

IV. HACIA UNA PROPUESTA EIB: SUGERENCIAS

1. Interculturalidad: ¿qué requiere cambiar?*

143

Existe una alta necesidad de modelos interculturales de educación. Esto no solamente se debe a las relaciones de asimetría y discriminación que se encuentran en la sociedad, sino a la necesidad de replantear los moldes que caracterizan el sistema educativo. A pesar de los esfuerzos, las instituciones educativas en general, tienen todavía una tendencia a reproducir el discurso hegemónico, el cual requiere cambios para contribuir a la interculturalidad.

¿En qué lo notamos?

En los materiales educativos y los contenidos de enseñanza.

Aunque discursivamente, lo andino se valora, esta valoración no se refleja en los conocimientos y prácticas instituidas en la escuela. Formas discursivas como las narraciones quechuas y las adivinanzas reciben un lugar anecdótico en la escuela. Son usadas como pasatiempos, durante la formación o en días especiales y concursos andinos, pero no son consideradas como parte de un contenido escolar que se puede enseñar y analizar. Asimismo, los conocimientos andinos han sido integrados en la metodología constructivista como saberes previos que pueden facilitar el camino al conocimiento escolar-universal. Los docentes normalmente no amplían o profundizan las categorías previas de los alumnos desde clasificaciones andinas, sino que recurren a clasificaciones universalizadas (como en la matemática) o pertinentes a otras culturas.

En el currículo.

El currículo no es neutro. Propone visiones de realidad, persona, crianza, conocimiento, producción simbólica desde una vertiente cultural sin dar cabida a otras. El caso más claro es que los contenidos y las competencias curriculares avalan la racionalidad científica como única forma de acceder al conocimiento. Este, como otros planteamientos vinculados a las distintas áreas e incluso los referidos al área de comunicación integral, revelan el sesgo que tiene respecto a su orientación. Descubrir las bases epistemológicas sobre las que se basa el currículo, analizar el lenguaje y reflexionar sobre la orientación de cada área, es un esfuerzo que todavía se está por asumir, especialmente por los maestros del campo. Como señalan algunos autores, lo que sucede es que el carácter técnico de la formación nos ha hecho pensar que es “lo que se debe enseñar”. Por eso, los docentes están “más preocupados por demostrar su capacidad de aplicarlo que de reflexionar sobre su orientación y los intereses subyacentes” (Trapnell, 2006).

Por lo pronto, las reflexiones que se vienen desarrollando en diversos espacios y colectivos a propósito de los planes educativos regionales, son un paso en este sentido.

* Este capítulo ha sido escrito por Susan Pérez, consultora y parte del equipo EIB de la Asociación Pukllasunchis entre los años 2005-2008.

** Trapnell Lucy. VII Congreso Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Descolonizar el saber, un reto para la EIB. FORMABIAP.

En los programas de formación/capacitación docente y sus currículos.

No prepara a los docentes para asumir los retos que supone una realidad diversa en términos lingüísticos y culturales. No hay cursos específicos de lengua que contribuyan a una conciencia respecto a los dilemas de aprendizaje vinculado al tema, y tampoco reflexión sobre dinámicas histórico-sociales que han contribuido a delinear los contornos de las relaciones de discriminación, como las formas de negación (y autonegación cultural) que han llevado a excluir a un amplio sector de la población nacional catalogada como pobre, migrante, indígena y, con ello, a deslegitimar las culturas de referencia como paso necesario para la modernidad.

En los alumnos.

Los alumnos se discriminan entre ellos y la situación es más problemática en aulas de centros distritales o de la ciudad. Los niños de campo son estigmatizados por su lenguaje y nivel de aprendizaje, y son catalogados dentro del grupo “lento” o de “bajo rendimiento”.

Los chicos y chicas por su parte, para evitar las estiquetas, buscan invisibilizarse y en muchos casos se asimilan en cuanto a vestimenta, maneras de hablar, etc. Tanto la educación como el resto de la sociedad crea niños y niñas con baja autoestima, que niegan o rechazan lo propio e incluso los mismos padres y madres de familia fomentan esta tendencia, por ejemplo, no hablándoles a sus hijos en su lengua materna.

Todas estas observaciones revelan la necesidad de generar y promover programas de EIB en todo el sistema educativo.

La mayoría de las instituciones que apoyan el fortalecimiento de modelos EIB se han concentrado en modelos para el nivel de primaria. No obstante, por varios estudios realizados en y fuera del Perú, sabemos que se debe ampliar el modelo e incluir también los niveles inicial y secundaria –e incluso, como existen en Ecuador y Bolivia, a nivel terciario- por varias razones:

En el caso del nivel Inicial, desde el Estado e instituciones internacionales se ha asegurado cada vez mayor cobertura de educación inicial, a partir de los Programas no escolarizados de educación inicial (PRONOEI) o a partir de centros educativos estatales. No obstante, aunque se podría considerar como logro la participación de niños y niñas en los programas preescolares, generalmente en su aplicación no se han considerado ni el bagaje lingüístico ni el cultural de los niños. Por eso, incluso, está en discusión el beneficio de los centros iniciales para el desarrollo integral de los niños. Como manifiesta Trapnell (2005)

“Dado este contexto, valdría la pena preguntarse cuánto se gana y cuánto se pierde con el ingreso temprano de los niños a la escuela, ya que, como acertadamente señala Penn (2004) los logros cognitivos y sociales de los programas de educación temprana (y su futuro impacto sobre la repitencia y deserción escolar) dependen en gran medida de la calidad de su oferta y de las condiciones bajo las cuales se realizan. Por otro lado, no se pueden ignorar las condiciones actuales de la escolarización en países postcoloniales, las cuales priorizan los conocimientos y formas de entender el mundo natural y social hegemónicos, así como ciertas formas de relación social, comunicación y aprendizaje en desmedro de otras”.

En las Redes Educativas de Yaurisque y Huanoquite, la mayoría de los niños entre 3 y 6 años asiste a los centros pre-escolares. Por ende, como programa, no hemos dudado en ofrecer capacitación no solo a los docentes de primaria, sino también a los promotores de PRONOEI, especialmente en el caso de Yaurisque.

Actualmente existe una fuerte tendencia por formalizar y convertir los PRONOEI en Centros de Educación Inicial. Desde nuestra experiencia, uno de los aspectos importantes de los PRONOEI es que los niños encuentran en los animadores a una persona cercana al contexto cultural al que pertenecen. Esta pareciera ser una condición que debía buscarse en la atención de los niños y niñas en el nivel inicial. Actualmente, las prácticas educativas de los Centros de Educación Inicial requieren revisión, a fin de ser más sensibles a los contextos culturales de los niños quechuas de la región.

En términos lingüísticos para el nivel inicial, nuestra propuesta ha apoyado el uso generalizado de la lengua materna durante toda la jornada escolar, considerando solo 20 minutos diarios al trabajo de castellano como segunda lengua, a partir de las cartillas elaboradas por el Ministerio de Educación. Sin embargo, consideramos la necesidad urgente de revisar la estructura curricular y las prácticas educativas usuales, a fin de replantear su orientación para el logro de encuadres más acogedores a la cultura de referencia de los niños y niñas que asisten.

En el caso de secundaria, la mayoría de experiencias y estudios a nivel nacional e internacional coinciden en que se necesita, como mínimo, un trabajo bilingüe de seis años en un buen modelo EIB para que un niño aprenda una segunda lengua al mismo nivel que los monolingües.

La escuela secundaria rural requiere, en lo que a lengua se refiere, un curso de castellano como segunda lengua que sirva como soporte al desarrollo discursivo que requieren los jóvenes para explicar (de manera oral y escrita) los aprendizajes que van adquiriendo respecto al currículo.

Respecto al desarrollo curricular la secundaria requiere de programas en que cada área sea tratada considerando el tamiz particular de la cultura. Parte del reto es que:

- Los jóvenes de secundaria desarrollen posturas críticas ante el conocimiento curricular, a partir del reconocimiento de las bases epistemológicas que los sostienen.
- Logren comprender diversas racionalidades y apreciar la propia para tratar temas controversiales de la vida moderna como son: la crisis ecológica, las relaciones sociales, supremacía de valores asociados al mercado y los sistemas de organización social.

2. Elementos desde la experiencia que pueden aportar al desarrollo de estrategias de EIB

Algunos aspectos por considerar para un perfil del docente de EIB:

- Maneja la lengua originaria (quechua) y castellano de manera coordinada.
- Conoce y maneja estrategias de enseñanza de L1 y L2.
- Promueve el desarrollo y la práctica de la lengua originaria.
- Parte de la historia de los grupos quechuas o nativos, reconoce y valora sus saberes, conocimientos y tecnologías, su forma de ver la vida y sus aspiraciones e incorpora otras formas de pensar, otras prácticas, etc.
- Propicia ambientes amables, de buena relación y de orientación oportuna a cada niño y grupo.
- Se preocupa por conocer las formas de relacionarse, de organización, etc. de la comunidad donde trabaja.
- Se afirma y afirma la identidad de sus alumnos/as, a partir de la vivencia de sus prácticas, conocimientos, valores locales y tomando en cuenta las lógicas de los niños.
- Reconoce en el currículo las bases epistemológicas y trata los contenidos de manera crítica.
- Propicia el diálogo intercultural.
- Conoce los derechos indígenas y colectivos.
- Tiene compromiso con el desarrollo de la comunidad.
- Tiene apertura, escucha y disposición para revisar su propia historia y sus concepciones asumidas.

