luis E. Valcárcel. Valcárcel, desde su rol de educador, plantea el funcionamiento de Núcleos Escolares Campesinos que ofrecieran una educación integral a los niños, con un componente laboral, uno agropecuario y otro técnico.

“Los estudiosos de las nascentes ciencias sociales en el país en la “Mesa Redonda sobre el Monolingüismo Quechua y Aymara y la Educación en el Perú” convocada por José María Arguedas en 1963, por entonces Director de la Casa de la Cultura, dieron un salto en cuanto al tratamiento de las culturas y no sólo de lenguas. La especial preocupación de Arguedas por la valoración de la cultura andina es por todos conocida. Las recomendaciones dadas en esa reunión sobre la necesidad de tener en cuenta las lenguas y culturas involucradas en un proceso educativo tardaron casi una década para llegar a formar parte de la *Política Nacional de Educación Bilingüe* emitida en 1972, pero definitivamente este documento marca un hito en Sudamérica al responder a nuestra diversidad étnica, lingüística y cultural desde el sistema educativo nacional. (Mercedes Giesecke Saralafosse, citado por Tito y otros, 2005:240).

Si la educación de alumnos indígenas introduce la lengua materna como instrumento de educación para fortalecer su identidad cultural, los contenidos curriculares de un programa de educación bilingüe – se dice - deben nutrirse de las culturas de las culturas indígenas y de la cultura occidental. Este pensamiento se convierte en el eje de las discusiones entre los diseñadores de la educación bilingüe, y la segunda mitad de la década del ochenta ve surgir en América Latina el discurso sobre una educación bicultural o intercultural. Se pone el acento en la relación entre culturas en la educación indígena y se reorientan los objetivos de los programas que, acordes con esta exigencia, se redefinen como biculturales o interculturales; pasan a autodenominarse educación bilingüe intercultural (EBI) o educación intercultural bilingüe (EIB). En la nominación está latente el concepto de interculturalidad pero no se lo explicita, de forma que los ejecutores de los programas, los maestros de aula, desconocen la noción y ésta se mantiene en el plano de las declaraciones que no llegan a plasmarse en el trabajo escolar.(Mercedes Giesecke Sara-Lafosse, citado por Tito y otros,2005:242).

“La denominación de intercultural –o bicultural- está referida explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social y culturalmente situados. Así como a un aprendizaje que busca responder a las necesidades básicas de los educandos provenientes de sociedades étnica y culturalmente diferenciadas. Lo que implica también que esta dimensión intercultural de la educación debe estar referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas involucrados con aquellas desconocidas y ajenas, en cuanto se busca un diálogo y una complementariedad permanentes entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, y así efectivizar la satisfacción de las necesidades y de mejores condiciones de vida de la población indígena” (Arias,2005:55).

“Considerada la dimensión cultural como una propuesta concertadora y de encuentro y búsqueda de complementariedad entre culturas de raigambre diferenciante. Y relacionada ésta con la educación, implica una educación bilingüe intercultural (EBI) que significa mucho más que la simple enseñanza de lenguas...-o en dos lenguas diferentes, pues ésta, está destinada a generar una transformación radical del sistema educativo en contextos en los cuales el recurso de la lengua y la cultura propia dan fundamento a una verdadera innovación en los modos de aprender y enseñar. Todo esto, dentro del marco de experiencias y conocimientos con los cuales los propios estudiantes están familiarizados e identificados, y dentro de ello como consecuencia, fundamentalmente, de las transformaciones comunicativas que tiene lugar en el aula cuando la interacción alumno-profesor y alumno-alumno es mediada por una lengua conocida y compartida por todos. Todo esto implica también modificaciones socio-pedagógicas mayores que comienzan por transformar el clima del aula y que redundan en una activa participación de los alumnos que antes se veían como pasivos y taciturnos”(Arias,2005:56).

Por otro lado, la EBI a través de la propuesta pedagógica-cultural y lingüística descrita, también se refiere a la necesidad de que todos los educandos desarrollen sentimientos positivos, en primer término, respecto de sus propias identidades, y, en segundo lugar, respecto de los demás y de la pluralidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza a la gran mayoría de los peruanos. Por ser potencial democrático, con la noción de interculturalidad se postula ahora como un principio básico y un rasgo fundamental de la educación de todos y se convierte, por lo menos en el plano educativo, en un eje transversal de la propuesta curricular del sistema educativo peruano”(Arias,2005:56).

Asimismo, implica que también se debe incorporar los conocimientos de otras culturas y de la cultura universal. Como se podrá apreciar, la educación bilingüe recibe ahora la denominación

de intercultural para referirse explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo social y culturalmente situado. “La dimensión intercultural de la educación se refiere también a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados de las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos...”(Arias,2005:58).

“Ya no se piensa más que sólo es posible hacer educación bilingüe comenzando desde la educación inicial o desde el primer grado de la educación primaria. Se empieza a tomar en cuenta que también es posible y deseable iniciar una educación bilingüe en los últimos grados de la primaria e incluso en la secundaria, una vez que padres y alumnos hayan visto satisfecho su anhelo de apropiarse del castellano, o del idioma hegemónico en cuestión, tanto en el ámbito oral como escrito. En tal situación, el aprendizaje y el uso escolar de la lengua indígena de los educandos se sustentarían sobre los aprendizajes idiomáticos logrados por ellos en y a través de la segunda lengua”(Arias,2005:59).

6.2 DEFINICIÓN DE EBI

La EBI surge como una respuesta frente a la educación oficial en castellano, surge como alternativa frente al intento de homogenización cultural y lingüística. Es una posibilidad, para que los pueblos minoritarios asentados en países de América del Sur, puedan afirmar el valor de sus culturas y sus lenguas y, en última instancia, para seguir existiendo o perviviendo.

La Educación Bilingüe Intercultural, como post-modelo, nace de la crítica –crisis- a la Educación bilingüe que asigna un papel emblemático a la lengua y excluye al elemento “cultural” de los pueblos originarios. En ese sentido, la EBI responde a la diversidad tanto lingüística como cultural del Perú. Es una alternativa para un Perú que es reconocido no sólo como multilingüe, sino sobre todo, como un país multicultural, aunque probablemente

se mueva dentro de políticas aún pluriculturales, es decir de asimetría cultural.

Es una pedagogía peruana desde y para la realidad. No debemos confundir pedagogía intercultural con educación intercultural; es decir, una EBI, con una nueva perspectiva de mantenimiento y desarrollo idiomáticos y que al mismo tiempo también diera cuenta de los saberes, conocimientos y valores tradicionales. Lo cual implicaba que esta nueva perspectiva se viera también la necesidad de ingresar a una modificación substancial del currículo escolar. Con ellos se busca (Arias,2005:57):

- Responder a las necesidades básicas de aprendizaje.
- Acercar aún más la escuela a la comunidad y a la vida de los sujetos a los que pretendía servir.
- Un aprendizaje intercultural.

Esta necesidad y política de enseñar “el” idioma nativo trajo como consecuencia la necesidad de escribir en quechua y aimara en el Ande, lo que dio lugar a la escritura. Gracias ello, en el año 1975, se da la R.M. 4023-75-ED aprobándose el panalfabeto quechua y aimara.

Esa enseñanza no necesariamente es sistemática y planificada. Inicialmente “la enseñanza en dos lenguas” no obedeció a un plan curricular ni a fines específicos. En sus inicios la EI fue empírica, el maestro usó la lengua vernácula por necesidad de comunicación, “como un puente para la enseñanza en la lengua oficial de la escuela, dice Bermejo (1997:37).

Sistemáticamente, “se debe remarcar que la planificación de una educación bilingüe implica la elaboración de un currículo con actividades que se desarrollan en la primera lengua (L1) y en la segunda lengua (L2), así como la preparación de materiales especialmente diseñados para la enseñanza en L1 y otros para L2. En todos los casos debemos considerar la enseñanza en las dos lenguas a nivel oral y escrito” (Bermejo,1997:37).

“El papel que juegan las lenguas y la cultura en el proceso educativo reviste una importancia decisiva y, en razón de ello, resulta necesario impulsar un tratamiento adecuado de las lenguas y de la cultura en la educación, bajo la modalidad de Educación Bilingüe Intercultural” (Godenzi,.....:322).

Con el preámbulo, la EBI“es el proceso educativo planificado para darse en dos lenguas y en dos culturas; como tal, tiene por objetivo que los educandos mantengan y desarrollen no sólo la lengua sino también otras manifestaciones de su cultura. Para lograr este objetivo, los contenidos educativos deben provenir de la cultura de origen de los alumnos y también de la cultura a la que se los desea acercar, cuidando que el conocimiento de esta última y de la lengua no signifiquen la pérdida de su propia identidad ni el abandono de su lengua” materna (Bermejo,1997:38). Ha de aclararse que dentro de la EI, tanto la cultura de origen como la ajena son las culturas hacia las que se debe acercar, a diferencia de Bermejo. La aproximación no sólo a la cultura occidental. Los quechuas y aimaras, en la actualidad, están alejados de su propia cultura, por lo que es necesario reaproximarlos.

Para Luis López (Ob.Cit) la EIB es “una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal”. Con esto nos preparan para tener una actitud de apertura. Una EIB debe implicar no sólo apertura sino defensa y preservación de lo propio. No basta incorporar elementos extranjeros, el reto es que se proyecten, inserten sus saberes propios al mercado mundial en beneficio de la propia cultura.

“El punto de partida es ahora la cultura de referencia de los educandos, una educación social y culturalmente situada, y no la cultura propuesta por la sociedad dominante. Apertura se convierte en una palabra clave, y el enfoque se sitúa así en el proceso de intercambio cultural, es decir, en el diálogo y la complementariedad entre las culturas; de ahí la denominación de educación intercultural bilingüe”(Damsgard,2003:7). Sin embargo, la cultura propia no sólo

debe ser la partida sino también la llegada, es decir, se debe educar desde y para la cultura. La cultura propia también debe florecer a la par de la globalización, siendo de utilidad al mundo entero.

Veamos un ejemplo de cómo funciona la enseñanza de la matemática dentro del enfoque EBI. Una educación intercultural, como fase de la enseñanza de la matemática, supera largamente el anterior, pues dentro del enfoque de la matemática intercultural, la matemática originaria se convierte en objeto de estudio. No sólo se trasmite conocimientos matemáticos occidentales mediante el uso de la lengua vernácula –cosa que debe efectuarse-, sino que también se transmiten y aprenden saberes matemáticos de la cultura ancestral. En suma, consiste en aprender y enseñar los saberes matemáticos de las culturas que estén inmersos en el proceso educativo, haciendo uso de las lenguas respectivas.

Sin embargo, si bien es una etapa superada de la enseñanza de la matemática, aun le falta mucho para ser tal, puesto que aún está en pañales. En su tradición la matemática como ciencia y como área escolar se ha apartado considerablemente del mundo cotidiano y de las bases socioculturales sobre las cuales se desarrolló. Ninguna otra área tiene un concepto tan independiente de sí misma como la matemática de ser una ciencia “neutral”, “más allá de la cultura” y “válida al margen de la situación”(Gómez, 1995).

