

Identidad, lengua y educación: la realidad de la amazonía peruana

Sonia García-Segura

Universidad de Córdoba, Facultad de Ciencias de la Educación, Córdoba, España

Recibido: 18 abril 2018

Aceptado: 23 julio 2018

RESUMEN. En el presente trabajo se analizan las políticas educativas que se han desarrollado en la amazonía peruana desde principios del siglo XX hasta la actualidad. Esta región representa un claro ejemplo de territorio caracterizado por su diversidad étnica, cultural y lingüística al estar formado por una amplia proporción de campesinos, indígenas o nativos, y por los inmigrantes que por razones económicas han migrado a la selva. En concreto, se describe el proceso de transformación que ha pasado de una educación indigenista, cuya finalidad era crear un modelo asimilacionista, hacia una educación intercultural y un modelo de integración cuyo eje central es la interculturalidad.

PALABRAS CLAVE. Educación intercultural; lengua; educación bilingüe; indigenismo; Amazonía peruana.

Identity, language and education: the reality of the Peruvian Amazon

ABSTRACT. This paper analyses the educational policies that have been implemented in the Peruvian Amazon from beginning of 20th century to the present. This region provides a clear example of a territory characterised by ethnic, cultural and linguistic diversity as it is inhabited by a large proportion of farmers, indigenous or native people, and by those who migrated to the jungle for economic reasons. Specifically, it describes the transformation process from an indigenous education, whose purpose was to create an assimilationist model, to an intercultural education and an integration model which places multiculturalism at its core.

KEYWORDS. Intercultural Education; language, bilingual education; indigenism, peruvian Amazon.

1. INTRODUCCIÓN

Desde la época de la Colonia Española a los grupos nativos del continente americano se les denominó colectivamente “indios” como si fueran un grupo uniforme. Sin embargo, quedó demostrado que eran grupos cultural y lingüísticamente diversos y mantenían diferentes relaciones con el resto de la población nacional no-indígena. En el siglo XVIII aparecen los primeros intentos de una educación bilingüe a través de la evangelización. La alfabetización en castellano y en portugués desarrollada por los jesuitas para evangelizar a los indígenas, en territorio de las Misiones en Paraguay y Brasil hizo que se llevara a cabo un modelo de educación bilingüe y que parecieran textos de gramática e incluso diccionarios de las lenguas indígenas (Marín, 2002).

No obstante, las iniciativas de educación bilingüe se desarrollaron a principios del siglo XX, sobre la base de programas de alfabetización destinados a los pueblos indígenas. Estos programas fueron realizados principalmente por los misioneros norteamericanos del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Esta institución religiosa mantuvo, en esta época, una cobertura académica, que le permitió firmar acuerdos con los gobiernos, como el de Perú en 1945, con el Ministerio de Educación, para desarrollar un programa de alfabetización destinado a los pueblos indígenas de la Amazonía.

La alfabetización bilingüe propuesta estaba centrada sobre la imposición del castellano o del portugués, como lenguas oficiales y a la traducción a las lenguas indígenas de los textos del Nuevo Testamento, con el fin de facilitar su evangelización (Loos, Davis y Wise, 1979). La formación de maestros indígenas bilingües se realizó dentro de esta perspectiva de alfabetización y evangelización. Esta alfabetización que fue adoptada por los Estados que apoyaron la instalación de los grupos misioneros, se realizó a fin de que éstos les ayudaran en la asimilación de los pueblos indígenas dentro del marco de sus políticas denominadas de “integración nacional” (Larson, 1979).

A principios de los años setenta, las federaciones indígenas asumieron la defensa y el reconocimiento de sus territorios y al final de esta década, la defensa de las lenguas y las culturas indígenas, permitieron el surgimiento de una nueva alternativa educativa que se desarrollaría para anteponerse a las políticas asimilacionistas de estos Estados, es decir, se planteó la Educación Bilingüe Bicultural (EBB). En los años ochenta, se desarrollan los programas de educación bilingüe e intercultural que buscaban construir una escuela que fomentara el respeto por las lenguas y el valor de las culturas de los pueblos indígenas. En esta última década la influencia de tratados y declaraciones internacionales sobre educación y derechos indígenas tuvieron un profundo impacto en el desarrollo de políticas de Educación Bilingüe Intercultural (EBI). En el mismo sentido, algunas instituciones civiles y los movimientos indigenistas denunciaron la educación monocultural y monolingüe, llevada a cabo en los primeros intentos de alfabetización de esta parte de la población, como una práctica etnocida e incrementaron sus esfuerzos por reconceptualizar la educación para los grupos indígenas como parte de un proceso de descolonización y reconocimiento del derecho de autodeterminación (Marín, 2002):

Now discussion of IBE is focusing on the concept of interculturality. For indigenous peoples the intercultural relations they have with diverse sectors

of national and international society continue to be asymmetrical, exploitative and oppressive. Interculturality requires that the relations between indigenous peoples and other members of society are more just, equal and democratic. For this to happen there has to be a transformation of the relations of dependency between the national (dominant) society and the indigenous society (Aikman, 1997, p. 86).

La Educación Bilingüe Intercultural en América Latina se ha reconocido como aquella educación destinada a la población indígena y se ha convertido en un instrumento para potenciar su identidad y el desarrollo de su cosmovisión, revalorizando sus lenguas y sus culturas. Además, presenta la finalidad de preparar a los jóvenes para vivir en el contexto intercultural actual y para construir relaciones más justas en términos económicos, sociales, políticos y culturales.

