

PUEBLOS INDÍGENAS
Y EDUCACIÓN
Nº 59



Este libro se
escribió para ti
protégelo de
la fotocopia

AEDRA

PUEBLOS INDÍGENAS
Y EDUCACIÓN
Nº 59



2007

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN N° 59

- Coedición:
- Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de Octubre 14-30 y Wilson
Casilla: 17-12-719
Teléfonos: 2 506-267 / 2 506-251
Fax: (593-2) 2 506-255 / 2 506-267
e-mail: editorial@abyayala.org
diagramacion@abyayala.org
www.abayayala.org
Quito-Ecuador
 - Sociedad Alemana de Cooperación Técnica, GTZ
PROEDUCA, GTZ
- Comité editorial: Wolfgang Küper
Teresa Valiente-Catter
- Diagramación digital: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador
- ISBN: 978-9978-22-680-3
- Impresión: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, julio de 2007

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN

Julio-diciembre 2006

Nº 59

CONTENIDO

Presentación

Wolfgang Küper 9

Introducción

Teresa Valiente-Catter..... 11

1. Para qué le sirve la lingüística histórica al hablante de una lengua oprimida

Rodolfo Cerrón Palomino 19

1.0 Exordio 19

1.1 Singularidad de las lenguas andinas 20

1.2 La condición de lenguas oprimidas 21

1.3 Las nuevas corrientes indigenistas y el despertar de la conciencia étnico-lingüística 23

1.4 Conciencia histórica y reivindicación idiomática 24

1.4.1 Plano social y cultural 26

1.4.2 Codificación 28

a) Problemas de orden fonológico 32

b) Problemas de orden morfofonémico 34

c) Problemas de normalización 36

1.5 A manera de conclusión 37

2. La lucha de ideologías lingüísticas en sistemas educativos: Tres décadas (1975-2005) de observación y análisis en los países andinos Bolivia, Ecuador y Perú

Utta von Gleich..... 39

2.0 Introducción 39

2.1 La realidad y la dimensión multilingüe y pluriétnica en los censos nacionales 41

2.2 El estatus jurídico de las lenguas y culturas indígenas en Bolivia, Ecuador, Perú 43

2.3 Panorama sinóptico de la educación básica para los pueblos indígenas en Bolivia, Perú y Ecuador en el siglo 20 44

2.4 Análisis de las ideologías, actitudes y pensamientos populares sobre identidades plurilingües y multiculturales 51

2.5	Conclusiones.....	57
3.	Hacia una educación intercultural en áreas urbanas	
	<i>Moisés Suxo Yapuchura</i>	65
3.0	Introducción	65
3.1	Contexto sociocultural y legal de la educación intercultural en el Perú.....	66
3.2	Fijando posición sobre la interculturalidad.....	68
3.3	Antecedentes de la propuesta.....	69
3.4	Propuesta de educación intercultural.....	70
	3.4.1 Dimensiones de la propuesta	72
	3.4.2 Estrategias comunicativas.....	72
	3.4.3 Estrategias pedagógicas	73
	3.4.4 Estrategias didáctico-metodológicas	74
3.5	A modo de conclusión	76
4.	Experiencias interculturales en la RAAN, Nicaragua. El proceso de elaboración de textos bilingües para educación intercultural bilingüe de primaria	
	<i>Leyla Barbosa Toribio</i>	79
4.0	Antecedentes	79
4.1	Experiencias en la Mina Rosita	80
4.2	Contacto y conflicto intercultural	81
4.3	El proceso de elaboración de textos bilingües para quinto y sexto grados de educación intercultural bilingüe: el modelo de contextualización.....	84
4.4	Reflexiones finales	86
5.	Explorando la perspectiva intercultural en la formación docente de educación intercultural bilingüe. Pasantía en Tinta, Cuzco-Perú	
	<i>Elizabeth Heil</i>	89
5.0	Antecedentes	89
5.1	Seis semanas en el Instituto Pedagógico de Tinta, Cuzco	90
5.2	Levantamiento de datos	90
5.3	Resultados	91
	5.3.1 El principio de la interculturalidad desde la perspectiva de los docentes de ciencias sociales	91
	5.3.2 Apreciación de los estudiantes sobre la clase de ciencias sociales.....	92
	5.3.3 La interculturalidad desde la perspectiva de los estudiantes..	93
5.4	Aplicación del principio de la interculturalidad.....	94
	5.4.1 En la práctica docente.....	94
	5.4.2 En las tesis de grado.....	94

5.5	Resumen del análisis.....	95
5.5.1	Concepto de interculturalidad	96
5.5.2	Percepción de cultura	96
5.5.3	Aplicación del principio de interculturalidad de parte de los docentes.....	99
5.6	Reflexiones globales a manera de resumen.....	100
6.	Observando algunos estilos de crianza en Managua, Nicaragua:	
	Punto clave en la socialización primaria	
	<i>Silvia Guadalupe Cruz Blanco y Ana Díaz Huete</i>	103
6.0	Introducción	103
6.1	Estudios previos relacionados con los estilos de crianza en Nicaragua	105
6.2	Algunos elementos teóricos del estudio	106
6.2.1	Estilos de crianza	106
6.2.2	Rasgos temperamentales	109
6.3	Metodología utilizada.....	110
6.4	Resultados	110
6.5	Conclusiones.....	112
7.	Procesos de acompañamiento al derecho local y las organizaciones de riego en los Andes	
	<i>Rutger Boelens</i>	113
7.0	Introducción	113
7.1	Equidad como una construcción política	115
7.2	“Trabajar la equidad“: las organizaciones de usuarios del agua como actores centrales	118
7.2.1	Organizaciones de usuarios y saber campesino indígena	119
7.2.2	Niveles y rasgos organizativos.....	121
7.3	Autonomía, identidad hidráulica y acompañamiento	122
7.3.1	El diseño de instituciones artificiales.....	123
7.3.2	Autogestión y acompañamiento	125
7.3.3	El desarrollo de una ‘identidad hidráulica’	128
7.3.4	Empoderamiento	129
7.4	Enfrentar injusticias locales y fortalecer organizaciones locales: ¿una contradicción?	131
7.5	Por último: ¿Se puede organizar la equidad?.....	133

PRESENTACIÓN

Wolfgang Küper

Reflejada en los aportes de este número de la Revista Pueblos Indígenas, a través de las experiencias y reflexiones de sus autores y autoras, algunos de ellos con una amplia trayectoria en la investigación y evaluación de diversos proyectos de educación bilingüe intercultural, la importancia de la cooperación entre la investigación científico-social y sistemas educativos, incluida la educación bilingüe intercultural, es una evidencia para la definición de políticas lingüísticas y educativas en sociedades multiculturales y multilingües. La investigación, desde una perspectiva intercultural y de equidad, es una condición básica en la elaboración de metodologías orientadas al aprendizaje y adecuadas a las características y necesidades de los niños y niñas de diversos contextos socioculturales. Pero, en la realidad de los sistemas políticos andino-latinoamericanos y las decisiones políticas, consecutivas de los últimos 40 años, no se ha hecho mucho en la formación superior para recuperar las investigaciones científico-sociales en la construcción de un sistema efectivo e integrado de una educación para los niños y niñas indígenas. ¿Existen esperanzas de que esta situación cambie con los presidentes de Ecuador y Bolivia? Los lectores y lectoras de la revista encontrarán en la lectura de las contribuciones impulsos para sus propias reflexiones, las cuales, a su vez, enriquecerán las ideas y experiencias descritas en este volumen.

INTRODUCCIÓN

Teresa Valiente-Catter

Inicialmente como enfoque principal de la educación intercultural bilingüe y luego a manera de contenido transversal en los diversos procesos de reforma educativa en América Latina, la perspectiva intercultural se ha constituido, actualmente, en una parte central de la investigación científico-social, así como del debate y desarrollo de políticas públicas en el marco de la superación de la discriminación y marginación social en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, en base al reconocimiento de la diferencia y del respeto a los Derechos Humanos. ‘Pueblos Indígenas y Educación’ fortalece este enfoque. A través de los aportes de este volumen se perfila cómo la investigación científica y social, desde una perspectiva intercultural, puede contribuir en la definición, elaboración y aplicación de metodologías orientadas al aprendizaje y, adecuadas a los diversos contextos socioculturales, tomando en cuenta los avances y herramientas de la ciencia y tecnología, con inclusión de los conocimientos y saberes de las poblaciones indígenas, dentro de un contexto de demandas globales, regionales y locales. Las siguientes ideas básicas resumen aspectos centrales de las contribuciones:

- La cooperación entre la investigación científico-social y la política educativa podría apoyar en la definición de políticas lingüísticas y el planeamiento educativo en los diversos niveles en sociedades multilingües y multiculturales como la latinoamericana.
- El fomento de estudios de educación temprana en diferentes culturas con enfoque al aprendizaje podría respaldar la elaboración y el mejoramiento de metodologías adecuadas en el marco de la formación y capacitación docente.
- Las vivencias y el intercambio de experiencias entre diversos actores sociales podrían fortalecer el diálogo, desde una perspectiva de crítica y autocrítica, contribuyendo a la superación de prejuicios, actitudes y relaciones de discriminación.
- El aprovechamiento de experiencias y resultados de investigaciones científico-sociales, con inclusión de conocimientos y saberes de las po-

blaciones indígenas, podría apoyar la adecuación y diversificación curriculares contribuyendo al fortalecimiento de la identidad cultural y el desarrollo de actitudes abiertas en un proceso de construcción democrática.

¿Por qué, por ejemplo, es importante la ciencia lingüística como una disciplina al servicio de la educación bilingüe de los pueblos indígenas de América Latina? Reflexiones en torno a esta pregunta, y en base a resultados de estudios lingüísticos propios, subyacen a lo largo de la contribución de Rodolfo Cerrón Palomino, en “*Para qué le sirve la lingüística histórica al hablante de una lengua oprimida*“. En una síntesis diacrónica el autor presenta las propiedades de las lenguas andinas y del carácter de su condición social como lenguas oprimidas, profundizando la falta de conciencia lingüística de parte de las elites en la época colonial, las cuales se habrían prestado, más bien, de intérpretes y no pocas veces de dudosas traducciones, “sin hacer la diferencia que existe entre un *saber* y un *conocer* lingüísticos, que caracteriza la época colonial hasta bien entrado el siglo XX... (recién), la década del 70, constituye un verdadero hito en el despertar de la conciencia étnica e ideomática de los pueblos indígenas de América Hispana”. Dentro de esta trayectoria, Cerrón Palomino, destaca el rol de la educación bilingüe como un nuevo proceso de reivindicación política, social y lingüística y su influencia en el nuevo enfoque de la investigación lingüística, cuya consecuencia fue pasar “de la simple descripción del objeto lingüístico, con un enfoque marcadamente gramaticista, a una praxis de orientación, más bien, de tipo sociolingüística, a la que no podían ni debían serle ajenas las valoraciones y las prescripciones respecto de su objeto de estudio”. De otro lado, el autor señala la importancia del surgimiento de los movimientos de reivindicación étnica, a partir de los cuales, se acentúan adhesiones idiomáticas dando paso a nuevas lealtades lingüísticas. Es durante este proceso que se observa el fortalecimiento del trabajo entre lingüistas y proyectos de educación intercultural bilingüe (Puno, Cuenca, Cochabamba) revelándose la necesidad de profundizar la perspectiva histórica en la investigación lingüística a fin de resolver “un conjunto de problemas que inciden tanto en la dimensión ‘externa’ (es decir, institucional) de las lenguas, cuanto en su estructura interna (en tanto corpus idiomático)”. Dentro de este contexto, Cerrón Palomino justifica la relevancia de la perspectiva diacrónica tomando en cuenta el plano social y cultural, es decir, del conocimiento de la historia, la evolución y configuración de las lenguas; más allá de su distribución territorial y composición demográfica actuales; así como de la codificación incluyendo problemas de orden fonoló-

gico y morfofonémico y problemas de normalización. El esclarecimiento de fenómenos sincrónicos constituye así una herramienta para resolver problemas prácticos que, en palabras de Cerrón Palomino, “surgen en el proceso de normalización de la escritura y la gramática, igualmente como durante la elaboración del léxico (pues, de lo que se trata es) echar mano de aquello (del trabajo científico, en este caso etimológico, por ejemplo) que pueda iluminar y esclarecer fenómenos sincrónicos que, de otro modo, permanecerían oscuros y hasta arbitrarios”.

Influenciada en un inicio por el pensamiento indigenista y los respectivos matices en sus diferentes etapas, la educación bilingüe intercultural en Latinoamérica, a partir de la segunda mitad del siglo XX y albores del XXI, se ha constituido en un foro de discusión y decisiones con participación de liderazgos locales, investigadores sociales, educadores y administradores de la educación, con radios de influencia variada. En su artículo “*La lucha de ideologías lingüísticas en sistemas educativos: Tres décadas (1975-2005) de observación y análisis en los países andinos Bolivia, Ecuador y Perú*”, Utta von Gleich destaca la importancia del análisis de las ideologías lingüísticas que han incidido en la política lingüística de Bolivia, Perú y Ecuador. Gleich profundiza: a) la relación entre censos nacionales y realidad multilingüe, en los cuales se han utilizado diversos criterios de especificación (lengua hablada en el hogar, definición y autodefinición de indígena, pertenencia a un grupo étnico, etc.), generalmente, en dependencia coyuntural, y menos tomando en cuenta resultados de la investigación social; b) el estatus legal de las lenguas y su consideración en los sistemas educativos destacándose avances en los tres países andinos desde los años 90: “la educación básica para niños hablantes de lenguas indígenas está garantizada en su propia lengua, además del idioma oficial del país”; c) la presentación de un panorama sinóptico de la educación básica para los pueblos indígenas en los tres países andinos en el siglo XX, tomando en cuenta las peculiaridades en los diferentes procesos de los tres países, a través de la descripción de iniciativas privadas, proyectos y programas con influencia de distintos actores sociales: educadores sensibles a las características socioculturales de los niños, movimientos indígenas, desarrollo de la investigación social y lingüística cuyos resultados son utilizados para la planificación educativa y la elaboración de las respectivas políticas lingüísticas; d) el análisis de las ideologías, actitudes y pensamientos populares sobre identidades plurilingües y multiculturales, destacando tres circuitos que alimentan y retroalimentan las ideologías lingüísticas influenciándose mutuamente e interviniendo en la definición de la política lingüística. En el nivel macro, señala la autora, “son los parlamentarios y los ministerios de educación, éstos últimos

con fuerte dependencia del Ministerio de Finanzas y de los donantes internacionales (bi y multilaterales), y las organizaciones indígenas de base, las nacionales y continentales. En el nivel meso, los agentes son las administraciones educativas descentralizadas, las Academias Regionales de Lengua, las Iglesias, algunos académicos universitarios y las comunidades lingüísticas. A nivel micro actúa la comunidad educativa local: los padres de familia, los maestros y autoridades bajo influencia de los actores del nivel macro y meso”. Utta von Gleich profundiza en las características de cada nivel en los tres países. Finalmente concluye: “Hace tres décadas no existía una discusión pública tan abierta sobre la construcción de identidades nacionales multiculturales. Hoy en día se escucha más a los pueblos indígenas y ellos mismos han formado su propio liderazgo capaz de defender y negociar sus derechos. El movimiento indígena continental es impresionante y exitoso, pero el camino por recorrer sigue siendo espinoso. En vista de la migración internacional, Europa podría aprender de los países andinos en beneficio de sus inmigrantes plurilingües y multiculturales para disminuir el crecimiento de sociedades paralelas y conflictivas”.

La importancia de tomar en cuenta los estudios de procesos migratorios del campo a la ciudad, a fin de explicar la nueva configuración social en el área urbana y la necesidad de fomentar la educación intercultural en la ciudad, es el enfoque de Moisés Sujo Yapuchura en *“Hacia una educación intercultural en áreas urbanas”*. En el contexto de Lima, el autor resume, descriptivamente, el proceso de la creciente diversidad socio-cultural y lingüística de las ciudades, destacando la necesidad de adecuar el currículo desde una perspectiva de diversidad, a partir de las particularidades culturales, sociales y lingüísticas de los estudiantes. Los valores de respeto, tolerancia y justicia constituyen los aspectos centrales en el enfoque intercultural planteado por Moisés Sujo. Dentro de este contexto, el autor presenta una propuesta de educación intercultural en base a “una reorganización profunda del currículo escolar, incorporando conocimientos, prácticas culturales y valores de las culturas indígenas” dentro de un planteamiento de diversificación curricular, con inclusión de saberes indígenas para la escuela urbana. Desde una perspectiva operativa, en la propuesta del autor, se trata de “la organización del Diseño Curricular Básico (DCB) de educación secundaria, la reestructuración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y por ende el Proyecto Curricular del Centro Educativo (PCCE) implementando como eje transversal la interculturalidad”. En su propuesta de adecuación curricular, el autor sugiere la elaboración de estrategias comunicativas (medios de comunicación, Asociación de Padres de Familia, APAFAS), estrategias pedagógicas (capacitación docente, materiales educativos, contenidos), estrategias didáctico-metodológicas bajo

las preguntas básicas: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿con qué?, ¿para qué?, ¿qué y cómo evaluar?, ¿cuándo? y ¿a quiénes enseñar y quiénes enseñan? Basado en estas preguntas, Suvo Yapuchura presenta una estructura de trabajo educativo desde una perspectiva intercultural para el nivel secundario, aprovechando, por un lado, el planteamiento oficial, enriqueciéndolo, por otro lado, con algunas ideas relacionadas a los valores y conocimientos socioculturales: contenidos, saberes, estrategias metodológicas y prácticas socioculturales de la cultura indígena.

En Pueblos Indígenas y Educación, PIE 56, tuvimos la oportunidad de aproximarnos a la educación intercultural bilingüe que se viene realizando en Nicaragua,¹ cuyo desarrollo es también mencionado en PIE 58² y descrito como un proceso que se viene dando en el marco de autonomía regional en cuanto al fomento de un modelo de mantenimiento de las lenguas originarias, llamado de ‘contextualización’ por sus actores políticos y educativos en la Región Autónoma del Atlántico Norte, RAAN. En el proceso concreto de elaboración de textos bilingües para educación primaria de EIB, Leyla Barbosa Toribio en: “*Experiencias interculturales en la RAAN, Nicaragua. El proceso de elaboración de textos bilingües para educación intercultural bilingüe de primaria*” describe el desarrollo de textos educativos para 5to y 6to grado de primaria para las poblaciones *miskita* y *sumu mayangna*, tomando en cuenta el modelo de contextualización –elaboración de contenidos en lengua castellana y su interpretación y traducción a la lengua originaria-; es decir, la adecuación de contenidos considerados en el curriculum oficial así como el uso y distribución de las lenguas según contenidos –lengua originaria y castellano-. Los textos son elaborados por un grupo de trabajo compuesto por docentes monolingües de habla castellana, que representan el Ministerio de Educación en Managua, y docentes bilingües o trilingües *sumu mayangna –miskitu–* castellano de la RAAN. Podemos imaginar los matices de la interacción intercultural en un grupo multicultural con una tarea específica: cumplir con el objetivo de elaborar textos educativos que deberían orientarse en el curriculum oficial, pero adecuados al contexto sociocultural de las poblaciones *miskita* y *sumu mayangna* y bajo un modelo de EIB desarrollado por intelectuales, educadores y políticos indígenas y, por otro lado, reconocer juicios y prejuicios de los docentes productores de los textos, admitir disensos y lograr consensos en las decisiones. ¿Qué percepciones e impresiones surgen cuando interactuamos con el “otro” semejante y diferente? A medida que describe desde su experiencia el proceso de elaboración de los respectivos textos educativos la autora entreteje un testimonio de reflexiones desde sus vivencias con los colegas indígenas. El testimonio revela cuán profundamente los prejuicios pueden in-

fluir en todos los actores participantes la forma de describir al “otro” semejante y diferente. La experiencia vivencial de Leyla Barbosa es una oportunidad de autoanálisis de los prejuicios adquiridos durante el proceso de socialización –de todos los involucrados–, así como de reflexión para el mejoramiento de la práctica de la docencia desde una perspectiva intercultural y de género en una sociedad multicultural como la nicaragüense.

Quienes vivimos y trabajamos en el marco de la comunicación intercultural tenemos o creemos tener una imagen de lo que significa la perspectiva intercultural. Cuanto más profundizamos el concepto, nos sorprendemos de cuán lejos aún nos encontramos de una definición –que tal vez, no se deja definir– y de lo variables que pueden ser sus acepciones, dependientes de vivencias y experiencias individuales y colectivas. En “*Explorando la perspectiva intercultural en la formación docente de educación bilingüe intercultural. Pasantía en Tinta, Cuzco-Perú*”, Elizabeth Heil, pedagoga alemana, se preocupa por entender el significado y la aplicación de la perspectiva intercultural en la formación docente. Su pasantía en el Instituto Superior Pedagógico de Tinta, es una oportunidad de reflexión a partir de sus vivencias, así como de disposición para conocer el trayecto de la formación docente en una realidad sociocultural diferente a la suya que trabaja bajo el principio de la interculturalidad, es decir, un concepto no ajeno a su propia formación profesional. La autora enfoca su interés en la especialidad de ciencias sociales. La observación participante en la vida cotidiana del Instituto, el diálogo con docentes y estudiantes y la aplicación de un cuestionario a estudiantes de diferentes clases de la especialidad de primaria complementado con el análisis del tema en cuestión en las tesis de grado constituyen sus instrumentos principales para el levantamiento de datos. El análisis etnográfico de Heil revela una aproximación básica a una problemática, con resultados, aparentemente contradictorios, pero no menos importantes para una profundización futura con orientación práctica para la enseñanza en la formación docente desde una perspectiva intercultural.

La valoración de la propia cultura es el enfoque dado por docentes y estudiantes en sus interpretaciones de la interculturalidad. Esta valoración es fuertemente vinculada con la lengua originaria. A partir de este núcleo ‘valoración cultural–lengua originaria’ se desprenden diversas opiniones que pueden ser entendidas como los matices de un complejo proceso de definición, en uno de cuyos extremos se identifica la interculturalidad con consecuencias negativas, por ejemplo, con la pérdida de la propia cultura. En el otro extremo, la interculturalidad es vinculada con efectos positivos en el proceso de aprendizaje y la ampliación de conocimientos y consecuencias prácticas para el me-

poramiento de la convivencia, a través de una mayor comunicación y mejor ayuda a solucionar el conflicto. Dentro de este contexto se destacan las implicancias del cambio en la cultura, por ejemplo, el surgimiento de un inevitable conflicto –éste sea tal vez una de las características más resaltantes en la interacción intercultural: “el 57% de los estudiantes se puede imaginar un conflicto positivo entre las culturas. Las condiciones para ello son la discusión (13%) y el respeto (7%) frente a una persona de la otra cultura sin causarle perjuicio. A partir de un conflicto puede surgir, por ejemplo, un mayor conocimiento y un mejor desarrollo personal y/o colectivo desde la reflexión” (19%).

En diversos PIE (52, 53, 58), se han presentado contribuciones con enfoque en la educación temprana y su relación con el proceso de aprendizaje e integración en diferentes culturas. En este número Silvia Guadalupe Cruz Blanco y Ana Díaz Huete motivan a continuar con la reflexión sobre esta fase importante del ciclo vital a partir de sus observaciones en una pequeña muestra acerca de los estilos de crianza en el ejemplo de Managua, Nicaragua. Su contribución, “*Observando algunos estilos de crianza en el ejemplo de Managua, Nicaragua: Punto clave en la socialización primaria*” es un análisis exploratorio sobre un tema generalmente poco estudiado en Nicaragua. Es más, la lectura del artículo muestra la necesidad de una mayor profundización en la investigación social con respecto a la relación entre estilos de crianza y características de la conducta de los niños y las niñas. Las autoras se refieren primeramente a estudios realizados por diferentes organismos internacionales que trabajan con la niñez y adolescencia en Nicaragua. Uno de los resultados de dichos estudios, por ejemplo, señala “que la violencia en Nicaragua, presente en las relaciones familiares, es un indicador de una fuerte tendencia a utilizar el estilo de crianza autoritario”. Cruz Blanco y Díaz Huete llegan a resultados diferentes. Las autoras trabajan con un *focus group* perteneciente a un estrato social de bajos ingresos en el cual predomina la estructura de la familia extensa “estas familias (de clase baja) son extensas, lo que significa que existe un apoyo extra a madres y padres en lo que respecta a la crianza de los hijos, pues por lo general están otros miembros de la familia involucrados en la dinámica cotidiana familiar”. Las autoras observan, en esta estructura familiar, un estilo de crianza permisivo y no negligente al contrario de resultados de otros estudios en los cuales se identifica el estilo autoritario de crianza en estrecha relación con una estructura patriarcal de la familia. El estudio de las autoras queda, no obstante, en suspenso, pues, los resultados se refieren a una muestra urbana dejando puertas abiertas para reflexiones y estudios desde una perspectiva intercultural, que nos aproximarían a una percepción más

global, pero también más cercana a las características multiculturales de la sociedad nicaragüense.

El tema de la identidad cultural es subyacente en numerosas contribuciones de la revista, vinculado mayormente al proceso educativo, principalmente con la educación intercultural bilingüe. Rutgerd Boelens en *“Procesos de acompañamiento al derecho local y las organizaciones de riego en los Andes”* enfoca la interacción entre los conceptos de ‘equidad’, ‘la identidad local’ y el fortalecimiento de la acción colectiva de organizaciones de base en la región de los Andes, desde la tematización del desarrollo equitativo en localidades rurales y de la distribución equitativa de los recursos, en el ejemplo de la distribución del agua. ¿Qué significa equidad para las comunidades campesinas y qué implica su reemplazo por reglas y esquemas organizativos supuestamente universales? es la pregunta de arranque del autor. A fin de responder esta pregunta Boelens realiza “un análisis breve de la organización de usuarios en el riego comunitario andino, enfocando los temas del saber local y ciertos rasgos y niveles organizativos, así como la necesidad de ‘trabajar la equidad’. En el marco de este análisis se profundizan temas como la gestión local del riego, el fortalecimiento organizativo, la generación y fortalecimiento de la ‘identidad hidráulica’ así como las perspectivas para procesos de acompañamiento y empoderamiento. Un resultado del análisis de Boelens es el enfoque de las injusticias ‘internas’ en las organizaciones locales y la necesidad de una “reflexión sobre las perspectivas de ‘organizar la equidad’ en comunidades y sistemas de riego campesinos e indígenas”.

Notas

- 1 Dionisio Mora Núñez y Perla Gutiérrez Colindres, “La educación intercultural bilingüe en Nicaragua: Avances y desafíos”.
- 2 Héctor Muñoz Cruz, “Panorama de una educación proclive a los derechos indígenas y distante del indigenismo”.

1

PARA QUÉ LE SIRVE LA LINGÜÍSTICA HISTÓRICA AL HABLANTE DE UNA LENGUA OPRIMIDA¹

Rodolfo Cerrón-Palomino²

“¿Qué importancia tiene saber la lengua que hablaban unos pueblos desaparecidos hace ya mucho tiempo?”

Renfrew (1990: 12)

1.0 Exordio

Quisiera comenzar señalando, a manera de justificación, que el título de nuestra ponencia remeda, en parte, el de un conocido trabajo del maestro y amigo, quien fuera don Alberto Escobar. Pero también está endeudado con otro estudio, no menos clásico que el anterior, de nuestro colega Xavier Albó. En efecto, a principios de la década del 70' el lingüista peruano publicaba su artículo “¿Para qué sirve la lingüística al maestro de lengua?” (*cfr.* Escobar, 1972: 37-59), por la misma época en que el estudioso boliviano (“por adopción”) daba a conocer también su trabajo sobre “El futuro de los idiomas oprimidos en los Andes” (*cfr.* Albó, 1974). En el mencionado estudio, Escobar llamaba la atención del maestro de lengua, por un lado, sobre la necesidad del manejo básico de los postulados generales de la ciencia lingüística a fin de superar una serie de prejuicios que a menudo enturbian y distorsionan su visión respecto del fenómeno del lenguaje, como resultado de su formación eminentemente normativista; y, por el otro, buscaba sensibilizarlo frente a la realidad lingüística andina, atravesada por el discrimen lingüístico y social, alentado especialmente desde las aulas por la sociedad dominante.