Este enfoque propone desarrollar una matemática intercultural, donde los niños y niñas fortalezcan y desarrollen los conocimientos y prácticas matemáticas de sus culturas y asimismo aprendan las matemáticas de las otras culturas, por lo que es importante que el programa curricular del área de Lógico Matemática sea producto del aporte de muchas culturas, pues así podrá afrontar situaciones en los distintos contextos y espacios en los que tengan que actuar. No es enfoque intercultural y no se hace matemática intercultural cuando se usa los conocimientos matemáticos originarios sólo como recurso o medio para transitar al niño o niña hacia la matemática convencional.

Volviendo al marco conceptual, la EIB como enseñanza “de” y “en” dos idiomas implica la enseñanza de la lengua materna (L1) y de

una segunda lengua y el uso de ambas como instrumento de educación para el desarrollo de todas las asignaturas. Así, en la EIB, las lenguas materna y segunda son objetocuantos vehículos de educación y comunicación en el aula, dice Bermejo.

Anota Bermejo (1997:48) que “en Gales, Gran Bretaña, los programas de educación bilingüe que tienen el galés como L1 y al inglés como L2, también son en su mayoría de transición, pero la estrategia es distinta. En estos programas el uso de la L1 y L2 en la escuela primaria es más o menos equivalente. Ya en la secundaria, el galés (L1) puede ser estudiado como curso de lengua, o ser usado como lengua instrumental sólo para un curso de literatura galesa, mientras el resto del currículo se desarrolla en inglés”.

6.3 FUNDAMENTOS DE LA EBI

- Aprender a leer y escribir en la lengua materna contribuyendo al desarrollo de la comprensión lectora en una segunda lengua.
- El conocimiento y manejo que los niños tienen de su lengua materna a la edad de seis años que no es completo, pues se limita a situaciones prácticas de comunicación, y necesita ser reforzada en la escuela, donde la lengua es creada para el desarrollo cognoscitivo y académico del educando.
- Existe un nivel umbral del desarrollo en el aprendizaje de una segunda lengua, el cual es necesario alcanzar para estar en condiciones de participar activamente en las clases y desarrollar operaciones lógico-cognitivas en dicha lengua, No basta, entonces, un uso comunicativo rudimentario de la segunda lengua para sostener los procesos de aprendizaje escolar.
- No basta con estar expuesto, de modo sostenido, a una segunda lengua para que uno la aprenda más rápidamente. La exposición de la segunda lengua a expensas de la lengua materna no asegura un mayor conocimiento y uso de la segunda lengua.
- Se da una estrecha relación entre el desarrollo lingüístico previo, realizado en la primera lengua, y el posterior, efectuando

en una segunda lengua. El nivel de competencia en el segundo idioma que alcanza un niño bilingüe es parcialmente una función del tipo de competencia que ha desarrollado en la primera lengua en el momento en el que comienza la exposición intensiva a la segunda lengua.

- Al relacionar diversos ámbitos culturales, se contribuye a fomentar el entendimiento y la comunicación intercultural. El monolingüismo y la unidad cultural pierden vigencia ante la pluralidad de códigos y lenguajes que caracterizan el mundo contemporáneo.

6.4. MODELO EBI: La educación bilingüe de mantenimiento

Dentro de este modelo de EBI, “la primera y la segunda lengua son utilizadas como instrumentos de educación a lo largo de toda la escolaridad del niño. Esto implica educar en dos lenguas y en dos culturas a nivel de escuelas primarias y secundarias. El modelo de mantenimiento tiene como meta a largo plazo un bilingüismo aditivo, en cuanto busca que los educandos añadan la L2 a su uso de L1. De esta manera se contribuye a un mayor bilingüismo a nivel social, lo cual beneficia un mejor entendimiento entre los grupos monolingües que hablan la L1 y la L2” (Bermejo, 1997:45).

Como se ve, la EBI es una propuesta para el nivel primario que afecta los primeros grados de la educación secundaria, por lo menos en la praxis. Parte de secundaria y niveles como inicial y superior (etapa) se mantiene herméticos.

Otra debilidad por el que el modelo EBI no tiene sostenibilidad, está relacionada a que el enemigo de este modelo educativo bilingüe es el monolingüismo de la sociedad (tanto en lo social como en lo político). El estudiante que termina la primaria debe actuar en la sociedad como monolingüe y no como bilingüe. La presión social le obligará a ser monolingüe. Entonces, de qué sirve que la escuela sea bilingüe cuando la sociedad es lo contrario.

EDUCACIÓN PRIMARIA						EDUCACIÓN SECUNDARIA	EDUCACIÓN SUPERIOR
1	2	3	4	5	6		
Lm = Quechua/Aimara + Cultura propia						NO EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL	NO EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL
L2 = Castellano + Cultura Occidental							

6.5 CARACTERÍSTICAS DE LA EBI O EIB

Entre algunas características en los que se funda este enfoque educativo se puede mencionar:

- La EBI es una planificación educativa para los pueblos “indígenas”, para los oprimidos, a fin de afirmar su identidad e insertarlos al Estado Nación. La EIB es el agente orientador de la identidad hacia la modernidad o desarrollo.
- A diferencia de la EB, su aplicación está orientada para los niveles de educación secundaria y primaria. Adolece su aplicación en el nivel inicial y en la etapa de educación superior.
- Ya no es linguocentrista pues inserta el componente “cultura” aunque con un enfoque reduccionista de ella, donde cultura es sólo sinónimo de costumbres, tradiciones, ritos, lengua, cosmovisión y literatura, obviando otros elementos culturales importantes.
- Respecto de la lengua, promueve la enseñanza-aprendizaje “en” y “del” idioma vernáculo, es decir aimara y quechua.
- Se centra en el desarrollo y fortalecimiento de la identidad; empero, si bien promueve la identidad, ésta no se ejerce en real Estado democrático y equitativo. La escuela es intercultural pero la sociedad –el Perú oficial- no lo es. Sólo se promueve una identidad pasiva y romántica.

6.6 FINALIDAD DE LA EBI EN EL PERÚ

En primer lugar, es necesario aclarar que la Educación Bilingüe Intercultural, concebida como un modelo o subsistema de educación

para las poblaciones indígenas del Perú es todavía más que una realidad, un reto en espera de la decisión y voluntad políticas, al amparo de las cuales logre engastarse dentro del aparato educativo estatal con responsabilidad y convicción. Aun así, existen programas que hace más de una década ensayan alternativas de educación en dos lenguas y en dos culturas con resultados positivos, tanto en la zona andina como en la amazónica.

En la aplicación de estos programas — con excepción del que orientó el Instituto Lingüístico de Verano — se ha ido afirmando el propósito de tener como meta un modelo de educación bilingüe de mantenimiento, así como el no descuidar el componente cultural. Por tanto, uno de los principales objetivos de la EBI es garantizar el desarrollo de la personalidad del educando indígena, sin exigirle un cambio de identidad socio-cultural.

En 1984, los programas de educación bilingüe de Puno, Ayacucho, Alto Ñapo y Satipo (área asháninca), los de mayor significación en el país, declararon coincidir:

"...en la necesidad de promover una educación que, manteniendo la identidad cultural de los educandos, incorpore los valores positivos de otras culturas, a través de un diálogo crítico y creativo..."

En estas declaraciones se advierte cuan central es la preocupación por la "identidad cultural" y el "diálogo interétnico". De aquí se desprende nuestro interés por saber qué posibilidades tienen el maestro rural de plasmar estos ideales en su quehacer diario y cómo ayudarlo a conseguirlo.

En otras finalidades persigue: Contribuir a la autoafirmación del niño fortaleciendo su autoestima a través de la revaloración social de su lengua, la incorporación a la escuela de contenidos que forman parte de su experiencia cultural y la enseñanza y uso de su lengua en la escuela.

Contribuir al desarrollo cognitivo y afectivo, mediante el uso de la lengua materna del niño como lengua de educación y su enseñanza como asignatura de lenguaje. Esta finalidad tiene el siguiente fundamento:

El hecho de aprender a leer y escribir en lengua materna, contribuye al desarrollo de la comprensión lectora.

Dice López (Ob.Cit.), lo que se busca establecer es: “puentes y espacios de diálogo entre lo indígena específico y lo criollo envolvente, entre lo subalterno y lo hegemónico, y entre lo local y lo universal”, aunque no dice cómo debe ser ese puente ni a favor de quien. Responde a una política de asimilación.

6.7 RESULTADOS, DIFICULTADES Y EXPECTATIVAS DE LA EBI O EIB

El salto de una EB a otra de EBI sirvió para entender que lo que se necesita era mucho más que la enseñanza en dos lenguas, pues, lo que se requería era construir una educación en dos culturas a través de dos lenguas. Así surge un planteamiento intercultural, que trae como reto la elaboración de conocimientos de la cultura vernácula: quechua y aimara.

Sin embargo, este modelo adolece de integralidad en los contenidos, por lo menos en la práctica. Requiere que se le agregue otros contenidos. Resume la cultura a tradiciones, costumbres, ritos y lengua, quizás literatura adicionalmente. Sin embargo, hemos de preguntarnos si ¿la cultura de un pueblo se resume en ello o es que contiene otras manifestaciones culturales?

Respecto de la lengua vernácula, la EBI se basa en la necesidad de utilizar la lengua materna de los educandos a lo largo de su escolaridad, tanto como lengua instrumental de educación como asignatura en sí. La enseñanza “en” y “del” quechua y aimara. Al lado de la lengua materna se reconoce la necesidad de utilizar también el castellano como lengua instrumental de educación para lo cual es necesario primero enseñarlo como segunda lengua” (enseñanza “del” castellano).

La EBI es sólo para indígenas. “El discurso sobre la educación intercultural en el país nace como componente de la educación bilin-

güe exclusivamente para poblaciones de habla indígena. Así, la Política de Educación Bilingüe Intercultural emitida en 1989 está claramente dirigida a ellas como potenciales beneficiarias de ese modelo educativo. El sujeto de la EBI es el niño, joven o adulto de habla vernácula, a quien se preparará para conocer otras culturas y moverse entre ellas satisfactoriamente. Se prepara para conocer al otro pero a sí mismo. El reconocimiento no es bilateral sino unilateral.

La EBI es unidireccional, forma para relacionarse desde indígenas hacia no indígenas pero no de no indígenas hacia indígenas.- “Una lectura atenta al texto permite identificar como sustento de la EBI un tipo de relación intercultural unidireccional, es decir, se propugna la vivencia intercultural para las personas de lengua y cultura nativas, pero no para los miembros de las otras culturas. Si bien uno de los objetivos de esta política es “Coadyuvar al logro de una identidad nacional caracterizada por la conciencia de un país unido en la diversidad”, como la política se refiere concretamente a la población indígena, el objetivo no involucra sino en forma indirecta a la población no indígena, que de hecho tampoco toma conocimiento de esta política. (Mercedes Giesecke Sara-Lafosse, citado por Tito y otros, 2005:244).

