

Ministerio de Educación – DINFOCAD
GTZ – PROEDUCA – Componente de Educación Bilingüe Intercultural

Virginia Zavala
Gavina Córdova

1

VOLVER AL DESAFÍO:

Hacia una definición crítica
de la educación bilingüe intercultural en el Perú

© GTZ -PROEDUCA - Componente de Educación Bilingüe Intercultural.

© *Volver al desafío: hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú*

Cuidado de la edición: Sandra Carrillo y Roberto Zariquiey

Diagramación: Ana María Origone

Impresión: LEDEL S.A.C. <bbv-nael@terra.com.pe>

Está permitida la reproducción de este cuaderno de trabajo por cualquier medio, total o parcialmente, siempre y cuando se indique la fuente.

Impreso en el Perú - *Printed in Peru*

Primera edición, diciembre del 2003

Depósito legal: 1501312003-6697

Contenidos

1. Punto de partida	5
2. Situándonos históricamente	7
3. La necesidad de consensuar un concepto	9
3.1. Repensando los “fundamentos”: el “porqué” de la educación bilingüe intercultural	9
3.2. ¿Para qué implementamos una educación bilingüe intercultural?	14
3.3. Los modelos: ¿qué tipo de educación bilingüe?	24
3.4. El modelo de mantenimiento y la escritura del quechua	27
4. Nuestras contradicciones	29
5. Palabras finales	33
6. Bibliografía	35

1. Punto de partida

El presente documento tiene como finalidad generar una reflexión crítica y suscitar una discusión productiva en torno a la educación bilingüe intercultural (EBI) en el Perú. En el marco del componente EBI de PROEDUCA-GTZ, queremos presentar una serie de puntos que puedan ayudarnos a pensar con más detenimiento no solamente qué significa la EBI en nuestro país sino también qué contradicciones alberga.¹

En esta nueva gestión del proyecto, nos gustaría empezar con una reflexión sobre un tema que consideramos fundamental para poder continuar con el trabajo: ¿por qué hay que formar profesores en EBI?, ¿para qué lo estamos haciendo? y ¿qué norte nos estamos trazando? A veces centramos nuestra atención en la abrumadora necesidad de propuestas metodológicas y técnicas para poder abordar la EBI en el aula y nos es difícil hacer un alto en el camino para preguntarnos si tenemos claro hacia dónde nos dirigimos y qué objetivos estamos persiguiendo. Además, solemos enfocarnos en aspectos dispersos sin tener un eje articulador que sirva como marco general o guía para nuestro trabajo.

Inclusive, durante capacitaciones y talleres, muchas veces repetimos acríticamente una serie de definiciones de la EBI sin entender realmente a dónde queremos llegar y qué tipo de obstáculos se encuentran en el camino para poder lograrlo. En lugar de aprovechar las capacitaciones como ricos espacios de cuestionamiento, nos contagia la inercia y reproducimos discursos vacíos sobre el fenómeno. Otras veces, reconocemos que no entendemos cabalmente el tema y que estamos confundidos por las contradicciones que existen con relación a la EBI en el Perú. Aunque parezca difícil de creer, frases como “yo nunca voy a entender esto de la EBI” y “la EBI para mí ha sido toda la vida un problema” o preguntas como “¿y por qué no es EIB?” y

¹ El Componente de Educación Bilingüe Intercultural de PROEDUCA (Programa de Educación Básica de la GTZ) apoya la formación docente en EBI en cinco Institutos Superiores Pedagógicos del área andina: Huancavelica (Huancavelica), Nuestra Señora de Lourdes (Huamanga), José Salvador Cavero Ovalle (Huanta), José María Arguedas (Andahuaylas) y Túpac Amaru (Tinta). En el marco del inicio del programa, las integrantes del componente EBI realizaron un primer viaje a los cinco ISP y desarrollaron una dinámica con los formadores para discutir el concepto de EBI con el que venían trabajando en cada una de las instituciones. El presente documento constituye una reflexión sobre mucho de lo discutido durante esa primera visita.

“¿a dónde me lleva la EBI?” son bastante comunes incluso entre maestros que enseñan en este tipo de escuelas.²

Frente a esta realidad, el objetivo del presente documento de trabajo es discutir el complejo panorama de la EBI en el Perú para contribuir a definir algunas de estas dudas. Aunque en relación a la EBI en el Perú no hay verdades absolutas ni respuestas definitivas, sí es importante deslindar los factores que intervienen en esta confusión para poder entender el fenómeno en sus múltiples dimensiones y en toda su complejidad. Esperamos, sin embargo, que esta contribución se conciba como un texto cuyas ideas constituyen sólo un punto de partida para generar una discusión más profunda y enriquecedora entre todos los actores comprometidos.

² La diferencia terminológica entre EBI y EIB se discutirá más adelante.

2. Situándonos históricamente

A pesar de que se desarrollaron algunas experiencias de educación bilingüe en el Perú antes de la década de 1970, éstas no llegaron a formar parte de una política educativa a nivel del Estado. En realidad, se podría afirmar que la educación bilingüe recién adquirió un respaldo legal en 1972, momento en que se dio la primera Política Nacional de Educación Bilingüe en el marco de la reforma educativa. En la práctica, no obstante, sólo se implementaron algunos proyectos experimentales de educación bilingüe que fueron financiados por entidades no gubernamentales y no contaron con una dirección ministerial que los avalara formalmente. Éste fue el caso de la experiencia de educación bilingüe de Quinoa, llevada a cabo por el Centro de Investigaciones de Lingüística Aplicada (CILA) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, y del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-Puno), financiado por la GTZ a lo largo de diez años.

En 1989 se creó la Política de Educación Bilingüe Intercultural y se abrió la primera Dirección General de Educación Bilingüe. Muy pronto, sin embargo, esta dirección fue eliminada. Sólo dos años después, en 1991, se creó la Política Nacional de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural. Así, como se puede apreciar, recién en 1989 comenzó a utilizarse el término *Educación Bilingüe Intercultural* en lugar de únicamente *Educación Bilingüe*.

En el segundo gobierno de Fujimori (1995-2000) se ordenó la creación de la Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural que no tenía, sin embargo, el rango de dirección. Esta decisión parece haberse debido a la presión del Banco Mundial, que exigía que el Perú tuviera una política de educación bilingüe intercultural como condición para financiar los proyectos de desarrollo, y a los memoriales y reclamos de los entendidos en la materia y de algunos maestros. Desde el año 2002, esta Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación se convirtió en Dirección Nacional y, a partir de este cambio, la EBI pasó a ser una política educativa del Estado. Así, pues, la discusión que presentamos en este documento tomará como referencia la coyuntura actual.

3. La necesidad de consensuar un concepto

Sin duda, no sólo no existe un concepto único y acabado de la EBI sino que su puesta en práctica tampoco es definitiva. La EBI está en construcción y experimentación constante porque en el Perú (y en otros países de América Latina también) se trata de un campo donde todavía falta mucho por investigar en cuanto a los resultados de su aplicación. A pesar de esta realidad, sin embargo, creemos que todos los que trabajamos en EBI tenemos que basarnos en un concepto común para contar con un “norte” que sustente nuestro trabajo.

En efecto, estamos seguras de que preguntas como ¿qué es la educación bilingüe intercultural? y ¿para qué la promovemos? serían respondidas de diferente manera por los diversos actores involucrados en la EBI (niños, padres, maestros de aula, formadores y autoridades del Ministerio). Esto nos muestra que existen diferentes grados de conceptualización en lo que a educación bilingüe intercultural se refiere y que hay que trabajar mucho para articular ideas y generar consensos. El objetivo de este documento es precisamente avanzar en este aspecto.

3.1. Repensando los “fundamentos”: el “porqué” de la educación bilingüe intercultural

Quizás lo primero que nos preguntamos cuando pensamos en la educación bilingüe intercultural es el “porqué” de este tipo de educación. Y este “porqué” ha sido respondido muchas veces con los llamados “fundamentos”; es decir, aquellas razones que buscan justificar su implementación. Muchas veces, hemos asistido a capacitaciones y nos han presentado estos “fundamentos” como si fueran axiomas en los que hay que creer “de todas maneras”. Algunos ejemplos son los siguientes:³

³ Estos fundamentos se impartían en las capacitaciones que los Entes Ejecutores recibían del Ministerio de Educación (MED) y que ellos realizaban para los maestros de aula. Los que aparecen en este documento provienen del archivo de capacitaciones realizadas por la Fundación *Antoon Spinoy* cuando ésta constituía un Ente Ejecutor del MED. Aunque en la actualidad se han modificado estos fundamentos, los presentados aquí se han repetido “de memoria” durante muchos años.