La reflexión de Albó, a su turno, se centraba sobre la necesidad de definir, más allá de las tipologías en uso, la condición de las lenguas indígenas, en particular el quechua y el aimara, en el seno de las sociedades andinas, desta-

cando su situación de idiomas interdictos u oprimidos, y proponiendo alternativas de solución para superar o al menos mitigar dicha postración. Pues bien, transcurridas tres décadas desde que se formularon tales propuestas, a la par que no creemos que ellas hayan caído en saco roto, pensamos también que muchas de las preocupaciones que inquietaron a los mencionados estudiosos siguen en pie, pues, de otro modo, no se justificaría una convocatoria como la que nos trajo aquí. Es más, la ocasión resulta igualmente propicia para intentar llevar a la práctica la terca propuesta del recientemente malogrado lingüista Keneth Hale (*cf.* Hale, 1972, 1976), que no por solitaria deja de ser urgente, en el sentido de la necesidad de hacer de la ciencia lingüística una disciplina al servicio de la educación bilingüe de los pueblos indígenas de América.

1.1 Singularidad de las lenguas andinas

A semejanza de los idiomas mesoamericanos, pero a diferencia de los amazónicos, las lenguas andinas, en especial las llamadas mayores (básicamente el quechua y el aimara), gozan de una amplia documentación escrita, en la forma de gramáticas, vocabularios, cartillas, tratados de evangelización, y alguno que otro material de contenido estrictamente nativo, que se remontan a la segunda mitad del siglo XVI y comienzos del XVII. Esta situación le confiere a la lingüística andina un estatuto privilegiado, en la medida en que, desde el punto de vista histórico, las lenguas cuyo estudio comprende pueden ser abordadas no sólo mediante los procedimientos tradicionales de la lingüística comparativa, sino también a través de la filología y de la crítica textual. En tal sentido, en parte al menos, no estamos aquí ante “lenguas sin historia”, si hemos de seguir invocando el registro de monumentos escritos como la marca fronteriza entre historia y prehistoria. Ello es particularmente significativo, desde el momento en que algunas de las lenguas andinas fueron “reducidas en arte”, para usar una expresión muy socorrida entonces, por la misma época en que estaban siendo codificadas otras tantas de Europa, como lo ha observado oportunamente Campbell (1990).

Ahora bien, contrariamente a lo que ocurre con algunos de nuestros idiomas, igualmente bien documentados pero extinguidos, en el caso de los andinos estamos frente a entidades plenamente vigentes que, aunque vienen sufriendo procesos glotofágicos desde tiempos prehispanicos, persisten a través de numerosos y muy variados dialectos, sobre todo dentro de la familia quechua antes que dentro de la aimara, facilitando el trabajo de reconstrucción de las protolenguas respectivas. Esta vigencia constituye, sin duda alguna, la mejor garantía para la recta interpretación de los documentos colonia-

les, pues nos permite contrastar los datos que ellos proporcionan, de carácter muchas veces ambiguo o fragmentario, con los del habla real y concreta de las variedades supéstitas: situación sin duda ventajosa frente a los registros escritos para los cuales ya no es posible encontrar correlatos orales.

En lo que respecta a los estudios diacrónicos de las lenguas andinas mayores, se advierte en la actualidad, tras una larga etapa (1960-1980) de prescindencia, cuando no de subestimación de los registros escritos, un interés cada vez más acentuado en la necesidad de integrar los trabajos de pura reconstrucción lingüística con los de naturaleza filológica. Atrás quedó felizmente la prédica de los descriptivistas y comparatistas ortodoxos que desdeñaban todo trato con los registros escritos por considerarlos defectuosos y sesgados. La revalorización de éstos, como fuente de conocimiento directo o indirecto de las lenguas a las que documentan, se ha visto facilitada, además, debido a la mayor accesibilidad de que gozan en virtud de su edición o reedición cuidadosa, preparadas siguiendo principios de crítica textual rigurosos. De esta manera, los estudios diacrónicos efectuados, primeramente en quechua y recientemente en aimara, permiten una aproximación más segura, tanto en profundidad temporal como en detalle, a la historia lingüística y cultural de los pueblos andinos.

1.2 La condición de lenguas oprimidas

Resulta verdad de perogrullo a estas alturas insistir en el carácter de lenguas oprimidas que ostentan nuestras lenguas indígenas, particularmente en el interior de las sociedades andinas, de corte eminentemente diglósico. En muchos casos, y especialmente en el peruano, su elevación *de jure* a la condición de entidades oficiales no ha conseguido romper, como era de esperarse, con el ordenamiento jerarquizado, promovido y practicado por la sociedad dominante, que las coloca en relación de subordinación respecto del castellano. En dicho contexto, la ideología de la dominación se traduce, más allá de la lengua, en el silenciamiento del pasado prehispánico en general, pues para los grupos de poder la historia comienza en verdad con la conquista española. De allí que hablar de “lenguas nacionales”, incluyendo dentro de éstas al quechua y al aimara, constituya una herejía y, en cambio resulte natural celebrar el “Día del idioma” entendiendo por éste exclusivamente el castellano. Ello explica por qué la *intelligentsia* nacional ha mostrado una total indiferencia respecto de la suerte y el destino de las lenguas indígenas. A lo sumo ella se ha sensibilizado convenientemente frente al legado material de los pueblos mas no ante el aporte intelectual y espiritual de los mismos, que a sus ojos aparece como algo devaluado y arcaizante.

Es esa misma clase intelectual la que prefiere hablar de una literatura quechua conocida sólo a través de traducciones castellanas muy mal hechas y distorsionadas, la que sigue perpetrando antologías de la literatura oral indígena, en las que la fidelidad al texto no cuenta, constituyendo un verdadero insulto a los pueblos que la crearon. Porque para tales intelectuales, en cuyas filas se alinean también los científicos sociales, no sólo no parece que existiera una lingüística andina, sino que resulta inimaginable que pudiera constituirse una disciplina que emule o compita con otra consagrada como lo es, por ejemplo, la lingüística románica. Para esa elite intelectual basta, a lo sumo, seguir sirviéndose, como en tiempos de la conquista, de los intérpretes, a la hora de tocar aspectos relacionados con la historia cultural de los pueblos interdictos. De esta manera, el trabajo de análisis e interpretación de los monumentos escritos está todavía en manos del simple aficionado con la sola condición de que domine la lengua en la que han sido registrados.

Ahora bien, lo dicho explica consiguientemente por qué no hay todavía en nuestro medio conciencia de la diferencia que existe entre un *saber* y un *conocer* lingüísticos, de manera que el concepto de lingüista que manejan los intelectuales orgánicos de nuestras sociedades andinas equivale al de simple hablante de una lengua, porque de otro modo dicho término estaría reservado exclusivamente para aludir al especialista en las lenguas llamadas de “cultura” y “civilización”. Todo ello, porque, como se dijo, las lenguas indígenas, como los pueblos que las hablan, no tienen simplemente “historia”. O, si la tienen, hay que negársela o silenciársela a sus protagonistas. Se comprenderá entonces cómo, luego del interés colonialista por estudiar las lenguas indígenas, sobreviene, tras el fragor de la gesta emancipatoria criolla y la consiguiente formación de las repúblicas andinas, en cuyo proceso no se escatimó el uso de símbolos nativos (de soles, incas y proclamas), un largo período de postergación y negación de los valores culturales originarios, entre ellos las lenguas. Como se sabe, éstas debieron ser “redescubiertas” por los viajeros románticos del siglo XIX, en medio de la indiferencia de los intelectuales nacionales. Pero, luego de un breve paréntesis, sobrevendrá todavía otra etapa de preterición y olvido del legado lingüístico ancestral, apuntalada por el discurso “civilizador” y modernizador de comienzos del siglo XX, la misma que sólo será alterada tras los reordenamientos geopolíticos mundiales producidos a consecuencia de la Segunda Guerra Mundial. Es cuando se instala, en nuestro medio, la corriente del descriptivismo norteamericano y del funcionalismo europeo, y, por cierto también, la lingüística histórico-comparativa, disciplinas ambas orientadas por entonces hacia el estudio de las lenguas exóticas.

1.3 Las nuevas corrientes indigenistas y el despertar de la conciencia étnico-lingüística

La década del 70' constituye sin duda un verdadero hito en el despertar de la conciencia étnica e idiomática de los pueblos indígenas de América hispana. En efecto, según se puede apreciar en los manifiestos dados a conocer en las memorables reuniones de Barbados (1971, 1977; *cfr.* Batalla, 1979), grupos de indígenas organizados, líderes y promotores sociales, así como intelectuales de orientación neoindigenista, recusadores de las políticas asimilacionistas tradicionales, elaboraron un programa de acciones prácticas conducentes a la reivindicación política, sociocultural y lingüística de los pueblos sometidos a diversas modalidades de colonialismo interno. La plataforma de lucha aspiraba, entre las acciones políticas más inmediatas, al reconocimiento pleno del pluralismo étnico dentro de los estados nacionales, hasta entonces hegemónicos y excluyentes; y, en el ámbito educativo, se pasaba a cuestionar a fondo las prácticas de educación bilingüe vigentes, de naturaleza eminentemente transicional, propugnándose como alternativa una nueva modalidad de desarrollo y mantenimiento, que después derivará en lo que más tarde se llamará Educación Bilingüe Intercultural. Todo ello constituía un reto novedoso para las propias organizaciones indígenas y un abierto enfrentamiento con los estados de orientación claramente segregacionista o, en el mejor de los casos, de vocación paternalista.

Por lo que respecta a los países andinos, la presión de los movimientos neoindigenistas se tradujo, por lo menos formalmente, en el reconocimiento por parte del estado de algunos de tales reclamos. En efecto, dentro de dicho contexto, el gobierno peruano se verá en la necesidad de oficializar el quechua (1975), dictando medidas conducentes a su puesta en marcha, a la par que sus similares del Ecuador y Bolivia, presionados por los movimientos organizados; no tendrán otra alternativa que la de reconocer el derecho de los pueblos indios a una verdadera educación bilingüe de mantenimiento. En algunos países, como el peruano, las conquistas quedarán truncas y mediatizadas, pero en otros, ellas serán institucionalizadas o cooptadas por gobiernos que mostraron una mayor "apertura" a tales reivindicaciones. En cualquier caso, en los últimos decenios, las acciones de educación bilingüe intercultural, delegadas a organismos pro-gubernamentales o emprendidas directamente por el gobierno central, han ido cubriendo mayores espacios y abarcando nuevos territorios, ante el reclamo persistente y organizado de sus propios exponentes. Es en dicho contexto que los retos de una educación bilingüe intercultural han motivado una verdadera reorientación en el trabajo lingüístico de los

especialistas, hasta entonces poco o nada comprometidos con la reivindicación de los pueblos andinos.

Ahora bien, para muchos lingüistas de nuestra generación, ello implicó pasar de la simple descripción del objeto lingüístico, con un enfoque marcadamente gramaticista, a una praxis de orientación más bien sociolingüística, a la que no podían ni debían serle ajenas las valoraciones y las prescripciones respecto de su objeto de estudio. Había llegado el momento de apoyar la puesta en marcha de tales programas, codificando las lenguas a ser empleadas dentro de ellos, dotándolas de alfabetos, gramáticas y diccionarios; pero también participando directamente en la elaboración de materiales bilingües, capacitando educadores, y formando intelectuales bilingües, como lo prueban las experiencias verdaderamente novedosas de Puno (Perú), Cuenca (Ecuador) y Cochabamba (Bolivia). Sólo de esta manera podía el lingüista responder, muchas veces en abierta contradicción con sus profundas convicciones emanadas de una ciencia, cada vez más exclusivista, a las demandas y los desafíos de las reivindicaciones idiomáticas. Dentro de esta tarea, se imponía, por parte del especialista, la necesidad de trascender los hechos lingüísticos observables o inferidos, no sólo más allá de la pura descripción gramatical y la determinación de isoglosas dialectales, sino también de los trabajos comparatísticos descarnados y esquemáticos, para remontarlos y encararlos en función de su historia propiamente idiomática y sociocultural. Es precisamente en esta dirección que quisiéramos orientar las reflexiones que pasamos a exponer.

1.4 Conciencia histórica y reivindicación idiomática

Los retos y desafíos de la nueva educación bilingüe tuvieron el efecto de congregarse esfuerzos y voluntades en torno a una común preocupación en la que participaron de manera intensa especialistas de distintas disciplinas, en especial educadores, lingüistas y antropólogos. Desde el punto de vista lingüístico, las realidades sobre las que debía intervenir no eran las mismas para el quechua y para el aimara, las únicas dos lenguas que por entonces podían atenderse dentro de los programas de educación bilingüe de los países andinos. Distinta era, en efecto, la situación del quechua, con profundas diferencias dialectales y una mayor cobertura territorial, frente a la del aimara, con muy poca diversificación interna, y menor distribución espacial, para hablar sólo de una de sus ramas principales. La cobertura geográfica de las mismas por países tampoco era parecida: mientras que en el Perú y Bolivia la atención se dividía entre el quechua y el aimara; en el Ecuador, eminentemen-

te quechua, la preocupación estaba centrada en esta lengua. Ahora bien, desde el punto de vista del desarrollo de la disciplina en el medio, el quechua le llevaba la ventaja al aimara. En efecto, como se dijo, los estudios del quechua, tanto sincrónicos como diacrónicos, alcanzaron un nivel extraordinario en la década del sesenta; los del aimara, en cambio, descuidaron el trabajo histórico, quedándose en el descriptivo y dialectológico, a lo sumo.

Este desarrollo desigual tendría repercusiones en los trabajos de codificación y normalización de las lenguas involucradas, y había que esperar hasta la década del 90' para que los estudios aimarísticos pudieran ponerse al día en cuestiones diacrónicas (*cf.* Cerrón-Palomino, 2000). Como resultado de ello, nuestra percepción del pasado andino se ha visto enormemente enriquecida. Conviene, pues, a estas alturas de nuestra exposición, y en el contexto descrito, señalar en qué medida los aportes de la lingüística histórica constituyen un verdadero pivote a los efectos del despertar de la conciencia histórica de los hablantes de una lengua oprimida.

Pues bien, tradicionalmente se ha sostenido que la lengua constituye uno de los pilares fundamentales en el que sustenta la identidad de un pueblo. De allí que se haya dicho que la mejor justificación de la necesidad de indagar sobre el pasado lingüístico es saber qué idiomas hablaban nuestros antepasados y cómo la lengua en la que nos expresamos hoy se explica a partir de lo que hablaban nuestros predecesores. Sin embargo, en el contexto andino, según lo han probado algunos trabajos destinados a sondear los criterios subjetivos y objetivos que definirían la membresía dentro de una categoría identitaria (*cf.* Albó, 1980; Montoya y López, 1988), llámese en este caso quechua o aimara, el factor lingüístico no siempre parece desempeñar un papel definitorio en la autopercepción de los individuos. Ello, porque la lengua indígena, en su condición de entidad venida a menos, no sólo no es practicada libremente en los espacios reducidos a los que se la confina sino también, peor aún, se la niega abiertamente, como un mecanismo de defensa ante el discrimin idiomático.

Esta situación, que la sociedad en su conjunto aceptaba como un hecho normal y heredado, ha venido siendo cuestionada, como se dijo, en las últimas décadas del siglo pasado, gracias a los movimientos de reivindicación étnica, y, como resultado de ello, a la par que se han acentuado las adhesiones idiomáticas, han resurgido también nuevas lealtades lingüísticas. Pues bien, creemos que el enfoque histórico de los hechos puede ayudar a comprender mejor la realidad actual de las sociedades oprimidas. Lingüísticamente, en efecto, la perspectiva histórica puede ayudar a resolver un conjunto de problemas que inciden tanto en la dimensión “externa” (es decir institucional) de las

lenguas, cuanto en su estructura interna (en tanto corpus idiomático). Seguidamente trataremos de justificar la relevancia de la disciplina en relación con las dimensiones señaladas.

1.4.1 Plano social y cultural

En el plano social y cultural de los pueblos andinos interesa conocer la historia, evolución y configuración de las lenguas, más allá de su distribución territorial y composición demográfica actuales. En virtud del enfoque histórico es posible “descubrir”, como en un viejo palimpsesto, realidades complejas y superpuestas que la situación presente oculta y simplifica, develándose el carácter relativamente reciente de las actuales configuraciones lingüísticas que parecieran haberse generado allí desde tiempos primordiales. Gracias a los trabajos de lingüística histórica propiamente dicha, y de los esfuerzos de correlación histórico-cultural, efectuados a partir de aquéllos, el panorama lingüístico de los pueblos andinos se revela en su verdadera complejidad y vastedad. Tenemos por medio de ellos noticias de la existencia de otras lenguas, extinguidas ya, muchas de ellas suplantadas, no sólo por el castellano, sino también por las propias lenguas andinas de la actualidad, dentro de una dinámica compleja de avances, retrocesos y estancamientos, que ciertamente no han concluido. Nos enteramos también de cómo nuestras lenguas mayores ni tenían los mismos emplazamientos actuales ni parecen haberse originado en los lugares que la historiografía tradicional señala. Nos percatamos, en fin, de cómo tales lenguas no pueden ser atribuidas ni a los Incas (el quechua) ni a los Tiahuaquenses (el aimara), respectivamente. Por consiguiente, en virtud de la lingüística histórica andina, a la par que se desmitifican falsas lealtades y orgullos idiomáticos, forjados sobre percepciones erradas, se reivindican otros a favor de pueblos y lenguas olvidadas. Esta visión del escenario andino en retrospectiva, a la par que muestra la relatividad del atributo identitario que se le atribuye a una lengua, descubre al mismo tiempo el carácter constructivo y dinámico que lo caracteriza a lo largo de los tiempos. Resulta, para dar un ejemplo, que los aimaras de hoy fueron los puquinas y los uros de ayer; así como los quechuas de ahora eran los aimaras de antes. No se trata, ciertamente, de abjurar de tales identidades, construidas muchas veces sobre mitos: lo que se busca es proyectar en el hablante una visión reflectora del pasado colectivo.

Hay otro aspecto, no menos importante, que se entenderá mucho mejor a la luz de la lingüística histórica. Se trata de los prejuicios existentes entre los propios hablantes de las lenguas oprimidas respecto de las variedades dia-

lectales ajenas a las suyas. Como se sabe, en el interior del quechua, y en menor medida en el del aimara, hay dialectos que gozan de mayor prestigio que otros. De esta manera se llega a sostener, por ejemplo, que *el quechua* es la variedad cuzqueña con exclusión de los demás dialectos, así como, a su turno, *el aimara* vendría a ser no sólo la variedad sureña, con exclusión de la central (que, además, tiene nombre propio), sino, de manera más excluyente, la hablada en La Paz.

No sorprende entonces que, con semejante ordenamiento, no sólo no son tomadas en cuenta las variedades excluidas a la hora de codificarlas sino que algunas de ellas han llegado a ser totalmente negadas como miembros de la familia, siendo adscritas a otras entidades idiomáticas. Ello ocurría sobre todo en tanto no se conociera la historia, distribución y evolución de las lenguas involucradas. Gracias a los trabajos de lingüística histórica se han podido superar tales prejuicios, relativizándolos, y aunque éstos persistan todavía entre el lego, ello se debe a que no se ha tenido acceso aún a las informaciones proporcionadas por la disciplina. Sobra decir que la demostración de que determinadas entidades idiomáticas son miembros de una misma familia (o de una misma lengua), y que, en tal sentido, todas comparten una historia inicial común, constituye no solamente una revelación del pasado sino que puede coadyuvar a los efectos de superar viejos prejuicios que responden precisamente al desconocimiento de los hechos. De esta manera, se amplían los sentimientos de pertenencia lingüística virtual del individuo, pasando del ámbito local al ecuménico.

Hay, finalmente, un tercer aspecto que merece tocarse en este punto, el mismo que tiene que ver con el surgimiento de falsos nacionalismos, y que, en buena cuenta, no es sino una manifestación ampliada de la membresía étnica, y que, creemos, la comprensión histórica del pasado puede ayudar a disipar o mitigar. Ocurre que, en el escenario andino, no es infrecuente, entre los lingüistas, el celo que despierta el trabajo de un estudioso en un territorio que en términos de nuestras nacionalidades domésticas le es ajeno. Dicha actitud, mucho más marcada entre los miembros de una etnia determinada, responde obviamente a la paradoja en que éstos se mueven: por un lado, el sentirse representantes legítimos de una comunidad lingüística determinada; pero, de otro lado, el considerarse también, sobre todo frente al extranjero, ciudadanos de la sociedad que los oprime.

De esta manera, en las ciencias sociales, especialmente en arqueología y lingüística, pareciera que el ejercicio de la disciplina se hiciera en función de tales nacionalismos, con falta de visión histórica total de los pueblos andinos, que hasta hace poco formaban parte de una misma sociedad, fragmentada

luego por el nacionalismo criollo de los nuevos estados andinos. A raíz de ello se ha venido estudiando las realidades propias de cada país, de manera retaceada y arbitraria, al margen de la historia común de sus pueblos. La visión retrospectiva del pasado lingüístico de los pueblos permite superar fronteras políticas impuestas de manera arbitraria y reciente, disolviendo afinidades e introduciendo rupturas allí donde la historia demuestra una continuidad. Precisamente, gracias a ello, se ha podido aprovechar ventajosamente en los últimos tiempos las experiencias acumuladas en materia de educación bilingüe en un país por los otros, y viceversa.

1.4.2 Codificación

En el terreno de la codificación propiamente dicha son varios los aspectos para los cuales el conocimiento de la lingüística histórica por parte de los hablantes de las lenguas dominadas resulta particularmente crucial. Ello tiene que ver, en primer lugar, con el desarrollo de la conciencia metalingüística del informante-asesor, y en cierta medida igualmente, de la del profesor bilingüe. En segundo término, la pertinencia de la disciplina se deja sentir, de modo más notorio, en las decisiones prácticas e inmediatas a la hora de la codificación o normalización de las lenguas.

En cuanto al ejercicio reflexivo del hablante respecto de la dimensión histórica de su lengua, de lo que se trata, obviamente, es de lograr que su observación trascienda la realidad de los hechos tangibles, pues, como sabemos, muchos de los fenómenos directamente perceptibles se explican por medio de abstracciones no sólo propias del análisis lingüístico sincrónico, sino también a través de una casuística de naturaleza diacrónica. En verdad, en este punto, la experiencia señala que incluso en el nivel de la simple interpretación de los hechos sincrónicos el papel de los asesores nativos ha sido, en razón de una práctica censurable de sus mentores, el de un simple proveedor cuasi mecánico de materia prima.

Dicha práctica, común entre los miembros del Instituto Lingüístico de Verano, por ejemplo, ha consistido en la utilización inescrupulosa de los servicios de los llamados informantes a los cuales, lejos de enseñárseles a reflexionar sobre su lengua, tornándolos en lingüistas de su propio idioma, se los ha mantenido en situación de total desconocimiento de las estructuras de su lengua, sin posibilidades de adiestrarse en la materia, más allá de ejercitarlos en el manejo rudimentario de la escritura en lengua nativa. De esta manera se han formado, en el mejor de los casos, buenos transcritores mas no verdaderos escribientes de la lengua. Ello, sobra decirlo, porque para escribir una

lengua se necesita conocer la estructura fonológica y gramatical de la misma. Nuestra experiencia en el campo andino ha sido, en tal sentido, frustrante: muchas de las publicaciones propias de tales “informantes” han sido hechas, paradójicamente, con desconocimiento elemental de la fonología de la lengua, para no mencionar la gramática de la misma. No quiere esto decir que subestimemos el aporte de tales intelectuales nativos, cuya intuición lingüística se manifiesta de modo espontáneo, quitadas las distorsiones a las que se prestan debido al poder ejercido sobre ellos por sus mentores lingüistas. Ocurre simplemente que el saber lingüístico natural y espontáneo del hablante debe ir más allá de la intuición para hacer de ésta una herramienta analítica que revierta en el conocimiento reflexivo de su propio idioma.

El problema señalado en relación con la escritura en lengua nativa se observa igualmente en la preparación de vocabularios, que se reducen a meros listados de palabras con equivalencias en la lengua dominante: obviamente, no es posible conocer, a partir de dicho registro, no sólo las categorizaciones semánticas propias de la lengua sino, peor aún, la lexicalización de la cultura de todo un pueblo en tanto creación colectiva de sus individuos.

Ahora bien, una de las razones fundamentales que alentaron dicha práctica fue, a no dudarlo, el trabajo de los lingüistas entrenados dentro de la corriente descriptivista más taxonómica y ortodoxa, quienes, como es frecuente en la historia de las ideas, llevaron al extremo, entre otros postulados, la división tajante entre sincronía y diacronía, haciendo del informante un sujeto enclaustrado dentro de su circunstancia inmediata. De otro lado, también es responsable de dicha praxis el momento en el que se desempeñaron los especialistas: por entonces, como se sabe, la educación bilingüe era concebida como una modalidad de transición hacia la lengua oficial.

En dicho contexto, la atención del lingüista, fuera éste descriptivo o histórico, en tanto experto de la lengua, se reducía, aparte de sus propios objetivos, a prestar su asesoramiento técnico en función del carácter meramente pasajero de su empleo. De allí entonces la ausencia completa de motivación para elaborar ortografías, manuales de gramática y diccionarios pensando en el desarrollo y la elaboración de las lenguas en sí mismas. Bastaban entonces formular alfabetos, redactar meros bosquejos gramaticales y recoger listas léxicas sin el menor atisbo de lo que conocemos como normalización o codificación. Siendo tal el cometido, era suficiente contar con la cooperación pasiva del informante, para cuyo concurso no era necesario ejercitarlo en la introspección lingüística.

Por lo demás, no creemos que la caracterización que venimos haciendo del trabajo cooperativo entre el lingüista y el informante, tal como se lo

practicaba hasta hace poco, sea exagerada ni injusta, a tal punto de que sea tomada como una caricatura. Nuestra experiencia última de trabajo con los chipayas del altiplano boliviano resulta muy ilustrativa a este respecto, pues el trato que tuvimos con informantes veteranos que en la década del 60' habían colaborado con un lingüista resultó sumamente aleccionador. Reputados como expertos en la lengua, como que lo eran en efecto en tanto hablantes nativos de ella, no podían reprimir su frustración al no poder explicarnos algunas diferencias de uso elementales entre una forma y otra, o entre un lexema y otro. La excusa a flor de labios era que jamás se les había formulado preguntas como las que el presente investigador les hacía. En suma, que no estaban entrenados en el ejercicio de la reflexión idiomática. Con todo, quisiéramos entender que la situación descrita hasta aquí puede y debe explicarse dentro del contexto señalado, pues vivimos otros momentos y enfrentamos otros desafíos.

Ahora bien, en el terreno de la codificación propiamente dicha, la lingüística histórica puede ayudar al hablante de una lengua proporcionándole una perspectiva novedosa respecto de los estadios anteriores de la misma, a los efectos de resolver problemas prácticos que surgen, por ejemplo, al momento de elaborar materiales de enseñanza dentro de los programas de educación bilingüe. No se trata ciertamente de buscar resolver tales problemas necesariamente a la luz de los datos históricos, después de todo inaccesibles ya al hablante común y corriente, y, por ende, totalmente ajenos a su experiencia idiomática. Se busca, más bien, su sintonización con formas y modalidades dialectales más accesibles, aunque alejadas de su experiencia inmediata, y que, como se sabe, responden a diversificaciones tanto sociales como territoriales, como reflejando estadios de evolución espacio-temporal de una misma lengua. En virtud de dicha perspectiva el hablante descubre, por debajo de las diferencias que observa entre su forma de habla y la de los otros, unidades básicas apenas distorsionadas por las mutaciones y los cambios lingüísticos operados en el tiempo.