2. DESAROLLO

2.1 La Educación Bilingüe Intercultural en la Amazonía peruana

Antes y durante la época colonial, los indígenas amazónicos peruanos se convirtieron en mano de obra barata para trabajar en las grandes explotaciones de caña de azúcar en esa región. Como reacción a dicha “correría de esclavos” se fundaron misiones católicas en donde los esclavos indígenas recibían cierta protección de los “buscadores” de esclavos (Helberg, 2001, p. 65). Por su parte, los misioneros comenzaron a conocer las culturas indígenas y a aprender sus lenguas, con el fin de “salvar sus almas”, pero paulatinamente fueron introduciendo elementos que comenzaron a desestructurar dichas comunidades, como fueron la nueva división del trabajo, la introducción de nuevas tecnologías y de nuevas reglas morales (Helberg, 2001, p. 66). Esta situación generó revueltas, como por ejemplo la de José Santos Atahualpa en 1742, que significó un rechazo hacia el mundo occidental y su identificación con los nativos (Flores, 1994). En esta sublevación participaron distintos pueblos amazónicos, lo que significó uno de los primeros movimientos de carácter multiétnico en el que se desarrolló, además, un sistema de intercambios y trueques entre los miembros de diferentes pueblos:

En la zona que abarcó la rebelión existía una especialización de la producción, de manera que los shipibo producían cerámica, los conibo telas pintadas, los matsiguenga arcos y flechas, los piro canoas, los nomatsiguenga tejidos en algodón y los amuesha y asháninkas poseían el control de la sal. Así, los pueblos de esta región habían generado una cierta interdependencia a través de un intercambio muy fluido. Sobre la base de este sistema es que se pudo desarrollar un movimiento de esta naturaleza (Calderón, 2000, p. 263).

En medio de los conflictos reaparecieron antiguos cultos indígenas bajo nuevas apariencias, que conllevaron el surgimiento de una nueva identidad, la del indígena en oposición al señor o blanco, hasta entonces cada grupo étnico había mantenido su identidad propia.

Durante los inicios de la época republicana (1825-1845), la población indígena peruana, tanto de la zona amazónica como de la zona andina, volvió a ser excluida, tanto de la participación política como de la vida económica de la sociedad peruana. La diferencia

entre la historia de los pueblos indígenas amazónicos y los andinos está en que los amazónicos nunca fueron conquistados y sometidos militarmente, ni tuvieron que amoldarse a relaciones sociales y de poder impuestas como las feudales implantadas en la sierra peruana (Helberg, 2001).

A partir de 1860, la explotación comercial del caucho supuso para la región amazónica la masiva llegada de mano de obra desde otras regiones y de otros países, lo que provocó que las sociedades amazónicas se vieran cada vez más esclavizadas. Años más tarde, con el declive del caucho a partir de 1914 las distintas comunidades amazónicas empezaron a establecer nuevas relaciones con la tierra, como elemento clave para su economía y supervivencia. En este sentido, la previa migración de la zona andina hacia la amazonía tuvo efectos negativos para los distintos pueblos indígenas amazónicos ya que, en muchos casos, fueron despojados de sus tierras:

Pero también fue una falta de respeto y una agresión contra el medio ambiente y contra los mismos andinos que fueron aventados a un ambiente desconocido y agresivo y a vivir en condiciones muy difíciles para ellos en términos económicos y de salud. En lugar de enriquecerse se empobrecieron e impactaron negativamente en el sistema ecológico amazónico (Helberg, 2001, p. 70).

Frente a esta situación de los distintos pueblos indígenas amazónicos, destacan dos movimientos que surgieron para defender los derechos y solucionar los problemas de estos pueblos. El primero fue el indigenismo, que surgió como un discurso contra los abusos y discriminación sufrida por los indígenas; el segundo fue el movimiento indígena que se convirtió en el instrumento propio de estos pueblos para la defensa de sus derechos, como la titulación de tierra, la educación bilingüe, la atención de la salud y los proyectos productivos. A través de estos mecanismos, los pueblos indígenas amazónicos pudieron aumentar su participación en distintas esferas de la sociedad nacional y sobre todo en la esfera política y en su derecho a consulta. Del mismo modo, a través de estos procesos, los pueblos indígenas lucharon por el acceso a mayores niveles de capacitación para líderes y para las organizaciones en aspectos tan importantes como “legislación, derechos humanos, recursos naturales, oratoria, organización y liderazgo” (Figueroa, Acuña, Crespo y Camino, 2002, p.19). De esta forma, su participación se centró en la reivindicación de una educación pertinente y de calidad, es decir, una educación bilingüe intercultural (EBI) para la Amazonía, lo que dio lugar al desarrollo de diversas experiencias educativas.

La imagen de la Amazonía, hasta mediados del siglo XX, fue la de un territorio vacío, exótico y desconocido. Además, “la exploración y ‘ocupación’ de esta región quedó principalmente a cargo de extranjeros: misioneros católicos, evangélicos, caucheros, narcotraficantes, transnacionales petroleras y biogenéticas” (Calderón, 2000, p. 236). Esta situación hizo que las investigaciones sobre temas amazónicos se hicieran desde ámbitos internacionales con la escasa participación de investigadores peruanos, debido sobre todo a problemas de financiación y logística.

2.2 Identidad(es) y lengua(s) de la Amazonía

Según el Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (INDEPA) (2010) en Perú coexisten 76 etnias, de las cuales 15 se encuentran en la zona andina, 1 en la zona de la costa y 60 en la región amazónica. Todos estos grupos están agrupados en 16 familias etnolingüísticas diferentes (Arawak, Aru, Cahuapana, Harakmbut, Huitoto, Jibaro, Pano, Peba-Yagua, Quechua, Romance, sin clasificación, Tacana, Tucano, Tupi-Guaraní, Uro-Chipaya y Zaparo). Esta variedad de familias lingüísticas nos indica que no podemos hablar de la existencia de una sola lengua y una sola cultura.

En este sentido, cada uno de los pueblos indígenas ha ido adoptando un alfabeto propio y ha ido tomando conciencia de la importancia de su adopción y “de ir solucionando en conjunto los problemas que se derivan de ella” (Cortez, 2001, p. 24). De este modo, estas y otras comunidades indígenas han tenido un importante instrumento para desarrollar, no sólo habilidades lingüísticas, sino también para interactuar con los demás y para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas en las escuelas a través de materiales didácticos y de diccionarios bilingües.

