

Interculturalidad y educación superior: el caso de la formación docente

LUIS ENRIQUE
LÓPEZ *

Si por interculturalidad entendemos la lectura crítica de la diversidad sociolingüística y sociocultural que caracteriza a sociedades pluriétnicas marcadas por el discriminamiento producto del pasado colonial, así como la clara toma de posición frente a las condiciones de inequidad y desigualdad que caracterizan las relaciones entre indígenas y no indígenas, entonces debemos llegar a la conclusión de que en todos los países latinoamericanos en general, y en el Perú en particular, la universidad se encuentra ante una deuda histórica respecto de las poblaciones originarias de América. Y es que, de hecho, y tal como ocurrió en todos los niveles y modalidades de nuestro sistema educativo, las decisiones de visión y estrategia educativa se tomaron a espaldas de nuestra heterogeneidad histórica y sobre la base de paradigmas orientados a la construcción de un ideal de país homogéneo y cultural y lingüísticamente uniforme y, por ende, mestizo.

El ideal de la igualdad que heredamos de la Francia revolucionaria de hace más de dos siglos nos impidió ver la inequidad que surgió producto de las nuevas condiciones sociopolíticas, propias primero del régimen colonial y después también del republicano, que comenzaron a regir las relaciones entre indígenas y no-indígenas en un contexto como el indolatinoamericano. De hecho, el discurso imperante de la construcción nacional, de la configuración de una sola cultura que representase a la nación y la sujeción a la doctrina de seguridad nacional y, posteriormente también, a la necesidad de crear mercados internos nos impidieron ver la diversidad y, sobre todo, aquilatar sus potencialidades para un desarrollo distinto como país. Vista la diversidad como problema, antes que como recurso y como valor, la universidad impartió una forma-

* PROEIB Andes (Universidad Mayor de San Simón - GTZ).

ción humana uniforme —aquella querida por esa nación mestiza que se sentía heredera, sobre todo, de Occidente— y una formación profesional que desatendía los desafíos planteados por esa heterogeneidad inherente a nuestro ser como país. Excepciones honrosas a esta regla fueron algunas disciplinas humanas y sociales, entre las que cabe destacar a la antropología, la arqueología, la historia y la lingüística, cuando esta dirigía su mirada hacia los idiomas amerindios.

En verdad, las ciencias de la educación, y la formación docente en particular, estuvieron ausentes de reflexiones relacionadas con la multietnicidad, la pluriculturalidad y el multilingüismo latinoamericanos. Incluso, desde su vertiente más progresista —la educación popular, surgida a fines de los sesenta—, la mirada estuvo dirigida también a la formación de otro colectivo uniforme: el proletariado o al de los pobladores pobres de barrios suburbanos. El vínculo entre pedagogía y formación docente y áreas rurales y de concentración indígena dista de ser estrecho y, por ello, reflexiones en torno a la educación indígena, y a lo que hoy reconocemos como educación intercultural bilingüe, tienen sus orígenes más bien en las canteras de la lingüística y la antropología. Quién sabe si ello

tenga que ver con las premisas que sustentan a la propia disciplina o con la vocación urbana de quienes la han dirigido.

Una sola etapa enmienda esta afirmación: la de las décadas de los veinte y treinta, cuando preclaros educadores provincianos, impulsados por las corrientes indigenistas entonces en boga, animaban desde un espíritu distinto y también intelectualmente descentralizado, si no emancipado de la visión limeña, una educación diferente que diera cuenta de la historia y las vivencias locales. Esa «escuela nueva» —nombre con el que bautizó José Antonio Encinas las experimentaciones que él y sus colegas llevaban a cabo en Puno, y que lo llevaron incluso al rectorado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos— cedió rápidamente paso al supuesto progreso de la uniformización y de la eliminación discursiva de todo viso de diversidad.

