

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y ESTADO

—FERNANDO GUERRERO
ESTUDIANTE DE ANTROPOLOGÍA (PUCP)

ESTE TRABAJO INTENTA ANALIZAR LA COHERENCIA EN LA FORMULACIÓN Y APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL DEL ESTADO EN EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB) DE ACUERDO A LA VISIÓN DE INTERCULTURALIDAD QUE MANEJA; Y LA FORMA COMO SE IMPLEMENTA EN LA REALIDAD PRÁCTICA, ANALIZANDO EL CASO DE LA ESCUELA PRIMARIA UNIDOCENTE Y MULTIGRADO DE LA COMUNIDAD SHIPIBA URBANA DE BENA JEMA, EN LA CIUDAD DE TINGO MARÍA, EN EL DEPARTAMENTO DE HUÁNUCO.

A TRAVÉS DE UNA RÁPIDA REVISIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD Y LA EIB, SE PRESENTA LA SITUACIÓN DE LA ESCUELA DE BENA JEMA Y SE HACE UN ANÁLISIS DE ESTA PROPUESTA EDUCATIVA INTERCULTURAL POR PARTE DEL ESTADO, Y A PARTIR DE LA DISCUSIÓN Y CONTRASTE CON DIVERSOS AUTORES SE PLANTEA QUE LA ACCIÓN DEL ESTADO A TRAVÉS DEL DISCURSO INTERCULTURAL ES SOLAMENTE UNA RETÓRICA QUE NO TIENE ASIDERO CONCRETO EN LA APLICACIÓN DE POLÍTICAS INTERCULTURALES EDUCATIVAS VIABLES EN LA ESCUELA DE LA COMUNIDAD DE BENA JEMA. DEL RESULTADO DE ESTE ANÁLISIS, SE DETERMINA QUE LA EIB ES UN MECANISMO DE CONTROL POBLACIONAL QUE EJERCE EL ESTADO, QUE BUSCA LA HOMOGENEIZACIÓN DE SU POBLACIÓN A TRAVÉS DE ESTE TIPO DE POLÍTICAS; ES DECIR, EL DISCURSO INTERCULTURAL QUE MANEJA EL ESTADO SE CONTRADICE CON SUS POLÍTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES.

ES IMPORTANTE CONOCER Y CRITICAR LA MIRADA QUE tiene el Estado respecto a la interculturalidad, ya que ésta puede estar afectada o condicionada por la dinámica que se da entre los distintos agentes e instituciones, con diversos intereses, limitaciones y desconocimiento dentro del aparato estatal y que a nivel burocrático afectan, o retrasan, el funcionamiento de ciertas políticas como las de EIB. En la práctica, su aplicación se hace más difícil y menos efectiva. Al mismo tiempo, el Estado,

a través de la interculturalidad, trata de generar identidad y recrear nación en lugares donde antes no llegaba ni estaba presente y quiere ir incorporando e incluyendo lugares que se encuentran dentro de sus márgenes espaciales y sociales; de modo que las políticas educativas de la EIB parecen más la continuación de su política tradicional normalizadora pues sus programas, la metodología, el planteamiento teórico y el funcionamiento práctico no responden a un real reconocimiento de la diversidad cultural.

Desde las ciencias sociales, existen trabajos que reflexionan sobre los conceptos “cultura”, “interculturalidad”, “multiculturalidad”, etc., a partir de los cuales se generan discusiones que surgen del análisis de experiencias concretas de EIB (Diez, 2004; Zavala, 2005; Walsh, 2008; García, 2008; Tubino et al., 2012), que conducen al uso generalizado de la interculturalidad pues incluye el aspecto dinámico de las sociedades y las culturas, el cambio y la influencia en todos los sentidos. Por el contrario, la noción de multiculturalidad en cierta forma alude a la existencia de diferentes culturas en sociedades más cerradas, que no tienen flujos ni intercambios, y que están como aisladas. Por lo tanto, el concepto que mejor se ajusta es el de interculturalidad.