Los docentes han sido formados para pensar la educación sobre tres ejes principales:

- Contenidos que deben enseñar (hoy en día expresados por “competencias” y “capacidades” en la estructura curricular).
- Metodologías de enseñanza que deben usar (p. ej. constructivismo, proyectos módulos, etc.).
- Organización de la escuela (gestión, reglas etc.).

Mediante la capacitación se espera que los docentes:

- desnaturalicen los supuestos de cada área curricular de modo que puedan visualizar la pertinencia, las implicancias culturales y política de estos (y del lenguaje que se utiliza para expresar las competencias).
- reorganicen y añadan dos ejes: política de lenguas y relaciones interpersonales.

¿Qué podemos hacer como docentes para apuntar a una sociedad intercultural desde la escuela?

En lo siguiente, damos algunos ejemplos usando los cinco ejes: contenidos curriculares, metodologías, política de lenguas y relaciones y organización escolar.

La mayoría de los contenidos propuestos en las estructuras curriculares del Ministerio de Educación y los libros educativos elaborados sobre la base de ellos, son presentados desde una visión antropocéntrica (ver Bowers 2002) y son por lo general presentados desde categorías universalizadas (el caso de la matemática es el más claro) o culturalmente hegemónicas (el caso de la historia del Perú). Además, existe una desproporcionalidad entre contenidos que refieren a contextos urbanos y contenidos que refieren a contextos rurales. Hace falta incorporar la sabiduría local en el trabajo pedagógico y reflexionar sobre las condiciones de subalternización de estos.

¿Qué podemos hacer como docentes?

- Un trabajo de revaloración de los conocimientos locales y de la cosmovisión andina en general, cuidando sus sentidos para no reducirlos a aspectos anecdóticos.
- Trabajar contenidos locales o contenidos que afectan lo local (ver lista de sugerencias en el cuadro a continuación).
- Elaborar un calendario comunal que dé cuenta de las actividades agrícolas y eventos de la comunidad.
- Trabajar contenidos que presenten problemáticas de discriminación, desigualdad, derechos, conflictos, identidad, etc.
- Analizar con los alumnos (especialmente en secundaria) la ubicación histórica, geográfica y cultural de los conocimientos, tanto locales como “universalizados” a través del currículo. Crear conciencia en los alumnos y alumnas de que, por razones históricas, diferentes conocimientos tienen diferentes estatus en la sociedad, pero que eso se puede cambiar.

2.1 Interculturalidad en los contenidos curriculares

La elaboración del calendario agrofestivo de la comunidad para orientar la práctica educativa puede constituirse en herramienta clave de planificación y diseño de actividades.

Estos calendarios, en tanto registran los acontecimientos comunales, contribuyen a una mejor vinculación de la escuela a la vida comunal.

Una condición importante de los calendarios es que deben ser actualizados permanente con la participación de la comunidad. No todos los años son iguales y, por tanto, no todos los acontecimientos. Los comuneros saben qué corresponde en cada situación. A diferencia del calendario cívico, los calendarios agrofestivos son cambiantes.

La incorporación de la escuela en los eventos comunales y la escucha a momentos y personas es parte de las actividades que se pueden propiciar a partir de los calendarios. Los mayores saben y este saber ayuda mucho al saber actuar o mejor dicho, “movernos al ritmo de los acontecimientos”: hay momentos que requieren de comportamientos comunales particulares. Esos son los momentos en los que hay que saber estar.

Contenidos que se pueden trabajar

Los siguientes temas sirven como inspiración a los docentes que se quiere acercar a un modelo de educación intercultural bilingüe. A largo plazo deben formar parte de un currículo de la zona andina (*¿cuánta cobertura tendrá?*), en el que se consideran problemáticas particulares de la zona.

Lengua y comunicación

- Estudiar la diversidad dialectal, sociolectal, etc. del quechua: distintas formas de hablar el idioma.
- Estudiar cambios de códigos y préstamos entre el quechua y el castellano. Analizar, cuándo se hacen cambios de código y por qué. Analizar las situaciones considerando el estatus de las lenguas.
- Analizar situaciones de comunicación. Identificar asimetrías de poder durante la comunicación y capacitar a los alumnos en cómo comunicarse sin estar en una posición de desventaja.

Historia de los quechuas y otros pueblos indígenas

- Reconstruir la historia personal de los alumnos y su historia colectiva como quechuas.
- Reconocer en la historia el tema de la lucha indígena y la participación de mujeres.
- Conversar sobre situaciones de dominación colonial: las incomprensiones y tensiones de relación.

Identidad

- Conversar sobre las formas en que se comprende el bienestar, la organización el sentido de autoridad.
- Revelar los estereotipos en las relaciones. ¿Cómo vemos a los otros?

Comparación de cosmovisiones y prácticas

- Visualizar las diferencias culturales por medio de comparaciones sobre diferentes temáticas: alimentación, vestimenta.
- Relación entre seres humanos y la naturaleza en diferentes culturas.
- Reconocer la sabiduría de los abuelos (la concepción de sabiduría) y la importancia de la comunicación intergeneracional.

Mecanismos sociales

- ¿Cómo se regulan los comportamientos en la comunidad? (creencias, mitos, organización social). Cómo se comprenden las desarmonías y enfermedades.
- ¿Qué significa el encuentro entre la cosmovisión andina y la occidental para la vida de los alumnos y la comunidad? (Migración, aspiraciones, introducción de la televisión, vendedores, etc.).
- ¿Qué significa la relación con la ciudad de Cusco para la vida de los alumnos y la comunidad?

Vida social y productiva

- Análisis de la familia y el *ayllu* en el comportamiento comunal.
- Tecnologías y textos andinos: tecnologías agrícolas astronomía andina, construcción de casas, cerámica, textilera.
- Organización política o jurídica de la comunidad (entendida como formas y normas de comportamiento) – tradicionales y estatales.
- Noción de territorio y territorialidad.
- Explotación de gas, Camisea y otras industrias extractivas. Impactos y salidas.
- El turismo, cómo nos afecta y cómo abordarlo desde una perspectiva culturalmente respetuosa.
- Noción de trabajo en distintas concepciones. Empleo y derechos laborales.
- Oficios de la comunidad.

2.2 Interculturalidad en la metodología

También las discusiones metodológicas generalmente carecen de consideraciones culturales. Las “innovaciones metodológicas” tienden a ser inventadas en Europa y Estados Unidos y a ser transferidas al contexto latinoamericano con pocas consideraciones acerca de la adecuación cultural. En los últimos años se ha levantado cada vez más crítica sobre el asunto metodológico. Un ejemplo de ello son los artículos que se han venido publicando en los últimos años desde perspectivas socioculturales y sociolingüísticas.

¿Qué podemos hacer como docentes?

Usar métodos locales de enseñanza.

Un primer paso hacia una metodología de enseñanza intercultural es reconocer que la escuela no tiene monopolio sobre la enseñanza y los procesos de aprendizaje de los niños. Hay muchos otros actores que diariamente están enseñando a los niños en el sentido de estimular aprendizajes. Estas formas de enseñar se encuentran entre los mismos niños, entre los familiares de los niños, la comunidad en general, los animales y la naturaleza. En su enseñanza, el docente debe considerar e implementar estas formas. Para hacer eso debe investigar:

- ¿Cuáles son los usos de lectura y escritura en la comunidad?
- ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas en la comunidad? ¿Qué se enseña? ¿Cómo se enseña? ¿Quién enseña?
- ¿Cómo se vincula la comunidad con otras entidades de la naturaleza?

Ir desde lo conocido hacia lo desconocido.

Eso no quiere decir que las metodologías solamente estarán basadas en prácticas educativas de la comunidad. El docente debe introducir formas de enseñanza conocidas y desconocidas por los alumnos, teniendo en cuenta la pertinencia cultural de cada método y haciendo a los niños conscientes de estas diferencias.

Trabajar de manera conjunta con los niños, niñas y jóvenes.

El rol del maestro en un modelo de educación intercultural no es nada fácil. Es implícito en el rol de maestro no dudar mucho, ni de sí mismo, ni de lo que enseña, ni de cómo lo enseña. No obstante, la educación intercultural justamente requiere del docente que se permita dudar y que dé mayores espacios de reflexión y de razonamiento a los niños. Parte de esa estrategia debe ser la participación democrática de los alumnos en decisiones que tienen que ver con las actividades escolares. Otra estrategia debe ser la participación de padres de familia y comuneros en las actividades pedagógicas.

Involucrarnos con la comunidad.

No solo es cuestión de hacer a los comuneros partícipes como coeducadores en la escuela, sino también involucrar la escuela en la comunidad. Vivir los acontecimientos y apreciar los comportamientos.