Fundamento lingüístico:

La lengua materna es portadora de los saberes previos.

Fundamento sociocultural:

La lengua materna es la base de la socialización.

Fundamento pedagógico:

A través de la lengua materna, los niños construyen sus aprendizajes y se incorporan en el mundo actual.

Los fundamentos constituyen una especie de “principios básicos” de la educación bilingüe intercultural, que se derivan de resultados consistentes de investigaciones realizadas en diversos lugares del mundo. Asumiendo la constancia de determinadas variables, estos fundamentos atravesarían todos los contextos sociolingüísticos y sociopolíticos (Cummins 2003).

Así, por ejemplo, los especialistas argumentan que el bilingüismo tiene efectos positivos en el desarrollo lingüístico y educativo de los niños y que contribuye a que éstos comprendan mejor el lenguaje y tengan una mayor flexibilidad cognitiva con relación a éste. Los niños que logran manejar dos lenguas con fluidez tienden a tener una capacidad metalingüística mayor que, a su vez, los induce a reflexionar sobre ellas de una manera más profunda.

También sostienen que el desarrollo de la lengua materna y de la segunda lengua están estrechamente relacionados, ya que el nivel de desarrollo de la primera contribuye a un mayor desarrollo de la segunda. Los niños son capaces de transferir habilidades lingüísticas de una a otra lengua sin que los aprendizajes que se adquieren con relación a la lengua materna mermen los aprendizajes que luego adquirirán sobre la segunda lengua. Más bien sucede lo contrario.

Asimismo, los investigadores plantean que la promoción de la lengua materna en la escuela también ayuda a que los niños desarrollen habilidades en la lengua escolar mayoritaria (por ejemplo, el castellano en el Perú) y que —contrariamente a lo que se piensa— la utilización de la lengua materna como medio de instrucción en la escuela no perjudica el desarrollo académico de los niños en la lengua oficial predominante. Por lo tanto, el desarrollo de la lengua materna no sólo favorece el desarrollo de la segunda lengua, sino también el desarrollo de habilidades académicas y escolares que se adquieren a través de esta última.

Finalmente, los expertos también postulan que la negociación de la identidad es un factor crucial en el éxito académico de los niños que pertenecen a minorías lingüísticas y que el rechazo a la identidad del niño puede generar su fracaso escolar y puede influir en el hecho de que éste no participe activamente en su aprendizaje (Cummins 2003). Así, pues, la valoración de la identidad cultural del niño y el uso de su lengua materna favorecerían el aprendizaje en el ambiente escolar.

En resumen, las investigaciones realizadas en algunos países han encontrado que mientras más usen los niños su lengua materna en la escuela no sólo mejorarán su rendimiento académico (en ambas lenguas) sino que también incrementarán su autoestima y tendrán una actitud más positiva hacia la escuela (Ada y Baker 2001). De esta forma, se ha comprobado que una educación basada en una lengua que los niños desconocen y que subestima su lengua y su cultura originarias suele afectar el desarrollo no sólo de sus habilidades cognitivas sino también de su identidad.

Ahora bien, luego de esta presentación, hay un aspecto sobre lo que vale la pena reflexionar: *¿es importante ser cautelosos con estos llamados fundamentos? ¿por qué?*

Los fundamentos de la EBI son postulados descontextualizados que sólo funcionan si es que una serie de variables permanecen constantes. Estas variables pueden relacionarse con el estatus de las dos lenguas involucradas, las expectativas y actitudes de los maestros, la calidad del programa bilingüe que se implementa, el contexto socioeconómico de los padres y su comprensión del proceso bilingüe, entre otros aspectos. Vale decir, estos fundamentos se suelen cumplir, por ejemplo, si las relaciones de poder entre las lenguas involucradas son más simétricas que asimétricas, si los maestros y los niños del programa están comprometidos con la propuesta, si la calidad del programa es óptimo y si los padres comprenden la propuesta y la apoyan.

No es muy útil asumir que los fundamentos son “verdades absolutas” ni perder de vista que éstos sólo funcionan en un terreno teórico y abstracto. Lo más importante es contextualizar los fundamentos y averiguar tanto la forma en que las variables sociales operan en nuestra realidad como el efecto que éstas tienen en los resultados de la EBI en el Perú. Si somos poco críticos frente a los fundamentos, podemos inclusive generar una visión fundamentalista de este tipo de educación. Por eso, es necesario que en todo momento contextualicemos la educación bilingüe y nos demos cuenta de que los resultados que se puede encontrar en otros países no deben ser generalizados y trasladados tan fácilmente a la realidad peruana. En efecto, las diferentes realidades nos indican que no existen fundamentos universales para la educación bilingüe.

Ahora bien, no es difícil que estas investigaciones científicas coincidan con intuiciones que todos tenemos. Por un lado, es lógico pensar que un niño puede verse dentro de fuertes tensiones por el hecho de tener que asimilar contenidos en una lengua que no domina y, al mismo tiempo, tener que aprender esta lengua. Parece claro que ninguna persona puede ser educada en un idioma que desconoce. Por otro lado, tampoco es difícil aceptar que los niños pueden ver vulnerada su identidad personal y cultural al notar que su lengua y su cultura no son tomadas en cuenta en la escuela.

No obstante, queremos volver a reiterar que estos hallazgos generales —que provienen de resultados de investigaciones y, a su vez, coinciden con intuiciones nuestras— no son “fundamentos” que funcionan como “cimientos”, “principios” o “puntos de partida” que aseguran los éxitos de la EBI. Como ya indicamos más arriba, es necesario volver la mirada a estos “fundamentos” y analizarlos desde la realidad peruana para darnos cuenta de que existe una serie de factores que pueden influir en el hecho de que los resultados de la EBI en el Perú sean diferentes a lo predicho por algunas investigaciones.

Para nadie es una novedad hablar de aspectos tan concretos como la pobreza extrema de los alumnos que van a las escuelas EBI o las difíciles condiciones de trabajo de los maestros; o de aspectos más ideológicos como el rechazo de los padres de familia hacia este tipo de educación, la situación social del quechua⁴ con relación al castellano o el conflicto cultural existente en nuestro país. Por ello, mientras que en otros países la educación bilingüe suele producir en los niños fluidez y biliteracidad en dos lenguas, así como actitudes positivas hacia ambas y hacia las culturas involucradas; en el Perú, pueden desarrollarse múltiples obstáculos que tienden a generar resultados más complejos. La pregunta debe ser entonces: ¿qué tipo de factores están incidiendo sobre qué tipo de resultados?

En realidad, existe un gran desconocimiento de los posibles resultados de la aplicación de la EBI en el Perú. Para averiguar los efectos que tiene la EBI en los niños y en la comunidad, no sólo hace falta investigación sino también la sistematización y difusión de las experiencias de diversas instituciones, e inclusive el rescate de las expe-

⁴ A lo largo del documento estamos haciendo referencia al quechua y al castellano como lenguas que se utilizan en la EBI. Sin embargo, esto no significa que la problemática aquí discutida no se pueda aplicar a otras realidades de nuestro país (o fuera de él) donde la lengua involucrada en la EBI no es el quechua sino otra lengua vernácula. La constante referencia al quechua se debe a que la experiencia en que se basa esta reflexión proviene del trabajo realizado con los cinco ISP del área andina que incluye el componente, los mismos que cuentan con población quechuahablante.

riencias de los maestros de aula que, día a día, ponen en práctica nuevas estrategias en este tipo de escuelas. Ahora bien, como ejemplo de la variedad de resultados que puede generar la diversidad de contextos, se puede mencionar que, aunque las investigaciones en otros países afirman que la educación bilingüe produce un “empoderamiento” cultural entre sus usuarios, podría ser que la EBI en algunas zonas del Perú estuviera generando, en cambio, un sentimiento de discriminación entre los maestros y los alumnos.