En el mismo documento, la caracterización de la EBI como democrática y popular, reafirma la focalización en la población indígena. Así, leemos: *“Es democrática porque da igualdad de oportunidades a la población de lengua y cultura nativas. Es popular porque está orientada a promover la activa participación de comunidades de lengua y cultura nativas, que constituyen parte de los sectores más deprimidos del país” (Med., 1989).*

Debe incluir a la población no indígena.- Aún en el plano meramente declarativo, es válida la observación de que será difícil cumplir con un objetivo como el de “un país unido en la diversidad” si no se involucra a la población no indígena en las acciones que apuntan a su logro, pues de ella emana las actitudes de marginación y discriminación que lo obstaculizan. La unión deber ser deseada por todos los peruanos, no solo por el sector indígena de

la población, especialmente si sabemos que, aún cuando sea numeroso, carece de poder.

Dos años más tarde, a fines de 1991, el Estado promulgó una nueva política educativa, la Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural. Los lineamientos de este documento responden de inmediato a la preocupación que acabamos de exponer y nos llevan a considerar un avance en cuanto al concepto de interculturalidad que los sustenta. He aquí el texto de los dos primeros lineamientos. (Mercedes Giesecke Sara-Lafosse, citado por Tito y otros, 2005:245):

PRIMERO: La interculturalidad deberá constituir el principio rector de todo el sistema educativo nacional. En tal sentido, la educación de todos los peruanos será intercultural.

SEGUNDO: La interculturalidad propiciará al mismo tiempo el fortalecimiento de la propia identidad cultural, la autoestima, el respeto y la comprensión de culturas distintas. La adopción de la interculturalidad es esencial para el progreso social, económico y cultural, tanto de las comunidades y regiones como el país en su totalidad.

TERCERO: Para las poblaciones indígenas y campesinas cuya lengua predominante sea vernácula, la educación será bilingüe además de intercultural.

CUARTO: Para las poblaciones hispanohablantes, el sistema educativo incluirá contenidos referentes a las culturas y lenguas existentes en el país y, cuando sea posible, la enseñanza de alguna lengua vernácula.

CAPÍTULO VII

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La educación intercultural es una propuesta posterior a la EB y a la EBI o EIB cuyo meollo es la interculturalidad. En un país, cultural y lingüísticamente, diverso como el nuestro, la interculturalidad debe constituir el principio rector de todo el sistema educativo nacional. La educación de todos los peruanos debe ser intercultural, para mantener o preservar la diversidad cultural ante el intento de homogenizar la cultura en el mundo.

En los momentos actuales, para afrontar la complejidad de un mundo que se globaliza a un ritmo creciente, es necesario abordar sobre la conceptualización de la educación intercultural. El objetivo fundamental es evitar que el proceso de globalización conduzca a una homogenización, que implica la sumisión y la extinción de las diversas expresiones culturales que aún sobreviven en nuestro país y el mundo. Así como la diversidad biológica es esencial para la continuidad de la vida, la diversidad cultural también lo es para la evolución del potencial creativo de toda la humanidad. Los nuevos modos de pensamiento y de expresión sólo pueden ser el resultado de una dinámica de encuentros culturales.

Todo esto conduce, en palabras de Arias (2005:65), con suma necesidad, a un análisis de las distintas formas de explicar, conocer, entender, luchar y convivir con la realidad reconocida en las innumerables y distintas culturas. La educación intercultural resulta ser una propuesta para el análisis y una acción correspondiente a lo manifestado.

Frente a los intentos de homogeneización del país, mediante la imposición de un modelo cultural unitario, urbano y castellano hablante, queremos proponer el derecho a la diversidad y el res-

peto a las diferencias. Creemos que sólo de esta manera la democracia, la paz y la justicia no se quedarán en letra muerta” (Heise, M.; Tubino, F. y Ardito, W.,1994:1).

La propuesta de educación intercultural pasa por definir la cultura, pues los enfoques anteriores, como la EB y la EBI o EIB, redujeron la cultura a costumbres, tradiciones y mitos, empero la EI la asume con un sentido más amplio. En ese sentido, se entiende por cultura “todo ese complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualquiera otras capacidades o hábitos adquiridos por el hombre en cuanto es miembro de la sociedad” (Edward Taylor, 1871).

7.1 DESLINDE CONCEPTUAL ENTRE MULTICULTURALIDAD, PLURICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD

Lo común entre los tres es que tiene como base a la diversidad cultural, pero la diferencia se ve marcada en su aplicabilidad espacio-temporal.

“La multiculturalidad es un término principalmente descriptivo. Típicamente se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. Su uso mayor se da en el contexto de países occidentales como los Estados Unidos donde minorías nacionales (negros e indígenas) coexisten con varios grupos de inmigrantes, minorías involuntarias como los puertorriqueños y chicanos, y los blancos, todos descendientes de otros países principalmente europeos, o en países de Europa donde la inmigración se ha ampliado recientemente”(Walsh,2000:297).

“En estos contextos, el multiculturalismo se entiende como un relativismo cultural, es decir, una separación o segregación entre culturas sin aspecto relacional. (...) El otro contexto político parte de las bases conceptuales del Estado Liberal donde todos supuestamente comparten los mismos derechos. En este contexto,

la tolerancia del otro –un cambio a nivel de actitudes no más- es considerado como suficiente para permitir que la sociedad nacional (y monocultural) funcione sin mayor conflicto, problema o resistencia. Pero además de obviar la dimensión relacional, esta atención a la tolerancia como eje del problema multicultural, oculta la permanencia de las desigualdades e inequidades sociales que no permiten a todos los grupos a relacionarse equitativamente y participar activamente en la sociedad, así dejando intactas las estructuras e instituciones que privilegian unos sobre otros” (Walsh,2000:297).

“La pluriculturalidad es el referente más utilizado en América Latina, reflejo de la necesidad de un concepto que representa la particularidad de la región donde pueblos indígenas y pueblos negros han convivido por siglos con blancos-mestizos y donde el mestizaje ha sido parte de la realidad, como también la resistencia cultural y, recientemente, la revitalización de las diferencias. A diferencia de la multiculturalidad, la pluriculturalidad sugiere una pluralidad histórica y actual, en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial y juntas hacen una totalidad nacional, aunque la distinción entre lo multi y lo pluri es sutil y mínima, lo importante es que el primero apunta a una colección de culturas singulares con formas de organización social muchas veces yuxtapuestas (Touraine,1998), mientras que el segundo señala la pluralidad entre y dentro de las culturas mismas. Es decir, la multiculturalidad normalmente se refiere en forma descriptiva, a la existencia de distintos grupos culturales que en la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos mientras que la pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial con relación, aunque sin una profunda interrelación equitativa” (Walsh,2000:298).

“La interculturalidad es distinta, en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción *entre* personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce

y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto de la identidad, diferencia y agencia –la capacidad de actuar. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar el otro, o la diferencia en si, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multicultural lo sugieren. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. A diferencia de la pluriculturalidad, que es un hecho constatable, la interculturalidad aún no existe, se trata de un proceso a alcanzar por medio de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes(Guerrero,1999^a) (Walsh,2000:298).

La interculturalidad representa un avance con respecto al multiculturalismo en el sentido de que este último, en general, se refiere a la presencia, en un mismo lugar, de culturas distintas que no están necesariamente en relación o estarían con relaciones conflictivas. Como el multiculturalismo pretende defender la libertad e igualdad de las culturas, únicamente exigiría una actitud de respeto y tolerancia, reivindicaciones, como actitud complementaria, la necesidad de reconocimiento. La interculturalidad, por su parte, independientemente de la forma de gobierno que se prefiera, exige no sólo el respeto o reconocimiento, sino conceder a cada miembro la facultad de contribuir con su aportación particular –desde su cultura-. De ahí que el paso de una sociedad multicultural a una de carácter intercultural debe realizarse mediante la renegociación continua de los roles, espacios y el discernimiento de valores que entretujan y orientan los procesos de síntesis, enmarcado en la dinámica de la propia sociedad pero a la vez constituye una necesidad que imponen las relaciones interculturales”(Tito y otros,2005:95).

El adjetivo Inter, no es ningún apéndice o suplemento sino lo más relevante, ya que como prefijo denota relación (semejanza – diferencia), entre filosofías, culturas y religiones. Por eso, supone de fondo la convicción de evitar la absolutización de cualquiera de éstas. Entonces, podríamos decir que la interculturalidad es el producto de la relación que se establece entre los distintos grupos étnicos de una región y, a su vez, la articulación de esos grupos étnicos con la sociedad hegemónica nacional”, de acuerdo a Jorge Capella,1993.(Tito y otros,2005:95).

La interculturalidad para Juan Carlos Godenzzi (1997), “es un proceso dinámico de negociación social que, a partir de una realidad fuertemente marcada por el conflicto y las relaciones sociales asimétricas, busca construir relaciones dialógicas y más justas entre los actores sociales pertenecientes a universos culturales diferentes, sobre la base del reconocimiento de la diversidad. Esta noción de interculturalidad abarca la sociedad global en su conjunto y nos ayuda a superar dicotomías en especial la que se da entre lo indígena y lo no indígena”.

La interculturalidad se refiere sobre todo a las actitudes y relaciones de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros o a sus rasgos o productos culturales. (Albó,200).

La interculturalidad no solo se debe a la diversidad impuesta por la colonia sino a la diversidad que nos impone la globalización. Estas dos razones deben conducirnos a ser personas interculturales. Claro está que para ello se requiere identidad, para que en la relación se pueda diferenciar a los dialogantes. Sin identidad no habrá diferencia.

7.2 DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Frente a los intentos de homogeneización del país, mediante la imposición de un modelo cultural unitario, urbano y castellano hablante, que paradójicamente promueve la desigualdad. La dis-

criminación. La EI propone el ejercicio del derecho a la diversidad y el respeto a las diferencias. Creemos que sólo de esta manera la democracia, la paz y la justicia no se quedarán en letra muerta.

De acuerdo a lo anterior, la educación intercultural “es una propuesta educativa que intencionalmente adopta el principio de la interculturalidad, por tanto, definirá sus principios y objetivos, y planificará sus acciones con miras a plasmar esa intencionalidad. La EI es, por tanto, un modelo educativo en construcción que demanda una concepción de educación como un proceso esencialmente vivencial y una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad socio-cultural, étnica y lingüística, en la conciencia y reflexión críticas, y en la participación e interacción” (Zúñiga,1995; citado por: Zúñiga y Ansión,1997:37).

La Educación Intercultural es definida por el Ministerio de Educación del Perú (1989) como “la Educación Bilingüe Intercultural peruana se concibe como aquella que además de formar sujetos bilingües con óptima competencia comunicativa en su lengua materna y en castellano, posibilita la identificación con su cultura de origen y el conocimiento de otras culturas que podrían constituir un valioso aporte para el mejoramiento cualitativo de su nivel de vida y de su comunidad, enriqueciendo así su propia cultura. Con esto se aspira a equiparar las posibilidades, a entender el orgullo por la propia cultura y fomentarla, y a posibilitar que el educando se oriente entre las otras culturas con seguridad y confianza en sí mismo”.

Según Villavicencio (1990:67), la educación intercultural es una educación en dos culturas a través de dos lenguas que considera y respeta tanto la lengua autóctona (quechua o aimara) y los elementos socioculturales que ella conlleva como la lengua y componentes socioculturales externos a la propia cultura de las poblaciones indígenas.