2.3 Interculturalidad en el tratamiento de las lenguas

El simple hecho de formular una política de lenguas ya es un paso hacia la interculturalidad. Analizando el uso de ambas lenguas en los espacios escolares se puede identificar la tendencia hacia un modelo de transición del quechua al castellano, en la cual el quechua es la lengua auxiliar que se usa hasta que los alumnos hablen suficiente castellano. Desde la perspectiva intercultural esta política (inconsciente) de transición es criticable en tanto no apunta hacia la equidad de oportunidades para el desarrollo significativo ni de una ni de otra lengua.

¿Qué deben hacer los docentes?

En cuanto al uso del quechua

- Usar el quechua como medio de enseñanza (oral y escrito).
- Integrar el quechua como objeto de estudio.
- Usar el quechua en reuniones, hablando con colegas.
- Usar el quechua en espacios oficiales, no escolares.

En cuanto a las lenguas

- Formular una política clara de lenguas para todo el centro educativo. Decidir cuándo y para qué objetivos y usos sociales corresponde el uso de cada lengua.
- Diseñar estrategias (fijar horarios o espacios) para el uso del quechua y el aprendizaje del castellano, considerando objetivos diferenciados.

El castellano como segunda lengua debería ser una constante desde pequeños hasta concluir la secundaria.

Como en la práctica sucede que la lengua quechua comparte espacios de instrucción con el castellano, el programa de uso de lenguas debería ser construido desde las preocupaciones de los maestros. La decisión respecto a qué lengua utilizar para el tratamiento de los contenidos curriculares debería depender de:

- El monto de castellano que hablan los niños y los jóvenes.
- La complejidad del contenido y competencia que se desea que los niños y jóvenes comprendan o aprendan: algunos contenidos, como sucede en cualquier caso, pueden estar lejos de las formas de representación o posibilidades de comprensión que tienen los niños, niñas y jóvenes en un momento dado. En estos casos, optar por la lengua materna puede contribuir en la reflexión sobre estos contenidos.

Cualquiera sea el caso, la etapa metodológica destinada a la comprensión (reflexión) de los contenidos curriculares debe anteceder a la etapa de explicación, argumentación y exposición. La primera requiere del uso de la lengua que más se domine. La segunda, es una etapa que pasaría a formar parte de un programa de segundas lenguas. Esta debería desarrollarse considerando estrategias de castellano como segunda lengua. Esta puede ser una salida para los dilemas que enfrentan los maestros respecto al tratamiento de los contenidos curriculares. Así planteada la metodología, este momento requiere de estrategias específicas para el desarrollo discursivo (oral y escrito) en castellano.

Por último, el uso oral y escrito del castellano (e igualmente del quechua) debería estar enmarcando en situaciones de uso social y no solo para resolver tareas de orden pedagógico. Esta condición le confiere un sentido más importante al aprendizaje que incide positivamente en la disposición de los niños, niñas y especialmente jóvenes por aprender el castellano de manera oral y escrita.

2.4 Interculturalidad en las relaciones interpersonales y la organización de la escuela

Hemos dicho que ha habido y hay una tendencia a tratar la interculturalidad como un enfoque que se refleja en contenidos y metodologías, o sea, como un asunto de aula, del currículo. Nosotros optamos por una interculturalidad que interpela también la organización escolar y las relaciones.

¿Qué se puede hacer desde los docentes?

- Propiciar políticas institucionales que promuevan la apropiación de la escuela por la comunidad:
 - Elaborar objetivos, los Proyectos Educativos de Centro, conjuntamente con la comunidad.
 - Planificar el año y las clases conjuntamente con padres y madres de familia.
 - Apoyar en los proyectos comunales.
- Promover relaciones de colaboración y retribución mutua entre colegas.
- Proponer diseños e instrumentos de acompañamiento e indicadores de evaluación que consideren tanto las expectativas de las comunidades por recuperar el respeto, como los aspectos distintivos del aprendizaje concomitantes al carácter bilingüe de la población.
- Propiciar ambientes y espacios acogedores con criterio crítico respecto a los dispositivos escritos. Estos deben dar cabida a la presencia de otros dispositivos que permitan reconocer otras comprensiones de tiempo y espacio para la organización de la vida escolar.
- Buscar mecanismos para que la gestión de la propuesta sea asumida por los órganos de dirección y supervisión local.

LECCIONES APRENDIDAS

Respecto a los procesos de formación/capacitación

1. El compromiso es un factor de soporte importante para lidiar con las dificultades que se encuentran en la implementación de programas de EIB (reacciones de padres de familia, carencia de estrategias específicas para un tratamiento cultural pertinente del currículo, incomprensión de iniciativas de parte de autoridades). Este compromiso supone un proceso de reflexión/reconsideración/reinterpretación de las prácticas de aula bajo marcos histórico-sociales y culturales que evidencien el carácter de las relaciones que hemos establecido como consecuencia de procesos sociales.
2. Revisar con los maestros los esquemas de formación y los modelos de vida asumidos es clave en los procesos de formación. El reto de la capacitación docente de EIB es que los docentes se convenzan de que es necesario “desaprender” lo que hemos aprendido desde los marcos de una educación homogenizadora. Este proceso no es sencillo y trae a colación conflictos que incluso conmueven las bases y principios sobre los que se asienta la vida personal, pero es altamente significativo en el proceso de búsqueda de encuadres que contribuyan a un ejercicio crítico de la labor educativa.
3. Considerando esto, un componente de la formación de docentes de EIB debiera orientarse al desarrollo de estrategias que contribuyan a vincular al docente con la comunidad. Estas estrategias debían estar destinadas a conocer y reflexionar sobre las lógicas que rigen la vida social y política, pero a la vez, a recoger las expectativas que tienen las comunidades en relación a su vinculación con el mundo moderno. La EIB no es un modelo normativo que debía pensarse desde arriba y desde razones eminentemente pedagógicas (como lo que nos ha sucedido desde la experiencia), sino un encuadre que debiera permitir condiciones de diálogo, relación y de acción cooperativa de modo que las comunidades encuentren en él, respuesta a sus propias preocupaciones.
4. Otro componente que requiere la formación docente para desarrollar una práctica intercultural es la revisión de la propia historia. Reconocer las herencias culturales y lograr una nueva comprensión de los aspectos que han generado la negación, autodesprecio o inseguridad cultural es fundamental para el ejercicio docente. En nuestro caso, abordar los referentes sobre los que se construye la racionalidad andina ha contribuido a este proceso.
5. Por otro lado, es crucial una formación que contribuya al análisis de la orientación y naturaleza del currículo. En esta búsqueda, es fundamental detenernos en el análisis del lenguaje y de las formas como a través de él, se expresa una particular forma de comprender el mundo, la naturaleza y las relaciones. Apostar por marcos interculturales supone la búsqueda de nuevas formas de expresión, de lenguaje y de discurso que aboguen más por la construcción de actitudes dialógicas y de respeto, que de dominación del hombre por el hombre, como del hombre sobre la naturaleza.

Respecto al aprendizaje y el tema de lenguas

6. La cuestión de aprendizaje y procesos de cognición en sociedades orales despiertan todavía varias preguntas y cuestionamientos. Es urgente el desarrollo y difusión de investigaciones e información que aborden estos temas, como también es urgente la incorporación en los programas de formación, de encuadres y estrategias que animen a los docentes a mirar y aprender de las comunidades.
7. La EIB requiere nutrirse de enfoques que asuman diversidad lingüística y cultural desde perspectivas no solo pedagógicas, sino socioculturales. Estas permiten trazar el terreno y salir del espacio del aula hacia una dimensión social del cambio educativo. Sin embargo, en esta trayectoria, las dimensiones técnicas vinculadas a la enseñanza-aprendizaje ameritan atención. ¿Cómo abordar los asuntos relativos al aprendizaje del castellano como segunda lengua, considerando enfoques sensibles hacia la cultura? ¿Cómo orientar el tratamiento de los contenidos curriculares? Son aspectos que requieren respuestas desde el terreno pedagógico, enmarcando los objetivos en dimensiones sociales. Hay, todavía, muy poco escrito al respecto. Sería importante sistematizar las experiencias de docentes capacitados en este tipo de enfoques, aprender de la forma en que resuelven los conflictos que les acarrea trabajar sobre dos sistemas de representación distintos de la realidad.
8. El trabajo en L1, a pesar de la importancia y trascendencia que tiene, no solo en el aspecto de alfabetización, sino en el de afirmación cultural, aún genera suspicacias entre algunos docentes y padres de familia, que fundamentan sus modelos de éxito en el uso exclusivo del castellano en el ámbito escolar. Visibilizar la importancia del quechua como lengua de instrucción sin restar importancia al castellano en el tratamiento curricular, es un asunto que amerita atención. Los docentes, en el marco de sus preocupaciones, requieren claridad respecto al uso de las lenguas para el tratamiento de los contenidos curriculares.
9. Una de las resistencias iniciales de los docentes para aceptar programas EIB es la duda en sus propias capacidades para escribir en quechua. Sin embargo, esta resistencia es más fácil de revertir frente a la resistencia para tratar al castellano (lengua hegemónica) como una segunda lengua. Tratar estos temas en los programas de capacitación es también un asunto que amerita atención. La formación para una planificación lingüística supone abordar estas temáticas, como también estrategias y metodologías específicas para el desarrollo de competencias comunicativas orales y escritas.
10. La L2 representa para la EIB uno reto difícil de conseguir. La resistencia de los maestros para tratarla como segunda lengua, sumado al poco tiempo de preparación que recibe un docente al respecto, da lugar a avances

y retrocesos permanentes. Si bien es necesario insistir en la necesidad de incorporar un plan de desarrollo de lenguas y, en particular, de aprendizaje del castellano, bien valdría la pena revisar lo avanzado desde los distintos enfoques, a fin de incorporar en el proceso de enseñanza de castellano, aspectos de enseñanza que encajen con las situaciones de aprendizaje que los niños, niñas y jóvenes enfrentan como parte de las exigencias curriculares de cada grado. El desarrollo discursivo (oral y escrito) del castellano para explicar, argumentar y exponer (considerando las dimensiones lingüísticas y comunicativas) son, por ejemplo, procesos que podrían pensarse en relación a los contenidos que se van trabajando en cada área curricular.

