

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



LAS CONCEPCIONES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE POR LOS DOCENTES EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA EN APURÍMAC: DILEMAS Y POSIBILIDADES

Tesis para optar al Título Profesional de Licenciado en Educación Primaria Intercultural
Bilingüe

Presenta el Bachiller

EDISON PERCY BORDA HUYHUA

Presidente: Oscar Heerbert Marín García

Asesor: Virginia Zavala Cisneros

Lector: Wilfredo Quispe Huayhua

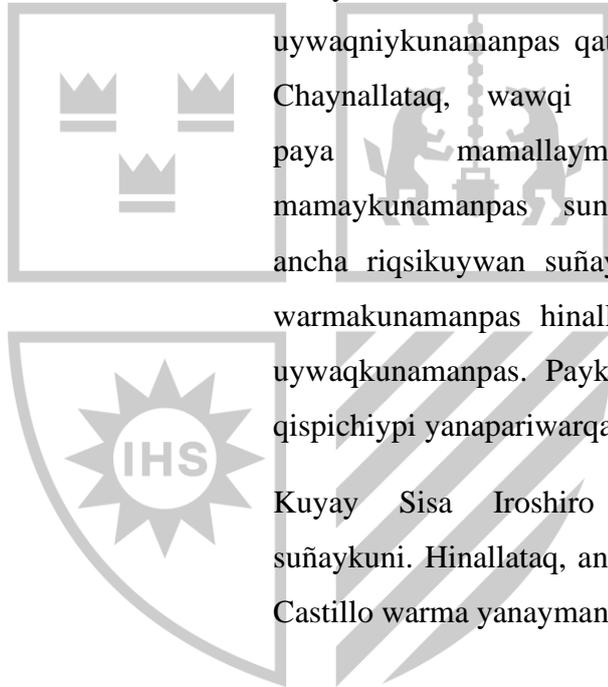
Lima – Perú

Noviembre de 2022

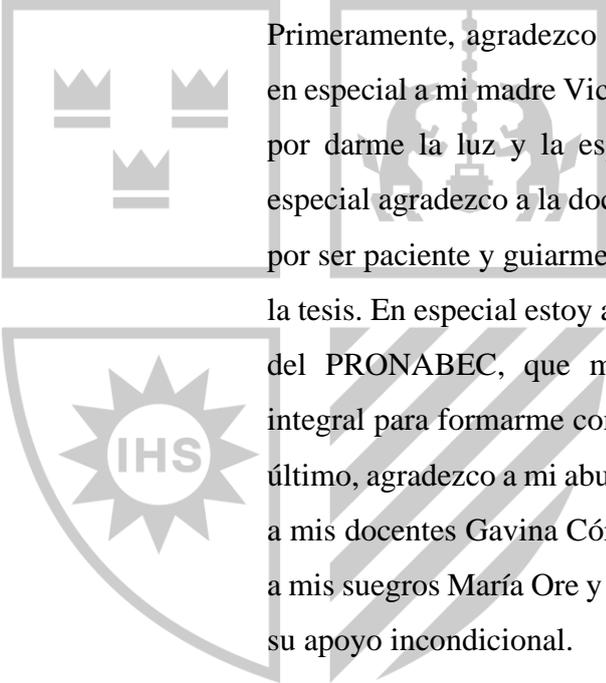
DEDICATORIA

Kuyay mamallayman qatipaspay llamkayllayta suñaykuni. Hinallataq, llapan uywaqniykunamanpas qatipayniyta saqiykuni. Chaynallataq, wawqi panillaykunamanpas, paya mamallaymanpas, hawa mamaykunamanpas sunqu ruruymantapuni ancha riqsikuywan suñaykullani. Yachaqyaq warmakunamanpas hinallataq yachay wasipi uywaqkunamanpas. Paykunam kay qatipayta qispichiypi yanapariwarqanku.

Kuyay Sisa Iroshiro Naep churiyman suñaykuni. Hinallataq, ancha kuyasqay Nancy Castillo warma yanayman saqiykuni.



AGRADECIMIENTO



Primeramente, agradezco a Dios por la vida y en especial a mi madre Victoria Huyhua Quispe por darme la luz y la esperanza. De manera especial agradezco a la doctora Virginia Zavala por ser paciente y guiarme en la elaboración de la tesis. En especial estoy agradecido a Beca 18 del PRONABEC, que me otorgó una beca integral para formarme como docente EIB. Por último, agradezco a mi abuela Margarita Yucra, a mis docentes Gavina Córdova y Luis Mujica, a mis suegros María Ore y Teodoro Castillo por su apoyo incondicional.

RESUMEN

Desde una metodología cualitativa, esta investigación aborda la concepción de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) por parte de los docentes en una institución educativa de nivel primario EIB en Apurímac – Perú. El principal hallazgo es que los docentes presentan conceptualizaciones dilemáticas en relación a la EIB, pues si bien van apropiándose de la propuesta de esta modalidad educativa también arrastran visiones que los acercan a un modelo de escuela civilizadora que ha primado históricamente en el Perú. Los docentes son críticos frente a la opresión del quechua, pero lo enseñan muy poco en la escuela; defienden que los estudiantes usen su vestimenta ancestral, pero también abogan por un uniforme único; reconocen la necesidad de trabajar con materiales locales en el contexto comunal, pero simultáneamente se alinean con los materiales tradicionales del MINEDU y deciden permanecer mayormente en sus aulas. Finalmente, los docentes promueven la interculturalidad, pero conceptualizan la cultura quechua como algo estático y del pasado. Este estudio muestra que estos dilemas (y rezagos de la escuela civilizadora) en los docentes se pueden explicar a partir de su propia vida y formación escolar, pues ellos mismos han sido víctimas de constante discriminación y racismo en este proceso.

Palabras clave: Educación intercultural bilingüe, identidad cultural, docente-estudiante, lengua, cultura

ABSTRACT

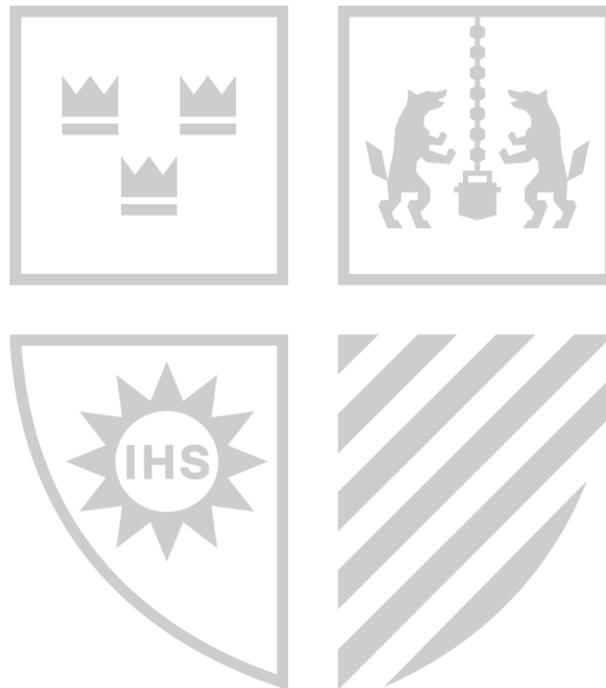
From a qualitative methodology, this research addresses the conception of Intercultural Bilingual Education (IBE) by teachers in an educational institution of primary level IBE in Apurimac - Peru. The main finding is that teachers present dilemmatic conceptualizations in relation to IBE, because although they are appropriating the proposal of this educational modality, they also have visions that bring them closer to a civilizing school model that has historically prevailed in Peru. Teachers are critical of the oppression of Quechua, but teach it very little in school; they defend the use of ancestral dress by students, but also advocate for a single uniform; they recognize the need to work with local materials in the community context, but simultaneously align themselves with the traditional MINEDU materials and decide to remain mostly in their classrooms. Finally, teachers promote interculturality, but conceptualize Quechua culture as something static and of the past. This study shows that these dilemmas (and lags of the civilizing school) in teachers can be explained from their own life and school training, as they themselves have been victims of constant discrimination and racism in this process.

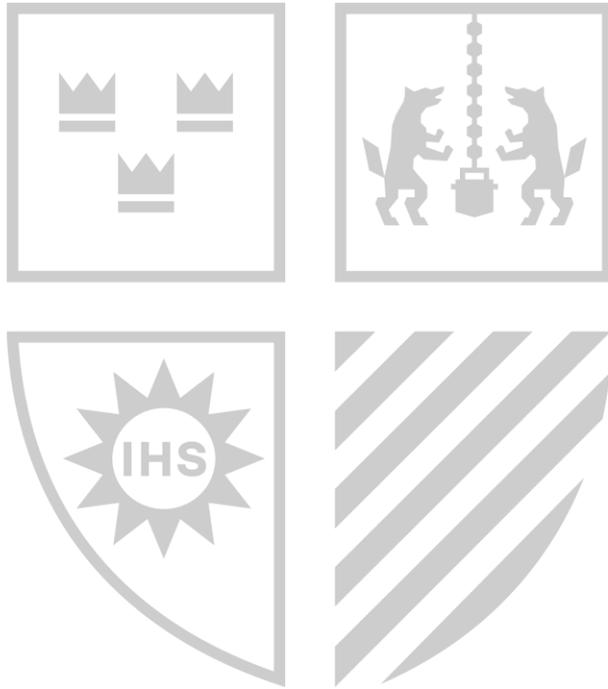
Keywords: Intercultural bilingual education, cultural identity, teacher-student, language, culture

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción	9
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
1.1. Planteamiento del problema.....	12
1.2. Justificación del problema	14
1.3. Pregunta de investigación	15
1.4. Objetivos de la investigación.....	15
1.4.1. Objetivo general.....	15
1.4.2. Objetivos específicos	15
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	16
2.1. La escuela civilizadora.....	16
2.2. La propuesta de la escuela de educación intercultural bilingüe en Perú	18
2.2.1. La escuela de educación intercultural bilingüe funcional.....	18
2.2.2. La escuela de educación intercultural bilingüe crítica.....	20
2.2.3. La lengua originaria en la escuela de educación intercultural bilingüe.....	22
2.3. La necesidad de un enfoque decolonial en la educación intercultural bilingüe.....	23
2.4. La identidad cultural en la educación intercultural bilingüe.....	25
2.4.1. Concepto de identidad	25
2.4.2. Concepto de la identidad cultural	26
2.4.3 Identidad intercultural.....	30
2.4.4 La identidad cultural e intercultural en la educación intercultural bilingüe	31
2.5. Antecedentes de la investigación.....	32
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	36
3.1. Tipo y nivel de investigación.....	36
3.2. Población y muestra.....	37
3.3. Técnicas e instrumentos.....	38
3.4. Descripción de la institución educativa de educación intercultural bilingüe.....	39
3.5. Descripción del proceso empírico de la investigación.....	40
3.6. Mi posicionamiento como docente investigador a partir de un testimonio	41
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS	46
4.1. Concepción de educación intercultural bilingüe por los docentes.....	46
4.2. La concepción de una educación para irse y quedarse en la comunidad y familia.	53
4.3. Experiencias traumáticas de vida escolar y profesional de los docentes indígenas de una escuela de educación intercultural bilingüe	61

4.4. Espacios de aprendizaje y los materiales bilingües e interculturales.....	65
4.5. La vestimenta de los estudiantes.....	68
4.6. Concepción de la enseñanza de la lengua quechua a los estudiantes indígenas por los docentes.....	72
4.7. Concepción de la enseñanza de las prácticas y saberes culturales de los estudiantes quechua hablantes.....	76
Conclusiones.....	80
Recomendaciones.....	83
Referencias Bibliográficas.....	85





INTRODUCCIÓN

El Perú es signo de diversidad cultural, lingüística, espiritual, étnica, geográfica y ecológica, que alberga 55 pueblos originarios y 48 lenguas originarias (Ministerio de Cultura, 2016) anteriores a los métodos de colonización europea a nuestras sociedades de Abya Yala. El quechua es la lengua hablada por una mayor cantidad de personas en el Perú y sus hablantes se concentran sobre todo en la zona andina. Según el censo del 2017 (INEI, 2017), el Perú tiene 3 799 780 quechua hablantes como primera lengua, que constituyen el 13,6% respecto de la población total. Sin embargo, según este mismo censo, el 22,3 % de la población de 12 y más años de edad (5 millones 176 mil 809) se autoidentificó como quechua, lo que muestra que la identidad quechua sobrepasa el tema de la lengua. Ahora bien, varias regiones del sur andino cuentan con un número más elevado de personas que declaran hablar quechua en el hogar y en la región apurimeña este número se eleva a un 69,69 %. En esta región, se implementa la educación intercultural bilingüe en la mayoría de las instituciones educativas de educación básica regular, aunque estas se concentran en la zona rural.

En las primeras décadas del siglo XXI, la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú se ha ido masificando en la sociedad, sobre todo en las comunidades donde se encuentran las culturas originarias que hablan una lengua originaria. La educación intercultural bilingüe en el Perú constituye una propuesta dirigida a los pueblos indígenas del Ande y la Amazonia donde el proceso de enseñanza – aprendizaje se desarrolla de y en la lengua originaria de los estudiantes que pertenecen a los pueblos indígenas. Se trata de un derecho fundamental de los estudiantes andinos - amazónicos, por una educación que favorezca el desarrollo de la identidad cultural e intercultural de los estudiantes y cuestione el proyecto “colonizador” y “civilizador” de la escuela tradicional (Cavero, 2014). La educación intercultural bilingüe es, por tanto, una conquista social de los pueblos indígenas que implica exigir este derecho fundamental a una educación pertinente y de calidad en su lengua y cultura propia. No obstante, este tipo de educación tarda en llegar a los pueblos indígenas en su totalidad, sobre todo en las regiones amazónicas. Pero más allá de lo anterior, los actores sociales que la implementan, desde el nivel del ministerio de educación hasta el trabajo en el aula por parte de los docentes,

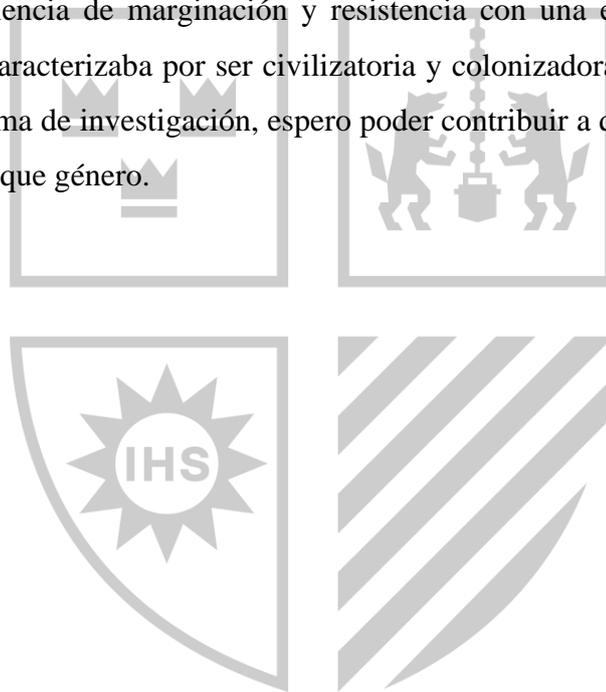
presentan tensiones y ambivalencias en torno a lo que supone este tipo de educación. La educación intercultural bilingüe no significa lo mismo para todos (Peschiera, 2010).

La concepción de la educación intercultural bilingüe por parte de los docentes de una institución educativa de nivel primario con enfoque de EIB es dilemática y polémica. De hecho, los docentes muestran actitudes positivas hacia la EIB a nivel del discurso, pero la práctica pedagógica refleja otra realidad. Esto se puede apreciar en relación a cómo conceptualizan los objetivos de la EIB, el rol de la lengua originaria y de las prácticas culturales locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o el futuro de los estudiantes. Todos los docentes están de acuerdo con el desarrollo de la educación intercultural bilingüe, pero la implementación de la propuesta de la EIB revela ambivalencias y tensiones. Considero que este es un aspecto fundamental a ser investigado, pues se vincula con cómo el actor central de este tipo de educación se va apropiando de una propuesta que se distancia de una educación tradicional que todavía no deja de tener un corte civilizatorio y colonizador.

La investigación se divide en cuatro capítulos. El primer capítulo aborda el planteamiento del problema de la investigación y la formulación de los objetivos. El problema de la investigación surge por el interés de profundizar en el análisis de la concepción de la educación intercultural bilingüe que observé en las prácticas educativas y preprofesionales en las instituciones educativas con propuesta de EIB en las regiones andinas como Apurímac, Cusco y Ayacucho. En segundo capítulo discute los conceptos teóricos en relación a una educación civilizadora, la educación intercultural bilingüe desde el enfoque decolonial, la interculturalidad crítica, el desarrollo de las lenguas originarias en la educación de los estudiantes indígenas y la identidad cultural e intercultural desde la perspectiva crítica. En tercer capítulo aborda la metodología de la investigación. Para ello, se utilizaron dos técnicas con su respectivo instrumento, que es la entrevista a profundidad y la observación informal. Los docentes entrevistados son de procedencia andina de Apurímac, bilingües quechua-castellano, de sexo masculino en su totalidad, con formación y/o capacitación esporádica en educación intercultural bilingüe, y con una trayectoria de formación escolar “civilizadora” y “colonizadora”. Todo lo anterior ha contribuido a que tengan diversas percepciones en torno a la educación intercultural bilingüe. Por su parte, los estudiantes son bilingües, de ambos sexos y con una actitud respetuosa a la lengua y cultura quechua. En el cuarto capítulo, se analizan

los resultados del estudio con la información del trabajo de campo. Por último, se presentan las conclusiones y las recomendaciones.

En este trabajo, incluí un fragmento de mi autobiografía en torno a la experiencia escolar. Decidí hacer esto porque creo que es importante explicitar mi lugar de enunciación en relación al tema abordado, en el marco de la importancia que tiene hoy en día la reflexividad del investigador en los trabajos cualitativos y sobre todo etnográficos (Guber, 2001). En el fragmento que presento en la metodología de la tesis, narro mi experiencia con el proceso escolar durante mi infancia en una escuela donde no se implementaba una propuesta de educación intercultural bilingüe y yo hablaba mayormente quechua, tal como sucedió también con los docentes entrevistados. Comparto la experiencia de marginación y resistencia con una educación primaria y secundaria que se caracterizaba por ser civilizatoria y colonizadora. Al explicitar desde dónde abordo mi tema de investigación, espero poder contribuir a que se entienda mejor las interpretaciones que género.



CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

El Perú es uno de los países Latinoamericanos con una gran diversidad cultural y lingüística. No obstante, con frecuencia somos testigos de discriminación y racismo en nuestro país. La diversidad no es considerada como signo de “desarrollo” y “progreso” de la sociedad peruana. En ese sentido, para los “otros” diferentes u opuestos a la “civilización” y “modernización” el Estado Peruano proyecta una educación con el fin de educarlos, civilizarlos y modernizarlos (Vigil, 2011 y Caveró, 2014). Pero, aun así, la educación tarda en llegar a los pueblos indígenas en su totalidad. Recién casi desde hace un siglo se logra incorporar a los indígenas a la educación en el Perú plural. En algunas regiones amazónicas aún falta la inclusión a la educación de los/as niños/as indígenas. Desde hace casi medio siglo, se viene desarrollando una educación pertinente para los indígenas, la Educación Intercultural Bilingüe, que tiene sus raíces en la década de 1970 pero incluso en iniciativas anteriores que se gestaron desde la década de 1920 (Zavala & Córdova, 2003). Es recién en el año 1972, en tiempos de la Reforma Educativa, que obtuvo respaldo legal. Sin embargo, este tipo de educación aún tiene raíces de la escuela colonial, que actualmente influye en la construcción de la identidad cultural de los estudiantes indígenas del ande peruano (Ccahuana, 2020).

Desde hace una década, la Educación Intercultural Bilingüe comenzó a tener otros horizontes, ya que antes solo se enfatizaba la lengua, pero ahora se coloca mayor importancia al aspecto cultural (conocimiento, identidad, saberes, pensamientos, etc.). En

el 2016, nuestro Estado Peruano promulgó la Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe y Educación Intercultural trazando como finalidad:

Garantizar aprendizajes pertinentes y de calidad en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de todo el Perú, desde el reconocimiento y valoración positiva de la realidad socio-ambiental y la diversidad cultural y lingüística que caracteriza al país, que contribuyan a la formación de ciudadanos y ciudadanas protagonistas y en la construcción de un proyecto colectivo de sociedad democrática y plural con igualdad de género (MINEDU, 2016, p. 55).

Asimismo, es importante mencionar el censo nacional del 2017. Es novedosa la identificación de personas como quechuas a partir de la pregunta sobre autoidentificación étnica. Identificarse como quechua reivindica la condición de ser. Mucho antes, ser quechua significaba o era sinónimo de ‘pobre’, ‘ignorante’, ‘analfabeto’ o ‘sucio’, y esto ahora está cambiando. El censo nacional de 2017 revela que el 22,3% de la población de 12 y más años de edad (5 millones 176 mil 809) se autoidentificó como quechua (INEI, 2017). Este efecto es signo de cambios en nuestra sociedad racista y discriminadora. Cada vez más, existen aportes de diversos actores y organizaciones sociales que luchan por conseguir una sociedad justa con derechos, libertad y justicia social para todos, donde todos podamos convivir en armonía y equilibrio.

A pesar de las acciones favorables en torno a la EIB y los pobladores indígenas promovidas por el Estado, aún existen falencias en la escuela EIB en relación al desarrollo de la identidad cultural e intercultural de los discentes en la zona andina de nuestro país diverso. Muchos docentes no están formados en EIB y desarrollan prácticas que desvalorizan la identidad quechua de los estudiantes. Precisamente en mi trabajo de campo pude constatar que los docentes no se involucran con el desarrollo integral de la identidad cultural e intercultural de los estudiantes.

En efecto, a través de mis prácticas educativas en Apurímac (2015), Cusco (2016) y Ayacucho (2017) durante mi formación como docente EIB, he observado estas falencias que acabo de mencionar. Los conocimientos, las costumbres, la espiritualidad y saberes de la población indígena no se emplean en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Además, el quechua se enseña de manera precaria y no se transmiten conocimientos en la misma lengua.

En ese sentido, es oportuno conocer y entender la concepción de la educación intercultural bilingüe por parte de los docentes en una escuela primaria con propuesta de EIB en la región Apurímac. La bibliografía contemporánea sobre la EIB ha dado cuenta que hay múltiples discursos en torno a este tipo de educación no solamente entre los distintos niveles educativos (Ministerio de Educación, DRE, UGEL, instituciones educativas y docentes), sino también entre los mismos docentes de una misma escuela (Zavala, 2012 y Peschiera 2010). Mi estudio busca abordar si es que existe coherencia o contradicciones en torno a la EIB por parte de los docentes en una II.EE., de qué tipo sería estas últimas y a qué se deben. Es fundamental que la EIB guarde coherencia en su propuesta para que sea implementada con buenos resultados a nivel del aula y para que cada vez más tenga más sostenibilidad.

1.2. Justificación del problema

El presente estudio se fundamenta desde tres espacios: académico, solución al problema del distrito y social. En relación al académico, la investigación tendrá un aporte en el campo de estudio de la educación intercultural bilingüe y específicamente en la manera en que los diferentes actores sociales entienden la EIB a partir de su experiencia de vida personal y profesional. Esta tesis también aporta a la gestión de la Educación Intercultural Bilingüe en relación al desarrollo de la identidad cultural e intercultural de los estudiantes indígenas andinos y amazónicos. Esto se puede plasmar en el diseño del PEI, PCI y PAT de la escuela EIB en torno al progreso integral de la identidad cultural de los estudiantes para su autoidentificación. En la solución al problema del distrito, la investigación ofrece la valoración y reconocimiento de la identidad cultural y construcción de la identidad intercultural en la comunidad andina a través de la escuela EIB y de los sabios y padres de familia. Esto favorecerá el autorreconocimiento y autoidentificación de los pobladores y estudiantes indígenas, expresando libremente sus prácticas ancestrales, costumbres, religiosidad, vestimenta, entre otros, en los espacios públicos. En lo social, el estudio aporta a la construcción de la ciudadanía democrática e intercultural, para que de esta manera todos los peruanos podamos ejercer nuestro derecho como ciudadanos, construyendo ambientes de diálogo y respeto sin discriminación y racismo.

1.3. Pregunta de investigación

¿Cuál es la concepción de Educación Intercultural Bilingüe por parte de los docentes en una institución educativa primaria con enfoque EIB en Apurímac?

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

- ✓ Analizar y explicar la concepción de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) por parte de los docentes en una institución educativa de nivel primaria EIB en Apurímac – Perú.