La contemplación de los hechos lingüísticos dentro de una dimensión tal le permitirá divisar elementos afines allí donde creía encontrar discrepancias insalvables, o también podrá detectar idiosincrasias que antes creía comunes a todas las variedades. Situación ciertamente ventajosa a la hora de resolver problemas concretos que surgen en la elaboración de los materiales didácticos, y para los cuales el criterio histórico ofrece posibles alternativas de solución, en armonía con los fenómenos vistos en forma integral, superando decisiones de carácter inmediateista y arbitrario. Pero incluso una perspectiva mucho más profunda a la que sólo puede llegarse mediante la aplicación de

los métodos tradicionales de reconstrucción idiomática tiene sus réditos, si bien de manera indirecta, entre los hablantes de una lengua. Ello, porque la presentación ordenada y sistemática de los cambios que afectaron a una lengua le permitirá asociar su propio registro verbal con entidades idiomáticas que no sólo consideraba hasta entonces ajenas a la suya sino incluso completamente foráneas. De esta manera, por ejemplo, los hablantes del aimara altiplánico peruano-boliviano “descubrieron” que el aimara central, salvadas las diferencias explicables mediante reglas sistemáticas, tenían un pasado común en la medida en que en un tiempo constituían una unidad idiomática. Algo semejante había ocurrido con los hablantes de quechua sureño al ser expuestos a las modalidades del quechua central.

Ahora bien, no sólo se trata de acceder a estadios anteriores de la lengua en virtud de los trabajos comparativos y dialectológicos, pues también lo propio puede conseguirse, aunque en menor profundidad, a través de las fuentes documentales coloniales. Tornando accesibles éstas al no especialista, y superados los prejuicios respecto de ellas por parte de los descriptivistas a ultranza, las informaciones proporcionadas allí le servirán también para cotejar el estado actual de su registro verbal con el de períodos inmediatamente anteriores a él. La mirada a tales fuentes le servirá para explicar fenómenos del presente, descubriendo entre otras cosas, una vez más, que ciertos rasgos que le parecían genuinos y exclusivos a su dialecto, desde su perspectiva inmediata, no pasaban de ser innovaciones recientes; o que ciertas peculiaridades propias de otros dialectos, estigmatizadas en virtud de su adhesión emocional al suyo, por lo demás natural y espontánea, también se daban en etapas anteriores a aquél. En suma, la oportunidad de acceder a las etapas anteriores de la lengua, ya sea a través de la historia comparada, la dialectología, o la fuente documental escrita, coloca al lingüista nativo o al profesor de un idioma oprimido en una situación ventajosa poniendo a su alcance una serie de instrumentos de orden teórico y práctico para un desempeño más racional y comprensivo de la realidad que estudia.

Pues bien, en lo que sigue, quisiéramos ilustrar el tipo de problemas, de orden fonológico y gramatical, que pueden ser resueltos de manera práctica y coherente en virtud del enfoque delineado. Los ejemplos aducidos forman parte de la experiencia ganada por el autor y sus colegas a lo largo de unos tres lustros de trabajo en la producción de materiales didácticos dentro de los programas de educación bilingüe desarrollados en los países andinos del Perú, Ecuador y Bolivia. Las lenguas con las que se ha venido trabajando son, como se mencionó, el quechua y el aimara. Primeramente nos ocuparemos de los aspectos de naturaleza fónica, en segundo término de los de carácter grama-

tical, y finalmente de orden léxico. En todos estos casos, como se verá, la resolución de los problemas atañe al plano de la escritura, mas no al de la pronunciación, pues nada más contraproducente que afectar el curso normal de ésta. Después de todo, de lo que se trata es del desarrollo del registro escrito de la lengua a partir de su manifestación oral sin excluir la información histórica y dialectal que, como sabemos, explica y aclara los hechos sincrónicos.

a) Problemas de orden fonológico

En cuanto a los problemas de orden fonológico, éstos tienen que ver directamente con la formulación de sistemas ortográficos para las lenguas intervenidas. Como se sabe, dependiendo de los intereses puestos en juego, las convenciones ortográficas pueden, directa o indirectamente, servir a los efectos de unir o dividir una lengua en el plano de su representación escrita, y eventualmente también en el de su registro oral. Pues bien, uno de los acuerdos que obtuvo un consenso general en los innumerables congresos llevados a cabo en los países andinos en las décadas del 70' y 80' del siglo próximo pasado ha sido el de propender hacia la unificación en el nivel escrito de los dialectos quechuas y aimaras en el interior de los países involucrados. La decisión acordada en dicha dirección era particularmente relevante para el quechua, lengua profundamente fragmentada en razón de su vasta distribución territorial. Aunque el grado de diversificación interna del quechua no es el mismo en los tres países, siendo el Perú el que ofrece una mayor heterogeneidad por haber sido la cuna de su origen, de todas maneras en cada uno de ellos se la ha tenido que encarar con relativo éxito. En tal sentido, los esfuerzos de unificación escrita de los dialectos quechuas en el Ecuador y en Bolivia son una realidad palpable, cuyo resultado se ha visto indudablemente facilitado por la menor diversificación interna de la lengua en los territorios respectivos. No así en el Perú, donde no es posible pensar en soluciones unitarias de conjunto debido a la exacerbada diversidad dialectal que presenta, lo que no excluye, sin embargo, que se intenten esfuerzos de unificación regional, como ha venido efectuándose en los últimos tiempos.

Por lo que respecta al aimara, en su variante sureña o altiplánica, la situación es diferente, pues la diferenciación interna que ella muestra no impide su unificación escrita. Ahora bien, los problemas de unificación ortográfica a los que hacemos referencia tienen que ver con la representación uniforme de las distintas realizaciones que adquieren los fonemas de acuerdo con la variedad local de que se trate. Tomemos, a guisa de ilustración, dos fenómenos propios del quechua: el de la sonorización de las oclusivas tras nasal en

los dialectos ecuatorianos, y la espirantización de las oclusivas en contexto implosivo en los dialectos cuzqueño-bolivianos.

En cuanto al primero de ellos, ocurre que no todos los dialectos ecuatorianos registran la regla de sonorización, siendo precisamente aquellos que cumplen con ella los que gozan de mayor prestigio. En razón de ello, los primeros intentos por dotarles a éstos de materiales de enseñanza, siguiendo además una vieja práctica heredada desde la colonia, representaban fielmente la pronunciación, reconociendo los segmentos sonoros como fonemas y otorgándoles a éstos su grafía respectiva: <b, d, g>. Tal decisión respondía, evidentemente, no sólo a necesidades prácticas de selección idiomática -el dialecto norteño- sino también al análisis fonológico sincrónico. Cuando, sin embargo, se optó a favor de la profundización y expansión de la educación bilingüe quechua-castellano de manera que ella involucrara el empleo de la lengua nativa en su conjunto, se abrió un gran debate en torno a los problemas de fragmentación dialectal y la necesidad de superarlos, en el nivel escrito, a través de soluciones unificadoras. Podía en dicha ocasión seguirse con la tradición ortográfica que, por lo demás, no hacía sino consolidar el prestigio de los dialectos norteño-serranos, dejando de lado la realidad de los sureños, cuyos hablantes parecían sentirse marginados.

El acuerdo tomado en los congresos convocados a los efectos de resolver el problema mencionado, con plena participación de los representantes de los distintos dialectos, fue a favor de la eliminación de las grafías sonoras como una concesión a los dialectos sureños. El criterio que se invocó a favor de dicha decisión fue claramente de orden histórico: los dialectos que no sonorizaban representaban un estadio conservador de la lengua. Pero precisemos que la consideración de los fonemas /p, t, k/ como los prototipos históricos de /b, d, g/ en los dialectos en los que se da el fenómeno de sonorización, no respondió a criterios de naturalidad del cambio que pudieran ser intuitivos por los hablantes de la lengua, sino más bien clara y directamente a la información histórica que se tenía del fenómeno. Sobre señalar que, gracias a dicha solución, en el Ecuador se emplea hoy día una ortografía pandialectal.

El segundo ejemplo tiene que ver igualmente con problemas de representación escrita, y atañe esta vez a las variedades sureñas del quechua habladas en el Perú y Bolivia. Resulta que, sobre todo en el lado boliviano, y debido a un fuerte sustrato aimara, las consonantes /p, t, č, k, q/ en posición implosiva se han espirantizado, deviniendo en /φ, s, š, χ, x/, respectivamente. La tradición ha sido, en especial entre los quechuistas bolivianos, escribir tales segmentos atendiendo a su pronunciación, siguiendo por lo demás criterios de análisis correctos, es decir representando la forma espirantizada de los seg-

mentos involucrados. Ocurre, sin embargo, que hay dialectos, tanto en el lado boliviano como en el peruano, que muestran un alto grado de conservadurismo, en virtud del cual tales segmentos aparecen inafectos al cambio. Ahora bien, como quiera que la intención de los técnicos y especialistas era, como en el caso de los ecuatorianos, producir materiales que sirvieran a los programas de educación bilingüe en curso, válidos para todos los educandos en quechua, de tal manera que profesores y alumnos vieran reflejados en ellos la lengua común compartida, las diferencias fónicas mencionadas fueron superadas -en el plano escrito, hay que recalcarlo- recurriendo a una escritura que restaurase, para las variedades que registraban el cambio, el estado de cosas anterior al mismo. No estará por demás señalar que, en este punto como en el anterior, la recuperación de los segmentos originarios estuvo respaldada por la información dialectal, contando además con el apoyo de la documentación escrita colonial, que igualmente muestra el estadio de la lengua previo al cambio.

Por otra parte, debemos observar que aquí, como en el caso de la sonorización, la direccionalidad del fenómeno distaba de parecer obvia a los ojos del especialista no entrenado, como se podía constatar a través de las soluciones erráticas con que se procedía a restaurar unos segmentos a la par que se dejaban intactos otros. Obviamente, la información histórica precisa del fenómeno servía para poner orden dentro del caos ortográfico motivado por desconocimiento del mismo.

b) Problemas de orden morfofonémico

Por lo que respecta al segundo tipo de ejemplos, de naturaleza gramatical, éste tiene que ver con la solución de problemas de orden morfofonémico e incluso de polimorfismo registrados por ambas lenguas. En el presente caso, del mismo modo que en el anterior, el recurso a la información histórica y dialectal permite resolver dificultades que surgen a la hora de la normalización de ciertos morfemas sujetos a variación tanto en el interior de un mismo dialecto como fuera de él. Pasaremos a ilustrar este hecho con algunos ejemplos tomados de la experiencia surgida con el trabajo del quechua y del aimara.

El primero de ellos, de naturaleza morfofonémica, tiene que ver con el tratamiento de la marca genitiva. En el quechua cuzqueño-boliviano ésta se manifiesta regularmente bajo la alternancia $-x \sim -pa$, en virtud de la cual la primera variante aparece tras vocal y la segunda después de consonante (así, por ejemplo, *runa-x* ‘de la gente’, pero *mama-n-pa* ‘de su mamá’). Pues bien,

al lado de la solución ortográfica tradicional consistente en escribir tal como se pronuncia (en este caso, <-jj> versus <-pa>), surgió otra alternativa, propuesta esta vez por lingüistas de orientación descriptivista, a favor de una solución fonológica: en virtud de ella, se pasaba a reinterpretar el segmento postvelar fricativo a favor de su correlato oclusivo (o sea la alternancia se daba ahora entre <-q> y <-pa>). Nótese que tanto esta solución como la anterior, en vez de propender a una igualación por lo menos parcial entre las variantes, se opta por alejarlas formalmente, provocando como consecuencia de ello dificultades de identificación de un mismo morfema por parte del lector (propiciando, además, falsas asociaciones con otra marca gramatical, en este caso el posesor *-yuq*). Pues bien, creemos que en situaciones como ésta, la información histórica y dialectal, así como la fuente escrita colonial, aconsejan, de manera natural, la homologación parcial escrita (cuando no total, que es una solución alternativa) de las formas alternantes, escribiéndolas en ambos casos con la bilabial oclusiva (es decir <-p> y <-pa>). Una vez más, la escritura, a la par que nivela diferencias morfofonémicas, hace inteligible formas que, de otro modo, serían extrañas a los dialectos que preservan la alternancia en su forma primigenia.

El segundo caso ilustrativo está relacionado con la normalización del morfema durativo quechua. Este sufijo, que históricamente tenía la forma de **-čka* en el cuzqueño-boliviano, como la tiene todavía en el ayacuchano, presenta hoy día un verdadero polimorfismo, entre otras razones, debido precisamente al cambio de espirantización mencionado anteriormente. Los intentos por representarlo eran caóticos: <-sha>, <-sa>, <-sya>, etc. De todas éstas, la primera era la más favorecida. Sin embargo, ella tenía un costo: emplear un dígrafo única y exclusivamente para representar dicho morfema, pues en la variedad respectiva está ausente la sibilante palatal.

Por lo demás, no faltaron quienes, con el afán de justificarla, llegaron incluso a inventar un supuesto fonema /š/ (*cfr.* Cerrón-Palomino, 1997). Pues bien, en este caso, la solución al problema provino de la historia de la lengua, y particularmente de la del morfema involucrado: en los textos normalizados, tanto peruanos como bolivianos, se escribe hoy día <-chka>, por encima de sus realizaciones fónicas, y de esta manera no sólo se superaba el caos ortográfico que su representación registraba sino que se le restauraba el vínculo que tenía con la manera en que se la escribía en tiempos coloniales, así como también con el modo en que se la pronuncia y escribe actualmente en otras variedades próximas.

Finalmente, el tercer caso que quisiéramos presentar es el relacionado con el tratamiento del polimorfismo que afecta a la marca de primera perso-

na posesora-actora del aimara sureño. Como se sabe, dicho morfema tiene por lo menos seis variantes entre los diversos dialectos que integran dicha variedad, a saber: $-\eta a \sim -\tilde{n}a \sim -ya \sim -\chi a \sim -xa \sim -:$. Debido a que el dialecto paceño ha gozado de la atención de los aimaristas desde la época colonial, la forma habitual de representar dicho morfema ha sido bajo la forma de su registro local, es decir $-xa$. La situación no cambió al momento de elaborar los materiales de enseñanza, pues la norma por la que se optó fue la de la misma variedad. Sin embargo, como era de esperarse, pronto surgieron descontentos de parte de los docentes aimaristas no-paceños, quienes tenían la sensación, por la presencia del mencionado morfema así como de otros rasgos, igualmente ajenos a su dialecto, de estar ante una variedad extraña, reclamando por consiguiente una normalización que, en lugar de dividir a los aimaras, los uniera.

Pues bien, en el caso concreto de la marca de primera persona, ¿cuál de las formas alternantes debía elegirse? Sincrónicamente no parecía fácil dar con la forma subyacente del mismo, tal como se desprende de las descripciones existentes por entonces. Había, pues, que indagar en la historia. La reconstrucción del morfema nos proporcionaría una alternativa de solución al problema eligiendo una las de las variantes que mejor reflejaban la protoforma, y que además actuaba como *portmanteau* respecto de los demás alomorfos: nos referimos a la variante $\langle -nha \rangle$. La forma seleccionada tenía otro mérito: el de “uniformar”, en la escritura ciertamente, todo el paradigma de persona del tiempo futuro, que de otro modo registraba el mismo problema de polimorfismo: $\langle -nha \rangle$ ‘primera persona’, $\langle -nta \rangle$ ‘segunda persona’, y $\langle -ni \rangle$ ‘tercera persona’, en lugar de $\langle -: \rangle$, $\langle -:ta \rangle$ y $\langle -ni \rangle$, respectivamente. A decir verdad, sin embargo, esta solución ha quedado pendiente, debido a la indecisión de los lingüistas nacionales, de habla paceña, que no parecen ceder ante el reclamo de sus colegas de otros dialectos.

c) Problemas de normalización

Por lo que toca al tercer tipo de ejemplos, esta vez de naturaleza léxica, quisiéramos referirnos a los problemas de normalización de las entradas léxicas de los vocabularios, en especial del aimara. De acuerdo con una vieja práctica, que en verdad remonta a la colonia, los lexemas que portan la secuencia VyV , que en virtud de una regla sincrónica sufren supresión de yod y contracción subsiguiente de las vocales encontradas en una sola larga, realizándose como $[v:]$ (como el caso, por ejemplo, de *tha:* ‘viento’ y *pha:-* ‘cocinar’, provenientes de *thaya* y *phaya-*, respectivamente), solía registrárselos en su forma

reducida. Una consecuencia de ello, en términos ortográficos, era la necesidad de recurrir, para representarlas, al empleo de la diéresis como marca del alargamiento vocálico derivado. Sin embargo, como se dijo, la regla mencionada tiene aún estatuto sincrónico (en el amplio sentido de la palabra), de manera que el hablante muchas veces alterna entre la forma abreviada y su correspondiente o, en el peor de los casos, cuando su norma es la primera, entiende perfectamente la versión enteriza. Esta situación no siempre es comprendida por los aimaristas nativos y los profesores de lengua, a quienes habitualmente se les escapa la posibilidad de establecer las relaciones de alternancia obvias para el lingüista profesional. La restitución de las formas enterizas de tales lemas en un diccionario tiene la ventaja de eliminar el empleo siempre oneroso de las diéresis dejándolo sólo para aquellos casos en los que la fuente de la vocal larga es más compleja. Nótese que, en este caso, incluso lingüistas experimentados, aunque descriptivistas a ultranza, no estuvieron en condiciones de dar con la direccionalidad del cambio mencionado debido al desconocimiento del pasado histórico de la lengua así como a su aversión respecto de la documentación escrita.

1.5. A manera de conclusión

En las secciones precedentes hemos querido llamar la atención sobre la importancia que reviste el conocimiento de la historia de las lenguas a los efectos de proyectar entre sus hablantes y, especialmente entre sus lingüistas y profesores de lengua, una conciencia reflectora de naturaleza social e histórica que, a su vez, les permita conocer y explicar mejor los hechos lingüísticos e idiomáticos de su entorno. De esta manera, el acceso al pasado idiomático-cultural, considerado como subversivo por las sociedades opresoras, deviene en arma poderosa ideológica que, a la par que nutre y perfila el sentimiento de identidad, coadyuva poderosamente a reforzar el credo que implica toda reivindicación lingüística. Pero también, ya en el terreno práctico, el conocimiento histórico de una lengua permite, conforme se vio, resolver problemas prácticos que surgen en el proceso de normalización de la escritura y la gramática, así como durante la elaboración del léxico. No se trata, en ambas situaciones, de volver al pasado, que sería negar el presente, sino de echar mano de aquello que pueda iluminar y esclarecer fenómenos sincrónicos que, de otro modo, permanecerían oscuros y hasta arbitrarios. En tal sentido, creemos legítimo incluir, entre los principios usuales que pautan toda normalización lingüística, el criterio histórico-dialectal, llamado también etimológico dentro de la tradición normativa española.

Notas

- 1 El presente artículo fue leído en ocasión del Simposio “La Lingüística al servicio de los idiomas indígenas”, realizado en Austin, Texas del 5 al 6 de abril de 2002.
- 2 El autor, especialista en lenguas andinas, es profesor de Lingüística en la Pontificia Universidad Católica de Lima, Perú.

Referencias

ALBO, Xavier

- 1974 *El futuro de los idiomas oprimidos de los Andes*. La Paz: Centro de Investigación y Promoción del Campesinado.
- 1980 *Khitipxtansa ¿Quiénes somos?* La Paz: Centro de Investigación y Promoción del Campesinado.

BATALLA, Bonfil (Comp.)

- 1979 *Indianidad y descolonización en América Latina*. México: Editorial Nueva Imagen.

CAMPBELL, Lyle

- 1990 Philological Studies and Mayan Languages”. En FISIAK, Jacek (Ed.): *Historical Linguistics and Philology*. Berlin: Mouton De Gruyter, pp. 87-105.

CERRON-PALOMINO, Rodolfo

- 1997 “*Diccionario quechua* de los académicos: cuestiones lexicográficas, normativas y léxicas”. *Revista Andina* n. 29, pp. 151-205.
- 2000 *Lingüística aimara*. Cuzco: C.E.R.A. “Bartolomé de Las Casas”.

ESCOBAR, Alberto

- 1972 “¿Para qué sirve la lingüística al maestro de lengua?” En *Lenguaje y discriminación social en América Latina*. Lima:

Milla Batres Editor, pp. 37-59.

HALE, Keneth

- 1972 “Some Questions about Anthropological Linguistics”. En HYMES, Dell (Ed.): *Reinventing Anthropology*. New York: Pantheon, pp.382-397.
- 1976 “Theoretical Linguistics in Relation to American Indian Communities”. En CHAFE, Wallace (Ed.): *American Indian Languages and American Linguistics*. Lisse: Peter de Ridder Press, pp. 35-50.

MONTOYA, Rodrigo y Luis Enrique López

- 1988 *¿Quiénes somos? El tema de la identidad en el Altiplano*. Lima: Mosca Azul Editores.

RENFREW, Colin

- 1990 *Arqueología y lenguaje*. Barcelona: Editorial Crítica.

LA LUCHA DE IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS EN SISTEMAS EDUCATIVOS

Tres décadas (1975–2005) de observación
y análisis en los países andinos
Bolivia, Ecuador y Perú¹

Utta von Gleich
Hamburgo

2.0 Introducción

La globalización de la información –no de los saberes-, mediante las nuevas tecnologías comunicativas, contribuye a la uniformidad de ciertos comportamientos culturales, pero, al mismo tiempo resucita la búsqueda de identidades regionales y locales, de sus saberes y lenguas. Las lenguas son marcadores eminentemente importantes de la identidad individual y grupal. Mas en contextos globalizantes donde predominan las grandes lenguas internacionales, las regionales y, sobre todo, cuando se trata de las de minorías etnolingüísticas se ven amenazadas si la política nacional no garantiza su existencia en un sistema de plurilingüismo democrático.

Las políticas lingüísticas tienen un impacto fuerte sobre la formación de las identidades nacionales y determinan, a través de mecanismos de selección lingüística, para los sistemas educativos, el valor y el prestigio de las lenguas nacionales. El debate entre lengua oficial y nacional es eminentemente influenciado por ideologías lingüísticas populares y no tanto por argumentaciones profesionales o académicas.

Mediante la valoración de lenguas, es decir su reconocimiento de servir como lengua de y para la enseñanza, se reconoce o cuestiona no sólo la uti-

lidad de las mismas, sino también el valor mismo de los grupos o pueblos etno-lingüísticos en un estado.

Estas reflexiones son el punto de partida para analizar las ideologías lingüísticas que han influenciado la política lingüística de los países andinos, en concreto, de Bolivia, Ecuador y Perú, países que han sido y siguen siendo multiculturales, pluriétnicos y multilingües después de la independencia en el siglo XIX. La búsqueda de la identidad nacional y su relación con el lenguaje o mejor dicho con las lenguas habladas en el territorio nacional siempre ha sido un tema importante en discursos políticos y filosóficos sobre etnicidad, indigenismo o bien indianismo como nos enseñan: Marzal (1981), Rodrigo Montoya y Luis Enrique López (1988) para Perú; José de Mesa/ Teresa Gisbert (2003) para Bolivia, en sus reflexiones sobre la historia de la construcción de la identidad nacional. Moya (1987); Abram (1994); Valiente-Catter & Küper (1996); Büttner (1997) y Krainer, A. (1999) analizan a base de su experiencia, como asesores internacionales, la educación bilingüe intercultural y los conflictos y tensiones entre lengua, cultura e identidad en el Ecuador; King & Haboud (2002) investigan la política y planificación lingüística del Ecuador. El concepto de etnicidad siguiendo a Frederik Barth (1994: 2) tiene que ver con “la organización social de la diferencia cultural”, y esto es precisamente el reto para el sistema educativo en países multiétnicos y multiculturales.

En las siguientes reflexiones consideramos ‘eticidad como un constructo sociocultural elaborado de acuerdo a varios criterios, todos o algunos de los cuales pueden ser observados en un contexto determinado: la idea de una cultura compartida, un sistema religioso común, orígenes y genealogías compartidos, una historia y una lengua compartida, coincidiendo con la definición de Woolard (1988: 39) “ideologías lingüísticas son representaciones, ya sean explícitas o implícitas, que interpretan la intersección del lenguaje y los seres humanos en un mundo social”.

La contribución analiza en el capítulo 1 la realidad multilingüe en los censos nacionales, punto de partida para actividades de planificación lingüística y educativa.

En el capítulo 2 nos referimos al estatus legal de las lenguas y su consideración en los sistemas educativos; el capítulo 3 ofrece un panorama sinóptico muy breve del desarrollo y de la institucionalización de la educación básica para los pueblos indígenas. El capítulo 4 está dedicado al análisis de ideologías lingüísticas de los actores principales que intervienen en el sistema educativo.

2.1 La realidad y la dimensión multilingüe y pluriétnica en los censos nacionales

Recién en la década de los 90', del siglo XX, podemos constatar un mejoramiento en la consideración de la multiétnicidad y del plurilingüismo en los censos demográficos nacionales. Esto se debe tal vez a procesos generales de modernización cibernética y estadística en los estados de la región, pero más probablemente a la presión de los movimientos indígenas mismos y de los donantes internacionales que se han comprometido a dar un trato preferencial a los grupos más necesitados en el combate a la pobreza, de la cual sufren sobre todo, los indígenas del continente (Psacharopoulos George & H. Anthony Patrinos, 1994 y Gilette Hall & Harry Anthony Patrinos, 2005). Por lo tanto, se debe conocer la dimensión del problema por resolver.

En el pasado, preguntas sobre lengua materna y conocimiento de otras lenguas, o de pertenencia étnica casi no figuraron en los censos y a partir de esta ignorancia de la estadística intencional, la llamada mentira estadística, se solía poner en duda la demanda educativa para las etnias indígenas postergando así actividades necesarias. Gracias a la CEPAL (Consejo Económico para América Latina), y su instituto de estadística, CELADE, disponemos desde 1994 de estudios sociodemográficos sobre la dimensión antropológica y lingüística de la demanda educativa que, posteriormente, fueron actualizados por los grandes donantes de créditos educativos (Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo).

Si bien existen muchas discrepancias en la información sobre población indígena en los censos nacionales, el problema principal radica en la propia definición de población indígena. El criterio teórico más frecuentemente usado es la lengua hablada, pero surgen dudas respecto a la validez de esta aproximación debido al fuerte proceso de aculturación durante procesos de migración y la exclusión de lenguas originarias en la educación básica y media hasta los años 90', década de las grandes reformas constitucionales y educativas. También entre los indígenas mismos y sus organizaciones se cuestiona si un nativo de su etnia que no usa su lengua propia puede ser considerado como un indígena auténtico. Otro criterio fuerte y considerado más democrático es la autoidentificación o autopercepción sobre la pertenencia a un grupo étnico o a una comunidad indígena; es reconocido como pertinente en convenios internacionales y debates sobre derechos indígenas, tal como el importante convenio 169 de la OIT de 1989. (cfr. Stavenhagen, 1988 y Stavenhagen/Iturralde, 1990)

Los países que ahora cuentan con información censal sobre poblaciones indígenas basada en el criterio de lengua hablada son: Bolivia, Honduras, México, Panamá y Perú. Ecuador utilizó en el censo de 1990 una variante al preguntar por la lengua con mayor frecuencia hablada en el hogar. El nuevo censo de Bolivia de 2000 combina ambos criterios, lenguas habladas y autoidentificación con un grupo étnico. (cfr. contribución de Xavier Albó)

En círculos oficiales, frecuentemente se negaba la factibilidad de estudios estadísticos de la población indígena, haciendo referencia a los altos costos debido a la gran dispersión demográfica, sobre todo de las etnias existentes en la Amazonía, donde, a veces, se responsabilizaba a las minorías lingüísticas de negarse en algunos momentos a participar en los censos nacionales, como por ejemplo en el de Ecuador en 1990.

Bolivia demostró en 1993, la factibilidad de tales censos con su documento de planificación “Bolivia multilingüe”, y sus detallados mapas de distribución lingüística y grado de bilingüismo, elaborado bajo la coordinación de Xavier Albó, financiado por UNICEF y CIPCA. Con excepción de CELA, a nivel sub o interregional, por ejemplo, en el Pacto Andrés Bello y los demás acuerdos de integración andino, no hubo marcadas iniciativas de fomentar estudios de esta índole. El Pacto Andrés Bello se limitó a valiosas, pero eclécticas producciones de material didáctico o reimpresiones de gramáticas de lenguas indígenas con una muy limitada distribución en los mismos países miembros. Bolivia está a la vanguardia en actividades censales y se ha creado con el documento antes mencionado un instrumento clave de la planificación de la reforma educativa.