En una investigación realizada en Umaca (Zavala 2002), una comunidad campesina cerca de la ciudad de Andahuaylas, se llama la atención sobre un fenómeno que vale la pena reseñar aquí. Se observó que los niños de la escuela EBI eran desenvueltos y sociables, y que no sólo disfrutaban mucho cuando escribían cuentos en quechua sino que además lo hacían muy bien y con mucha fluidez. Sin embargo, esto sólo ocurría así hasta que los niños cursaban el tercer o cuarto grado. En los últimos grados de primaria, los niños empezaban a adoptar una actitud negativa y de rechazo frente al quechua escrito y asumían un discurso sobre la dificultad que suponía escribir en esta lengua. Parece ser, pues, que diversas creencias de los padres (que, a su vez, reflejan el discurso hegemónico de la sociedad) están comenzando a calar en los niños.

Factores ideológicos de este tipo (vale decir, las creencias sociales sobre el valor de las distintas lenguas) se manifiestan a su vez en situaciones reales, como la ausencia de una secundaria EBI y la falta de continuidad entre la primaria y la secundaria del niño. Debido a esto, cuando los niños están por culminar su primaria en una escuela EBI, empiezan a sentirse amenazados por el próximo nivel y, junto con maestros y padres, se comienzan a cuestionar —con justa razón— la validez que tendrá luego lo aprendido hasta el momento. Como se puede intuir, todo esto influye en el plano pedagógico y hace que los llamados “fundamentos” tengan que repensarse dentro de contextos específicos. Por esa razón, es importante preguntarnos constantemente ¿qué factores están influyendo en que la EBI no obtenga los resultados esperados? Son precisamente esos factores los que tenemos que tener en mente para poder intervenir en ellos como parte de una política más coherente.

Como bien lo ha afirmado Montoya (2001), es necesario tener un espíritu crítico para observar la realidad y “no caer en un optimismo exagerado o irreal” con relación a la EBI en el Perú. De lo que se trata, entonces, no es de repetir los fundamentos de memoria sino de analizarlos a la luz de las condiciones y características que enmarcan la EBI en nuestro país. Pero no sólo hay que considerar los aspectos psicolingüísticos de los niños sino también la variable vinculada con las relaciones de poder y los aspectos ideológicos. Volveremos sobre este punto más adelante.

3.2. ¿Para qué implementamos una educación bilingüe intercultural?

No sólo es importante preguntarnos “por qué” implementamos una educación bilingüe intercultural sino también para qué lo hacemos y cuál es la finalidad que subyace a este tipo de educación en el contexto peruano en particular.

Se puede argumentar que los objetivos de la EBI no sólo son diversos sino que, además, se encuentran en distintos niveles. Hay objetivos que recaen en el campo de lo pedagógico, en el campo de lo lingüístico, en el campo de lo cultural o en el campo de lo político. Pero además de distinguir la variedad de objetivos, es importante diferenciar aquellos más inmediatos de aquellos que representan fines más a largo plazo. Por ejemplo, un objetivo de la EBI es lograr que el individuo pueda usar de manera exitosa su lengua materna y el castellano. Sin embargo, aunque éste es de hecho un objetivo de la EBI, podemos seguir preguntando “¿y esto para qué?” Vale decir, todavía quedan uno o varios objetivos de un nivel superior a éste que necesitan ser explicitados.

Es ingenuo pensar que la educación bilingüe intercultural persigue objetivos puramente lingüísticos que se restringen sólo al ámbito escolar. En realidad, la EBI alberga una filosofía de lo que es la educación que no sólo involucra aspectos lingüísticos sino también socioculturales, políticos y económicos. En diversos países del mundo la opción por implementar una educación de este tipo supone (a veces de manera implícita y muy oculta) fines no lingüísticos por parte del Estado, como pueden ser —según el caso— la integración nacional, el control político, el desarrollo económico, la creación de nuevas élites, la pacificación de grupos minoritarios, etc. Como bien lo afirma Baker (1996), “educación bilingüe” es un término sencillo para un fenómeno bastante complejo.

La educación bilingüe intercultural con lenguas indígenas en Latinoamérica es, por lo general, producto de tendencias globales que se extienden más allá del campo educativo. Este tipo de educación es solamente una manifestación de una corriente política más amplia que engloba un conjunto de temas, como por ejemplo el pluralismo lingüístico y cultural. Así pues, la EBI viene junto con todo ese “paquete” de reformas ideológicas que intentan concebir un nuevo tipo de educando para un nuevo tipo de sociedad.

Por eso, no podemos perder de vista que la EBI en el Perú no sólo se compromete con aspectos lingüísticos, pedagógicos y psicológicos de los educandos sino que

también se proyecta hacia un cambio social en un nivel más macro. Se trata de una intervención que no acaba en el aula o en la formación de sujetos que calzan dentro de la cultura hegemónica, sino que busca formar personas que puedan integrar una sociedad alternativa. La EBI constituye un tipo de educación que involucra una visión particular de concebir la escuela, su función con relación a la sociedad, lo que se aprende en ella y sus actores. Entonces, en este contexto, podríamos plantearnos la siguiente pregunta: ¿de qué nuevo tipo de sociedad estamos hablando? Antes de contestar esta interrogante, queremos volver a nuestra pregunta inicial: ¿para qué implementamos una EBI en el Perú?

Creemos que una definición inicial de la EBI puede ayudar en estos momentos. En la definición que presentamos a continuación aparece lo que la EBI quiere lograr no sólo en el individuo sino también en la sociedad. Hay que tomar en cuenta que la definición funciona en un nivel de discurso, vale decir, en un nivel más prescriptivo que práctico:

La EBI busca el desarrollo de la competencia intercultural-bilingüe en los educandos para que esto contribuya a una educación justa para la niñez y a procesos de democratización y equidad social.

Desde esta definición se puede apreciar que la EBI involucra múltiples objetivos y que éstos no se encuentran en el mismo nivel. Mientras que la competencia bilingüe y la competencia intercultural del niño son objetivos que se encuentran en un nivel más micro, una educación justa para la niñez y una sociedad más equitativa son objetivos más a largo plazo que se encuentran en un nivel más macro. Frente a esta definición podemos afirmar que el fin último de la EBI —el que se encuentra en el nivel superior— es el cambio de la sociedad en su conjunto.

Ahora bien, la definición propuesta probablemente suscite múltiples preguntas:

- ☞ ¿Cuál es la relación entre lo intercultural y lo bilingüe?
- ☞ ¿Qué significa una competencia intercultural?
- ☞ ¿De qué manera el logro de una competencia intercultural-bilingüe en los educandos puede contribuir a una educación más justa y a una sociedad más democrática?

A continuación, pasaremos a esbozar respuestas para estas preguntas.

¿Cuál es la relación entre lo intercultural y lo bilingüe?

Mucha gente se pregunta por qué en el Perú usamos el término *educación bilingüe intercultural* y por qué en países como Bolivia, Ecuador, Guatemala o Chile se utiliza el término *educación intercultural bilingüe*. Es importante precisar que no sólo se trata de una diferencia de términos sino de significados fundamentalmente distintos.

En los países antes mencionados, lo intercultural constituye la base desde donde se sustenta lo lingüístico. Esto quiere decir que hay una educación intercultural para toda la población y que ésta se da en versión bilingüe en poblaciones que hablan una lengua vernácula. Esto ocurre de esta manera por lo menos en el nivel de la propuesta.

Por consiguiente, lo bilingüe es consecuencia o se deriva de lo intercultural, ya que las lenguas constituyen un componente fundamental de la cultura y la diversidad lingüística es parte sustancial de la diversidad cultural. En otras palabras, una educación intercultural necesariamente “obliga” a que ésta también sea bilingüe en caso de que se trate de comunidades donde se habla más de una lengua. Si sucediera lo contrario, se estaría “atentando” contra el concepto de interculturalidad. ¿Cómo podríamos hablar de una educación intercultural si esta educación no respeta la diversidad lingüística de las comunidades beneficiarias? Después de todo, las lenguas son el medio por el cual se transmite la cultura, la visión del mundo y la representación de la realidad de sus usuarios. Lengua y cultura están íntimamente conectadas.