1.4.2. Objetivos específicos

- Identificar las concepciones de la educación intercultural bilingüe por los docentes de una institución educativa de nivel primaria EIB en Apurímac – Perú en relación a diferentes aspectos vinculados con este tipo de modalidad educativa.
- Analizar estas concepciones desde las propias voces de los docentes.
- Explicar críticamente las concepciones encontradas y vincularlas con el marco teórico revisado.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. La escuela civilizadora

La incorporación de los indígenas a la educación en Latinoamérica es muy prematura, pues se implementó hace ya un siglo. Debido a que desde sus inicios la escuela para la población indígena fue de orden civilizatorio y asimilacionista (Contreras, 2014; Godenzzi, 2001; Portocarrero, 1992 y Degregori, 1991), los runas tanto en Bolivia como en Perú tenían poco interés por su lengua y cultura, en el marco de una educación que los despreciaba.

La educación peruana comienza con los proyectos civilizadores de partidos políticos democráticos civilistas y, a lo largo del siglo XX, han primado los enfoques de homogeneización cultural y lingüística enraizados en el colonialismo. Para Contreras (2014), la educación constituyó una estrategia para incluir a los indígenas en la sociedad moderna, ya que estos ocupaban el 57 % de la población peruana. Por ello, el Estado empezó creando escuelas nuevas en los diversos lugares del territorio nacional.

Por lo tanto, las escuelas se implementaron en los pueblos originarios como parte de un proyecto civilizador que buscaba ‘educar’ a los indígenas (“educar a los salvajes”) para incorporarlos en la sociedad moderna e incluirlos a la civilización. En ese sentido, a los estudiantes se les enseñaba conocimientos de la sociedad “civilizada” y no los saberes ni las prácticas culturales o artísticas de su comunidad, ya que se consideraban inútiles o innecesarias en el contexto moderno. Al respecto, el investigador Apaza (2012) menciona

que la escuela rural del siglo pasado promovió acciones de rechazo de las lenguas y culturas indígenas, generando la pérdida paulatina de saberes y conocimientos ancestrales. Asimismo, el estudioso Caveró (2014) comenta que algunos de los movimientos sociales en el siglo XX rechazaron la demanda educativa y los conocimientos de los pueblos originarios. Además, existían organizaciones en contra de la educación bilingüe, ya que se pensaba que los saberes indígenas eran inferiores y no tenían valor ante la hegemonía euro-centrista.

Según González (2011), el pensador peruano Mariátegui considera que la educación es un “producto heredado de los españoles” y “de la cultura norteamericana o alemana”. Esto en consecuencia generaba la asimilación de modelos educativos foráneos, y no se tejía un sistema para responder a la demanda del contexto peruano plural. Debido a esto, la escuela generaba desigualdad y construía brechas ante la sociedad moderna. De otra manera, los indígenas no lograban educarse, y estaban condenados a la “podredumbre eterna” y a “no ser ciudadanos modernos” (Caveró, 2014).

En esta tesis, quiero argumentar que este pensamiento de la escuela civilizatoria sigue vigente hasta hoy en día, pese a cambios en la educación peruana y a la implementación de la educación intercultural bilingüe durante más de casi medio siglo. Así lo afirma precisamente el investigador Espino:

La escuela en el Perú siempre fue una conquista social. Y la escuela que llega a nuestras comunidades y pueblos del interior corresponde al nuevo proyecto civilizatorio. Es una escuela percibida como el templo del saber, pero opuesta a la vida, la historia y la sensibilidad local. Son los nuevos civilizadores. (Espino, 2011, p. 36).

A partir de lo anterior, habría que preguntarnos si la escuela de educación intercultural bilingüe sigue arrastrando un paradigma civilizador que ha constituido el sello de la educación peruana históricamente. A pesar de que la educación intercultural bilingüe se ha implementado por casi cinco décadas en el Perú, todavía alberga contradicciones en relación a sus objetivos y las prácticas pedagógicas que la definen (Zavala y Córdova, 2003).

La EIB surge en los países de la región como un tipo de educación que busca romper este proyecto civilizador en el que el objetivo central de la escuela consistía en la

destrucción de la identidad indígena (Luykx, 1999). No obstante, sabemos que los paradigmas tardan en cambiar y que el modelo civilizador de la escuela sigue filtrándose en proyectos alternativos. Entonces, se entiende que la escuela de Educación Intercultural Bilingüe podría también constituir un nuevo modelo civilizador, que en el fondo buscaría castellanizar a los indígenas y asimilarlos culturalmente. Sobre todo, en los contextos en que la EIB es un proyecto de arriba hacia abajo, este tipo de educación puede corresponder a un nuevo proyecto hegemónico de los gobernantes elitistas que termina reproduciendo el *status quo* y la lógica neoliberal contemporánea (Trapnell y Zavala, 2013). La escuela de Educación Intercultural Bilingüe puede ser epistemicida, al no enseñar los saberes de los pueblos indígenas ni mucho menos favorecer el desarrollo de su lengua. Además, se crea una subjetividad discriminadora hacia los indígenas a “quienes no se les ha reconocido sus saberes ancestrales y han pasado de ser propietarios nativos de estos territorios a ser poblaciones diferenciales que apenas en las últimas décadas se les ha reconocido en las Cartas Constitucionales sus derechos humanos” (Correa y Saldarriaga, 2014, P. 163). Esto atentaría contra la vida, la memoria y la racionalidad de los hombres y mujeres autóctonos.

2.2. La propuesta de la escuela de educación intercultural bilingüe en Perú

En esta sección, se conceptualiza la educación intercultural bilingüe desde el enfoque de decolonialidad e interculturalidad crítica. Se define el concepto de la educación intercultural bilingüe funcional y crítica, el rol de la lengua originaria en la escuela de EIB y la necesidad de un enfoque decolonial en la institución educativa de nivel primario con propuesta de EIB.

2.2.1. La escuela de educación intercultural bilingüe funcional

En el Perú, se dieron las primeras intervenciones que dan origen a la educación bilingüe desde 1920, con escasas experiencias promovidas por los docentes en el sur andino.

Históricamente, se han promovido proyectos de educación rural bilingüe con el apoyo de organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales desde antes de

la década de 1970 en las regiones Andinas y Amazónicas, particularmente en Ayacucho, Puno, Apurímac, entre otros (Zavala y Córdova, 2003; Zuñiga, 1991). Algunos de estos proyectos han buscado “integrar” a los indígenas al mundo moderno, mientras que otros se han insertado en una propuesta más descolonizadora.

La propuesta estatal de una Educación Intercultural Bilingüe tiene raíces en la reforma educativa del gobierno de Velasco, donde se oficializa el quechua y se comienza la enseñanza bilingüe en los centros educativos en zonas rurales (Oliart, 2013). La EIB se institucionalizó con la promulgación de la Política Nacional de Educación Bilingüe en 1972. Es decir, hace 50 años el “Estado Peruano se planteó la necesidad de promover una educación que respondiera a la diversidad étnico-cultural, lingüística y geográfica que representan los pueblos originarios del país” (MINEDU, 2018, P. 33). A partir del año 1989 se crea la Política de Educación Bilingüe Intercultural y se abre la primera Dirección General de Educación Bilingüe. Sin embargo, esta dirección fue eliminada y se creó la Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural en 1991. Asimismo, en el segundo mandato de Fujimori (1995 – 2000) se creó la Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, que no tenía un rango de dirección. Este hecho se debió a la presión del Banco Mundial, que para financiar proyectos de desarrollo exigió la Política de Educación Bilingüe Intercultural. Desde el 2002 en adelante, la Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación se transformó en Dirección Nacional. Luego, a partir de ello, la Educación Bilingüe Intercultural pasó a ser una Política Educativa del Estado. Además, en el año 2016, durante el gobierno de Humala Tazo se crea el Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe y Educación Intercultural para todos, y un Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021.

En la Política Nacional de Educación Bilingüe de 1972 y la Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) de 1989 se conceptualiza la educación intercultural desde el enfoque vigente que limita la inclusión de los conocimientos de la cultura indígena o la incorporación de saberes de otros pueblos originarios (Trapnell y Neira 2004). Estas políticas se fundamentan principalmente en la importancia de enseñar en la lengua materna del educando, en un contexto en el que se asumía que los estudiantes eran monolingües quechuas o aimaras. Sabemos, sin embargo, que hoy en día los estudiantes indígenas son bilingües con diferentes trayectorias, y “no son monolingües puros” ni “bilingües dobles”, sino que tienen un manejo dinámico de las lenguas

originarias y del castellano e incluso algunos tienen como lengua materna el castellano (Zavala y Brañez 2017). Además, es de importancia precisar que las políticas de 1972 (PNEB), 1989 (PEBI), 1991-1996 (PEIEB) y 2005, la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DINEBI) aprobó como “Lineamientos de Política de la Educación Bilingüe Intercultural” con Resolución Directoral 175-2005-ED y 2016 Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe a pesar de incluir algunas concepciones sobre la interculturalidad y bilingüismo no aborda de manera suficiente la importancia de la identidad cultural en la EIB ni se establece referencia a una educación descolonizadora. Lo que significa que todas estas políticas en diferentes momentos de la historia no abordaron de manera suficiente la identidad cultural e intercultural ni mucho menos fomentaron una educación descolonizadora.

Cada vez más, la EIB pervive en el marco de la reforma neoliberal instaurada por el gobierno de Fujimori (Cuenca, 2013; Oliart 2013) y hasta el día de hoy se mantiene como política de Estado que se imparte solo en zonas rurales y en los niveles de inicial y primaria. En la actualidad existe una dirección (DIGEIBIRA) en el Ministerio de Educación que se ocupa de la EIB, una política sectorial de Educación Intercultural para todos y de Educación Intercultural Bilingüe, una propuesta pedagógica que contempla la pertinencia cultural, y una resolución Ministerial que busca expandir este tipo de educación a zonas urbanas.

Sin embargo, en la práctica, este tipo de educación sigue siendo una educación compensatoria y remedial para los pueblos originarios y vulnerables, que se imparte a los educandos de zonas rurales del nivel primario solo hasta que estos adquieren el castellano. La Educación Intercultural Bilingüe funcional no cuestiona el poder político y económico del nuevo sistema neoliberal, sino más bien lo promueve desde la aceptación de la diversidad cultural y lingüística, que tiene la finalidad de una educación transitoria para la aculturación de los indígenas en la sociedad contemporánea.

2.2.2. La escuela de educación intercultural bilingüe crítica

La idea de una escuela de Educación Intercultural Bilingüe Crítica surge desde la perspectiva de la interculturalidad crítica y del enfoque decolonial (Walsh, 2012). La propuesta es un proyecto ambicioso que pretende construir un país diverso con ciudadanía

intercultural para la convivencia democrática en respeto, empatía, equilibrio y armonía con justicia social y económica. La escuela de Educación Intercultural Bilingüe Crítica se enmarca en una propuesta de transformación social: reconoce la diversidad y permite el desarrollo de los conocimientos, saberes, sistemas de fe y las lenguas con respeto y empatía, pero también cuestiona las asimetrías sociales y económicas. En ese sentido, una EIB crítica también busca contribuir a las transformaciones de las condiciones vulnerables de un gran sector de la población indígena.

Para Tubino (2005), la interculturalidad no es un concepto, sino un modo de actuar y comportarse. Es decir, en lugar de reducirse a la teoría, la interculturalidad sería una promesa ética y política. Más que un pensamiento, es una actitud. Así entonces la EIB crítica debe aportar a la construcción de una ciudadanía intercultural con justicia social y económica en nuestra sociedad peruana diversa. De igual modo, la escuela de Educación Intercultural Bilingüe Crítica debe promover la interculturalidad crítica dialogante, para ser, hacer y saber actuar o comportarse con respeto, empatía y con apertura al diálogo hacia los demás. Pero no solamente en cuanto a la relación entre seres humanos, sino también con todos los seres vivientes que habitan en el cosmos. Es más, las relaciones interculturales deberían ser repensadas en un contexto contemporáneo e incluso en las zonas rurales donde la población está cada vez más interconectada tecnológicamente a partir de dispositivos que están siendo más accesibles.

En palabras de Walsh (2012), la escuela debe tener en cuenta la interculturalidad crítica para entender la colonialidad del ser, que niega la existencia del otro. La colonialidad del ser implica la inferiorización, subalternización y deshumanización que oculta la existencia de la diversidad humana. Además, la interculturalidad crítica está en construcción como proyecto político, social, ético y epistémico de saberes o conocimientos con el fin de impugnar la desigualdad, racialización, subalternización e inferiorización de seres, saberes, modos, lógicas y racionalidades.

La educación intercultural bilingüe crítica debería ser un derecho de los estudiantes peruanos con el objetivo de que se pueda apuntar a una ciudadanía intercultural (Tubino, 2005). No obstante, hasta ahora la EIB crítica aún no constituye una propuesta que se imparte en las escuelas, sino que está en construcción por parte de una diversidad de actores sociales en diversos espacios.

2.2.3. La lengua originaria en la escuela de educación intercultural bilingüe

Cuando se comenzó a implementar la Educación Intercultural Bilingüe, principalmente se pensaba en la enseñanza en la lengua originaria como primera lengua, ya que la gran mayoría de los estudiantes tenían como lengua materna el quechua o aimara y eran monolingües. En palabras de Hornberger (2000), en los Andes la política lingüística en el Perú de los 1970 permitió abrir espacios para la implementación de programas experimentales de educación bilingüe en comunidades campesinas quechuas y aimaras. Además, este tipo de educación estaba dirigida a los pueblos indígenas de las zonas rurales. Esto, sin embargo, no ha cambiado hasta el día de hoy. El hecho de que la EIB esté dirigida solo a la población rural hace que este tipo de educación adquiera una connotación remedial y compensatoria. En el marco de esto, el uso del quechua como parte de este tipo de educación se inscribe en la misma ideología, pues se asume que cuando los estudiantes ya aprendan el castellano ya no es necesario seguir utilizando el quechua en la escuela (Zavala, 2014). La ausencia de la EIB en la secundaria revela esta ideología. Así, el quechua se construye como un problema a ser “superado” con el castellano (Zavala 2016).

La escuela de Educación Intercultural Bilingüe fue pensada desde sus inicios como una escuela bi-alfabetizadora donde los estudiantes indígenas deberían aprender a leer y a escribir en su lengua originaria. Sin embargo, hasta el día de hoy el tema de lectura y escritura en lengua indígena tiene ciertas contradicciones porque no se logra esclarecer con qué propósitos se realiza y además se desarrolla en un contexto en el que no se suele leer y escribir en lengua originaria fuera de la institución educativa. Además, la enseñanza de este tipo de lectoescritura se ha realizado para generar la transición a una lectoescritura en castellano, razón por la cual no ha sido empoderadora para los estudiantes y docentes (Aikman, 1999).

La enseñanza de la lengua originaria también ha ido de la mano de una perspectiva más técnica que crítica. Es decir, se ha abocado más a enseñar la lengua y no a proveer una educación lingüística (Lagares, 2019), lo que implicaría generar conciencia sobre las ideologías lingüísticas que oprimen las lenguas originarias y fomentar el pensamiento crítico en relación a eso. Debido a esta ausencia, muchos niños y niñas que

aprenden a leer y escribir en su lengua originaria, no solamente sienten vergüenza de hablarla en múltiples espacios, sino que también pueden reproducir discriminación. Sin embargo, a pesar de que esto no se trabaja de manera suficiente en la EIB, las ideologías en torno a las lenguas originarias están cambiando y muchos jóvenes que están formándose para ser docentes EIB se expresan libremente en su lengua quechua en ámbitos públicos y privados como modo de reivindicación de la identidad cultural y su condición del ser quechua o runa (Turpo y Mendoza, 2018; Mendoza, 2017).

Finalmente, la EIB también ha construido al sujeto beneficiario de este tipo de educación como hablante “nativo” de la lengua originaria que tiene al quechua como lengua materna y al que hay que enseñarle el castellano (Zavala y Brañez, 2017). No obstante, sabemos que el escenario sociolingüístico del Perú ha ido cambiando, que el bilingüismo ha ido complejizándose y que los bilingües hacen uso de sus recursos lingüísticos de manera dinámica y acorde a la necesidad en un determinado contexto. A pesar de estos cambios la EIB suele posicionar a sus beneficiarios como “nativos” (Appadurai, 1991) que pertenecen y están confinados a lugares remotos de zonas rurales, subalternizándolos y desconectándolos del mundo contemporáneo.

2.3. La necesidad de un enfoque decolonial en la educación intercultural bilingüe

En la práctica educativa en la escuela de Educación Intercultural Bilingüe todavía está vigente la idea o el pensamiento colonial en relación a la cultura, lengua, política y economía, basados en la superioridad de una raza y el ejercicio del poder en la sociedad. Las ideologías coloniales de poder y dominio no se cuestionan de manera crítica en las escuelas de EIB con el objetivo de combatir las (Alban, 2008).

La escuela de Educación Intercultural Bilingüe debe posicionarse desde un enfoque decolonial para batallar ideologías políticas, económicas, sociales y lingüísticas del colonialismo que aún están presentes en la educación actual. El enfoque decolonial propuesto por Quijano (1992) que cuestiona la imposición de la idea de raza como herramienta de dominación social, política, cultural y económica del Estado-nación construido por un modelo eurocéntrico en países latinoamericanos debe asumirse en la EIB, con el objetivo de que se promueva el desarrollo crítico de la población.

Mignolo (2000) comenta que el “eurocentrismo” constituye el control del conocimiento y de la subjetividad. Esto significa la colonialidad del saber, del ser y del poder. El pensamiento decolonial implica el desprendimiento del eurocentrismo. Entonces, podemos comprender que la “colonialidad” es la representación en la que hoy se exhibe el “colonialismo”, llámese este “globalización” o “neoliberalismo”, que se mueve en los espacios del saber, el poder y el ser. La colonialidad del saber se da mediante una “geopolítica del conocimiento de matriz euro-anglo-céntrica”, la colonialidad del poder se comprende como “una tecnología del poder de matriz liberal, pero genealogía colonial” y la colonialidad del ser se entiende como “unos horizontes de vida individualizantes, individualizadores y altamente reticentes a la solidaridad con las demás personas” (Girón, 2020, P. 22). De igual modo, Maldonado-Torres (2007) conceptualiza la colonialidad del poder, saber y ser.

La idea era que si en adición a la colonialidad del poder también existía la colonialidad del saber, entonces, muy bien podría haber una colonialidad específica del ser. Y, si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje (Maldonado – Torres, 2007, P. 130).

A su vez, esto implicaría que la escuela de educación intercultural bilingüe debe cuestionar y renunciar al colonialismo del poder, del saber y del ser para construir una ciudadanía intercultural y democrática. El desprendimiento del eurocentrismo es posible en la escuela de educación intercultural bilingüe crítica, ya que esta cuestiona las asimetrías sociales de poder, del saber y del ser para construir un proyecto político que responda a las necesidades de su población, rompiendo las brechas de desigualdad.

La escuela de educación intercultural bilingüe crítica debería renunciar las prácticas de colonialidad del poder, saber y ser; ya que no favorece el desarrollo de la educación intercultural y bilingüe. Desde el enfoque decolonial la escuela EIB nunca debería educar para “colonizar” ni “civilizar” a los estudiantes indígenas (Quijano, 1999 - 2000; Mignolo, 2000; Maldonado-Torres, 2007 y Quispe, 2012) más bien la educación

debe cumplir la función de liberación de los pueblos y en la búsqueda de la justicia social, cultural, político, económico y epistemológico – cognitivo.

En palabras de Walsh (2012), el pensamiento decolonial debe promover la interculturalidad crítica, deconstruyendo la escuela EIB funcional para una EIB crítica. La escuela de Educación Intercultural Bilingüe Crítica debe construir un proyecto político, social, ético y epistémico de saberes o conocimientos con la finalidad de combatir la desigualdad, “racialización”, “subalternación” e “inferiorización” de seres, saberes, modos, lógicas y racionalidades.

2.4. La identidad cultural en la educación intercultural bilingüe

En esta sección se conceptualiza las nociones de identidad, cultura, identidad cultural e identidad intercultural desde el enfoque de interculturalidad crítica. El objetivo es que la discusión de estas nociones sirva para analizar y comprender mejor la forma en que los docentes conciben la educación intercultural bilingüe.

2.4.1. Concepto de identidad

Para poder entender la identidad cultural y su importancia en la educación intercultural bilingüe, primero debemos indagar sobre el concepto de la identidad. La definición de la identidad es diversa y cada investigador la entiende desde su disciplina de estudio. Por ello, en esta investigación vamos a preferir las conceptualizaciones en torno a la identidad que se vinculan a las nociones de cultura e interculturalidad. En la educación intercultural bilingüe la identidad se debe entender desde las ‘relaciones de poder’ y procesos dinámicos de la sociedad contemporánea de conectividad.

Una primera idea de la identidad es que esta es relacional, en el sentido de que siempre se construye en contraste a un otro. Como señala Restrepo (2012), la identidad se debe entender desde las prácticas de “diferenciación” y “marcación” de un llamado “nosotros” con similitud a “unos otros”. Entonces, la ‘identidad’ y ‘alteridad’, ‘mismidad’ y ‘otredad’ se podría considerar como dos caras de la misma moneda; por ello el mismo investigador Restrepo (2012) considera que “la identidad es posible en tanto establece “actos de distinción” entre un orden interioridad-pertenencia y uno de exterioridad-

exclusión” (p. 133). En la misma línea, el antropólogo Mujica (2007) entiende las identidades como “construcciones sociales que tienden a definirse como lo propio dentro de un conjunto social y en la medida en que van señalando las fronteras de algo o alguien y de este modo van marcando la diferencia respecto de los otros” (P. 13). Este autor agrega algunas ideas para explicar la identidad considerando como fundamental los “rasgos propios”, “conciencia de ser el mismo y distinto” y “ser el mismo en búsqueda”. Las ideas anteriores sirven como base para representar algunos aspectos que posibilitan a las personas ‘definirse’ y ‘diferenciarse’ en contextos sociales, políticos y educativos concretos.

Una segunda idea de la identidad que consideramos sustancial “es el sentido de pertenencia a una colectividad, a un sector social, a un grupo específico de referencia” (Molano, 2007, p. 73) y como parte de un producto social que se aprende y adquiere en la cultura a través de las diversas actividades que se realizan. Asimismo, “la identidad es la consecuencia de procesos históricos, así como de acontecimientos cotidianos que pueden ‘ser de carácter educativo, psicológico, social, económico y cultural” (Tito, 2005, p. 33).

Una tercera idea se vincula con lo que señala Maalouf (1999), para el cual la identidad es diversa o múltiple y también dinámica. Este autor nos ilustra que cada persona no solo es distinta y única, sino que está constituida por una infinidad de pertenencias que no se limitan a las que configuran en los registros oficiales. Por ende, la identidad es dinámica, porque siempre está en proceso de cambio y de adaptación a lo largo de la vida del ser humano.

2.4.2. Concepto de la identidad cultural

Consideramos que el concepto de la identidad cultural es clave en la educación intercultural bilingüe para entender los cambios sociales, culturales, políticos y económicos que estamos viviendo en la actualidad. Por ello, es necesario conceptualizar la noción de cultura. El antropólogo Ansión (2007) considera que existen muchas definiciones de cultura. Una de las maneras más simples de entender la cultura es el modo de vida compartido por un grupo humano, aunque se considera algo general, pero importante para entenderlo. Entonces, la cultura es un “modo de conocer, un modo de

apropiarse el mundo, un modo de producir símbolos en respuesta a los múltiples retos planteados a lo largo del tiempo por el medio natural y social en el que se vive” (Ansión, 2007, P. 39). Es más, la cultura es ‘dinámica’ porque gradualmente se va ‘transformando’ a causa de los cambios continuos propios de los seres humanos en su vinculación con las sociedades. No obstante, no todas las transformaciones culturales se dan con la misma velocidad.

Antes de ingresar a la teoría crítica de la cultura queremos desarrollar un paradigma sobre la cultura indagada o propuesta por Vich (2001). Se trata del reconocimiento de que nuestro planeta está compuesto por una “heterogeneidad simbólica”. De esta forma, “es producto de la existencia de múltiples y diversas culturas que ya no pueden continuar siendo entendidas desde paradigmas esquemáticamente evolucionistas” (Vich, 2001, P. 2). En ese sentido, para el pensamiento crítico contemporáneo, actualmente ya no se puede llamar cultura a cualquier tipo de experiencia autonombrada como "superior", sino que ésta ha pasado a concebirse como un "tejido simbólico".

La cultura, el universo simbólico del sujeto, es fundamental para la constitución del yo y es el elemento central en la formación de las identidades sociales. La cultura, cualquiera que sea, da forma al sujeto y funda en él una epistemología desde donde interpretará el mundo. En ese sentido, y dentro del paradigma anterior, La Cultura entendida como una dimensión "externa" a la que es necesario "acceder" (muchas veces despojándose de lo propio) no sería nada más que un efecto ideológico claramente asociado a diversas redes de poder que configuran la dominación de unos grupos sobre otros (Vich, 2001, P. 2).