El Ministerio de Educación en Perú realizó en el contexto de la cooperación bilateral con Alemania (GTZ) en 2000, para el proyecto ‘Plan Nacional de Capacitación Docente’ (PLANCAD-GTZ-KfW: 2000), un estudio sobre “Demanda y necesidad de educación bilingüe en el sur andino” con el objetivo de integrar la formación de maestros bilingües para la primaria en el marco de la reforma de formación docente. Chirinos Rivera (2001) contribuyó con un nuevo Atlas Lingüístico del Perú a la planificación linguopedagógica. Extrañamos un estudio comparable para Ecuador.

Actualmente, la fuente más completa sobre la dimensión lingüística y étnica de los pueblos indígenas en América Latina y sus derechos constitucionales es el estudio exhaustivo de Barié (2004), resultado de un esfuerzo mancomunado del Instituto Indigenista Interamericano III, en México, de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) México y el de Editorial Abya-Yala (Ecuador) con el auspicio de la cooperación

técnica alemana (GTZ), el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

El perfil sociolingüístico de los países andinos al inicio del siglo XXI

Indicadores	Bolivia	Ecuador	Perú
Nación multiétnica y multicultural	Constitución de 1993, Art. 1	Constitución de 1998, Art.1	Constitución de 1993, Art. 2 Igualdad ante la ley
Población total/ Censos y estimación 1999*	7,96 millones	12,2 millones	24,8 millones
Población indígena	5,6 millones (71 %)	5,2 millones (43%)	11,7 millones (47 %)
Grupos étnicos	35 grupos	13 nacionalidades y 14 pueblos	70 lenguas ancestrales
Hablantes de lenguas originarias	3 millones (59 %)	0,8 millones (6,8 %) censo 2001	6 millones (24 %)
Estatus legal de las lenguas			
Co-oficial con castellano	Decreto Supremo N. 25894 septiembre de 2000 para todas las lenguas originarias	Constitución de 1998, Art. 1 Castellano lengua oficial, lenguas indígenas oficiales en su territorio	Const. Art. 48 “ son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominan, también los son el quechua, el aymara y las demás lenguas aborígenes”
Lenguas de enseñanza	Reforma Educativa 1994: Castellano y lenguas originarias en el modelo EIB	Educación en lenguas originarias y Castellano, Art. 69 C Propio sistema de administración educativa, la DINEIB desde 1986	Art. 17 El Estado “fomenta la educación bilingüe intercultural según las características de cada zona”

Fuente: Elaboración propia en base a censos y legislaciones nacionales en Barié 2004

2.2 El estatus jurídico de las lenguas y culturas indígenas en Bolivia, Ecuador y Perú

Definir el estatus jurídico de lenguas nacionales es, según Calvet (1999: 154-155), tarea de la política lingüística que abarca “el conjunto de decisiones conscientes efectuadas en el dominio de las relaciones entre lengua y vida social, y más específicamente entre lengua y vida nacional” y de la planificación

lingüística “que se entiende como la búsqueda y la puesta en acción de los medios necesarios para la aplicación de una política lingüística”.

Si comparamos los tres países notamos un avance notable desde los años 90' del siglo XX:

Bolivia y Ecuador se declaran explícitamente como naciones multiétnicas y pluriculturales, mientras Perú garantiza, con el Art. 2 la igualdad de todos los individuos sin discriminación por religión, raza, lengua y pertenencia étnica. Las lenguas y culturas forman parte del patrimonio cultural y se les garantiza protección y desarrollo.

La educación básica para niños hablantes de lenguas indígenas está garantizada en su propia lengua, además del idioma oficial del país en diferentes modelos de educación bilingüe intercultural, mediante leyes educativas, la creación de secciones o direcciones (Bolivia y Perú) específicas dentro del Ministerio de Educación o paralelamente como es el caso de Ecuador.

La ratificación parlamentaria del convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes de la OIT (Organización Internacional de Trabajo), en Bolivia, en 1991 por ley 1257; en Ecuador, en 1993; y en el Perú, en 1994, constituye una protección jurídica adicional con varios enfoques, entre los cuales figura el derecho a una educación lingüística y culturalmente pertinente, definida en los Arts. 27, 28 y 29. (cfr. Anexo 1)

A pesar de esta situación legal favorable para las lenguas indígenas no se decretaron en los países andinos políticas lingüísticas explícitas y coherentes, es decir con reglamentos de implementación obligatoria; los derechos lingüísticos individuales y grupales están integrados en los derechos sectoriales de educación, salud y jurisdicción. Están ausentes, por ejemplo, para los medios de comunicación: estatales y privados, así como editoriales nacionales.

2.3 Panorama sinóptico de la educación básica para los pueblos indígenas en Bolivia, Perú y Ecuador en el siglo XX

En **Bolivia**, la historia de las ideologías culturales y lingüísticas y sus impactos sobre el sistema educativo empieza con la reforma educativa de 1955, donde por primera vez se admite la urgente necesidad de ofrecer educación a las masas indígenas en el campo. Precursoras de escuelas para los indios son las de carácter ambulante, mismas que funcionaron desde 1906 en el departamento de la Paz. Los maestros vivían 15 días en cada lugar para alfabetizar en castellano a los habitantes y luego iban a la siguiente comunidad y así sucesivamente retornando cíclicamente.

En 1931, Elizardo Pérez abre en Warisata la primera escuela para los indios, donde se intenta traducir en una estructura escolar una de organización social y política de las comunidades indígenas. Su concepto supera la pura alfabetización e incluye un contenido social y económico. Los padres de familia deben cooperar en su construcción y la escuela debe irradiar su acción a la vida de la comunidad y atender el desarrollo armónico y simultáneo de todas las aptitudes del niño en su proceso educativo. Todavía no se trata de una educación bilingüe sistemática pero testimonios informan sobre la alta valoración de la cultura aymara y el amplio uso de la lengua aymara en los trabajos en el campo y en días festivos. Es innegable que en estas escuelas para indios el buen dominio del castellano era la meta lingüística y educativa principal, si bien se hablaba bastante aymara en las actividades productivas.

Muy tímidos y casi silenciosamente se desarrollaron a partir de los años 70' por parte de organizaciones no gubernamentales (ONG) como el CIPCA (Centro de Investigación y Promoción del Campesinado), y de la Iglesia Católica programas radiofónicos (ERBOL) de educación en lenguas autóctonas. Paulatinamente se aceptó en estos círculos la convicción de que el bilingüismo fomenta la integración social, mientras el motor de integración nacional sigue siendo el castellano.

En esta coyuntura, Xavier Albó entra en 1974 al escenario con su estudio "Futuro de las lenguas oprimidas en Bolivia" y, progresivamente, se forma un grupo de jóvenes investigadores nacionales que fundaron el Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos transformándose más tarde en el Instituto Boliviano de Cultura.

En la década del 80' varios proyectos pilotos de educación bilingüe operan en el altiplano con el apoyo del ILV (Instituto Lingüístico de Verano); el episcopado apoya la educación a distancia; en 1982 se inaugura el primer proyecto de alfabetización de adultos (SENALEP) en lenguas originarias bajo el gobierno de Siles Suazo. También se destaca la aprobación del alfabeto oficial para quechua y aymara en 1984, el renacimiento intelectual del pueblo Guaraní, el *Teko Guaraní* y la instalación de la Asamblea del Pueblo Guaraní. Pedro Plaza Martínez y Juan Carvajal publican en 1987 el primer estudio lingüístico y antropológico "Etnias y Lenguas de Bolivia". Paralelamente se puede notar la movilización y organización de las asociaciones étnicas de Bolivia en la espera de 1992, año muy crítico en la nueva interpretación de la historia del continente: ¿500 años de opresión y de colonialismo, o de encuentro o de acercamiento?

El inicio del gobierno de Sánchez de Lozada, en 1990, con su vicepresidente Víctor Hugo Cárdenas, primer indígena que llegó a esta alta función es-

tatal en América Latina marcó para Bolivia un cambio fundamental en la percepción de la diversidad cultural, tanto por las mismas etnias como por la población mestiza o criolla.

UNICEF apoya, desde 1998, un mayor proyecto de educación intercultural bilingüe, el PEIB en Aymara, Quechua y Guaraní y así se abre paso, en la sociedad boliviana, a la aceptación de la educación bilingüe para los pueblos originarios. Los donantes internacionales apoyan la preparación de la reforma educativa mediante un equipo especial y se preparó el documento *Bolivia Plurilingüe* bajo la coordinación de Xavier Albó (1994) que sirve como instrumento de planificación para la EIB. La reforma educativa toma vida como ley unánimemente aprobada por el parlamento. Estos procesos ilustran la aceptación de una nueva ideología: identidad nacional, multicultural y pluriétnica. La ley de participación social es el segundo pilar en la transformación y modernización de Bolivia. Se refleja de inmediato en la creación de comités de educación y sobre todo en el establecimiento por ley de los cuatro Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPO) con amplios derechos de intervención.

Mientras Perú vive una década silenciada en cuanto a EIB, Bolivia se encuentra en auge y recibiendo mucho apoyo internacional. Considerado indispensable para todos los bolivianos, el bilingüismo entra en el discurso oficial y público y la interculturalidad como axioma social.

Victor Hugo Cárdenas promueve la transformación del concepto de la interculturalidad pasiva y tolerante en una estrategia activa de reconocer y valorar al otro, al próximo con igualdad de derechos en todos los espacios de la sociedad. No sorprende entonces el surgimiento de diferentes interpretaciones de esta concepción también en el contexto de la reforma educativa. El niño figura en la formación docente como sujeto de interés de las actividades pedagógicas produciendo así un cambio radical en el sistema tradicional que, más bien, valoraba la transferencia de conocimientos del profesor al niño. Ahora se trata de una comunidad de aprendizaje formado por niños, maestros, padres y madres de familia, el pueblo y autoridades; este enfoque retoma en gran parte la filosofía de Warisata, *yachay wasi*, es decir, casa de saber para la vida.

En círculos académicos la reforma educativa de Bolivia es considerada la más avanzada y coherente desde la perspectiva de igualdad de acceso, integridad e idoneidad lingüística y cultural y protección del niño (López/Küper, 2002) porque en este concepto se han consensuado las ideologías lingüísticas y culturales que permiten al niño la formación de identidades individuales muy variadas y por ende democráticas.

En el Perú empezamos la retrospectiva del desarrollo de modelos de educación para las poblaciones indígenas en los años 60' del siglo XX, en el contexto de una ampliación del sistema de educación promovido por los programas de desarrollo de la CEPAL que hicieron hincapié en la importancia del factor humano educado. En Perú se formaron círculos académicos (antropólogos, lingüistas, sociólogos y educadores) en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y en el Instituto de Estudios Peruanos, invadiendo el discurso público con una nueva ideología lingüística que reconocía y reclamaba el valor de las lenguas indígenas frente al castellano. Los protagonistas más destacados fueron José Argüedas y Alberto Escobar en la primera mesa redonda sobre Educación bilingüe celebrada en Lima en 1967. Como fruto nace ya en 1969 el primer Proyecto de Educación bilingüe en Ayacucho (CILA) bajo la dirección de Inés Pozzi-Escot y, en 1972 el gobierno del general Alvarado Velasco decretó la Ley general de educación que formuló como prioridad: atender a los grupos étnicos y marginados sin atención educativa.

En la década del 70' presenciamos el gran despegue de los estudios sociolingüísticos en el contexto de la búsqueda de la identidad nacional en el Perú. En 1972 se celebra el Primer Seminario sobre Educación Bilingüe. Se logran mayores estudios lingüísticos de clasificación de las variedades del quechua y aymara (Gary Parker, 1963 y Torero, 1964), la producción de diccionarios y gramáticas regionales como material de apoyo para los maestros. La sociolingüística pone énfasis en ideologías lingüísticas y actitudes hacia las lenguas autóctonas en cooperación con investigadores en universidades estadounidenses (Wolfgang Wölck (1975) de la New York State University at Buffalo, con Donald F. Solá de la Universidad de Cornell). Estas actividades llevaron a la creación de la Dirección General de Educación Bilingüe en el ministerio que apoya estos estudios con el objetivo de una adecuada implementación de la educación bilingüe en el país. Con el mismo motivo se crea en 1975 el Instituto Nacional de Investigación de Desarrollo de la Educación (INIDE). Este proceso fue coronado por el Decreto Ley 21156 de oficialización del quechua en 1975, al final del gobierno de Velasco.

Durante el segundo gobierno de Fernando Belaunde Terry (1980-1985) y el gobierno de Alan García (1985-1990) la educación bilingüe avanzó en varios proyectos pilotos: Puno (1979-1991) con el apoyo de la GTZ (Jung, 1992; López, 1988; T.Valiente, 1988); Cuzco, de la universidad de Cornell; la Amazonía, del ILV y la Comunidad Europea; pero el creciente terrorismo de Sendero Luminoso obstaculizó la generalización de estos modelos pilotos exitosos. Peor aún, los quechua-hablantes del trapecio andino, sobre todo los emigrantes de Ayacucho ya no se atrevieron a usar su lengua en espacios públicos

en Lima (v. Gleich, 1998). La identificación etnolingüística sufre grandes daños, si bien se logra mediante resolución ministerial 1218 –la oficialización del alfabeto unificado para quechua y aymara.

La década de los 90', con el gobierno de Fujimori, es muy contradictoria. Por un lado, se promulga la nueva Constitución Política del Perú (1993) cuyo Art. 17 expresa la obligación del Estado de fomentar la educación bilingüe e intercultural según las características de cada región. Por otro, se reduce la categoría de la Dirección Nacional de EIB al de una mera unidad técnica sin influencia, apenas en la reforma educativa, especialmente, en cuanto a la formación docente. En estos años notamos fuertes conflictos ideológicos dentro del mismo ministerio y entre los parlamentarios y, además, poca voluntad de mejorar y ampliar la cobertura de la educación bilingüe.

Los proyectos pilotos subsisten con apoyo externo, progresivamente se va formando en Lima una protesta intelectual que se organiza como foro educativo, que cuestiona públicamente la orientación de la reforma, especialmente el carácter homogeneizante de los pueblos indígenas. Los diferentes proyectos no gubernamentales se organizan en 1995 en una red para intercambiar sus experiencias actuando en oposición al gobierno. Frente a esta presión nacional y con el apoyo de varios donantes internacionales se produce finalmente, en la segunda mitad, un cambio positivo hacia la revalorización de las lenguas y culturas en la formación básica. Se diseña el Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (1997-2000) con un programa de implementación más sistemática que incluye un proyecto de formación docente para educación bilingüe intercultural. Después de la salida de Fujimori del país, *en* noviembre de 2000, el gobierno interino acelera la realización de este plan reinstalando en el 2001 la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEBI, dentro del ministerio. Por primera vez se establece un Comité Consultivo Nacional de la EBI, conformado por 9 profesionales y 6 expertos no indígenas que realizan consultas nacionales y finalmente presentan un documento sobre Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación, aprobado en 2003 como Ley N. 27818 (Ley Para la Educación Bilingüe Intercultural).

Desde el 2001, el gobierno del presidente Toledo, a través del nuevo programa "PROEDUCA", apoya la transformación curricular y la gestión educativa en EIB con el apoyo de la cooperación técnica alemana.

El objetivo de involucrar significativamente a las organizaciones indígenas en la planificación estratégica hasta 2005 no ha tenido mayor éxito debido a las discrepancias que surgieron tras la reestructuración de las organizaciones indígenas por Eliana Karp, esposa de Toledo (mayor información en

www.servindi.org). Su desinterés personal en la EIB lo manifestó con su ausencia durante el congreso latinoamericano sobre EIB, realizado en Lima en agosto de 2002.

Los protagonistas de la EIB son actualmente los docentes en los Institutos Superiores Pedagógicos para la Educación Intercultural Bilingüe (ISP-EIB) de la sierra y las organizaciones básicas de la Amazonía asociadas con sus colegas a nivel latinoamericano a través de la red de educadores en EIB y las actividades del PROEIBANDES.

En el Ecuador, la evolución de la educación bilingüe intercultural y con ella la aceptación de identidades individuales y colectivas pluriculturales y multilingües se prepara silenciosamente ya a finales del siglo XIX con motivo del 400 aniversario del descubrimiento de América. Un renacimiento de la lengua quechua apoyado por la publicación de gramáticas y diccionarios por el presidente Luis Cordero y la creación de círculos literarios en Cuenca (Yáñez Cossio, 1994 en Küper 2005) contribuye al mejoramiento del estatus y prestigio de las lenguas indígenas. Pero pasaron cuatro décadas más hasta la fundación de las primeras escuelas indígenas de Dolores Cacuango en la provincia de Pichincha entre 1945 y 1963 que coincidieron con la fundación de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI). Las monjas de Laurita que trabajaron en la región de Otavalo contribuyeron a la publicación de la primera cartilla bilingüe en 1947. Después de este despertar siguió una fase intensa desde 1952 hasta 1982 influenciada fuertemente por el ILV, a partir de un contrato de cooperación con el estado ecuatoriano. El ILV empezó sus actividades en la Amazonía, después colaboró en la costa y en la sierra.

El evento más destacado y con mayor impacto renovador fue el primer Seminario sobre Educación bilingüe en 1973 organizado por el ILV junto con el Ministerio de Educación en el cual participaron más de 300 representantes de distintas instituciones del país. El resultado impresionante fue la creación de un instituto de investigación de lenguas indígenas en la Universidad Católica (Centro de Investigación para la Educación Indígena –CIEI–), la oficialización de las lenguas indígenas y en 1980 la creación de un alfabeto unificado para el quichua. El modelo bilingüe difundido por el ILV tenía carácter de transición, es decir se usaba la lengua indígena sólo en el primer año, junto con la enseñanza paralela del castellano oral y la transición progresiva al castellano como lengua de instrucción ya a partir del tercer grado. Durante la implementación aumentó la crítica frente a este modelo y del carácter evangelizador del ILV, que resultó conflictivo con las culturas indígenas conduciendo muy rápido en 1981 al cierre oficial del ILV por el gobierno de Rol-

dós; pero los especialistas del ILV permanecieron a título privado hasta 1992 en el Ecuador.

Paralelamente se desarrollaron las actividades de la “Misión Andina” en 10 provincias de la Sierra que tenía como meta la integración de la población rural en la vida económica, social y cultural del país. Muy pronto, también este programa cambió su orientación indigenista inicial y llegó a ser un programa de aculturación sin promover el cultivo de la lengua quichua. El tercer pilar fuerte de la educación indígena fue la creación de las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador partiendo de Chimborazo y posteriormente bajo la protección del obispo Leonidas Proaño se desarrolló un programa de radioeducación bilingüe para los Shuar en la Amazonía.

Adicionalmente, se debe destacar la influencia del Centro de Investigación de los Movimientos Sociales del Ecuador (CEDIME) que apoyó en la provincia de Bolívar a la Fundación *Runacunapac Yachan Huasi* para la formación del liderazgo campesino.

La constitución de 1983 destaca con mayor claridad que la de 1945 el que en las regiones con mayor población indígena la lengua vernácula debe ser la de enseñanza.

La tercera fase, desde 1982 hasta la actualidad, es considerada el florecimiento del gran sueño de la EIB, vuelto realidad tanto por el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SIEC), el nuevo proyecto ecuatoriano alemán (P.EBI -Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural) y el Programa Alternativo de Educación Bilingüe comunitario para la educación secundaria y el PAEBIC (Programa Amazónico de Educación Bilingüe Intercultural) en las provincias de Napo y Pastaza. El evento culminante en este proceso fue en 1988 con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB, un sistema independiente y paralelo al sistema educativo hispano parlante. La DINEIB, institucionalizada con un sistema administrativo en las provincias, creó sus Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües para la formación de sus propios maestros bilingües. En 1993 se decreta el Modelo Educativo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), vigente hasta el día de hoy.

El P.EBI (cfr. Küper 2005, Valiente/Küper 1996, v.Gleich/Valiente 2005) ha contribuido en sus cuatro fases desde 1982 a 2001, esencialmente, a la consolidación de la educación bilingüe intercultural mediante la elaboración de un nuevo currículo junto con material didáctico tanto para los maestros como para los alumnos, cubriendo la demanda los seis años de primaria, la profesionalización de especialistas para la elaboración de material didáctico, la preparación de formadores, especialistas en evaluación pedagógica, difusión

de los resultados en una revista especializada, fomento y modernización lingüística de las lenguas originarias. Mediante estas actividades se logró consensuar gran parte de las ideologías rivalizantes entre el liderazgo indígena, tanto en la DINEIB como en las escuelas, fortaleciendo la identidad lingüística y cultural de miles de alumnos, maestros y padres de familia.

La DINEIB continuó la difusión de la EIB y se asoció con el partido “Pachakutik”, el primer partido político indígena que llegó a ocupar dos ministerios (Relaciones Exteriores y Educación y Cultura) en el gobierno de Lucio Gutiérrez de 2003. Esta alianza quebró después de seis meses pero nos ilustra el poder crecido del movimiento indígena en el Ecuador y su disposición de cooperar con el gobierno. ‘*El nuevo modelo educativo para un nuevo país*’, desarrollado por el equipo de la ministra Rosa María Torres para 2003–2007 tenía como componente fuerte la reestructuración de la EIB a fin de aumentar la difusión de este modelo que se ha estancado y sólo atiende el 10 % de los niños indígenas en edad escolar. (DINEIB 2005)

2.4 Análisis de las ideologías, actitudes y pensamientos populares sobre identidades plurilingües y multiculturales

No entramos en las ideologías lingüísticas en las instituciones educativas privadas de la clase media alta y de élite que equivalen a un 15 % de la demanda en los países respectivos. Sólo se destaca que sus representantes en su mayoría consideran el monolingüismo en castellano como norma y en cuanto apoyan programas bilingües se trata de un bilingüismo elitista (v. Gleich, 1986), es decir la combinación del castellano con lenguas europeas de prestigio como inglés, francés, alemán, italiano en los respectivos colegios internacionales capitalinos. Este tipo de bilingüismo es altamente valorado en la sociedad mientras que el del castellano con una lengua indígena no tiene mayor prestigio, más bien se lo considera una necesidad o un instrumento para fortalecer la comunicación a nivel nacional en la lengua dominante.

Para el bilingüismo que aquí nos interesa, los agentes de la política lingüo-pedagógica a nivel *macro* son los parlamentarios y los ministerios de educación, estos últimos con fuerte dependencia del Ministerio de Finanzas y de los donantes internacionales (bi- y multilaterales) y las organizaciones indígenas de base, las nacionales y continentales.

En el nivel meso los agentes son las administraciones educativas descentralizadas, las Academias Regionales de Lengua, las iglesias, algunos académicos universitarios y las comunidades lingüísticas representadas por sus asociaciones y organizaciones étnicas. A nivel *micro* actúa la comunidad educati-

va local: los padres de familia, los maestros y las autoridades locales bajo la influencia de los actores del nivel macro y meso. En estos tres circuitos circulan las ideologías lingüísticas influenciándose mutuamente e interviniendo en la definición de la política lingüística.

Dado que a nivel macro-político, la representación de los pueblos indígenas en los parlamentos todavía es mínima (Bolivia, Ecuador,² y Perú) se producen a este nivel choques de ideologías lingüísticas; los hispanohablantes favorecen normalmente programas de castellanización sin tener mayor interés en el desarrollo y mantenimiento de las lenguas indígenas. Mas bien consideran este multilingüismo como problema, barrera al desarrollo. Por eso no sorprende que a nivel de la constitución el reconocimiento como país multiétnico y multicultural figure solamente en Bolivia; Ecuador y Perú a partir de los 80', pero se suprime el componente 'multilingüe'. Indudablemente el reconocimiento de la multiétnicidad y del multiculturalismo es un gran logro y el subsiguiente reclamo de incluir el componente lingüístico se debe en gran parte a la movilización étnica del continente y a cierta disposición de la élite de revalorizar su herencia cultural ancestral. Pero la dimensión lingüística sigue bloqueada en el discurso ideológico o bien queda excluida o vaga.

La puesta en práctica, es decir la implementación y la operabilidad de todas las leyes de reconocimiento multicultural -protección del medio ambiente, monumentos culturales y protección de culturas y lenguas ancestrales- y su consideración en el sistema educativo tardan mucho y experimentan retrocesos o estancamiento según la ideología dominante del gobierno o de los ministros de educación de turno. Desde esta perspectiva el multilingüismo constituye ciertamente, para los funcionarios públicos, mayormente monolingües en castellano, el reto más provocativo y complejo.

La actitud, reflejo de su ideología lingüística, de parte de los Ministerios de Finanzas hacia el bilingüismo popular, para valorar la identidad lingüística del estudiante fomentando su educación primaria en lengua materna es muy limitada y el argumento en contra es siempre la escasez de fondos o la progresiva castellanización. No consultan o bien ignoran estudios económicos del mismo Banco Mundial y del BID (Psacharopoulos, 1993; Contreras/ Talavera, 2003; Dutcher, 2004) que señalan el mejoramiento del rendimiento académico mediante la educación bilingüe intercultural.

También en las instituciones donantes tenemos que reconocer que no siempre hay una posición unívoca. A nivel operativo algunos responsables ignoran sus propios lineamientos sobre la cooperación con los pueblos indígenas que incluye el mandato de preservar sus culturas y lenguas. Mi observación y análisis de los colaboradores y expertos internacionales en proyectos y

programas fuera de EIB pero con el reclamo de beneficiar a los pueblos se oponen al uso de lenguas indígenas con los mismos pretextos e inclusive prejuicios (“estos dialectos no sirven para el desarrollo rural moderno o la capacitación profesionalizante, los indígenas ya saben suficiente castellano para entendernos”); así, en los países andinos se asocian con funcionarios nacionales que abogan por la asimilación lingüística. Por el otro lado, los pocos funcionarios étnicos que trabajan en las direcciones de educación bilingüe intercultural no logran persuadir internamente a todos sus colegas y sus posibilidades de visitar frecuentemente las instituciones educativas en la provincia son muy limitadas.

Las organizaciones de base de los pueblos indígenas (cfr. Barié, 2004) siguen siendo las defensoras más eficientes de los derechos lingüísticos en la educación. Ellos promueven la política lingüística desde las bases populares (cfr. Hornberger, 1997; v. Gleich, 1998) en coordinación con comités educativos locales, maestros y padres de familia. Sin embargo, no se debe negar que existe cierta resistencia entre ellos a la introducción de la educación bilingüe intercultural. Esto se debe es su mayor parte a una insuficiente información sobre los objetivos y la operacionalización de la EIB. A eso se añade la introducción de innovaciones pedagógicas por parte de los ejecutores de proyectos y programas en EIB que, a su vez, chocan con ideologías pedagógicas y lingüísticas incrustadas, tradicionales y obsoletas. Además, la ignorancia en círculos académicos sobre la EIB y la falta de experiencia propia en la aplicación de la EIB entre docentes en la formación de maestros de primaria son otros factores que favorecen ideologías populares que rechazan la EIB. A pesar de ello en todos los países observamos grandes esfuerzos en las reformas educativas por contrarrestar estas deficiencias mediante una mayor difusión en los medios de comunicación masiva.

En Bolivia y Perú, las academias para lenguas indígenas tienen en el nivel *meso* una influencia ideológica muy fuerte. Según su objetivo están a favor del rescate y cultivo de las lenguas indígenas, pero los conflictos ideológicos se producen a nivel operativo en debates acerca del desarrollo y cultivo de lenguas y sobre el proceso de estandarización y modernización, paso indispensable en la búsqueda de nuevas funciones comunicativas no solamente en el sector educativo. Ecuador no tiene academias de lenguas indígenas. Más bien ha promovido el desarrollo de sus lenguas nativas a través de sus organizaciones de base y directamente en el sistema educativo y también mediante un sistema de radioeducación a distancia.

Actualmente los siguientes temas se debaten con una carga ideológica tremenda en el ámbito de las academias y en las comunidades lingüísticas: a)

la ortografía de la lengua escrita, b) el desarrollo de la variedad estándar en un contexto multidialectal, c) la tradición oral frente al proceso de literalización de lenguas indígenas con nuevas funciones, d) el uso de lenguas indígenas en la enseñanza, e) actitudes y valoración de las lenguas en contacto.