Pero, ¿qué pasa con el término *educación bilingüe intercultural*? Cuando colocamos lo bilingüe antes de lo intercultural, la relación entre lo bilingüe y lo intercultural pierde coherencia. Es como si lo bilingüe dejara de tener un fundamento cultural que lo avalara y lo intercultural representara solamente una opción periférica que puede o no tomarse en cuenta. La consecuencia de esto es el desarrollo de una educación que es bilingüe pero no necesariamente intercultural. Es decir, una educación en dos lenguas donde lo intercultural parece un apéndice que suele caer en el olvido.

Y eso ocurre así porque, mientras que una educación intercultural está en la obligación de tomar en cuenta las lenguas de las sociedades bilingües (aunque podemos tener una educación intercultural que no sea bilingüe porque se implementa en sociedades monolingües), una educación bilingüe no es

necesariamente una educación intercultural. Vale decir, que se puede impartir una educación en dos lenguas y utilizar la lengua indígena sólo como un instrumento para traducir la cultural occidental. Éste es el riesgo que implica entender este tipo de educación bajo el término *EBI* y esto es de hecho lo que pasa con muchas de las escuelas de este tipo en el Perú.

La utilización del quechua en escuelas “supuestamente” *EBI* sólo para transmitir un currículo tradicional y oficial (creado para satisfacer las necesidades de la población hispanohablante) no constituye para nada una propuesta intercultural. Escribir composiciones o textos expositivos típicamente escolares en quechua sin incorporar las formas textuales locales; enseñar ciencias naturales en quechua sin tomar en cuenta otras formas existentes de manejar el conocimiento sobre la naturaleza; e impartir la historia universal como única y superior sin construir un diálogo con la historia local y regional son sólo algunos ejemplos de lo que venimos discutiendo. La lengua vernácula no se puede incluir en la escuela de manera aislada sino siempre como parte de un tejido cultural más complejo que también es necesario trabajar.

Aunque en el Perú se siga utilizando el término *EBI*, es importante reconceptualizar la relación entre estos dos elementos para poder asumir una propuesta más articulada. Consideramos que hasta ahora se ha colocado tanto énfasis en lograr sujetos bilingües que se ha dejado de lado el aspecto intercultural. Paradójicamente, sin embargo, es precisamente el aspecto cultural el que le da sustento al aspecto lingüístico de la *EBI*.

¿Qué significa competencia intercultural?

Para contestar a esta pregunta discutiremos el concepto de interculturalidad en forma detallada. Plantearemos diversos malentendidos que existen con relación al concepto y formularemos una definición que pueda servir como marco referencial para el trabajo en *EBI*. Esto servirá como punto de partida para desarrollar estrategias que puedan operativizar el concepto en el aula.

En una reunión de trabajo con formadores *EBI* de Institutos Superiores Pedagógicos del área andina, les solicitamos que plantearan el concepto de *EBI* con el que trabajan y —como parte de éste— la finalidad que tiene esta educación en el Perú. Dentro de sus respuestas, la mayoría no mencionó única-

mente lo lingüístico sino también el aspecto cultural que está involucrado en el tema. Esto es, de hecho, un gran avance con respecto a tiempos anteriores, cuando la educación bilingüe sólo implicaba una propuesta lingüístico-pedagógica.

En cuanto al aspecto cultural se refiere, los maestros argumentaron en forma mayoritaria que el objetivo principal de la EBI era lograr una revaloración de la “cultura originaria”. Dentro de esta misma línea, mencionaron que la EBI debería buscar la “reivindicación sociocultural y lingüística”, la “revalorización de la identidad y las costumbres”, el “mantenimiento y conservación de la identidad”, la “recuperación de la autoestima”, la “recuperación del valor de la lengua materna” y la “identificación con nuestra cultura y nuestro idioma”. Como se puede apreciar, en la formulación de los conceptos por parte de los formadores, saltó a la vista una concepción común con relación al objetivo de la EBI: aquel referido al reforzamiento de las propias identidades. Aunque un porcentaje muy reducido mencionó el término interculturalidad en la formulación de su concepto, parece ser que lo intercultural sólo se entiende como el rescate de lo “originario”, lo “ancestral” o lo “indígena”.

Preguntemos ahora: ¿esperamos acaso que un niño que estudia en una escuela EBI sólo aprenda a rescatar lo propio? ¿Eso es todo con relación a una propuesta cultural de la EBI? ¿Qué tipo de sujeto social queremos formar en una escuela de este tipo?

Después de más de treinta años desde la oficialización de la primera política de educación bilingüe (1972), todavía se cree con fuerza que la EBI tiene como objetivo sólo una reivindicación lingüística y cultural, y que, para lograrla, hay que colocar el peso únicamente en el rescate de lo local. De hecho, esta postura representa una afirmación cultural y política que no hace sino responder al sometimiento y opresión que han sufrido los pueblos andinos en el Perú. Por eso, podríamos decir que después de que lo indígena —o lo campesino si se quiere— ha sido marginado por tanto tiempo en la educación peruana (y fuera de ella), es comprensible que muchos agentes involucrados en la EBI sientan que lo primordial es reivindicar y revalorizar la cultura de estos pueblos. Luego de analizar la historia social del Perú —y luego también de percatarnos que durante estos últimos treinta años el sector campesino sigue marginado—, este pedido de reivindicación cobra mucho sentido. No obstante, queremos precisar algunos puntos fundamentales al respecto para no caer en una trampa que pueda conducir a un enclaustramiento cultural.

En primer lugar, esta postura (la de pensar que el objetivo de la EBI es solamente la reivindicación cultural y la revalorización de lo propio) alberga el riesgo de generar una cerrazón y un repliegue cultural que conlleva a aferrarse a “recuperar lo perdido” de la cultura ancestral y a negar los cambios culturales que ocurren normalmente a raíz del contacto entre grupos diversos. En segundo lugar, este repliegue cultural puede también caer en el extremo de rechazar todo lo que la globalización y la cultura occidental traen consigo, por la única razón de no provenir de la propia cultura (Hevia e Hirmas 2003), y de creer que la apertura hacia el otro implica necesariamente asimilación y alienación. Y, finalmente, en tercer lugar, esta postura también tiende a generar un respeto acrítico por los valores y las prácticas culturales indígenas, como si éstos fueran buenos en sí mismos y tuvieran que ser apoyados y aceptados incondicionalmente por el solo hecho de ser “indígenas” (Luykx 2000). Como podemos intuir, llegar a creer que todo lo que proviene de fuera es malo y que lo que proviene de las propias raíces es bueno puede acercarse —de una manera muy peligrosa— a una perspectiva fundamentalista.

Ahora bien, lo anterior no quiere decir que no sea totalmente legítimo emprender una crítica a la perspectiva etnocéntrica que sitúa la cultura urbana occidental en la cima del progreso humano (Luykx 2000). Un requisito indispensable para entender el concepto de interculturalidad es precisamente esto último: reflexionar críticamente sobre las relaciones de poder existentes en la sociedad peruana y —a partir de esto— desconstruir el discurso de superioridad que ha tenido la cultura dominante como arma para asimilar y subalternizar otras expresiones culturales.

No obstante, es incongruente aplicar una perspectiva crítica a las culturas hegemónicas y negarse a aplicar la misma perspectiva a otras culturas o a la propia cultura en particular. Asignar a las culturas indígenas un estatus de puras, intachables e inocentes desde una visión romántica y nostálgica no hace sino reforzar esta visión acrítica de las culturas. Como cualquier cultura, las culturas indígenas no constituyen sociedades puras, cerradas y estáticas sino que están sujetas al cambio y presentan dominación y conflicto dentro de los grupos sociales que las conforman. Por eso, de lo que se trata es de que el encuentro intercultural contribuya a que tomemos distancia de nuestra propia cultura para percibir y analizar los aspectos que generalmente no son cuestionados y de asumir una postura crítica hacia los valores y prácticas culturales en general. Es decir, tanto hacia las ajenas como hacia las propias.

Todos sabemos que la educación bilingüe intercultural trata de constituirse en una alternativa frente a una educación culturalmente homogeneizante que no respeta la cultura local y, por lo tanto, no utiliza contenidos, estrategias y materiales diversificados (nos referimos a la educación tradicional). Sin embargo, tampoco se trata de pasarse al otro extremo: caer en el aislamiento y cerrarse a todo lo que viene de fuera. Como bien lo afirma Godenzzi (2003), la EBI busca superar tanto la imposición de patrones culturales únicos como el aislamiento y la exclusión.