Cada uno de estos pueblos indígenas amazónicos ha mantenido un saber colectivo que ha ido transmitiéndose de generación en generación, principalmente a través de la tradición oral y que ha abarcado temas del saber popular, como el uso de las plantas medicinales y la artesanía, por ejemplo. En ocasiones, esta memoria colectiva incluso se ha visto mermada por la preeminencia de la escritura sobre la oralidad, lo que ha provocado, en algunas ocasiones, que las nuevas generaciones menosprecien los mitos y tradiciones de su comunidad. Para contrarrestar estos aspectos negativos, algunos pueblos indígenas han encontrado en distintos recursos como su música, su lenguaje, sus relatos orales, sus artesanías y sus danzas (Acuña Delgado, 2002), elementos que contribuyen al “impulso del desarrollo” (Figueroa et al, 2002, p. 40).

2.3 Proyectos y programas educativos en la región amazónica

En la región amazónica peruana se han llevado a cabo distintos programas educativos llevados a cabo por diferentes instituciones y han supuesto la puesta en marcha de instrumentos para el desarrollo de la región más extensa del país y más olvidada por el gobierno central. En este apartado se describirá el trabajo desarrollado por el Instituto Lingüístico de Verano, así como el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP) y el Ministerio de Educación de Perú.

2.4 El ILV y la educación en la Amazonía peruana

Las primeras actividades educativas llevadas a cabo en la Amazonía peruana fueron realizadas por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) a partir de 1952 cuando se estableció un convenio entre esta institución y el Ministerio de Educación, en concreto para trabajar en Iquitos. El proyecto se centró en la alfabetización de jóvenes indígenas amazónicos de diversos grupos étnicos y su posterior regreso a las comunidades de origen, para enseñar el castellano al resto de la comunidad. El modelo educativo utilizado fue el de transición que se fundamentaba en el uso de la lengua indígena y el castellano. Consistía en

traducir la Biblia a las diferentes lenguas indígenas utilizando el castellano como herramienta de comunicación, con esta estrategia se pretendía mejorar el manejo y la utilización del castellano en la vida diaria y en las escuelas (Trudell, 1990). No obstante, el uso de la lengua materna generó ciertos problemas de comunicación entre los docentes y el alumnado, ya que muchos niños y niñas indígenas apenas comprendían el castellano, y tampoco se contaba con suficientes docentes vernáculo-hablantes.

La implantación del programa de educación bilingüe en la selva, por parte del ILV, generó ciertos cambios, tales como la transformación de las lenguas ágrafas de los nativos en lenguas escritas, la preparación de cartillas y libros de textos en sus lenguas maternas y la capacitación de nativos como maestros de cada grupo lingüístico (Larson, Shell y Wise, 1979). El programa de las escuelas bilingües se desarrolló adaptando el programa oficial a las características de la selva; además se preparó al alumnado para ingresar en las escuelas primarias para hispano-hablantes al terminar el segundo año, es decir al tercer año en el sistema educativo nacional, y se les enseñó primero en lengua materna para después proyectar los conocimientos aprendidos al castellano.

Con respecto a la capacitación de docentes, se desarrollaron distintos cursos en el centro educativo de Yarinacocha, donde asistieron nuevos candidatos y maestros bilingües en ejercicio, durante las vacaciones escolares anuales (Shell, 1979). En dichos cursos se recibía, además de capacitación pedagógica, nociones básicas sobre salud, diagnóstico y tratamiento de enfermedades comunes, impartidas por personal de la clínica del ILV.

Junto a las tareas de capacitación de nuevos docentes, se trabajó en la construcción de escuelas en las diferentes comunidades en donde poder comenzar a enseñar a leer y escribir al resto de los miembros de la comunidad. Además, se llevaron a cabo diversos cursos ocupacionales para estudiar agricultura, carpintería, mecánica, contabilidad elemental y economía doméstica (Jakway, 1979), para después prestar esos servicios en las propias comunidades. El gobierno peruano colaboró en la implementación de este programa de educación bilingüe, tanto con la elaboración de materiales escolares en lenguas indígenas; como con la elección y contratación de profesorado para los cursos de capacitación.

Además, el ILV llevó a cabo diferentes proyectos que se centraron, por un lado, en programas para el entrenamiento de líderes y de técnicos autóctonos, cursos de capacitación entre distintos grupos étnicos, apoyo a las comunidades para hacer los deslindes, para transportar a los técnicos y llevar a cabo otros pasos necesarios para adquirir títulos de propiedad de sus terrenos, y el desarrollo de un proyecto de transporte para facilitar la comercialización de los productos de las comunidades. Por otro lado, se elaboraron alfabetos, se prepararon libros y se recopilaron cuentos en las lenguas maternas, fomentando, de este modo, la literatura autóctona en las diferentes lenguas indígenas. Igualmente, se prestó atención sanitaria, a través de campañas de vacunación, entre otros:

A través del sistema de escuelas bilingües, miles han aprendido a leer y escribir en su lengua nativa y en castellano, se han enterado de la extensión de su tierra nativa y también de la existencia y funcionamiento de su gobierno. Se han enterado de sus propios privilegios y obligaciones con ese gobierno. Al mismo tiempo, han tomado mayor conciencia de su propia

identidad étnica y han desarrollado un verdadero orgullo por su lengua y sus costumbres (Larson et al., 1979, p. 64).

Aunque los éxitos de los diferentes programas y proyectos aún se perciben en la región, esta institución y su trabajo no dejaron de ser criticados. En el terreno científico se le criticaba el no haber formado ni preparado a personal peruano para continuar la obra del ILV; en el ámbito educativo, se le criticaba la mentalidad individualista que subyacía en la educación y la insistencia en la escuela que obligaba a las comunidades a dejar de ser nómadas, lo que afectaba a su idiosincrasia, es decir, desestructuraba su identidad; además, en el terreno socioeconómico, se criticaba el control por parte de una organización norteamericana de una zona geográfica con abundantes recursos naturales, la Amazonía (Marzal, 1993).