- a) En la decisión sobre la ortografía adecuada intervienen los bilingües; un grupo postula una ortografía muy parecida a la lengua oficial, mientras que el otro reclama un alfabeto auténtico nuevo para la lengua indígena a partir de su propio sistema fonémico. El primer grupo, en el Perú, academia en Cuzco reclama ventajas usando el alfabeto con cinco vocales, en la alfabetización bilingüe, pero que no se ha comprobado en investigaciones, en el proyecto de Educación Bilingüe en Puno, en los años 80', cuando el alfabeto oficial había adoptado el pentavocalismo del castellano. El segundo enfoque, es decir, alfabetos en base a un sistema fonémico auténtico de la lengua indígena resulta más fácil para los niños, según la experiencia piloto del proyecto de Puno, pero más difícil para los maestros porque todos habían sido alfabetizados con el alfabeto del castellano, y por tanto exige una preparación técnica por especialistas en estrecha cooperación con la comunidad lingüística. En estos discursos se olvida completamente la función prioritaria de lengua escrita: comunicación regional y supraregional entre hablantes de variedades muy cercanas y mutuamente comprensibles con buena voluntad.
- b) Las ideologías lingüísticas que reclaman la superioridad de una variante regional de una familia lingüística para su función como lengua estándar son muy frecuentes. Considerar el quechua de los Incas del Cuzco (sin tener fuentes fidedignas) con el reclamo de ser la única auténtica variedad se parece a una ficción, según criterios de la lingüística diacrónica (Cerrón-Palomino, 1987). Controversias ideológicas de esta índole han perjudicado los procesos de estandarización con miras al futuro de las variedades del tronco quechua. Los quichuas ecuatorianos, en cambio, han logrado un gran avance con la introducción del quichua unificado, a través de la radio, en forma oral y, posteriormente, en varios modelos de EIB en forma escrita. Esta estrategia también ha provocado oposición en las aldeas del Ecuador lo que es muy comprensible dado que los campesinos no tienen conocimiento de procesos de estandarización escrita de su lengua ni del castellano. Eso también explica el miedo de perder la tradición oral por la introducción de la escritura. La dicotomía en lengua oral y escrita tiene una carga histórica

de discriminación ideológica muy fuerte en América Latina: la superioridad del castellano con larga tradición escrita y la correspondiente ideología eurocentrista frente a lenguas originarias. Muchos hablantes se oponen a descubrir nuevas funciones para el uso escrito de sus lenguas mientras algunas etnias, como los guaraníes en Bolivia, ya las practican, descubriendo la nueva literacidad (v. Gleich, 2004). Con el compromiso de Microsoft de traducir Windows y Office al idioma quechua en cooperación con el Ministerio de Educación del Perú, en 2004, y el lanzamiento de “*Simiq intefazningpa t’iquin* (LIP) Windows XP en 2006 (cfr. www.Microsoft.com/latam/prensa) estos prejuicios se vuelven obsoletos pero al mismo tiempo es un gran reto para los quechua hablantes de usar esta oferta y demostrar la flexibilidad modernizante de su lengua.

- c) El temor de perjudicar la tradición oral en el proceso de literalización tampoco tiene fundamentación y es otra ideología. La elaboración de textos escritos en la escuela siempre debe basarse en un discurso oral anticipado, es decir la narración de hechos cotidianos o bien de cuentos y mitos tradicionales. Niños que no dominan el discurso oral son incapaces de redactar textos. Inclusive, en los modernos medios de enseñanza, casetes, discos, videos, películas, la tradición oral fortalece la memoria histórica y la identidad étnica del escolar. La falta de conocimientos sobre procesos y etapas de adquisición de idiomas tanto de las lenguas maternas como de la segunda lengua y el rol fundamental del lenguaje en el proceso de aprendizaje contribuyen a la creación de ideologías lingüísticas que obstaculizan la comprensión de las ventajas que ofrecen los modelos interculturales bilingües. El mito o la corriente que el niño aprende automáticamente una lengua al escucharla en el aula ha impedido una enseñanza sistemática del castellano como segunda lengua. Aquí se confunde la comunicación funcional cotidiana entre niños y educadores durante muchas horas en un *Kinder* bilingüe con la enseñanza de una segunda lengua en el aula con un horario reducido y con muchos niños que deben imitar situaciones comunicativas en muy poco tiempo.
- d) También la tendencia que afirma que se aprende mejor la segunda lengua cuando se descuida el uso y desarrollo de la primera ha perjudicado a maestros y escolares. El correcto desarrollo de la primera lengua constituye el puente a la segunda. La educación *bilingüe* aprovecha los mecanismos de adquisición lingüística y la conciencia lingüística adquirida en la primera lengua en el aprendizaje de la segunda.

La idea de que las lenguas indígenas no pueden servir para la instrucción porque no tienen escritura es un mito del pasado, así nos lo demuestran los buenos resultados de la EIB y, últimamente, la buena noticia de Microsoft sobre la adaptación lingüística de sus sistemas al quechua. Sin embargo hay restricciones para ciertas materias donde el desarrollo lento, pero concienzudo de terminologías propias en lenguas originarias impide la traducción rápida de textos científicos del castellano o inglés. Pero aquí otra vez se debe destacar la complementariedad del bilingüismo individual y grupal. No todo debe decirse o redactarse paralelamente en dos idiomas, sino, más bien, explotar la facultad bilingüe.

- e) Las actitudes y valoraciones hacia las lenguas en contacto que predominan en la comunidad educativa, en el pueblo o en el barrio urbano, es decir a nivel micro, influyen fuertemente sobre la identidad lingüística de los niños. Los maestros, padres de familia y autoridades locales transfieren sus ideologías lingüísticas a los niños en los primeros procesos de socialización. En el siguiente proceso de la educación bilingüe se debe reconocer claramente el conflicto que puede surgir entre la valoración de los padres de familia de esta modalidad y la construcción de una identidad lingüística étnica en el niño. La superioridad que atribuyen a veces los padres de familia al castellano, como lengua de enseñanza, se basa en la ideología que garantiza -y eso lo saben por experiencia propia- progreso y mayores chances en la vida económica. Por ello los padres abogan por una enseñanza masiva *del* y *en* castellano, pero esto no significa la negación de su idioma materno como marcador principal de su etnicidad. El niño aprende (interpreta) a través del discurso de los propios padres que su lengua familiar nativa no sirve para tanto.

Después en la escuela el niño se enfrenta con dos alternativas: cuando la maestra quiere aplicar la EIB, usando intensamente la lengua materna, vive un conflicto de obediencia y lealtad frente a sus padres, pero si la maestra prefiere la segunda lengua, se debe someter a un proceso de auto discriminación que tampoco puede fortalecer la identidad lingüística del escolar. Ambas estrategias son falsas interpretaciones de EIB y corresponden a las ideologías lingüísticas que nacieron en los años 60' y 70' en los primeros proyectos de educación bilingüe de transición cuando había muchos más monolingües en lenguas indígenas, excluidas de la educación, pero que deberían ser superadas en el siglo XXI gracias a la mayor información profesional y técnica sobre EIB.

También se debe tomar en cuenta que el perfil lingüístico de los escolares ha cambiado; hoy se puede constatar una disminución fuerte de monolingües en lenguas indígenas, pero se observa un aumento en bilingües, lengua indígena más castellano. Por eso hay cada vez más escolares bilingües en el primer grado, hecho que constituye un reto a los modelos tradicionales de EIB que solían empezar con niños monolingües en lenguas indígenas. También hay que respetar la voluntad de reaprendizaje de lenguas originarias como segunda lengua por indígenas que ya tienen el castellano como primera lengua. Pensemos en el bilingüismo urbano de los migrantes que hasta hoy día no fue atendido por las reformas educativas.

2.5 Conclusiones

Las ideologías lingüísticas entre los actores que tienen influencia sobre la formación de identidad son múltiples y adversas. Se puede observar una tendencia positiva de respetar la diversidad lingüística y étnica en el sector educativo, resultado del proceso de democratización y que ha permitido introducir modelos lingüística - y culturalmente pertinentes a nivel de la educación básica.

Bolivia y Perú prefieren el modelo de inclusión de todas las etnias en un solo sistema educativo nacional, apoyado por secciones especializadas para la formación y capacitación docente en EIB. Ecuador constituye una excepción. Con la creación de su propia dirección nacional de EIB en 1988 practican cierta segregación étnica excluyendo con pocas excepciones a los mistis e hispanohablantes y mantienen sus propios centros de formación docente en EIB.

Las lenguas originarias penetran progresivamente en las instituciones de formación docente y la práctica escolar. Gracias a la democratización y participación creciente de la comunidad educativa se negocian las identidades lingüísticas de los escolares, ya no se imponen sin discusión.

El rol de las instituciones que apoyan la financiación del sistema educativo es muy exigente:

Deben procurar que los derechos de los grupos étnicos, que normalmente carecen de suficiente influencia política, sean respetados conforme a las leyes nacionales e internacionales (OIT 164) y al mismo tiempo los convenios bi o multilaterales.

A los investigadores y consultores internacionales les toca el rol de intermediarios honestos y responsables entre los reclamos políticos de ambas partes en la construcción de identidades culturales y lingüísticas auténticas. Esto significa en concreto que no pueden abstenerse de tomar posición como

académicos universitarios. Pero sus recomendaciones profesionales deben ser factibles y respetar las leyes nacionales. A la cooperación técnica corresponde el rol de vanguardia en defensa de minorías étnicas pero también tiene que buscar un equilibrio entre el saqueo académico nacional mediante contratos favorables y el fortalecimiento de las instituciones de investigación nacionales. A nivel de negociaciones con gobiernos nacionales los representantes de la cooperación bi y multilateral tienen que respetar y apoyar los derechos de los grupos étnicos minorizados.

Mi retrospectiva personal es positiva: podemos constatar avances en la construcción y aceptación de identidades culturales y lingüísticas pertinentes ya que se debaten y se negocian las ideologías. Hace tres décadas no existía una discusión pública tan abierta sobre la construcción de identidades nacionales multiculturales. Hoy en día se escucha más a los pueblos indígenas y ellos mismos han formado su propio liderazgo capaz de defender y negociar sus derechos. El movimiento indígena continental es impresionante y exitoso pero el camino por recorrer sigue siendo espinoso. En vista de la migración internacional, Europa podría aprender de los países andinos en beneficio de sus inmigrantes plurilingües y multiculturales para disminuir el crecimiento de sociedades paralelas y conflictivas.

Anexo:³ Convención OIT 169, concertado en 1989 y puesta en vigor en 1991

Artículo 27

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.

3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

Artículo 28

1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la que más comúnmente se hable en el grupo al que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.

2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.

3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

Artículo 29

Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.

Notas

- 1 Esta contribución se basa en una ponencia, presentada en el Coloquio Internacional: Políticas de Regulación del Plurilingüismo. Relaciones entre Lengua, Nación, Identidad y Poder en España, Hispanoamérica y Estados Unidos, Berlín 2-4 de mayo de 2005, organizado por el Ibero-Amerikanisches Institut.
- 2 Sólo en el Ecuador se ha creado un partido político indígena, Pachakutik, que participó durante 6 meses en el gobierno en el 2002: tenía 11 mandatos en el congreso, 28 alcaldes, 5 prefectos y 3 ministerios bastante importantes: Economía, Relaciones Exteriores y Educación.

Bibliografía:

Abram, Matthias

1994 *Lengua, Cultura, Identidad*. Quito: Abya-Yala.

Albó Xavier

1974 *El futuro de las lenguas oprimidas*. La Paz: CIPCA.

Albó Xavier

1995 *Bolivia Plurilingüe. Guía para Planificadores y Educadores*, 2 vol. Y mapas, La Paz: CIPCA-UNICEF, cuadernos de investigación 44.

Albó, Xavier

2002 *Educando en la Diferencia*. La Paz: Reforma Educativa, UNICEF, Cuadernos de investigación 56.

Albó, Xavier/Amalia Anaya

2003 *Niños Alegres, libres, expresivos*, UNICEF- CIPCA cuadernos de investigación 58.

Barié, Gregor Cletus

2004 *Pueblos Indígenas y derechos constitucionales en América Latina: un panorama*. 2da, edición actualizada y aumentada, versión electrónica. CD, Bolivia, La Paz: GTZ.

Barth, Frederik

1994 "Enduring and emerging issues in the analysis of ethnicity". En: *The Anthropology of Ethnicity. Beyond 'Ethnic Groups and Boundaries'* H. Vermeulen and C. Govers. (eds) Amsterdam: Het Spinhues. pp. 11-32.

Büttner, Thomas Th.

1997 *Chaupi lenguabi Gajushpaga: Sprache und ethnische Identität in Ekuador*, 191-213, in v.Gleich (ed).

Calvet, Luis Jean

1999 *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris Hachette.

CELADE

1994 *Estudios Sociodemográficos de Pueblos Indígenas*, Santiago de Chile: Centro Latinoamericano de Demografía, Confederación indígena del oriente boliviano (CDOB), Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP), Instituto de Cooperación Iberoamericana (ICI).

Cerrón-Palomino, Rodolfo

1987 *Lingüística Quechua*. Cuzco: Centro de estudios rurales andinos. Bartolomé de las Casas.

COICA (Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica) coica@ecuanex.ec. La COICA es una organización indígena internacional.

Contreras Manuel y E. María Talavera Simoni

2003 *The Bolivian Education Reform 1992-2002, Case Studies in Large Scale Education Reform*, Washington:Worldbank.

Chirinos Rivera, Andrés

2001 *Atlas Lingüístico del Perú*, Cuzco, Lima: Ministerio de Educación y Bartolomé de las Casas.

DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe) 2005, www.dineib.edu.ec/historia.htm

- Dutcher, Nadine
2004 Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies. Washington DC: Center for Applied Linguistics. 1st ed.2001.
- Gleich, v. Utta
1989 *Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina*, Eschborn, Schriftenreihe der GTZ, 214, Eschborn: GTZ.
- Gleich,v.Utta, (ed)
1997 *Indígene Völker in Lateinamerika: Konfliktfaktor oder Entwicklungspotential?* Frankfurt a.M.: Vervuert.
- Gleich, v. Utta
1998 El impacto lingüístico de la migración: ¿desplazamiento, cambio o descomposición del Quechua? En Sabine Dedenbach-Salazar Sáenz *et al.* (eds) 50 Años de Estudios Americanistas en la Universidad de Bonn, BAS Bonner Amerikanistische Studien. Markt Schwaben: Saurwein.
- Gleich, v.Utta,
1998 “Linguistic Rights and the Role of Indigenous Languages in Adult Education”. En: Linda King (ed) *Reflections and Visions. New Perspectives on Adult Education for Indigenous Peoples*, Unesco Institute for Education Hamburg, pp. 33- 53.
- Gleich, v. Utta
1999 “Acceso a la Educación y al Saber – Requisitos para un Desarrollo autodeterminado de los pueblos indígenas”. En “*Educación*”, vol. 59, pp. 66-92.
- Instituto de colaboración científica con AL, Tübingen.
- Gleich Utta y Ronald Grebe(eds)
2001 *Democratizar la palabra. Las lenguas Indígenas en los Medios de Comunicación de Bolivia* La PAZ: Goethe Institut y SFB 538 Universidad de Hamburgo.
- Gleich, v. Utta
2003a “Lenguaje, lenguas y procesos de enseñanza y aprendizaje”, En: J.Jung y L.E.López (comps.) *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Proeibandes. Inwent, Ediciones Morata, pp. 105-118.
- Gleich, Utta v.
2003b “Multilingualism and multiculturalism in Latin America: Matters of Identity or obstacles to modernization”. En: Ouane Adama (ed) *Towards a Multilingual culture of Education. Hamburg*: Unesco Institute for Education, pp. 261-298.
- Gleich, Utta v.
2004 “New Quechua Literacies in Bolivia”. En: Kendall A. King and Nancy Hornberger (issue editors) *Quechua Sociolinguistics* IJ of SL, 167, pp. 131-146.
- Gleich, v.Utta y Teresa Valiente-Catter
2005 Interkulturelle zweisprachige Erziehung im vielsprachigen und plurikulturellen Ecuador. In: Rafael Sevilla y Alberto Acosta (Eds), *Ecuador Welt der Vielfalt*. Bad Honnef: Horlemann, pp. 137-158.
- Godenzzi, Juan Carlos
2003 “Política de Lenguas y Culturas en la Educación del Perú”, pp. 51-64 En: *Cuestiones de Lingüística Amerindia*, (ed) Gustavo Solís Fonseca, Lima: CILA [www.unsm.edu-pe/CILA](http://www.unsm.edu.pe/CILA)

Haboud, Marlene

- 2004 "Quechua language vitality: an Ecuadorian perspective". En: Kendall A. King and Nancy Hornberger (issue editors) *Quechua sociolinguistics IJ of SL*, 167. pp. 69-82.

Haboud, Marlene

- 2004 *Language Planning and Policy in Ecuador*. Quito: Abya-Yala.

Hall Gilette/Harry Anthony Patrinos

- 2005 *Indigenous Peoples, Poverty and Human Development in Latin America 1994-2004* executive summary, versión electrónica, Washington: Banco Mundial.

Hornberger, Nancy

- 1997 *Indigenous Literacies in the Americas. Language Planning from the Bottom up*. Berlin. New York: Mouton de Gruyter.

Hornberger H. Nancy and Serafin M. Coronel-Molina

- 2004 "Quechua language shift, maintenance and revitalization in the Andes: the case for language planning". En: Kendall A. King and Nancy Hornberger (issue editors) *Quechua Sociolinguistics IJ of SL*, pp. 1679-68.

Jung, Ingrid

- 1992): *Conflicto Cultural y Educación*. El proyecto de Educación Bilingüe-Puno/Perú, Quito: Abya-Yala.

Krainer, Anita

- 1999 "Vitalidad de las Lenguas Cha'palaa, Shuar y Quechua: el rol de la Educación Bilingüe Intercultural y el Mantenimiento de las Lenguas Indígenas del Ecuador". En: *Pueblos Indígenas y Educación*. N. 47-48, Enero-Junio, pp. 35-76, Quito: Abya-Yala.

Küper, Wolfgang

- 2005 "Geschichte der interkulturellen zweisprachigen Erziehung in Ecuador. pp. 123- 136. En: R. Sevilla y Alberto Acosta (eds) *Bad-Honnet, Horlemann*.

López, L.E. (ed.)

- 1988 *Pesquisas en Lingüística Andina*. Lima/Puno: GTZ, CNCyT.

López, L.E.

- 1996 "Donde el zapato aprieta: tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú" en *Revista Andina* 14 /2, dic. 1996, pp. 295-342.

López, L.E. y Wolfgang Küper

- 2002 *La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Balance y Perspectivas*. GTZ, Informe Educativo N. 94.

Marzal, Manuel M.

- 1981 *Historia de la Antropología Indigenista México y Perú*, LIMA: PUC del Perú, Lima, Fondo Editorial.

Mesa, José y Teresa Gisbert

- 2003 *Historia de Bolivia*, La Paz: Editorial Gisbert.

Ministerio de Educación de Bolivia

- 2004 *La Educación en Bolivia: indicadores, cifras y resultados*. La Paz: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación, República del Perú

- 2002 *A ver a ver ¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumasti, Jupasti? Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana*. Documento de trabajo. Coordinador Luis Enrique López Lima: Ministerio de Educación.

- Montoya Rodrigo y Luis Enrique López (eds)
1988 ¿Quiénes Somos? El tema de la identidad en el Altiplano. Lima: Mosca Azul.
- Moya, Ruth
1987 *Cultura, Conflicto y Utopía*, Quito: CEDIME.
- Parker, Gary
1963 La clasificación genética de los dialectos Quechuas. En: revista del Museo Nacional 32, pp. 241-252, Lima.
- Patrinos Anthony Harry and George Psacharopoulos
1993 "The Cost of Being Indigenous in Bolivia: an Empirical Analysis of Educational Attainments and Outcomes", En: Bulletin of Latin American Research vol. 12, N.3, pp. 293-309.
- PLANCAD-KFW-GTZ
2000 Demanda y necesidad de educación bilingüe. Lenguas Indígenas y castellano en el sur andino. Investigadores Madeleine Zúñiga, Liliana Sánchez y Daniela Zacharias. Lima: GTZ.
- Prado Pastor, Ignacio (Ed)
1979 Educación Bilingüe, una experiencia en la amazonía peruana. Lima: ILV (Instituto Lingüístico de Verano).
- Presidencia de la República de Bolivia
2000 Decreto Supremo N. 25894, 11 de septiembre de 2000 (reconocimiento de 35 lenguas originarias como idiomas oficiales).
- Psacharopoulos George & Harry Anthony Patrinos
1994 *Indigenous People and Poverty in Latin America. World Bank Regional and Sectorial Studies*, Washington: Worldbank.
- Solís Fonseca, Gustavo (ed)
2003 *Cuestiones de Lingüística Amerindia. Tercer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas*. Lima: Universidad Nacional Agraria, la MOLINA. Proeib ANDES, Cochabamba, GTZ.-Lima.
- Stavenhagen, Rodolfo
1988 *Derecho Indígena y Derechos Humanos en América Latina*, México D.F.: el Colegio de México.
- Stavenhagen Rodolfo/Diego Iturralde (ed)
1990 *Entre la ley y la costumbre: el derecho consuetudinario indígena en América Latina*, México D.F.: Instituto Interamericano de Derechos Humanos e Instituto Indigenista Interamericano.
- Torero, Alfredo
1964 *Los Dialectos quechua*. En: Anales Científicos de la Universidad Nacional Agraria N. 2, pp. 446-478, Lima-Perú.
- Valiente-Catter, T. Küper W
1996 *Sprache, Kultur und Erziehung in Ecuador*. Ein Projekt der interkulturellen zweisprachigen in Ecuador (1990- 1993), Rossdorf: TZ-Verlagsgesellschaft.
- Van Cott, Donna Lee (ed)
1994 *Indigenous Peoples and Democracy in Latin America*. London: Macmillan Press LTD.

Wölck, Wolfgang

- 1975 “Metodología de una encuesta sociolingüística sobre el bilingüismo quechua castellano”, pp. 337-359 en: de Matos R./Ravines (eds.), *Lingüística e indigenismo moderno de América*. Lima: IEP.

Wölck, Wolfgang y Utta v.Gleich

- 2001 “Alberto Escobar y la sociolingüística peruana: una valoración En: Lexis vol. XXV, N. 1 y 2, 367-379, Lima: Departamento de Humanidades PUCE.

Woolard Kathryn

- 1994 “Language Ideology”. *Annual Review of Anthropology* N. 23, pp. 55-82.

Woolard, Kathryn A.

- 1998 “Language ideology as a Field of Inquiry” En: *Language Ideologies, Practice and Theory*. B. Schieffelin, et al. Eds. OUP: Oxford, pp. 3-47.

HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ÁREAS URBANAS

Moisés Suxo Yapuchura¹

3.0 Introducción

La interculturalidad, como práctica educativa, está trabajándose junto al bilingüismo sólo en áreas rurales y con pueblos indígenas, con todas las críticas que se puedan formular. Esto basado en el supuesto de que este tipo de poblaciones son las que necesitan aprender capacidades como el diálogo, respeto, valoración y tolerancia, frente a la cultura de la sociedad nacional dominante. Sin embargo, la educación oficial no toma en consideración dos nuevas situaciones: primero, que las áreas urbanas en las últimas décadas se han convertido en escenarios multiculturales producto de la movilización demográfica de la población indígena; segundo, en estos nuevos espacios es donde se visibilizan y reproducen marcadas relaciones sociales y culturales de rechazo, discriminación, exclusión y negación de los pueblos originarios.

Por lo afirmado, es necesario asumir el reto de atender, en educación intercultural, a toda la población indígena o no indígena en las áreas urbanas. Por ello la interculturalidad tiene que ir en dos direcciones, no sólo desde los indígenas sino y fundamentalmente, desde los sectores hegemónicos. El presente trabajo pretende contribuir a la discusión iniciada hace algunos años en la región latinoamericana y muy recientemente en el Perú, respecto a la urgencia de diseñar y aplicar políticas educativas de educación intercultural en áreas urbanas pluriculturales como la ciudad de Lima. También queremos plantear algunas ideas sencillas y prácticas que nos pueden servir para introducir la interculturalidad en el aula y la escuela, eso sí, como un tema transversal a todas las áreas curriculares.

3.1 Contexto sociocultural y legal de la educación intercultural en el Perú

La región latinoamericana experimentó una urbanización acelerada a partir de la segunda mitad del siglo XX. Como lo señala Albó (1999: 1), “en este siglo América Latina ha tenido un ritmo de urbanización más rápido que el de las demás grandes regiones del mundo, esto debido en buena medida a la transferencia de población rural a sus ciudades”. Este fenómeno demográfico implica no sólo el desplazamiento de la población hacia la ciudad, sino que el migrante lleva también su cultura originaria.

La población indígena peruana ha desarrollado procesos permanentes de migración temporal y definitiva hacia la ciudad, fundamentalmente por motivos económicos. Las ciudades se han convertido, generalmente, en un espacio físico en el que se reproducen y reinventan diversas lógicas culturales tanto occidentales como originarias. Las comunidades indígenas que migran a las ciudades capitales son portadoras de un universo de patrones culturales particulares con los cuales participan de la interacción social urbana.

Generalmente, las comunidades indígenas intervienen en su nuevo escenario social, en un primer momento, como obreros, comerciantes, personal de servicio u otros y se aglutinan en sectores periféricos de las áreas urbanas. Producto de ese asentamiento espacial, basado en relaciones de parentesco consanguíneo o de “paisanaje”,² se forman cinturones sociales marginales de población migrante, los que con el transcurrir de los años se convierten en urbanizaciones³ que cuentan con los servicios básicos de saneamiento. Desde entonces, las ciudades de la costa peruana se han transformado en escenarios que comportan una gran diversidad cultural y lingüística.

La ciudad de Lima ha sido escenario de masivos movimientos demográficos del campo a la ciudad desde la segunda mitad del siglo XX. Según Matos (1988), citado en Albó (1999: 2), “en 2.800 barriadas periféricas de Lima y de otras ciudades de la Costa se estima viven ya más indígenas que en sus comunidades andinas originarias”. Esta presencia masiva indígena en la ciudad de Lima y, así mismo, su visibilización en los últimos años ha generado cambios políticos, socioeconómicos, y culturales en una especie de andinización de la capital del país. En este sentido, Sichra (2004: 1) afirma, refiriéndose a Latinoamérica, que “el creciente carácter intercultural de las áreas urbanas desafía a los sectores indígenas y no indígenas y a los Estados a generar y aplicar políticas educativas y lingüísticas en un contexto de nuevas tensiones y dinámicas sociales todavía no escudriñadas”.

En este nuevo contexto, las escuelas ubicadas en áreas periféricas, sobre todo, reflejan la gran diversidad sociocultural y lingüística de las ciudades. Se-

gún nuestra experiencia, como migrante y maestro, las escuelas urbanas que atienden a niños de origen indígena no han adecuado su currículo a la atención de la diversidad cultural. El problema se agrava cuando la educación institucionalizada invisibiliza a la heterogeneidad y concibe que los educandos son iguales y culturalmente homogéneos.

En esa línea, la escuela debería ser capaz de considerar la educación desde las particularidades culturales, sociales y lingüísticas de sus estudiantes. Además que, siendo la escuela uno de los espacios en los que interaccionan agentes de diversas realidades culturales, la institución educativa podría promover relaciones interculturales a partir de las cuales se generen diálogos y aceptación de “lo otro”.

Por otro lado, en este nuevo escenario social se ha dado un cuerpo jurídico que trata de atender la situación problemática planteada y que favorece de alguna manera el derecho de los pueblos originarios a una educación diferenciada. En el año de 1972, se estableció en el Perú la primera Política Nacional de Educación Bilingüe dentro del marco de la Reforma Educativa del Gobierno Militar del general Velasco Alvarado. Si bien ésta todavía no plantea el tema de la interculturalidad, reconoció la realidad pluricultural y multilingüe del Perú. Es más, en el mismo gobierno se oficializó la lengua quechua como idioma “nacional”. Sin embargo, la interculturalidad se convirtió en el eje rector de todo el sistema educativo peruano recién a partir del año 1991, dentro de la política de Educación Bilingüe Intercultural promovido por el gobierno de turno.