11. Apoyar estos esfuerzos requiere del impulso de investigaciones y mejores encuadres que contribuyan al desarrollo de nuevos marcos de evaluación de aprendizajes de niños y niñas bilingües. No es posible que en un marco de reconocimiento de la diversidad, sigamos sosteniendo políticas educativas que, en lugar de ofrecer orientaciones para un abordaje crítico, propositivo y enriquecedor, terminan constituyéndose en instrumentos de deslegitimación oficial de amplios sectores de la población considerados como pobres o indígenas.

Respecto a la EIB en general:

12. Los procesos de capacitación en EIB a docentes en servicio suponen inversión de recursos financieros, humanos y materiales. Creemos que las capacitaciones y modelos que solemos implementar las Instituciones y el Ministerio de Educación se ajustan bien a objetivos de actualización docente, pero son insuficientes para los requerimientos de formación que demanda un docente de EIB. Hace falta inversión en procesos de formación y gestión eficaces que garanticen la continuidad de las propuestas de EIB en los ámbitos donde se implementa y también inversión para acciones de sensibilización y movilización social a favor ella.
13. El intercambio y reflexión colectiva interinstitucional tanto como el desarrollo e intercambio e materiales, son condiciones importantes para impulsar los esfuerzos por implementar la EIB. Sobre el primero, la conformación de colectivos regionales, en nuestra experiencia, ha sido clave para canalizar los aportes y experiencias que cada institución desarrolla desde su ubicación particular y para desarrollar planes de acción conjunta destinados a colocar el tema de la EIB en la agenda política regional.
14. Por último, como decíamos en una ponencia, creemos que solo un magisterio comprometido con la construcción de un nuevo orden de ciudadanía, con una visión y posición histórico-política respecto a las diferencias, mejor preparado en este sentido (y mejor reconocido), podría representar un cambio significativo en el estado de cosas actuales. Si el docente no asume, revisa y cuestiona la práctica educativa desde nuevos marcos de reflexión, la educación en general y la EIB en particular tienen pocas posibilidades de constituirse en una alternativa realmente transformadora de las relaciones de discriminación sociocultural.

ANEXOS

Anexo 1: Las investigaciones

La investigación ha constituido una línea de trabajo en el programa. Hemos realizado investigaciones para orientar el proceso de capacitación y hemos estimulado la investigación desde los docentes, para acercar la escuela a la comunidad y para reflexionar respecto a la práctica educativa.

En general, las investigaciones han ayudado a comprender mejor la dinámica de las comunidades y a levantar preguntas alrededor de temas controversiales. Esto nos ha sucedido especialmente con la investigación sobre el tema de género (Bernardita Soto) y así también con la que hiciera María Teresa de la Piedra sobre los usos de los textos en comunidades andinas. Otras investigaciones, aquellas que nos han ayudado a tomar decisiones relativas a la capacitación propiamente dicha son: la referida a los valores en comunidades andinas (Jorge Legoas) y la del estudio de casos de docentes (María Teresa de la Piedra).

Entre las investigaciones que han contribuido a entender mejor la dinámica de vida de las comunidades, se encuentran las de Susanne Pérez y Marilú Cusi sobre infancia y todas las monografías que, como resultado del Diplomado de “Educación Intercultural Bilingüe y Desarrollo Sustentable” (2009-2010), tuvieron que presentar los participantes a fin de obtener el título correspondiente. Entre estas, hay una que merece especial mención. Se trata del trabajo realizado por Juan Conza, comunero de la comunidad de Ayusbamba, quien ingresa a trabajar con el equipo desde el 2008. Juan, sin dejar de vivir en la comunidad y como comunero de Ayusbamba, se dedicó a relatar los sucesos comunales, prestando especial atención a todos los detalles, la forma en que se llevaba a cabo un matrimonio, un corte de pelo (*rutuchikuy*), los rituales o alcances (*haywarikuy*), las fiestas, las *minkas* o trabajos de colaboración colectiva. Juan participó en todos los eventos comunales como corresponde a un comunero y a la vez, conversó con sus compadres y comadres para acercarse a la comprensión de los sentidos. Todo esto lo grabó, lo recordó y finalmente lo escribió a propósito de la monografía, cuando solicita participar en el Diplomado, a pesar de su imposibilidad para recibir el diploma oficial correspondiente, por no reunir las condiciones de estudio requeridas.

A continuación presentamos cada investigación, con una pequeña descripción sobre ellas.

Orientaciones del valor de las comunidades del Cusco. Jorge Legoas, 2002.

Este estudio se llevó a cabo en cuatro comunidades de la provincia del Cusco. Describe los valores que aún persisten en algunas comunidades andinas y que quizá encontremos en otras. El análisis de valores se ha realizado teniendo en cuenta cinco grupos de valores vinculados con: reciprocidad, autoridad, en el ámbito religioso, en relación a lo externo y en relación a la cuestión de género. Esta investigación se encuentra resumida en el Power Point y el documento completo, en los archivos institucionales.

Las prácticas de lectura y escritura en comunidades rurales: un estudio de caso. María Teresa de la Piedra, 2003.

Esta investigación buscó abordar el tema de la lectura y escritura desde una perspectiva socio cultural. Da a conocer cómo las comunidades andinas tratan los textos escritos y los comportamientos de los comuneros alrededor de ellos. María Teresa enfoca su atención en los intermediarios de la literacidad y registra la forma como los eventos letrados, en las asambleas, en el entorno comunal y la iglesia constituyen una construcción conjunta y ocurren dentro de las relaciones sociales de reciprocidad.

“Entender el rol que cumplen los intermediarios de literacidad en la comunidad nos ayuda a cuestionar la creencia dominante de que la literacidad es una sola, con mayúscula y en singular (Street 1997) autónoma y aislada del contexto social. Las prácticas locales en Uripipata (comunidad donde se llevó a cabo la investigación) incluyen mucho más que procesos individuales de codificación y decodificación. Los eventos letrados son una “construcción conjunta” y ocurren dentro de relaciones sociales de reciprocidad”*.

Un estudio de los procesos de aprendizaje no escolares en niños y niñas bilingües de las zonas rurales cercanas a la ciudad”. Susanne Pérez, 2003-2004.

Este estudio recoge los “procesos educativos/formativos” inmersos en las interacciones regulares entre niños, niñas y adultos. La riqueza de este trabajo reside en la cantidad de diálogos y situaciones registradas las cuales revelan, a medida que se comprende el mundo andino, valores y prácticas de crianza consistentes con la manera de mirar y estar en el mundo.

* Una parte de esta investigación se aborda en el artículo: De la Piedra, María Teresa (2004) Oralidad y escritura: el rol de los intermediarios de literacidad en una comunidad quechua-hablante de los Andes peruanos. En: **Escritura y Sociedad**. Virginia Zavala, Mercedes Niño - Murcia, Patricia Ames (editoras). Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú. Universidad del Pacífico, IEP. p.384.

Factores que influyeron en el proceso de capacitación/implementación de la EIB: tres estudios de caso. María Teresa de la Piedra, 2003-2004

El objetivo de esta investigación fue buscar comprender el proceso de implementación de la propuesta EIB a partir de la comprensión de la experiencia personal y profesional de tres maestros.

Esta investigación se vinculó a los criterios del sistema de monitoreo (a los cuadrantes) y en este sentido, se buscó comprender la vida y experiencias de tres docentes:

- Uno con buena práctica y baja motivación (el caso de Epifanio)
- Uno con buena práctica y alta motivación (el caso de Sara)
- Uno con alta motivación y baja práctica (el caso de Pedro)

Los resultados nos ha permitido identificar como influyen diferentes factores en la práctica pedagógica. Estos los hemos clasificado de la siguiente manera: factores personales que tiene que ver con la experiencia de vida (historia familiar, vínculos con la vida rural, posición social, prestigio del apellido, entre otros); factores que tienen que ver con la flexibilidad en relación a concepciones y creencias; factores vinculados al programa, donde las relaciones con el equipo, las estrategias de intervención como la claridad para comunicar la propuesta parecen tener un rol preponderante y por último, el contexto institucional.

Estudio de género: situación de las niñas y adolescentes mujeres en las comunidades de Yaurisque y Huanoquite. Bernardita Soto Gamboa, María Teresa Lirsa Dorado, Eugenia Carlos Rios, 2004.