Es una educación integral e interdisciplinaria que no se resume a la enseñanza aprendizaje de la lengua sino, y con igual preponderancia, al resto de manifestaciones culturales: literatura, lengua, religión, matemática, economía, tecnología (agrícola), ciencia agrícola, arquitectura, química, deportes, tanto de las culturas propias como de la ajena, en la medida que entran como dialogantes. Es buscar su vigencia y su dinamización en la era del conocimiento y la tecnología. Interdisciplinaria, porque busca el dialogo de saberes desde las culturas en contacto en la escuela. Entonces se habla de interreligiosidad, intereconomía, intermatematicidad, interliteraticidad, etc. Si bien son modelos epistemológicos diferentes, la EI no las ve como opuestas, sino dos paradigmas de saber que debe combinarse para solucionar las grandes problemáticas de la sociedad contemporánea: cambio climático, exclusión, pobreza, desigualdad,

La Educación intercultural, en cuanto a la enseñanza de la lengua, hoy no sólo está fundada en la necesidad de evitar los traumáticos resultado en el niño que trajo la educación castellinizante, ni fundada solamente en la necesidad de enseñar las lengua para conservarla y reafirmar la identidad, sino y sobre sobre todo en la necesidad de ejercitar la identidad, es decir de vivir el derecho al ejercicio de la cultura con orgullo. Pues la identidad no sólo se recupera y se construye con la lengua. El conocimiento de todas sus manifestaciones culturales son tan eficaces que ayudan a construir la identidad, por lo que la EI no sólo debe priorizar la lengua sino también el resto de manifestaciones culturales.

La Educación intercultural no está fundada solamente en la necesidad de enseñar las lenguas para conservar y reafirmar la identidad, sino sobre sobre todo en la necesidad de ejercitar la identidad, de darle utilidad, para sentirse orgulloso de ella. La EI no promueve una identidad estéril sin ninguna proyección, que conserve estáticamente sus elementos culturales, con una iden-

tividad como producto, como aquella que debe conservar estáticamente sus elementos culturales. Esa identidad reduce a los pueblos a simples amantes, preservadores y guardianes de la cultura y de los recursos naturales. La identidad no debe estar al servicio de otros, sino al de nosotros. La identidad debe ser un instrumento de proyección de uso un medio para dejar ser de la periferia. Los saberes (cultura) deben ponerse al servicio y bienestar del pueblo, explotarlo para nosotros y no guardarla para que otros, con el uso de la fuerza militar, política y económica la arrebaten y la patenten. Este sentido utilitarista de la identidad implica la lucha política.

Finalmente, esta propuesta educativa consiste en la enseñanza desde y para las culturas que participan en el proceso educativo y en la vida social. A diferencia del modelo EBI, que resume la cultura en folklore (costumbres, ritos, mitos, literatura, cosmovisión), la EI debe entender por cultura lo siguiente: "Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc. O también, conjunto de elementos de los aspectos económicos, sociales, políticos, culturales o míticos que caracterizan a un pueblo y lo diferencian". En ese sentido, deber promover la inclusión de contenidos que provienen de diferentes tradiciones culturales, debe reconocer y aprovechar las formas que las distintas culturas tienen para generar y transmitir conocimientos (epistemología).

Nuevas corrientes de educación intercultural

Existe hoy en día la necesidad de redefinir la interculturalidad y la educación intercultural desde una visión más propia de manera tal que ésta pueda conversar con las definiciones ya dadas desde la academia. Digamos desde la visión originaria, la educación no sólo tiene la finalidad formar integralmente a las personas, sino que va acompañado de un fin político, que la reivindicación como persona o como humano, es decir, el reconocimiento como persona, al igual que los demás. Es una educación

que tiene un concepto dinámico e integral de cultura. De la misma manera, la cultura no es sinónimo de folklore, costumbre, tradición o mito, como ocurrió con los enfoques Eb y EBI, la EI va más allá de esa definición limitada.

Dentro del Movimiento Indígena latinoamericano, se construye nuevas concepciones de interculturalidad basados en sus propias vivencias y objetivos. En esa línea la interculturalidad se opone al multiculturalismo extendida en Norteamérica. El multiculturalismo es el promotor de la tolerancia pero no de la igualdad. Dentro del movimiento indígena opera otro tipo de interculturalidad y educación intercultural. Por ejemplo, la Coordinadora Regional Indígena del Cauca – Colombia, entiende que “La interculturalidad no consiste exclusivamente entonces en un proceso de apropiación de las ideas externas por parte del movimiento indígena, sino que es un componente esencial de la interacción social cotidiana del CRIC, una especie de microcosmos político en el que se puede pensar la práctica pluralista. La interculturalidad abraza tres nociones que se entretajan: primero, constituye un método para apropiarse de las ideas externas. Al conectar las diversas redes de activistas, colaboradores y simpatizantes ocasionales de los movimientos indígenas en una esfera común de interacción; segundo, es una filosofía política utópica que apunta a lograr un diálogo interétnico basado en relaciones de equivalencia y que busca construir un modo particular de ciudadanía indígena es una nación pluralista; tercero, representa un desafío para las formas tradicionales de investigación etnográfica, pues reemplaza la clásica descripción densa por una conversación y una colaboración comprometidas” (Rapaport,2008:25).

De la misma manera, si se quiere dar vida a los pueblos originarios del Perú, excluidos desde la Colonia, es necesario implementar políticas interculturales y lingüísticas en nuestro país, de manera tal que permitan la pervivencia y desarrollo de las culturas y lenguas vernáculas. Es también necesario conocer que, en

el siglo en que vivimos, los niños, padres de familia(aimaras y quechuas), hoy tienen como lengua materna no sólo al aimara o quechua sino también al castellano que antaño fue la segunda lengua. Este cambio sucede gracias a la educación castellanizante que se vive en las comunidades donde en los siglos pasados eran hablantes de las lenguas ancestrales, pero también se debe a la influencia de la globalización, que nos trae modelos culturales distintos a los propios que requieren el aprendizaje de otro idioma, el extranjero, en desmedro de la lengua propia. No está demás decir que la migración del campo a la ciudad es otro factor de la pérdida de la lengua originaria.

7.3 FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La educación intercultural es un modelo aún en construcción que debe pasar por varias etapas para llegar a consolidarse en todos los ámbitos de la sociedad.

La diversidad hizo que haya diferentes posturas políticas, ideológicas y epistemológicas. “Vivimos en una sociedad desarticulada, agobiados por la necesidad económica, enfrentados por la discriminación social, racial, étnica y lingüística. Los efectos de la agresión cultural, trastoca la identidad de las personas, conduce a terribles frustraciones y al complejo de inferioridad. Este hecho se convierte en la mayoría de los casos en caldo de cultivo de la alineación y conlleva a la pérdida de la identidad personal cultural y lingüística. Al respecto, Salazar Bondy, enfatiza el grupo humano que habita en la sociedad peruana, ha perdido su propio ser, es decir se ha degradado por vivir según modos y formas de existencia ajena a su propia realización, convirtiéndose así, en un ser extraño a su esencia” (Cervantes,2002:10;en:Identidad).

Si se concibe la interculturalidad como una relación de culturas desprovista de conflictos, una interculturalidad que presenta una concepción de la diversidad cultural desprovista de conflictos... o aquel que sólo se limita a reconocer y comprender las reglas

de juego de orden social, sin captar su sentido como relación de dominación... en esos parámetros ...“Una educación intercultural reconoce la escuela, como espacio ideal para recrear las relaciones inter étnicas y sólo se limita a aspectos curriculares. Sin considerar las relaciones de poder que se establece en la sociedad, entre la cultura dominante y la cultura dominada” (Cervantes,2002:11;en:Identidad).

Turaine citado por Cervantes (2002:11;en:Identidad), manifiesta que “no es posible combinar la unidad de una sociedad; con diversidad de personalidades, culturas y lenguas. Someter al individuo a las mismas leyes universales, si no se pone la idea del hombre en el centro de nuestra reflexión, como identidad personal, cultural y social. En este sentido, una cultura particular, no puede plantear la educación intercultural y convivencia armónica, con una actitud social y modos de actuar contrarios”. La educación es intercultural, pero ¿lo social, lo religioso, lo político, es intercultural también?

Cervantes (2002) plantea una política de educación intercultural en el Perú, basado en un principio filosófico como una opción distinta; es decir, “se trata de definir una política educativa discrepante con las culturas dominantes, y esta, no puede cristalizarse, si no ponemos la idea del hombre peruano en el centro de nuestra reflexión, como identidad personal, cultural y social. Lo cual conlleva a definir la finalidad de la educación, como una elevación de la realidad, orientada hacia un fin, que representa el tránsito de aquello que el hombre peruano debe ser”.

El Perú es un país en vías de desarrollo, tercermundista y dependiente, pero con una riqueza cultural, material extraordinario, un país con abundantes recursos naturales, pero somos uno de los países pobres y explotados, ¿por qué? La respuesta es que la ignorancia, falta de conciencia y la alienación por la cultura occidental en la que vivimos. Ante esto, “los avances científicos y tecnológicos, no son, los que nos van a salvar de la crisis económica, política y social” (Cervantes, Ob.Cit.).

Si damos una mirada a nuestras culturas ancestrales, podemos forjar un futuro mejor, una sociedad más justa, democrática. Así, “la educación intercultural debe cumplir un rol fundamental en el desarrollo de la conciencia social, tanto en la escuela, como en la sociedad. Fortaleciendo el sujeto personal, cultural y social. Impulsando el despliegue y desarrollo de sus potencialidades; promoviendo la educación de hombres libres, reflexivos, críticos y creadores, de una conciencia liberadora fortalecido por su identidad” (Cervantes,2002:11;en:Identidad).

a. Fundamentos político-culturales

El currículo de la educación formal peruana consigna como uno de los ejes curriculares: la “Identidad personal y cultural”, resaltándose que la diversidad cultural debe estimarse como una riqueza y no como un obstáculo. Varios pueblos son vistos como culturas inferiores y atrasados por su forma de ser, teniendo esto un efecto negativo que se manifiesta en la conducta de negar lo que son. Por ello es que la educación tiene la misión de cimentar la identidad cultural con fines de establecer una auténtica relación intercultural (Ministerio de Educación. 2005). En segundo lugar, propone atinadamente como contenido transversal “La pluriculturalidad peruana”, entendiéndose que una de las riquezas del Perú es la existencia de lenguas y culturas vigentes en todas su extensión, portadoras de elementos capaces de contribuir al desarrollo del país como totalidad.

A pesar de esta potencialidad, estas culturas no son consideradas ni forman parte del Perú oficial, por lo menos en los inicios de La República. “El gran reto de la educación frente a la pluriculturalidad es promover la interculturalidad como principio fundamental para la unidad nacional” (Ministerio de Educación.2005:13). Lo que busca a través de este contenido es fomentar la afirmación y reafirmación cultural del niño o de la niña –y de toda persona- a través del desarrollo de su autoestima, de la valoración de su lengua y de todas sus manifestaciones culturales.

En el Perú desde "1988, hemos sido testigos y también partícipes de la iniciación de un proceso sistemático de parte del Ministerio de Educación, para el desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural; es en función de esto y recogiendo las enseñanzas de la experiencia relacionada a la construcción de la alternativa metodológica del PEEB-Puno".(Villavicencio. 1990: 185).