Se utiliza la definición de la Ley General de Educación N° 28044, artículo 20: “la EIB busca el desarrollo permanente y sistemático de la propia lengua y de la lengua nacional (el castellano, en nuestro caso), así como el conocimiento e identificación de su propia historia y realidad. A partir de ellas, se prepara a los estudiantes para conocer y comprender mejor la realidad de los distintos pueblos del Perú y del mundo” (Defensoría del Pueblo, 2011: 10); lo que implica, diseñar una práctica educativa con mecanismos que permitan seguir produciendo conocimientos indígenas, reproducirlos y divulgarlos. (Reasco 2009: 44).

Al inicio de su implementación la EIB se tradujo y se focalizó a programas compensatorios destinados a mejorar el rendimiento educativo de poblaciones étnicas y culturales minoritarias (Diez 2004: 200-201) a pesar de que la propuesta es universal ya que “La interculturalidad supone que los diferentes grupos se constituyen como tales en su interacción

mutua. (...) y define menos un campo comparativo en el que se contrastan entidades cerradas ya constituidas, que un campo interactivo donde esas entidades se constituyen y acceden a la conciencia de sí mismas y a su propia identidad pues las culturas se constituyen y diferencian en tanto comunican entre ellas” (Sánchez Parga en Degregori 2012: 60). La interculturalidad se torna más urgente, paradójicamente, a pesar de que estamos cada vez más conectados por la globalización: se propone la construcción de un “Nosotros diverso” (Degregori 2012: 63) y pasar del “yo y del tú cultural al nosotros intercultural”. (Rodríguez Rojo, 2006: 19). No sólo se plantea una forma de construir relaciones, sino también de entender cómo éstas se constituyen. Esa naturaleza descriptiva y propositiva es expresada por Juan Ansión a través de los términos “interculturalidad como realidad de hecho” e “interculturalidad como proyecto” (Ansión 2007: 40-45).

En particular, la “Propuesta Pedagógica” de la EIB presenta los postulados de la EIB como respuestas a la diversidad, donde también hay un punto de partida crítico hacia el devenir de la educación cuando es impulsada de manera unilateral desde el Estado, la que consideran violencia simbólica (Levinson, Bradley y Holland 1996), ya que significa la priorización de un capital cultural sobre otros. Es decir que la educación en su trayectoria ha cuestionado estilos de vida y prácticas ancestrales y han buscado la inculcación de nuevos hábitos, valores (occidentales, de la cultura “dominante”) y el uso de la lengua indígena como un medio para lograr castellanizar a los pueblos originarios.

En la década de los 70's se inicia el proceso de la institucionalización de la educación bilingüe con la

Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB). La educación bilingüe se dirige a evitar la imposición de un modelo exclusivo de cultura y a propiciar la revalorización dinámica de la pluralidad cultural en términos de igualdad; además, sugerían que era necesario cambiar el carácter instrumental y los procedimientos metodológicos en relación a las características lingüísticas de los hablantes. Estos cambios correspondían a un clima internacional que cuestiona también los contenidos temáticos de los currículos: *no era cuestión sólo de traducir sino de reivindicar conocimientos, técnicas y valores de los pueblos indígenas.* (Zúñiga en Fuller 2002: 309-329)

En los años 1980, esto último se comenzó a implementar, por lo que se dio un nuevo impulso a las asignaturas, aunque más que “repensar los contenidos curriculares desde una perspectiva intercultural, se buscaba agregar algunos conocimientos locales sin mayores modificaciones al currículo nacional”. En suma, sí hubieron intentos y avances conceptuales al igual que iniciativas legales para mejorar el sistema educativo nacional, sin embargo cabe acotar que la EIB “...ha venido funcionando como un conjunto de iniciativas focalizadas por ONGs con apoyo de la cooperación internacional que, no en pocos casos ha encontrado trabas en su funcionamiento desde el mismo Estado -pese a ser una política nacional- o que han quedado abandonadas luego que terminara el periodo de ejecución” (DIGEIBIR, 2012). Menciono esto para dar cuenta que la EIB es un tema de reflexión como concepto ordenador y necesario en la educación peruana.