Este estudio nos ha permitido abordar la comprensión de la situación de la niña/adolescente/mujer desde la mirada de las oportunidades que tiene para acceder y mantenerse en el sistema educativo. Si bien, una comprensión correcta amerita una interpretación que considere lo cultura en el análisis de los datos, el estudio nos aproxima y contribuye a plantearnos preguntas en relación al acceso de las niñas a la educación como en relación al tipo de oferta de parte del Estado, considerando el interés por asumir políticas educativas que buscan la equidad.

Diagnóstico sobre las formas locales de organización y participación. Martín Moya, 2005.

Este trabajo se llevó a cabo tomando como referencia algunas comunidades de Huanoquite y con el objetivo de identificar las formas de organización existentes y las problemáticas que las ocupan.

Uno de los resultados más saltantes del estudio es que, a diferencia de lo que uno piensa sobre la problemática de las comunidades, los comuneros suelen identificar entre estos, más que la educación: problemas vinculados a “territorio, linderos y el “daño”.

Concepción de niñez y adolescencia en el mundo andino. Marilú Cusi, 2007-2008

Este estudio busca entender la concepción de niñez y adolescencia desde el punto de vista del hombre del Ande.

Uno de los primeros pasos para su desarrollo fue el de elaborar un diagnóstico inicial que ayudara a identificar elementos que se encuentran presentes en el ciclo de vida del niño y del adolescente registrando, además, la interpretación propia de los pobladores del Ande referente al ciclo de vida del ser humano. La fase de registro se llevó a cabo en varios períodos durante el 2006 y 2007 y su interpretación y elaboración del documento final se concluyó recién en el 2009 y constituyó el trabajo final para obtener el grado de maestría con el PROEIB -Andes, de parte de la autora.

Representaciones socioeducativas sobre la EIB que tienen los profesores y profesoras del ámbito de trabajo de la Asociación Pukllasunchis. Gilmar Santisteban Matto. 2007.

El objetivo de esta investigación es conocer lo que piensan los docentes sobre la EIB sobre su propia práctica y las actitudes hacia ella. A diferencia de la anterior, la idea en esta investigación es trabajar con un grupo de maestros que mayor éxito y compromiso demuestran ante este tipo de propuestas, a fin de identificar los factores que motivan mayores y mejores niveles de implementación.

Saberes de crianza del maíz. Comunidad de Ayusbamba. Comunero Juan Conza, 2009

Esta investigación se desarrolla a lo largo de dos años con la participación de un comunero (campesino) de Ayusbamba: Juan Conza.

Juan realiza su trabajo registrando (tomando fotos y grabando testimonios de comueros) prácticas culturales vinculadas a cada mes del año, es decir, siguiendo los ciclos productivos de la comunidad.

Registra costumbres de la gente de Ayusbamba en diversas situaciones: curación de enfermedades, ante plagas, matrimonios, nacimiento de un niño o niña, para la siembra de algún producto en particular, en rituales específicos, etc.

Este material se transcribe y mucho de lo que recoge, Juan lo sistematiza y lo presenta como resultado de su trabajo como participante del Diplomado, proceso del que participa de manera no oficial.

Investigaciones monográficas en relación a la crianza del maíz, la papa, del olluco y de la llama (2009-2010)

Como resultado del Diplomado de “Educación Intercultural y Desarrollo Sustentable” se tienen a la fecha 22 investigaciones sobre prácticas y saberes locales para el cultivo de papa, maíz, olluco, lizas y una que aborda el tema de crianza de la alpaca.

Estas investigaciones contribuyen al desarrollo de materiales para las escuelas y, a su vez, como documentos de referencia que dan testimonio sobre la vigencia de conocimientos y saberes ancestrales en comunidades andinas.

Anexo 2: El castellano como segunda lengua: aspectos por considerar

A lo largo de todos estos años de capacitación para la implementación de estrategias de enseñanza de castellano como segunda lengua hemos podido observar que los esfuerzos de los maestros por implementar estrategias interesantes, desarrollar materiales innovadores, sostener sesiones de trabajo para enseñar el castellano, dependen de varios factores. Por un lado, del soporte que reciben de instancias gubernamentales, pero incluso más importante, de lo afirmados y comprometidos que se sientan con este tipo de propuestas, junto al apoyo y aprobación que sienten que reciben de otros colegas y de la comunidad.

En centros educativos multigrado, donde existe un compromiso de parte de los docentes por sacar adelante un trabajo EIB, la propuesta se sostiene. Este es, por ejemplo, el caso de Mollemolle, donde las docentes cambiaban aulas y se ocupaban de ciertos niños y niñas agrupados por nivel de manejo de castellano. En estos casos, por ejemplo, los cambios que suponía la dinámica podían sostenerse, en tanto las docentes mismas constituían el mecanismo de soporte para la vigencia de la modalidad de trabajo que habían optado. Podían fundamentarla ante las autoridades y, asimismo, comprometer a la comunidad con los objetivos.

En Centros educativos multigrado donde el Director o Directora (que por lo general se ocupaba de grados mayores) tenía una pequeña duda respecto al trabajo de lenguas, la propuesta tambaleaba. En estos casos, si el docente era de primeros grados* y se encontraba todavía en proceso de formación (y de afirmación) era probable que abandonara la aplicación de este tipo de propuestas, a menos que no recibiera el apoyo y aprobación del equipo y especialmente de la Dirección (este es el caso por ejemplo de Manto Parpay, Rocoto, Toqtohuaylla, Taray). La propuesta se sostuvo, con altas y bajas, mientras recibió el apoyo de la Dirección).

En otros casos, sea multigrado o polidocente, la propuesta se sostiene (en algunas aulas más que en otras y bajo modalidades particulares) si entre los docentes existe un sentido de cuerpo que avala el trabajo, aunque no todos se comprometan a llevarla al aula. Hay centros donde los equipos animan e impulsan la aplicación de “nuevas estrategias”, hay otros que esperan más bien que cada docente apruebe y se anime a realizar el trabajo. En estos casos, el aval de las autoridades y la voluntad política por llevar a cabo propuestas de esta naturaleza es importante.

* El caso de los docentes de primeros grados (1ro y 2do) es quizá el más delicado. Aparte de la exigencia de enseñar en castellano, tienen que abordar el tema de la alfabetización en quechua, cosa que genera inseguridades y muchas dudas en el camino.

En el caso de los centros unidocentes, la propuesta se sostiene en tanto el docente recibe apoyo y estímulo de los padres de familia, autoridades y del mismo proyecto. Cuando los padres tienen conocimiento del trabajo y sienten al docente cercano a la comunidad, el docente muestra mayor disposición para aventurarse a implementar estrategias nuevas o distintas a las acostumbradas (es el caso, por ejemplo, de Vilcabamba, Qenkonay y Rocco). En otros, se sostiene en tanto es el proyecto el que anima y reconoce los esfuerzos de aplicación (Pomate, Itunka, Tantarcalla). En estos últimos, la ausencia del proyecto da lugar al abandono de la propuesta como un todo.

Por otro lado, también hemos podido observar que aquellos docentes que se resisten a implementar metodologías de castellano como segunda lengua lo hacen porque les cuesta cambiar la dinámica de trabajo al que están acostumbrados. Para algunos docentes, que por años han desarrollado su trabajo pedagógico “en castellano”, iniciar una metodología para “enseñar el castellano”, reduciéndolo a “ciertas horas o días” resulta inapropiado.

Para estos docentes, en la escuela ya se habla y escribe en castellano. En este sentido, resulta difícil incorporar una metodología de aprendizaje de aquel, como si los niños no supieran nada de castellano. Ciertamente, tienen razón. Los encuadres de enseñanza del castellano, por lo general se han basado en metodologías de enseñanza de segundas lenguas asumiendo al aprendiz como monolingüe y este no es el caso en muchas comunidades andinas. La condición de bilingües y de la diversidad de niveles de bilingüismo es una realidad que ha retado los métodos sobre los cuales se han enseñado segundas lenguas.

Al lado de esta compleja realidad en términos lingüísticos, otros dos aspectos que merecen consideración son el relacionado con el prestigio de las lenguas, sumado a la inseguridad de parte de los docentes respecto a cómo y en qué lengua abordar los contenidos curriculares.

Sobre el primero, hay maestros que se resisten a aplicar una metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua, porque sienten que se coloca a la lengua de prestigio en un lugar “subalterno”. En estas posiciones se vislumbran concepciones que vinculan el castellano con el progreso.

La idea de progreso está fuertemente arraigada entre los maestros (y también en las comunidades) y esta idea viene asociada al manejo del castellano: salir del “atraso” supone saber castellano y “saber castellano” supone garantizar su presencia en el aula, y en la enseñanza de todas las materias con la idea de que el niño “poco a poco” irá aprendiendo.

Sumada a esto, existe también cierta desconfianza de parte de los docentes de que con una propuesta de EIB, que coloca al quechua en el espacio escolar como lengua de instrucción y al castellano como lengua de aprendizaje, se logren los aprendizajes esperados y estipulados en la estructura curricular básica. Este es el segundo aspecto que consideramos, afecta la implementación.