En la línea de que lo que plantea Vich, la cultura entendida desde la teoría crítica propuesta por Castro Gómez (2000) es un entramado de “relaciones de poder” que origina ‘valores’, ‘creencias’ y ‘formas de conocimiento’. La cultura sería parte de la “lucha por el control social de los significados”. Esto simboliza que la vida social no liberta al hombre de la tiranía de la naturaleza “conduciéndolo a una humanización paulatina mediante la cultura, sino que lo somete a un nuevo tipo de heteronomía, esta vez bajo la forma de “sistemas” que no están enteramente bajo su control” (Castro-Gómez, 2000, p. 117). Para un mejor entendimiento de la teoría crítica de la cultura citamos al mismo autor:

Frente al concepto tradicional de cultura, la teoría crítica plantea, entonces, que la vida social no es el reino de la libertad sino el de la contradicción; que, por no depender enteramente de la intencionalidad de la conciencia sino de la dialéctica entre sujeto y estructura, la vida social tiene por lo general “consecuencias perversas”, esto es, resultados que escapan a todo tipo de planeación racional (Castro-Gómez, 2000, p. 117).

Después de haber entendido la cultura ahora podemos desarrollar la noción de identidad cultural. La identidad cultural está directamente relacionada con un pueblo que se ha constituido social, política, cultural, religiosa y económicamente. Salgado (1999) señala que la identidad cultural se gesta a través de las costumbres, hábitos, fiestas, bailes, modos de vida, todo lo que forma parte de nuestros pueblos y que es una expresión del pasado y presente con proyección al futuro. En su comprensión de Moreno (2012), la identidad cultural se da a través de la existencia de una historia y de una memoria compartida. En la misma línea, Molano (2007) afirma que “la identidad cultural no existe sin la memoria, sin la capacidad de reconocer el pasado, sin elementos simbólicos o referentes que le son propios y que ayudan a construir el futuro” (p.74). Entonces, podemos decir que la identidad cultural se vincula a un pueblo y que esta existe en vínculo con la memoria, con la capacidad de reconocer el pasado y referentes simbólicos propios que permiten construir el porvenir. Además, se entiende que la identidad cultural se construye socialmente en relación con los demás individuos.

Por su parte, Gonzales (2000) (citado en Molano 2007) sostiene que la identidad cultural de un pueblo se gesta históricamente por medio de múltiples aspectos, en lo que se encarna su cultura, la lengua, en la forma de comunicarse entre personas de la comunidad, interrelaciones sociales, ‘ritos/ceremonias específicas’, ‘comportamientos colectivos’, y ‘los sistemas de valores’ y ‘creencias’. Por ende, podemos señalar que la identidad cultural hace referencia a la pertenencia a un grupo con sus propias características y cualidades que se constituyeron históricamente en la diferenciación con el otro. La identidad cultural de una comunidad viene a ser, entonces, un conjunto de prácticas de pertenencia grupal o colectiva que se desarrolla constantemente desde el pasado hasta hoy en día, vinculada con la lengua, los ritos, las ceremonias, los conocimientos, los saberes, las costumbres, los valores, la espiritualidad, la vestimenta, la comida, la música, la danza y las creencias.

Para la investigadora Huertas (2017), la identidad cultural se refiere a un acumulado de bagajes basados en hechos históricos que fueron originados en las tradiciones y costumbres. La identidad cultural es producto de la creación humana a lo largo de su existencia y, además, es el “resultado de diversas relaciones y prácticas sociales, siendo una producción simbólica que se dio en el pasado y hasta el día de hoy continúa transformándose” (pp. 23). Esto no tiene fin, ya que es un proceso que dura hasta la exterminación de la cultura o grupo social y la muerte de los individuos que la construyen.

No obstante, la identidad cultural también es comprendida como un ‘proceso dinámico’, a partir del cual las personas se ‘autodefinen’ y ‘autovaloran’ como integrantes en ella; además, estas personas funcionan de acuerdo con las pautas culturales que provienen de ella (Grimaldo, 2006). La identidad cultural está sujeta a sufrir alteraciones y cambios por la presencia de los agentes del grupo o colectivo. Podemos comprender mejor la explicación en la voz del antropólogo Mujica:

Las identidades culturales están sujetas a modificaciones no solo por la presencia de nuevas generaciones, que presentan inquietudes diferentes y motivan las transformaciones, sino también por la acción de las relaciones con otras culturas con las que se intercambian bienes, conocimientos, tecnologías, creencias y valores culturales. La presencia de grupos externos, por ejemplo, promueve apropiaciones y adaptaciones para, en unos casos, fortalecer las identidades, pero, en otros, favorecer rupturas y destrucciones de la estructura de la cultura. En esta perspectiva, fortalecer la memoria implica transmitir aquellas experiencias consideradas valiosas y significativas para la formación de las futuras generaciones. Y esto representa una exigencia en la medida en que la memoria es un mecanismo cultural que da sentido a la pertenencia a una colectividad y a la construcción de la confianza en uno mismo (Mujica, 2007, p. 16).

En suma, la identidad cultural se asienta en la pertenencia a un grupo y la diferenciación en relación al otro o la alteridad. Por medio de esta actuación de la pertenencia y la exclusión, se construye la identidad cultural. En sí, la misión de la identidad cultural es la diferenciación de la formación del otro para ‘poder ser’ (Rodrigo, et al., 1997).

2.4.3 Identidad intercultural

Para la educación intercultural bilingüe crítica no solo bastaría hablar de la identidad cultural, sino, más bien de una identidad intercultural, más aún, con mayor razón en una sociedad tan diversa como la nuestra, con un pasado y presente complejo y dinámico con proyecciones al futuro, con ciudadanía intercultural y justicia social para la convivencia armónica y equilibrada entre seres humanos y no humanos.

Las investigaciones de la identidad intercultural son escasas, por ende, nosotros queremos explorar este tema con el fin de contribuir a las futuras investigaciones. Así, nos atrevemos a entender este tipo de identidad como las relaciones sociales, políticas y educativas asimétricas y dinámicas en nuestra sociedad contemporánea entre grupos sociales o culturales. Además, en una sociedad globalizada de conectividad y de intercambio continuo es preciso abrir el debate sobre una posible identidad intercultural. Lo que en otras palabras queremos decir es que las personas estamos cada vez más interconectados con los diversos grupos sociales o culturales del mundo, y somos partícipes de múltiples prácticas culturales provenientes de otras latitudes de manera inconsciente y consciente.

Para el antropólogo Mujica (2007), la identidad intercultural es el sentido de ‘ser nosotros mismos con los otros’, esto significa ‘una relación social’ que se manifiesta en múltiples ámbitos que perturban ‘las identidades de unos’ así como ‘las de los otros’. El antropólogo es consciente de que “la interculturalidad, en esta perspectiva, es una realidad de hecho y en permanente cambio, en tanto hay un conocimiento mutuo, ya que no es posible vivir de manera aislada y autárquica” (p. 33). Así mismo, el conocimiento de la interculturalidad ha provocado “un campo de vicisitudes y de desconfianzas entre los actores sociales, por las valoraciones negativas de algunos elementos centrales de su identidad” (p. 33).

Para culminar esta sección, la EIB debe proyectarse a desarrollar la construcción de una identidad intercultural para facilitar las relaciones pacíficas entre los grupos humanos con apertura al diálogo y empatía. Y asumiendo con responsabilidad y de manera crítica nuestras identidades interculturales en la sociedad tan compleja, dinámica y diversa en la que vivimos.

2.4.4 La identidad cultural e intercultural en la educación intercultural bilingüe

En una escuela que fomenta el desarrollo de la interculturalidad crítica y una educación lingüística es indispensable desarrollar la identidad cultural e intercultural de los estudiantes. Sabemos que históricamente los estudiantes de los pueblos indígenas fueron discriminados y excluidos por la sociedad peruana hegemónica y al parecer esta idea sigue vigente. Es más, se sabe bien que en las escuelas de EIB muchos padres de familia no quieren este tipo de educación para sus hijos y muchos estudiantes sienten vergüenza al hablar su lengua y practicar sus costumbres y saberes culturales. En algunos casos, estas escuelas incluso son portadoras de racismo y discriminación frente a los estudiantes de comunidades más lejanas o a aquellos que retornan de las urbes, por su forma de vestir, hablar y creencias u opción religiosa.

La identidad cultural es de suma importancia para el desarrollo integral de los estudiantes en el contexto peruano plural. Por tal razón, la gran necesidad de una Educación Intercultural para todos los discentes peruanos es indispensable. A pesar de que existe una Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe y Educación Intercultural (MINEDU, 2016), la implementación de esta es, todavía, un anhelo para unos y para otros un fastidio en nuestro territorio nacional.

En relación con el uso de la lengua originaria como parte de la identidad cultural, la investigadora Zavala (2013) da cuenta de buenas prácticas en una institución educativa con propuesta de Educación Intercultural Bilingüe en zonas urbanas y menciona que los discentes ahora hablan quechua sin tener miedo y vergüenza con los docentes, y estos últimos ya no lo prohíben como lo hacían en el pasado. Esto significa que los estudiantes están valorando más sus pertenencias culturales, y esto se hace más evidente en el posicionamiento reivindicativo de la lengua quechua para reafirmarse como pertenecientes a un grupo cultural y seguir potenciando su condición de ser runa o quechua, aunque lo que significa ser quechua esta siempre cambiando.

Por ello, el tema de identidad cultural debe ser tratado de forma transversal en todas las áreas curriculares de manera institucional en las instituciones educativas con enfoque de educación intercultural bilingüe o mejor en su totalidad en la educación peruana, así como en zonas urbanas y rurales a nivel nacional. Es más, será necesario

construir un currículo intercultural y bilingüe alimentado de los calendarios comunales o culturales.

2.5. Antecedentes de la investigación

En la actualidad, existe una gran necesidad de la Educación Intercultural Bilingüe en las poblaciones indígenas y a nivel nacional (para todos los peruanos), para que influya en la construcción de la identidad cultural en los estudiantes. Se ha revisado estudios realizados en el Perú respecto a concepciones, percepciones y actitudes de la educación intercultural bilingüe por los actores educativos y en estos trabajos se evidenciaron las diversas perspectivas en torno a la EIB y al desarrollo de la identidad cultural. En primer lugar, tenemos el estudio de Lloclla (2019) titulado “Percepciones sobre la Educación Intercultural Bilingüe del docente de la I.E.P. 54080 de Huancabamba -Andahuaylas”. La investigación tiene como objetivo “describir las concepciones de los docentes respecto a la educación intercultural bilingüe en la Institución Educativa Primaria N° 54080 de Huancabamba, Andahuaylas, 2018”. Se empleó la metodología de investigación cuantitativa, el tipo de investigación no experimental descriptiva y estudio de casos, y se utilizó la técnica de entrevista y el cuestionario. El autor llegó a la conclusión que en la Institución Educativa Primaria N° 54080 de Huancabamba, Andahuaylas, 2018 la EIB es valorada, reconocida y practicada pobremente y se concibe como el manejo de la lengua originaria. En el desarrollo de las áreas curriculares no se visualiza la educación intercultural bilingüe en la práctica pedagógica.

En segundo lugar, se ha revisado el estudio realizado por Reyes (2019), titulado “La educación bilingüe y el desarrollo de la identidad cultural en los estudiantes de la Especialidad de Inglés de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos”. La investigación tiene como objetivo “Determinar de qué manera se relaciona la educación bilingüe con el desarrollo de la identidad cultural en los estudiantes de la especialidad de inglés de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos”. Se empleó la metodología de investigación cuantitativa, no experimental, descriptiva de corte transversal (transeccional) que utilizó las técnicas y/o instrumentos de encuesta, fichas bibliográficas y de investigación y, fórmulas estadísticas. El autor encuentra “una relación significativa entre el contexto intercultural de la Educación Bilingüe, con el desarrollo de rasgos

culturales en los estudiantes de la especialidad de inglés de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos” (P. 70). Señala que la educación bilingüe ofrece un ambiente intercultural enriquecido, “que permite potenciar el desarrollo personal, social y económico de los estudiantes que fortalece su Identidad Cultural, valorada por éstos, como vital para sus planes de vida futura” (P. 70).

En tercer lugar, se ha consultado un estudio ejecutado por Macazana (2011), titulado “Nivel de información sobre educación intercultural y la actitud de los profesores hacia la diversidad cultural en la Institución Educativa N° 3059 República de Israel del distrito de Comas – Lima”. El objetivo era “establecer el grado de influencia del nivel de información sobre educación intercultural en la actitud hacia la diversidad cultural de los profesores de la institución educativa N° 3059 “República de Israel” del distrito de Comas – Lima”. Para el estudio se empleó la metodología de investigación cuantitativa de tipo descriptivo – correlacional y la técnica de encuesta y su instrumento el cuestionario y escala de Likert. La conclusión a la que llega el autor es que el nivel de “información sobre educación intercultural que posee los profesores influye de manera significativa en la Actitud hacia la diversidad cultural que asumen los profesores de la Institución Educativa N° 3059 “República de Israel” del distrito de Comas – Lima – 2010” (P. 154).

En cuarto lugar, está la investigación realizada por Apaza (2020), titulada “Actitudes de docentes, padres y madres de familia ante la Educación Intercultural Bilingüe en la comunidad de Esquena – Puno”. La investigación tiene por objetivo “describir las actitudes de los docentes, padres y madres de familia ante la Educación Intercultural Bilingüe en la comunidad de Esquena – Puno”. Para la pesquisa se utilizó la metodología de investigación cualitativa y se empleó las técnicas de entrevista, observación y cuestionario estructurado y semi – estructurado. La conclusión a la que se llega es que los maestros manifiestan “una actitud positiva por la Educación Intercultural Bilingüe”, y la perciben “como -enseñanza- de la lengua originaria y recopilación de costumbres”. Asimismo, se precisa que los profesores mantienen una relación buena con los padres y madres de familia y los discentes, ya que su comunicación es frecuente en quechua y castellano. Los padres y madres de familia sostienen una actitud positiva y expresan que la EIB es como el desarrollo de los pueblos.

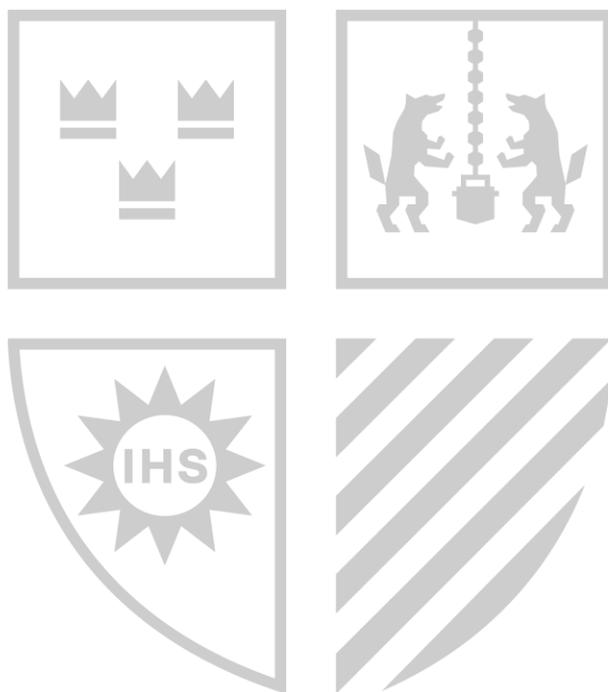
En quinto lugar, se revisó la investigación realizada por Menor y Huamani (2018), titulada “Educación Intercultural Bilingüe y su relación con la formación integral

de la Personalidad de los alumnos del 4to y 5to año de Educación Secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión del distrito de Haqira Cotabambas Apurímac. 2018”. La investigación tiene el objetivo de “determinar la influencia de la Educación Intercultural Bilingüe en la formación integral de la personalidad de los estudiantes del 4to y 5to año de educación secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión del distrito de Haqira Cotabambas Apurímac 2018”. Se aplicó la metodología cuantitativa y de nivel descriptivo y se empleó la técnica de la encuesta con su respectivo instrumento, que es el cuestionario. La principal conclusión es que en la institución educativa no se desarrolla el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe porque los docentes no se preocupan en hablar quechua, no existen materiales pedagógicos disponibles y la mayoría de los profesores son castellano hablantes. Además, los educandos de la institución no se identifican como bilingües quechua-castellano.

En sexto lugar, la pesquisa de Huertas (2017 “Análisis de la identidad cultural de Los estudiantes del 5to grado de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°10 respecto a la cultura Colli en la actualidad”. Para esta investigación la autora planteó el objetivo de “Determinar si la identidad cultural es un factor indispensable para el desarrollo cultural de los estudiantes del 5to grado de secundaria de la I.E. Fe y Alegría N°10 respecto a la cultura Colli”. La metodología que se aplicó fue con el enfoque mixto por lo que se utilizaron procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación para la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Se llegó a la conclusión de que la identidad cultural es indispensable para el progreso cultural de los estudiantes del 5to grado de secundaria de la I. E. Fe y Alegría N° 10 respecto a Colli. Esto se refleja en las actividades culturales, como, por ejemplo, los talleres de danza, teatro y pasacalles donde participan los estudiantes; así mismo, en la integración estudiantil que genera un sentimiento de pertenencia con su cultura local. También se encontró que las costumbres y tradiciones son importantes para el desarrollo de la identidad cultural de los estudiantes.

Por último, tenemos el estudio de Barbarán (2015), titulado “Influencia de la educación intercultural en la identidad cultural de los niños shipibo-conibos del sexto grado de educación primaria en el distrito de Yarinacocha – Ucayali”. El objetivo de la investigación fue “comprobar el grado de influencia de la Educación Intercultural en el desarrollo de la Identidad Cultural de los niños shipibo-conibos”. La metodología de investigación fue de un enfoque cuantitativo y de tipo básico con método descriptivo. La autora concluyó que los estudiantes del sexto grado responden a la educación intercultural

bilingüe, así como también se sienten orgullosos de ser shipibos y revaloran el entorno social como es la familia. Este tipo de educación subraya las aspiraciones plenas del niño y no la represión y/ amenaza permanente del adulto como ocurre con la educación mestiza. Además, releva el conocimiento pleno del medio ambiente y de la ecología.



CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo del trabajo de investigación se diseña la metodología y describe el trabajo de campo. Además, se describe el contexto de la Institución Educativa Primaria con propuesta de Educación Intercultural Bilingüe y presento mi autobiografía como posicionamiento de docente investigador indígena.

3.1. Tipo y nivel de investigación

El presente estudio utiliza el enfoque metodológico cualitativo para ahondar en las concepciones de educación intercultural bilingüe por parte de los docentes en una institución educativa de nivel primario con propuesta EIB en Apurímac. Para Guerrero (2016), la investigación de tipo cualitativo se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, analizando desde la perspectiva de los participantes en su contexto. Generalmente se escoge cuando se quiere “comprender la perspectiva de individuos o grupos de personas a los que se investigará, acerca de los sucesos que los rodean, ahondar en sus experiencias, opiniones, conociendo de esta forma cómo subjetivamente perciben su realidad” (Guerrero, 2016, pp. 2 - 3). Según Martínez (2006), “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 128). Asimismo, la investigación cualitativa “intenta describir la realidad aceptando cierta subjetividad y procurando no fragmentarla para no desvirtuar su complejidad y dinamismo” (Mira et al, 2004, p. 36). Asimismo, en cuanto a la metodología cualitativa en la educación, Cerrón (2019) nos explica que este tipo de investigación permite aplicar

y proponer mejoras constantes en la estructura del contexto social emergente de la formación continua de estudiantes, docentes y comunidad educativa; además aporta en la transformación, producción de conocimientos, acciones y materiales, los que a partir de los resultados se corrigen, modifican y renuevan.

3.2. Población y muestra

La Institución Educativa Pública de Nivel Primaria está en la comunidad campesina de Luispata, que pertenece al distrito de Talavera, provincia Andahuaylas y región Apurímac. La población está constituida por 30 estudiantes de V ciclo de primaria y 6 docentes de una institución educativa con enfoque de educación intercultural bilingüe, ubicada en el distrito de Talavera, provincia de Andahuaylas y región Apurímac.

La institución educativa mixta poli docente cuenta con 80 discentes aproximadamente, 6 docentes y 1 director y 1 personal administrativo. De este universo, se tomó como muestra lo reflejado en lo siguiente:

Docentes:

- Los seis docentes de nivel primaria
- Las edades de los docentes alternan entre 40 a 65 años de edad.
- Todos cuentan con grado de licenciatura y algunos con estudios de maestría.
- Solo cinco docentes recibieron formación o capacitación en educación intercultural bilingüe.
- El grupo corresponde al sexo masculino (varones).
- Los docentes provienen de la misma región, pero de diversos lugares.
- La lengua materna de los seis pedagogos es quechua
- Todos los docentes son bilingües quechua – castellano

Estudiantes:

- ✓ Solo diez estudiantes se seleccionaron para la entrevista.
- ✓ Las edades de los estudiantes alternan entre 10 a 14 años de edad.
- ✓ El grupo corresponde a ambos sexos, varones y mujeres.
- ✓ Los estudiantes provienen de la localidad en estudio.
- ✓ Los discentes tienen como lengua materna la lengua quechua.

- ✓ Todos son bilingües quechua – castellano

3.3. Técnicas e instrumentos

Para la presente investigación se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada y observación informal, con sus respectivos instrumentos. Los instrumentos utilizados fueron la guía de entrevista y una nota de campo (cuaderno donde se registró información en relación a las prácticas pedagógicas, actividades culturales y deportivas, celebración, etc.).

La entrevista y la observación informal facilita el recojo de información cualitativa sobre la concepción de la educación intercultural bilingüe de los docentes en una Institución Educativa Pública de nivel Primaria. Se formularon preguntas semiestructuradas en la guía de entrevista en lengua castellana para los docentes y estudiantes.

La entrevista se realizó dentro de la institución educativa a los seis docentes del primer a sexto grado y a 10 estudiantes del V nivel, en el horario del recreo. También se entrevistó a los estudiantes por separado y/o en grupo. En algunos casos la entrevista fue traducida a la lengua quechua.

La duración de cada entrevista a los docentes fue de una hora mientras que en el caso de los estudiantes duro 10 minutos por cada uno. Con los docentes y estudiantes se empleó el castellano y el quechua para la formulación de las preguntas. En su gran mayoría las respuestas fueron más en castellano que en quechua, tanto en el caso de los docentes como de los estudiantes, pues el castellano es la lengua de uso frecuente por parte de ambos grupos en la formación escolar.

La entrevista y la observación no formal en la presente investigación permitió recoger información y entender las concepciones diversas de la educación intercultural bilingüe por parte de los docentes. Además, permitió entender las contradicciones y dilemas en su concepción de la EIB y en relación al desarrollo de la lengua y cultura en la formación escolar de los estudiantes indígenas.

Para el recojo de información se utilizó los siguientes materiales: una grabadora y una nota de campo para anotar algunas ideas en relación a la presente investigación.

Los datos cualitativos recogidos en campo se transcribieron en documento Word con el objetivo de analizar y presentar los resultados en el informe final.

3.4. Descripción de la institución educativa de educación intercultural bilingüe

La Institución Educativa de nivel Primaria con propuesta de Educación Intercultural Bilingüe está ubicada en la comunidad campesina quechua de Luispata. La comunidad se dedica a la agricultura en su gran mayoría. Los productos agrícolas de vez en cuando son vendidos en las ferias dominicales en Andahuaylas. Del capital del distrito de Talavera a la comunidad en automóvil es de media hora de viaje.

Dentro del distrito de Talavera se encuentra una escuela primaria de Educación Intercultural Bilingüe donde realicé mi trabajo de campo para redactar el informe de tesis. Ahí entrevisté a seis docentes para identificar su concepción de la Educación Intercultural Bilingüe. Los seis profesores son bilingües quechua-castellano, apurimeños y de origen andino. Dos son egresados de la formación en Educación Bilingüe Intercultural del Instituto Superior Pedagógico de la misma región, tres de un pedagógico convencional y uno de la universidad. También realizaron formación complementaria, diplomado o maestría en Educación Intercultural Bilingüe. Cinco de ellos han logrado trabajar en programas que fomenta la Educación Intercultural Bilingüe en la región con el apoyo de organizaciones no gubernamentales y gubernamentales a nivel nacional e internacional.

La escuela está ubicada en una zona rural de la provincia Andahuaylas en la región de Apurímac. En esta escuela, los niños y las niñas son bilingües quechua – castellano. La institución cuenta con seis salones o aulas para cada grado: cuatro de ellas están hechas de material noble (concreto) y dos con adobe, donde realizan las actividades escolares los estudiantes de quinto y sexto grado. Hay un salón de biblioteca donde se aprecian los materiales y los libros otorgados por el Ministerio de Educación tanto en quechua como en castellano. La escuela también tiene tres ambientes de recreación, donde los estudiantes durante el receso realizan las actividades recreativas o juegos tradicionales de su comunidad. La escuela cuenta con un servicio higiénico en buen estado, dos baños para los discentes y uno para los docentes. Asimismo, recibe el programa “*qali warma*” que cubre un desayuno diario a las 10: 00 de la mañana y un almuerzo a las 12: 00 del mediodía. Además, cuenta con varios espacios de producción

agrícola, donde cada grado junto con sus tutores se organiza para sembrar las diversas plantas.