Ahora bien, aunque algunos formadores mencionaron sólo la revaloración de lo propio como objetivo de la EBI, varios se acercaron más al concepto de interculturalidad y argumentaron que el objetivo de la EBI era “aprender a vivir con identidad cultural y aceptar al otro distinto”. Dentro de esta línea, se mencionaron términos como “respeto”, “aceptación”, “tolerancia” y “convivencia”, que hacían referencia no sólo a la propia cultura sino también al reto de estar en contacto con una cultura diferente.

Sin embargo, aquí también hay un punto que es necesario discutir. Aunque el respeto y la tolerancia son requisitos indispensables para poder hablar de interculturalidad, no es suficiente sólo con eso. Y es que no se trata de concebir la interculturalidad como el encuentro de culturas homogéneas y estáticas que se encuentran cerradas sobre sí mismas ni asumir que dentro de esta homogeneidad se debe promover la tolerancia e igualdad entre los grupos. El concepto de interculturalidad no contrasta entidades culturales preexistentes, puras y estáticas, sino que define un campo interactivo donde esas entidades se constituyen y recrean constantemente. De esta manera, no sólo se trata de promover la tolerancia y el respeto multicultural frente a la diferencia cultural sino, sobre todo, de promover el enriquecimiento y la transformación de la cultura a través de la interacción con los otros. El respeto y la tolerancia son categorías positivas sumamente pasivas que no nos dicen nada sobre la necesidad de aprender del otro.


De acuerdo con estas ideas, lo “occidental” y lo “indígena” no pueden verse como entidades completamente autónomas que se respetan pero no se mezclan sino que, por el contrario, deben ser entendidos como entidades que están en constante modificación y que necesitan una de la otra para enriquecerse. Si se conciben las culturas como dignas de respeto pero distantes entre sí, se estará reproduciendo la división de “nosotros”/“ellos” y evocando una posición de superioridad (del “nosotros”) que coloca al “ellos” como inferior o menos desarrollado. La cultura quechua está en constante interacción con la cultura urbana y

con valores más occidentales, y es así como va recreándose día a día. No se trata entonces de propiciar la multiculturalidad o la yuxtaposición de culturas sino la interculturalidad: un diálogo creativo y enriquecedor entre tradiciones diferentes.

Pero hay que tener en claro también que interculturalidad no significa solamente estado de armonía entre culturas sino que implica un proceso de contacto que no acaba y está en constante evolución. En otras palabras, aunque la interculturalidad constituye una propuesta educativa que se construye como un ideal y hasta como una utopía; esta práctica es una realidad conflictiva que revela relaciones asimétricas en términos de poder social, económico y político. Por eso, no hay que perder de vista la dimensión conflictiva de la interculturalidad y hay que problematizar la interculturalidad vivida en todas sus dimensiones para visualizar los mecanismos que conducen a relaciones más dialógicas. Después de todo, la cultura involucra más conflicto que consenso.

Luego de esta larga discusión conceptual sobre la interculturalidad debemos volver a preguntar lo siguiente: ¿qué caracteriza a un sujeto que maneja una competencia intercultural?

Un sujeto que maneja una competencia intercultural es capaz de analizar críticamente la carga de conflicto de las relaciones interculturales y —a partir de ese primer paso— es capaz también de “transitar” culturalmente en diversos contextos y de utilizar mecanismos que produzcan relaciones más dialógicas entre individuos y grupos sociales. Un sujeto que desarrolla una competencia intercultural es alguien que no condena ciertas culturas o modos de vida desde la perspectiva de un único modelo culturalmente “correcto” (o desde la perspectiva de su cultura) sino que percibe analíticamente y combate las estructuras, creencias y prácticas que impiden el pleno desarrollo de las personas o grupos de personas y, de esta forma, contribuye a una sociedad más equitativa.

 **¿De qué manera el logro de una competencia intercultural-bilingüe en los educandos puede contribuir a una educación más justa y a una sociedad más democrática?**

Parece claro que si el tipo de sujeto que forma una escuela EBI es aquel que acepta y valora las diferencias culturales e intenta transformar la relación de yo/otros en una relación más dialógica, este tipo de escuela estaría contribuyendo a la conformación de una sociedad más equitativa.

Ahora bien, es importante precisar además que sólo podríamos acercarnos a la promesa de una sociedad más justa y más democrática si es que se implementara una educación intercultural en toda la población. Y como sabemos, esto no es una realidad en la práctica. Por eso, aunque la formación de sujetos interculturales y bilingües en zonas rurales del Perú contribuye ciertamente al proceso de democratización de la sociedad peruana, este hecho sólo constituye una cara de la moneda. Lo que queda claro, más bien, es que la equidad no se va a alcanzar si no se incorpora a toda la población en la propuesta; sobre todo a aquellos que representan el sector del poder y las élites sociales.

Si no se logra incorporar a toda la población, no se podrá hablar de una propuesta intercultural en todo el sentido de la palabra. La realidad educativa actual representa, más bien, una interculturalidad resignada⁵ y excluyente. Vale decir, una interculturalidad que es sólo para unos y no para otros o, más específicamente, una interculturalidad que es sólo para la minoría que es discriminada y no para la mayoría que discrimina. En otras palabras, una interculturalidad para campesinos, indígenas y pobres.

Es fundamental que las políticas educativas se planteen la necesidad de erradicar los comportamientos discriminatorios y de marginación que provienen de la población no indígena hacia los ciudadanos de origen indígena o campesino. Es precisamente en la población no indígena donde debería fomentarse la conciencia de la diversidad y el respeto hacia otras expresiones culturales. ¿Acaso el desarrollo de capacidades dialógicas es sólo una tarea de los sectores indígenas? ¿No es acaso una tarea de toda la sociedad moderna? (Zúñiga y Gálvez 2002).

Sin embargo, la ideología reivindicacionista que predomina en muchos de los involucrados en la EBI no hace sino contribuir a la idea de una EBI solamente para áreas rurales y únicamente para “indios” que tienen que “recuperar lo perdido” y “volver a ocupar su lugar”. La recuperación de la autoestima, la valoración hacia lo propio y el desarrollo de las identidades locales (temas tan recurrentes cuando se habla sobre EBI) sólo podrán ser viables si es que la población no indígena cambia su concepción sobre las sociedades indígenas y

⁵ Debemos esta frase a Rodolfo Cerrón-Palomino.

campesinas, y se relaciona de otra manera con ellas. La identidad es, después de todo, relacional. Si estas sociedades no se sienten reconocidas por los sectores de poder, poco podrá lograrse inclusive en términos de reivindicación. Por eso, la ideología reivindicacionista no hace sino limitar el complejo panorama de la EBI ya discutido e impide caminar hacia una reforma de la sociedad en su conjunto.

Además, la EBI concebida sólo para áreas rurales puede tener (y de hecho está teniendo) un efecto contrario al esperado, vale decir, puede ir en contra de “una educación más justa y una sociedad más democrática”. Muchas veces, el hecho de que la EBI sea sólo para áreas rurales contribuye a marcar más las diferencias entre los distintos sectores sociales del país y logra “señalar más” a aquellos que están involucrados en este tipo de educación. Debido a esta concepción de la EBI, por ejemplo, los maestros que enseñan en estas escuelas son caracterizados como “chacra maestros” y los estudiantes de pedagogía en EBI son identificados rápidamente como gente quechuahablante que viene de la zona rural. Y es que con relación al bajo estatus que tiene la condición de ser maestro en el Perú, el maestro EBI (tanto de aula como de ISP) se encuentra en un estatus aún más bajo. ¿Es esto equidad?

En la investigación realizada por Zavala (2002) en Umaca, los padres siempre preguntaban a los maestros por qué los niños en la ciudad de Andahuaylas no recibían una educación bilingüe. La lógica era la siguiente: si el programa es tan bueno como los directores del mismo afirman, ¿por qué no se lo ofrecen a todos? ¿Acaso los niños de zonas urbanas también reciben este tipo de educación? La EBI únicamente para zonas rurales promueve la creencia de que los niños de las comunidades reciben una educación de menor calidad que la proporcionada en las ciudades. Y los padres quieren el mismo tipo de educación que todos los demás porque, como ciudadanos peruanos, quieren igualdad de condiciones (Degregori 1991).