En un estudio de caso que hicimos en 2004 con el objetivo de explorar estas dimensiones encontramos, por ejemplo, la siguiente expresión que resume esta tendencia:

“el quechua para lo más fácil y castellano para lo más complicado, para el trabajo pedagógico “real” .

Esta frase expresa, por un lado, la desigual valoración que se confiere a las lenguas (el castellano para el trabajo pedagógico “real”), pero también, la preocupación de los maestros por que los niños y niñas aprendan en castellano, lo que corresponde según la estructura curricular. En este sentido, es comprensible que los docentes de primeros grados estén más dispuestos a incorporar estrategias de segundas lenguas que los que enseñan en grados superiores (5to ó 6to grado, por ejemplo).

Estas reflexiones nos llevan a pensar que los programas de formación/capacitación a maestros requieren partir de la necesidad de tomar conciencia de los grados de bilingüismo que presentan los niños y niñas en aula y de asumir también esta preocupación lícita de los maestros, por que los niños y niñas aprendan los contenidos curriculares en castellano: ¿cómo hacer para que la metodología de castellano como segunda lengua contribuya a la adquisición del castellano como tal, y también “ese castellano” que va a ayudar a los niños y niñas a manejar los contenidos curriculares? Esta pregunta coloca en la reflexión el tema de uso de lenguas para la comprensión de los contenidos curriculares.

Por lo general, cuando pensamos en enseñar el quechua, se pasa por alto que los contenidos curriculares corresponden a una matriz cultural que no necesariamente comparte los mismos principios de vida de otras poblaciones del país. Por poner un ejemplo: mientras la estructura curricular básica ubica como parte de lo “abiótico” (todo lo que no tiene vida) a la tierra, los cerros, entre otros; en el mundo andino, todo (la tierra, los cerros), todo tiene vida. ¿Cómo se aborda esta diferencia? ¿En qué lengua van a “comprender” los niños y niñas las diferencias culturales? Estas son preguntas que conviene responder en los momentos de planificación.

Consideramos que para tratar los contenidos curriculares conviene pensar en dos momentos:

- **El primero** corresponde al trabajo del contenido curricular propiamente dicho (y es acá donde se requiere tomar la decisión acerca de la lengua que se va a usar para una comprensión situada del contenido o capacidad que se propone trabajar). Para este momento sugerimos apelar a la lengua de mayor dominio de parte de los niños y niñas. En nuestro caso, sería el quechua.
- **El segundo momento** está destinado a desarrollar capacidades **para explicar, exponer, argumentar y escribir** lo aprendido **en castellano**.

En este sentido, el castellano se aprende como lengua en sí, a partir de las sesiones específicas destinadas a este aprendizaje, y como soporte para explicar los contenidos curriculares y sus relaciones (encuentros o desencuentros) con las propias concepciones culturales. Este segundo momento requiere pensar en actividades que ayuden a los niños y niñas a expresar, de manera oral y escrita, lo aprendido, es decir, a exponer, explicar, opinar y argumentar en castellano sus conocimientos y apreciaciones.

Anexo 3: Los proyectos escolares como estrategia para vincular a la escuela con la comunidad

La idea con el trabajo de los proyectos (algunos lo hicieron a modo de unidades) era que los docentes articularan los conocimientos tradicionales con los que exige el currículo oficial.

El desarrollo de los proyectos/unidades, se basó en el diseño de los calendarios agrofestivos comunales y, como los calendarios se basaban en eventos/actividades de la vida comunal, resultaba convincente para los docentes utilizar el quechua para tratar los temas de la vida comunal.

Entre 2002 y 2004, el trabajo de proyectos se desarrolló considerando temas tales como “La helada”, “La siembra”, “La cosecha” y “Mi comunidad” y los docentes, por la mecánica como por el uso del quechua, apreciaron de forma positiva esta metodología. Decían, por ejemplo:

"Desde el momento que hemos trabajado los proyectos, por ejemplo, de La siembra, La cosecha, La helada, etc., **los niños han cambiado bastante** porque es la parte que a ellos, les toca, les interesa, son sus necesidades. Dentro de eso también hacen regresar algunos problemas ellos mismos y también se sienten felices cuando se dota la solución de ese problema que plantean ellos mismos y lo hacen con gusto. O sea, prácticamente, eso les ha despertado mucho y nos ha hecho de repente más analistas, más expresivos, de repente también, desde entonces, han empezado a identificarse más con los trabajos de sus padres”.

"Hemos integrado a los padres... a los viejos ya no se les toma en cuenta. Con esto, por ejemplo, a los ancianos les hemos hecho valorar, porque ellos son un cúmulo de experiencias y que muchas veces se les ha arrinconado o se les ha marginado y ellos saben mucho”.

Los proyectos constituyeron una modalidad de trabajo que ha contribuido a generar vínculos de relación entre la escuela y comunidad.

Los primeros proyectos surgieron de la elaboración de calendarios comunales, los cuales se fueron enriqueciendo a medida que la reflexión sobre la cultura tuvo lugar. Una propuesta que contribuyó a impulsar un trabajo planificado sobre la base del calendario comunal fue desarrollado por un docente de la Red de Huanoquite: Rafael, docente nombrado en Toqtohuaylla, quien participó como miembro del equipo durante el 2006, desarrollando una propuesta de planificación alrededor de la “achira” (cultivo característico de la comunidad de Toqtohuaylla).

Lo importante de este abordaje fue que a través de los proyectos quedaba claro para los docentes, niños, niñas e incluso comunidad, que la escuela debía caminar al ritmo de los eventos y preocupaciones comunales.

Los proyectos generaron un mejor acercamiento de los docentes a los eventos comunales y a generar una actitud de escucha de parte de los docentes a las lógicas culturales expresadas en los comportamientos y gestos.

A través de esta metodología se buscó superar la tendencia a considerar la información y experiencia cultural como “saber previo” o como “insumo pedagógico” para desarrollar los contenidos curriculares.

En una conversación con docentes* recogimos hace unos años, la siguiente expresión:

“No creo que cuando trabajamos un tema de la vida de la comunidad, tengamos que meter otros objetivos por nuestra preocupación para avanzar en el currículo. Antes, por ejemplo, yo metía así, “unidades de medida” cuando trabajaba el *wasichakuy* (construcción de casas), así hacía, y eso me parece que no está bien... Cuando la comunidad hace *wasichakuy* no esta pensando solamente que la casa va a durar porque le pone palos de una medida... Claro, eso también es y ellos (los comuneros) saben pero ... la casa dura si se ha *tink'ado* (bendecido) bien, si se ha pedido permiso a la Pachamama para construir, si se hace en buen tiempo o épica... si se tiene padrino, compadres, buena comida, las cruces, si la fiesta fue buena, eso pues es otra cosa y los niños tienen que llevar eso en su corazón... sobre la crianza mutua y no solamente saber de las medidas”.

* Diálogo con docentes de Mollemolle, 2008.

En este marco, son los mismos docentes los que empiezan a plantearse la posibilidad de trabajar las dimensiones culturales desde una malla curricular distinta a la estructura curricular básica. La idea no era contraponer esta malla a los objetivos curriculares, sino tener un referente sobre el cual poder establecer un diálogo considerando la tradición cultural que anima cada referente curricular.

Lo interesante del proceso es que las docentes que propusieron esta alternativa, habían pasado por un proceso de memoria y reencuentro con sus propias prácticas culturales. En este proceso, el comprender los sentidos de estas prácticas, a ellas las ayudó a conferir otro valor a aquello que habían guardado en la memoria, casi como una anécdota. Este proceso es lo que intentan evidenciar con su propuesta. Sin salir de los marcos pedagógicos a los que todavía estamos atados los maestros (el tema, por ejemplo, de competencias y capacidades) estos docentes se proponen reivindicar con esta propuesta, la vigencia y la validez de prácticas culturales andinas para repensar la vida y las relaciones actuales, especialmente, la relación de dominación, explotación y uso desmedido de la naturaleza en relación a intereses particulares.

Esta malla curricular, en este contexto de reflexión, constituía un documento orientador que traducía las aspiraciones en torno de lo que correspondía afirmar en los niños y niñas para avanzar hacia la valoración de la cultura, pero no era, como el caso del currículo, un instrumento de programación. Los proyectos escolares se armaban, no pensando en la malla como tema (ejemplo “La *pacha*”, “El *ayllu*”), sino al calendario de las comunidades, es decir, a los acontecimientos, eventos comunales vinculados a un espacio-tiempo determinado (épocas), pero entrelazados todos en una vivencia cíclica de regeneración constante (“El *muylu*”). En este sentido, lidiando con las presiones y exigencias de instancias gubernamentales, los docentes que se lanzan en esta aventura proponen proyectos que no tienen otro sentido que el de vivenciar el acontecimiento, participando en el evento con la comunidad.

En este proceso de vincular la actividad de aula a los eventos comunales, hemos ido constatando la presencia de prácticas culturales que todavía se resisten a cambios por introducción de dinámicas de la modernidad (es el caso, por ejemplo, del “*tink'ado*” de la semilla, o su selección de parte de la mujer o la pareja, que contribuye a repensar las relaciones de género) y observando otras que se han recreado y las que han desaparecido.