Hoy, sin embargo, los tiempos son distintos, tanto que el discurso de interculturalidad se está convirtiendo en moda. Desde que el término se acuñó en América Latina, a mediados de los setenta, a la fecha se han dado políticas y lineamientos educativos que aluden o intentan responder a la diversidad que nos caracteriza y que es inherente a nuestra constitución como especie. Avances hay fundamental-

mente en materia de reflexión y de propuestas en cuanto a una educación intercultural para todos en la etapa escolar y es posible incluso dar cuenta de mayores progresos, incluyendo el nivel de la práctica escolar sostenida, en el ámbito de la educación bilingüe vernácula y castellana. Pero, salvo los esfuerzos pioneros que intentaremos identificar más adelante, verdaderamente es poco aún lo avanzado desde la educación superior universitaria en general, y menos aún desde la formación docente.

Las demandas indígenas que un día prácticamente obligaron a buen número de estados de la región a dictar normas relativas a la educación intercultural bilingüe —y más recientemente a la reforma de las constituciones vigentes, de manera de que estas diesen cuenta de la multietnicidad, la pluriculturalidad y el multilingüismo— se dirigen hoy también hacia el ámbito universitario y, producto de la insatisfacción, llegan a plantear casi simultáneamente en países como Brasil y Colombia, de un lado, y Ecuador, Guatemala y México, de otro, la posibilidad de universidades indígenas, pensadas desde y para los indígenas, aunque a menudo se plantean abiertas también para quienes sin ser indígenas quieran adentrarse en la visión y la problemática indígenas. Tales son estas

demandas que incluso se encuentra en gestación un proyecto de creación de una universidad indígena intercultural, de cobertura latinoamericana.

Los planteamientos de los indígenas latinoamericanos no son, sin embargo, únicos ni están solos. Existen antecedentes de esfuerzos y experiencias similares con algunas décadas de trayectoria como la Universidad Indígena de Saskatchewan, centro de estudios superiores público del Canadá que recibe a estudiantes indígenas y no-indígenas de distintas localidades de Norteamérica y que también recibe estudiantes indígenas sudamericanos; y como la Universidad Sami —o Sami College— de Noruega, que atiende a estudiantes lapones o samis de toda la región lapona circumpolar nórdica.

La mera existencia de demandas y planteamientos como los relativos a la creación de universidades indígenas debería llevarnos a la constatación del hecho de que la universidad tradicional no está respondiendo a las necesidades específicas de poblaciones lingüística y culturalmente diferenciadas como las indígenas, ni menos aún a sus proyectos de futuro; propuestas que, por lo general, los que trabajamos en una universidad desconocemos, e incluso inimaginamos la posibilidad de su propia existencia.

Pero, además, resulta necesario analizar que quienes articulan demandas como las aquí mencionadas son producto de la formación universitaria convencional, y quién sabe si, luego de superar el «blanqueamiento» al que fueron sometidos durante su formación profesional, sus planteamientos reflejan también una profunda insatisfacción con la formación profesional y humana recibida.

La hora parece haber llegado para la reflexión profunda respecto de cómo la universidad peruana debe responder al desafío de la interculturalidad, no solo por lo que ello implica en cuanto a la deuda histórica que tiene con los pueblos y comunidades indígenas que habitan en territorio peruano, sino también porque, como lo hemos aquí sugerido, la hora actual en contexto global pone en evidencia la necesidad de nuevos modos de actuar y de convivir en un contexto cada vez más estrecho e intercomunicado. Siendo este diverso y variado en términos de visiones del mundo, culturales, de formas de sentir y de actuar, la universidad debe preparar nuevos cuadros de profesionales preparados para convivir armónicamente con esos otros diferentes con los cuales la mundialización de la comunicación nos confronta. No es raro, por ello, que los planteamientos más innovado-

res para la educación y la cultura del siglo XXI se hayan planteado la necesidad ya no solo de aprender a hacer sino también de *aprender a ser* y de *aprender a vivir junto con otros* o de *aprender a convivir* y de ver incluso nuestra *diversidad como creativa*.