De acuerdo con el documento *Propuesta Pedagógica: hacia una educación bilingüe y de calidad*, se busca: “construir una educación que logre combinar y articular el saber local, es decir que los conocimientos y los valores de las diversas culturas originarias de nuestro país con aquellos que provienen de otras culturas y de las ciencias, para que se vaya construyendo, poco a poco, un país que se reconozca, se acepte y se valore como multicultural y plurilingüe”. Así también, proponen un tema ampliamente abordado por los antropólogos y sociólogos de la educación: “el gran desafío de la EIB, es contribuir a romper las relaciones asimétricas de poder que

existen en el país, y buscar la construcción de una sociedad más equitativa y justa” (DIGEIBIR, 2012).

Sin embargo, del discurso a la práctica podría haber brechas que se podrían manifestar en los desencuentros entre los conocimientos que se imparten en la educación formal y los conocimientos tradicionales, a pesar de que la Ley General de Educación dispone que “la educación intercultural bilingüe se desarrolla en todo el sistema educativo y asume el enfoque intercultural como principio de toda la educación peruana” (MINEDU, 2003).

El caso de la escuela primaria de Bena Jema es bastante notable, ya que el trabajo que realiza el profesor, para mantener, recrear e interiorizar las prácticas y tradiciones shipibas en sus alumnos está siendo bastante efectivo. Siendo su lengua materna el shipibo, los grados de primero a tercero, aún no tienen un manejo prolijo bilingüe (shipibo y español) ya que se concentran en fortalecer el shipibo, mientras que los grados de cuarto a sexto sí manejan casi al mismo nivel ambas lenguas, de modo que las clases se desarrollan paralelamente tanto en español como en shipibo. Esto se debe a que los textos, se encuentran tanto en shipibo como en español. Además hay que mencionar que desde pequeños, en los grados de primero a tercero, ya entienden el español pero aún no se expresan en él; como en cambio sí lo hacen en los grados de cuarto a sexto de primaria.

Para entender cómo es que este proceso se está naturalizando en esta comunidad, hay que revisar un poco la historia de la misma. Los primeros pobladores de Bena Jema llegaron provenientes de San Francisco de Yarinacocha, en Ucayali, a principios de los años 2000, y se asentaron en Tingo María por ser una ciudad intermedia de intenso comercio. Primero se agruparon en un barrio llamado Suibiri que, desafortunadamente, fue destruido por el río Huallaga. Una porción de la población migró a un terreno más seguro, cedido en donación, en el año 2007, al que denominaron Bena Jema, que en castellano significa Pueblo Nuevo. Este proceso de inserción en la ciudad de Tingo María no fue fácil, no se entendía su presencia en la ciudad y eran cuestionados constantemente. Al mismo tiempo no querían darles

el reconocimiento de comunidad nativa por lo que tuvieron que luchar hasta que lograron finalmente el reconocimiento de comunidad intercultural. Esto en términos prácticos quiere decir que conservan su identidad y lengua shipiba dentro de un contexto urbano de modo que cualquier persona puede acceder a su comunidad y relacionarse con ellos.

Son alrededor de 20 familias las que viven en Bena Jema y fue la misma comunidad que en el 2003 demandó a la Municipalidad de Tingo María que a su escuela se le diera la categoría de EIB; así mismo, el profesor pertenece a la etnia y a la comunidad. Él es quien se encarga de implementar y programar todo el año escolar, las actividades y las tareas a realizar. Es en ese sentido, que la inclusión de conocimientos tradicionales recae en él. Además recientemente (finales del 2013, inicios del 2014), esta escuela cuenta con una serie de materiales didácticos y lúdicos en lengua shipiba -como dominós, cartillas de memoria, alfabetos shipibos, ábacos, entre otros. En estos materiales hay información relacionada con la cultura shipiba y que a través de ellos, los niños tienen conocimiento de los animales propios de la Amazonía, con los que realmente no están en contacto por el lugar donde viven (comunidad urbana). Sin embargo, ellos saben, por las historias que les cuentan en sus hogares y en la escuela – también presentes en libros, las características, al igual que leyendas y mitos sobre ellos. Estos materiales les son proporcionados por la UGEL de Tingo María, con la que no tienen una relación tan dinámica ya que las trabas burocráticas hace que muchas veces estos materiales pedidos por el profesor no lleguen en el tiempo establecido, retrasando su labor docente.