Po ejemplo, en el marco de la EI, una enseñanza de Matemática en Educación intercultural, que además de posibilitar la adquisición de conocimientos y técnicas, coadyuve al desarrollo integral del educando en aspectos de formación de hábitos, actitudes que conllevan la identificación con valores, supone un cambio en los esquemas mentales no sólo de los docentes, administradores y profesionales de la educación, sino de todos los peruanos. Los docentes han de ser formados o actualizados en caso de encontrarse en servicio, demodo que se enteren que toda cultura tiene su Matemática, que se expresa a través de diversas manifestaciones como su propia lengua.

La planificación y programación curricular ha de considerar elementos de psicología del desarrollo del niño y de psicología del aprendizaje de los niños de diferentes culturas.

La inclusión de la Matemática de los diferentes grupos culturales de nuestro país, en el currículo, requiere de la sistematización de sus conocimientos y técnicas en ese campo, a través de estudios de investigación con tal propósito. En el caso de Puno, es necesario una, mayor profundización en aspectos relacionados con la geometría. (Villavicencio. 1990: 186).

b. Fundamentos psicológicos: ¿por qué educar y construir conocimientos en la lengua de los niños?

“Las investigaciones indican que las influencias inherentes de las diversas culturas de los estudiantes contribuyen en su manera de aprender. En este mismo sentido, Appleton en 1983 manifiesta que “la actividad mental es parte de la dotación de todo ser humano, mas al mismo tiempo, mucho de su forma está dirigida

y culturalmente determinada. El estilo cognitivo o el modo en el que una persona acomete, ordena y piensa acerca del mundo influye en el desempeño de un estudiante en un ambiente académico dado”. (Villavicencio.1990:89).

La educación intercultural no sólo implica enseñar los saberes de la cultura menor o indígena, implica también emplear la lengua de ésta en el proceso de enseñanza aprendizaje, con suficientes razones fundadas, pues en la enseñanza, sobre todo en los primeros grados del nivel primario, la lengua materna juega un papel preponderante en la construcción de los procesos de aprendizaje de nociones y conceptos.

La educación castellanizante arremete contra las culturas menores y privilegia la cultura occidental, “somete a los niños indígenas a una violenta castellanización directa (programa de sumersión en 'términos modernos), sin darle la mínima importancia a las lenguas y culturas indígenas, lo que acarrea una secuencia negativa de consecuencias psicológicas, pedagógicas y sociales. Afirma Pozzi-Escot, la castellanización violenta es una de las causas de la deserción temprana y de las altas tasas de analfabetismo. Esta información se corrobora al constatar que más personas participan del proceso educativo, pero con resultados mediocres. En las zonas rurales de Puno sólo el 48% de los niños terminan primaria. Si se toman en cuenta que para alcanzar una alfabetización duradera se necesitan por lo menos cuatro años, el resultado debe ser mínimo, especialmente si tomamos en cuenta que la lengua materna de los niños en zonas rurales en este departamento no es el castellano (Bermejo.2006:18).

El sistema educativo que opera en el campo transmite y privilegia las formas de vida, valores e ideología del grupo dominante e implícito está el idioma de este grupo. El idioma español funciona como un mecanismo de segregación social y discriminación idiomática. No se toma en cuenta que la lengua es el mayor medio de comunicación humana, la comunicación por su parte,

el primer medio de educación, la educación la mejor garantía de oportunidad y movilidad social. (Bermejo.2006:18).

La escuela a través del método de castellanización que bien podría denominarse el "método de castellanización violenta", trata al niño campesino como si éste pudiera aprender castellano por absorción inmediata o automática, y dirige el aprendizaje del niño indígena en una lengua que o es la suya (el castellano), "justificando" este hecho muchas veces en señalar que es el campesino quien solicita incesantemente la enseñanza en castellano, pedido que debe de concedérsele. (Bermejo.2006:19).

No se toma en cuenta que el logro de las habilidades (capacidades) básicas: escuchar, hablar, leer y escribir, dependen de los procesos de pensamiento y la capacidad de comprensión del niño, que estos están ligados a las categorías referenciales de la cultura al cual se pertenece. Los referentes para el niño indígena corresponden a un ambiente socio-cultural predominantemente rural. Se someten a una serie de aberraciones pedagógicas; el niño tiene que aprender a decir a leer lo que no entiende. (Bermejo.2006:18).

En la mayoría de instituciones educativas del medio rural, la práctica de la lengua oral como el de la lecto-escritura se convierte en un ejercicio mecánico y repetitivo, y carente de todo contenido semántico y valores comunicativos, aún en pleno siglo XXI, denominada la era del conocimiento, en el que se busca que los países deben producir y acumular conocimiento.

En contextos donde la/el maestra(o) es monolingüe castellano-hablante y los alumnos bilingües incipientes y monolingües nativos, la relación alumno-profesor es prácticamente nula. No hay una eficiente posibilidad de comunicación y comprensión, es al contrario, surge toda una barrera de incomunicación e incompreensión, lo que da lugar a una profunda frustración en el niño rural y/o campesino. (Bermejo.2006:19).

Luis E. López describió en la revista Auto educación una dramática situación que padecen los niños vernáculo-hablantes en la escuela, bajo el título de "Tengo una Muñeca Vestida de Azul" (Bermejo.2006:18).

La profesora pidió a sus alumnos que prestaran atención a lo que ella escribía en el pizarrón: *"Tengo una muñeca vestida de azul, zapatitos blancos y velo de tul"*. Con estos versos escritos en la pizarra se daba inicio a una clase de lenguaje. Puntero en mano, la profesora hizo que sus alumnos repitieran, por lo menos cinco veces, cada uno de los versos del pizarrón, sin percatarse siquiera de si sus discípulos entendían o no lo que decían.

Nunca se dio explicación alguna sobre el contenido de los versosleídos ni se mostró dibujo u objeto alguno que permitiera a los educandos, por lo menos, adivinar qué era lo que estaban repitiendo. Sin embargo, nadie parecía aburrirse y el "loreo" continuaba, creyendo que imitaban a la perfección a su profesora y con ella sin darse cuenta de los obvios problemas que tenían sus alumnos para emitir sonidos castellanos. A la voz de "vestido" los niños decían "wistiru"; de muñeca, "moñica"; y de "tul", "tol". Luego de unos minutos y ya "paporreteada" la lección, doña Alicia dio inicio a la segunda fase de su enseñanza. Llamó a algunos alumnos al frente y comenzó con Darío, niño de once años que cursaba el primer grado por tercera vez. Darío, imitando a su maestra, puntero en mano y presto a demostrar lo que sabía, leyó de corrido los versos de la pizarra:

*"Tinku u-na moñica
wistira de a-sol
sapatitus lancus
y wilu de tol"*

La profesora luego de "muy bien Darío" llamó a Yon, una de las estrellas del salón. Luego salieron dos varones más. Al escuchar al cuarto o al quinto alumno, la maestra se percató de que lo que ellos decían no era exactamente lo que ella emitía.

Dirigiéndose a mí, dijo "Ay, yo no sé que pasa con estos niños. Ni hablar bien pueden. Confunden la u con o y la i con e". Tal observación me tomó de sorpresa por cuanto era obvio que los niños no estaban haciendo otra cosa que transferir al castellano reglas de pronunciación que rigen para el aimara, su lengua materna. Simplemente, se asumía que automáticamente los alumnos deberían pronunciar correctamente el castellano, como si se tratara de niños que hubieran escuchado y hablado esta lengua toda la vida. (Bermejo.2006:20).

Como lo advirtiera Mayer, la educación tal como se da hoy –en el medio rural-, es más un proceso des-educativo en el sentido que mucha más energía se expende en, hacer olvidar y borrar las culturas ancestrales que en inculcar la nueva cultura occidental, que debido a la manifestación, sin una adecuada adaptación metodológica, tiende a no lograr la asimilación de los contenidos educativos, produciendo así un fenómeno de persona quizá nuevo en la historia de la humanidad que es ignorante de todos los conocimientos elementales de ambas culturas. Con esta manera de encarar la educación indígena no se logra definitivamente los propósitos que persigue la educación formal ni las expectativas que persigue el hombre del campo a través de la escuela. (Bermejo.2006:18).

Más es lo que se generan los conflictos psicológicos en los niños, que al tratar de aprender un lenguaje vasto y complejo que sobrepasa las posibilidades de su capacidad de comprensión y asimilación. Creemos que, señala López, los bajos niveles de rendimiento detectados en los niños campesinos, en lo que se refiere a su manejo del castellano, son producto de un input demasiado extenso y difícil y, por tanto, no procesable por el niño quechua o aimara hablante. (Bermejo.2006:21). Todo ello nos

hace ver la imperiosa necesidad de educar a los estudiantes, sobre todo niños y niñas, desde su lengua materna.

c. Fundamento pedagógico

A las razones psicológicas que fundamentan la EI se debe agregar las razones didácticas, puesto que “los conceptos matemáticos que los niños y niñas andinos escuchan en el aula, son realmente extraños, y es que nadie que no sea capaz de comunicarse en una segunda lengua puede comprender los mensajes emitidos y muchos menos entender el léxico correspondiente a un área del saber humano como es la matemática, por ejemplo, peor si son términos científicos.

El niño o niña tiene que enfrentar y vencer el aprendizaje oral de la lengua castellana, su escritura lo mismo que comprender su cultura que está lejano porque en ella se vive de otra manera, es distinto el alimentarse, divertirse, jugar con los amigos en espacios muy reducidos para cada familia. (Gómez.1995). En ese sentido, antes que aprender técnicas o conocimientos matemáticos, el niño está empeñado en aprender o asimilar la lengua extranjera o segunda lengua, puesto que sin ésta no podrá llegar al entendimiento.

Aquella forma de aprendizaje de la lengua por un lado y adquisición de conceptos matemáticos por otro, no han sido estudiados por educadores, antropólogos o sociólogos; pues el aporte de estos profesionales pudo haber sido muy útil para la formación integral de nuestros alumnos y alumnas y evitar tantas frustraciones innecesarias. (Gómez.1995).

Si pretendemos consolidar aprendizajes significativos con los niños y niñas, nos impondremos la tarea de trabajar la matemática en la lengua en la que son hábiles los niños y niñas, reforzando dicho aprendizaje utilizando en lo posible, aquellos materiales disponibles en su entorno (Gómez.1995), rompiendo con lo que hasta entonces, según hemos visto había sido la tradición en la

educación del Estado: una educación para la dependencia y dominación de la cultura oficial, que cultiva actitudes de rechazo a lo propio. Esta vez, se debe ensayar un modelo educativo que de igual trato a la cultura autóctona (quechua o aimara) y a la cultura oficial. En este sentido la práctica de conceptos matemáticos en la vida de las comunidades rurales utilizando su propia lengua, constituye parte de su cultura y en consecuencia, adelante también será considerada entre las actividades y estrategias a desarrollar en la educación escolarizada.

d. Fundamento sico-sociológico.