Con este abordaje, los padres y comunidad han empezado a percibir en estos gestos de acercamiento, una escuela que coloca la práctica comunitaria en el espacio de formación de niños y niñas de la comunidad.

Esta dinámica, que quizá habría sido rechazada por las comunidades en otro tiempo, constituye en la actualidad la posibilidad de un nuevo pacto entre la escuela y comunidad. Las comunidades, de un tiempo a esta parte, vienen expresando su descontento hacia la escuela, porque sienten que esta, a la vez que no prepara bien a los niños para la ciudad (el desempleo es mayor), los deshabilita para vivir en el campo. Las comunidades han empezado a percibir la falta de respeto de niños, niñas y jóvenes como un resultado de la escuela y en este sentido, están dispuestas a restituir este respeto, especialmente desde el espacio que ha contribuido a perderlo.

En resumen, los proyectos, en este marco, constituyeron una alternativa que lidiaba bien con las presiones estatales y, a la vez, posibilitaba el trabajo de afirmación cultural que algunos docentes se habían planteado como imperativo para la escuela. No se trata de “aprender” un conocimiento cultural vinculado a un evento determinado (por ejemplo, el *wasichakuy* [construcción de casas], sino de sostener la participación como mecanismo de aprendizaje.

En conclusión, en la actualidad, los docentes que trabajan con este tipo de abordajes y los que vienen impulsando propuestas enraizadas en los saberes y prácticas culturales, priorizan la vivencia y la participación como elementos claves. La decisión de llevarla al aula, de reflexionar, explicar, conversar alrededor de ella tiene sentido en tanto contribuye a la afirmación de la cultura, superación de prejuicios, entre otros. No lo tiene si es que solo va a ser insumo o recurso pedagógico para producir un texto, aprender matemática o cualquier otro contenido curricular.

Como puede verse, pues, para finalizar este acápite, si bien a inicios se proponen los proyectos como una estrategia para vincular escuela-comunidad y como espacio propicio para la incorporación del quechua, es posteriormente que docentes y equipo empezamos a descubrir los contornos y dimensiones a las que hacíamos referencia cuando hablábamos de cultura. Esto confirió a los proyectos un nuevo marco y es desde este que hemos intentado animar iniciativas y propiciar situaciones. Sabemos que el tema rebasa lo pedagógico, pero es también en el terreno pedagógico donde hacen falta trabajar objetivos de orden más sociopolítico que ayuden a colocar el saber comunitario en espacios de los que ha sido excluido y aspirar con ello una educación intercultural que ponga en discusión las relaciones de dominación.

Competencias y capacidades de afirmación cultural: malla curricular
Centro Educativo de Mollemolle. Propuesta 2006

COMPETENCIAS	CAPACIDADES
<p>CONOCIMIENTO DE LA PACHA.</p> <p>Conoce y comprende que Pacha es un todo; cielo, fuego, aire, agua, tierra, animales, plantas, casas, astros, etc., así como de la relación que existe entre ellos y que su armonía y su desarmonía nos lleva a un mal vivir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce la <i>Pacha</i> y la relación que existe entre los seres que viven en ella. • Relaciona la <i>Pacha</i> con la armonía, desarmonía y el espacio donde vive. • Participa con esmero y dedicación, en las diferentes actividades programadas en el calendario agro festivo. • Observa, reconoce y respeta los lugares sagrados de la comunidad como los <i>APUS</i> y <i>WANKAS</i>. • Reconoce la relación que hay entre el cosmos y la naturaleza. • Comprende que aprendemos de los animales, plantas, montañas, <i>apus</i> y energías. • Comprende que el mundo andino presenta cuatro dimensiones: el <i>kay pacha</i>, <i>ukhu pacha</i>, <i>hanaq pacha</i> y el <i>supay pacha</i>.

COMPETENCIAS	CAPACIDADES
<p>RELACION HOMBRE NATURALEZA</p> <p>Reconoce y valora la relación del hombre con la naturaleza y las deidades para propiciar una cultura criadora y protectora de la naturaleza que ha hecho su razón de ser.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vivencia la relación que existe entre el hombre, naturaleza y las deidades. • Propicia una vida sana en la comunidad. • Utiliza los principios de una cultura criadora y protectora de la naturaleza. • Reconoce a la naturaleza como su razón de ser y los vínculos entre todos para la regeneración de la vida. • Reconoce y valora los alimentos y preparaciones y comprende la lógica andina de la suficiencia alimentaria. • Respeta a la diversidad natural recurriendo a los conocimientos tradicionales, la ciencia y tecnología actual. • Reconoce el respeto, cariño y el cuidado como comportamientos que garantizar para la buena producción.

COMPETENCIAS	CAPACIDADES
<p>CONVIVENCIA EN EL AYLLU</p> <p>Participar de manera reflexiva, comprometida y valorativa en las actividades agrícolas compartiendo saberes y secretos del <i>ayllu</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce que todos son parientes en el entorno natural y están en constante interacción. • Investiga las formas de organización tradicional de su comunidad. • Reconoce la organización actual de su <i>ayllu</i>. • Identifica las relaciones que se mantienen entre los mayores y los niños de la comunidad, así como de compadrazgos, padrinzagos. • Identifica y sabe que en el <i>ayllu</i> las plantas y animales necesitan ser criados con cariño. • Participa en las diferentes labores que se realizan en la chacra de acuerdo con el calendario comunal, valora el trabajo que realizan. • Interpreta la naturaleza a través las señas y señaleros existentes en su comunidad, considerándolos para su labor cotidiana. • Reconoce y valora los hechos históricos, sus causas y efectos producidos en la comunidad, nación, país y el mundo. • Investiga y reconoce la participación de los pueblos quechuas como gestores y cogestores de hechos históricos. • Investiga y practica el sistema de trueque, <i>mink'as</i> y el <i>ayni</i>. • Practica el almacenamiento, transformación y el consumo de los alimentos.

COMPETENCIAS	CAPACIDADES
<p>LECTO- ESCRITURA EN LENGUA MATERNA</p> <p>Narra, produce y lee textos de diversos tipos con la finalidad de comunicarse de manera funcional, expresando creativamente su cultura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y practica en el aula danzas, tejidos, cerámicas, sueños y señas como otros modos de lenguaje. • Participa en actividades que propician el mantenimiento de la oralidad a través de mitos y tradiciones orales. • Expresa y narra de manera expresiva y comprensiva: cuentos, leyendas tradicionales y mitos de su comunidad. • Crea y recrea canciones dedicadas a la vida comunal. • Incrementa el vocabulario de su lengua materna (quechua) mediante los procesos de recuperación, creación, recreación y adaptación de nuevos conceptos. • Produce textos partiendo de las observaciones y vivencias diarias. • Lee y disfruta de textos narrativos, mitos, leyendas, etc. • Produce textos con elementos ícono verbales utilizando su creatividad mediante el dibujo. • Descubre y comenta sobre los nombres propios y los comunes y los considera al producir sus textos. • Elabora textos para fines sociales concretos (vínculo con municipio, postas, etc.)

COMPETENCIAS	CAPACIDADES
<p data-bbox="317 343 517 411">DIVERSIDAD CULTURAL</p> <p data-bbox="317 454 581 705">Expresa vivencias y sentimientos en la práctica de la revaloración de los saberes, costumbres, tradiciones y valor histórico.</p>	<ul data-bbox="677 311 1440 1109" style="list-style-type: none"> • Participa con amor y cariño en las fiestas y rituales vinculados al calendario agro festivo comunal. • Reconoce y practica la interculturalidad; como diversidad cultural, respeto mutuo y equidad social. • Conoce y practica otras formas de vida y costumbres. • Investiga sobre las diferentes danzas y música de su comunidad. • Elabora diferentes herramientas que se utilizan durante el desarrollo del calendario comunal, y las compara con otras comunidades. • Visita y comparte con otras comunidades las manifestaciones culturales. • Identifica y practica normas de convivencia sin discriminación frente al otro, reconociendo su racionalidad y actitud frente al otro. • Analiza la constitución política del Perú y las leyes relacionadas con los pueblos quechuas en cuanto a educación ley de aguas, colonización, forestación, parques nacionales, etc. • Conoce los derechos humanos y los derechos internacionales de los pueblos indígenas, formas de organización e instituciones quechua y amazónicas a nivel regional, nacional e internacional.