Los estudiantes y los docentes participan en actividades culturales organizadas por ellos mismos o invitados por las autoridades locales dentro de la jurisdicción. Ellos se desempeñan en danzas y bailes de la comunidad. Antes de la presentación, los participantes practican la coreografía con la guía de un docente. Visten con ropas de su comunidad, como sus abuelos o padres. No tienen vergüenza ni miedo en vestirse y presentar las prácticas culturales de su localidad.

3.5. Descripción del proceso empírico de la investigación

Para la práctica preprofesional se gestionó el acceso a la comunidad de Luispata en coordinación con la maestra Gavina Córdova con el director de la Institución Educativa de nivel Primaria que fomenta la Educación Intercultural Bilingüe.

Con el permiso de las autoridades de la comunidad educativa comencé a cumplir las prácticas preprofesionales y a su vez a realizar el trabajo de campo con el fin de recoger la data. Esto fue antes de la pandemia del coronavirus de COVID-19, en los meses de noviembre y diciembre del 2019. Después de una semana de práctica comencé a ejecutar con el objetivo como investigador. Además, me quedé dos semanas más después de la práctica en la localidad con el objetivo de reunir el corpus.

Para la ejecución de los instrumentos de la investigación se solicitó permiso al centro educativo y a los docentes y estudiantes. Todos me aceptaron con respeto en apoyarme en la realización del trabajo de campo para elaborar la tesis de licenciatura.

Casi en todos los momentos estuve registrando en mi cuaderno de campo las actividades realizadas por los docentes y estudiantes durante mi estadía en la comunidad educativa. Asimismo, las entrevistas se realizaron a los docentes y estudiantes de manera gradual. Después, de haber conversado del tema de la tesis con los docentes, ellos proponían el día, la hora y el lugar de la entrevista. En caso de los estudiantes se realizó la entrevista solo durante el recreo o receso. Ya que, solo tuve esa oportunidad, no todos viven en la comunidad, algunos retornan a las estancias o casa de chacra a ayudar a los padres por las tardes. Estas actividades se realizaron de lunes a jueves, de las 8: 00 de la

mañana a 13: 00 de la tarde. No obstante, en algunos casos de la entrevista docente fue en otro horario y lugar.

3.6. Mi posicionamiento como docente investigador a partir de un testimonio

Para comenzar, debo precisar que como educador indígena conozco la realidad de la educación, cultura y lengua de las comunidades quechuas, empecé a realizar la investigación posicionándome como docente investigador. En los siguientes párrafos narro mi autobiografía.

En 1994 nací en la comunidad Pueblo Libre Alta y cuando tuve seis años empecé a estudiar la primaria en mi comunidad PL baja. El quechua fue familiar o, mejor dicho, lo usé de forma cotidiana en mi comunicación en la familia y comunidad. Desde muy niño, comencé a desempeñarme en los albores de la chacra en el cultivo de café, coca y nutrientes para nuestra dieta diaria. La primera impresión que tuve en la escuela fue que todos hablábamos quechua, pero que nadie deseaba practicarlos. La docente a veces nos enseñaba a cantar el himno nacional e himno del Cusco en quechua. En la escuela de mi comunidad siempre fui callado y me sentaba en la parte de atrás del salón. El primer año contábamos con mesas y sillas de madera en una casa alquilada. Ahí me enseñaron a leer y escribir en castellano. Al principio fue difícil aprender a leer y escribir porque no sabía ni hablar castellano.

Todos los días íbamos a pie durante tres horas a la escuela y el retorno a la casa era más de subida, así que siempre llegábamos a las cinco de la tarde. En el camino, a veces aprovechábamos para recolectar semillas y frutas. En algunas ocasiones los dueños nos encontraban y gritaban con matarnos, y así nosotros huíamos, aunque otros fueron buenos y permitían que cogiéramos las frutas de su chacra. Siempre íbamos con mis tíos a la escuela y sembrábamos las pepas de las frutas en el borde de los caminos para que nos brindaran sus frutos cuando crecieran.

Nosotros teníamos contactos con los machiguengas, y en algunas ocasiones venían a visitarnos o a brindarnos su apoyo en los trabajos agrícolas a cambio de ropa y yuca. Ellos hablaban en una lengua que me parecía extraña, que nunca logré entender, y siempre tenía curiosidad de comprender lo que estaban diciendo. Mis abuelos y mi madre trataban a los machiguengas como más que una familia. De ellos hemos aprendido

muchas costumbres como hacer mazato, cazar animales selváticos comestibles, como *chipata*¹ y *tsinkuta*² de pescado de agua dulce del río Apurímac.

Después de tres años, mis tíos, mis padres y mis abuelos consensuaron en migrar a San Antonio del distrito de Anco, provincia La Mar y región Ayacucho, a causa de que en mi pueblo no había secundaria, y mi tía no la estaba pasando bien en Tambo donde había decidido seguir estudiando. Entonces, por ese motivo nos mudamos a San Antonio. Por la decisión de mi madre y abuela fui matriculado en la nueva escuela de San Martín, un pueblo vecino de San Antonio, posiblemente por el carácter serio del director y su buena enseñanza.

San Antonio y San Martín fueron nuevos para mí en todo sentido. San Antonio es una pequeña ciudad de cinco mil o diez mil familias. Cuenta con un mercado artesanal y centros comerciales (mejor dicho, tiendas de abarrotes), restaurantes, bares y juegos de diversión que eran ajenos a mi experiencia en mi pueblo, salvo lo de las tiendas. Las personas, hasta las más humildes, hablaban en castellano y el quechua era usado de modo secreto en la casa o en la chacra.

En la escuela primaria de San Martín, tuve experiencias desfavorables para mi crecimiento académico y personal. Nuevos compañeros mayores que yo solo hablaban en castellano. En el salón fui un estudiante temeroso y callado. Cuando el docente me pedía leer, ni siquiera podía abrir la boca, al parecer se me había cerrado por completo. Con mucha dificultad, terminé de leer un texto de comunicación que se llamaba *Minka*, pero leía las oraciones sílaba por sílaba. Las frecuentes burlas e insultos por parte de mis compañeros hicieron que prestara más atención al castellano y olvidara el quechua. Siempre, y a pesar de mis esfuerzos, se me salía el mote (interferencia lingüística) y por ello se burlaban tanto mis compañeros como los docentes.

El primer año tuve mucha dificultad para adaptarme a la nueva vida lejos de mi comunidad. Por ello, los viernes regresaba a Pueblo Libre con la excusa de ir a trabajar en la chacra. Junto a los estudiantes de secundaria que retornaban los fines de semana íbamos en balsa de San Antonio hasta Villa Kintiarina, después seguíamos el camino a pie hasta llegar a mi pueblo.

¹ Chipata es una comida amazónica hecha a base de pescado. Un ahumado de pescado.

² Tsinkuta es una comida hecha de pescado de agua dulce. Es un pescado ahumado.

En la escuela de San Martín tuve varios docentes, pero siempre nos enseñaban en castellano y los conocimientos de la cultura hegemónica (o de los que tienen poder), y casi nunca los saberes y las prácticas de mi comunidad o de mi cultura. No entendía por qué tenía una lengua extraña y debía aprender a usar el castellano. Hasta tenía vergüenza de quién era y en muchas ocasiones negué ser quechua hablante; es más, pensaba que si todos hablábamos el castellano podíamos superar nuestra inferioridad para progresar. Con mucha dificultad culminé la educación primaria en más de siete años de estudios en diversos centros educativos.

Los castigos fueron muy crueles en la escuela. Si no cumplías con los deberes académicos, los docentes te hacían arrodillar en chapas, te golpeaban con chicote, y te jalaban las orejas y las patillas. Me acuerdo como si hubiera sido ayer el castigo que me propinó la docente por no poder leer: hizo que me arrodillara en ortigas por una hora. Una vez llegó un olor fétido al salón y la docente empezó a oler de pies a cabeza solo a los quechuas hablantes. Los docentes siempre tenían un estudiante preferido, el modelo de estudiante a seguir por parte de los demás, el más “aplicado” y sinónimo de inteligente. Este estudiante siempre era un castellano hablante, aquel que no hablaba quechua.

En el 2008 ingresé a la secundaria en el centro educativo público “César Abraham Vallejo Mendoza” del VRAEM. Nuevas esperanzas estaban en mi mente y corazón, aunque todavía me sentía con dificultades de comunicación ‘culta’ en castellano. Aun así, estaba bien decidido a lograr mis objetivos de culminar mis estudios secundarios e ingresar a la universidad para formarme como ingeniero civil. A pesar de lo decidido que estaba, aún persistía el miedo y la vergüenza de participar, esto posiblemente a causa de los gritos e insultos de mis profesores en la primaria.

En secundaria, contábamos con un docente para cada curso o asignatura. Cada año se desarrollaban las sesiones en los once o doce cursos en castellano, salvo por la enseñanza del inglés. Siempre tuve dilemas con el docente del curso de educación religiosa por imponer las ideologías y creencias como verdades absolutas, ya que desde niño comulgué en la iglesia pentecostés y sentía una distancia con el credo católico. Mi maestra exigía que todos fuéramos católicos y no permitía estudiantes con otras prácticas religiosas.

Mi familia comulga con la iglesia pentecostés y con frecuencia íbamos a los cultos en mi pueblo, pero en San Antonio esto fue imposible por la influencia de los

“hermanos cristianos” que eran borrachos, mujeriegos y fiesteros. Nunca más asistimos a la iglesia, hasta que por influencia de algunos compañeros y amigos nos convertimos en los mejores seguidores de Cristo. Fue en esta situación en la que aprendí a leer y escribir en quechua. Mi abuela me pedía leer algunos pasajes de la biblia quechua, pues ella no podía y a mí me encantaba hacerlo. Luego de varios intentos, mi abuela aprendió a leer por gracia de Dios, y desde entonces yo ya nunca más le leía, pero sí disfrutábamos las lecturas juntos. Me encanta la vida de Job por su valentía y siento que en algo se parece a la mía.

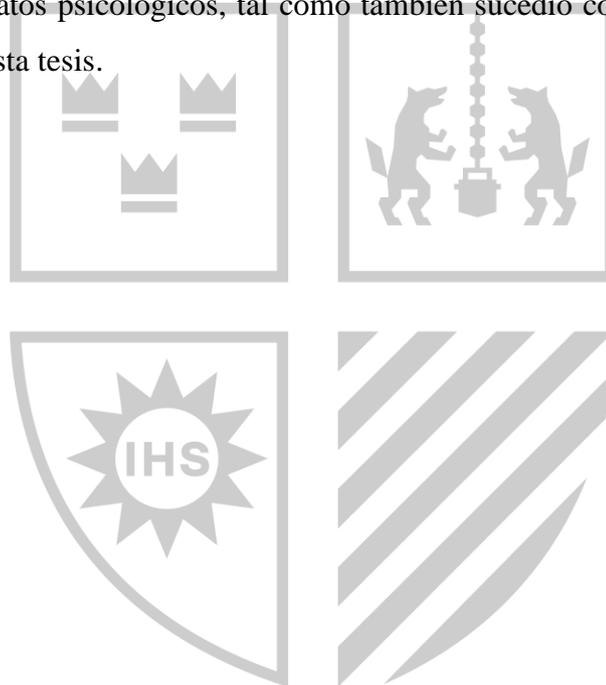
Los sueños de ser escritor se estaban fermentando cada vez más como la chicha de yuca (mazato) a raíz de las lecturas de muchas obras de autores famosos. Compré libros con mi sueldo de un mes. La primera experiencia que tuve con la literatura fue en primaria con las lecturas de Paco Yunque de Vallejo y El Sueño del Pongo de Arguedas. Me topé con la narrativa quechua cuando estuve en sexto grado y participé en un concurso organizado por el alcalde distrital, donde logré el primer lugar. Mi cuento trataba sobre una historia de una mujer anciana “sabia” bien humilde que labraba el campo para alimentar a sus hijos, en memoria a mi abuela materna.

Tuve un docente de comunicación integral que fue un excelente innovador y creativo en cuanto a su metodología de enseñanza. Para hablar bien el castellano nos invitó a practicar la lectura en voz alta y nos brindó libros de literatura. Es más, nos enseñó a mejorar nuestra forma de hablar el castellano con trabalenguas. Él organizaba concursos de trabalenguas, en grupos de cinco integrantes, y el ganador recibía regalías por parte del docente y un 20 en el curso como recompensa. Además, nos hacía leer obras literarias universales, poesías de Vallejo y de los viejos de Europa. Pero también organizaba partidos deportivos literarios donde se formaban dos equipos rivales. El equipo que leía en voz alta y fluidamente, y comprendía el texto respondiendo a las preguntas del docente, ganaba el partido. Dos estudiantes leían desde el medio de un estadio de fútbol, uno de cada grupo, y los demás se paraban en el arco escuchando la lectura. El equipo que comprendía el texto leído obtenía mayor puntaje. Al final se contabilizan los puntos y el grupo que obtenía mayor puntaje era el ganador.

Él también era el único docente de comunicación que nos permitía hablar, cantar y contar en quechua. Recuerdo que nos comenzó a hablar en quechua cuando nosotros estábamos contemplando la posibilidad de dialogar en inglés con un turista en las pampas

de Nazca. También intentaba fomentar algunas prácticas culturales andinas en el centro educativo organizando festivales de canto, poesía, entre otros, en el aniversario del colegio. En varias ocasiones, este docente trajo cuentos y *watuchis* en quechua para compartir en la clase. Mientras eso ocurría, los demás docentes nos prohibían hablar en quechua pensando que nosotros estábamos ofendiéndolos o burlándonos de ellos, y así nos amenazaban con disminuir las notas hasta cinco puntos.

Mi formación inicial, primaria y secundaria estuvo llena de aventuras y experiencias nostálgicas y joviales. Aprendí a sentir vergüenza de mí mismo y de mis familiares. Aprendí a vivir inconsciente de la diversidad lingüística y cultural. En general, mi vida en mi formación escolar en educación básica regular estuvo llena de experiencias traumáticas y maltratos psicológicos, tal como también sucedió con los docentes cuyas voces presento en esta tesis.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este capítulo se dará a conocer los resultados y el análisis crítico sobre la concepción de la Educación Intercultural Bilingüe por parte de los docentes. Asimismo, se realiza una discusión crítica con el marco conceptual y los resultados del trabajo de campo. A continuación, presentamos los resultados y el análisis crítico de la investigación cualitativa.

4.1. Concepción de educación intercultural bilingüe por los docentes

La educación intercultural bilingüe es una manera de brindar educación a los pueblos originarios del ande y la amazonia. Sin embargo, la visión sobre la educación intercultural bilingüe por parte de los docentes que laboran en los centros educativos con propuesta de educación intercultural bilingüe es plural. En estas instituciones educativas caracterizadas como de educación intercultural bilingüe es difícil encontrar una propuesta sistémica de EIB a nivel de toda la escuela, donde se planifica, desarrolla y evalúa la EIB. Por el contrario, más bien existen docentes específicos que fomentan este tipo de educación en su propia aula. En otras palabras, no hay instituciones educativas interculturales y bilingües, sino solo docentes que, acorde a su conocimiento y posibilidad, desarrollan la propuesta de una educación intercultural bilingüe en los centros educativos. Cada docente planifica, desarrolla y evalúa las sesiones de aprendizaje con enfoque intercultural y bilingüe en su práctica educativa. Por lo tanto, en una escuela de

EIB no siempre todos los maestros fomentan o desarrollan este tipo de educación, pues además no todos están de acuerdo con ella.

Antes de ser docentes en una institución educativa primaria con propuesta de Educación Intercultural Bilingüe, estos educadores tuvieron que vencer muchas adversidades sociales, económicas e ideológicas. Cuando los maestros fueron escolares, tuvieron que pasar muchos momentos de humillación, pues su identidad cultural e intercultural fue negada y despreciada. El docente Darío comenta que fue muy doloroso auto valorarse como quechua hablante, ya que fue humillado en su infancia por su condición humilde y por ser huérfano. Por otro lado, el profesor Abilio menciona que sus padres le prohibieron hablar quechua y lo enviaron a la ciudad con uno de sus parientes quechua hablantes para que aprendiera castellano. Sin embargo, él de niño sí aprendió a hablar quechua, porque en la ciudad lo seguía practicando en privado con los familiares quechua hablantes y en las comunicaciones cotidianas, aunque no en los espacios públicos como la tienda, el colegio, la calle y otros lugares fuera de la casa. En la misma línea, el pedagogo Eusebio nos narra su experiencia en la primaria con una maestra en particular: “Yo no hablaba castellano en la escuela, mi profesora nos obligaba a hablar el castellano y tenía mucho miedo”. Esta forma de educar de la maestra es un reflejo del proyecto social de la educación colonizadora con el fin de modernizar y castellanizar al estudiante indígena. Entonces, podemos decir que en las experiencias de los docentes hay una perturbación emocional y psicológica en relación a la lengua quechua hablada con mayor frecuencia.

Los docentes de esta institución educativa caracterizada como de educación intercultural bilingüe en la región Apurímac entienden la Educación Intercultural Bilingüe de diversas maneras. La concepción de educación intercultural bilingüe de los docentes es diversa y está acorde a las experiencias que han tenido en su formación profesional y práctica educativa en las aulas. La gran mayoría de los docentes del centro educativo primario con propuesta de Educación Intercultural Bilingüe en Apurímac conceptualizan la educación intercultural bilingüe como la enseñanza de la lengua quechua. No obstante, algunos docentes que tuvieron experiencias en la Educación Intercultural Bilingüe agregan el componente cultural para referirse al desarrollo de este tipo de Educación. Asimismo, algunos docentes avizoran la existencia de discriminación y racismo que aún nos aqueja en la sociedad peruana, y saben que para combatirlos la educación cumple un rol central. Finalmente, otros docentes analogan la educación

intercultural bilingüe con el fortalecimiento de la identidad cultural e intercultural de los estudiantes. En los siguientes párrafos vamos a desarrollar con mayor detalle sobre la concepción de la EIB por parte de los docentes.

La mayoría de los docentes de la institución educativa consideran a la educación intercultural bilingüe como la enseñanza del idioma quechua a los estudiantes con el fin de valorar su importancia en la sociedad contemporánea. Sienten que esta lengua “se está perdiendo” cada vez más en la comunidad a causa de la castellanización de los niños y las niñas. El docente Abilio señala que la educación intercultural bilingüe es la enseñanza del quechua a los estudiantes, ya que considera que “mucho más antes no se dio mayor importancia lo que el discente aprendió, lo que se comunica con esa lengua con su madre, eso tenemos que saber valorarlo”. Añade también que “el niño puede aprender y desenvolverse de la mejor manera utilizando su lengua, lo que es el quechua” y que por eso se le debe dar prioridad en relación al castellano. El maestro Eusebio también es consciente de que el quechua va desarrollándose en las universidades y su aprendizaje es una necesidad, lo que evidencia la mayor valoración del quechua en los últimos años. Así, menciona que “Hoy en día creo en las universidades también se está inculcando un curso lo que es quechua. Entonces de una u otra forma es útil.” Es interesante que la enseñanza del quechua en las universidades (aunque no en la secundaria) repercuta sobre la concepción de los docentes en torno a la EIB y su importancia.

El docente Alejandro también piensa que la educación intercultural bilingüe se vincula con la enseñanza del quechua. En sus palabras:

Es el desempeño de capacidades, desempeño diario de dominio del alfabeto quechua, producciones para comunicaciones más fluidas, más manejable es posible. La comprensión lectora sobre todo y a esta realidad practicar de acorde a la realidad de los estudiantes.

Vale la pena notar cómo el docente Alejandro no solo hace referencia a la enseñanza del quechua, sino específicamente al “dominio del alfabeto quechua” y a “la comprensión lectora”, que constituyen aspectos muy puntuales de la enseñanza de la lengua en los que la EIB ha colocado énfasis desde sus inicios. De la misma manera, el profesor Darío declara que la escuela EIB debe “fortalecer el quechua”.

Más allá de que casi todos estos docentes han sido capacitados por el MINEDU y se les ha dicho que la EIB se vincula con la enseñanza del quechua, sus trayectorias de vida y la forma como ellos mismos fueron cohibidos para usar la lengua durante su primaria y secundaria influye sobre la conciencia que tienen ahora para desarrollar la lengua originaria en sus estudiantes. Sobre las experiencias de los docentes, vamos a profundizar más adelante en la parte de la sección de docentes indígenas.

Asimismo, además de relevar la importancia de enseñar quechua, los docentes conciben la EIB como una educación que debería fortalecer la identidad cultural de los estudiantes de los pueblos originarios, aspecto que no se suele tomar en cuenta en una educación más tradicional. Los docentes creen que la escuela como institución históricamente no ha valorado la identidad primaria en la que los niños y niñas son socializados antes de entrar a la institución educativa. Por tal razón, ellos consideran que deben “rescatar”, “valorar” y “preservar” la identidad cultural de los estudiantes. La idea es que el centro educativo con enfoque EIB tiene el deber de propiciar el fomento y desarrollo de la identidad cultural de sus educandos para que estos no sientan vergüenza de sus prácticas culturales, no sientan miedo de expresarlas y se identifiquen con ellas como parte de la comunidad donde pertenecen. Por su parte, el profesor Abilio considera que la educación intercultural bilingüe es la revaloración de la cultura y lengua quechua, ya que piensa que la identidad cultural se está perdiendo en las comunidades y a nivel nacional. En sus palabras, “Para mí es revalorar nuestra cultura porque de alguna u otra forma se está perdiendo esa identidad dentro de nuestro medio y a nivel nacional. No lo estamos dando mucha importancia”. Vemos entonces, que para varios profesores la EIB tiene como objetivo el desarrollo de la identidad cultural de los estudiantes indígenas en general para relacionarse con las demás personas a nivel nacional e internacional con la idea de la construcción de una “sociedad diversa” y “para todos”. En palabras del profesor Lucio, la propuesta de una educación intercultural bilingüe “Es fortalecer nuestras identidades culturales, para podernos relacionar sin desigualdades en un país/mundo donde el racismo y la discriminación es muy fuerte”. Podemos afirmar que en una sociedad donde aún existe la discriminación y el racismo los estudiantes de los pueblos originarios sienten rechazo de sus pertenencias culturales y, a su vez, su identidad no es vista como importante ni como algo que los representa. Esa identidad cultural es negada y rechazada por los estudiantes a causa de la discriminación en nuestro país plural. Según el mismo educador Lucio:

El estudiante debe primero identificarse culturalmente y valorar su cultura. Sentirse fortalecido en su autoestima. Poder ubicar las problemáticas de su comunidad y poder plantear alternativas frente a ellas. Además, tiene que poder relacionarse con los demás que no son parte de su cultura. Sin brechas ni desigualdades (Docente Lucio).

Asimismo, menciona el docente Jorge:

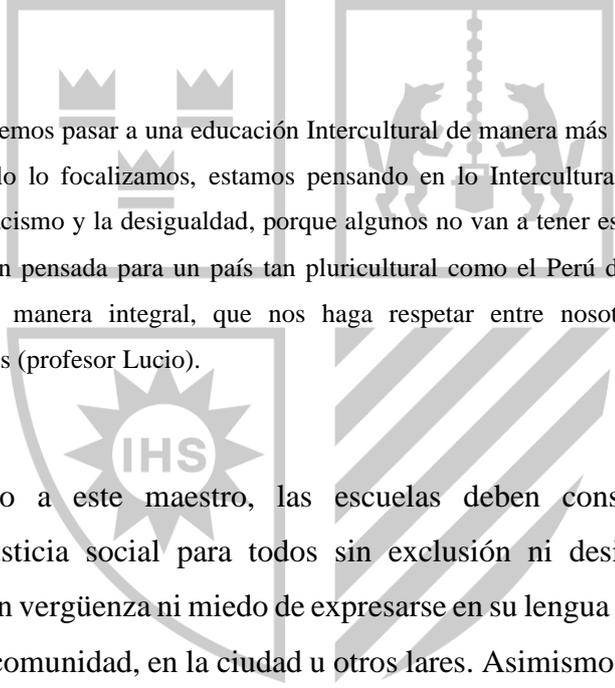
Con identidad cultural, niños y jóvenes que aman su cultura y no tienen vergüenza por ellas. Que manejen una lengua originaria, el castellano y otras lenguas extranjeras si es posible. Niños y jóvenes críticos que reflexionan y proponen alternativas a los problemas actuales. Con autonomía y liderazgo que defienden su familia, su pueblo y país. Que reconocen las bondades de la madre tierra (Docente Jorge).

Como podemos apreciar, los dos profesores mencionan que los estudiantes deben fortalecer su identidad para no sentir vergüenza frente a otros. Sin embargo, también declaran que es importante que los niños y niñas adquieran una perspectiva crítica para ubicar las problemáticas de la comunidad (Lucio) o reflexionar críticamente para proponer alternativas a los problemas actuales (Jorge). Ambos maestros creen que sus estudiantes deben formarse también para desenvolverse con seguridad en otros contextos culturales fuera de su comunidad.