Es cierto, relacionar la matemática con interculturalidad es una tarea difícil. En su tradición, la matemática como ciencia y como área escolar se ha apartado considerablemente del mundo cotidiano y de las bases socioculturales sobre los cuales se desarrolló. Ninguna otra área tiene un concepto tan independiente de sí misma como la matemática de ser una ciencia neutral, más allá de la cultura. Lo que se busca con la interculturalidad, es que la matemática se acerque al aula, a los contenidos de aprendizaje; no sea pues, por el contrario, ajena a la vida del niño. Hoy, la matemática debe facilitar la vida de la persona hacia su calidad, y dejar de ser aquella ciencia que hace imposible la vida del niño o joven estudiante.

Dentro del debate, en el que la relación entre matemática y cultura es un objetivo educativo, la etnomatemática como fuente es una de las propuestas más desarrolladas para llegar a una teoría y práctica de la matemática intercultural escolar. Ella proporciona los insumos necesarios para equilibrar el currículo educativo formal.

Desde otro punto de vista, aprendemos la lengua hablada por medio de quienes están a nuestro alrededor, organizamos nuestras operaciones con números en forma congruente con el sistema de numeración empleado en nuestra cultura, clasificamos objetos, personas y acontecimientos de acuerdo a las categorías

significativas de nuestra sociedad” (Carraher.1991. En: Gómez.1995). Por lo que, debe precederse con mucho cuidado al introducir teorías extranjeras sobre el aprendizaje como el de Piaget (desarrollada en escuelas de distritos urbanos de la alta clase social de Ginebra) a otros contextos. Por supuesto que se puede observar y describir el desarrollo del pensamiento de los niños; sin embargo, debe verse siempre desde el contexto cultural correspondiente y las condiciones sociales específicas. (Gómez.1995).

En realidad, se conoce muy poco sobre el desarrollo del pensamiento de los niños que crecen y que son socializados en los barrios marginales o comunidades rurales de nuestro país, en un contexto caracterizado por la extrema pobreza, pero también por una cultura popular bastante rica. Por lo que, como dice Gomez1995), una propuesta de enseñanza no debe analizar y considerar únicamente el proceso lógico formal, sino también los procesos culturales del desarrollo del pensamiento.

e. Fundamentos filosóficos de la interculturalidad

La pluralidad de racionalidades.- Una racionalidad es una manera de representar, codificar, según un orden lógico, los elementos que simbolizan la vivencia de la realidad que tiene un grupo para hacerlo comprensible. Sería absurdo pensar que existe una sola racionalidad o un único orden lógico válido para toda la humanidad en todos los tiempos y espacios culturales existentes. Tampoco hay argumentos válidos para que podamos afirmar que existe una racionalidad y orden lógico que sea superior al resto.

La heterogeneidad de las formas de vida.- En América Latina, y por ende en el Perú, lo arcaico y lo nuevo, lo moderno y lo post-moderno, lo tradicional y lo vanguardista, lo precapitalista y lo industrial, la informática y las tecnologías nativas se mezclan en un híbrido de permanente ebullición. Nuestro punto de partida es reconocer el carácter de esta heterogeneidad de forma de vida

que coexiste entre sí, como un valor y no como un defecto; es la pluralidad de racionalidad cultural.

“La interculturalidad es una dimensión que no se limita al campo de la educación sino que se encuentra presente en las relaciones humanas en general, el dogmatismo y el etnocentrismo.

Al igual que en la década de los 60 y anteriores, los Estados-nación de América Latina buscan entrar en la modernidad, o sea, alcanzar un nivel de desarrollo, por lo que pretenden todavía incluir a los indígenas al sistema educativo, incluirlos al desarrollo o a la modernidad.

“La interculturalidad será, a mi parecer, parte del futuro de América Latina como un concepto clave en un proceso de reconciliación y democratización. Cuanto antes se aprenda a valorar la diversidad y considerarlo como un recurso y no como un problema, cuanto antes se logrará la estabilidad en el ámbito político necesaria para llevar adelante la región e introducirla al siglo XXI” (Damsgarg,2003:17).

7.4 OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Además de los objetivos generales de la educación peruana, como la formación integral de los estudiantes, la EI tiene objetivos adicionales, ante una realidad educativa que enseñan en una lengua que no es la lengua de los niños, en una cultura que no es la propia, una educación que ofrece libros que muestran un mundo que no es el propio, que profesa una historia que enseña a rechazar la historia propia.

Que los niños aprendan a desenvolverse con altura y seguridad en diferentes universos culturales de la sociedad.

La gestación de actitudes favorables a las personas y expresiones de las diversas culturas de la sociedad nacional y mundial, actitudes que se funden en el conocimiento, comprensión, respeto y valoración de las mismas. Estas actitudes contribuirán a

superar comportamientos discriminatorios que afecten la vida nacional.

El desarrollo de las capacidades de comunicación e interacción con personas de culturas diferentes a la propia, lo que ayudará a la construcción constante de nuevos conocimientos, la conciencia de los deberes y derechos de uno y de los otros, pareja a la conciencia de nuestra interdependencia.

El desarrollo de habilidades cognitivas, capacidades de análisis y destrezas necesarias para participar activa y críticamente en la toma de decisiones políticas y en actividades socioeconómicas de la localidad y del país.

La estimulación de la creatividad, la imaginación y la sensibilidad plasmada tanto en actividades socio-económicas que contribuyan al desarrollo sostenible, como en diferentes formas de expresión artísticas

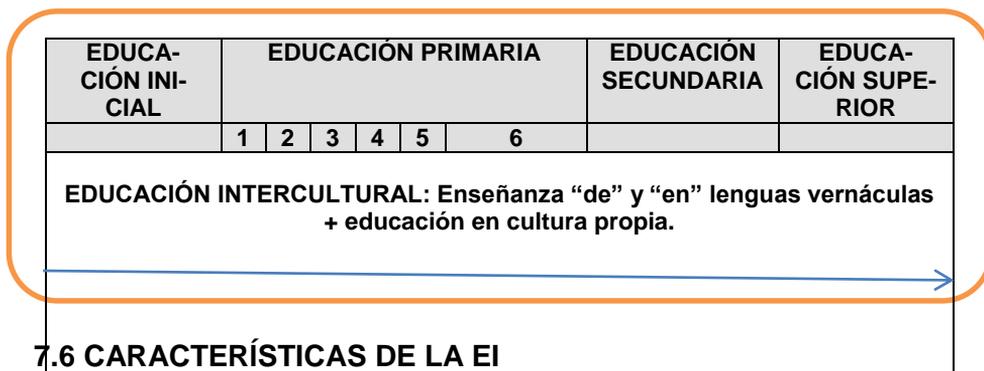
7.5 MODELO TRANSVERSAL, PERMANENTE E INTEGRADOR DE LA EI

La EI es una propuesta para todos, propone un modelo educativo transversal e interdisciplinario, que debe ser aplicado a todo el sistema educativo peruano: inicial, primaria, secundaria y superior, es decir, tanto a la etapa de la educación básica como superior.

Debe ser transversal, no solo a todo el sistema educativo sino a toda la sociedad. Pues es una educación que no está aislada de la sociedad, que trasciende a todo el sistema educativo sino a toda la sociedad, una educación que empieza en la casa (Colombia, Ecuador), pasa por todos los sistemas de la sociedad (comunicación, iglesia, estado y termina en la familia para volver a formar a las nuevas generaciones, como una especie de ciclicidad progresiva. Esta educación intercultural debe entender que la educación no se limita a la escuela (educación formal)

sino a todo espacio de aprendizaje (incluido el internet, que es el mejor espacio para vivenciar la interculturalidad).

Modelo transversal de la educación intercultural



7.6 CARACTERÍSTICAS DE LA EI

La propuesta de EI deberá ser innovador respecto de la EB y la EBI, es decir, fundados en los cambios sociales, culturales, políticos, económicos, tecnológicos e informáticos del siglo XXI.

“La EI educa para el pluralismo. Es un proyecto educativo que educa en dos lenguas y en dos culturas, para una sociedad plural. Es un enfoque basado en un conjunto de valores y principios democráticos, que busca fomentar el pluralismo cultural y abandonar el concepto de asimilación y homogeneización para instaurar el diálogo y el intercambio, desde una posición de igualdad y no de superioridad, dentro de una sociedad culturalmente diversa y en un mundo cada vez más interdependiente”(ME).

Es una educación que apuesta por la diversidad como riqueza. Si damos una mirada a nuestras culturas ancestrales, podemos forjar un futuro mejor, una sociedad más justa, democrática. Así, “la educación intercultural debe cumplir un rol fundamental en el desarrollo de la conciencia social, tanto en la escuela, como en la sociedad. Fortaleciendo el sujeto personal, cultural y social.

Entre otras características podemos mencionar:

- Debe ser transversal, no solo a todo el sistema educativo sino a toda la sociedad. Una educación societaria y familiar. Pues

es una educación que no está aislada de la sociedad, que trasciende a todo el sistema educativo sino a toda la sociedad, una educación que empieza en la casa, pasa por todos los sistemas de la sociedad (comunicación, iglesia, estado y termina en la familia para volver a formar a las nuevas generaciones, como una especie de ciclicidad progresiva. Esta educación intercultural debe entender que la educación no se limita a la escuela (educación formal) sino a todo espacio de aprendizaje (incluido el internet, que es el mejor espacio para vivenciar la interculturalidad hoy en día).

- Es una educación que promueve la integralidad e interdisciplinariedad de los saberes (conocimientos). No se centra en la enseñanza aprendizaje de la lengua vernácula, sino, y con igual preponderancia, al resto de manifestaciones culturales: literatura, lengua, religión, matemática, economía, tecnología (agrícola, ganadera), arquitectura, deportes, economía, política, pertenecientes a las culturas dialogantes. Interdisciplinaria, porque busca el dialogo de saberes desde las culturas en contacto en la escuela, que no deben ser vistas como opuestas sino como complementarias, que deben combinarse para solucionar los problemas de la sociedad: cambio climático, exclusión, desigualdad, pobreza, gobernabilidad.
- Implica una educación con valor agregado tecnológico, que promueve no sólo el aprendizaje de los saberes sino su utilidad y transformación de los recursos, pues la EI busca potenciar capacidades de producción y transformación y comercialización y no sólo las de recuperación y conservación. Impulsa el despliegue y desarrollo de sus potencialidades; promoviendo la educación de hombres libres, reflexivos, críticos y creadores de una conciencia liberadora fortalecido por su identidad.
- Es un Proyecto intercultural para todos que debe ser reflejado en un currículo nacional. Tal proyecto exige un adecuado tratamiento curricular de la diversidad del país de manera que todo ciudadano peruano tenga conciencia de la existencia de

variados conocimientos, saberes, valores, cosmovisiones, opciones de vida, cada uno de los cuales es igualmente válido. Entiéndase que la discriminación no es acto unilateral, se necesita del discriminado y del discriminador. Por lo que ambos deben interculturizarse. La interculturalidad es bidireccional y no unilateral. En el debate internacional sobre la interculturalidad se ha propuesto una EI de doble vía, es decir, la interculturalidad para todos. Es una propuesta no sólo para los pueblos originarios, sino también para los que no son originarios. No sólo es para quechua y aimara hablantes, sino también para hispanohablantes. No es sólo para las minorías sino también para las mayorías. No es sólo para el oprimido sino también para el opresor.