La nueva Ley General de Educación N. 28044 del año 2003, en su Art. 8, de los Principios, establece la interculturalidad como uno de los principios rectores del sistema educativo peruano, veamos: “f) la interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo”. Además, en la misma ley se habla de una Educación Bilingüe Intercultural para todo el sistema educativo, es decir desde el nivel primario hasta el superior y en sus modalidades respectivas. Incluso, el Art. 19 señala: “ De conformidad con lo establecido en los tratados internacionales sobre la materia, la Constitución Política y la presente ley, el Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Para ello establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente”.

3.2 Fijando posición sobre la interculturalidad

En los discursos sobre la noción de interculturalidad podemos identificar una gran variedad de significados. Éstos responden a los diferentes intereses económicos y posiciones ideológicas que los actores sociales le otorgan. La idea de interculturalidad, a nuestro parecer, debe ser entendida como un enfoque crítico de la asimetría socioeconómica que se presenta en una determinada sociedad. En otros términos, se refiere a las complejas relaciones sociales que se producen en sociedades heterogéneas y asimétricas como la peruana. En esa interacción intercultural se tienen que dar procesos de intercambio, negociación, confrontación y también de consenso. Para ello, son indispensables los valores de respeto, tolerancia y justicia.

Como sabemos estas relaciones interculturales entre los pueblos indígenas y no indígenas en el Perú hasta hora se presentan en una sola dirección, es decir desde la subalternidad, expresión de la asimetría social, económica y política. Entonces, el reto es construir una interculturalidad de doble vía, para todos, no sólo desde la alteridad, sino, principalmente, desde los sectores hegemónicos a fin de aproximarnos a una democracia intercultural y tender hacia la construcción de un nuevo tipo de Estado de carácter plurinacional.

En esa misma orientación, Fidel Tubino (2004:163) propone romper las causas de la asimetría económica y cultural de la sociedad puesto que: “el interculturalismo crítico es sobre todo un proyecto ético-político de transformación sustantiva, en democracia, del marco general implícito que origina las inequidades económicas y culturales”. Hay que destacar que este cambio profundo de la sociedad que plantea el autor es a través de un mecanismo pacífico, desde los espacios públicos de discusión y decisión.

Para Luis Enrique López, la interculturalidad es un concepto propositivo de transformación de las relaciones sociales asimétricas que aún existen en sociedades coloniales como la peruana. Y propone una definición en la misma línea que exponemos: “Por interculturalidad entendemos la lectura crítica de la diversidad sociolingüística y sociocultural que caracteriza a sociedades pluriétnicas marcadas por el discrimen producto del pasado colonial, así como la clara toma de posición frente a las condiciones de inequidad y desigualdad que marcan las relaciones entre indígenas y no indígenas” (2004: 269).

La interculturalidad en la educación es una concepción que debería reconocer y valorar la diversidad sociocultural de los actores educativos dentro de un contexto de desigualdad económica, política, cultural, ideológica y social. Entonces, el proceso del desarrollo curricular se dirige hacia la resolución

de conflictos y la construcción de actitudes favorables hacia lo propio y una apertura hacia lo ajeno.

3.3 Antecedentes de la propuesta

Son tres las motivaciones que animaron la iniciativa de trabajar temáticas vinculadas a las culturas originarias en un centro educativo público de nivel secundario en la ciudad de Lima en los períodos escolares de 2001-2002. Primero, tomamos conocimiento de que las alumnas del Colegio Nacional “Mercedes Indacochea” del distrito limeño de Barranco en su gran mayoría provenían de zonas periféricas de la ciudad de Lima sur y en éstas se concentraban altas tasas de población migrante, hablante de lenguas indígenas andinas. Segundo, nuestra preocupación por incorporar elementos culturales indígenas en los centros educativos urbanos por la presencia masiva de la población indígena en Lima y por las actitudes de discriminación hacia los estudiantes de origen indígena que hemos observado en el centro escolar en mención. Tercero, nos apoyamos en el Diseño Curricular Básico (DCB) nacional que señalaba la interculturalidad y pluriculturalidad como temas transversales de la educación secundaria en todo el país, sin hacer distinción entre lo urbano y lo rural.

Queremos señalar que hemos enfatizado las acciones pedagógicas y didácticas centradas en el local escolar antes que la participación de otros agentes educativos. El abordaje de la diversidad cultural lo realizamos desde dos espacios educativos, aunque con un entendimiento limitado de la interculturalidad en ese entonces. Por un lado, incursionamos en el área de comunicación, a nivel de aula, de la que éramos responsables a iniciativa personal durante los años 2000, 2001 y 2002. Aprovechamos los contenidos de las subáreas de literatura, lengua y medios de comunicación para trabajar temáticas relacionadas con la cultura quechua y aimara como por ejemplo: el multilingüismo y pluriculturalidad del Perú, identidad cultural, el sistema escriturario de las lenguas quechua y aimara, las literaturas “orales” y “marginales” (dramas, poemas, leyendas, cuentos y mitos prehispánicos) y valores como la autoestima, reciprocidad, tolerancia entre otros del área.

Por otro lado, las festividades del calendario escolar, a nivel del centro educativo, como el día del idioma nativo, celebrado en el mes de mayo; el aniversario del Perú (28 de julio); y el Día Mundial del Folclor, a fines de agosto, eran otros espacios para promover la revaloración de las lenguas y culturas originarias peruanas realizando múltiples actividades como: canto en lengua aimara y recitación de poesías en lenguas indígenas, lectura y análisis de na-

raciones de la literatura indígena y redacción de textos sobre la identidad nacional. Esta experiencia de introducción de los saberes indígenas a la programación curricular anual y por supuesto en la práctica educativa de aula se plasmó desde una perspectiva de contextualización, es decir, se adecuó los contenidos en función a la observación y análisis de contexto social y cultural de la zona donde se ubica el centro educativo. Además, se utilizó como marco de referencia el DCB propuesto por el Ministerio de Educación. Dicho enfoque habría que mejorar apuntando hacia la diversificación curricular que planteamos.

3.4 Propuesta de educación intercultural

El nuevo contexto sociocultural, que presenta la ciudad de Lima, demanda al Estado formular una nueva política educativa y cultural. Por otro lado, también a las propias poblaciones indígenas migrantes para que puedan reflexionar respecto a la necesidad de elaborar estrategias y consecuentemente realizar acciones a fin de reproducir y recrear sus culturas originarias. Uno de los mecanismos que podría favorecer la equidad social es la aplicación de una educación intercultural que responda a este escenario multicultural, porque la escuela urbana actual no considera en la práctica real la diversidad cultural y lingüística que traen los estudiantes. Si bien, como hemos indicado en la actualidad, la legislación educativa peruana contempla la interculturalidad como un eje de todo el sistema educativo, en la práctica áulica de las escuelas de las áreas urbanas no se materializa. Mientras la interculturalidad en los centros escolares del ámbito rural donde se trabaja es entendida como una simple folclorización de la cultura indígena.

Para nosotros la interculturalidad tal como hemos significado y aplicado al quehacer pedagógico se puede entender como una reorganización profunda del currículo escolar, incorporando conocimientos, prácticas culturales y valores de las culturas indígenas. No quiere decir una simple adecuación o contextualización de contenidos “neutros” y carentes de una orientación política en favor de la reivindicación de los pueblos indígenas. La inclusión de la cultura originaria en las escuelas públicas de Lima a través de la diversificación curricular⁴ sería muy enriquecedora para generar una escuela democrática y de encuentro en aras de una sociedad en pie de igualdad.

Por ello, se puede diseñar un nuevo currículo de educación intercultural para atender no sólo a las características particulares de la población escolar migrante de la ciudad de Lima, sino también a los estudiantes urbanos castellano hablantes. En la diversificación curricular se pueden incorporar con-

tenidos culturales, lenguas indígenas, estrategias metodológicas y recursos educativos propios del acervo cultural de los educandos indígenas. En esta nueva orientación educativa, la escuela tiene que estimular la participación de los padres en los procesos de diseño curricular, en la ejecución y evaluación de la gestión educativa. También la escuela pública urbana tendría que promover el multilingüismo que significaría que los estudiantes se apropien además del castellano, una lengua indígena o viceversa y una tercera lengua que podría ser el inglés o alguna otra lengua extranjera.

La introducción a la escuela de elementos culturales de los pueblos indígenas de la que estamos hablando supone su transmisión como procesos sociales en realidades asimétricas y en permanente conflicto. Esto, a la vez, significa tener una concepción de cultura en interrelación con otras, es decir, dinámica, en transformación y no como algo petrificado y cosificado.⁵

Es importante la inclusión de los saberes indígenas en la escuela urbana, pero eso significa que no sólo se puede priorizar dichos contenidos, sino también la práctica y las actitudes en la relación entre indígenas y no indígenas. Se hace necesario establecer relaciones conflictivas que se producen cotidianamente entre las dos visiones del mundo (indígena y occidental). Al constituir muchas dimensiones a la vez: actitud, práctica, noción, relación y contenido, la interculturalidad no se puede poner en escenario tan fácilmente. A raíz de ello surgen algunas preguntas ¿cómo poner en práctica la interculturalidad? ¿Qué actividades concretas podemos imaginar? En tal sentido tomamos las palabras acertadas de López:

“consideramos que un cambio de perspectiva y un abordaje distinto, basado en el reconocimiento y la preeminencia de la práctica, podría contribuir a hacer más evidente lo que ocurre en las relaciones interculturales e interétnicas. Desde esta perspectiva, es necesario diseñar e implantar en los currículos ejercicios prácticos, dinámicas, simulaciones y juegos de roles, dramatizaciones y debates en los que se hagan evidentes las situaciones y conflictos que ocurren cuando personas de diferentes culturas y lenguas tienen que solucionar algún problema concreto”. (2004: 267)

Pero advertimos que la escuela por sí sola, como en otras situaciones sociales, no puede transformar a la sociedad en intercultural, se tiene que reforzar con otras prácticas en la casa, en el trabajo, en los medios de comunicación y en las instituciones estatales y privadas.

La interculturalidad al ser una noción no sólo discursiva, sino principalmente de interacción social tiene que ver con las prácticas, conductas y actitudes como hemos advertido. Como lo señala Tubino (2004: 155) “la inter-

culturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud (...).” Por ello para su concreción se hace necesario realizar prácticas, vivencias y estrategias que involucren relaciones de conflicto, acuerdo, disenso y reconocimiento tanto en la escuela, como en la sociedad y sus instituciones.

3.4.1 Dimensiones de la propuesta

Esta propuesta metodológica de interculturalidad se basa principalmente en una reflexión personal, desde la experiencia de ser maestro indígena aimara del área urbana y la asunción de un interculturalismo crítico-transformativo. Para la realización de la propuesta se requiere a nivel de planificación curricular la reorganización del DCB de educación secundaria, la reestructuración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y por ende el Proyecto Curricular del Centro Educativo (PCCE), implementando como eje transversal la interculturalidad. Con referencia al capital humano, se necesita compromiso y la voluntad de cambio de todos los agentes educativos para construir un Perú plurinacional.

La ejecución de la propuesta prevé la adecuación de temas indígenas en las áreas curriculares oficiales cuando lo ameriten y el uso de las 10 horas de libre disponibilidad que establece el DCB para desarrollar proyectos, talleres, áreas o cursos que no se ajusten a lo anteriormente señalado. Actualmente, dicho tercio curricular (10 horas) se usa para incrementar horas de las áreas curriculares tradicionales (matemática y comunicación) en su lugar se podrían trabajar los saberes y temáticas relacionadas con los pueblos indígenas durante dos años académicos. Posteriormente, en una segunda fase y con otra propuesta, se incrementaría las horas dedicadas a la temática indígena.⁶

La puesta en práctica de la interculturalidad, como hemos visto, no sólo supone la incorporación de contenidos del saber indígena, sino también una serie de dimensiones vinculadas y necesarias de ser reflexionadas y trabajadas. Estas son: en lo comunicativo, los medios de información y los padres de familia; en lo pedagógico, capacitación docente en servicio, materiales educativos y contenidos; en lo didáctico-metodológico, objetivos, proyectos, metodología, evaluación, recursos materiales y responsables.

3.4.2 Estrategias comunicativas

- a) *Medios de comunicación.* El rol que juegan los medios masivos de comunicación sería de suma importancia para la comunicación de la política de EBI urbana a la comunidad educativa. Para esto podemos ser-

virnos de la radio local, boletines informativos, revistas de publicación periódica del centro escolar, periódicos, murales, afiches y otros medios al alcance de la economía del centro educativo del nivel secundario.

- b) *Asociación de Padres de familia (APAFAS)*. Como órgano de participación social, contribuiría decididamente en la aplicación de la política de EBI urbana. Para esto se llevarán a cabo talleres periódicos de sensibilización social, cultural y lingüística, no sólo para los padres de origen indígena, sino también para los no indígenas. Pero, previamente se recogerán sus opiniones, sentimientos y actitudes respecto a la interculturalidad y a la realidad pluriétnica del país. Estos talleres se harán antes y durante la aplicación de la política educativa. Los gastos se financian con los recursos propios de la asociación y del centro educativo. Además, en esta nueva orientación educativa, la escuela tiene que estimular la participación de los padres y madres de familia, y de la comunidad, del entorno en los procesos de diseño curricular, en la ejecución y evaluación de la gestión educativa.

3.4.3 Estrategias pedagógicas

- a) *Capacitación docente*. Es otro tema que se tiene que priorizar en la aplicación de la política de EBI urbana. Para ello, se programará un conjunto de capacitaciones en los meses de descanso o vacaciones en temas de diversidad cultural y lingüística, identidad, interculturalidad, valores, historia crítica, ciudadanía, lenguas indígenas, estrategias metodológicas y recursos educativos propios, las conductas y las actitudes en la relación entre indígenas y no indígenas, vivencias y estrategias que involucren relaciones de conflicto, acuerdo, disenso y reconocimiento. La capacitación se desarrollará en fases: en la primera fase se tomará a un grupo de docentes que forme parte de la propuesta, en la segunda fase se incorporará a todos los docentes del centro educativo. Para esto se coordinará con la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación (DINEBI).
- b) *Materiales educativos*. Tema que apoyaría en la aplicación de la EBI urbana en el aula. Se tomará dos medios: elaboración y uso de materiales de otras personas e instituciones. La elaboración de materiales didácticos iría paralela a la capacitación docente y también después de ésta. La elaboración se realizará en forma conjunta por áreas. Por ejemplo, los profesores de comunicación diseñarían sus propios materiales según los temas y año de estudio al que van dirigidas. Otra forma de proveer-

se es usar los materiales educativos de instituciones escolares similares que trabajan la interculturalidad o el bilingüismo.

- c) *Contenidos.* La interculturalidad, como hemos indicado, podrá insertarse en las diferentes áreas curriculares según la temática programada y crearse talleres o cursos para tratar temáticas indígenas específicas. Por lo tanto, la interculturalidad se constituirá en el eje transversal de la práctica educativa y curricular. Sugerimos las siguientes temáticas a ser desarrolladas gradualmente: lenguas indígenas, historias locales, culturas indígenas a través de la historia, identidades diferenciadas, ciudadanía nacional y étnica, sistemas de valores, cosmovisiones, ecología, artes, matemáticas y literaturas.

3.4.4 Estrategias didáctico-metodológicas

Las sesiones de trabajo en aula o fuera de ella organizadas en talleres y proyectos⁷ deben dirigirse hacia, principalmente, la promoción de actitudes de interculturalidad no sólo entre los estudiantes, sino también en los profesores, padres de familia y en todo el ambiente escolar porque, como lo manifiesta Albó, “para consolidar determinadas actitudes en el alumnado, suelen influir más las actitudes y actividades que de hecho flotan en el ambiente que las explicaciones teóricas en el aula, aunque éstas son también un complemento necesario” (2002: 203). Es primordial el entorno, de eso depende la construcción de actitudes positivas hacia la diversidad étnica, cultural y lingüística.

Las estrategias didácticas se refieren específicamente al trabajo en el centro educativo y responden a las preguntas que toda planificación de aprendizaje debe contener: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿con qué?, ¿para qué?, ¿qué y cómo evaluar? ¿cuándo? y ¿a quiénes enseñar y quiénes enseñan?

a) Alumnos

La presente propuesta, presentada en el cuadro 1, es sólo un alcance inicial para seguir mejorando, va dirigida a centros educativos del área urbana del nivel secundario con población estudiantil no sólo de orígenes culturales indígenas, sino para todos. En lo lingüístico pueden ser monolingües castellanos, bilingües pasivos y estudiantes de habla de alguna lengua originaria del Perú.

b) Objetivos generales

- Promover prácticas de interculturalidad entre estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad del entorno escolar.

- Fomentar la igualdad y el respeto de la diversidad y abandono de los prejuicios étnico-culturales.
- Establecer relaciones sociales constructivas y dialógicas entre lo propio y lo ajeno en un ambiente de apertura a la diversidad.
- Analizar de manera crítica los saberes oficiales contrastando con los conocimientos y valores de los pueblos originarios.

Cuadro 1: Propuesta de trabajo educativo desde una perspectiva intercultural

Proyectos y talleres	Estrategias metodológicas	Recursos materiales	Evaluación	Responsables
Generando un clima favorable hacia la aceptación del "otro".	Aprendizaje cooperativo. Dinámicas, presentaciones y juegos.	Material a su alcance y los que elabore.	Participación activa. Autoevaluación	Docentes de todas las áreas director (a) y padres de familia.
Practicando el <i>ayni</i> o reciprocidad andina.	Sociodrama y presentación de casos de la vida real (positivos y negativos) acerca del <i>ayni</i> . Análisis y debate.	Vestuario, decorado y maquillaje. Película, CD.	Apreciación de parte de los mismos actores. Elogiar a cada uno de los estudiantes actuantes.	Personal docente
Elevando el autoestima personal.	Juego de roles. Reflexión y análisis crítico.	Vestimenta y decorado. Cuestionario autobiográfico.	Autenticidad en la asunción de roles específicos.	Todo el personal docente.
Fortaleciendo la identidad étnico-cultural.	Relato autobiográfico. Lecturas individuales.	Cuadernos, hojas y bolígrafos.	Socializar al pleno. Valoración	Docentes de ciencias sociales, arte y de comunicación
Fomentemos el equilibrio ecológico.	Investigación, debate y foro. Campañas de preservación del medio ambiente.	Video, TV., afiches, cartulina y marcadores.	Heteroevaluación Participación	Docentes, y comunidad educativa.
Superando la discriminación étnica y cultural.	Escenificación de conflictos étnicos y culturales. Discusión y análisis de conflicto.	Indumentaria tradicional. Vestuario, maquillaje, material de decoración.	Caracterización del personaje. Valoración. Búsqueda de soluciones.	Todos los docentes, administrativos y director.
Reconstruyendo las historias orales y escritas de los pueblos originarios.	Discusiones grupales. Visita a los ancianos sabios migrantes.	Textos orales, archivos, testimonios, museos.	Elaboración de narraciones de historietas.	Docentes de ciencias sociales y comunicación.
Investigando la cosmovisión indígena.	Exposición, análisis y comparación investigación	Textos históricos y Visualización de textos audiovisuales	Interpretación de la lógica indígena. Trabajo de investigación. Valoración	Personal docente

Proyectos y talleres	Estrategias metodológicas	Recursos materiales	Evaluación	Responsables
Taller: Introducción al aprendizaje de lenguas quechua y aimara como segundas lenguas.	Enfoque situacional y comunicativo. Métodos de segundas lenguas.	Materiales escritos de enseñanza Cuentos y leyendas indígenas	Comprensión Producción de textos orales y escritos.	Docentes de comunicación y padres de familia.
Taller: Enseñanza del castellano como segunda lengua para los estudiantes migrantes.	Enfoque comunicativo. Ejercicios orales.	Textos bilingües, textos de trabajo.	Comprensión y producción.	Docentes de comunicación.
Organizando festivales y pasacalles de música, danza, canto, cerámica y comida indígena.	Trabajo en equipo. (grupos heterogéneos)	Indumentarias, material de uso específico e instrumentos musicales. Micrófono, grabadora.	Participación Exposición a la comunidad Interpreta con creatividad.	Docentes y padres de familia
Promoviendo concursos literarios en lenguas originarias.	Composición. Declamación.	Textos orales de origen indígena	Producción escrita. Exposición a la comunidad educativa.	Docentes de comunicación
Investiguemos la formación de la ciudadanía peruana única.	Revisión bibliográfica Investigación, análisis y debate.	Textos históricos, archivos, medios de comunicación.	Autoevaluación, reflexión crítica, argumentación.	Personal docente de ciencias sociales.

3.5 A modo de conclusión

La educación escolar en el área urbana tiene que responder a la nueva realidad de la sociedad multicultural como lo es la ciudad capital peruana. En este contexto, la incorporación del concepto de interculturalidad como tema transversal en la enseñanza debe estar dirigida a todos los actores educativos, sean indígenas o no indígenas, es decir, cobra la necesidad de ser de doble vía porque la exclusión se observa en ambas sociedades en diferente grado, principalmente desde los sectores dominantes.

La interculturalidad supone, en el fondo, la transformación curricular en lo referente a los contenidos y saberes, estrategias metodológicas, prácticas socioculturales y, más que todo, la formación en valores y actitudes. En ese sentido, proponemos algunas ideas básicas relacionadas a los valores y conocimientos que se pueden aplicar inicialmente como proyectos y talleres en los centros educativos públicos urbanos del nivel secundario usando en su integridad el tercio curricular oficial.

Notas

- 1 Profesor aimara peruano de lengua y literatura. Egresado de la maestría del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos (PROEIB Andes). Dirigente de organizaciones de residentes aimaras en Lima: Asociación Distri-

tal Unicachi-Puno y del Instituto de Reafirmación de los Pueblos Aymaras, Quechuas y Amazonenses.

- 2 Coterráneos del mismo pueblo originario.
- 3 Concepto que sirve para designar a un tipo de conjunto habitacional de vivienda.
- 4 Entendida desde una posición crítica, para nosotros significa transformar la propuesta oficial del tercio curricular que es actualmente 10 horas de libre disponibilidad a nivel nacional para el nivel secundario. Igualmente darle un sentido político de la democratización del poder.
- 5 Convertido en objeto o cosa.
- 6 El Diseño Curricular Básico del Ministerio de Educación establece un total de 35 horas pedagógicas para el nivel secundario.
- 7 Trabajo interdisciplinario e interáreas curriculares

Referencias bibliográficas

Albó, Xavier

- 1999 *Indígenas urbanos en América Latina*. La Paz: CIPCA.
- 2002 *Educando en la diferencia*. La Paz: UNICEF y CIPCA

López, Luis Enrique

- 2004 “Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana”. En: Mario Samaniego y Carmen Gloria Garbarini (Comps.) *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Manzo, Luis y Carlos Westerhout

- 2003 *Propuesta metodológica en educación intercultural para contextos urbanos*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso y CEIP.

Ministerio de Educación del Perú

- 2004 *Ley General de Educación N. 28044*. Lima: MED
- 2005 *Diseño Curricular Básico de educación secundaria de menores*. Lima: Ediciones Abedul.

Muñoz, Antonio

- 1997 *Educación intercultural: teoría y práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Sichra, Inge

- 2004 “Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas”. Documento de línea de investigación. Mimeo. Cochabamba: PROEIB Andes.

Tubino, Fidel

- 2004 “Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico”. En Mario Samaniego y Carmen Gloria Garbarini (Comps.) *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

EXPERIENCIAS INTERCULTURALES EN LA RAAN-NICARAGUA

El proceso de elaboración de textos bilingües para educación intercultural bilingüe de la sección primaria

Leyla Barbosa Toribio¹

4.0 Antecedentes

El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Nicaragua inicia en el año 2000, a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe y con el apoyo de la Cooperación Internacional, un proceso de transformación curricular. Uno de sus objetivos plantea la ampliación de la cobertura de la EIB hasta el sexto grado de escuela. Es parte de la política educativa de Nicaragua el fomento del desarrollo de una propuesta educativa adecuada a la realidad cultural y lingüística de la población indígena y comunidades étnicas. Dentro de este contexto, en el año 2003 el Proyecto Fortalecimiento del Sector Educativo, FOSED-UE, financiado por la Unión Europea, impulsa el desarrollo de actividades y procesos educativos en sus distintos componentes, a fin de contribuir desde un enfoque integral al mejoramiento de las condiciones básicas de la educación intercultural bilingüe en la Región Autónoma del Atlántico Norte, RAAN, hábitat de las étnias *miskitu* y *sumu mayangna*.

En el año 2004 me integré al Proyecto Fortalecimiento del Sector Educativo, FOSED-UE, orientado a la adecuación del Currículum de Educación Intercultural Bilingüe de la Región Autónoma del Atlántico Norte, RAAN. El proyecto lo constituimos un grupo multicultural, formado por docentes de la región del Pacífico y del Atlántico Norte. Los docentes de la región del Pacífico con las especialidades en ciencias sociales, ciencias naturales, matemá-

ticas y español; además de contar con varios años de experiencia en la tarea educativa. Los docentes de la región del Atlántico Norte, a su vez, con la experiencia de haber trabajado muchos años en el sector rural.

Otra característica importante era que los docentes de la región del Pacífico éramos monolingües, hablantes de español a excepción del especialista de matemática hablante de inglés criollo y del español como segunda lengua. Los docentes de la Región Autónoma del Atlántico Norte, bilingües y en algunos casos trilingües, sus lenguas maternas eran el *sumu mayangna* y el *miskitu*, con el español como segunda lengua.

Durante los primeros meses mi trabajo se desarrolló en la sede central del Ministerio de Educación en Managua recopilando información y colaborando con los técnicos de educación primaria quienes se encontraban realizando una adecuación del currículum de educación primaria. Lo novedoso de este proceso, tanto para la región del Atlántico como la del Pacífico, fue la elaboración de un currículum basado en el desarrollo de competencias orientadas en las capacidades de los niños y las niñas.

4.1 Experiencias en la Mina Rosita

El traslado a la Mina Rosita para incorporarme al equipo de trabajo y, sobre todo el hecho de trabajar con los docentes indígenas *sumu mayangna* representó para mí un cambio importante en mis patrones de pensamiento y en la perspectiva que tenía acerca del quehacer educativo. Representó para mí el trasladarme a un mundo que solamente conocía por relatos poco favorables y llenos de prejuicios que sólo me provocaban miedo y temor. Nuestra sede de trabajo fue la delegación del Ministerio de Educación en la Mina Rosita, y allí comenzaron mis experiencias en esta parte de mi país que por nunca había conocido, con población indígena originaria de la región y con quienes tenía contacto por primera vez.

En mis años de estudiante había escuchado hablar de la existencia de grupos indígenas. Sólo conocía de ellos por lo que había leído en libros y documentos. En mi tarea docente cuando comencé a dar clases en la escuela primaria hablaba de los indígenas como parte de la población existente en esta región de Nicaragua pero nunca por haber tenido contacto directo con estos grupos étnicos. No sabía exactamente dónde vivían a tal extremo que para mí, y creo que también para muchos nicaragüenses, al hablar de los habitantes de la Costa Atlántica nos imaginamos que todos son hombres y mujeres de raza negra, altos y con el pelo crespo, con costumbres diferentes en cuanto a comidas y modo de vivir.

Al viajar rumbo a la minas no podía dejar de tener cierto temor, ya que a pesar de que esta región es parte de nuestro bello país poco la conocemos. Mis sorpresas comenzaron desde que llegué al aeropuerto, lugar singular y digno de historietas, era un potrero donde se tiene que apartar el ganado para que el avión pueda aterrizar. La marcha hacia el pueblo la hice en un camión. En mi primer viaje a Rosita sufrimos la falta de electricidad, sólo disponíamos de energía eléctrica cuatro o cinco horas al día, las noches eran tan oscuras que debíamos alumbrarnos con candela.