2.5 El CAAAP y su labor educativa en la Amazonía

Otra institución religiosa que ha centrado sus actividades educativas en la Amazonía ha sido el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP), que ha desarrollado distintos proyectos con el fin de conocer las lenguas nativas y fomentar la alfabetización de esta población. Esta institución fue creada en 1974 por los obispos de la Iglesia Católica en la selva peruana para prestar servicios principalmente a estos nativos; destacando entre otros la promoción de la investigación, los proyectos de desarrollo agropecuario, de organización, de promoción de la mujer, y la oferta de diversos cursos de formación, así como servicios de asesoría legal y la edición de libros y de folletos.

Las prioridades de esta institución se centraron en la incorporación de los aspectos culturales en los programas educativos que se dirigían a la población indígena amazónica. En los años ochenta el CAAAP inició diferentes cursos de capacitación para maestros bilingües en Pucallpa (Loreto) y San Lorenzo (Alto Amazonas). Años más tarde, desarrolló programas educativos de alfabetización de adultos para el pueblo “candoshi” y de educación primaria para los “asháninka” del Río Tambo en la provincia de Satipo (Junín), en colaboración con el Ministerio de Educación.

Los objetivos principales planteados por esta institución se centraron en el fortalecimiento de la cultura y la lengua, así como en la promoción de una metodología adecuada para el aprendizaje del castellano, además de la formación y capacitación del profesorado para poder aplicar de forma autónoma la educación bilingüe. Esta institución ha mantenido una clara oposición a la política seguida por el ILV por centrarse solamente en el uso de la lengua indígena como instrumento para traducir en el mensaje religioso y las virtudes de la cultura occidental, además de ser una institución que ha contado con más recursos, así como servicios de transporte aéreo, de radio, etc. (Montoya, 2001).

Actualmente, el CAAAP forma parte de un convenio en colaboración con el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha (Ucayali) y la Asociación Peruana para la Conservación (APECO), mediante el cual se facilita al profesorado indígena y a los graduados de los Institutos Pedagógicos Bilingües, su participación en el Bachillerato con Currículo Diversificado en Educación Bilingüe Intercultural, que ha implementado la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) en Lima. El CAAAP imparte un curso específico dentro de ese currículo diversificado, titulado “Identidad e

Interculturalidad”, en el que se analiza la situación de las culturas indígenas amazónicas, los conceptos de cultura, identidad e interculturalidad, el desarrollo de la competencia comunicativa y la interculturalidad como eje transversal en el proceso educativo (Figueroa et al, 2002).

2.6 El Ministerio de Educación y los proyectos educativos en la Amazonía

Los proyectos educativos implementados en la Amazonía peruana han estado diseñados, principalmente, por instituciones no gubernamentales y confesionales, como han sido el ILV o el CAAAP. Sin embargo, todos esos proyectos han recibido la colaboración del Ministerio de Educación, desde labores de coordinación hasta detalles de financiación. No obstante, con las políticas educativas propuestas en los últimos años, la Amazonía está siendo centro de implantación de distintos proyectos educativos públicos, al igual que la región andina, que hasta el momento había sido atendida con mayor número de proyectos. De este modo destacamos algunos proyectos, el primero dentro del Programa de Educación Rural y Desarrollo Magisterial, y el segundo dentro del Plan Maestro de Alfabetización 2002-2012.

Dentro del Programa de Educación Rural y Desarrollo Magisterial, el Ministerio de Educación presentó la “Estrategia de incorporación de comunidades indígenas en el proyecto de educación rural” (Ministerio Educación, 2002a). Dicho proyecto tuvo una primera fase en la que se elaboró un diagnóstico sobre la situación educativa de niños y niñas de distintos departamentos peruanos, en el que colaboraron representantes de organizaciones indígenas de los Andes y de la Amazonía, federaciones de comunidades, asociaciones, organizaciones regionales, maestros bilingües, organizaciones no gubernamentales, universidades, expertos en educación intercultural y bilingüe, representantes de la Comisión de Educación del Congreso de la República y representantes de la Defensoría del Pueblo y del Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano (Ministerio Educación, 2002a). En una segunda etapa se analizaron las políticas y estrategias para la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) y tuvo como tema central la discusión de los lineamientos de Política de la Educación Bilingüe Intercultural, centrándose en estos conceptos: interculturalidad, currículo, formación y capacitación docente, materiales, investigación, educación inicial y primaria, educación secundaria, educación de adultos, gestión y organización de la EBI. Mediante este proyecto se beneficiaron distintas escuelas de la región andina y amazónica de los distintos niveles y modalidades educativas, principalmente escuelas indígenas. Para la puesta en marcha del mismo, se constituyó un equipo técnico formado por miembros de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) y de la Oficina de Coordinación para el Desarrollo de la Educación Rural (OER) y otras oficinas y direcciones del Ministerio.

La puesta en marcha de esta estrategia de incorporación de comunidades indígenas en el proyecto de educación rural supone la atención educativa de un gran número de beneficiarios mediante la elaboración de materiales didácticos, elaborados con calidad, pertinencia pedagógica, lingüística y cultural, la capacitación docente, para un adecuado desempeño en el aula y el desarrollo curricular, que responda a las demandas y necesidades de las comunidades y lenguas, mediante currículos diversificados. Además, supone un

desafío de la educación nacional para las poblaciones rurales planteado en los lineamientos nacionales de política educativa rural, de gestión y de recursos humanos, presentado por el Ministerio de Educación (2001) y en el que expone como fin:

Fortalecer la educación rural y expandir la educación bilingüe intercultural, consolidando, cohesionando y mejorando la calidad de las propuestas existentes de modo de ir cerrando las brechas de equidad y calidad que separan el ámbito rural de las zonas urbanas (p. 4).

Otro de los proyectos educativos propuestos por el Ministerio ha sido el programa para cubrir las necesidades de alfabetización nacional. Con dicho objetivo se presentó el nuevo Plan Maestro de Alfabetización 2002-2012, del que se desprendió el Programa Estratégico de Alfabetización (PEALF), en donde se planteaba una propuesta curricular básica para la atención de más de un 12% de población analfabeta en Perú (INEI, 2001).