¿Cómo debería reaccionar la universidad peruana en un contexto como el actual en el cual la diversidad aflora como nunca antes? ¿Qué hacer ahora que la visión universal respecto de la heterogeneidad sociocultural ha variado, cuando esta ya no es vista más como problema sino más bien como recurso e incluso como un valor en sí misma? En esta comunicación intentaré sugerir algunas posibles líneas de trabajo para responder a estos crecientes desafíos relativos a la interculturalidad que interpelan a la universidad convencional, refiriéndome de manera explícita al ámbito de la formación de educadores.

¿Una formación intercultural de docentes universitarios?

Vistos los desafíos que el contexto brevemente aquí descrito nos plantea, considero que es menester reimaginar la formación docente en el Perú desde una perspectiva intercultural, comenzando por la clara identificación de al menos tres dimensiones diferenciadas a las que

esta debería dirigirse: la formación humana o humanística, la formación profesional general y la formación profesional especializada. Cada uno de estos ámbitos formativos debería partir tanto de la particular condición que el Perú tiene como país diverso, cuanto de la situación actual que confronta el mundo en materia de interconexión e intercomunicación.

La formación humana o humanística

Por formación humana o humanística me refiero a la necesidad de responder a los requerimientos que una educación intercultural nos plantea no necesariamente como profesionales de la educación o ligados a ella, sino simplemente como seres humanos que debemos aprender a vivir en convivencia con lo diferente y que tenemos que cambiar nuestra visión respecto de lo diferente y de la diversidad socio-cultural y sociolingüística en general. Por ello, habida cuenta de las limitaciones que aún confronta el sistema educativo peruano en sus niveles primario y secundario, este ámbito de formación deberá contribuir a que los futuros docentes deconstruyan la visión que se hicieron del país y reconstruyan una nueva imagen teniendo la multiculturalidad como eje y la interculturalidad como derrotero.

Con esto quiero señalar que todo docente peruano debe tomar conciencia, en primer lugar, de la diversidad que caracteriza a su país y, en segundo término, de que es menester cambiar la visión introjectada por la escuela y por la sociedad de la diversidad como problema. El alumno-maestro deberá en tal sentido dar cuenta, por ejemplo, del hecho de que el multilingüismo es más bien la norma a nivel universal, antes que la excepción, y adentrarse al menos en las marcas más visibles de la diversidad idiomática y cultural peruana, descubriendo cuántas lenguas se hablan en el país, dónde y quiénes las hablan y en qué situación de salud se encuentran.

Luego de conocer lo básico respecto de la diversidad idiomática, el alumno-maestro del que hablamos podría luego establecer relaciones entre lengua y visión del mundo, a partir de ejemplos contrastivos que reflejen algunas de las muchas diferencias sociosemánticas existentes entre castellano y vernáculas, para avanzar en la reflexión respecto de la existencia de miradas y lecturas del mundo igualmente diferentes. Si a ello se añadiese el conocimiento y reflexión de formas diferentes de organización social y política y de aspectos relacionados con la ética y los valores, las prácticas productivas, los saberes y los

conocimientos locales o tradicionales en general, el futuro maestro estaría mejor formado para trabajar en cualquier localidad del país y con cualquier tipo de estudiante; pero, lo que es más aún, imbuido de un espíritu de relatividad socio-cultural podría también estar mejor preparado para enfrentarse como ser humano a situaciones variadas de diversidad social y cultural, tanto dentro como fuera de su país de origen. En verdad, lo que quisiera aquí resaltar es que el alumno-maestro requiere de una profunda formación en valores, en la cual se incluya la formación en el valor que la diversidad tiene.

Pero, dado que la vida en convivencia en sociedades socioculturalmente complejas requiere no solo de conocimientos y valores sino también del desarrollo de actitudes y comportamientos diferentes, en este primer ámbito se incluiría también la apropiación y construcción de estrategias destinadas a aprender a vivir y estudiar juntos. Me refiero, de un lado, al desarrollo de competencias relacionadas con el manejo y resolución de conflictos y, del otro, al aprendizaje cooperativo. A nuestro juicio, ambas están directamente relacionadas con la construcción de la perspectiva intercultural que nos anima.