FICHA DE MONITOREO

Nombre de profe :Niños presentes
Comunidad :Niñas presentes.....
Fecha :
Responsable :

EJE MOTIVACIÓN

Esfuerzo personal (15 puntos)

- Me esfuerzo por cumplir con la propuesta del programa (lunes:quechua, martes:castellano). 0 1 3 5
- Pido ayuda o asesoría y/o busco información cuando tengo dudas en la aplicación del programa. 0 1 3 5
- Propongo ideas/temas para los talleres zonales/reuniones de capacitación. 0 1 3 5

Compromiso con Centro Educativo (16puntos)

- Contribuyo al fortalecimiento de la organización de mi centro educativo. 0 2 3 4
- Participo/organizo actividades en favor de mi centro educativo. 0 2 3 4
- Contribuyo a la cohesión, integración, del grupo de colegas. 0 2 3 4
- Organizo actividades para trabajar con los padres de familia. 0 2 3 4

Relación con la Red (16 puntos)

- Contribuyo al fortalecimiento de la organización de la RED. 0 2 3 4
- Asisto a las reuniones de la Red. 0 2 3 4
- Opino constructivamente sobre la Red (dificultades, avances, ideas, etc.). 0 2 3 4
- Me comprometo con los retos y actividades de la Red. 0 2 3 4

En relación a la EIB y el trabajo con la comunidad (42 puntos)

- Busco capacitarme más en EIB, incluso fuera del programa (cursos de quechua/lecturas, etc.). 0 2 4 6
- Me intereso por mejorar mi escritura y lectura en quechua y castellano. 0 2 4 6
- Promuevo actividades que afirman el valor de cultura y prácticas de la comunidad. 0 2 4 6
- Tengo expectativas altas respecto a lo que mis chicos/as pueden lograr. 0 2 4 6
- Invito a comuneros al aula para hablar de distintos temas (afirmación cultural). 0 2 4 6
- Realizo actividades vivenciales para afirmar la sabiduría de la comunidad. 0 2 4 6
- Elaboro el PEI con la opinión y expectativas de la comunidad. 0 2 4 6

Ser maestro (12 puntos)

- Me gusta el reto de trabajar en escuelas rurales y con niños bilingües. 0 2 3 4
- He resuelto preocupaciones en casa que me dan tranquilidad para dedicarme a mi trabajo. 0 2 3 4
- Escucho críticas sobre mi trabajo, sin molestarme. 0 2 3 4

Total Motivación

Planificación-programación y evaluación (20 puntos)

Observaciones

Siempre cumplo con mi horario de lenguas (horas o días específicos para quechua y otros para castellano)	0 1 2	
Por lo general escribo mis clases (sea si me toca quechua o si me toca castellano) y siempre lo hago con anticipación	0 1 2	
Siempre preparo los materiales y fichas con anticipación.	0 1 2	
Selecciono mis temas teniendo en cuenta principalmente el calendario comunal , es decir el ciclo agro-astronómico y festivo. El calendario cívico escolar está supeditado a éste.	0 1 2	
Identifico que valores de la comunidad merecen ser conversadas y practicadas en aula (para revalorarlas, ejemplo: el valor de lo colectivo, la reciprocidad, la austeridad, la complementariedad (relación con atributos masculinos y femeninos), la relación “hombre, naturaleza, deidades”, etc)	0 1 2	
Me informo sobre el tema que voy a trabajar (busco información sobre cosmovisiones, pregunto a los comuneros, observo lo que sucede en la comunidad)	0 1 2	
Planifico actividades para integrar la escuela a la vida de la comunidad (siembra, cosecha, faenas, fiestas)	0 1 2	
Aplico evaluaciones (orales y escritas) en quechua para darme cuenta si han entendido o no algún tema.	0 1 2	
Aplico evaluaciones en castellano y comparo los resultados con las evaluaciones en quechua	0 1 2	
En mis registros incorpo indicadores que dan cuenta de lo que saben mis chicos y chicas sobre la comunidad (el valor de las plantas medicinales, sus saberes sobre distintos tipos de tierra, sembríos, plagas, cuidados etc)	0 1 2	

Relación con los niños y manejo de grupo (27 puntos)

Conozco el nombre y las características (procedencia, lengua que más dominan) de cada uno de mis alumnos.	0 1 2 3	
Me acerco y converso con mis chicos y con las chicas. Me intereso por saber lo que les pasa.	0 1 2 3	
Apoyo a las niñas para que expresen su opinión, sin avergonzarlas.	0 1 2 3	
Cuando hay desorden o algún chico/ca se distrae, me ingenio estrategias para convocarlos. Por lo general trato de no gritarlos (ni de llamarles la atención de mala manera)	0 1 2 3	
Las normas de aula, las elaboro y reviso permanentemente tomando en cuenta la opinión de los		

Ambientación y materiales (18 puntos)

Los materiales que recibo (del proyecto u otros) están en mi aula y los uso	0 1 2	
Aprovecho el material y los recursos que tengo a disposición (material reciclado, recursos de la comunidad)	0 1 2	
Hay textos escritos en quechua y castellano en mi aula.	0 1 2	
Existen espacios diferenciados para quechua y castellano.	0 1 2	
Los materiales y personajes que utilizamos en la decoración responden a la realidad, contexto. (mis materiales dignifican a la mujer, y no existen personajes fuera de la realidad)	0 1 2	
Mantengo mi aula limpia y ordenada.	0 1 2	
Renovamos nuestra ambientación periódicamente para que sea un recurso de aprendizaje. Todo lo que tengo en mi aula, sirve... no hay nada que esté por gusto (o sea de otros años)	0 1 2	
La ambientación del aula refleja el trabajo de mis niños. Han sido hecho por ellos.	0 1 2	
Cuidamos nuestros materiales para conservarlos .	0 1 2	

Lectura por placer (10 puntos)

He incorporado en mi horario los 15 minutos de lectura diaria.	0 1 2	
Selecciono los textos de lectura pensando en la edad de mis niños.	0 1 2	
Si la lectura es en castellano, elijo textos/cuentos/novelas según el nivel de castellano que manejan mis niños.	0 1 2	
Selecciono textos que se acercan a la cosmovisión de las comunidades (cuando elijo algo no muy cercano, antes de leer el libro, ofrezco (explico) el contexto del contenido del libro para ayudar en la comprensión)	0 1 2	
Procuro leer con buena entonación y modulación de la voz	0 1 2	

En mis clases (de quechua o castellano) (12 puntos)

Antes de empezar...		
Al iniciart mis clases explico a todos lo que vamos a hacer durante el día.	0 1 2 3	
Averiguo lo que saben los niños y niñas del mismo.	0 1 2 3	
Durante...		

Cuando enseño en quechua (24 puntos)

Explico conceptos nuevos, difíciles y/o que corresponden a una cosmovisión distinta a la que pueden tener los niños y niñas, en quechua . Así también, realizo la alfabetización en quechua.	0 1 2 3
Me preocupo que los niños, antes de memorizar definiciones en castellano, puedan expresar lo que comprenden de un tema en la lengua que mejor manejan, es decir, en quechua.	0 1 2 3
Converso con los niños y niñas sobre su tradición y la importancia de está para la vida. Procuero hacerlo mientras realizamos actividades vivenciales: mientras trabajamos en la chacra, o hacemos telares, o construimos herramientas, etc.	0 1 2 3
Cuando enseño ciencia y ambiente procuro reflexionar y confrontar las distintas visiones que se tienen sobre un mismo aspecto (considerando las cosmovisiones particulares)	0 1 2 3
Invito a padres y abuelos para conversar en el aula o contar algo o enseñar algo.	0 1 2 3
Propongo actividades que ayuden a valorar conocimientos comunales (narraciones de cuentos, la elaboración de tejidos, preparación de medicina, fabricación de instrumentos, construcción de herramientas, la preparación de comidas)	0 1 2 3
Propongo a los niños actividades que los hagan conversar con sus padres o abuelos sobre lo que ellos saben (sus saberes sobre las cualidades de las plantas, los ríos, “fenómenos de la naturaleza”, etc)	0 1 2 3
Procuero escribir en quechua y permito que mis chicos lo hagan. Los ayudo a entender las características del alfabeto quechua para que poco a poco lo diferencien con el alfabeto castellano.	0 1 2 3

Cuando enseño en quechua (24 puntos)

Explico conceptos nuevos, difíciles y/o que corresponden a una cosmovisión distinta a la que pueden tener los niños y niñas, en quechua . Así también, realizo la alfabetización en quechua.	0 1 2 3
Me preocupo que los niños, antes de memorizar definiciones en castellano, puedan expresar lo que comprenden de un tema en la lengua que mejor manejan, es decir, en quechua.	0 1 2 3
Converso con los niños y niñas sobre su tradición y la importancia de está para la vida. Procuero hacerlo mientras realizamos actividades vivenciales: mientras trabajamos en la chacra, o hacemos telares, o construimos herramientas, etc.	0 1 2 3
Cuando enseño ciencia y ambiente procuro reflexionar y confrontar las distintas visiones que se tienen sobre un mismo aspecto (considerando las cosmovisiones particulares)	0 1 2 3
Invito a padres y abuelos para conversar en el aula o contar algo o enseñar algo.	0 1 2 3
Propongo actividades que ayuden a valorar conocimientos comunales (narraciones de cuentos, la elaboración de tejidos, preparación de medicina, fabricación de instrumentos, construcción de herramientas, la preparación de comidas)	0 1 2 3
Propongo a los niños actividades que los hagan conversar con sus padres o abuelos sobre lo que ellos saben (sus saberes sobre las cualidades de las plantas, los ríos, “fenómenos de la naturaleza”, etc)	0 1 2 3
Procuero escribir en quechua y permito que mis chicos lo hagan. Los ayudo a entender las características del alfabeto quechua para que poco a poco lo diferencien con el alfabeto castellano.	0 1 2 3

Mi puntaje en eje práctica:

- Planificación _____
- Relación _____
- Ambientación _____
- Lectura por placer _____
- En mis clases _____
- Cuando enseño quechua/castellano _____