De acuerdo a las nuevas corrientes filosóficas de interculturalidad, ésta afecta a todos al igual que la globalización, veamos un ejemplo aunque parezca utopía: Lo que propone el movimiento étnico de Ecuador con el bilingüismo e interculturalidad para todos pues, hay que verlo, yo pienso, en la luz de la idea de mestizaje que juega un papel importante en el imaginario sobre la identidad nacional ecuatoriana. Interculturalidad para todos significaría entonces no una dispersión de la nación, sino una base nueva en que construirla” (Damsgarg,2003:13). Así la interculturalidad se constituye en una noción propositiva que apunta hacia la articulación de las diferencias pero no a su desaparición. Así la interculturalidad se constituye en una noción propositiva que apunta hacia la articulación de las diferencias pero no a su desaparición.

- No sólo busca mejorar los aprendizajes, sino que es el instrumento de reivindicación de derechos, de reafirmación de la identidad, y el ejercicio de la identidad, de los valores culturales; en fin, es el espacio para potenciar todas las manifestaciones culturales y reivindicar los derechos del pueblo: política, social, cultural, económica, religiosa, etc.

- La EI no es solo para el medio rural o para las poblaciones indígenas, sino también para la ciudad, traspasa fronteras geográficas y culturales, por dos motivos: primero, por ser esta el hábitat actual de los descendientes de los quechua y aimara. El indio no sólo vive en el campo sino también en la ciudad, al igual que hay indios pobres y ricos, por lo mismo necesitan de una “reindianización”; y segundo; por ser la ciudad, el espacio donde se promueve la discriminación. Con lo último, la EI pretende atacar al núcleo de los actos discriminatorios. En otras palabras, la educación intercultural no implica una política para las poblaciones indígenas que históricamente han ocupado espacios rurales, sino también urbanas, pues gracias a las migraciones y desplazamientos por razones económicas, hoy también se constituyen en hábitat, además es el medio de vida de los no indígenas que también necesitan de los principios de la interculturalidad. Hoy, la ciudad se constituye en espacio de relación social entre indígenas y no indígenas.
- La EI no es una isla o un espacio académico aislado de lo social, va de la mano con proyectos y acciones políticas. Debe quedar claro que la interculturalidad es una dimensión que no se limita al campo de la educación sino que se encuentra presente en las relaciones humanas: sociales, económicas, políticas, religiosas, etc.
- No es etnocentrista, la EI no promueve actitudes etnocentristas. Entiende que las culturas son dinámicas, que deben ser abiertas y flexibles, al aprendizaje de otras culturas. “Quiero que por mi casa fluyan todas las culturas, pero no quiero ver a mi cultura arrastrarse”.
- No es linguocentrista, propone que se debe aprender el castellano o el inglés y otro idioma universal para relacionarse dentro de la globalización. Asimismo, es indispensable tener claro que la importancia que se asigna a la EBI no supone de forma alguna un desconocimiento de la importancia y la necesidad de promover el aprendizaje de idiomas extranjeros –inglés, portugués, chino mandarín-. Por el contrario, adquirir competencias en un idioma extranjero se considera vital en la hora actual,

incluso para los niños y jóvenes indígenas. Dicho esto, es importante recontextualizar el aprendizaje de lenguas, incluido aquí los idiomas extranjeros, pues antes que buscar oposición entre lenguas indígenas, castellano u otro idioma hegemónico e idiomas extranjeros, es necesario más bien encontrar complementariedad entre ellos, en un mundo que requiere cada vez más de herramientas de comunicación que permitan al individuo funcionar apropiada y eficientemente en diversas situaciones comunicativas”(Arias,2005:59).

- La EI debe ser una demanda del pueblo,es decir, es un deber de los pueblos originarios, quechuas y aimaras más que una iniciativa del Estado, aunque esta última la debe asumir y promover con responsabilidad.
- La educación intercultural no sólo busca personas capaces de relacionarse culturalmente sino social y políticamente.
- Implica un proceso bidireccional, o sea que quechuas y aimaras aprendan el castellano y la cultura occidental, pero a la vez, que hispanohablantes aprendan la lengua y culturas originarias. Sólo así habrá respeto y actitud de diálogo desde ambos ángulos. En el Perú, desde la Colonia, siempre hubo la actitud académica de extinguir la cultura originaria, práctica que no permitió conocer las delicias de esta cultura y por ende, no permitió valorarlas, adjetivándolas como menores, atrasadas, inservibles o salvajes
- La educación intercultural no sólo busca personas capaces de relacionarse culturalmente sino social y políticamente.
- No sólo busca mejorar los aprendizajes, sino que se constituye en instrumento de reivindicación de derechos, de reafirmación de la identidad y el ejercicio de la identidad, de los valores culturales y en fin, es el espacio para potenciar todas las manifestaciones culturales y reivindicar los derechos del pueblo acorde a los avances de la ciencia y tecnología. Es posible dentro de la aldea global vivenciar y explotar la cultura propia a favor de sus propios poseedores, es decir, es posible la reivindicación política, social, cultural, económica, religiosa, etc., pues la EI

busca la democracia y la igualdad, en cuanto a las oportunidades y al ejercicio de la cultura.

7.7 INTERCULTURALIDAD Y ESTADOS UNINACIONALES O ESTADO-NACIÓN

A principios del siglo XIX en el Abya Yala (casa grande-continente americano), se consolidaron Estados con un orden hegemónico oligárquico, desconociendo los diversos pueblos y culturas existentes, a través de la imposición de un Estado que buscó destruir a las comunidades originarias, y cuando no lo pudo, estableció una relación de explotación económica, de mano de obra barata, imponiéndose el régimen de hacienda y después el modelo económico de liberalización de la economía”.

Después de derrotar el levantamiento de Túpac Amaru, el Reino de España con Carlos III destruyó todo intento de construir un Estado Plurinacional Comunitario, prohibió expresamente el uso del quechua en la escuela. El Estado liberal, surgido a imitación del Estado europeo, prefirió la marginación y exclusión de nuestras naciones originarias. Cuando no podía explotarlas económicamente, apostaba por la progresiva extinción de nuestros pueblos” (Palacín, Ob.Cit.).

Los pueblos originarios, ancestrales, indígenas para otros, descendientes de grandes civilizaciones que abruptamente fueron detenidos en su evolución por la interrupción europea hace casi 500 años, han resistido a la Conquista y a las repúblicas criollas durante siglos. Estos pueblos, hoy, resisten a la globalización, manteniendo su territorio, organización política, economía distributiva, espiritualidad ligada a la Pachamama, los conocimientos y la sabiduría. Además buscan sus reivindicaciones económicas, sociales, políticas y culturales, en el plano nacional e internacional. Luchan por la condición de sujetos políticos. En Latinoamérica sistemáticamente se les ha negado a los pueblos indígenas la garantía del derecho a la libre determinación y a ser parte de la sociedad y el Estado. Hoy desean iguales oportunidades y derechos, desde luego las mismas obligaciones, ni menos ni más.

“Un Estado Plurinacional se construye desde la diversidad y el pluralismo de todos los pueblos indígenas y no indígenas que forman parte de su espacio territorial. Va directo a la raíz de la crisis, al desenmascarar y terminar con el mito de una nación uniforme y homogénea con arreglo a un solo tipo de “Estado de Derecho” y de democracia formal”. Si el carácter plurinacional marca a nuestra sociedad, las diversas identidades culturales son los pilares fundamentales en la construcción del Estado Plurinacional Comunitario. Se trata entonces, de transitar hacia un orden estatal asentado en la plurinacionalidad y la convivencia de los pueblos que integran el país. El reconocimiento normativo pluricultural o multicultural que tiene cada país, donde conviven no solo diversos pueblos y culturas sino también varias nacionalidades, es la base para una ciudadanía intercultural, compuesta no solamente por individuos (libres e iguales), sino también, y en especial, por pueblos y sujetos colectivos. Es decir, lo pluricultural o multicultural es el tránsito a construir Estados Plurinacionales. El Estado, en consecuencia, debe definirse a sí mismo como plurinacional. Ello no significa que las diversas nacionalidades indígenas busquemos formar Estados soberanos o aspiremos a convertirnos en futuros Estados-nación dividiendo al país. Lo que planteamos es la convivencia armónica basada en nuestros principios y prácticas ancestrales de complementariedad, reciprocidad, al interior de cada uno de nuestros pueblos y entre nuestras nacionalidades indígenas y con los no indígenas” (Palacín, Ob.Cit.).

Una real interculturalidad, donde todos ganen, sólo funciona en una plurinacionalidad que reconoce a todos como nación y no como individuo.

“Nosotros le decimos de plano que la plurinacionalidad no va a dividir al país, al contrario, va a integrar a los pueblos que no han sido reconocidos. La plurinacionalidad no va a afectar la integridad del Ecuador, más bien va a fortalecer la estructura del país” (Humberto Cholango, presidente de la Confederación Kichwa del Ecuador, ECUARUNARI, Quito, 2008). Como se ve se trata de una experiencia e integradora, donde unos hablaban por el otro y éstos debían

esperar que el otro hable por ellos. Sin embargo, ahora todos tiene el derecho de opinar y tomar decisiones.

La plurinacionalidad da participación a todos en cuanto pueblos. No se necesita del sistema político por delegación (donde uno representa a muchos), sino que son los propios pueblos o naciones quienes participan en el gobierno, en la toma de decisiones. Por ello: “No aceptemos que otros hablen por las y los indígenas. Llegamos con rostros, apellidos y reivindicaciones nuevas: territorio, libre determinación, autogobierno, defensa de nuestras culturas, lenguas, identidades, espiritualidades y biodiversidad”, dice Palacín (Ob.Cit.). la plurinacionalidad significa dar la oportunidad de dar mayor capacidad en la toma de decisiones a aquellos que no lo tuvieron y que estuvieron relegados.

Los pueblos originarios, desde la Colonia, han sido dependientes del pensamiento del “otro”, incluso los intelectuales de hoy. Están a la expectativa de los pensamientos “modernos” del otro, para asimilarlo y replicarlo. Estamos al tanto de que pensó el otro, para nosotros replicarlo. Esta política no nos permite pensar ni actuar con independencia. Por ello no podemos iniciar nuestras propias luchas con nuestros propios ideales, sólo sabemos replicar.

La primera interpretación que uno podría hacer sobre la plurinacionalidad es que es un planteamiento político que va a dividir al país en varias naciones con sus propios gobiernos. Al respecto, dos respuestas vienen a contestar. Primero, que el Perú no necesita dividirse, ha vivido siempre dividido desde la Colonia. Segundo, que la Plurinacionalidad plantea darle vida a las diversas naciones para que tengan participación para que así puedan salir de la exclusión, pobreza y el asistencialismo. La plurinacionalidad les dará espacio en la oficialidad, tal como plantea la interculturalidad. Como se ve, de lo que se trata es vivir en la diversidad, a todo nivel, de estar unidos en la diversidad, de hacer un Perú desde la diversidad. Veamos lo que dice Miguel Palacín Quispe (En Boletín de la CAO), Coordinador General de la Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI):

“No se puede vivir lejos del mercado, pero tampoco se puede sobrevivir dentro de él. No se puede vivir sin Estado, pero tampoco dentro de su actual funcionamiento. Necesitamos responder a estas encrucijadas históricas y en esta búsqueda están los aportes de un nuevo actor social, político, cultural, económico, que recorre el Abya Yala y el mundo: somos los pueblos indígenas. Los Estados monoculturales y excluyentes, ideados desde un modelo eurocentrista que no es nuestro, están en crisis y para transformarlos se requiere del concurso de toda la sociedad. Aquí es donde los pueblos indígenas hacemos vigente el pensamiento de los pueblos, cortado hace 516, para hacerlo moderno, vigente y necesario. Ya es hora de terminar esta larga agonía del Estado uninacional y sustituirlo por nuevos Estados Plurinacionales Comunitarios, de unidad en la diversidad, con políticas públicas que garanticen la armonía entre naturaleza, sociedad y cultura, con Buen Vivir”.