El manejo y resolución de conflictos será de gran utilidad cuan-

do surjan desentendimientos que, producto de las visiones diferentes, impidan la construcción de un proyecto común al cual cada uno contribuye desde su propia especificidad. De nada sirve ignorar que las relaciones entre individuos pertenecientes a culturas diferentes han sido y son a menudo fuentes potenciales de conflicto. A partir de esta constatación, es mejor adelantarse y preparar a los seres humanos para vivir con el conflicto y aprender a manejar situaciones difíciles. Competencias como estas, que deberíamos desarrollar todos por vivir en sociedades multiculturales, se convierten aún en más necesarias para quienes deben ayudar a aprender a educandos, cada uno de los cuales viene con sus propias especificidades y merece conservarlas. Es decir, si se trata de buscar la utopía de la unidad en la diversidad, como la desiderata intercultural nos plantea, entonces quienes vamos a construir y a vivir en una sociedad intercultural debemos aprender a manejar conflictos.

Por su parte, e imbuidos del mismo espíritu de convivencia entre diferentes, el aprendizaje cooperativo se constituye también en una competencia fundamental. El vuelco paradigmático que ha experimentado la educación en el ámbito global, y que ha dirigido su mirada más hacia el aprendiz des-

plazándola de quien enseña, nos obliga al desarrollo de competencias que nos permitan aprender a aprender de una manera diferente. El aprendizaje cooperativo puede contribuir a este fin en tanto autonomiza al aprendiz y le devuelve la responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Pero, vista la importancia que la interacción social tiene para el aprendizaje, y dada la premisa de la diversidad sociocultural que nos caracteriza, el aprendizaje cooperativo se convierte también en un escenario de interacción entre diferentes y de negociación cultural permanente. Desde esta perspectiva, aprendizaje cooperativo y educación intercultural se constituyen en herramientas que juntas coadyuvan en el desarrollo de competencias humanas como a las que aquí nos estamos refiriendo.

Seguramente ustedes podrán imaginar muchos otros aspectos que podrían incluirse en este primer ámbito de formación humana o humanística, pero dado que el énfasis de nuestra preocupación va dirigido a hacer realidad el deseo de la interculturalidad, no quiero cerrar este acápite sin referirme a la estrecha relación existente entre interculturalidad y aprendizaje de lenguas. Si bien la relación lengua-cultura ha merecido amplia discusión prácticamente desde siempre, lo que quiero resaltar es que si de

construir una visión intercultural se trata, el aprendizaje de idiomas distintos al propio contribuye de manera decisiva a hacer palpables diferencias culturales que resultan difíciles de objetivar. Vale decir, el aprendizaje de idiomas diferentes al que uno tiene como materno coadyuva a promover en los aprendices reflexiones tanto respecto de las culturas que dichos idiomas vehiculan como acerca de sus hablantes; esto resulta más patente cuando la enseñanza de las lenguas en cuestión promueve el ejercicio metacognitivo y metalingüístico permanente de los educandos.

Si aceptamos la premisa anterior, la formación humana o humanística debe incluir también espacios para el aprendizaje de idiomas diferentes al materno, en tanto esta formación contribuye a relativizar lo propio a la vez que a una mayor comprensión de lo diferente. Regresando al contexto general planteado al comienzo de esta comunicación, ello implica, en el caso peruano, el aprendizaje de al menos un idioma amerindio y otro extranjero. El nivel de competencia buscado en uno y otro dependerá ya del ámbito de formación profesional general y del especializado.

Lo que aquí quiero enfatizar es que hoy en día ya no es posible cerrar los ojos a la necesidad imperiosa que tienen todos los estudian-

tes, y los universitarios en particular, de trascender las barreras de la lengua materna y superar los límites que esta les señala tanto para su crecimiento personal como profesional. Vista la necesidad de coadyuvar a la construcción de ciudadanos interculturales, el aprendizaje, aun cuando fuere inicial, de la lengua amerindia y la extranjera contribuirían a este fin.