Volvamos ahora a la pregunta que encabeza el acápite. En realidad, si bien la EBI constituye una educación más justa para los niños a los que se dirige y puede formar sujetos capaces de contribuir a procesos de democratización social, la falta de incorporación de toda la población en la propuesta dificulta que esto se pueda desarrollar a cabalidad. Por eso, no sólo hay que ser críticos frente al aspecto de la equidad sino que hay que observar la realidad para ver qué efectos, reacciones y sentimientos está generando la EBI en los actores involucrados y en la sociedad en general.

3.3. Los modelos: ¿qué tipo de educación bilingüe?

Luego de ver el porqué y el para qué de la EBI, en esta sección presentamos algunos tipos o modelos clásicos de educación bilingüe para responder, más bien, a ¿qué es la EBI? o a ¿qué tipo de EBI se implementa en el Perú para ser coherentes con los objetivos propuestos más arriba? Aunque estos modelos se basan sobre todo en aspectos lingüísticos, la manera en que se tratan las lenguas en la educación responde directamente a aspectos culturales y a objetivos sociales que van más allá de lo puramente técnico.

Cuando hablamos de educación bilingüe tenemos que preguntarnos a qué nos referimos con educación bilingüe en general y, específicamente, con la educación bilingüe implementada en nuestro país. A veces, se concibe el problema desde una perspectiva demasiado ligera y se cree, por ejemplo, que utilizar dos lenguas en el aula es hacer educación bilingüe intercultural. Muchos maestros de zonas rurales del Perú argumentan que hacen EBI porque enseñan en castellano y “refuerzan” en quechua. Sin embargo, consideramos que habría que restringir el empleo del término EBI a los casos en los que existe un esfuerzo deliberado, consciente y organizado para impartir la enseñanza en dos lenguas de manera formal. Esto no significa, sin embargo, que todos los casos de educación bilingüe involucren el uso balanceado de dos lenguas en la educación con el objetivo de promover un bilingüismo aditivo.

A continuación, presentamos algunos de los ya conocidos modelos de educación bilingüe con la finalidad de que sirvan como base para la discusión posterior. Es importante considerar que un modelo de educación bilingüe constituye sólo una abstracción que sirve como guía para diseñar formas de abordar este tipo de educación en un nivel más concreto. Por eso, los modelos son útiles sólo como herramientas conceptuales que funcionan como marcos de referencia cuando tenemos que decidir sobre el plano más técnico. Es importante considerar que, a pesar de la utilidad de los modelos, éstos sugieren sistemas estáticos de escuelas bilingües y no explican el éxito, el fracaso o la efectividad relativa de este tipo de educación (Baker 1996).

Con relación a un modelo de educación bilingüe para poblaciones de lenguas minoritarias, se puede hacer una primera diferenciación general entre “formas fuertes” y “formas débiles” de educación bilingüe. Las formas “fuertes” intentan enriquecer a los niños con la adquisición de dos o más idiomas y dos o más culturas, y —con respecto al plano lingüístico en particular— buscan que los niños no sólo hablen las lenguas sino que también lean y escriban en ellas. En cambio, las formas “débiles” de educación

bilingüe tienen como objetivo final el monolingüismo en el idioma mayoritario del país (o un bilingüismo limitado) y la asimilación a los valores de la cultura dominante por parte de los individuos pertenecientes a los sectores culturalmente minoritarios. Estas dos formas extremas de educación bilingüe se enmarcan en un *continuum* que va del mantenimiento y enriquecimiento de la lengua minoritaria a su gradual desaparición.

En un extremo del *continuum* se encuentra el modelo de sumersión que, aunque se le considera un modelo, corresponde a la educación tradicional no bilingüe. Ésta es la educación que recibieron y siguen recibiendo todavía muchos niños de zona rural en el Perú. Se utiliza el término “sumersión” de una manera metafórica: los niños de lengua minoritaria son “sumergidos” en un tipo de educación donde se enseña todo en la lengua mayoritaria y éstos tienen que aprender a “nadar” o —de lo contrario— “se ahogan”. El objetivo que está detrás de este tipo de educación es que los niños utilicen solamente la lengua mayoritaria y se asimilen a la cultura hegemónica.

El segundo modelo, aquel llamado de transición, opta por dejar que estos niños “chapoteen” durante un año o dos en la lengua materna en lugar de sumergirlos directamente en una clase monolingüe en la lengua dominante. Aunque se permite utilizar el idioma materno para mitigar los efectos traumáticos que puede generar un modelo de sumersión, se busca hacer una transición rápida del idioma minoritario al mayoritario y, luego de un par de años, los niños dejan de utilizar su lengua materna en la escuela y pasan a un programa “regular” donde se desarrollan los contenidos oficiales de la educación nacional sólo en la segunda lengua. Por lo tanto, la lengua materna sirve solamente de puente para la utilización exclusiva de la lengua dominante y para paliar las dificultades que pueda tener el niño en el nuevo escenario escolar.

El modelo de mantenimiento o desarrollo se sitúa en el otro extremo del *continuum* y corresponde a una educación para niños de minorías lingüísticas que pueden ser indígenas o no. Por ejemplo, en Estados Unidos se pueden considerar lenguas minoritarias tanto al navajo (lengua indígena de Norteamérica) como al castellano y se pueden desarrollar programas bilingües navajo-inglés y castellano-inglés. Este modelo tiene como meta proteger las lenguas y culturas minoritarias en la escuela, y para lograrlo se utilizan estas lenguas como vehículos de instrucción junto con la segunda lengua a lo largo de toda la escolaridad. Se sustenta en el reconocimiento de una sociedad pluralmente constituida y, por lo tanto, tiende hacia la revaloración de todas las lenguas y culturas existentes en su seno.

Ahora bien, existen también otros modelos de educación bilingüe que responden a realidades diferentes a la peruana y que también se enmarcan en objetivos

distintos. El modelo de educación bilingüe de inmersión, por ejemplo, constituye un tipo de educación bilingüe que busca promover el bilingüismo en dos idiomas mayoritarios y prestigiosos (como el inglés y el francés por ejemplo) y, por eso, no forma parte del *continuum* descrito anteriormente.

Los programas que aplicaron este tipo de modelo surgieron de un experimento canadiense llevado a cabo en St. Lambert (Montreal) en 1965 cuando un grupo de padres anglohablantes de clase media presionó para que se iniciara un programa experimental en el que sus hijos pudieran ser bilingües y biculturales en inglés y francés. Aunque existen variaciones dentro del modelo de inmersión, el tipo de programa más común es el de inmersión total temprana (100 % de clases en el segundo idioma desde el inicio de la escolarización), en el que los angloparlantes reciben toda la educación en francés, su segunda lengua, durante los primeros cuatro años y luego se les introduce el inglés como lengua de enseñanza. Los resultados del experimento mostraron que la inmersión en francés no puso en riesgo el desarrollo de la lengua materna de los alumnos ya que éstos llegaron a leer, escribir, hablar y comprender inglés tan bien como los niños que asistían a clases monolingües en inglés.

Este modelo de inmersión no se podría implementar con niños peruanos cuya lengua materna es una lengua indígena, ya que —a diferencia de lo que sucede con el inglés en Canadá— el entorno no podría garantizar su desarrollo. Aunque los niños canadienses que asistieron a estos programas de inmersión recibieron el 100% de sus clases en francés (su segunda lengua) durante cuatro años, su inglés no corrió ningún riesgo porque éste constituye una lengua mayoritaria y de poder que se habla ampliamente en ese contexto. Mientras que estos programas de inmersión sirven a los intereses de los grupos sociales dominantes y la dimensión de poder no resulta tan determinante a la hora de diseñar el programa, en los programas bilingües para grupos minoritarios las relaciones de poder tienen que ser consideradas en detalle para diseñar el programa y delinear sus objetivos.

Luego de haber hecho un recuento de los modelos, podemos preguntarnos cuál se encuentra más acorde con los objetivos de la EBI propuestos en la sección anterior. Vale decir, qué modelo lingüístico corresponde a la finalidad de formar sujetos con una competencia bilingüe e intercultural. De hecho, el modelo que mejor responde a este fin es el de mantenimiento y desarrollo, ya que en éste se fomenta el uso de las dos lenguas y las dos culturas a lo largo de todo el proceso de escolarización desde una perspectiva de respeto a la diversidad.