La alfabetización de jóvenes y adultos en estos departamentos se centra, principalmente, en la población indígena, pues es el sector de población que presenta un mayor índice de analfabetismo y de pobreza. De este modo, los lineamientos de la política a seguir se centran en la diversidad lingüística y las necesidades de desarrollo local y regional, fortaleciendo y ampliando la diversificación curricular y la educación bilingüe intercultural (Ministerio Educación, 2002c).

En los últimos años, se puede destacar la implantación y el desarrollo de distintos planes, programas y proyectos que tienen como finalidad la mejora de la calidad educativa de todos los peruanos y de este modo, promover la formación y consolidación de una ciudadanía en armonía con su entorno. A través del Plan Nacional de Educación para todos (2005-2015) se pretende trabajar desde una perspectiva intercultural. En este sentido, dentro de los objetivos que se marca se pueden señalar (Ministerio de Educación, 2006):

- E1: “Expandir y desarrollar programas de educación bilingüe intercultural de calidad en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria”
- E4: “Fortalecer la formación de docentes para una educación bilingüe intercultural de calidad prioritariamente en zonas de población de lenguas originarias”

Estas propuestas de actuación surgen después de realizar un análisis de las necesidades educativas que se presentan en el país tras la puesta en marcha de diversos programas educativos con escaso éxito.

En esta misma línea se presenta el Proyecto Educativo Nacional al 2021, la educación que queremos para Perú en 2006. En este caso, es el Consejo Nacional de Educación (CNE) (2006) quien propone los lineamientos para el futuro de la educación nacional, la interculturalidad y el reconocimiento de la diversidad cultural:

Ser competitivo en nuestro país es considerar las potencialidades de nuestra diversidad cultural, así como de nuestros recursos naturales para su preservación a partir de una gestión eficiente [...] no es sólo un término con acepciones de índole económica, incluye tomar en cuenta el valor de las culturas que conforman el país (p. 24).

Desde un enfoque participativo se presenta también el Plan Estratégico Sectorial Multianual (PESEM) (2012-2016) por parte del Ministerio de Educación y organismos públicos del sector de la educación. De este modo, en el ámbito de la educación básica se centra en “los aprendizajes de calidad para todos; la atención a la primera infancia; la educación rural de calidad; la atención culturalmente pertinente; el desarrollo profesional docente; y la gestión descentralizada de la educación” (Ministerio de Educación, 2012, p. 6). En relación con los aprendizajes, este plan señala que será foco de atención aquellos “niños cuyas lenguas maternas son el quechua, el aymara o alguna lengua amazónica que aprendan en su lengua y en castellano, desde su cultura superando las brechas” (Ministerio de Educación, 2012, p. 6). Se recoge, además, dentro del enfoque de la educación que se busca, la perspectiva de la interculturalidad para así poder establecer relaciones que contribuyan a una inclusión con respeto a las diferencias y a la unidad en la diversidad. No obstante, este plan se centra en lograr la enseñanza primaria universal y en promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer, pero no plantea un modelo educativo que se centre en la problemática que presentan las comunidades indígenas o en las deficiencias de la implantación de la EBI en todas las regiones. No obstante, como se ha señalado anteriormente, uno de los objetivos de este plan se centra en la atención educativa en el ámbito rural y en la mejora de la calidad de la formación docente a través de la reforma de la educación superior.

En el actual Plan Estratégico Sectorial Multianual (2016-2021), sigue la misma línea de los planes anteriores y pone el énfasis en una nueva estrategia de intervención ampliando la cobertura de servicios educativos de calidad para población excluida del sistema educativo (Ministerio de Educación, 2016).

Esto implica la provisión de servicios educativos interculturales bilingües (EIB) a poblaciones quechua, aymara y amazónica, que permita el aprendizaje en sus lenguas así como en castellano, considerando los conocimientos de sus culturas originarias (p.18).

Pese a esta línea estratégica de intervención planteada no se recogen todas las propuestas pedagógicas que plantea la Dirección General de Educación Intercultural bilingüe y rural (DIGEIBIR) en su propuesta *Hacia una educación bilingüe intercultural de calidad* (Ministerio de Educación, 2013):

La interculturalidad es un principio rector de todo el sistema educativo, y se promueve la Educación Intercultural (EI) para todos, y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para la población que tiene una lengua originaria como primera o como segunda lengua. El desarrollo de la interculturalidad para todos es una tarea que le corresponde al Ministerio de Educación (p. 10).

En este documento se recogen todos los principios que han de regir la educación de calidad que el gobierno peruano quiere asegurar para fortalecer el sistema educativo nacional atendiendo a todas las demandas sociales y culturales de un país multicultural y multiétnico. En este sentido, se señala la necesaria dotación de recursos educativos y la calidad, así como de un currículo pertinente como propuesta pedagógica EBI, además de la mejora de los programas de formación docente EBI inicial y en servicio para garantizar la

atención de este alumnado y para aminorar “las brechas entre demanda y oferta de docentes bilingües” (Francke, 2017, p. 80).

2.7 La situación educativa actual en la región amazónica

Según los datos estadísticos oficiales del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), Perú tiene un 5,9% de tasa de analfabetismo en la población mayor de 15 años, agravándose esta situación en las áreas rurales donde representa un 14,9% frente al 3,5% de las áreas urbanas (INEI, 2018). En las comunidades que tienen como lengua materna una nativa (quechua, aymara o lenguas amazónicas) el analfabetismo es del 16,1%. Si estos datos los cruzamos con la variable sexo, entre los varones mayores de 15 años encontramos que el analfabetismo es de 6,6%, y las mujeres conforman el sector más marginado ya que triplican el porcentaje, 25,3%. (INEI, 2018).

Si nos centramos en los datos sobre los años de estudio alcanzado por la población de 25 y más años de edad, destaca que aquella parte de la población que tiene como lengua materna el castellano ha alcanzado una media de 10,2 años; mientras que aquellas personas que aprendieron una lengua nativa lograron estudiar como media 6,7 años, es decir, 2,9 años menos (INEI, 2018).