Además de ello y también desde esta esfera más idiomática, la formación humanística debe contribuir a que los estudiantes universitarios consoliden y desarrollen el manejo oral y escrito de su lengua materna, a partir de la comprensión cabal de las diferencias existentes entre oralidad y escritura, entre lengua oral y lengua escrita, de la variación sociodialectal y estilística y ante la necesidad de comprender y producir textos escritos de carácter variado pero, fundamentalmente, de naturaleza académica. Así como vemos necesaria la apropiación de lenguas distintas a la materna, resulta indispensable –incluso para construir tales aprendizajes– la consolidación del manejo y uso del idioma materno de los educandos.

La formación profesional general

Una formación profesional general en materia de interculturalidad, si bien vinculada con la humanística,

debería penetrar en aspectos antropológicos y lingüísticos relativos a situaciones de contacto/conflicto entre sociedades portadoras de distintas lenguas y pertenecientes a culturas igualmente diferentes. Vale decir, y a diferencia de las competencias sugeridas para el ámbito anterior y que bien podrían aplicarse en un estadio inicial o transversal de la formación de todo estudiante universitario, las competencias pertenecientes a este ámbito deberían orientarse tanto a la adquisición de información y construcción de conocimientos sobre la diversidad lingüística-cultural y a las condiciones y desafíos que plantea para la vida en convivencia, como al diseño y ejercicio de prácticas y comportamientos dirigidos a preparar los ciudadanos interculturales que el presente-futuro exige. Desde esta perspectiva, la formación profesional general aludida podría ser vista como una profundización de la formación humanística sugerida, desde la perspectiva de la docencia y del aprendizaje interculturales.

Esto supone, de un lado, la inclusión en los sílabos de formación docente de contenidos antropológicos y lingüísticos que lleven a los futuros maestros a comprender la creciente complejidad sociocultural y sociolingüística que marca la vida en el planeta y que, en el caso lati-

noamericano, ha cambiado la lectura y vida también en las ciudades, producto de procesos dinámicos de verdaderos desplazamientos poblacionales. Para ello, contenidos seleccionados de disciplinas como la sociolingüística y la antropología cultural y social pueden contribuir a dotar a los futuros maestros de herramientas capaces de describir y analizar los procesos socioculturales que ocurren en este contexto de mayor complejidad; a su explicación puede aportar asimismo la historia, de manera de también dar cuenta de los procesos políticos que generaron las condiciones que ahora experimentamos.

De otra parte, esto implica además la ampliación de los conocimientos directamente relacionados con la adquisición y desarrollo de lenguas y con los procesos sociopolíticos determinados por el estatus social y político de las lenguas, así como con la formación identitaria y la gestación y desarrollo de procesos culturales que tienen lugar en sociedades multiétnicas. En este sentido, la comprensión, por ejemplo, de fenómenos como el bilingüismo y la diglosia y de procesos de hibridación cultural y de cruces de fronteras pueden dar pistas

a los futuros maestros respecto de las formas de pensar, sentir y actuar de sus estudiantes.

Como se puede apreciar, este ámbito está caracterizado por la construcción de herramientas conceptuales-explicativas que permitan a los futuros docentes munirse de una formación de base sólida sobre la cual construir competencias profesionales especializadas.

La formación profesional especializada

La formación especializada comprendería el conjunto de competencias relacionadas con los “saberes ocupacionales” que un docente que trabaja en una sociedad multilingüe requiere manejar. Por ahora me refiero únicamente a los docentes que trabajan en las áreas de lenguas y de ciencias sociales y, por ello, a saberes de naturaleza didáctica directamente relacionados con la enseñanza de lenguas (materna, segunda y extranjera) y con la construcción, diseño e implementación curricular, a partir de la detección, comprensión y aprovechamiento del conocimiento y saber locales, desde una perspectiva de diversificación curricular.