El profesor Darío es consciente de que la formación de los estudiantes con el enfoque intercultural y bilingüe se ve truncada en sexto grado, ya que en secundaria la educación ya no es EIB. Esto significa que los docentes de nivel secundario no saben que los estudiantes de los pueblos originarios que están en el centro educativo traen otras prácticas culturales, modos de vivir y ser. Como menciona el profesor Darío “En secundaria entran a la vertiente “colonizadora”, “civilizadora”, el aplastante, donde fácilmente te dicen lo que tienes aquí, en tu pueblito, atrasado, no sirve. Hay que acogernos a la ciencia y esto es la salvación”. Esto genera problemas en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe y la formación de los estudiantes. Entonces, podemos considerar que los profesores de secundaria tienen un desconocimiento sobre la procedencia indígena, y dominio de lenguas y prácticas culturales de los estudiantes.

Continuando el análisis sobre la conceptualización de la EIB por los docentes logramos encontrar una idea que es necesaria e importante desarrollar. Nos referimos a la

propuesta de una educación intercultural bilingüe que debe combatir y erradicar la discriminación étnica, lingüística, cultural y racial hacia los más vulnerables de nuestra sociedad diversa. Los docentes mencionan que la educación intercultural bilingüe tiene el propósito de erradicar el racismo y la discriminación. Para el docente Abilio, la discriminación es causante de que los discentes sientan “vergüenza de ellos mismos” y se “olviden de sus raíces”, como también del quechua. Es evidente que en nuestra sociedad altamente racista y discriminadora los niños y las niñas de los pueblos indígenas sienten “vergüenza”, se “cohiben” ante los demás, y no se pueden expresar en su lengua originaria en público. Incluso, para el docente Lucio, la interculturalidad se debe trabajar de manera general en todas las instituciones educativas con el objetivo de combatir el racismo y la desigualdad. En la voz del profesor:



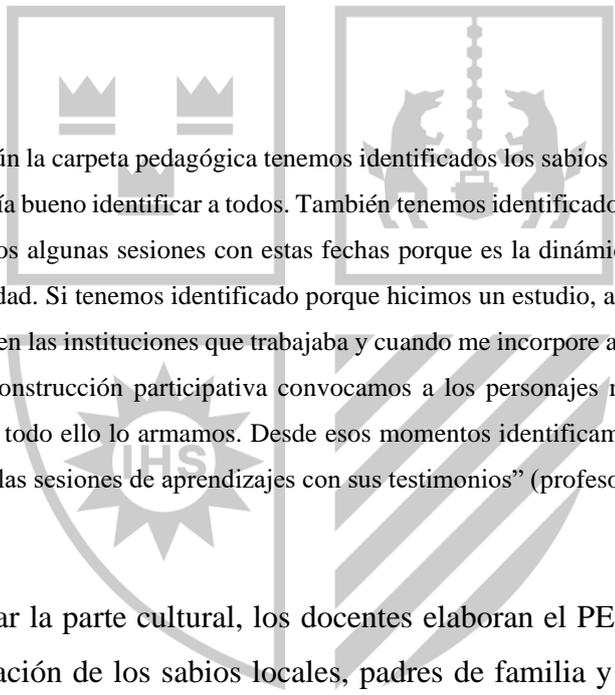
Creo que debemos pasar a una educación Intercultural de manera más general, y no focalizada. Porque si solo lo focalizamos, estamos pensando en lo Intercultural para algunos, pero no paramos el racismo y la desigualdad, porque algunos no van a tener esa noción. El objetivo de una educación pensada para un país tan pluricultural como el Perú debería ser construir una sociedad, de manera integral, que nos haga respetar entre nosotros y valorar nuestros conocimientos (profesor Lucio).

De acuerdo a este maestro, las escuelas deben construir una sociedad intercultural con justicia social para todos sin exclusión ni desigualdad, donde los estudiantes no tengan vergüenza ni miedo de expresarse en su lengua originaria en público y en privado, en su comunidad, en la ciudad u otros lares. Asimismo, según este maestro, los estudiantes deberían poder sentirse parte de una comunidad originaria con sus propias prácticas culturales y ser conscientes de otras realidades culturales.

La concepción de educación intercultural bilingüe por parte de los docentes también contempla el desarrollo de las prácticas culturales locales en la formación de los estudiantes. Según los docentes, es importante incluir estas prácticas culturales en la planificación y desarrollo de las sesiones en la formación de los estudiantes. El entrevistado Abilio considera que “Los conocimientos de las plantas medicinales es indispensable abordar en la escuela con el propósito de brindar recursos curativos a los niños, y que ellos puedan utilizar cuando lo necesitan”. También el profesor Jorge expresa que “Las costumbres como baile, danza, canto y vestimenta deben fomentarse en la

institución educativa, pero no como parte del folclore”. Ambos creen que tanto los conocimientos culturales como las prácticas artísticas deben ser abordadas en la educación de los estudiantes andinos.

Para el desarrollo del aspecto cultural de la comunidad los docentes consideran que es muy importante la incorporación de los sabios en la formación de los educandos en una escuela EIB. Ellos son los apropiados para fomentar sus diversos conocimientos sobre medicina, tejido, vestimenta, cultivos de productos agrícolas, sistema de fe, forma de ver el mundo o la cosmovisión, entre otros. Por lo tanto, los docentes consideran que los sabios, los padres de familia y las autoridades deben participar en la planificación y el desarrollo del PEI, PCI, PAT, y de las experiencias de aprendizaje. Citamos al docente Darío:



Nosotros según la carpeta pedagógica tenemos identificados los sabios locales. A uno invitamos este año y sería bueno identificar a todos. También tenemos identificados las fechas agro festivas y relacionamos algunas sesiones con estas fechas porque es la dinámica cultural lo que ocurre en la comunidad. Si tenemos identificado porque hicimos un estudio, anteriormente era experto de hacer PEI en las instituciones que trabajaba y cuando me incorpore a Luis pata PEI armamos. PEI es una construcción participativa convocamos a los personajes más antiguos, los sabios locales y con todo ello lo armamos. Desde esos momentos identificamos personas que pueden participen en las sesiones de aprendizajes con sus testimonios” (profesor Darío).

Para trabajar la parte cultural, los docentes elaboran el PEI, PCI y PAT donde incluyen la participación de los sabios locales, padres de familia y algunas autoridades quienes participan en la planificación y desarrollo con sus testimonios, donde narran desde su experiencia algunos saberes culturales de un tema específico durante la ejecución de la sesión de aprendizaje. A partir de ello, los educadores abordan los temas curriculares. A veces desarrollan la sesión en la chacra de un comunero y en zonas arqueológicas más cercanas de la institución educativa, con el objetivo de que el aprendizaje sea más significativo. Además, los niños participan en las actividades agrícolas y culturales de manera activa dentro de su comunidad.

Como modo de reflexión final, mencionamos que la concepción de la educación intercultural bilingüe como la enseñanza de la lengua originaria causa dilemas en su desarrollo. La lengua originaria de los estudiantes no debería limitarse solo a la enseñanza

– aprendizaje. Más bien, debería ser un medio por el cual se transmita conocimientos, saberes, reflexión crítica y el desarrollo de las competencias en diversas áreas curriculares en la formación de los estudiantes indígenas. Este tipo de percepción de la EIB como reducida a la enseñanza y aprendizaje de la lengua tampoco aporta a la erradicación o eliminación del racismo y la discriminación lingüística y social, pues para esto se necesitaría una educación lingüística integral y una educación intercultural crítica.

En el pensamiento de los docentes entrevistados, la educación intercultural bilingüe debería fomentar el desarrollo de la identidad cultural. Sin embargo, el tema de la cultura se concibe a veces como parte de un pasado histórico y como un elemento estático por parte de los docentes. Lo cierto es que la cultura es una práctica dinámica, que está en constante cambio gracias a la interacción y la interconectividad con otras prácticas socioculturales. Además, la cultura siempre está atravesada por relaciones de poder y construye jerarquías con otras. Entonces, la identidad cultural de los docentes y los estudiantes se limita a las prácticas culturales de la localidad.

Los docentes se aproximan a la EIB crítica en la medida que ellos se posicionan más con la identidad indígena, lengua y cultura, han superado los prejuicios y cuestionan las ideologías lingüísticas. Pero, aún mantienen algunas prácticas de la educación civilizadora y colonizadora en la experiencia pedagógica.

4. 2. La concepción de una educación para irse y quedarse en la comunidad y familia

En nuestro país contamos con dos tipos de educación: a) una educación intercultural y bilingüe dirigida para los pueblos originarios (indígenas) y b) una educación no EIB para el resto de los estudiantes. En mi trabajo de campo, encontré una polémica interesante en relación a lo que las diferencia. Dentro de esta escuela con propuesta de Educación Intercultural Bilingüe encontramos dos concepciones sobre la educación por parte de los docentes formados o capacitados en EIB. Una primera idea se vincula con una educación para irse de la comunidad y dejar a la familia olvidando las prácticas culturales y lingüísticas. Esta idea se asocia con los docentes que no fomentan la educación intercultural bilingüe. Y la otra idea es una educación para quedarse en la comunidad y la familia desarrollando la identidad cultural, sin tener impedimento de salir o trasladarse a otros lares, pero siempre teniendo memoria y conciencia de pertenecer a

una comunidad particular. Esto apuesta a que los estudiantes se autoidentifiquen con sus prácticas culturales sin negarse a conocer o aprender de las demás culturas a nivel nacional e internacional. Este tipo de educación está asociada a los docentes que enseñan con el enfoque de educación intercultural bilingüe. En los siguientes párrafos vamos a desarrollar sobre este dilema.

Los docentes formados o capacitados en EIB que laboran en la escuela primaria piensan que si un profesor no está formado en EIB no sabe desempeñarse en una institución educativa que tiene el enfoque de educación intercultural bilingüe y, por ejemplo, no desea enseñar las diversas áreas curriculares en la lengua originaria de los estudiantes. Estos docentes fomentarían una educación para irse de la comunidad y de la familia, y, según los profesores entrevistados, predicarían que las prácticas culturales de la población indígenas ‘no sirve’ y ‘es inútil’ para ser buenos profesionales en el porvenir y en la vida (Docente Darío). Estas ideas que tienen sobre profesores no IEB nos permite ver cómo se posicionan estos profesores de escuelas EIB hacia el trabajo que realizan.

Un docente que no tiene formación EIB piensa que la educación debe ser para irse, la cultura local no tiene mucho valor y la educación que es para irse, como la agricultura no vale, ruralidad no vale tampoco analfabetismo vale, entonces que tienen que hacer, estudiar para ser algo mejor que eso y la educación debe ser para irse (Docente Darío).

Existen imaginarios contruidos a causa del racismo y la discriminación en nuestro país. En este caso, por ejemplo, estos profesores están criticando una educación colonizadora que no solo asocia las culturas indígenas a la pobreza, el atraso, el analfabetismo y la ruralidad, sino que las desvincula del espacio escolar, tanto así que educarse significaría dejar atrás la vida comunal. Según el maestro Jorge “Los docentes no EIB, quienes recomiendan estudiar para ser mejor y no quedarse en el contexto rural”.

El docente Eusebio menciona que existen docentes que aún no se han “empoderado con la EIB y que hay padres de familias que se oponen el desarrollo de la educación intercultural bilingüe”. Varios docentes se dan cuenta que no todos los docentes ni padres de familia son conscientes de la importancia y necesidad de una Educación Intercultural Bilingüe en la formación de los estudiantes de los pueblos andinos.

Hay colegas que todavía no se empoderan con lo que es EIB. También, hay todavía padres de familia por falta de las orientaciones que no quieren que se enseñe en su propia lengua. Ellos quieren que el trabajo sea cien por ciento (100%) en castellano (docente Eusebio).

Asimismo, es necesario comentar que, para estos profesores, la idea de una educación para irse de la comunidad está vinculada a las instituciones educativas que fomentan la enseñanza en la lengua castellana. Ahora bien, a pesar de que una I.I.E.E. pueda ser EIB en términos oficiales, esto no significa que la enseñanza sea bilingüe e intercultural. De hecho, existen docentes y padres que se resisten a la educación intercultural bilingüe. Como menciona el profesor Eusebio, en una educación que solo “Se encierra en la castellanización de los estudiantes indígenas, como se sabe muchas veces es colonización, más están llevando la parte del occidente, entonces se está dejando de lado lo que es la cultura propia de los niños”. También cito al docente Abilio:

Los niños que estudian en una escuela no EIB, hablan lo que es castellano, es decir, no hablan el quechua. Entonces, la enseñanza es en castellano, donde no es EIB todo es castellano. Una institución que es EIB se enseña el castellano y el quechua. Eso creo que es la diferencia (Docente Abilio).

Vemos que los profesores desafían una educación ‘colonizadora’ y ‘homogenizante’ que desea construir una sociedad uniforme y sin respetar la diversidad del país, que nos caracteriza. Cuestionan este tipo de educación que busca “civilizar” y educar a los indígenas para borrar su memoria colectiva, identidad cultural, su forma de ser y otros aspectos; así como para promover la asimilación a culturas neoliberales y generar la negación del ser andino – amazónico. A causa de esta idea, hasta los padres de familia emiten el mensaje de que ‘ya no seas como yo’ sino supuestamente algo mejor, que se asocia con ser un profesional. Esta ideología de “estudiar para no ser como yo” de los padres es muy fuerte y perturba a los estudiantes. Les hace sentir vergüenza de sus prácticas culturales y promueve que se nieguen a sí mismos.

El entrevistado Darío testifica que “Este tipo de educación está asociada directamente con la idea de que los niños y las niñas deben estudiar para ser futuros profesionales”. Pero también el mismo profesor narra que “deben olvidar las prácticas

culturales de la familia y la comunidad para adoptar los modelos de vida de las grandes ciudades modernas, con ciencia y tecnología”. Además, significaría “posicionarse con prácticas sociales, económicas e ideologías del nuevo modelo de desarrollo neoliberal y consumismo, que es opuesto al desarrollo de las propias comunidades indígenas”.

En el imaginario de muchos docentes, la educación para quedarse está relacionada con la educación tradicional, donde “el castigo es el pan de cada día” de los niños y las niñas, a partir de cualquier acción que se asuma como falta. Esta es la educación donde “la letra entra con sangre”, el docente es visto como un ser supremo y el autoritarismo esta naturalizado. El mejor docente es aquel que castiga más y rellena los contenidos en el cuaderno (el que hace terminar dos o tres cuadernos en cada área curricular al año). El profesor Darío confiesa que anteriormente se practicaba el “castigo por no cumplir tareas, por tener mala letra, por estar desaseado y por llegar tarde. Reciben castigo físico con correa, jalón de oreja, jalón de cabello”. Sin embargo, al aprender sobre el enfoque EIB, cuenta que dejó de usar el castigo y que ahora es “democrático”. Además, recuerda que en su infancia él mismo fue sometido a los castigos.

La educación antiguamente era con castigo, no solo yo he recibido como quechua hablante sino el castellano hablantes también. En los años 70 el castigo era pan del día. Yo secundaria termino a los 20 años, tuve ciertos retrasos y no sabía por qué me castigaban tanto. Tal vez gracias al castigo somos hombres correctos, porque hemos aprendido a obedecer, a tener miedo a ciertas cosas y cumplir las órdenes y los acuerdos. Tal vez habrá habido maltrato físico, psicológico pero un poco de lado positivo tiene es que todos somos profesionales de mi generación. Pero hoy en día muchos jóvenes no están ocupados (profesor Darío).

Desde la experiencia del docente, podemos inferir que el castigo se asocia a una educación tradicional que ha quedado en el pasado. El extracto anterior muestra un asunto interesante. Mientras que el profesor Darío señala que “no sabía por qué me castigaban tanto” desde una evaluación negativa del castigo, simultáneamente expresa que el castigo también es positivo para formar personas disciplinadas, pero desde una educación autoritaria. En el extracto se percibe un dilema en el que el castigo se asume como algo dañino, pero también como algo bueno, donde la obediencia y el aprendizaje con miedo no se cuestionan. Esto va en contra de la perspectiva de la EIB y así se muestra que una

formación docente en EIB tampoco logra que desaparezcan todas las ideologías y prácticas de una educación tradicional y colonizadora.

En el supuesto de muchos docentes, la educación pensada y planteada solo para irse implicaría negar la historia de los educandos y todo lo que ellos han construido hasta el momento de salir del pueblo en el marco de una vida nueva que busca reemplazar la anterior. El docente Eusebio narra lo siguiente: “Cuando tu historia es borrada ya no tienes memoria de existencia de ser un andino o amazónico que pertenece a una comunidad indígena, con padres y madres con costumbres diferentes a las hegemónicas”. Este es el desarraigo cultural que consigue la “educación homogeneizadora” y “castellanizante”. Según, el colaborador Darío “Los docentes no formados o capacitados en EIB consideran que deben aprender a hablar bien el castellano y el inglés, ya que el quechua no les va permitir cumplir ese sueño”. Además, según lo plantea el mismo profesor, creen que los conocimientos de su pueblo no les van a facilitar conseguir su objetivo de ser una persona “exitosa”.

En la misma escuela de educación intercultural bilingüe existen docentes que educan con este enfoque tradicional. No todos los docentes son conscientes de la importancia y la necesidad de la educación intercultural bilingüe para la formación integral de los estudiantes. Ellos consideran que la EIB solo sirve para quedarse en la comunidad y familia, y que “no te deja salir”, “ir de viaje”, “tener posesiones materiales”. Según ellos, los conocimientos de la comunidad solo sirven en la población y no para la sociedad vinculada con el mundo urbano y occidental. Por ejemplo, “si te enfermas con cáncer o sida los medicamentos de la comunidad no te ayudan a curar, pero la medicina farmacéutica si te brinda alternativas de sanación” (maestro Lucio).

Asimismo, el entrevistado Abilio comenta que el olvido de seguir transmitiendo la lengua quechua a los niños es más fuerte en la escuela donde prima la educación para alejarse de la comunidad y la familia. La discriminación lingüística perturba el desarrollo del idioma en los niños escolares, ya que construye el miedo a ser estigmatizado e inferiorizado por su condición humilde y paupérrima, y de este modo los educandos sienten vergüenza de hablar “mal” el castellano. El docente Abilio lo expresa de la siguiente manera:

Había un poco de discriminación, por ejemplo, algún niño hablaba quechua veían algo raro. No lo valoraban, tenían esa idea de que el niño era del campo, cholito. Yo observaba que había niños que interpretaban así. Eso era algo incómodo y el niño se sentía cohibido, porque yo he crecido con mis padres que son quechua hablantes, yo normal podía expresarme, pero, yo también me sentía cohibido porque tenía miedo que me trataran de una manera discriminatoria (Docente Abilio, 2019).

Por su parte, el docente Darío comenta que inició su trabajo en una institución educativa en Apurímac “castellanizando a los estudiantes quechua hablantes” y fue fiel promotor del castellano en desmedro de la lengua originaria. Entonces, podemos apreciar que muchos maestros quechua hablantes que recibieron castigos por hablar quechua en la escuela implementaron la castellanización en las escuelas donde trabajaban, lo que significó la prohibición de la práctica comunicativa en la lengua quechua y la consecuente humillación de los niños y niñas. Resulta contradictorio que muchos docentes hagan esto cuando ellos mismos pasaron por estos procesos de discriminación cuando era escolares. Esto corrobora los dilemas que mencionamos más arriba, pues los docentes son conscientes de los cambios que involucra la escuela EIB en relación a la educación colonizadora, pero muchas veces terminan reproduciendo prácticas discriminatorias con sus propios estudiantes, tal como lo menciona el profesor Abilio. La EIB constituye un nuevo paradigma para el cual los profesores deben desaprender todo lo que aprendieron siendo estudiantes de escuelas tradicionales y esto claramente es un proceso largo que requiere tiempo.

Los docentes también contaron que ser hablante de una lengua originaria significaba ser blanco de burla y marginación, pues además nadie velaba por los derechos lingüísticos en una escuela “para irse” de la comunidad. Es decir, si hablabas el castellano con interferencias lingüísticas (‘mote con queso’ o ‘mote con cancha’) todos se mofaban de ti y nadie cuestionaba esta práctica. Citamos al docente Darío:

Aquellos años todos era en quechua, pero nadie escribía en quechua, nadie evaluaba en quechua. Todo era en castellano, entonces aquellos años era normal que recibas marginación por tu forma de expresión, por interferencias lingüísticas. De eso los profesores y hasta tus compañeros se burlaban. Te decían “ya estás hablando mote con queso”. Eso he sufrido desde pequeño y puedo decir que el castellano empecé a dialogar con palabras sueltas a los 14 y 15 años. Y secundaria

termine más o menos hablando el castellano. El quechua es el idioma que tengo mayor dominio (Darío, 2019).

La educación para irse de la comunidad y dejar a la familia aún todavía se sigue practicando en las escuelas con enfoque de educación intercultural bilingüe por falta de conocimientos y formación de los docentes, pero también por la influencia de una trayectoria de vida llena de discriminación y sufrimiento. Los docentes que fomentan la educación tradicional están en contra del desarrollo de una educación intercultural y bilingüe sobre todo por sus malas experiencias en su formación inicial, primaria, secundaria y superior, y por los prejuicios sociales, culturales y económicos e ideologías lingüísticas que se han instalado en el imaginario de manera hegemónica.

En cambio, cuando hablan de la educación para quedarse están haciendo referencia a una educación que no promueve el desarraigo con sus raíces pero que promueve la movilidad de los sujetos y está relacionada con la educación intercultural bilingüe. Este tipo de educación fomentaría el desarrollo de la identidad cultural e intercultural de los estudiantes andinos. Para Darío la “EIB fomenta a los estudiantes quedarse en el mismo sitio, en su comunidad y a la vez pueden ser profesionales”. Los aprendices aprenden a ser conscientes de la diversidad cultural de nuestro país y que se pueden desplazar con facilidad en contextos socioculturales diversos, sin tener complejos. De igual modo, Eusebio considera que los estudiantes “A cualquier lugar que migre que no tenga vergüenza de sus raíces y de su contexto social”. Por lo tanto, él cree que la educación intercultural bilingüe es democrática y libre:

La EIB es la educación democrática, una educación libre y que tenga su identidad esa persona. Eso es lo que se quiere formar con esta educación EIB. Un estudiante que comparta las costumbres de la comunidad que no sea egoísta, que utilice ambas lenguas. La educación actual que se imparte y no es una educación EIB hay mucho egoísmo. No es una persona que comparte las cosas que las personas tienen. Yo, por ejemplo, como docente lo hago estudiar a mis hijos en una institución educativa rural y normal es su aprendizaje en el colegio, hasta mucho mejor en la ciudad (Eusebio).

Al decir del profesor Eusebio, los estudiantes que se forman en una institución educativa EIB tienen la oportunidad de desempeñarse en ambas lenguas sin prejuicios.

No se niegan a practicarlas. Además, se identifican como parte de una comunidad quechua andina y comparten las costumbres de la comunidad con los demás compañeros, sin tener miedo ni vergüenza. El profesor Jorge también menciona que los educandos “Van expresar sus sentimientos y emociones a través del quechua y del castellano sin miedo. Eso es importante, no solamente es hacer que el niño no se olvide de sus raíces, en este caso, lo que es primera lengua quechua”.

Por otra parte, en el pensamiento de algunos docentes, la educación para quedarse se asocia con la formación en los valores culturales y morales de los estudiantes, como el respeto, la empatía y el diálogo, que se asumen como fundamentales en la formación de los niños y las niñas de todos los pueblos. No obstante, la formación en valores culturales, éticos y morales no es solo de la EIB, sino, más bien de la educación en general como parte de la formación integral de los estudiantes. Como lo narra el docente Jorge:

Los valores que inculco a los niños es el respeto, responsabilidad y practiquen en la escuela y fuera de ella. Por ejemplo, en las sesiones de clase los estudiantes no tienen que golpear o utilizar palabras soeces. En cuanto a la puntualidad venir a la hora exacta, respetar las indicaciones que da el docente en la hora de trabajo y que desempeñen las tareas. A eso mayormente se inculca (docente Jorge).

En la mentalidad de algunos docentes, la educación para quedarse se asocia con el fomento de los valores culturales, éticos y morales en la formación de sus educandos en el marco de la educación intercultural bilingüe. En este sentido, el docente Jorge piensa que la educación para quedarse se asocia con “la enseñanza del cumplimiento de las normas y leyes, es fundamental para todos los niños y las niñas, pero esto no significa violar los derechos de las personas ni incurrir en el castigo”.