En la región amazónica este panorama se relaciona con la existencia de escuelas unidocentes o multigrado, la tasa de deserción escolar y las metodologías inadecuadas para la enseñanza bilingüe intercultural. Además, en el nivel de secundaria se ha aplicado un programa y un currículo que no ha potenciado el uso de la lengua materna ni el respeto a lo que representa su cultura, y en muchas ocasiones los maestros no han estado preparados para el fomento del uso escrito de su lengua a través de periódicos murales, revistas o artículos en periódicos (Trapnell, 2011). No obstante, en algunas comunidades amazónicas se ha fomentado el desarrollo de otras estrategias fuera del ámbito escolar, por ejemplo, muchos jóvenes shipibos, han fomentado el uso de su lengua materna en programas de radio dentro de la comunidad.

En la Amazonía, igual que en el resto del país, se carece de centros de enseñanza superior para los pueblos indígenas con medios especiales de formación que se basen en su entorno económico, en las condiciones sociales y culturales y en sus necesidades concretas, según establece el Convenio 169 de la OIT ratificado en 1993. Además, la educación superior que han recibido algunos estudiantes indígenas ha estado diseñada fuera de su realidad, no se ha impartido en lengua materna y en muchas ocasiones, los estudiantes indígenas se han enfrentado a situaciones conflictivas por su escaso dominio del castellano. No obstante, a inicios del año 2000 se promulgó la “Ley de creación de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía”. Esta nueva ley necesitaba que esta institución de enseñanza superior fuera parte de una política educativa planificada y coherente en todos los niveles educativos para mejorar su calidad y que incorporara a los interesados en la elaboración, diseño, implementación y evaluación de las distintas propuestas educativas. Además, esta institución debía de asumir los principios de interculturalidad del modelo de educación bilingüe de mantenimiento y superar el modelo de transición, partiendo de los propios referentes culturales para valorarlos, mantenerlos, desarrollarlos y relacionarse con los otros, centrándose en promover el desarrollo de la región.

Como ejemplo de la realidad educativa de las distintas comunidades indígenas amazónicas y según la investigación de Francke (2017) se puede señalar que:

“(…) el 94% de docentes en escuelas EIB (42,439) no cuenta con formación en EIB, el 40% (17, 905) docentes no dominan la lengua originaria y apenas 30% aplica un currículo pertinente y una propuesta pedagógica EIB, considerando que en esos colegios el 79% de los niños y niñas tienen como lengua materna el quechua, 7.3% el aimara y 13% tienen diversas lenguas amazónicas. Esta situación genera además una gran ineficiencia dado que el estado distribuye materiales educativos en lenguas originarias a los colegios EIB, los que en muchos casos no pueden ser aplicados en clase y a veces ni siquiera son repartidos oportunamente a los estudiantes, debido a que los profesores no conocen la lengua local” (p.78).

La finalidad de educar desde una perspectiva bilingüe intercultural en esta región se hace muy difícil debido a que “los docentes en esos colegios no están formados para enseñar en esas condiciones” (Francke, 2017, p. 78). Es decir, este profesorado tiene que hacer frente a una deficiente formación y preparación, sobre todo en el uso de metodologías adecuadas para la enseñanza bilingüe, tanto en lengua materna como en castellano y en segunda lengua; y por otro lado, el nombramiento de los maestros, pues algunos docentes monolingües hispanohablantes son designados en escuelas bilingües, y otros maestros bilingües hablantes de una lengua indígena son destinados a escuelas donde asisten niños y niñas hablantes de una lengua indígena diferente de la que habla el maestro.

Uno de los programas que se han puesto en marcha para adecuar esta formación de docentes a la realidad de EIB es el programa de “Acompañamiento Pedagógico” centrado en la formación y capacitación de docentes en servicio (Ministerio de Educación, 2014). Para Rodríguez, Leyva y Hopkins (2016) este programa de Acompañamiento Pedagógico está siendo positivo en las regiones bilingües donde las tareas se están centrando en lograr una adecuación de los contenidos al contexto y a las necesidades presentadas por el alumnado, además de “fortalecer las competencias pedagógicas (estrategias de enseñanza, uso del tiempo en el aula y uso de los recursos educativos) más que al fortalecimiento del manejo de contenidos” (p.39).

Además, se está promoviendo la capacitación de jóvenes indígenas como profesorado EIB a través de la formación en Institutos Superiores Pedagógicos y Universidades:

“A la fecha hay 4.300 jóvenes con becas realizando esos estudios superiores, que se espera retornen a sus comunidades de origen para asumir la enseñanza en las escuelas de nivel inicial y primaria; sin embargo, como se puede calcular con facilidad, esta cantidad no es sino una décima parte del déficit de docentes EIB requeridos. Las innovaciones en los currículos de formación académica, la asesoría técnica del Ministerio de Educación y el soporte institucional han hecho posible que varios centros de estudio superior apuesten por las carreras de EIB y procuren altos niveles de formación con enfoque de interculturalidad crítica y tratamiento adecuado y pertinente de las lenguas y las culturas de los lugares de procedencia de los estudiantes, con lo

cual se espera dar sostenibilidad a la formación docente de inicio” (Francke, 2017, p.79)

En la región amazónica, la educación superior intercultural en Perú está siendo abordado por diferentes universidades interculturales, destaca, por un lado, la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA) situada en Ucayali, y, por otro lado, el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha (ISPBY), en Pucallpa (Olivera y Dietz, 2017). No obstante, en la práctica aún no se ha desarrollado un modelo de educación intercultural que aborde de una forma inclusiva la participación de toda la comunidad, así como el reconocimiento de las lenguas, los saberes y los conocimientos de los futuros docentes indígenas. También se ha de destacar el trabajo llevado a cabo por la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) y la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI-SC). Estas asociaciones han diseñado propuestas de formación de docentes EIB en las comunidades indígenas centrándose en el respeto de la lengua, la cultura y las formas de comunicación y aprendizaje del alumnado, potenciando de este modo los diferentes procesos de socialización (Trapnell, 2011).