Todo esto era nuevo para mí, no dejaba de tener miedo, sobre todo me asustaba la idea de que pueda tropezarme con alguna culebra, ya que me habían contado que en estos lugares abundaban. La primera noche casi no dormí y permanecí toda la noche desvelada con mi foco encendido y pendiente de cualquier ruido. Sin embargo, la más grande de mis sorpresas la viví al segundo día cuando por primera vez observé al grupo de indígenas *sumu mayangna* que era con quienes debería trabajar directamente en adelante. Bajitos de estatura y con el pelo liso parado, tan parecidos y puedo decir que hasta iguales a los habitantes de un sector de Masaya, los monimboseños, quienes también son de descendencia indígena; bastante parecido tenían también con muchos habitantes de Nindirí, pueblo indígena de Masaya de donde soy oriunda, nada que ver con lo que me había imaginado. Por el contrario, sus características físicas me eran familiares, pero, aun así, lo admito con vergüenza, me sentía una extraña en mi propio país y con mi propia gente.

A partir de este día empecé mi relación de trabajo con los *sumu mayangna*, pueblo originario de la región autónoma del Atlántico Norte. El reto planteado era elaborar todos juntos el currículum de la educación intercultural bilingüe e igualmente los primeros textos bilingües de todas las áreas para quinto y sexto grado. Realmente constituía un reto, tanto para ellos como para nosotros, los que participamos por parte de la región del Pacífico ya que era la primera vez que se elaboraban textos bilingües para estos grados de educación primaria; además de ser también la primera ocasión en que los indígenas participaban en la elaboración de su currículum y de sus propios materiales educativos.

4.2 Contacto y conflicto intercultural

El trabajo fue muy duro y complejo tanto para nuestros colegas indígenas como para nosotros, los del Pacífico, porque, aunque estaba clara la meta, el camino para llegar a ella presentaba muchos obstáculos. El primer reto por vencer era romper el hielo, interactuar con la comunidad y lograr su acep-

tación y confianza, a su vez ellos también buscaban un acercamiento no sólo con el grupo del Pacífico sino con el resto de docentes indígenas tanto de los *sumu mayangna* como de los *miskitu* que dudaban de su capacidad para realizar este trabajo. A medida de nuestro interactuar cotidiano percibí que no solamente nosotros los del Pacífico teníamos prejuicios hacia los *sumu mayangna*, sino que ellos también los tenían hacia la población del Pacífico.

Pero, lo más curioso fue el verificar el alto nivel de desconfianza y prejuicios entre *miskitu* y *sumu mayangna*, así como entre los mismos *sumu mayangna*. Existía, por ejemplo, bastante desconfianza en la población *sumu mayangna* en el área de las competencias profesionales de los profesores de la misma etnia. Este mismo trabajo de elaboración de textos fue realizado con los *miskitu* en el sector de Puerto Cabezas y Waspan. Fue otra oportunidad para mí de trabajar con otro grupo indígena del cual también sólo tenía referencias. En su aspecto físico este grupo es diferente a los *sumu mayangna*, pues se parecen más a los criollos de la región autónoma del Atlántico Sur.

Al principio los indígenas nos veían como sus enemigos, los colonizadores, al extremo de llamarnos los españoles; nos miraban con recelo y eran poco amables en su trato, a excepción de algunos que eran más tolerantes. Considero que en parte no dejaban de tener razón porque siempre han estado ausentes en este tipo de trabajo. Del Pacífico, según la opinión de los indígenas, solamente llegaban las orientaciones que los docentes debían aplicar en sus escuelas; ni sus opiniones ni nunca ellos habían sido tomados en cuenta en los procesos de reforma educativa, tampoco en las transformaciones curriculares, menos aún en la elaboración de materiales educativos. Los *sumu mayangna* estaban totalmente convencidos que nosotros habíamos llegado para imponerles lo que debían hacer. Frente a ello estaban dispuestos a discutir su propia perspectiva y desde sus propias necesidades. Ser actores en la elaboración de su propia transformación curricular fue la oportunidad que desde hacía tiempo esperaban para poder reflejar tanto en los contenidos curriculares como en los materiales educativos su cultura, sus necesidades, sus costumbres y paisajes donde los niños y las niñas de su región se sintieran identificados fortaleciendo así su identidad cultural.

Recuerdo muy bien la primera ocasión en que recibimos capacitación juntos, ésta fue impartida por la consultora Teresa Valiente en un local de la Mina Rosita, el objetivo era aclarar dudas e inquietudes sobre cómo trabajar el currículum de educación intercultural bilingüe y también explicar cómo se debían elaborar los textos bilingües en todas las áreas. Al comienzo parecíamos realmente dos equipos extraños y contrarios. Los de la región del Pacífico nos encontrábamos ubicados en un extremo del salón, asombrados de es-

cuchar a los *sumu mayangna* hablar en un español mezclado con palabras de su lengua materna o en su propia lengua materna; los *sumu mayangna* permanecían frente a nosotros a la defensiva y pendientes de lo que el grupo del Pacífico opinaba. Cuando se dirigían a nosotros nos decían que de igual forma nos comportábamos nosotros. Un gran trabajo fue el realizado por nuestra tutora para lograr que nos sintiéramos como un solo equipo y nos tratáramos con mayor tolerancia y no como rivales. Aunque no fue fácil tuvimos algunos logros, creo que llegamos a ganar parte de la primera batalla, aunque se respetó las diferencias entre las personas, empezamos a aceptarnos un poco como personas diferentes respetando nuestras opiniones. Nunca olvidaré las largas discusiones que manteníamos hasta llegar a un consenso sobre un determinado tema o contenido.

Sin embargo, siempre existía el recelo, sobre todo, porque los que llegamos del Pacífico a trabajar con ellos éramos en mayoría mujeres. Mientras que nuestra contraparte indígena estaba conformada por docentes varones, característica peculiar que observé durante las capacitaciones con docentes. Realidad contraria a lo que sucede en la región del Pacífico, donde el trabajo docente en su mayoría es realizado por mujeres.

No se me olvida la ocasión en que durante un taller de trabajo discutíamos ciertos contenidos del área de matemáticas, cuando un compañero indígena expresó que las mujeres no tenían capacidad para entenderlas y que por eso en su región no había mujeres que enseñaran o destacaran en el área de matemáticas a lo que con mucha discreción nosotros tuvimos que explicarle lo errado de su opinión. Su machismo les impide muchas veces entender que las mujeres somos tan capaces como los varones.

Cuando los indígenas no querían que entendiéramos lo que conversaban hablaban en su lengua materna. Una ocasión nos dirigimos a ellos y les pedimos que hablaran en español para poder entender lo que conversaban; molestos nos respondieron que tenían derecho a hablar en su propia lengua.

Después de esta capacitación y una vez decidida la estructura del programa de estudios y de los textos bilingües, nos dividimos en grupos más pequeños para iniciar el trabajo comenzando con la elaboración de competencias, del programa y los textos escolares.

En mi grupo trabajamos con otra compañera del Pacífico y dos indígenas *sumu mayangna* el programa del área de persona, cultura y naturaleza que engloba los contenidos de las ramas de ciencias naturales, ciencias sociales y las de moral y cívica. Posteriormente, también elaboramos juntos los textos bilingües en las mismas áreas. Asimismo tuve la oportunidad de participar en la elaboración de materiales de arte, recreación y educación física, lo cual des-

de una perspectiva intercultural me permitió acercarme más a la cultura *sumu mayangna*.

Así, comenzamos a tratarnos más y conocernos mejor. Fue una experiencia de aprendizaje en la que todos los integrantes de mi grupo salimos favorecidos. Durante el intercambio de nuestros conocimientos, experiencias y relatos conocí mucho de sus costumbres, leyendas y mitos; del mismo modo aprendí lo que querían transmitir a sus hijos a través de estos materiales que estábamos elaborando en conjunto. Con ellos trabajé mano a mano en su transformación curricular y en la elaboración de los materiales educativos bilingües de quinto y sexto grado de primaria.

4.3 El proceso de elaboración de textos bilingües para quinto y sexto grado de educación intercultural bilingüe. El modelo de contextualización

Como base de nuestro trabajo teníamos al Sistema Educativo Autonomo Regional, SEAR. El que constituye el marco global del proceso de transformación curricular en la Costa caribe nicaragüense. El SEAR es un capítulo del Plan Nacional de Educación en el marco del Sistema Educativo Nacional, y tiene como antecedentes tanto las bases legales como las experiencias que, en materia de Educación Intercultural Bilingüe, EIB, se vienen realizando desde los años 80' en la costa caribe nicaragüense. Dentro de este contexto, el currículum de educación primaria nacional fue enriquecido con contenidos propios de la Costa atlántica nicaragüense los que refuerzan la interculturalidad de los pueblos indígenas.

Una vez que discutíamos el contenido o la competencia que debería llevar el programa lo escribíamos en español y los docentes *sumu mayangna* de inmediato lo contextualizaban en su lengua materna. Esto fue un trabajo duro para los compañeros docentes indígenas que trabajaron con el modelo de contextualización.

En el proceso de contextualización consideramos los siguientes pasos:

- a) elaboración en español del contenido seleccionado por consenso,
- b) interpretación del contenido elaborado en español, de parte de los indígenas,
- c) expresión escrita en la lengua indígena del contenido interpretado,
- d) validación del contenido interpretado utilizando dos vías:
 - la interpretación por los indígenas en su lengua materna,
 - la interpretación por los indígenas en español.

Este proceso implicó el que nos reuniéramos constantemente para ponernos de acuerdo en ciertas terminologías recurriendo, no pocas veces, a préstamos del español por no poder contextualizarlas en el idioma originario; por ejemplo, la mayor dificultad se presentó en la contextualización de términos y contenidos científicos. Cabe mencionar que es la primera experiencia y el esfuerzo realizado es digno de admiración y nosotros a la par con ellos explicábamos algunos conceptos para facilitar la contextualización, esto también fue grandioso para nosotros porque hasta nos permitió aprender diversos vocablos de su lengua materna. En esta etapa del trabajo ya no había recelos, trabajábamos como un verdadero grupo intercultural tratando de que todo quedara de la mejor manera posible.

Una vez que el programa estaba contextualizado, reuníamos a los docentes de lengua indígena que impartían quinto y sexto grado y validábamos el material elaborado. Esto se realizaba en un taller de capacitación con una duración de tres a cuatro días donde los autores indígenas presentaban en su lengua materna los contenidos desarrollados aclarando dudas e inquietudes a los maestros participantes en el taller. Así demostraban una vez más cómo se habían compenetrado con el trabajo que realizábamos conjuntamente, pero como dice el dicho “nadie es profeta en su tierra”, a veces había maestros en el taller que dudaban de que los indígenas sean quienes elaboraban sus materiales, a pesar de ver el dominio que tenían del propio trabajo que presentaban. Esta duda se fue disipando poco a poco hasta que todos, maestros y autores, se sintieron partícipes del proceso de transformación curricular.

Posteriormente a este taller los maestros bilingües de las escuelas de la Mina Rosita y Bonanza se trasladaban a sus centros para desarrollar con sus alumnos los contenidos del nuevo programa; allí estábamos nuevamente presentes para dar seguimiento a este proceso de validación observando el desarrollo de los contenidos en el aula de clase y el dominio del maestro del contenido e igualmente asesorando a los docentes.

A la vez que validábamos los programas iniciamos la elaboración de los textos donde tuvimos muchos momentos de discusión sobre los contenidos que deberían mantenerse en español y en lengua materna. La decisión era difícil pero al final acordamos dejar un porcentaje del 50% y 50%; los contenidos a contextualizarse en lengua materna fueron seleccionados por los indígenas partícipes en el proceso de elaboración de los materiales. Este proceso lo hicimos en forma conjunta siguiendo la estructura aprobada por todos, primero se elaboraron en español y, posteriormente se los contextualizó en lengua materna, finalmente se armó el texto bilingüe tomando en cuenta el porcentaje de distribución de las lenguas aprobado previamente por todos.

Es necesario destacar que aquí la contextualización fue muy difícil para los indígenas que se enfrentaban a una cantidad de términos y conceptos desconocidos en su lengua y que al contextualizarlos debían ser comprendidos por todos. Por esta razón se tomó la decisión de que cada unidad elaborada sea validada, ratificada y/o rectificada de inmediato. De esta forma se daba al resto de los docentes la oportunidad de participar en la elaboración de sus propios materiales educativos. Una vez corregida la unidad era aplicada en el aula para ser igualmente validada por los alumnos. De esta manera pudimos hacer un seguimiento para verificar el nivel de comprensión del material elaborado.

El acompañamiento a los docentes indígenas en este proceso implicó asegurar que el contenido científico del área no se hubiese desvirtuado en el proceso de contextualización, se pidió a los compañeros indígenas que nos explicaran en español lo que estaba contextualizado en su lengua materna y si la idea se había perdido volvían a corregir el contenido. El trabajo fue difícil, pero muy interesante para todos, ya que al final terminábamos riéndonos de los errores cometidos, sobre todo, cuando se desvirtuaba el contenido científico.

Una de las dificultades que a veces se presentaba al desarrollar algunos contenidos era cuando nuestros compañeros indígenas querían que plasmáramos en los libros algunas creencias como verdades absolutas. Por ejemplo, decir que las iguanas se aparean con las culebras o que de un rayo cae una piedra etc. En realidad aquí radica un principio del conocimiento científico: todo tiene una explicación. Todas las culturas tienen una respuesta a todo fenómeno o hecho. El problema surge cuando una cultura exige que su explicación es la única y/o verdadera.

4.4 Reflexiones finales

El trabajo en la RAAN me dio la oportunidad de conocer a muchos docentes y alumnos indígenas, así como de la belleza y riqueza natural de este sector de Nicaragua desconocido por muchos nicaragüenses. También tuve la oportunidad de conocer más sobre las costumbres, creencias y formas de vivir de los indígenas *sumu mayangna* y *miskitu*. Retrospectivamente reflexionando, a partir de las experiencias vividas, pienso que todos los prejuicios no han sido superados. Sin embargo, de esta convivencia todos hemos salido ganando. Aprendimos la importancia de aceptar y respetar nuestras diferencias. Conformamos un grupo multicultural donde la comunicación intercultural fue una condición básica para el enriquecimiento personal, grupal y, no por último, de los materiales elaborados.

Como maestra fue la mejor lección aprendida. Ya no hablaré en mis clases sobre algo desconocido sino sobre algo vivido y como persona me siento dichosa de haber conocido y trabajado con estos compañeros docentes con quienes compartí ideas y experiencias y de quienes aprendí nuevos conocimientos.

Finalmente, es necesario destacar que desde el año 2003 se han graduado 150 maestros y 100 técnicos superiores en educación intercultural bilingüe. La EIB, en Nicaragua, cuenta con personal calificado y metodológicamente adecuado que puede hacer frente a los nuevos cambios en la educación de Nicaragua. Lo importante en esto es que el 95% de los maestros graduados son de origen indígena. La EIB es un proceso de construcción metodológica con pertinencia a las necesidades de aprendizaje de niños y niñas con características específicas en su proceso de socialización así como está orientada a las expectativas de desarrollo de relaciones equitativas en la sociedad nacional en el marco de demandas globales e interconectadas.

En Nicaragua la EIB se encuentra frente al gran reto de su desarrollo sostenible. Entre los desafíos más importantes mencionamos algunos que deben ser parte de estrategias para el corto, mediano y largo plazo no solamente para el 5to y 6to grado, sino para el proceso de EIB en general, incluidos jóvenes y adultos:

- el fortalecimiento de los aspectos pedagógicos y organizativos de los docentes en todas las escuelas de la RAAN integradas en la modalidad bilingüe (multigrado),
- la dotación de materiales y equipos a las escuelas a fin de garantizar el aprendizaje de los niños y las niñas, por tanto contribuir en el mejoramiento de la calidad de la educación intercultural bilingüe,
- la implementación de un sistema de capacitación (formación) continua orientado a las necesidades pedagógicas de los maestros y maestras,
- el fomento del seguimiento (monitoreo) y de la evaluación como tareas permanentes permitiendo una retroalimentación oportuna y de mejoramiento metodológico.²

Notas

1 La autora es licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad de biología y ciencias naturales, y maestra de educación primaria. Ha trabajado en diversos proyectos de transformación curricular y elaboración de material.

- 2 Dionisio Mora Núñez y Perla M. Gutiérrez Colindres en: La educación intercultural bilingüe en Nicaragua: Avances y desafíos. En: *Pueblos Indígenas y Educación*, n. 56.

5

EXPLORANDO LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

Pasantía en Tinta, Cuzco-Perú

Elizabeht Heil

5.0 Antecedentes

Al finalizar mis estudios en pedagogía en Alemania, y antes de comenzar el período de prácticas de profesorado, decidí ampliar mis conocimientos a través de una experiencia de docencia magisterial en el extranjero. Estuve primero en Santo Domingo de los Colorados, en el Ecuador, trabajando con niños preescolares y, paralelamente a mi trabajo, me dediqué a revisar la literatura local. Mi interés por la educación intercultural bilingüe aumentó cuando leí las publicaciones del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, P.E-BI-GTZ, en Ecuador (1990-1993). El deseo creciente de profundizar más en esta temática me empujó a tomar contacto con el Proyecto de Formación Docente, PROFORMA-GTZ, en el Perú (1999-2002) e informarme sobre la posibilidad de una pasantía. La respuesta fue positiva.

Llegué a Lima el 27 de abril de 2002 y dos días más tarde me integré en el Proyecto de Formación Docente de Educación Bilingüe Intercultural, PROFODEBI-GTZ, con sede en el Ministerio de Educación en Lima. El PROFODEBI orientado al apoyo de la formación docente de educación bilingüe intercultural, estaba trabajando con cinco institutos pedagógicos (Tinta, Ayacucho, Huanta, Huancavelica y Andahuaylas) promoviendo una metodología con énfasis en la equidad de género, la enseñanza bilingüe (en quechua, como lengua materna, y castellano, como segunda lengua), la perspectiva intercul-

tural y adecuación del plan de estudios a las necesidades locales y regionales. En Lima fui acogida muy cordialmente por los integrantes del proyecto. Las lecturas de las publicaciones del mismo PROFODEBI y las conversaciones con mis nuevos colegas apoyaron la decisión de enfocar mi pasantía en el Instituto Superior Pedagógico de Tinta. Mis temores de ser identificada con suspicacia como enviada del ministerio, fueron sin fundamento y mi integración en el instituto estuvo siempre acompañada por la cordialidad.

5.1 Seis semanas en el Instituto Pedagógico de Tinta, Cuzco

Mi pasantía tuvo un enfoque de exploración. Tenía un interés muy grande en la aplicación del principio de la interculturalidad en el área de ciencias sociales de la formación docente para escuela primaria, incluida la especialidad de educación bilingüe intercultural. Al comienzo mi mirada se centró en la observación. Pero, poco a poco, se cristalizó mi interés en entender el concepto de la interculturalidad desde la perspectiva de los estudiantes. Las diferencias de opinión me parecieron muy notables. Al mismo tiempo de realizar las actividades planificadas en Lima –y adaptándome a las condiciones locales– me dediqué a sondear los ángulos del concepto de la interculturalidad mediante entrevistas a estudiantes y profesores.

Pronto quedó elaborado un cuestionario después de numerosas modificaciones, con diez preguntas abiertas bajo un fuerte acento en el concepto de cultura. Durante la aplicación del cuestionario a los estudiantes del séptimo semestre durante las seis semanas tuve la oportunidad de observar clases, participar en discusiones relacionadas con el plan de clases, dialogar con profesoras, profesores y estudiantes, participar en los juegos olímpicos (basketball y natación) y fiestas, así como tomar parte en las festividades del Día del Padre (canto, danza), etc.

5.2 Levantamiento de datos

En mi pasantía se consideraron dos aspectos: la realización de actividades previamente discutidas y acordadas en Lima y una exploración cuantitativa del concepto de interculturalidad desde la perspectiva de los estudiantes de pedagogía. Bajo el primer punto consideré entrevistas a profesores y profesoras. De ellos recibí apertura, confianza y gran interés. La charla con los estudiantes mostró claramente que el concepto de interculturalidad en el alumnado es muy diferente e incluso muy variado. A partir de esta constatación me pareció importante indagar sobre estas diferencias a través de una encuesta más precisa. Igualmente, tuve la oportunidad de analizar las tesis de grado y

el material didáctico utilizado por la especialidad de ciencias sociales, al igual que pude observar clases y visitar las escuelas donde los estudiantes realizan su práctica docente.

Mi pasantía también fue aprovechada por mis colegas de ciencias sociales. Dentro de un marco de diálogo e intercambio de ideas y experiencias, los profesores me preguntaban sobre la Segunda Guerra Mundial, las estructuras sociales en la Edad Media y también me solicitaban sugerencias de pistas metodológicas para realizar clases centradas en el aprendizaje de los alumnos. Estas últimas debían ser expuestas durante la reunión semanal de profesores de la especialidad. Por varias semanas esto no fue posible debido a los feriados y a los días de huelga magisterial. Recién se pudo hablar de ello durante la tarde del día anterior a mi partida. La aplicación del cuestionario a los estudiantes se realizó durante las clases con especialización en primaria. De manera general, los estudiantes mostraron interés, especialmente en los salones donde había hecho observaciones de clase.

5.3 Resultados

5.3.1 El principio de la interculturalidad, desde la perspectiva de los docentes de ciencias sociales

El objetivo de la clase es profundizar el conocimiento sobre la propia cultura, el propio país y el mundo, así como despertar el interés y la actitud de respeto por otras culturas. Debido a los largos años de subvaloración de la propia cultura se persiste en la importancia de revalorar y reactivar la cultura andina. En el área se enfoca y promueve la opinión crítica y reflexiva; queda muy corto, sin embargo, el análisis profundo. El objetivo es la construcción de una opinión propia, y su argumentación, así como la aceptación de la opinión de los otros. Los docentes de la especialidad de ciencias sociales se esforzaron en aplicar el principio de la interculturalidad en diferentes niveles:

- a) En el nivel de la relación profesor-alumno se evidenció la inquietud de los docentes por apoyar a los alumnos.¹ Uno de los profesores, por ejemplo, dedica algunos minutos a las preocupaciones de sus alumnos antes de empezar con la clase. Las inquietudes son generalmente de orden económico.² La dedicación de los profesores a los alumnos se extiende a los momentos fuera de clase; durante las tardes, a veces hasta el atardecer.
- b) En relación con el método y contenido de aprendizaje los profesores de ciencias sociales integran contenidos de la historia universal y los vin-

culan con hechos y situaciones de la historia del Perú y de la región andina. En la historia del Perú, geografía y etnología se toma en cuenta tanto la cultura española como la autóctona. Los profesores se preocupan por realizar la clase de manera activa y metodológicamente variada.

- c) En relación con el material didáctico, en la especialidad de ciencias sociales, cada profesor prepara su propio material para ser mostrado principalmente durante la clase y no para ser trabajado autónomamente por los alumnos. El contenido se refiere principalmente a la geografía del entorno y material visual sobre culturas autóctonas del lugar.³ No obstante, según los profesores gran parte del material es prestado a los estudiantes para realizar sus prácticas. En las clases que observé, los profesores utilizaban mayormente la pizarra y copias, de las cuales había muy pocos ejemplares debido a razones económicas.

5.3.2 Apreciación de los estudiantes sobre la clase de ciencias sociales

Al indagar a los estudiantes si el principio de interculturalidad es aplicado en el instituto, la mayoría respondió que los profesores sí tomaban en cuenta la interculturalidad durante la clase, pero que ellos desearían una mayor profundización del tema. Sólo pocos estudiantes opinan que la propia cultura es oprimida en el instituto.

Interculturalidad es entendida en relación estrecha con el uso del idioma quechua y desde esta perspectiva es tema principal en los trabajos de investigación realizados en grupos de trabajo, lo cual es aceptado por los alumnos. No obstante, en su mayoría los estudiantes del ISP Tinta han escuchado por primera vez sobre el concepto de interculturalidad y, a través de ella, percibido la valoración de la propia cultura. Sensibilizados de esta manera las reflexiones de los estudiantes sobre su posición frente a la cultura andina no se han dejado esperar y actualmente se interesan más por ella.

Si tuviéramos que hablar sobre tendencias, encontramos las siguientes:

- a) Una pequeña parte de los estudiantes, los más jóvenes, cuyas clases están enfocadas principalmente en el idioma castellano, rechaza el principio de la interculturalidad.
- b) Diversos estudiantes del séptimo semestre esperan de los profesores dar una mayor importancia a la propia cultura. Su inquietud principal es prestar más atención a la lengua originaria, es decir, que el quechua sea utilizado al igual que el castellano en la realización de las clases. Actualmente, los profesores aún no están en condiciones de dictar clases

en quechua pero entienden la preocupación de los estudiantes y procuran mejorar sus conocimientos de esta lengua para aplicarla en sus clases.

A fin de equilibrar las diferencias entre las clases anteriormente enfocadas en castellano y las clases de educación bilingüe intercultural, los profesores de la especialidad de ciencias sociales planean mezclar los grupos de estudiantes dentro de una promoción. Aun cuando la falta de recursos es sentida como limitación, los profesores están pensando realizar un estudio evaluativo sobre resultados de la formación docente en educación bilingüe intercultural de la primera promoción que finaliza con esta especialidad. Los resultados servirán de base para realizar reajustes pertinentes y mejorar la enseñanza.

5.3.3 La interculturalidad desde la perspectiva de los estudiantes

Los estudiantes vinculan la interculturalidad casi unánimemente con el intercambio o la relación entre diferentes culturas. El concepto de cultura es, por tanto, central para entender la interculturalidad. Esta varía entre los estudiantes identificándose desde una percepción muy amplia hasta una visión muy estrecha. Las respuestas en particular tampoco son siempre tan cerradas, más bien son contradictorias. Podemos caracterizar estas opiniones extremas de la siguiente manera:

a) Percepción estrecha

Dentro de esta percepción se entiende por cultura al conjunto de costumbres, fiestas y creencias, por tanto muy cerca al concepto de folclore identificado más con el ámbito rural que con la ciudad. Vista de este modo la cultura es tratada como una unidad indivisible que no puede ser cambiada en partes. Dentro de este contexto sería difícil hacer un análisis en sus elementos por considerarse la cultura como una totalidad y que, por tanto, debe ser básicamente respetada; ella es buena a priori. Los estudiantes con esta opinión, sienten que la cultura está estrechamente relacionada con el entorno (por ejemplo, en Sicuani existe una cultura diferente a Tinta). Por tanto, también en el ISP de Tinta hay una cultura a la cual pertenecen los estudiantes.

b) Percepción amplia

Además de la suma de costumbres, esta percepción incluye en la cultura la forma de vida y de organización de una sociedad. Se entiende por cultu-

ra a una totalidad compuesta por partes que pueden ser separadas y valoradas por separado. Desde esta perspectiva es posible tener una opinión crítica sin juzgar a toda la cultura y sin rechazar la idea de una necesidad de mejorar o cambiar los aspectos negativos. La cultura se encuentra enganchada con el entorno y es influenciada por cada persona. Los que defienden esta interpretación sostienen la diversidad cultural en la sociedad y en el ISP.

En la percepción estrecha de cultura, ésta puede ser olvidada, reprimida o vivenciada pero no cambiada. Por tanto, tampoco puede haber ningún cambio a través de otros: ella nace con el ser humano que la deja crecer y vivir. En cambio, los estudiantes que sostienen una percepción más amplia de cultura, son de la opinión de que ella está sometida a un permanente cambio tanto de sí misma y por la influencia de otras culturas.

El resultado más importante de la realización de la interculturalidad –en casi todos los estudiantes– es vivir en armonía. Esto se logra por un lado, desde la valoración y recuperación de la propia cultura; es decir, de las prácticas, de costumbres y conocimiento de las propias raíces. Por otro lado, también existe la exigencia de conocer y valorar otras culturas, lo cual es demandable a las personas de todas las culturas.

5.4 Aplicación del principio de la interculturalidad

5.4.1 En la práctica docente

Los estudiantes del noveno semestre (penúltimo año) no se refirieron explícitamente al principio de la interculturalidad, a pesar de haber tratado el tema en clase, por medio de una parábola griega que permitía tematizar la cultura occidental. Fue diferente en el caso de un practicante del tercer año que se encontraba en una escuela multigrado cerca de Combepata. El hacía claramente el corte entre clases dadas en castellano y otras en quechua utilizando una canción sobre el maíz en el idioma originario. Con ello tomaba en cuenta la lengua y el horizonte de las experiencias de sus alumnos.