Todo ello constituye el Buen Vivir, que se cortó con la invasión española y luego con la imposición de los Estados uninacionales, hijos de la Colonia, como Estados republicanos. Son Estados constituidos por tres poderes: Ejecutivo, Legislativo y Judicial. Y que solo reconocen gobiernos locales, regionales y “nacionales”, excluyendo e ignorando nuestras formas de gobierno comunal” (Palacín,CAOI). Todo esto hace pensar que hay una corriente de pensamiento y movilización, que aún es social y cultural antes que política, que el Perú viene viviendo aún en pleno siglo XXI.

DIFERENCIAS ENTRE EB, EIB Y EI

	Educación Bilingüe	Educación Bilingüe Intercultural	Educación Intercultural
Modo de ver y valorizar las culturas andinas	Es eminentemente centrado en la lengua	La cultura se resume a Costumbres, tradiciones, mitos, leyendas y lengua.	La cultura es todo el complejo material y espiritual. Tiene una concepción integral y dinámica de cultura.
Modelo de educación	Transitoria y mantenimiento	Mantenimiento	Transversal

Currículo	Incluye bailes folklóricos, otros de aspecto popular. El contenido del currículo es exclusivamente occidental.	Implementación de elementos indígenas a nivel curricular : historia, lengua, cosmovisión.	Incluye los saberes ancestrales en aras de diálogo con la cultura occidental.
Visión del hombre andino	Considerar a la población indígena como problema	Considerar a la población indígena como “recurso” o riqueza	
Finalidad	Aprendizaje del castellano y cultura occidental	Fortalecimiento de la identidad centrado en la lengua.	Ejercicio de la identidad fundado en toda la cultura.
Tratamiento de lenguas	Uso instrumental del idioma nativo	Lengua como medio y objeto de estudio	Tratamiento de la cultura.

CONCLUSIÓN

Se concluye que:

La interculturalidad y la educación intercultural no son mera reivindicación lingüístico-fragmentaria, sino una reivindicación íntegra y sistemática. La interculturalidad no debe ser exclusivamente la reivindicación o revaloración de la lengua, sino de todos elementos culturales. En Colombia con Quintín Lame, en Bolivia con Avelino Siñani y Elizardo Pérez en Warisata, en Ecuador con María Dolores Cacuango, y con Manuel Z. Camacho en Perú, reivindicaron al pueblo con la lengua castellana y no hicieron interculturalidad solamente con la lengua, sino que soñaron con un pueblo igual al otro y en su verdadera liberación. Esos personajes oriundos, no redujeron a la interculturalidad al aula, a la educación ni a la lengua. No hicieron interculturalidad en teoría, no teorizaron, no contaron y no narraron; lucharon, se organizaron, salieron a las pampas, salieron de sus casas abandonando su familia, haciendo de los procesos su casa. No basta la teoría, es importante lucharla. No basta decir “hagan interculturalidad”, sino “hagamos”.

La identidad no tiene como único componente a la lengua y a las costumbres y mitos, sino a otras y mucha más importantes aún. Si queremos reivindicar al pueblo, necesitamos empoderarnos de toda la cultura, no sólo de la lengua. La identidad se teje y funda en los saberes sobre economía, justicia, filosofía, historia, religión, matemática, deporte, política, música, danza, educación, nutrición, ciencia, ingeniería, literatura andina. La lengua es uno de ellos. Ese conglomerado de elementos culturales forma la identidad holística y sistémica. Dar prioridad a la lengua en el tema de EI, es como andar con una sola rueda cuando el carro tiene muchas. No podemos conseguir una identidad íntegra y completa con el sólo ejercicio de la lengua. Debemos vivir y revivir el resto de manifestaciones culturales, más aún en tiempos de globalización. Necesitamos promover una nueva EI centrada no sólo en la lengua sino en la política, economía, deporte, literatura, música, historia propia, etc.

Nuestro mundo cultural es holístico, íntegro, interdisciplinario y sistémico, pero sólo pretendemos promover la identidad a través del

fortalecimiento de la lengua. La identidad es vivir nuestra historia y no etnohistoria, es vivir nuestra religión y no solamente religiosidad, es vivir nuestra filosofía y no cosmovisión. Nuestros niños están aprendiendo otras costumbres, están aprendiendo otra manera de actuar, de bailar (moda), otras maneras de comer, otra manera de gobernar, en desmedro de lo nuestro. La identidad no es hablar nuestra lengua, y vivir como el “otro”. Eso es reflejo de la falta de una identidad íntegra y holística. La identidad no es vivir o desear vivir como el otro, o asimilarse a cómo vive el otro, hablando nuestro idioma. No significa migrar a otro escenario cultural o a una segunda cultura con nuestro idioma, aunque eso es lo que estamos haciendo. Pero también se debe entender que las culturas son dinámicas.

Para promover una identidad holística necesitamos empoderarnos de nuestra cultura. Hay especialistas en lengua, cosa loable, pero no basta para reactivar la identidad ni la interculturalidad. No hay especialistas en economía andina, que enseñen a los niños a practicar o vivir de acuerdo a nuestra economía con base en los principios cosmovisionarios. No hay especialistas en filosofía andina, que enseñen a pensar como andino. No hay especialistas en derecho originario que enseñen a vivir armónicamente de acuerdo a los principios de la justicia andina (armonía). No hay especialistas o yatiris en religión andina que profundicen nuestra fe andina. No hay especialistas en nuestra historia que siembren la identidad y el orgullo por lo nuestro, pues sólo se ama lo que se conoce. No hay especialistas en deporte andino. No hay especialistas en política andina que enseñen a mandar obedeciendo. No hay líderes oriundos que dirijan la interculturalidad de acuerdo a principios y definiciones propias, y luchen por intereses colectivos. Debemos forjar la interculturalidad y la identidad desde la práctica de todos los elementos culturales. Sólo así se podrá formar una identidad íntegra y no fragmentada. Eso significa que debemos ampliar nuestro horizonte lingüocéntrico a tener una visión más íntegra y sistemática de identidad.

BIBLIOGRAFÍA

Antúñez de Mayolo Rynning, Santiago Erick. (2003). "Perfeccionamiento intelectual durante el Incanato (1025 – 1532)", ponencia presentada al 29º Congreso Interamericano de Psicología, 2003". Impresiones Benito. Lima, Perú.

AUTOEDUCACIÓN. (1984). Revista de Educación Popular. Nº 10/11 Año IV, Lima, Perú.

Colca, Antonio. (1994). "La escuela y la utopía de la educación bilingüe". Ponencia presentada al I Seminario Internacional de Educación Bilingüe Intercultural, publicada en Aportes a la Educación Bilingüe Intercultural (Memoria). Editorial Titikaka, FCEDUC. Puno, Perú.

Cervantes Palacios, Rosa. (2002). "¿Qué clase de educación intercultural requiere el país? Artículo publicado en: Revista Identidad. Septiembre del 2002. SOPDEI. Lima, Perú.

Chiappo, Leopoldo. (2002). "La Psicología del hombre peruano y su relación con la educación". Artículo publicado en: Revista Identidad. Septiembre del 2002. SOPDEI. Lima, Perú.

Choque Canqui, Roberto. (1992). "Historia", artículo en: La Cosmovisión Aymara, editada por Hans Van Den Berg y Norbert Schiffers. Talleres Gráficos hisbol. La Paz, Bolivia.

Bermejo Paredes, Saúl. (1997). "Educación Intercultural". Programa de Complementación Académica UNAP. Editorial TITKAKA. Puno, Perú.

Bermejo Paredes, Saúl. (2009). "Hacia una educación intercultural". Primera edición. Imprenta y Servicios San Valentín. Puno, Perú.

Damsgard Ingerslev, Trine. (2003). "La educación bilingüe y la interculturalidad en América Latina: el significado y la importancia de la interculturalidad.

Godenzi, Juan Carlos. (2000). "Aprendiendo del lenguaje: la educación bilingüe en el Perú". Ponencia: I Congreso Internacional de Formación de Formadores - III Congreso Nacional de Institutos Superiores Pedagógicos. Ministerio de Educación – Instituto Superior "La Salle". Urubamba, Cusco, Perú.

Heise, M.; Tubino, F. y Ardito, W. (1994). "Interculturalidad". Segunda edición. MP Asociados. Lima, Perú.

Huallpa Bendezú, Bertha. (2007). "Psicología del Desarrollo del Niño Andino". Primera edición. Editorial Titikaka. Facultad de Ciencias de la Educación – UNA Puno. Puno, Perú.

Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (INDEPA). (2010). "Mapa Etnolingüístico del Perú". Lima, Perú. Artículo bajado el 23 de abril del 2012, de: www.indepa.gob.pe.

López, Luis Enrique y Küper, Wolfgang. (.....) "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas.

Mamani A., H. Mark. (2010). "Grandes maestros y sus experiencias educativas en Puno (siglo XX): El awakening o despertar de Puno". Premio Nacional de Educación - Horacio 2010. Derrama Magisterial - Servicios Gráficos. Lima, Perú.

Mamani A., H. Mark. (2009). "Etnomatemática aymara". Asamblea Nacional de Rectores. Premio Libro Universitario 2009. Lima, Perú.

Ministerio de Educación. (2001). "Política de lenguas y culturas en la educación". Boletín DINEBI. Nro 05. Lima, Perú.

Moya, Ruth. (S.F.) "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina".

Palacín Quispe, Miguel. (s/f). "Estados Plurinacionales Comunitarios: EL Buen Vivir para que otros mundos sean posibles". Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI. Lima, Perú.

Rappaport, Joane. (2008). "Utopías interculturales". Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Editorial Universidad del Rosario. Cauca, Colombia.

Rodriguez Torres, Alfredo. (2000). "Didáctica de las Ciencias Sociales". Primera edición. Instituto de Pedagogía Popular. Lima, Perú.

Tito Quispe, William; Mamani Huayapa, Bacilio; Condori Castillo, Willam y Mamani Apaza, H. Mark. (2005). "Cultura Andina y Educación Bilingüe Intercultural". Programa de Segunda Especialización en Educación Primaria Bilingüe Intercultural, FCEDUC . UNAP. Editorial Titikaka. Puno, Perú.

UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe (OREALC). (1989). "Cultura". Santiago, Chile.

Walsh, Catherine. (2000). "Criterios sobre el tratamiento de la interculturalidad en la educación". Ponencia: I Congreso Internacional de Formación de Formadores - III Congreso Nacional de Institutos Superiores Pedagógicos. Ministerio de Educación – Instituto Superior "La Salle". Cusco, Perú.