3. CONCLUSIONES

La situación de la educación en Latinoamérica ha estado determinada no sólo por las condiciones económicas, políticas y sociales propias de cada país, sino por las influencias y los cambios producidos a nivel internacional y, sobre todo, en la educación como factor de desarrollo humano y económico. Ya que la Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce a la educación como un derecho fundamental y como un factor de desarrollo económico y social que va regulando el grado de bienestar de una sociedad. A su vez, la educación también está influenciada por el ámbito político y económico en el que se circunscribe.

El fracaso de las políticas educativas destinadas a las poblaciones indígenas ha establecido un punto de referencia para configurar las políticas futuras, reconociendo y ratificando los derechos reclamados históricamente por los grupos étnicos, al aceptar la pluralidad étnica como base del proyecto nacional.

En este sentido, la evolución de las políticas educativas dirigidas a las poblaciones étnicas nacionales ha ido reflejando los cambios exigidos por las comunidades de destino y por los mismos beneficiarios a través de distintas instituciones indigenistas y organizaciones indígenas. En el centro de estas demandas han estado presentes tanto la lengua y la cultura de las poblaciones indígenas, como la reivindicación de una política del lenguaje que equipare la lengua materna con la lengua oficial, ya sea en los distintos niveles educativos o en otros ámbitos de la vida cotidiana. Esta situación incluso ha propiciado que en Perú se promulgase una política nacional de lenguas amparada en la Ley de Lenguas de 2002 (Ministerio de Educación, 2002c).

En concreto, en la cuenca amazónica peruana, se puede señalar la escasa atención de instituciones gubernamentales en el impulso de proyectos educativos destinados a las poblaciones indígenas de la región. Si bien las primeras experiencias educativas planificadas para las comunidades rurales e indígenas fueron desarrolladas por instituciones

extranjeras, en algunas ocasiones avaladas por el Ministerio de Educación peruano, el posterior desarrollo de proyectos educativos ha estado igualmente amparado por diversas instituciones no nacionales. No obstante, en los últimos años la política educativa nacional peruana ha dado un giro a través de la creación de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) en 1992 con el objetivo de planificar un nuevo modelo educativo para una población diversa cultural y lingüísticamente, además de organizar cursos de formación y capacitación para unos docentes con escasos recursos financieros y didácticos. Los proyectos educativos llevados a cabo hasta el momento sirvieron como diagnóstico para conocer la situación educativa del país, tanto de la región andina como de la cuenca amazónica, y para tomar las medidas oportunas e intentar eliminar las desigualdades sociales y educativas detectadas.

Actualmente se están diseñando desde el Ministerio de Educación los lineamientos para una educación bilingüe intercultural, así como la promoción de programas de desarrollo rural y planes de alfabetización. Las propuestas gubernamentales no dejan de ser un cúmulo de buenas intenciones con una buena base epistemológica, pero que están sujetas a otros impedimentos que oscilan entre una deficiente política económica que acompañe a los requerimientos de estas políticas educativas y un cambio de actitudes de aquellos sectores de la población más críticos con el carácter multicultural y plurilingüe de la sociedad nacional.

No obstante, no basta con desarrollar un diálogo intercultural y practicar una pedagogía de la interculturalidad en las políticas educativas estatales y como parte de la cultura política del país. Es asimismo necesario desarrollar habilidades entre todos los miembros de la sociedad que ayuden a reconocer los problemas culturales y diferenciarlos; a aprender y a relativizar las costumbres y usos, los sistemas de valores y las visiones del mundo de las distintas culturas y a “guardar una ética, promoviendo la comprensión del otro” (Helberg, 2001, p. 77).

En este sentido, las distintas políticas y planes gubernamentales van dirigidos a una atención EIB con un triple enfoque, por un lado, el fortalecimiento lingüístico y cultural del alumnado indígena, por otro lado, la revitalización lingüística y cultural de estos pueblos, y, por último, “una EIB en ámbitos urbanos que atiende a estudiantes de pueblos originarios en contextos urbanos y periurbanos” (Defensoría del Pueblo, 2016, p. 27).

La interculturalidad se convierte, por tanto, en un proceso de negociación social entre grupos que mantienen una relación de equidad, para desarrollar interacciones que lleven a relaciones más equitativas en términos económicos, sociales y políticos entre los miembros de universos culturales diferentes, sobre la base del reconocimiento de la diversidad. Esta noción de interculturalidad abarca la sociedad global en su conjunto y se convierte en un “valor educativo y también como praxis para la mejora de la inclusión social y emocional de todos” (Leiva, 2017, p. 29). Este tipo de relación entre diversidad cultural e interculturalidad ha de centrar los lineamientos futuros de las políticas educativas en la educación superior, poniendo el foco de atención en la asunción de nuevas responsabilidades centradas en competencias cívicas que favorezcan una ciudadanía intercultural (Figueredo y Ortiz, 2018).