Sin embargo, a pesar de que podemos contar con una justificación (un por qué), unos objetivos (un para qué) y un modelo (un qué) claros y coherentes con

respecto a la EBI en el Perú, esto no significa que este nivel discursivo se reproduzca con transparencia en el terreno práctico, vale decir, en el terreno de lo que sucede realmente en las aulas rurales donde se aplica la EBI.

Para nadie es una novedad el hecho de que existe un nivel discursivo y un nivel práctico de la EBI y que, en el terreno práctico, operan diversos factores que pueden muchas veces obstaculizar lo planeado. Por lo tanto, no sólo es importante intervenir para que en el terreno práctico lo implementado refleje lo planificado sino también para planificar lo que no esté muy lejos de la situación local y de lo que es posible lograr. Volviendo nuevamente a los modelos, es necesario enfatizar que hay muchas y amplias variaciones dentro de un modelo y que es necesario revisarlos para encontrar un ajuste más adecuado a la realidad. Esto ayudará a que no se genere una contradicción entre el nivel discursivo y el nivel de la práctica.

3.4. El modelo de mantenimiento y la escritura del quechua

Uno de los puntos centrales del modelo de mantenimiento es la importancia que se le otorga a la escritura de la lengua vernácula y a su desarrollo a lo largo de toda la escolaridad. Sin embargo, los maestros de aula muchas veces no cuestionan este aspecto y enseñan la escritura del quechua a sus alumnos sin preguntarse si hay un fin ulterior que sirva de base a esa tarea.

Más allá de los factores afectivos y psicopedagógicos que inciden en la transferencia del quechua al castellano que ha de desarrollarse en el plano escrito, es necesario preguntarnos para qué se sigue enseñando la escritura quechua en el aula hasta que los niños culminan su primaria. Al respecto, lo que se suele argumentar es que el uso escrito de una lengua indígena en la educación bilingüe realza la identidad cultural de los usuarios y además contribuye a que esta lengua se desarrolle y se revitalice.

Ahora bien, con el objetivo de reflexionar más a fondo sobre estas dos afirmaciones, preguntemos lo siguiente: ¿acaso el uso del quechua escrito sólo dentro de las paredes de la escuela realza la identidad cultural de los usuarios y además contribuye a desarrollar y a revitalizar la lengua? Nos gustaría que todos reflexionáramos sobre este punto con más detenimiento.

En el Perú se ha creído durante mucho tiempo que la estandarización de las lenguas y sus funciones escritas (específicamente las literarias y las escolares) constituyen la

clave para la revitalización de las lenguas (e indirectamente de los pueblos) indígenas. Sin embargo, como bien lo señala Luykx (en prensa) no existen evidencias claras de que la estandarización efectivamente promueva la revitalización lingüística y el empoderamiento de los usuarios de estas lenguas. Aunque la estrategia principal de las políticas de EBI ha sido la de apostar por la escuela como agente principal de la revitalización de las lenguas indígenas, no queda claro de qué manera la escuela puede contribuir al mantenimiento de estas lenguas y —menos aún— a su uso escrito fuera del aula.

Los programas para mantener, revivir o revitalizar una lengua en los que la escuela ha cumplido el papel más importante no han funcionado en ninguna parte del mundo (Aikman, en prensa). Y esto porque, si bien la escuela tiene un papel fundamental en el proceso de mantenimiento de una lengua, ésta tiene que articular sus acciones con procesos sociales de mayor importancia. Cualquier proyecto de revitalización lingüística debe fortalecer la lealtad lingüística entre los propios hablantes para que éstos lo adopten como propio y puedan desarrollar su lengua en ámbitos que son más cruciales para su vitalidad.

Además, si se restringe el uso de la lengua escrita al dominio escolar (como el espacio central de la revitalización lingüística) este plano de la lengua sólo se dirige a géneros académicos occidentales y no se desarrollan prácticas discursivas propias del mundo indígena (Luykx, en prensa). Éste también es un aspecto crucial sobre el cual vale la pena reflexionar.

Para que la escritura en lengua vernácula tenga sentido entre sus usuarios y pueda concebirse como un medio de comunicación, debe constituirse en el medio de transmisión de un conocimiento valioso y no debe de estar encajonada en un sistema de educación impuesto (Aikman, en prensa). Por lo general, la escuela produce una versión estrecha de la escritura que se enmarca en una definición particular de “alfabetización escolar”. Y utilizar la escritura en lengua indígena solamente para cumplir con los propósitos de la escuela corre el riesgo de producir un tipo de alfabetización “autónomo” que se produce independientemente del contexto social. Los casos típicos de este tipo autónomo de alfabetización son las composiciones escolares o los textos expositivos de tipo ensayo, en los que la escritura constituye un fin en sí mismo.

A partir de esta reflexión es urgente que los que estamos involucrados en la EBI nos preguntemos constantemente qué tipo de escritura vernácula queremos que los niños aprendan y para qué queremos que la aprendan. Es necesario que la escuela le otorgue a la lengua escrita un propósito, un significado y una vitalidad para que realmente contribuya a su fortalecimiento.

4. Nuestras contradicciones

Muchos de nosotros somos conscientes de que la EBI alberga múltiples contradicciones. Parece que no existe una sola propuesta consensuada y clara, y que aquello que se plantea a nivel de discurso no se pone en práctica en el plano de la implementación.

Ya hemos visto que la EBI se plantea como un enfoque no sólo educativo sino también político y crítico que busca fortalecer la diversidad sociocultural y lingüística para conseguir la reestructuración de las relaciones de poder y llegar a una mayor democratización de la sociedad. Dentro de esta línea, por ejemplo —y en un nivel de discurso político—, se plantea que la interculturalidad constituirá el principio rector de todo el sistema educativo nacional y que la EBI se fomentará en todos los niveles y modalidades del sistema educativo tanto escolarizados como no escolarizados. Sin embargo, este discurso no llega a cristalizarse en políticas propiamente dichas.

En efecto, en la práctica, la EBI no llega a cuestionar las estructuras de poder ni la inequidad. En este plano, la EBI constituye sólo una política de lenguas en la educación de hablantes de lengua vernácula y no una política para el tratamiento de las culturas involucradas en los procesos educativos bilingües (Zúñiga y Gálvez 2002). En lugar de constituir un enfoque político y crítico, la EBI funciona como un enfoque educativo reducido a lo escolar y a lo rural, que aplica un modelo de transición con énfasis en lo lingüístico y —más específicamente— en la enseñanza de la lectoescritura. En cuanto al aspecto cultural se refiere, la EBI representa la cultura desde una perspectiva folklórica y la interculturalidad como la existencia de culturas fragmentadas donde las dominadas tienen que asimilarse a las de poder⁶. En realidad, existen pocas evidencias de que el modelo de transición que funciona en el país haya sido superado por una propuesta cultural que se articule con el desarrollo de lenguas originarias fuera del ámbito escolar.

Estas contradicciones existen porque el nivel filosófico, donde se postula el “deber ser” y el ideal de la EBI —y desde donde se desprende la fundamentación ideológica y psicopedagógica discutida más arriba—, entra en conflicto con el discurso

⁶ Estas características provienen de definiciones de educación intercultural bilingüe elaboradas por docentes y estudiantes de la Maestría en EIB de la Universidad San Simón de Cochabamba.

hegemónico existente en nuestra sociedad. Vale decir, entra en conflicto con creencias, valores y actitudes que están tan enraizados en la mente de todos nosotros que resulta difícil tomar distancia y darnos cuenta de que muchas veces éstos pueden llegar a “traicionar” ideales provenientes del plano discursivo. Por lo tanto, en el terreno de la implementación de la EBI se filtran ideologías sociales dominantes y se crea una serie de obstáculos que, muchas veces, impide que el discurso y la práctica se desarrollen de manera articulada.