Para finalizar, los docentes formados o capacitados en EIB piensan que la educación para irse de la comunidad y de la familia es una postura de los docentes que se oponen a la EIB. Ahora bien, a pesar de que los maestros son parte de un centro educativo con enfoque de educación intercultural y bilingüe, pueden seguir fomentando las ideologías lingüísticas dominantes y el racismo. En cambio, una educación para quedarse en la comunidad y la familia es contraria a lo anterior. Es una propuesta que implica ser

consciente de pertenecer a un pueblo originario andino, sin tener prejuicios ni vergüenza, y además practicar esta cultura y comunicarse en la lengua quechua y castellano sin miedo. Este tipo de educación no es estrictamente limitante y contraproducente a la movilización de los estudiantes, sino, más bien, fomentaría la salida de la comunidad indígena a la ciudad moderna con el fin de seguir los estudios universitarios o superiores y su retorno paulatino. Es decir, no implica quedarse para siempre aislado en la comunidad y no moverse. Podemos inferir que un centro educativo con enfoque de educación intercultural bilingüe no siempre fomenta y desarrolla la educación intercultural bilingüe crítica y se pueden presentar dilemas en relación a lo discutidos más arriba.

4.3. Experiencias traumáticas de vida escolar y profesional de los docentes indígenas de una escuela de educación intercultural bilingüe

En esta sección de la investigación se van a abordar las experiencias de vida personal y profesional de los profesores desde su formación en la educación básica regular y superior pedagógica o universitaria, y prácticas pedagógicas en el hacer y ser docente en relación a la lengua, cultura e identidad indígena. Los docentes de esta institución educativa con propuesta de educación intercultural bilingüe piensan que gracias a la experiencia en la EIB cambiaron la forma de pensar, ser y hacer en relación a la lengua originaria, cultura e identidad cultural. Como mencionan Darío y Eusebio, anteriormente educaban con un “pensamiento colonizador y civilizador” donde “a los niños quechua hablantes castellanizaban”. No obstante, después de haber recibido información mediante capacitación, maestría y diplomados en temas de educación intercultural bilingüe, educación indígena, cultura andina y derechos de los pueblos indígenas sintieron que algo cambiaba en ellos. Antes de ingresar a desarrollar algunas ideas vinculadas a esta sección, vale la pena precisar que, de los seis docentes que entrevisté, tres de ellos me pidieron que utilice su nombre en la presente pesquisa y la otra mitad, que mejor lo haga con un seudónimo. En los siguientes párrafos, abordaremos más en detalle las experiencias de vida personal y profesional de los docentes.

Los docentes participantes en este estudio pertenecen a una comunidad originaria de la zona andina y son hijos de padres monolingües quechua hablantes y/o

bilingües de Apurímac. La trayectoria de vida de los docentes ha influido mucho en su manera de concebir la EIB y en la forma en que la implementan con relación al desarrollo de la identidad cultural de los estudiantes, pues ellos mismos pasaron por experiencias traumáticas con relación a aspectos identitarios y lingüísticos.

Debido a la discriminación y el racismo que existen en el país, los docentes no se identificaban con su lengua y cultura quechua andina en su adolescencia y juventud. Los educadores Darío, Eusebio, Alejandro, Jorge, Lucio y Abilio solo hablaban quechua en su infancia y fueron testigos de experiencias de vida perturbadoras en la primaria y secundaria. Ellos no solo fueron educados en castellano, sino que sufrieron maltratos verbales, psicológicos y físicos por su condición de quechua hablantes y ser indígenas. Asimismo, su formación en primaria, secundaria y superior correspondía a un proyecto social del país, así lo expresa Eusebio “de que al indígena hay que educarlo para incluir a la sociedad moderna y civilizada”. Así lo narra también el pedagogo Darío: “Tengo muchas dudas de mi infancia, a veces me da rabia con la gente que no han entendido la realidad”. Él es huérfano desde los dos años. Sus padres eran de comunidades diferentes. Su mamá era quechua hablante monolingüe de Uripa y su padre era de Ccollpapampa, de una familia castellano hablante mestiza. Darío vivió en un contexto donde la marginación fue frecuente por parte de los vecinos y familiares. En el siguiente testimonio, el docente señala:

Quando yo tenía dos años mi padre fallece yo he vivido en ese contexto donde la marginación era permanente de los vecinos, familiares ya sea por mi color o por mi forma de hablar, porque yo me parezco a mi mamá. En cambio, sus familiares de mi papá son grandes y blancos. Por ese lado siempre he sufrido discriminación (docente Darío)

El mismo docente Darío nos ilustra su experiencia de “marginación racial” y “discriminación lingüística” que sufrió por ser quechua hablante y pertenecer a un grupo cultural indígena. Él siempre habló en quechua en la primaria y recién aprendió hablar el castellano en secundaria. Este docente relata que en aquellos tiempos fue “normal que nadie dé importancia a la lengua quechua ya que ninguno escribía, leía libros y mucho menos evaluar o tomar examen en quechua. Todo era en castellano, entonces aquellos años era normal que recibas marginación por tu forma de expresión, por interferencias lingüísticas”. La interferencia lingüística era sinónimo de burla y mofa por parte de los

docentes y entre estudiantes. A Darío le decían sus compañeros y los docentes “ya estás hablando mote con queso” cuando intentaba comunicarse en castellano.

Por su parte, los docentes Alejandro, Eusebio y Jorge son de la provincia de Andahuaylas. Desde niños hablaron la lengua quechua y ya en la escuela aprendieron el castellano. Ellos tampoco fueron ajenos a la discriminación lingüística, al racismo y al maltrato físico en la educación inicial, primaria y secundaria. Desde su experiencia, el profesor Eusebio cuenta: “En nivel inicial y primaria mi profesor nos hablaba en castellano y tenía dificultad, de la misma manera en secundaria”. El docente señala que no sabía hablar castellano en primaria y que sentía miedo cuando la profesora lo obligaba a hablar en esta lengua. Un día la maestra le pidió participar en una dramatización en castellano. Como él no tenía dominio del castellano no pudo cumplir el pedido de la profesora y fue golpeado físicamente con un puntero en la cabeza. Desde ese momento, tuvo temor de aprender a hablar castellano. Además, fue burla de los demás compañeros. El educador Alejandro también tuvo una experiencia horrenda en la primaria. Tanto sus docentes como sus compañeros se reían de él por tener interferencias lingüísticas y por su forma de hablar. De igual manera, el profesor Jorge recuerda la vida en la escuela primaria con trauma y frustración. Su educadora le obligó a cantar y a rezar en castellano en frente de todos los demás compañeros. Señala que, por “temor al mote”, se “quedó mudo” y fue “castigado con jalones de oreja”.

Abilio y Lucio también pasaron por experiencias similares a las de los otros docentes. Ellos son de Talavera, de padres quechua hablantes monolingües, que solo vivían de la agricultura y ganadería. El maestro Abilio confesó que tuvo muchos complejos en su adolescencia por ser quechua hablante y tener padres de condición humilde. Hasta negó en varias oportunidades a sus padres, por sentir rechazo por parte de los demás compañeros. Él cuenta que a “un niño quechua hablante” los demás estudiantes “lo veían raro”, “no lo valoraban”, “lo choleaban” y “lo asociaban con el campo”. En consecuencia, el profesor Abilio se sentía “cohibido” y con “miedo” de “ser maltratado” y “discriminado”. De igual modo, Lucio declara que sufrió marginación por su color de piel, pues es de tes “más oscura” en comparación a cualquier otro quechua hablante y andino. Sus compañeros y docentes se “mofaban” de él. Es más, lo bautizaron con seudónimos despectivos como “*yana kaputu*” (haba tostada negro) y “*yana cebolla*” (cebolla negra).

Para finalizar, interpretamos que la formación escolarizada en inicial, primaria y secundaria de los docentes está llena de experiencias traumáticas y dolorosas debido al maltrato, la marginación, la discriminación lingüística y racial por parte de sus docentes y compañeros. En algunos profesores, esto ha calado en su formación profesional como docentes y en su práctica durante los primeros años. Todos los docentes mencionan que les hubiera encantado recibir una formación en educación intercultural bilingüe en el nivel inicial, primaria y secundaria, con el fin de evitar el sufrimiento, los maltratos, y tener vergüenza de sí mismos. Con ese tipo de educación no hubieran sentido tanto miedo de hablar el quechua y el castellano. Los pedagogos apurimeños lograron cambiar su historia gracias a la formación y capacitación recibidas en temas de interculturalidad, cultura andina, pueblos originarios y derechos lingüísticos ofrecidos por OGN, MINEDU y universidades. Así lo expresaron varios de ellos. Ellos primero lograron valorarse y posicionarse con su lengua y cultura quechua andina. Es más, ahora sienten que son parte de un pueblo originario. Al hablar quechua ya no sienten miedo ni vergüenza. Sin embargo, las experiencias de la infancia de los maestros también repercutieron en su labor como docentes de EIB, pues en sus inicios laborales algunos practicaron la prohibición de la enseñanza y uso de la lengua quechua, castellanizando a los estudiantes quechua hablantes, tal como lo recuerdan los profesores Eusebio y Darío.

Todo esto muestra que la apropiación de la propuesta de EIB por parte de docentes, y su concepción de este tipo de educación, es un proceso complejo que está profundamente influido por la trayectoria de vida, los conflictos identitarios e historias de discriminación de los propios docentes. Esto repercute en los dilemas observados en los docentes. Ellos reproducen las experiencias vividas con sus propios estudiantes, pero también intentan implementar una educación alternativa, innovadora y empoderadora asociada a la EIB, que desafía las prácticas propias de una educación colonizadora y civilizadora, históricamente enraizada en el Perú.

La identidad cultural e intercultural de los docentes quechua hablantes fueron perturbadas y estropeadas en su niñez, adolescencia y juventud, hasta el punto de negarlas y sentir vergüenza y rechazo de sí mismos. Esto fue la consecuencia de una educación colonizadora y civilizadora del sistema educativo en el Perú, que aún se sigue practicando. Esto significa que incluso la educación intercultural bilingüe no se ha logrado desprender de las ideas prejuiciosas de la educación colonizadora y civilizadora, a pesar de que existen docentes indígenas conscientes de las ideologías dominantes en torno a la lengua

y la cultura de los pueblos indígenas. Aun así, no se cuestiona y ni se debate el tema en las practicas educativas.

Asimismo, consideramos que los docentes andinos quechua hablantes de esta institución educativa con enfoque de educación intercultural bilingüe se posicionan firmemente con la identidad cultural como parte de los pueblos originarios del país. Esto implica que hay una necesidad de identificarse, autoidentificarse o auto reconocerse como docentes indígenas para fomentar la educación intercultural bilingüe. Ellos no solo son conscientes de ser docentes indígenas, sino que lo demuestran en su práctica pedagógica cotidiana, al practicar las diversas costumbres, valores, conocimientos, saberes, religiones y espiritualidades.

4.4. Espacios de aprendizaje y los materiales bilingües e interculturales

Los docentes de una institución educativa de nivel primario con enfoque de educación intercultural bilingüe piensan que los materiales educativos y las sesiones de aprendizaje dentro y fuera del aula favorece el desarrollo de la identidad y la toma de conciencia de la importancia de las prácticas culturales y el cuidado del medio ambiente por parte de los estudiantes.

Los docentes y los estudiantes de una institución educativa con propuesta de educación intercultural bilingüe desarrollan las experiencias de aprendizaje frecuentemente en un salón de aula, con sillas y mesas de madera, formando tres filas y columnas, y pocas veces van a las chacras de sembrío de productos agrícolas, zonas arqueológicas cercanas a la comunidad, lugares paisajísticos naturales u otros lugares donde se puede interactuar con los sabios.

Durante el año, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar la sesión de aprendizaje una o dos veces en la chacra. El docente Eusebio nos cuenta que durante el año lectivo salió con los discentes a realizar la experiencia de aprendizaje en el escarbe de papa. En palabras del pedagogo:

Digamos en el escarbe de papa cuantos *wachus* había en la chacra, en cada planta de papa cuantos papas había. Se puede trabajar lo que es la parte oralidad y escrita. Por ejemplo, ellos

entrevistaban que hora empezaron, que hora van descansar y la hora del almuerzo. Todo ello los niños entrevistaban a partir de una ficha de aplicación.

Dentro de la actividad de esarbe de papa, no solo los estudiantes aprenden algunas áreas curriculares, sino, también desarrollan una identidad cultural arraigada en el espacio cultural donde han sido socializados. Y es que no solo se trata de llenar la ficha que solicita el docente para lograr una competencia determinada, sino, además, de aprender prácticas culturales como la ritualidad, la solidaridad, reciprocidad, y trabajo en colectivo, entre otros.

El maestro Abilio reflexiona que, en marco del desarrollo de la educación intercultural bilingüe, es importante el “cuidado de la naturaleza y el medio ambiente”. Según su experiencia, el docente junto a los niños y las niñas salen al campo a realizar observación del medio ambiente. En palabras del mismo docente, “al ver plásticos y desechos desparramados por todos los lados, los aprendices muestran una actitud reflexiva y toman conciencia de lo malo que es la contaminación ambiental”. Como también menciona el profesor Lucio, “El cuidado de la naturaleza y medio ambiente es fundamental. No podemos maltratar las plantas, por ende, no podemos botar desperdicios”. Citamos al educador:

Como yo trabajo en el campo, observamos alrededor, porque muchas veces la comunidad bota plástico, botellas. A partir de ello nos ponemos a reflexionar. Será correcto que las personas adultas estén actuando de esa manera. Entonces, tratamos de hacer una limpieza, llevamos los desperdicios que votaron a un sitio exclusivo. Mayormente dialogamos y luego ponemos en práctica (profesor Lucio)

Asimismo, la institución educativa de nivel primario donde los maestros laboran tiene una biblioteca escolar, donde se encuentran los libros y cuadernillos de trabajo en quechua y castellano tanto para los docentes como para los educandos. Estos recursos pedagógicos son incorporados en las actividades de aprendizaje en las áreas curriculares por la insistencia del MINEDU. Así lo expresan los pedagogos en su totalidad. Además, en relación a los materiales educativos, los docentes parecen estar satisfechos con la

elaboración de los mismos por parte del Ministerio de Educación, ya que así ya no tienen la obligación de elaborar su propio recurso o material pedagógico bilingüe e intercultural.

Los profesores Alejandro, Abilio, Jorge, Lucio, Eusebio y Darío coinciden en mencionar que ya no tienen la necesidad de elaborar los materiales bilingües e interculturales para los niños y las niñas de la institución educativa, ya que tienen todo a la mano otorgado por el MINEDU. El Ministerio de Educación otorgó diccionarios en quechua, abecedario o *achahala*, libros de literatura quechua, textos informativos y de historia en runasimi. Además, el gobierno regional ofrece materiales didácticos para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje en todas las áreas curriculares.

En cuanto a las TIC, los docentes tienen un horario establecido para desarrollar la enseñanza de las TIC, donde los estudiantes aprovechan para buscar información en internet en una sala de cómputo sobre un tema abordado en una sesión de aprendizaje. Además, aprovechan para escuchar música en la lengua quechua, castellano e inglés. El profesor Alejandro narra lo siguiente: “En cuanto a las TIC ya tenemos Internet en la dirección con algunas computadoras y laptop XO, donde los jueves vamos a visitar al aula virtual”. Los educadores Abilio, Eusebio y Darío mencionan que es importante y necesario el conocimiento y el desarrollo de la competencia digital en los estudiantes, ya que estos no son ajenos a él.

Para finalizar esta sección, podría concluir señalando que el desarrollo de experiencias de aprendizaje en esta institución educativa con enfoque de educación intercultural bilingüe en su mayoría sigue realizándose en el aula. Además, los docentes no tienen la necesidad de planificar, diseñar y elaborar materiales y recursos pedagógicos bilingües e interculturales para los estudiantes, ya que el Ministerio de educación se los ofrece. Por mi parte, considero que no solo basta con los materiales que otorga el MINEDU a las escuelas para el desarrollo de la identidad cultural e intercultural de los discentes, ya que muchos de ellos no reflejan la realidad contextual o sociocultural de los niños y las niñas. Por ende, es necesario e importante planificar, diseñar y elaborar los materiales y los recursos pedagógicos bilingües e interculturales desde su contexto sociocultural, teniendo en cuenta el calendario comunal con el fin de desarrollar, fortalecer y cuestionar actitudes negativas de la identidad cultural con la cual han sido socializados. Asimismo, considero que es de suma importancia desarrollar las experiencias de aprendizaje en el espacio de la chacra porque esto fomenta el desarrollo

de la identidad cultural de los estudiantes indígenas. La chacra es un espacio de gran parte de la socialización del hombre andino y muchas manifestaciones, prácticas y saberes culturales se desarrollan ahí. La salida al campo para realizar la observación en la chacra con fines pedagógicos es de suma importancia, ya que ayuda a reflexionar y cambiar la actitud de los estudiantes frente a la contaminación ambiental. La práctica del diálogo es fundamental en la educación de los estudiantes para resolver problemas en relación al tema abordado y asumir los acuerdos en las prácticas.

También, los docentes en la escuela EIB generan dilemas al abordar el tema de los materiales educativos y el desarrollo de las experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula. Pensamos que los profesores no desarrollan las sesiones de aprendizaje con frecuencia en la chacra o fuera del aula porque se acomodan con los materiales y recursos educativos ofrecidos por MINEDU y no elaboran lo suyo. El problema es que los materiales del MINEDU estarían elaborados –en mayor medida- para el desarrollo de sesiones de aprendizaje en un salón de aula. Es decir, no facilita a los docentes el desarrollo de experiencias de aprendizaje en otros lugares que no sea el aula.

4.5. La vestimenta de los estudiantes

En el gobierno de Juan Velasco Alvarado en la reforma educativa se ordenó que todos los estudiantes utilizaran “uniforme” para batallar la existencia de clases sociales en nuestra sociedad peruana. Los estudiantes peruanos tenían derecho a recibir una educación gratuita sin distinción por su condición social, económica y su religión. La vestimenta multicolor de los niños y las niñas en la escuela fue remplazada por uniforme (pantalón plomo, zapato y camisa blanca; peinado estilo militar de varones y para las mujeres falda con tiras de color plomo, zapato negro y camisa blanca; con un peinado de trenza china o francesa).

Los docentes tienen dos ideas sobre la vestimenta de los estudiantes en una escuela de educación intercultural bilingüe. La primera se enfoca en el respeto a las normas de la institución educativa y en la necesidad de que los niños y niñas indígenas utilicen uniforme escolar. La segunda apuesta, por lo contrario, se basa en el anhelo de que los escolares vistan con la ropa de su comunidad. En los siguientes párrafos vamos a detallar tres perspectivas de los pedagogos en relación a la vestimenta de los educandos

de los pueblos originarios, y cómo esto se vincula con su concepción de la EIB y la identidad de los educandos.

Aunque la política para la implementación de EIB considera que los estudiantes deben vestir con la ropa de su pueblo o comunidad, en algunas escuelas se sigue practicando el uso obligatorio del uniforme al estilo militar peruano. En la observación informal pudimos apreciar los actos cívicos de formación escolar, un grupo llamado escolta que desfila delante de todos y un niño que lleva la bandera. Para ello, los discentes deben usar el uniforme adecuadamente. Además, se iza la bandera al compás de la banda y se acompaña este acto con la entonación de la marcha de la bandera: “arriba, arriba siempre la bandera nacional...”. Después, se canta el himno nacional y se reza el padre nuestro. Los días lunes, la participación cultural de los estudiantes es en castellano, donde cantan, declaman poesías, formulan adivinanzas, narran cuentos, etc. y los viernes lo hacen en quechua. Para terminar, la escolta retorna marchando y todos ingresan a los salones. Durante todo el acto, los educandos están todo el tiempo parado en filas o en columnas.

Todos los docentes mantienen la postura de que los estudiantes de la escuela primaria con enfoque de educación intercultural bilingüe usen el uniforme escolar para combatir brechas sociales en nuestra sociedad diversa. El docente Lucio responde que “la I.E tienen acuerdo interno de que los niños asistan con uniforme para prevenir las brechas sociales. Nosotros pedimos que asistan bien uniformados como parte de su formación personal”. De igual modo, el pedagogo Eusebio señala que “la uniformidad de que cada niño venga vestido con un solo uniforme, es un acuerdo institucional. Cada niño viene vestido con su uniforme, que son zapatos, medias, camisa, sombrero, falda para las mujeres y pantalón para los hombres”. Sin embargo, a pesar de la postura anterior, de manera simultánea, los educadores son conscientes de que no es necesario el uso del uniforme escolar, ya que no aporta al desarrollo de la identidad cultural de los escolares de los pueblos indígenas.

En efecto, los educadores en su totalidad coinciden en que la escuela de nivel primario con propuesta EIB debería promover el uso de la vestimenta de la comunidad para fomentar el desarrollo de la identidad cultural de los colegiales. El entrevistado Alejandro señala “aunque sabemos que los niños tienen sus propias vestimentas de la comunidad que es muy diferente al resto, es más elegante. Pero, como tenemos un acuerdo

institucional los estudiantes no pueden asistir con sus propias vestimentas”. El maestro Darío, por su parte, expresa “mis niños visten con uniforme por acuerdo institucional. Pero me encantaría que vinieran como visten en la comunidad, como sus padres. Ya que la EIB propiamente promueve la vestimenta de la comunidad”. De la misma forma el profesor Eusebio considera que la institución obliga a los estudiantes a vestir con uniforme: “pero la EIB debería ser multicolor, quiere decir, que los estudiantes deberían venir con su vestimenta de su comunidad o de su cultura”. Finalmente, el maestro Jorge comunica que “los estudiantes no deben estar vestidos con uniforme sino con su vestimenta que cada diariamente lo usan, que forma parte de su identidad cultural”.

Los educadores son reflexivos en torno a la necesidad de que los estudiantes usen la vestimenta de la comunidad. Argumentan que la vestimenta de los educandos forma parte de su identidad cultural, la cual debe ser fomentada, fortalecida y desarrollada desde la escuela primaria. Señalan también que esta vestimenta revela conocimientos, saberes matemáticos, espiritualidad, memoria e historia, lo que se evidencia también en los diseños del tejido a la manera de una escritura. Al respecto, el docente Jorge narra su punto de vista: “la propia ropa de los niños tiene bastante significado, es propio de su raíz, de su comunidad, de sus padres y se visten con esos trajes”. El mismo entrevistado expresa luego:

También sería que en las ropas andinas hay varias figuras y se pueden trabajar a través de sus vestimentas utilizando como recursos pedagógicos, las áreas curriculares. La vestimenta de los niños en la comunidad tiene historia y memoria desde sus antepasados que se recrea y se resignifica. Podemos ver figuras de animales mitológicos, vegetales y semillas que son propias de su cultura (pedagogo Jorge).

Tal como lo señala el maestro Jorge, los saberes y conocimientos expresados en la vestimenta de los estudiantes podrían ser de gran ayuda en el desarrollo de los contenidos curriculares para lograr un desempeño esperado y favorecer el fortalecimiento crítico de la identidad cultural. Los diseños en los tejidos de la vestimenta originaria de los escolares reflejan historias y memorias de los pueblos indígenas quechuas.

El profesor Eusebio contó cómo el tipo de vestimenta distingue a una mujer de un varón dentro de la comunidad en relación a su edad, estado civil, entre otros:

Sus vestimentas de los estudiantes son multicolores, con flores de diseños (algunas vestimentas sólo son para mujeres y otros para los varones), hasta se puede distinguir a la persona por la forma de vestir, si ya está casada, viuda, joven, soltera, adulta, anciana, etc. distinguen bien las ropas, quiero decir, que con tu forma de vestir fácilmente otras personas pueden reconocerte. Por ejemplo, si una mujer está soltera, está casada o viuda. Las mujeres solteras si se visten con ropas floreadas multicolor que simboliza alegría y tranquilidad, quiere decir que están dispuesta a contraer matrimonio, esto se puede distinguir en su pollera, en la manta o en el sombrero que usa. Mientras, de las mujeres casadas sus ropas varían, en su sombrero ya llevarán dos símbolos, qué significa la complementariedad. En cambio, de las mujeres más adultas sus ropas van a ser sencillo (profesor Eusebio).

La distinción de las personas por la vestimenta en el pueblo quechua es indispensable, ya que es necesario diferenciar las mujeres solteras, casadas, viudas y ancianas.

Por su parte, los estudiantes sostienen dos ideas principales sobre la vestimenta. Ellos acatan las normas institucionales, pues además no están en condiciones de cuestionar, criticar ni proponer. Todos están de acuerdo en usar el uniforme porque forma parte de su identidad escolar. No obstante, a ellos les encantaría vestir con la vestimenta de su comunidad. El estudiante NQM narra que “me encantaría venir con mi ropa de mi pueblo, con mi falda, sombrero, camisa, mis ojotas, manta y bolsa. Pero, debo respetar los acuerdos de la escuela”. Asimismo, el discente LMP sostiene que “la vestimenta de mi pueblo es hermoso. Me siento cómodo con mi vestimenta típica. A veces no tenemos plata para comprar uniforme. Solo tenemos uno”. No todos los aprendices tienen los recursos económicos suficientes para adquirir el uniforme y visten con la vestimenta de su pueblo porque ellos mismos la elaboran con materiales de su entorno que está a su disposición. Además, desarrollan habilidades, destrezas y psicomotricidad fina y gruesa al realizar el tejido y elaborar las herramientas y los recursos vinculados con el tejido.