Las características de la escuela ofrece muchos obstáculos para la aplicación de cualquier programa educativo, las condiciones de la infraestructura no permiten un mejor desarrollo del currículo intercultural, si bien el profesor realiza una labor admirable en la transmisión cultural shipiba a través de los materiales proporcionados y de su método pedagógico, el soporte técnico y tecnológico podría contribuir de manera más efectiva a que esta transmisión se asiente con mayor solidez en los niños. Lo que se trata de decir, es que encontrándose en

una situación precaria el Estado puede haber visto una oportunidad de integrar a esta población y al mismo se proponer un discurso intercultural. Las diferentes trabas que se presentan en el día a día que tiene que afrontar el profesor de la escuela, denotan la falta de eficacia para hacer efectiva y real la política intercultural que propone el estado a través de la EIB.

Las poblaciones marginales están conformadas por sujetos “indígenas” o “naturales”, que son considerados, por un lado, el fundamento de identidades nacionales particulares y, por el otro, son excluidos de esas mismas identidades por esa clase de conocimiento disciplinario que los marca como “otros” raciales y civilizacionales. En estos casos, las demandas jurídicas de inclusión son socavadas por formas disciplinarias de poder que desestabilizan el mismo discurso de pertenencia que alega vincular a los sujetos al estado y a sus leyes. (Das y Poole 2008: 25) El pedido de la comunidad por una escuela EIB conllevó una serie de “requisitos” pedidos por el estado para poder pertenecer y ser integrado legalmente a la nación. Pedidos como adoptar nombres occidentales, tener un DNI, contar con un seguro social.

Al mismo tiempo que la construcción e implementación de la escuela significa una presencia simbólica del estado, los símbolos patrios, de la sociedad mayor, están presentes en la vida de los niños. De esta forma además de identificarse con la propia tradición, lo hacen con estos símbolos como el canto del himno nacional en las formaciones, guirnaldas con colores patrios dentro del salón, el mapa del Perú, etc. El escudo y la bandera, por ejemplo, están presentes en la escuela, pegados en las paredes, las vigas del techo, así como en el umbral de la puerta de ingreso. En la misma línea, el uso de uniforme escolar también las y los conduce a identificarse y homologarse con el resto de niñas y niños estudiantes de educación primaria del país. Idea que se refuerza cuando viajan a Tingo María y ven que los escolares usan el mismo uniforme. Salvo por dos días, donde pueden asistir a la escuela con un uniforme tradicional shipibo, el resto de la semana están obligados a utilizar el uniforme propuesto por el Estado; una vez que pasen a secundaria y pasen a un colegio en la ciudad de Tingo María, también usarán el uniforme de los colegios

del Estado. Tanto el chamán de la comunidad, desde su perspectiva, como la mayoría de madres de la comunidad que fueron entrevistadas, señalan que esta práctica es muy importante en tanto permite que no se pierda la costumbre de usar las ropas que usaban sus ancestros, quizás hoy en día el uso de sus ropas tradicionales se encuentra contextualizado a ceremonias y fechas especiales para la comunidad.

Por otro lado, la presencia del Estado también interviene en la definición del sujeto; es decir, lo abarca a nivel formal, lo hace parte de la nación. Esto se manifiesta en la cantidad de carteles del Ministerio de Vivienda, que hay en toda la comunidad en las puertas o paredes de las casas pre-fabricadas. Además, en los libros y materiales aparece el isotipo y logotipo del Ministerio de Educación. Los niños saben que sus materiales provienen de una institución llamada UGEL. Del mismo modo, son conscientes de la presencia estatal mediante los beneficios que les ofrece el programa alimentario escolar *Qali Warma*, que todas las mañanas les brinda el desayuno, que consiste de un sándwich y un vaso con avena.