REFERENCIAS

- Acuña Delgado, Á. (2002). La danza como modelo analítico de interpretación sociocultural. Un estudio de caso. *Gazeta de Antropología*, 18, 18-14. Recuperado de: http://www.ugr.es/~pwlac/G18_14Angel_Acuna_Delgado.html
- Aikman, S. (1997). Intercultural Education in Latin America. En: D. Coulby; J. Gundara y C. Jones (eds) *World Yearbook of Education 1997: Intercultural Education*, pp. 79-89. London - Stirling, VA: Kogan Page.
- Calderón, L. (2000). Imágenes de otredad y de frontera: antropología y pueblos amazónicos. En: C. Degregori (ed.) *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*, pp. 235-277. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú. Universidad del Pacífico. Instituto de estudios Peruanos. Perú.
- Cortez, M. (2001). Consideraciones acerca de la interculturalidad en el Ucayali. Reflexiones desde la educación. En: M. Heise (ed.) *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, pp. 181-191. Programa FORTE-PE/PROEBI. Perú
- Consejo Nacional de Educación (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. CNE. Perú
- Defensoría del Pueblo (2016). *Informe defensorial 174. Educación Intercultural bilingüe hacia el 2021*. Recuperado de: <https://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/defensoriales/Informe-defensorial-174-EIB.pdf>
- Figueredo, V., y Ortiz, L. (2018). Profesorado y diversidad cultural: análisis de la formación inicial del profesorado en interculturalidad. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa, (IJERI)*, 9, 46-71.
- Figueroa, L., Acuña, C., Crespo, A., y Camino, A. (2002). *Identidad e interculturalidad. Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP)*. Lima, Perú
- Francke, P. (2017). *El derecho a la educación intercultural bilingüe y la política fiscal en Perú*. Documento de trabajo, n. 447. Departamento de Economía, Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <http://files.pucp.edu.pe/departamento/economia/DDD447.pdf>
- Flores, A. (1994). *Buscando un inca. Identidad y utopía en los andes*. Ed. Horizonte. Perú.
- Helberg, H. (2001). Hacia una nueva comprensión de las culturas amazónicas. *CD-Publicaciones PROEBI 2; Serie Bibliográfica EBI n.1; Interculturalidad 2 parte*. Lima, Perú.
- INEI (2001). *Encuesta nacional de Hogares. Perú*. Recuperado de: https://webinei.inei.gob.pe/anda_inei/index.php/catalog/272
- INEI (2018). *Perú: indicadores de Educación por departamento, 2007-2017*. Recuperado en: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1529/libro.pdf
- Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (INDEPA) (2010). *Mapa etnolingüístico de Perú*. Recuperado de: <https://sinia.minam.gob.pe/mapas/mapa-etnolingüístico-peru-2010>

- Jakway, M. (1979). Educación para adultos: educación para la vida diaria. En: M. Larson, P. Davis, M. Ballena (ed.) *Educación bilingüe. Una experiencia en la amazonía peruana*, pp. 371-380. ILV, Perú.
- Larson, M. (1979). El rol de las lenguas vernáculas frente a las lenguas de prestigio en la educación primaria. En: M. Larson, P. Davis; M. Ballena (ed.) *Educación bilingüe. Una experiencia en la amazonía peruana*, pp. 33-60. ILV, Perú.
- Larson, M., Shell, O., y Wise, M. R. (1979). Estudio panorámico del programa de educación bilingüe en la selva peruana. En: M. Larson, P. Davis y M. Ballena (ed.) *Educación bilingüe. Una experiencia en la amazonía peruana*, pp. 63-78. ILV, Perú.
- Leiva, J. J. (2017). La escuela intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 29-43. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589
- Loos, E., Davis, P., y Wise, M. R. (1979). El cambio cultural y el desarrollo integral de la persona: exposición de la filosofía y los métodos del Instituto Lingüístico de Verano en el Perú. En: M. Larson, P. Davis y M. Ballena (ed.) *Educación bilingüe. Una experiencia en la amazonía peruana*, pp. 401-445. Instituto Lingüístico de Verano. Lima, Perú.
- Marín, J. (2002). La reflexión intercultural como base para imaginar una educación democrática para los pueblos autóctonos y la sociedad multicultural en América Latina. En: *Foro Injuve: Multiculturalidad: educar para no discriminar*. CEULAJ-Mollina. Málaga.
- Marzal, M. (1993). *Historia de la antropología indigenista: México y Perú*. Anthropos, Barcelona; Editora Regional de Extremadura, Mérida.
- Ministerio Educación (2001). *Lineamientos nacionales de política educativa rural, de gestión y recursos humanos*. Ministerio Educación y Planificación Estratégica y Medición de Calidad - PLANMED. Lima, Perú.
- Ministerio Educación (2002a) *Estrategia de incorporación de comunidades indígenas en el proyecto de educación rural*. Recuperado de www.minedu.gob.pe/edrural/documentos
- Ministerio Educación (2002b). *Taller de consulta a los pueblos indígenas sobre educación*. Instituto Superior Pedagógico Yarinacoccha, Pucallpa. Perú.
- Ministerio Educación (2002c). *Ley de Lenguas*. Recuperado de www.minedu.gob.pe/edrural/documentos
- Ministerio Educación (2006). *Plan Nacional de educación para todos 2005-2015. Hacia una educación de calidad con equidad*. Ministerio de Educación. Lima, Perú.
- Ministerio Educación (2012). *Plan Estratégico Sectorial Multianual (PESEM) (2012-2016)*. Ministerio de Educación. Lima, Perú.
- Ministerio Educación (2013). *Hacia una educación bilingüe intercultural de calidad. Propuesta pedagógica*. Ministerio de Educación. Lima, Perú.
- Ministerio Educación (2014). *El acompañamiento pedagógico. Protocolo del acompañante pedagógico, del docente coordinador/acompañante y del formador*. Biblioteca Nacional de Perú.
- Ministerio Educación (2016). *Plan Estratégico Sectorial Multianual (PESEM) (2016-2021)*: Ministerio de Educación. Lima, Perú.

- Montoya, R. (2001). Límites y posibilidades de la educación bilingüe intercultural en el Perú. En: M. Heise (ed.) *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, pp. 165-179. Programa FORTE-PE/PROEBI. Perú.
- Olivera, I., y Dietz, G. (2017). Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar. *Revista Antropológica* XXXV(39), 7-39. <https://doi.org/10.18800/antropologica.201702.001>
- Rodríguez, J., Leyva, J., y Hopkins, A. (2016). *El efecto del programa de acompañamiento pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Consorcio de investigación económica y social. Perú.
- Shell, O. (1979). Capacitación de maestros bilingües. En: M. Larson, Davis y M. Ballena Dávila (comp.). *Educación bilingüe. Una experiencia en la amazonía peruana*, pp. 115-140. Instituto Lingüístico de Verano. Lima, Perú.
- Trapnell, L. (2011). Desde la Amazonía peruana: aportes para la formación docente en la especialidad de educación inicial intercultural bilingüe. *Revista Educación*, XX (39), 37-50.
- Trudell, B. (1990). El Instituto Lingüístico de Verano y la Educación Bilingüe en el Perú: una perspectiva. En: A. Bergli (recop.) *Educación intercultural*, pp. 19-34. Ministerio de Educación, ILV. Perú.