Como lo hemos mencionado anteriormente, la EBI no se puede descontextualizar del marco social, económico y cultural más amplio en el que se desarrolla. Y es que la educación bilingüe intercultural no es sólo una propuesta técnica de aprendizaje en dos lenguas sino que también es producto de tendencias globales que se extienden más allá del campo educativo. Por ejemplo, se puede argumentar que la EBI forma parte de una corriente más amplia que agrupa aspectos como el pluralismo lingüístico y cultural, las críticas del capitalismo y del racismo, la libertad de expresión, la revisión de cánones académicos, etc. (Luykx 2000). Sin embargo, la crítica al capitalismo y al sexismo, por ejemplo, entran en conflicto con ideologías neoliberales y de integración nacional, y el pluralismo lingüístico y cultural queda también relegado frente a la matriz colonial de la cultura peruana y la interiorización de la dominación por los mismos usuarios de la EBI en el Perú. Precisamente este conflicto ideológico se refleja permanentemente en lo que Rodrigo Montoya (2002) ha denominado la “hipocresía estructural del Estado peruano frente a la EBI”; es decir, el apoyo en el discurso pero el olvido en la práctica.

A modo de ejemplo, nos gustaría referirnos a un aspecto donde claramente se pueden notar orientaciones contradictorias por parte del Estado peruano. En el nivel de la planificación lingüística, los documentos oficiales del MED tienen un discurso en el que las lenguas indígenas constituyen recursos personales y nacionales, y en el que la unidad nacional y la diversidad lingüística pueden coexistir. No obstante, en un plano más programático se revelan discursos “ocultos” en los que las lenguas indígenas se asocian con los problemas del grupo (pobreza, bajo rendimiento escolar, etc.) y son concebidas como cuestiones que tienen que “resolverse” para que el Perú pueda ser un país moderno. Por lo tanto, a pesar de que existen discursos más progresistas en los que la lengua indígena se concibe como un recurso ventajoso para el país, se filtran representaciones inconcientes que no hacen más que revelar concepciones de la EBI como una educación compensatoria y remedial para indígenas.

Pero lo más difícil es darnos cuenta de que las contradicciones no sólo están presentes en el nivel del Estado sino también en el nivel personal, vale decir, en nosotros mismos. Muchos formadores y maestros de aula repiten un discurso de la EBI como

el plasmado en este documento; pero, a la vez, revelan actitudes que lo contradicen. En efecto, aunque asumen la propuesta de la EBI, no se sienten parte de ella y la relegan para “otros”. Cuando afirman que la EBI es “para niños y niñas monolingües y bilingües que presentan dificultades” o “para un grupo social que se va extinguiendo”, o la definen como “una educación con contenidos de bilingüismo y relación cultural entre etnias”; los formadores se sitúan claramente fuera de la propuesta y la adjudican —de manera paternalista— a “otros” actores distintos a ellos. Asimismo, cuando utilizan el pronombre “ellos” en lugar de “nosotros” o la frase “su cultura” en lugar de “nuestra cultura” (“para respetar **su** cultura, identidad, costumbres y saberes populares”) también encontramos que la EBI no es algo que se vive en carne propia sino que pertenece a “indios” de un sector de la población. Definitivamente, esta actitud no refleja los objetivos planteados más arriba.

Muchos se preguntarán qué hacemos frente a esta situación. No se trata de renunciar a la EBI sino, más bien, de enmarcar la EBI en cambios sociales más amplios y de trabajar para que estos cambios sociales legitimen cada vez más lo que una EBI en el Perú implica. Si la política educativa para la EBI no cuenta con un marco socioeconómico que le dé sustento, no podremos alcanzar el fin último de la educación, entendido como el cambio de la sociedad peruana en su conjunto. Si los fines de la EBI se mantienen aislados de reformas en otros sectores públicos (como los de Economía o Salud) y de un contexto político con cambios acordes con los postulados de la EBI; ésta seguirá siendo una propuesta marginal.

5. Palabras finales

A lo largo de estas páginas hemos intentado contestar al ¿qué? ¿por qué? y ¿para qué? de la EBI en el Perú y también hemos planteado críticamente las contradicciones que, a veces, se generan con relación a la propuesta. En relación con lo discutido, proponemos algunos pasos generales a seguir para que la EBI cobre más fuerza.

Es importante que todos los que estamos involucrados en la implementación de la educación bilingüe intercultural en el Perú tengamos un concepto claro y consensuado sobre el modelo (o los modelos) al que aspiramos, las razones que subyacen a su elección y los objetivos y fines trazados en este proceso. Sólo de esta manera, podremos caminar hacia un mismo norte, y, a la vez, luchar contra las ideologías que impiden que la EBI logre sus objetivos.

Estamos seguras de que las prácticas sociales llevadas a cabo desde las bases constituyen pasos importantes para lograr cambios estructurales. Esto quiere decir que no podemos asumir un comportamiento pasivo en espera de que surjan cambios desde el nivel estatal. Uno de los aspectos que podría trabajarse desde las bases (en instituciones como los ISP, por ejemplo) es el uso oral y escrito del quechua en espacios formales. Está claro que el uso escrito del quechua nunca dará un salto cualitativo si es que confiamos los cambios solamente a las autoridades que elaboran las leyes.

Sin embargo, es importante precisar que los actos que provengan de las bases sólo cobrarán fuerza si, en un nivel personal, somos consecuentes con lo que decimos y no vivimos en una permanente contradicción entre nuestros discursos y nuestras acciones. Además, en este proceso de cambio social, es importante también que pasemos de un cuestionamiento silencioso y enmudecido de la EBI como el actual a uno más explícito y riguroso.

Tenemos que trabajar juntos para que la propuesta intercultural deje de ser identificada únicamente con la EBI y con los sectores indígenas que habitan áreas rurales, y para que logre ser un eje transversal a todo el sistema educativo nacional. La interculturalidad para todos es lo único que podrá contribuir a que la EBI se inserte con fuerza en el sistema nacional y deje de concebirse como una educación especial y compensatoria para niños rurales que están urgidos de integrarse en un sistema culturalmente homogéneo.

No obstante, es fundamental ser cuidadosos con la forma en que entendemos la interculturalidad. No se trata de trabajar la interculturalidad en las escuelas desde una perspectiva simplista. Entender la interculturalidad solamente como “tolerancia” no satisface el proceso permanente de relación que el concepto implica y entenderla solamente como “no discriminación” niega la complejidad del fenómeno y simplifica el término de todo cuanto se relaciona con el aspecto cultural. Como lo hemos mencionado a lo largo de este documento, no debemos perder de vista que la interculturalidad significa “entre culturas” y que esto va mucho más allá de lo que hasta ahora hemos venido pensando y haciendo con relación a este concepto.

6. Bibliografía

- ADA, Alma Flor y BAKER, Colin (2001). *Guía para padres y maestros de niños bilingües*. Clevedon: Multilingual Matters.
- AIKMAN, Sheyla (s/a). "¿Es la educación bilingüe un medio para mantener la lengua? Un estudio en la Amazonía peruana". En: Zavala, Virginia, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. En prensa.
- BAKER, Colin (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Segunda edición). Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, Jim (2003). "Bilingual education: basic principles". En: Dewaele, Jean Marc, Alex Housen y Li Wei (eds.). *Bilingualism: beyond basic principles*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 56-66.
- DEGREGORI, Carlos Iván (1991). "Educación y mundo andino". En: Zúñiga, Madeleine et al. (eds.). *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: Fomciencias, pp. 13-26.
- GODENZZI, Juan Carlos (2003). *La educación intercultural bilingüe de los pueblos indígenas en el Perú*. Vermont: School for International Training. SIT Occasional Papers Series. Issue Number 4 (versión en castellano).
- HEVIA, Ricardo y Carolina HIRMAS (2003). *Las políticas educativas frente a la diversidad cultural: perspectivas de la educación intercultural*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional "Reformas curriculares en los 90 y construcción de ciudadanía". Santiago de Chile: Cámara de Diputados.
- LUYKX, Aurolyn (2000). "Equidad de género e interculturalidad: ¿dos ejes incompatibles?". *Journal of Latin American Anthropology*, 5(2): 150-178. (versión traducida al castellano)
- (s/a). "Ideologías y políticas lingüísticas en Bolivia". *International Journal of Sociolinguistics*. En prensa (versión traducida al castellano)

MONTOYA, Rodrigo (2002). "Límites y posibilidades de la educación bilingüe intercultural en el Perú". En: Heise, María (ed.). *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Ministerio de Educación y FORTE-PE, pp. 165-179.

ZAVALA, Virginia (2002). *(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes Peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

ZÚÑIGA, Madeleine y Modesto GÁLVEZ (2002). "Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política". En: Fuller, Norma (ed.). *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 309-329.