Las expectativas laborales o profesionales que tienen las niñas y los niños a futuro demuestran la influencia urbana sobre la formación de su identidad, claro que esto también se ve influenciado por su proximidad y participación del circuito comercial de Tingo María y de los profesionales que visitan la comunidad a través de los programas que implementa el Estado como salud, vivienda, alimentación, entre otros, que les da referencia de los posibles roles sociales que podrían asumir. Entre las profesiones de mayor popularidad entre los pequeños está el ser policías, bomberos, enfermeras, profesores, operadores de maquinaria, que son actividades de servicio, lo que manifiesta la orientación comunitaria que se les brinda en la escuela.

Los márgenes proveen de una posición particularmente privilegiada donde observar la colonización de la ley por las disciplinas (Das y Poole 2008: 25-26). Estos requisitos demandados desde el Estado hacia esta población, modifica el comportamiento a partir de la educación y su presencia a través de sus distintos organismos logra o intenta en parte, imponer su orden, desde el reconocimiento de la comunidad

shipiba como comunidad intercultural hasta la lucha y el pedido explícito porque su escuela sea una EIB. Esto hace que estos márgenes donde no existe este orden impuesto estatalmente se vuelven al mismo tiempo necesarios para lograr este control, crea en las mentes la ilusión de pertenecer a algo más grande que uno mismo y hace desearlo para su colectivo.

Los márgenes no son simplemente espacializados, tienen una dinámica de visibilización más que de localización, son momentos donde se deja de ver de qué manera el poder del Estado es arbitrario y se impone a través de leyes basadas en la racionalidad. En este sentido, se hace visible la precariedad del poder estatal de lograr un orden en sus márgenes y que al mismo tiempo ofrecen espacios frágiles y efímeros donde se llega a cuestionar el poder que detenta y donde pueden lograr a surgir nuevos espacios políticos ante una ausencia o falta de actividad por parte del Estado, ya sea a través del representante local o un representante del poder central.

Se puede apreciar la doble cara de los márgenes como espacios donde se consolida el poder del Estado a la vez que abre espacios, posibilidades o momentos muy efímeros para cuestionarlo o incluso, resistir su poder. En este caso, este espacio que pueda ser ocupado por un representante o poder local no es visible a la comunidad para ocuparlo. Esta invisibilidad y precariedad en la aplicación de las políticas estatales de educación intercultural no está siendo entendida como tal por la comunidad, sino tal vez solo con un limitante al trabajo que realiza el profesor, ya que a través de otros organismos, Qaliwarma por ejemplo, el Estado refuerza su presencia y su poder.

De esta manera, se puede ir exhibiendo un comportamiento del Estado hacia ciertas poblaciones, tales como la de Bena Jema, viéndolas de una forma más utilitarista, como objetos de políticas específicas, al mismo tiempo que son conscientes de controlar su agencia dentro de un marco legal establecido al cual han sido inscritos. Como Michel Foucault señala, una característica central del poder contemporáneo es la "gubernamentalización del Estado". Este nuevo poder no cimenta su legitimidad a través de la participación de los ciudadanos en las cuestiones de Estado, sino

en su papel como garante y proveedor del bienestar de la población. La racionalidad que lo orienta no tiene su eje en la discusión abierta, sino en un cálculo instrumental de costos y beneficios (Chatterjee 2008: 189). No conforman, de manera real, la ciudadanía, sino que son solo parte del aparato estatal, son el blanco y objetivo de políticas focalizadas, de las cuales, hay muchos otros programas orientados al bienestar social pero que de alguna manera, logran reproducir estas formas de control y sujeción al Estado. Como una suerte de “gobiernos desde el punto de vista social”, trabajo gubernamental de sistemas de protección social para minimizar el impacto diferencial del desarrollo de la economía en los diferentes grupos e individuos, que traducen el trabajo gubernamental y generan la noción de una representación basada en proporciones numéricas. (Chatterjee 2008: 190).