Como modo de conclusión, compartimos una reflexión sobre la vestimenta de los estudiantes. El dilema que existe en el pensamiento de los docentes sobre la vestimenta de los escolares indígenas en una institución educativa con propuesta EIB nos conduce a esta reflexión. El uso del uniforme escolar es obligatorio, pues esto posiblemente responde a las viejas prácticas escolares en la educación nacional (a la formación cívica, participar en los desfiles, cantar el himno nacional, rezar el padre nuestro, entre otros.). El uso del uniforme escolar significa homogenizar y ocultar la diversidad que expresan

los estudiantes de los pueblos indígenas. Además, el uniforme escolar representa y construye una identidad de ser estudiantes. Sin embargo, los docentes y estudiantes cuestionan esta práctica homogenizadora del uso del uniforme escolar, ya que no representa la diversidad ni aporta al fortalecimiento y desarrollo de la identidad cultural de los educandos. Por ello, ellos proponen que en una educación intercultural bilingüe se debería priorizar la vestimenta de la comunidad, que es “multicolor” y llena de diseños. La vestimenta propia de la población quechua del Ande aportaría en el desarrollo de la identidad cultural, y serviría como recurso pedagógico para desarrollar contenidos curriculares.

Asimismo, la distinción por la vestimenta puede servir para desarrollar la identidad de género de los niños y las niñas de los pueblos quechuas de la zona andina. Identificar la diferencia por la vestimenta a las mujeres solteras y casadas, jóvenes y ancianas, y de un pueblo a otro es de gran ayuda en la comunidad. Cada diseño de la vestimenta contiene una gran significancia cultural que podría aportar en el desarrollo de las experiencias de aprendizajes significativas y contextualizadas a la realidad de los aprendices.

Para finalizar, aunque el uso de la vestimenta cotidiana de los escolares es fundamental para el desarrollo de la identidad cultural y además constituye una oportunidad para mejorar la enseñanza de los saberes matemáticos, comunicacionales y espirituales en la escuela, tanto profesores (como estudiantes) presentan dilemas al respecto. Todos los maestros piensan que los discentes deben vestir con la vestimenta de su cultura sin tener la obligación de usar el uniforme, pero a la misma vez respetan el acuerdo institucional de que usen el uniforme escolar. Esto muestra un dilema más con respecto de la EIB y también revela que la educación colonizadora todavía está presente en la escuela a pesar de que se implementa un modelo de EIB.

4.6. Concepción de la enseñanza de la lengua quechua a los estudiantes indígenas por los docentes

En la actualidad, en las escuelas focalizadas como EIB se fomenta la enseñanza de y en la lengua originaria. Por ello, se cuenta con docentes bilingües, que dominan la lengua originaria y el castellano. De hecho, se trata de un requisito fundamental e

indispensable para laborar en una institución educativa caracterizada como EIB. Estos maestros que trabajan en una I.E.E. con propuesta de educación intercultural bilingüe tienen dos ideas de la enseñanza de la lengua quechua a los educandos pertenecientes a los pueblos indígenas de la zona andina. Una primera idea de los docentes es que primero se debe sensibilizar a los padres y madres de familia, a los aprendices y a los profesores con el fin de erradicar los prejuicios lingüísticos o las llamadas “ideologías lingüísticas” dominantes (Zavala, 2014) dentro de la comunidad educativa. Una segunda idea concierne al fortalecimiento comunicativo, el estudio de la gramática del *runasimi* y la división de horas y días en relación a la enseñanza del quechua utilizando los materiales ofrecidos por el Ministerio de Educación.

En el pensamiento de muchos docentes, lo primero que se debe hacer para la enseñanza de la lengua originaria o indígena es sensibilizar a los actores educativos con el fin de erradicar los prejuicios lingüísticos o las ideologías lingüísticas dominantes que han contribuido a oprimir las lenguas minorizadas históricamente. Lucio y Darío expresan que cuando ingresaron a la institución educativa a laborar existían padres y madres de familia, docentes y estudiantes con prejuicios en relación a las personas quechua hablantes. En palabras de Darío, “Muchos padres lo asociaban a la lengua quechua con la ignorancia y pobreza, y comentaban para qué ya aprender el quechua. Pero no conocían la importancia del idioma quechua en la actualidad”. Al igual que Darío, el pedagogo Alejandro comenta: “Al principio los estudiantes no querían expresarse en quechua y negaban saberlo. Al pasar del tiempo, nosotros hablamos de la importancia del quechua en la actualidad para ser profesionales, hasta dan becas para los hablantes del quechua”. También compartimos la idea de Lucio: “Algunos colegas por su mala experiencia en su formación en primaria y secundaria, por el temor de interferencia lingüística, se resisten practicar el quechua y no querían enseñar. Pero después de la capacitación por la UGEL cambiaron su forma de pensar”. Con esto se demuestra que, gracias a su experiencia con la EIB, los actores educativos tuvieron oportunidad de reflexionar críticamente en relación al rol del quechua en la sociedad. Pasaron de un pensamiento negativo a uno positivo frente a la lengua indígena, por lo menos al nivel de su discurso.

De esta manera, los maestros están de acuerdo en la importancia de la sensibilización como eje fundamental para la iniciación en el aprendizaje – enseñanza de la lengua originaria a los estudiantes en una institución educativa con enfoque de educación intercultural bilingüe. El maestro Darío propone una idea interesante, que

consiste en formar niños y niñas “sin prejuicio”. De esta manera nos narra desde su experiencia educativa que “Anteriormente tenían vergüenza de hablar quechua los niños, era avergonzante, sinónimo de inferioridad, no solo de los niños, venían los padres y decían para qué enseñar quechua, suficiente ya conmigo que soy quechua hablante”. No obstante, también nos cuenta que “El temor, vergüenza que existía de hablar quechua ahora ya no hay. Ahora ya no están sujetos a eso y ya no manejan el prejuicio de considerar que castellano es superior y quechua es inferior. El profesor Eusebio también expresa que los discentes al principio se “resistían” a la enseñanza del quechua. En sus palabras: “En principio no querían, ahora ya leen y comprenden los textos en quechua”. Todo lo anterior muestra que los maestros de esta institución educativa consideran como fundamental no solo enseñar la lengua y en la lengua sino sensibilizar a los estudiantes en relación a su importancia. Para los profesores, es importante un enfoque de EIB que requiera reflexionar críticamente con los estudiantes en torno a los prejuicios y las ideologías lingüísticas que se han construido en torno al quechua históricamente y que han influido sobre el hecho de que las personas ya no lo quieran usar o aprender en la escuela.

A pesar de concebir la EIB como la enseñanza de la lengua originaria a los estudiantes o dar mayor importancia al desarrollo lingüístico, esto no se refleja claramente en la práctica. En la práctica, la enseñanza – aprendizaje de la lengua quechua al parecer no tendría mayor importancia o relevancia, ya que se deja para las últimas horas y solo se imparte dos días a la semana. Los docentes Alejandro y Darío enseñan el idioma quechua los días martes y jueves, de 12: 30 a 13:00 horas. Por su parte, los profesores Lucio y Abilio desarrollan las sesiones de aprendizaje del quechua los días lunes y miércoles en el horario de 12:30 a 13: 00 horas. Asimismo, los pedagogos Eusebio y Jorge fomentan la experiencia de aprendizaje del idioma originario los días jueves y viernes de 12:30 a 13: 00 horas. Estos son los espacios y horarios en los que se imparte clases en quechua o la enseñanza-aprendizaje del quechua utilizando los materiales de MINEDU. Esto evidencia con claridad que a pesar de que en el ideal de los docentes se da mayor importancia a la lengua indígena en el desarrollo de la EIB, en la práctica esto no siempre se cumple. Los horarios de enseñanza – aprendizaje del quechua son de una hora a la semana.

Los profesores entrevistados priorizan el fortalecimiento en plano oral del quechua de los educandos y no desarrollan las competencias de lectoescritura desde un

enfoque comunicativo. El maestro Lucio señala, por ejemplo: “yo enseño el quechua la parte comunicativa a los niños, por eso, les hago cantar, narrar cuentos, mitos y leyendas”. El profesor Jorge también expresa que “le hago narrar cuentos quechuas, hacemos *watuchis* y cantan los estudiantes en la clase de quechua”. La lengua solo se utiliza para fomentar las prácticas narrativas orales, cantos y los *watuchis* de forma aislada de las competencias lingüísticas y se prioriza el desarrollo comunicativo del quechua como si los estudiantes no lo tuvieran. A pesar de que el MINEDU si da importancia a la enseñanza de la lectura y escritura quechua para los docentes no es tan importante. Es que los maestros aún no tienen práctica en ello.

Es evidente que los docentes Lucio y Jorge dan prioridad al aspecto oral en la enseñanza-aprendizaje de la lengua quechua en los estudiantes. Sin embargo, los docentes Eusebio, Alejandro y Darío enseñan la lengua quechua con el apoyo de los materiales educativos elaborados en quechua y distribuidos por MINEDU a las instituciones educativas con propuesta de EIB. Cada docente utiliza los libros y los cuadernos de trabajo para la enseñanza del quechua en los días y horas asignadas.

Como modo de conclusión de esta sección, puedo señalar que los docentes entrevistados le dan prioridad a la lengua en relación a no darle mucha importancia a la cultura y no desarrollan el estudio del idioma indígena, la lectoescritura ni la producción de textos literarios, ni mucho menos brindan una educación lingüística a los estudiantes quechua hablantes. A pesar de que en el discurso si le dan mucha importancia a erradicar los prejuicios en relación a la lengua originaria, en la práctica, y en las sesiones de aprendizaje, no reflexionan sobre las ideologías lingüística con frecuencia. Además, el desarrollo de la lengua indígena no está articulado a las diversas áreas curriculares y los contenidos temáticos para la enseñanza – aprendizaje en quechua en la escuela EIB.

Lo anterior parecería ser un reflejo de las políticas de la EIB propuestas por el MINEDU, que dan prioridad a la enseñanza de la lengua indígena en desmedro de la cultura en la educación intercultural bilingüe. Por ejemplo, para la contratación de docentes en las instituciones educativas caracterizadas como EIB, uno de los requisitos es solo el dominio de la lengua originaria y no la formación inicial en educación intercultural bilingüe, que implicaría tener una mirada más integral de lo que implica este tipo de educación.

El tratamiento de las lenguas no debe ser segmentado para su desarrollo como L1 y L2. De cierta manera, esta división causa limitaciones y dificultades, ya que siempre se va priorizar el aprendizaje-enseñanza del castellano en la educación escolarizada de los estudiantes de los pueblos indígenas, donde aún predomina la educación “colonizadora” y “civilizadora” en la práctica pedagógica, solo basta observar el salón de clase o la formación escolar para notar lo mencionado anteriormente.

4.7. Concepción de la enseñanza de las prácticas y saberes culturales de los estudiantes quechua hablantes

Los docentes de un centro educativo focalizado como EIB tienen dos ideas sobre la enseñanza de las prácticas culturales locales a los escolares. Una primera idea, que tienen es utilizar estas prácticas y saberes locales como recursos en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje. La segunda idea, que tienen es incluir a los ancianos y a las ancianas (*yuyaqkuna*) de la comunidad en los procesos escolares.

En el ideal de los docentes entrevistados, la educación intercultural bilingüe debería fomentar el desarrollo de las prácticas, saberes, conocimientos culturales locales en la formación de los estudiantes indígenas con el fin de fortalecer la identidad cultural de los mismo. El pedagogo Eusebio cuenta que el “aspecto cultural lo trabaja saliendo al campo” como “visitar a la persona que sabe tejer” y “observar la siembra de papa”. Luego, estas prácticas o actividades se trasladan a la clase. De igual modo, el profesor Darío relata que “las costumbres y los saberes locales se deben insertar en el sector educativo como los *watuchis*, cuentos, conocimiento de plantas medicinales, *alma velay*, siembra de papa y maíz y entre otros”. El educador Jorge describe que los estudiantes “valoran sus conocimientos ancestrales andinos y para ello nosotros los educamos”. Según el docente Jorge, se trata de “valorar lo que produce su tierra, las creencias, las practicas costumbristas como los carnavales, los sembríos de maíz, papa, haba y los cereales y algunas fiestas patronales”. Asimismo, Lucio señala que “la EIB fomenta el aprendizaje-enseñanza de los saberes de la comunidad incluyendo en las sesiones de aprendizaje con el fin de que los niños valoren la tierra y las costumbres andinas”.

Para el trabajo en relación a los saberes y conocimientos culturales de los estudiantes, los docentes necesariamente se desplazan a los espacios de ejecución como

es la chacra, la casa de las tejedoras, entre otros. El docente Eusebio, relata que en el tiempo de siembra comenzaron a salir al campo con los estudiantes para realizar la observación del trabajo y las prácticas culturales asociadas a ello: “Primero nos presentamos y luego comenzamos a ayudar en la labor de la siembra de papa y los padres se sintieron felices”. Él piensa que para desarrollar la EIB se debe salir del aula con frecuencia con el fin de incorporar los contenidos culturales de la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, es importante puntualizar que esta idea no se plasma a cabalidad en la práctica pedagógica en la cotidianidad de los docentes. Es decir, el anhelo de desarrollar las prácticas culturales y los conocimientos y saberes de la comunidad solo está en el discurso de los docentes y no es frecuente su ejecución. En efecto, el desarrollo de las competencias de las diversas áreas curriculares se da en el aula y en castellano. Los docentes en su mayoría priorizan desarrollar las experiencias de aprendizaje en los ambientes de la institución educativa, en un salón de cuatro paredes, y sillas y mesas ordenadas en filas o columnas. Aquí el docente se posiciona delante de todos los aprendices para impartir los contenidos curriculares.

En las instituciones educativas con propuesta de educación intercultural bilingüe es fundamental que los *yuyaqkuna* (personas ancianas con conocimiento en temas específicos) puedan participar con el fin de contribuir en la formación integral de los estudiantes de los pueblos indígenas y fomentar la identidad cultural. La inclusión de los sabios y las sabias es paulatina en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los saberes y conocimientos culturales de la comunidad. El profesor Lucio, por ejemplo, llevó a un sabio a la escuela con el fin de que enseñara la lectura de la coca: “llevé a un anciano que sabe mirar la hoja de coca. Él enseñó a los niños a mirar la coca y predice el futuro de los estudiantes”. Por su parte, el profesor Jorge señala lo siguiente: “El *yachaq* hizo una lectura para pronosticar la buena cosecha y la llegada de la lluvia”. La importancia que tiene la participación de los sabios en la formación escolar de los estudiantes es innegable y contribuye a fomentar las prácticas culturales de la comunidad con miras a construir la identidad cultural de los estudiantes. Así es cómo lo explica el maestro Lucio: “a partir de ello, nosotros desarrollamos la importancia de las prácticas culturales e incentivar que no se olvide la práctica en la comunidad, ya que forma parte de la identidad cultural”.

En el ideal de muchos docentes, los sabios y las sabias son aliados estratégicos para fomentar el desarrollo cultural y lingüístico de los estudiantes indígenas en su

formación en la educación básica regular. Así, por ejemplo, Darío señala: “los sabios conocen la lengua y las costumbres que tiene la comunidad y este debe insertar en el sector educativo. Ellos participan en el aprendizaje-enseñanza de conocimiento y saber de la comunidad narrando su experiencia como cuentos y las adivinanzas”. Lucio, por su parte, reflexiona que “los sabios de la comunidad participan con sus conocimientos en relación a los tejidos, siembra y otros en el aprendizaje de la lengua y cultura quechua, que son parte de ellos”. Por todo lo anterior, los docentes los invitan a los sabios para reforzar de acuerdo a la fecha y el tema a desarrollar en la experiencia de aprendizaje, tal como lo comenta Jorge. Citamos al docente Eusebio en un extracto más largo:

También tenemos identificados las fechas agro festivas y relacionamos algunas sesiones con estas fechas porque es la dinámica cultural lo que ocurre en la comunidad. Sí tenemos identificado porque hicimos un estudio, anteriormente era experto de hacer PEI en las instituciones que trabajaba y aquí también lo hemos elaborado. PEI es una construcción participativa, convocamos a los personajes más antiguos como los sabios locales y con todo ello lo armamos. Desde ese momento identificamos personas que pueden participar en las sesiones de aprendizajes con sus testimonios (pedagogo Eusebio).

El anterior extracto muestra que, en primer lugar, los docentes se encargan de identificar a los sabios de la comunidad con el fin de incluirlos en la elaboración del PEI, pues constituyen aliados estratégicos que conocen y saben la realidad del contexto sociocultural y además poseen conocimientos y saberes locales. Los sabios aportan en la elaboración del PEI y en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje de las áreas curriculares narrando sus saberes y conocimientos. A partir de ello, los docentes desarrollan las actividades de aprendizaje de cada área en la formación escolar de los estudiantes con el fin de fortalecer la identidad cultural. Desde la perspectiva de los docentes entrevistados el fortalecimiento de la identidad cultural se ve de una manera estática, asociada al pasado. Quiere decir, que lo cultural en el pensamiento de los docentes se entiende desde el punto de vista tradicional, de forma que no cambia. Además, consideran que los estudiantes se deben posicionarse con una sola identidad cultural de un pueblo indígena, solo se pretendería encasillar a la etnicidad.

En cambio, los estudiantes desarrollan sus identidades y demuestran una práctica cultural diversa y dinámica. Ellos en casa poseen celulares y, por este medio, logran

escuchar música variada y vídeos con contenidos de otros países donde se expresa una diversidad cultural y lingüística. Los escolares con iniciales PBN, KPN, MNP y LKM narran que escuchan música y ven programas televisivos, vídeos y películas en quechua, castellano e inglés por internet en el celular de sus padres. La mayoría de los estudiantes cuentan con acceso a Facebook, WhatsApp y otras redes sociales. Por ejemplo, el estudiante AFV cuenta lo siguiente: “sí escucho canciones en quechua como de alborada. Esto puedo escuchar en mi celular. En el televisor puedo ver gokucha, la rebelión de las máquinas”. Asimismo, el estudiante OPM narra que “a mí me gusta escuchar música reggaetón, rock, rap romántico, salsa y huayno”. Esto significa que los estudiantes desarrollan sus identidades de manera más dinámica y diversa, no solo se restringen a una sola práctica cultural, aprenden de otras cultural y no las niegan.

Mientras que los docentes están pensando en abordar o desarrollar el aspecto cultural en la formación de los escolares de una manera estática, asociada al pasado, los estudiantes están explorando el mundo por Internet e intercambiando experiencias con otras culturas diferentes a la de ellos. Entonces, podemos apreciar que los estudiantes construyen una identidad cultural e intercultural de modo más dinámico, híbrido e intercultural que lo que los docentes planifican para las sesiones de aprendizaje en la escuela.

Para culminar esta sección, queremos señalar que la inclusión de las prácticas y los saberes comunales en la planificación, ejecución y evaluación de unidades de aprendizaje es necesaria e importante. No obstante, creemos que también se deberían considerar las prácticas culturales dinámicas de los estudiantes, no solo para reforzar aquellas de la comunidad, sino para dar apertura a los demás saberes y conocimientos culturales a nivel más global. Es fundamental garantizar que los sabios locales, padres y madres de familia, docentes y estudiantes participen en la elaboración del PEI y PAT, en un diálogo genuino, y con posibilidad de que esto sea evaluado posteriormente para ver las dificultades y proponer alternativas de mejora.

CONCLUSIONES

La presente investigación tiene como resultado las siguientes conclusiones sobre la concepción de educación intercultural bilingüe por los docentes de una institución educativa de nivel primaria con enfoque EIB en Apurímac – Perú. La concepción de la educación intercultural bilingüe por parte de los docentes fue diversa y dilemática en relación cómo conciben el rol de las lenguas, las prácticas culturales, los materiales educativos, la vestimenta y las identidades de los estudiantes indígenas quechua - castellano hablantes.

- La concepción de la Educación Intercultural Bilingüe por parte de los docentes es un reflejo de las experiencias de vida de cada uno de ellos, como escolares en inicial, primaria, secundaria y superior, y luego como profesionales. Todos ellos fueron educados en una escuela de corte colonizador y civilizador, donde el castigo y la humillación fue casi frecuente. Ellos tuvieron una infancia y adolescencia llena de experiencias traumáticas que implicó la prohibición de hablar la lengua quechua. En el inicio de su vida laboral, estos docentes reprodujeron estas prácticas anteriormente mencionadas, pues se dedicaron a “civilizar” a los estudiantes quechuas, enseñando el “buen castellano” y los conocimientos de la cultura hegemónica. Sin embargo, esto cambió gracias a la formación y/o capacitación en educación intercultural bilingüe, donde los docentes tomaron conciencia de su condición de ser indígena, lengua, cultura,

identidad y religiosidad. Por lo tanto, ahora se identifican como personas quechua hablantes y andinos de Apurímac.

- La concepción de educación intercultural bilingüe que tiene la mayoría de los docentes se centra a la enseñanza – aprendizaje de la lengua originaria. Como parte de la enseñanza de la lengua, también consideran concientizar a los padres de familia y estudiantes en torno a la opresión del quechua y la discriminación lingüística y el racismo que se construyeron históricamente en nuestra sociedad a causa de los métodos de colonización de los invasores europeos. Asimismo, consideran que es importante el fortalecimiento de la identidad cultural y la construcción de la identidad intercultural de los estudiantes indígenas quechuas, para lo cual se prioriza el desarrollo de los saberes y conocimientos culturales de la comunidad con el apoyo de los sabios locales. No obstante, el trabajo en el aspecto cultural por parte de los docentes se enmarca en la teoría tradicional de la cultura, en la que la asocian con algo estático que pertenece al pasado. La noción crítica de cultura que revisamos al inicio de esta tesis conceptualiza la cultura desde una perspectiva dinámica y siempre en relación con las estructuras de poder.
- La escuela de educación intercultural bilingüe aún sigue practicando aspectos de una educación “colonizadora” y “civilizadora” en la formación escolar de los estudiantes indígenas del pueblo quechua. Esto lo podemos apreciar en las normas institucionales que obligan el uso del uniforme y las prácticas de actos cívicos como el desfile, la formación y rezar a una sola deidad, desde una educación castrense y religiosa muy tradicional y poco intercultural. Esto podría ser un reflejo del sistema educativo o proyecto social que quiso “civilizar” y “modernizar” a los indígenas del Perú. Por eso también, la enseñanza-aprendizaje del castellano se prioriza en la práctica pedagógica de los docentes y en la formación de los educandos de los pueblos originarios.
- En el pensamiento de los docentes indígenas del Ande existe una idea de una educación para irse de la comunidad y la familia y otra para quedarse. La primera se asocia a la educación tradicional que tiene como fin enseñar el castellano y los conocimientos de la cultura hegemónica para incluir a los indígenas a la sociedad “moderna” y “civilizada”. La segunda se vincula con la idea de que los estudiantes se formen en su lengua y cultura fortaleciendo y desarrollando la identidad

cultural. Esto no significa literalmente quedarse en el espacio rural y no salir a las zonas urbanas. Tal como lo explican los docentes, la idea es que el estudiante sepa autoidentificarse y autovalorarse para no sentir miedo ni vergüenza de pertenecer a una cultura indígena y de hablar la lengua originaria en el ámbito público. Sin embargo, tampoco existiría un rechazo de aprender y conocer de las demás culturas diferentes a la de ellos. Los beneficiarios de este tipo de educación estarían bien posicionados con la lengua y cultura indígenas y podrían transitar en diversos espacios a nivel nacional e internacional sin negar el ser indígena o quechua.

- Los docentes quechuas de la Institución Educativa de nivel Primaria con propuesta de Educación Intercultural Bilingüe se aproximan a la concepción de la EIB decolonial y crítica en el sentido de que ellos ya superaron “los complejos” y “los prejuicios” sociales (ya no tienen miedo ni vergüenza de ser indígena y hablar el quechua en diversos espacios sociales), cuestionan y denuncian las prácticas racistas y discriminatorias de la sociedad, educan a los estudiantes indígenas sin violencia y en convivencia democrática, son conscientes de la diversidad cultural y lingüística del país (ya no piensan que los pueblos indígenas son atraso al desarrollo de la sociedad y opuesto a la modernidad), en cierta medida ya no reproducen el colonialismo de poder, pensar y ser. Ahora, son docentes con pensamiento intercultural, ya que apuestan por el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe.

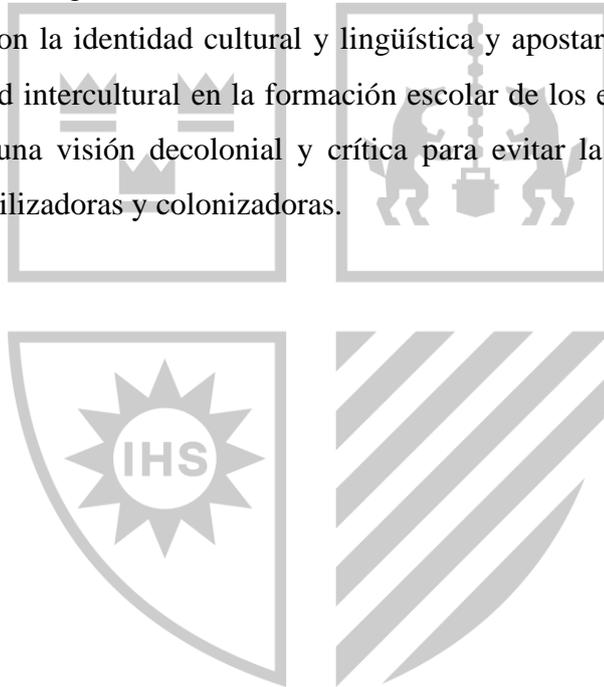
RECOMENDACIONES

La educación intercultural bilingüe es una propuesta educativa para los estudiantes de los pueblos indígenas en marco de los derechos indígenas y lingüísticos a una educación pertinente y de calidad en la lengua y cultura. Desde el nivel de la política, este tipo de educación se reduce a la zona rural y está dirigida solo para los indígenas. Además, la comprensión de la EIB por parte de los docentes y padres de familia en su mayoría se concentra a la enseñanza de la lengua originaria y lo de la cultura estática y del pasado. A continuación, mencionaremos algunas recomendaciones:

- Los docentes que laboran en una institución educativa con propuesta de educación intercultural bilingüe deberían recibir frecuentemente formación y/o capacitación en temas de educación lingüística, interculturalidad crítica, derechos indígenas y lingüísticos, metodología de enseñanza-aprendizaje en EIB, elaboración de materiales y recursos interculturales y bilingües acorde a la necesidad y contexto sociocultural de los estudiantes, desde un enfoque decolonial.
- La educación intercultural bilingüe debe abordarse desde la perspectiva decolonial e interculturalidad crítica en la práctica pedagógica. Es necesario que las escuelas tengan una mirada decolonial con el fin de combatir con el colonialismo de poder, pensar y ser en la formación escolar de los estudiantes indígenas. Asimismo, una postura de la interculturalidad crítica para cuestionar las asimetrías sociales y las relaciones de poder en la práctica pedagógica de los docentes en la formación

escolar de los discentes de los pueblos originarios con el fin de buscar la justicia cultural, social, político y económico para construir una sociedad justa y la ciudadanía intercultural.

- Existe mayor cantidad de investigación desde las ciencias sociales sobre la educación intercultural bilingüe y en menor porcentaje desde la pedagogía. Por ello, es recomendable que la EIB se debe entenderse desde la pedagogía crítica para su desarrollo. En este sentido, los conocimientos y/o saberes indígenas se debe pedagogizar para su incorporación en la formación de los estudiantes indígenas.
- En una escuela con enfoque de Educación Intercultural Bilingüe la propuesta de una educación lingüística e intra/intercultural es recomendable para fortalecer y posicionar con la identidad cultural y lingüística y apostar a la construcción de una identidad intercultural en la formación escolar de los estudiantes indígenas, pero desde una visión decolonial y crítica para evitar la reproducción de las practicas civilizadoras y colonizadoras.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, G. (2015). *Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad*. Santiago: UNESCO.
- Aikman, S. (1999). *Intercultural Education and literacy an ethnographic study of indigenous knowledge and learning in the peruvian amazon*. Filadelfia: John Benjamins.
- Aikman, S. (2003). *La educación indígena en Sudamérica: interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios*. Perú. Lima: IEP
- Alavez, A. (2014). *Interculturalidad: concepto, alcances y derechos*. México: GPPRD.
- Alban, A. (2008). “¿Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia” En: Grueso Bonilla, A. y Villa W. (eds.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá y Universidad Pedagógica Nacional.
- Ames, P. (2002). “Educación e interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos”. En Fuller, Norma (Ed.). *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.
- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural*. Lima: Ministerio de Educación-DINFOCAD, GTZ PROEDUCA.
- Ames, Patricia (2000). “¿La escuela es progreso? Antropología y educación en el Perú”, en: Degregori, Carlos Iván (ed.). *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*. Lima: Red Peruana de Apoyo a las Ciencias Sociales.
- Andrade, L., y Zavala, V. (2019). De la lingüística a las aulas: ideologías en la educación peruana. *Lexis*, 43(1), 87-116. Recuperado de <https://doi.org/10.18800/lexis.201901.003>

- Ansi3n, J. (2007). La interculturalidad y los desaf3os de una nueva forma de ciudadan3a. En *Educaci3n en ciudadan3a intercultural Experiencias y retos en la formaci3n de estudiantes universitarios ind3genas* (37-62). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Cat3lica del Per3.
- Ansi3n, Juan (s.f.). "Del mito de la educaci3n al proyecto educativo", en: Portocarrero, Gonzalo y Valc3rcel, Marcel (eds.). *El Per3 frente al siglo XXI*. pp. 507-525.
- Apaza, I. (2012). La descolonizaci3n cultural, ling3ística y educativa en Bolivia. *Revista Estudios Bolivianos*, vol. 17, pp. 155 - 186.
- Appadurai, A. (1991). *Global Ethnoscapes: Notes and Queries for a Transnational Anthropology*. En: R. G. Fox (ed). Santa Fe, EEUU: Recapturing Anthropology: Working in the Present. School of American Research Press.
- Arratia, V. (2004). "Primero Identidad Cultural, despu3s la EIB" *Concepciones sobre las lenguas y las culturas originarias en tres unidades educativas de la ciudad de Cochabamba* (Tesis de Maestr3a). Universidad Mayor De San Sim3n, Bolivia.
- Baez, M. (2015). *Diagn3stico sobre la situaci3n de la educaci3n biling3e intercultural y propuesta de capacitaci3n de las IE N3 38164, N3 38546 del distrito de Huambalpa, Ayacucho, 2014*. (tesis de maestr3a). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educaci3n.
- Barbar3n, N. (2015). *Influencia de la educaci3n intercultural en la identidad cultural de los ni3os shipibo-conibos del sexto grado de educaci3n primaria en el distrito de Yarinacocha - Ucayali*, (tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Per3.
- Barrag3n, M. & Guanolema F. (2012). *La Educaci3n Intercultural Biling3e y su Incidencia en la Revitalizaci3n de la Identidad Cultural de los Ni3os y Ni3as. Estudio de Caso Del Centro Educativo Comunitario "Santiago de Quito" de la Comunidad de Pardo Troje, Parroquia de Santiago de Quito, Cant3n Colta, Provincia de Chimborazo* (Tesis de Licenciatura). Universidad Polit3cnica Salesiana Sede Quito.
- Cavero, R. (2014). *La educaci3n de los excluidos Ayacucho 1900 – 1961. Propuesta del Estado, el pensamiento de los maestros y los ind3genas como actores educativos*. Lima, Per3: Editorial San Marcos.
- Ccahuana, J. (2014). ¿Educar al ind3gena? El Partido Civil y los j3venes reformistas a inicios de la Rep3blica Aristocr3tica. *Hist3rica*, vol. 38(1), pp. 85-127. Recuperado a partir de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/historica/article/view/10546>
- Ccahuana, J. (2020). La reforma educativa de 1905: estado, ind3genas y pol3ticas racializadas en la Rep3blica Aristocr3tica. *Apuntes*, 47(86), pp. 5-32. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.21678/apuntes.86.880>.

- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), pp. 1-8.
- Conchoy, (2021). *Actitud intercultural de los estudiantes de Educación Primaria de la Institución Educativa No. 31207 de Arma Patacancha, Chinchihuasi, Churcampa* (tesis de segunda especialidad profesional En Educación Rural Intercultural Bilingüe). Universidad Nacional de Huancavelica, Huancavelica, Perú.
- Contreras, C. (2014). Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX. *En Modernidad y Educación en el Perú (12 - 80)*. Cusco: Impreso en los talleres de Grafikapress E. I. R. L.
- Correa, M. y Saldarriaga, D. (2014). El epistemicidio indígena latinoamericano. Algunas reflexiones desde el pensamiento crítico decolonial. *Revista CES DERECHO*, 5(2), pp. 154-164. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v5n2/v5n2a04.pdf>
- Cuenca, R. (2013) “Reformas institucionales y acción social: la experiencia de la descentralización educativa en Arequipa”. En Manrique, Ángel María (ed.). *Cátedra Arequipa. Primera sesión. Diez años de descentralización en el Perú: balance y perspectivas. Arequipa: Instituto de Gobierno y Desarrollo Humano*, Adrus D & L Editores.
- Cuenca, R. (2014). *Pensamiento educativo peruano. Tomo 15 Cambios, continuidades y búsquedas de consensos 1980 – 2011*. Derrama Magisterial. Lima.
- Degregori, C. (1991). “Educación y mundo andino”. En: Madeleine Zuñiga, Inés Pozzi-Escot y Luis Enrique López (eds.). *Educación Bilingüe Intercultural: Reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS, pp. 13-26.
- Espino, G. (2011). José María Arguedas: Héroe cultural, maestro intercultural. *Tarea revista de educación y cultura*, (77), pp. 34-37.
- García, M. (2008). *Los desafíos de la interculturalidad: Educación, desarrollo e identidades indígenas en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Girón, S. (2020). Colonialidad del poder, del saber y del ser: la descolonización y las nuevas formas de hacer teología. *Teología y Realidad*, 1, pp. 12–27. Universidad Evangélica de El Salvador. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.11885/410>
- Godenzzi, J. (2001) "La educación bilingüe intercultural". *Lexis XXV*, n° 1 y 2, pp. 299-318.
- González, H. (2011). La experiencia pedagógica de José María Arguedas. *Revista Oficial de la Universidad Privada Antenor Orrego*, 22(1), pp. 89-92.
- Grimaldo, M. (2006). Identidad y Política Cultural en el Perú. *Liberabit*, 12, pp. 41-48
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Guerrero, M. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), pp. 1-9.
- Hornberger, N. (2000). “Bilingual Education Policy and Practice in the Andes: Ideological Paradox and Intercultural Possibility”. *Anthropology and Education Quarterly*, 31 (2), pp. 173-201.
- Hornberger, N. (2002). “Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy: An Ecological Approach”. *Language Policy*, 1, pp. 27-51.
- Huertas, D. (2017). *Análisis de la identidad cultural de los estudiantes del 5to grado de secundaria de la i.e. fe y alegría n°10 respecto a la cultura Colli en la actualidad* (Tesis de Licenciatura). Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). *Memoria institucional. Comité Técnico Interinstitucional sobre Estadísticas de Etnicidad*. Lima: INEI. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1460/libro.pdf.
- Lagares, Xoán Carlos (2019). *El mito del hablando nativo (y los ideólogos de la desideologización)*. Buenos Aires: anuario de Glotopolítica, 3.
- Lloclla, L. (2019). *Percepciones sobre la Educación Intercultural Bilingüe del docente de la I.E.P. 54080 de Huancabamba – Andahuaylas* (tesis de maestría). Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú.
- Luykx, A. (1999). *The citizen Factory schooling and cultural production in Bolivia*. Nueva York: State University of New York Press.
- Maldonado – Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, pp. 127-167.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Macazana, L. (2011). *Nivel de información sobre educación intercultural y la actitud de los profesores hacia la diversidad cultural en la Institución Educativa N° 3059 República de Israel del distrito de Comas – Lima*. Tesis para optar grado de Magíster en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior. Unidad de Posgrado, Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Martínez, (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), pp. 123-146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2238247.pdf>
- Mendoza, R. (2017). La carrera de EIB en la UARM: formación de jóvenes indígenas quechuas. *Tarea*, 95, pp. 50–55. Recuperado de https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2018/02/Tarea95_50_Rossana-Mendoza.pdf

- Menor, J. y Huamani, R. (2018). *La educación intercultural bilingüe y su relación con la formación integral de la personalidad de los alumnos del 4to y 5to año de educación secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión del Distrito de Haqira Cotabambas Apurímac*, (tesis de licenciada). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú.
- Mignolo, W. (2000). “La colonialidad a lo largo y ancho: el hisferio occidental en el horizonte de la modernidad”. En: Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ministerio de Cultura (2016). *Lista de pueblos indígenas*. Recuperado de http://bdpi.cultura.gob.pe/sites/default/files/Lista_completa_pueblos_indigenas/Listapueblosindigenasuoriginarios.pdf
- Ministerio de Educación del Perú (2013). *Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú*. Lima: Minedu. Recuperado de <http://www2.minedu.gob.pe/filesogecop/DNL-version%20final%20WEB.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2013). *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad. Propuesta Pedagógica*. Lima: Minedu. Recuperado de: https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Hacia%20una%20educacion%20intercultural%20bilingue%20de%20calidad%20Propuesta_pedagogica_EIB.pdf
- Ministerio de Educación del Perú (2016). Resolución ministerial 629-2016-MINEDU: *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. Recuperado de http://www.grade.org.pe/forge/descargas/PLAN_EIB.pdf
- Ministerio de Educación del Perú (2018). *Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: Minedu. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5960>
- Mira et al., (2004). La investigación cualitativa: una alternativa también válida. *Atención Primaria*, 34, pp. 161-165. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/246607032_La_investigacion_cualitativa_a_una_alternativa_tambien_valida
- Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Opera*, 7, pp. 69-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4020258>
- Moreno, I. (2012). *La identidad cultural de Andalucía*. Sevilla: Aconcagua
- Mujica, L. (2007). Hacia la formación de las identidades. En *Educación intercultural Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (11-36). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Oliart, P. (2011). “Discursos, tecnologías y prácticas de una reforma importada”. En *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: IEP y TAREA.

- Oliart, P. (2011). “Proyectos educativos y políticas”, en: Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos/Tarea.
- Oliart, P. (2013). Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú. Lima: IEP
- Oliart, P. (2014). Proyectos educativos y políticas. En Modernidad y Educación en el Perú (82 - 146). Cusco: Impreso en los talleres de Grafikapress E. I. R. L.
- Pérez, E. (2017). *Interculturalidad y bilingüismo en estudiantes de la institución educativa N° 30939 de Acostambo-Huancavelica* (Tesis de Segunda Especialidad). Universidad Nacional de Huancavelica. Recuperado de <http://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/1517/TESIS%20PEREZ%20PUCUHUAYLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peschiera, R. (2010). Un Análisis sobre la Interpretación de los Diferentes Actores en torno a la Educación Intercultural y Bilingüe y sus Políticas. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, V 1 (1), N°. 2, pp. 27 – 58.
- Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), pp. 181-200. Recuperación de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art11.pdf>.
- Portocarrero, G. (1992). “Educación e identidad nacional: De la propuesta etnocida al nacionalismo andino”. En: *Debates en Sociología*, 17, pp. 9-29.
- Quijano, A. (1999). “La colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina”, en Castro Gómez, S.; Guariola-Rivera y C. Millán de Benavides (editores), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica post colonial*. Santafé de Bogotá: Colección Pensar/Centro Editorial Javeriano, pp. 3-28.
- Quijano, A. (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En Lander, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 201-246.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/ descolonialidad del poder / Aníbal Quijano; selección a cargo de Danilo Assis Clímaco; con prólogo de Danilo Assis Clímaco*. (1ª. ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014. 860 p.; 20x20 cm. - (Antologías). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>
- Quintanilla, V. (2012). La perspectiva de descolonización educativa intra-cultural e intercultural. *Revista Estudios Bolivianos*, 17, 187 - 219.
- Quispe, W. (2012). *Educación indígena en iberoamérica: poder, dominación y colonialidad: Miradas desde la educación intercultural:(Caso Perú 2000-2010)*

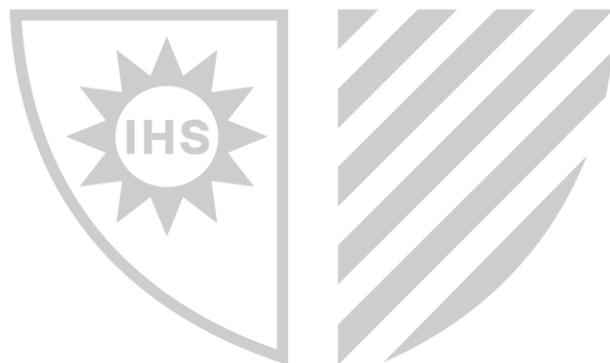
- (tesis de Doctorado), Universidad Autónoma de Madrid.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=41804>
- Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Cauca - Colombia: Editorial Universidad del Cauca. Recuperado de <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/intervenciones%20en%20teoria%20cultural-libro.pdf>
- Reyes, V. (2019). *La educación bilingüe y el desarrollo de la identidad cultural en los estudiantes de la Especialidad de Inglés de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Tesis para optar grado de Magister en Educación con Mención en Educación Bilingüe Intercultural. Unidad de Posgrado, Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Rodrigo, M., et al., (1997). De la identidad cultural a las identidades culturales. *Reflexiones*, 57 (1), pp. 1-17. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4796208>
- Ruelas, D. (2021). Origen y perspectivas de las políticas de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: utopía hacia una EIB de calidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), pp. 205 - 225. <https://doi.org/10.19053/01227238.10831>
- Salgado, C. (1999). *¿Quiénes somos los peruanos? Una perspectiva psicológica de la Identidad Nacional*. Lima, Perú: Universidad de San Martín de Porres.
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), pp. 77 - 90. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf>
- Tito, F. (2005). *Sunchu. El huayno en la formación de la identidad en los migrantes quechua-hablantes de Huaycán Lima, Perú* (Tesis de magíster). Universidad Mayor de San Simón, Bolivia.
- Trapnell, L. y Zavala, V. (2013). *Pensamiento educativo peruano*. Tomo 14. Dilemas educativos ante la diversidad, siglos XX-XX. Lima: Derrama Magisterial.
- Trapnell, L., & Neira, E. (2004). Situación De La Educación Intercultural Bilingüe en el Perú Consultoría solicitada por el Banco Mundial y PROEIB-Andes. Recuperado el 30 de enero de 2022, de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Situacion%20de%20la%20EIB%20en%20el%20Peru.pdf>
- Tubino, F. (2005). “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”, En: Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, 24-28 de enero de 2005. Disponible en: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.

- Tubino, F. (2005). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Diálogos A: Culturas, Espiritualidades y Desarrollo Andino Amazónico*, 1(1). Recuperado de http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Fondo Editorial PUCP
- Turpo, G. y Mendoza, R. (2018). El diálogo intercultural en la escuela peruana. *En la Educación Bilingüe desde una Visión Integrada e Integradora*. Madrid – España: Editorial Síntesis, (pp.123-132).
- Vich, V. (2001), “Sobre cultura, heterogeneidad, diferencia”, en Santiago López Maguiña, Gonzalo Portocarrero, Rocío Silva Santisteban y Víctor Vich, *Estudios culturales: discursos, poderes, pulsiones*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Vigil, N. (2011). *Reflexiones de invierno*. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa. Recuperado de https://www.academia.edu/34022988/Reflexiones_de_Invierno_pdf
- Walsh, C. (2008). “Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial”. En: Villa W. y Grueso A. (comp.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Alcaldía Mayor.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J. (Ed.). *Construyendo interculturalidad crítica*, (75-96), La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), pp. 61-74. Recuperado de <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>
- Zavala, V. (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.
- Zavala, V. (2012). “Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: El caso de la lectura en quechua”. *Revista de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana*, 4, pp. 77-104.
- Zavala, V. (2013). El quechua en las escuelas urbanas: Nuevas posibilidades y viejos desafíos. *Tarea: pensamiento pedagógico*, pp. 28–33. Recuperado de https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2014/03/Tarea84_28_Virginia_Zavala.pdf
- Zavala, V. (2014). Ideologías lingüísticas, autoridad y experticia en una comunidad de práctica: a propósito de una política lingüística a favor del quechua. In K. Zimmermann (Ed.), *Prácticas y políticas lingüísticas: nuevas variedades, normas, actitudes y perspectivas* (pp. 125-159). Frankfurt a. M., Madrid: Vervuert Verlagsgesellschaft. Recuperado de <https://doi.org/10.31819/9783954872954-006>

- Zavala, V. (2016). Ideologías sobre el quechua desde el poder: una aproximación discursiva. *Signo y Seña*, 29, pp. 207-234. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Recuperado de <file:///C:/Users/DELL/Downloads/Dialnet-IdeologiasSobreElQuechuaDesdeElPoder-5644849.pdf>
- Zavala, V. y Brañez, R. (2017). Nuevos bilingüismos y viejas categorías en la formación inicial de docentes. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 9, pp. 61-84.
- Zavala, V. y Córdova G. (2003). “Volver al desafío. Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú”. Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural N.º 1. Lima: Ministerio de Educación, GTZ-PROEDUCA.
- Zavala, V. y Ramírez, J. (2021). Ideologías del lenguaje y lectura crítica. *Revista Textos. Didáctica De La Lengua y De La Literatura*, 91, pp. 14–20. Recuperado de https://www.academia.edu/44875161/Ideolog%C3%ADas_del_lenguaje_y_lectura_cr%C3%ADtica
- Zavala, V., & Franco, R. (2020). El Estado enseña sobre las lenguas originarias: una reflexión desde el programa “Aprendo en Casa”. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 12(13), pp. 99–126. Recuperado de <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i13.219>
- Zúñiga, M. (1991). “La Universidad de San Marcos y la Educación bilingüe en Ayacucho en la década del 80”. En: *Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS.
- Zúñiga, M. (2001). El uso del quechua y del castellano en la formación docente en Educación Bilingüe Intercultural”. En: *formación docente en Educación Bilingüe Intercultural*. Lima: GTZ y Ministerio de educación, pp. 153 – 275.



ANEXOS



ANEXO N° 1: GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL DOCENTE Y ESTUDIANTE

GUÍA ENTREVISTA PARA LOS DOCENTES

I. Datos informativos:

Nombre de la I.E. :
Hora : inicio..... Final.....
Fecha :
Entrevistador :
Entrevistado :
Edad :
Sexo :
Lenguas que habla :
Ocupación :

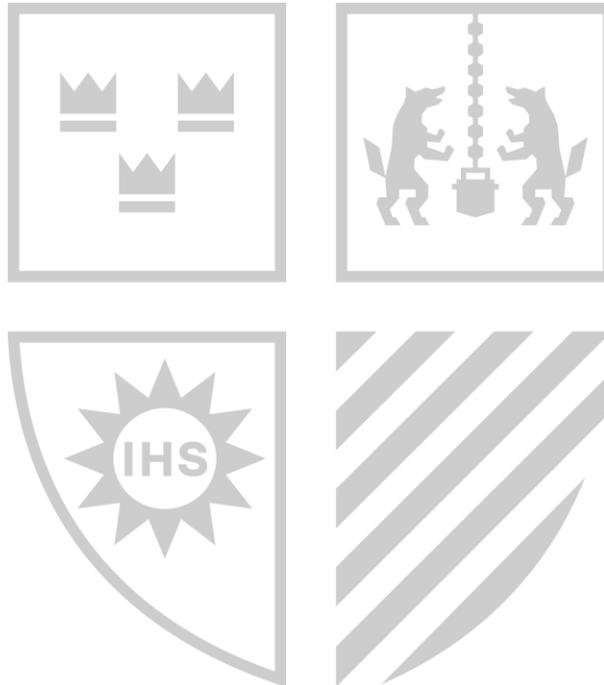
II. Primera parte

1. ¿Desde cuándo es una escuela EIB la institución en la que hoy laboras?
2. ¿Desde cuando eres docente de EIB?
3. ¿Cuántas veces ha recibido capacitación?
4. ¿Te hubiera gustado recibir una educación EIB en tu formación inicial, primaria y secundaria? ¿Por qué?
5. ¿Cómo es el manejo de las lenguas de tus estudiantes?

III. Segunda parte

1. ¿Qué es una educación intercultural bilingüe para ti? ¿Cuál sería su objetivo?

- a. ¿Qué tipo de estudiantes quieres formar en este tipo de educación?
¿cómo se diferenciaría de otro tipo de educación?
2. ¿Cómo trabajas el aspecto cultural? ¿cómo lo haces?
 - a. ¿Cómo es la vestimenta de los estudiantes en la escuela y cómo te parece?
3. ¿Cómo trabajas el aspecto de las lenguas?
 - a. ¿Cómo abordan la lectura y escritura en quechua?
4. ¿Cómo lo elaboras los materiales bilingües e interculturales? ¿De qué manera te ayuda las TIC?



GUÍA DE ENTREVISTA PARA LOS ESTUDIANTES

I. Datos informativos

Nombre de la I.E. :
Hora : inicio..... Final.....
Fecha :
Entrevistador :
Entrevistado :
Edad :
Sexo :
Lenguas :
Ocupación :

II. Primera parte

1. Cuéntame, ¿qué le parece esta escuela?
2. ¿Qué le parece el trato de su docente?
3. ¿Le gustaría usar la vestimenta de la localidad para venir a la escuela?
4. ¿Qué les gustaría estudiar en el futuro? ¿Por qué?
5. ¿Qué les dice el docente sobre lo que tienen que estudiar?

III. Segunda parte

1. ¿Qué costumbres practican en la comunidad?
2. ¿Qué costumbres culturales de la comunidad practican en la escuela?
3. ¿Qué te parece que se enseñe quechua en la escuela?