La comunidad tiene como visión ser una comunidad turística, quiere insertarse de manera estable en el circuito económico de Tingo María. De hecho ya lo hace, pero las estrategias por las cuales quiere desarrollarse no son las más adecuadas ni las más efectivas. Esto sucede, quizás porque la estructura dentro de la cual se encuentra sujeta limita su accionar y no consiguen posicionarse de manera sólida. Pocos son los jóvenes y adultos de la comunidad que tienen trabajos técnicos poco remunerados para cubrir sus necesidades, al mismo tiempo que las mujeres se quedan en la comunidad todo el día cuidando a sus hijos y produciendo artesanías, que ocasionalmente venden en el centro de Tingo María, pero que en realidad no alcanza para mejorar sustancialmente su situación.

Sus futuras generaciones, como muchas de distintas comunidades indígenas a lo largo del territorio, ya están accediendo a la educación universitaria o técnica y profesionalización. En el futuro su agencia podría ser importante para medir cómo se siguen manifestando las políticas interculturales y la repercusión real que tendrían si se respeta el discurso intercultural o si se sigue manteniendo como mecanismo de control sobre estas poblaciones. Para que esto suceda hay que tener en cuenta que dentro de los márgenes, este espacio donde se note explícitamente la falta de poder, ausencia y precariedad del estado en su accionar sea visible a ellos y que sea tomada para dar cuenta

de la contradicción en la visión de interculturalidad que tiene el estado y la forma en que aplica las políticas educativas interculturales. Parece estar aún lejos de suceder, dado que es el profesor quien es el único responsable de velar por el buen desarrollo e implementación del currículo intercultural en su escuela y que estas trabas burocráticas son sólo tales y no una oportunidad para tomar acción al respecto.

De esta forma, estas políticas de interculturalidad y específicamente, la EIB, como explica el biopoder de Foucault en *La Historia de la Sexualidad*, la práctica de los estados modernos de explotar numerosas y diversas técnicas para subyugar los cuerpos y controlar la población, se ajusta en gran medida a lo que el Estado peruano estaría haciendo a través de estas políticas con poblaciones y comunidades indígenas, que podría complementarse con la visión crítica del Estado por parte de la tradición marxista: el Estado no es un aparato orientado hacia el bien común, es un aparato de contención, de mantenimiento del orden público, pero en provecho de los dominantes (Bourdieu 2014: 16).

Si bien en gran medida, la propuesta de la EIB tiene una realidad práctica donde sí es efectiva, en el caso de la escuela primaria de Bena Jema, es principalmente por la labor que realiza el profesor que ha logrado adaptar muy bien la propuesta de EIB al contexto shipibo de su comunidad. También hay ciertas condiciones, burocráticas o gubernamentales, que no logran que esta se desarrolle de una manera completamente eficaz y en este sentido, puede entenderse como un mecanismo de contención de estas poblaciones, ya que hace ambiguo el discurso intercultural, del reconocimiento de diversas culturas que conviven y se interrelacionan, pero que, subyacentemente, están sujetas, a través de la acción del Estado, a un accionar limitado, controlado y vigilado en distintos niveles. ■

BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, Pierre

2014 *Sobre el Estado. Cursos en el Collège de France (1989-1992)*. Barcelona: Editorial Anagrama

CHATTERJEE, Partha

2007 *La Nación en tiempo heterogéneo*. Lima: IEP-SEPHIS

FOUCAULT, Michel

2013 *Historia de la Sexualidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

GRAMSCI, Antonio

2006 "State and Civil Society". En *The Anthropology of State: a reader*. Sharma y Gupta (eds.) Oxford: Blackwell Publishing. pp. 71-85.

POOLE, Deborah y Veena DAS

2004 *Anthropology in the margins of the State*. Santa Fe: School of American Research Press.

SCOTT, James

1996 *Seeing like a State: how certain schemes to improve the human condition have failed*. New Haven: Yale University Press.