El conocimiento sobre interculturalidad de los estudiantes de penúltimo año varía fuertemente. Esta experiencia fue confirmada por los profesores quienes percibían grandes diferencias en las clases paralelas porque la interculturalidad tenía diferente peso como enfoque en la enseñanza.

5.4.2 En las tesis de grado⁴

El tema de la interculturalidad se lo trató en una tesis de grado; si bien se aborda correctamente el tema en la parte teórica, no es así en el análisis

propio en las deducciones o conclusiones. Es muy posible que estos estudiantes estén conscientes de la importancia de la interculturalidad como problemática pero no consiguieron integrar este principio en la parte empírica de su trabajo. En otras tres tesis se argumenta la importancia de la valoración de la propia cultura, la cual es vista como fuente de intensificación de procesos de aprendizaje y de convivencia pacífica, sin mencionar explícitamente, no obstante, el principio de interculturalidad. Más bien se sobreentiende de por sí la urgencia de comprender la necesidad de la apertura para una convivencia pacífica con otras culturas a través de la valoración de la propia cultura.

Solamente en dos tesis se trata el tema de la interculturalidad explícitamente. En su trabajo sobre sexualidad, el autor y sus compañeros ven en la diversidad cultural una fuente de adquisición de conocimientos. Sin embargo, no dan una referencia explícita sobre interculturalidad, tampoco profundizan sobre el título “Aprender es interculturalidad”.

Otro autor y sus colegas explican en su trabajo lo que entienden por interculturalidad con mayor precisión. En sus citas determinan la interculturalidad como la relación entre culturas y la definen a partir de un concepto amplio y dinámico de cultura. Al igual que en las entrevistas ven resultados positivos de la interculturalidad a través de la valoración de la propia cultura, el conocimiento y el diálogo con otras culturas, pero también reprochan el consumo desmedido. No obstante, queda sin mencionarse la necesidad de un análisis crítico y profundo de los aspectos particulares de la cultura como base de modificaciones para construir una sociedad mejor y más equitativa.

5.5 Resumen del análisis

Los profesores y los estudiantes se preocupan enfáticamente en profundizar sus conocimientos sobre la propia cultura y valorarla. La misma posición existe, pero en menor grado, cuando se trata de otras culturas. Casi todos valoran la multiculturalidad como riqueza y el que cada cultura tiene el mismo valor en sí misma. Se trabaja intensamente para superar el rechazo y la discriminación social, desde la valoración de la propia cultura. Esta es, sin embargo, si bien en parte racionalmente aceptada, aún no es completamente internalizada.

En este proceso se reconoce la búsqueda de una posición propia con argumentos que la validen; por tanto, queda pendiente, para una gran parte de los estudiantes, la definición de un concepto de interculturalidad. Se podría trabajar intensamente el concepto de cultura desde una perspectiva constructivista. Tanto en el desarrollo de las clases como en la práctica docente la in-

terculturalidad se articula con el uso del quechua y por eso es más fácil su aplicación. Dentro de este enfoque la diferenciación entre un amplio y estrecho concepto de cultura podría contribuir a entender la visión tradicional de cultura, tanto como un conglomerado de costumbres, así como una complejidad orientada a la nueva demanda de una ampliación del concepto.

Una reflexión crítica sobre el desarrollo de las culturas puede conducir inclusive a entender y juzgar mejor los aspectos de la cultura en particular. Un análisis diferenciado y profundo, así como la valoración de algunas expresiones culturales podrían ayudar, por un lado a mantener la valoración positiva de la propia cultura y, por el otro, a trabajar por el desarrollo de la misma desde una perspectiva de mejoramiento social (por ejemplo, en la superación de prejuicios de género).

Las entrevistas con los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico de Tinta mostraron que dentro del grupo de estudiantes la interculturalidad es interpretada de forma muy variada. Por esta razón me pareció muy interesante profundizar mi análisis en este aspecto. En los cuestionarios de sondeo el concepto de cultura es un punto central del concepto de interculturalidad. El interrogatorio fue aplicado a diferentes grupos de estudiantes: de las clases con especialización en educación primaria; a los estudiantes de las clases A y B del 7mo semestre; en las clases 3A, 1ro y 5B. La aplicación del cuestionario terminó con las clases 3A y 5A. A continuación presentamos nuevamente la problemática en base a los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes.

5.5.1 Concepto de interculturalidad

El 45% de los estudiantes entiende por interculturalidad a la relación, interacción o intercambio de culturas. El 17% tiene una percepción muy estrecha: para éstos interculturalidad es una mezcla, la fusión o el cambio de una cultura; es decir, para ellos se trata de una nueva construcción. Para el 10% de los estudiantes cultura es igual que interculturalidad. Esto significa que por lo menos la mitad de los estudiantes tiene una idea indefinida de interculturalidad.

Cuando se trata de evaluar el principio de interculturalidad, el 7% de los estudiantes vinculan la interculturalidad con consecuencias negativas, sobre todo el peligro de la pérdida de la propia cultura (3%) y –contradictoriamente– entre otros, una inhibición en el aspecto científico (1%). Con estas reservas se identifica el 26% de los estudiantes del 1er semestre. Pero también se encuentran en los estudiantes del último semestre, sin diferencia en A⁵ y B⁶.

Los estudiantes en su mayoría recomiendan la aplicación de la perspectiva intercultural. El 33% piensa que les ayuda en su proceso de aprendizaje y les amplía sus conocimientos. De la interculturalidad sale ganando ante todo la propia cultura (33%). Pero también se mejora la convivencia ya que conduce a una mayor comunicación y ayuda a solucionar conflictos (19%). Pero solamente un 7% de los estudiantes relaciona la interculturalidad con efectos positivos: la ampliación del conocimiento y el respeto a otras culturas. Según el 37% de los jóvenes la interculturalidad contiene un potencial de desarrollo cuyo resultado es un mejoramiento de la sociedad y de la realidad en sí. De esta manera se confirmó una amplia percepción sobre el impacto positivo de la interculturalidad de los cuestionarios de sondeo.

5.5.2 Percepción de cultura

Los estudiantes mayormente (58%) relacionan cultura con folclore y costumbres. Pero no todos se limitan a esta estrecha percepción. Muchos estudiantes, sobre todo del 1er semestre y del 3B incluyen ideas divagantes sobre cultura. Para el 17% de los estudiantes la cultura está vinculada con la lengua. Igualmente están muy difundidos en relación con la cultura los conceptos de vida, personalidad o identidad (17%) y cultura con educación, enseñanza o conocimiento (14%). Estos resultados muestran una fuerte restricción del concepto de cultura al aspecto folklórico aún cuando muchos jóvenes intentan de superarlo, sin tener no obstante un nuevo concepto a la mano. Se podría decir que aún se encuentran en el camino por definirlo.

Interesantes son los resultados cuando tomamos en cuenta la variable generacional. El 4% de los estudiantes no respondió la pregunta sobre las diferencias que tenían sus abuelos acerca de la cultura. En otras palabras: casi todos los jóvenes están conscientes de los cambios entre las generaciones. El 53% de los estudiantes observa estos cambios en la práctica de costumbres y valores. Menos significativas son las diferencias en la lengua (15%) y la educación (7%). De igual modo varían fuertemente las respuestas que incluyen la valoración de la personalidad de sus abuelos.

En tres corrientes se pueden clasificar las razones que explican estos cambios:

- 1) la corriente que representa que los cambios no dependen de los seres humanos, ni del tiempo o de la evolución (18%);
- 2) la causa se encuentra dentro de la influencia humana, pero de los otros, tanto en el progreso científico como tecnológico (16%) así como en la influencia de otras culturas (11%);

- 3) el 24% de los estudiantes –y con ello la mayoría– busca la causa en la sociedad, a través de su rechazo o indiferencia, por lo tanto en ellos mismos. Para el 10% de los jóvenes es significativa la decisión de sus padres por la migración o la educación.

En igual porcentaje se expresan los estudiantes en cuanto a las ventajas y desventajas de estos cambios. Como desventaja aparece la pérdida de costumbres (29%), de la cultura en sí (9%) y el abandono de valores y derechos (7%). De la misma forma para casi el 60% de los estudiantes el cambio significa ventajas; por ejemplo, el progreso en los espacios científicos y técnicos (10%) y también la educación de cada persona (9%). El 7% de los estudiantes valoran el enriquecimiento de la propia cultura como un cambio positivo. Por lo general los jóvenes aprecian en la cultura de sus abuelos, sobre todo los valores y las ventajas en el aspecto emocional, mientras que, actualmente se prefiere el aspecto intelectual en la definición de cultura.

Con respecto a la pregunta sobre la cultura que preferirían, el 10% expresó querer volver a la cultura de sus abuelos. Lo más importante para los estudiantes es una cultura de valores (21%), la valoración y práctica de costumbres (19%) y la cultura en sí (13%). Al contrario de esta posición más bien conservadora, el 13% se decidió por la importancia de la apertura y desde ésta el desarrollo de la propia cultura.

El deseo por un regreso a los “buenos viejos tiempos” puede ser entendido como una consecuencia de la valoración de la propia cultura, por largos años sometida a la exclusión y discriminación. Esta idealización del pasado encubre el peligro de una posición negativa frente a las innovaciones, de tal manera que constituye un grupo con el cual es necesario profundizar la perspectiva intercultural.

Los estudiantes están conscientes de que existen factores condicionantes de la cultura. El 28% de los estudiantes identificó el factor económico como el más determinante. Le siguen con el 21% el factor social y político. El 16% y el 11% definen, respectivamente al ser humano y al entorno como factores que influyen en la cultura. La gran importancia dada al factor económico está relacionada con los problemas de sobrevivencia de los estudiantes.

De otro lado, el 38% de los estudiantes opina que la cultura es inmutable. La cultura existe desde la época de los antepasados (16%). Un cambio significaría degradación y ofensa al carácter de la cultura. El 55%, es decir la mayoría, se decidió por la mutabilidad de la cultura; no obstante, un análisis más profundo revela que solamente el 37% puede ser identificado como representante de una definición flexible. La cultura cambia por influencia del ser hu-

mano (16%), de otras culturas (10%) y del progreso (7%). El cambio más importante para los estudiantes es la decisión por o en contra de la práctica de las propias costumbres (16%) o de las tradiciones de otras culturas (8%). En las respuestas de esta pregunta se identifica la fuerte restricción del concepto de cultura al aspecto de las costumbres.

Cambio puede implicar conflicto. El 57% de los estudiantes se puede imaginar un conflicto positivo entre las culturas. Las condiciones para ello son la discusión (13%) y el respeto (7%) frente a personas de la otra cultura sin causarle perjuicio. A partir de un conflicto puede surgir, por ejemplo, (19%) un mayor conocimiento y un mejor desarrollo personal y/o colectivo desde la reflexión. Aquí observamos que mientras las condiciones para un conflicto fructífero se encuentran en el ámbito de los valores, las ventajas deben ser buscadas en el nivel intelectual.

5.5.3 Aplicación del principio de la interculturalidad por los docentes

La mayoría de los estudiantes (75%) piensa que sus profesores aplican el principio de la interculturalidad, sobre todo en las clases de quechua (23%), tematizando la valoración de la propia cultura (9%), la importancia de la práctica de costumbres (9%) y la información sobre otras culturas (19%). En la parte metodológica los profesores hablan sobre interculturalidad (20%) y utilizan en sus clases métodos centrados en el aprendizaje de los alumnos (10%).

En estos datos observamos la importancia de la propia cultura en el proceso de enseñanza, un enfoque del proyecto PROFODEBI. El conocimiento y la valoración de la propia cultura pueden ser entendidos como un primer paso en dirección de la interculturalidad, pero también significa que el camino hacia ella está aún muy lejos. No obstante, el deseo por la aplicación del principio de la interculturalidad es generalizado. Solamente el 2% de los estudiantes se pronunció contra la aplicación de este principio. El 72% lo defendía. Bajo sus propuestas dominaban el fortalecimiento del quechua (14%), mientras que en el nivel metodológico hay una demanda por la orientación práctica de la clase (15%) con métodos centrados en el aprendizaje de los alumnos (9%).

Existe una gran aceptación de parte de los estudiantes por una formación intercultural. En el deseo de usar más la lengua quechua se evidencia la importancia que se da al vínculo de la lengua con la interculturalidad. Frente al sentimiento de inseguridad de dar clases en esta lengua, se espera un mayor refuerzo en este idioma durante las clases. El deseo por una mayor orientación

práctica se relaciona principalmente con el ejercicio de costumbres. Esto subraya la fuerte restricción del concepto de cultura a las costumbres.

Igualmente existe una disposición general hacia la aplicación del principio intercultural en el propio ejercicio docente. Solamente el 4% de los estudiantes no piensa utilizar este principio en su propia clase. El 89% sí estaba dispuesto. El argumento principal es fortalecer en los alumnos de educación básica la valoración de la propia cultura. Relacionado con resultados de este principio se vincula el mejoramiento de la convivencia (11%) y del proceso de aprendizaje de los niños (19%).

La pregunta de cómo aplicar este principio, el 19% se decide por la conservación de las costumbres y el 15% por tomar en cuenta la lengua materna de los niños. El 14% plantea tomar en cuenta a los niños como personas y valorarlos. Esto podría significar el desarrollo de una tendencia contra la discriminación de la propia persona por razones culturales, desde hace muchos años. El 9% desea integrar el conocimiento de otras culturas a sus clases. En el ámbito metódico el 18% se pronunció por una orientación centrada en los alumnos. Paralelamente piensa el 7% de realizar excursiones, un porcentaje más alto que el esperado en los docentes.

5.6 Reflexiones globales a manera de resumen

1. Si bien en un pequeño porcentaje, la cultura es definida en dependencia con el concepto de raza. Esto puede ser entendido como un relicto del tiempo colonial.
2. Impera un fuerte acento de la lengua. Es muy posible que la realización de clases en idioma quechua sea la señal más fuerte del proyecto PROFODEBI. Esto implica la necesidad de fortalecimiento de la interculturalidad en ámbitos no lingüísticos.
3. Para una gran parte de los estudiantes la interculturalidad se relaciona sobre todo con la propia cultura, posiblemente debido a la contemporaneidad del comienzo de la valoración de la propia cultura con el comienzo de la educación intercultural. Además, a través del proyecto PROFODEBI se hizo retroceder la influencia de la cultura occidental (española). O, en su defecto, se trata de la expresión de una escasa y difícil aplicación del principio de interculturalidad fuera de la enseñanza sobre y en quechua.
4. El concepto que tienen los estudiantes sobre cultura es variable: en preguntas sobre el contenido de cultura se nota la preocupación de dar en lo posible una respuesta global. Pero, cuando se trata de la aplicación

del concepto de cultura la mayoría de los estudiantes se limita a lo folclórico. Posiblemente los jóvenes tratan de ampliar su propio concepto pero esto se queda en el plano intelectual sin ser internalizado. Por esta razón se identifican retrocesos en el momento de la aplicación de su concepto.

5. En el campo de las ciencias sociales es muy clara la preocupación de fundamentar el principio de la interculturalidad y de no limitarse en un estrecho concepto de cultura. Profesores y estudiantes parecen haber abierto el camino para continuar en su construcción. Los alumnos todavía están muy lejos de haber elaborado un concepto de interculturalidad. Dentro de este contexto es evidente la necesidad de fortalecer el proceso de aprendizaje y conocimiento de otras culturas, sobre todo no occidentales.

Notas

- 1 Los docentes de la especialidad de ciencias sociales mostraron comprensión por las condiciones de vida de los estudiantes. A través de flexibilidad los profesores tratan de aminorar la evaluación de los alumnos, de tal manera que muy pocos son desaprobados en los exámenes y el 15% interrumpen sus estudios. Desde hace cerca de año y medio las exigencias son mayores y se espera que los estudiantes tengan mayor compromiso en su formación. Los docentes opinan positivamente sobre estos cambios necesarios para mejorar la calidad de la formación docente, aún cuando la meta de la formación es alcanzada solamente en un 56%. No obstante, la situación de los estudiantes que finalizan exitosamente la carrera, permanece difícil. Existen 2-3 veces más aspirantes que puestos de trabajo para educación básica.
- 2 85-90% de los estudiantes trabaja después de las clases para costear sus estudios y alimentación. Por esta razón los profesores son flexibles en las notas de los exámenes, con lo cual sufre la calidad de los estudios. Aproximadamente, desde hace año y medio (1999), se han elaborado criterios más agudos de evaluación, con mayor exigencia de preparación de parte de los alumnos. Los profesores aprecian positivamente este cambio al percibir una contribución en el mejoramiento de la calidad de los estudios. Los estudiantes que terminan la carrera se encuentran, sin embargo, ante una difícil situación: En el ISP hay dos o tres veces más de egresados que puestos de trabajo.
- 3 Mapas con los temas siguientes: las ruinas de un puente de Tinta y su reconstrucción, un mapa arqueológico de Tinta, el mapa del Perú, agricultura en el Perú, el calendario agrícola inca, un mapa arqueológico de Cuzco, un afiche con pinturas rupestres, dos afiches con arte textil peruano, un mapa sobre el origen de la cerámica, una lista cronológica (culturas en el Perú y el mundo), un mapa sobre productos e instrumentos agrícolas, los hombres primitivos y culturas universales. Igualmente, la especialidad tiene dos maquetas de cartón representando Tinta, un armario con distintos tipos de maíz, copias arqueológicas de restos de Raqchi, un televisor de cartón con imágenes de las diferentes regiones del Perú, dos modelos de las regiones físicas del país.

- 4 Cada semestre los estudiantes escriben un trabajo en grupo para el área “Trabajo científico”. En más o menos 30 páginas los estudiantes se ejercitan en elaborar una investigación. Con frecuencia la cultura andina es objeto del estudio, lo cual fortalece sus conocimientos e interés en la propia cultura. En estos trabajos muchos alumnos desarrollan su propio enfoque preparándose así para el examen. En el último año de la carrera los alumnos en grupos de tres (paralelamente a la práctica) elaboran su tesis con una extensión de 100 páginas. La defensa de la misma constituye un componente del examen final, según el canon de la especialidad o de la práctica docente. Desde el año 2000 los estudiantes se deciden por temas vinculados a la interculturalidad.
- 5 Hasta el último año de las clases realizadas en castellano con escaso enfoque en educación bilingüe intercultural
- 6 Hasta el último año en las clases de EBI con especial enfoque en la educación bilingüe intercultural

6

OBSERVANDO ALGUNOS ESTILOS DE CRIANZA EN MANAGUA, NICARAGUA

Punto clave en la socialización primaria

*Silvia Guadalupe Blanco Cruz
Ana Díaz Huete¹*

6.0 Introducción

El tema de los estilos de crianza, utilizados por los padres, es un tema de investigación, amplio y poco estudiado en Nicaragua, puede ser abordado desde distintos puntos de vista. Este es un trabajo exploratorio, apenas retomamos un aspecto del mismo al incluir la variable temperamento.

En nuestra muestra de análisis, observamos que el estilo de crianza predominante es el estilo permisivo y no negligente. Según diversos autores, el estilo permisivo es utilizado por padres con tendencia a manifestar amor y ternura a un nivel moderado o alto, ya que se preocupan de no herir a sus hijos/as emocionalmente; son menos propensos a vigilar la conducta de sus hijos/as y también menos exigentes en el cumplimiento de las normas. Los padres no negligentes se preocupan por satisfacer las necesidades de sus hijos/as y manifiestan mucho interés en su bienestar emocional, físico y educativo.

El temperamento que predomina en la muestra es el reflexivo, seguido por el activo/reflexivo. Según Thurstone, las madres del grupo reflexivo tienden a la meditación, reflexión y análisis de las situaciones que se viven cotidianamente, pero con cierto nivel de actividad que les permite reaccionar con rapidez. En la muestra trabajamos con 2 padres y 28 madres.

Una vez analizados diversos estilos de crianza, de previos estudios y los planteados en el nuestro, se puede concluir que los estilos: democrático, permisivo y no negligente se caracterizan por manifestar interés en el bienestar de sus hijos/as de una u otra forma. El padre democrático se caracteriza por

utilizar la negociación; el padre permisivo, por el exceso de libertad; y el padre no negligente, por manifestar preocupación por el bienestar físico de sus hijos/as.

El estudio de los estilos de crianza es de gran importancia porque ayuda a comprender el modelo utilizado por los padres y, explica las conductas de los niños(as). Uno de los principales antecedentes es el análisis presentado en “El trabajo con la familia desarrollado por las ONG que trabajan con la niñez y adolescencia en Nicaragua” realizado por el Programa Niñez y Familia CAPRI, Mayo 1998. Este estudio y “Confites en el Infierno” (1996), autoría de Mary Elsberg, señalan que la violencia en Nicaragua se encuentra presente en las relaciones familiares, constituyendo un indicador de una fuerte tendencia a utilizar el estilo de crianza autoritario. A su vez, el “Informe de Desarrollo Humano del PNUD, del año 2000”, indica que en el área urbana las familias son extensas en su mayoría, por lo cual decidimos enfocar esta investigación a este tipo de familia que asiste al consultorio psicológico popular de la Universidad Centroamericana, UCA, de Managua, Nicaragua. Nos planteamos el objetivo de conocer los estilos de crianza utilizados por las familias con hijos e hijas de 7 a 12 años. Dentro de este contexto nos planteamos:

- Identificar el estilo de crianza predominante en las familias.
- Identificar el rasgo temperamental predominante en estas familias.
- Comprobar si los resultados del estudio titulado “El trabajo con la familia desarrollado por las ONG que trabajan con la niñez y la adolescencia en Nicaragua”, elaborado por el Centro de Apoyo a Programas y Proyectos (CAPRI), se comprueban en las familias que asisten al Consultorio Psicológico de la UCA.
- Describir los estilos de crianza utilizados por las familias extensas.
- Describir la muestra de las familias extensas.

La familia nicaragüense ha sufrido transformaciones en su estructura, desde la época precolonial hasta nuestros días. Primeramente, la mujer ejercía un papel protagónico en las relaciones familiares debido a su involucramiento en las actividades de producción y reproducción. Posteriormente, con la llegada de los españoles, esta situación cambió y el hombre pasó a ser la figura principal dentro de la familia, ejerciendo un control vertical y alejándose de las actividades de crianza relacionada con los hijos(as). En la actualidad, se observa cómo la mujer ha venido recuperando más espacio y liderazgo dentro de la familia, pues, en muchos casos nos encontramos con madres solteras que se enfrentan con la responsabilidad total de su familia sin contar con el apoyo de nadie.

6.1 Estudios previos relacionados con los estilos de crianza en Nicaragua

En un estudio realizado por CAPRI sobre la familia, analizada por las ONG que trabajan con la niñez y adolescencia en Nicaragua, se hace mención de las siguientes características presentes en las familias privadas de las condiciones socioeconómicas básicas:

- Vivencia de la maternidad como fuente de derechos absolutos sobre el niño y la niña.
- Las madres consideran que los pueden castigar como quieran y exigirles aportes para la sobrevivencia familiar al margen de su condición de niño o niña.
- Ausencia de patrones de reconocimiento y afecto físico.
- Imposiciones de normas rígidas e inflexibles en función de la sobrevivencia.
- Acumulación de frustraciones en los adultos que se descargan en el niño y la niña.
- Búsqueda de estabilidad y protección en nuevas parejas por parte de la madre.
- Priorización de las necesidades del adulto frente a las de los niños y las niñas.
- Historia de búsqueda de respuestas institucionales a los problemas familiares.

Estas características reflejan la esencia del estilo de crianza autoritario y que, de acuerdo con el estudio de CAPRI, se encuentra presente en un porcentaje significativo de las familias atendidas por ONG participantes del estudio. Estas características no necesariamente se aplican a nuestra investigación, sin embargo creemos importante mencionarlas ya que el estudio de CAPRI se realizó con una muestra mucho más amplia sobre el tema.

Según CAPRI, los mandatos religiosos, la obediencia y el respeto a la autoridad conforman elementos importantes en los cuales se basan algunos patrones de crianza, lo que facilita que, en la sociedad nicaragüense, prevalezca una visión autoritaria reflejada en la crianza de los hijos y las hijas. De acuerdo con CAPRI, debido a esta situación, la violencia y el maltrato que se ejerce en la aplicación de este estilo de crianza se ha convertido en una costumbre en donde el padre o la madre utilizan el castigo físico y psicológico para obtener obediencia de sus hijos.

La situación de la violencia es una constante dentro de las relaciones familiares tal y como se puede observar en el estudio “Confites en el infierno”

realizado por Mary Ellsberg en 1996, en donde se encontró que el 36% de la muestra experimentó amenazas, humillaciones y sexo forzado y que sólo el 20% de las mujeres maltratadas buscaron ayuda para detener el agravio.

En el estudio de Ellsberg, la familia está considerada como un grupo de pertenencia primaria, es decir el primer núcleo unido mediante vínculos consanguíneos, donde se establecen una serie de lazos afectivos. Se forman expectativas al igual que se aprenden y afianzan valores, creencias y costumbres. En ella se inicia el proceso de socialización primaria del niño, el que va a facilitar las siguientes etapas de su desarrollo psicológico en la adquisición de una serie de conductas que le van a servir en posteriores estadios de existencia y en sus relaciones con su entorno. Durante las etapas tempranas de la socialización primaria el niño o la niña moldea e incorpora diversos sistemas de comportamientos, sentimientos, ideas y creencias y a establecer diferentes modalidades de reaccionar, conductual y físicamente, ante los eventos de su entorno.

De acuerdo al estudio de Ellsberg, en el 49% de los casos los hijos y las hijas son testigos de la violencia entre sus padres; en el 48% de los casos el maltrato ocurre por la noche y en un 49% ocurre los fines de semana; es decir que la violencia conyugal ocurre en momentos en que la familia completa se encuentra en la casa. Según este estudio *“los hijos varones que son testigos de la violencia en su niñez tienen 3 veces más probabilidades de abusar de sus esposas cuando son adultos”*. Ellsberg hace mención a la teoría del aprendizaje social que indica que *“el comportamiento violento es aprendido en el hogar por los niños y las niñas y transmitido a las futuras generaciones”*.

6.2 Algunos elementos teóricos del estudio

En este trabajo utilizamos el concepto de familia formulado por Salvador Minuchin, en el cual plantea que la familia *“es un grupo social, natural que determina las respuestas de sus miembros a través de los estímulos desde el interior y desde el exterior”*. Su organización y estructura tamizan y califican la experiencia de los miembros de la familia. (Minuchin, 1986, p. 27)

6.2.1 Estilos de Crianza

A partir de una revisión extensa de la bibliografía existente sobre la crianza y su tipología, entendemos por estilo de crianza a un proceso complejo en el que influyen factores como la personalidad de los padres, la personalidad de los hijos, las dificultades de la familia y los diferentes tipos de familia (nuclear, extensa y compuesta). El estilo de crianza es más que disciplina.

Criar también incluye la formación de valores, el desarrollo de los talentos particulares del niño o de la niña, el enriquecimiento a través de las artes, deportes, los valores espirituales y la preocupación por el bienestar social. Todos estos son elementos fundamentales para desarrollar seres humanos que aporten y contribuyan al desarrollo de la sociedad.

Existe un acuerdo general entre los autores más relevantes del tema en citar la tipología de Baumrind (1971, 1973) como un clásico según el cual se establecen pequeñas reformulaciones como la de MacCoby y Martín (1983). Baumrind diferencia tres tipos de estilos de control parental: democrático, autoritario y permisivo.

Retomando la bibliografía consultada, se definen los métodos disciplinarios o estilos de crianza como: normas o reglas que son necesarias para orientar la conducta y el control de impulso en los niños y niñas, pero en general se conciben como prácticas educativas y formas de relación familiar que utilizan los padres para educar a sus hijos.

A continuación se presentan las definiciones de los métodos disciplinarios o estilos de crianza que se utilizarán en el presente trabajo:

Estilo permisivo

Este tipo de disciplina es utilizada por padres que son sumamente cuidadosos por no herir a sus hijos e hijas. Se caracterizan por la tendencia a manifestarle más ternura a un nivel moderado o alto y menos control paterno. Son poco exigentes en el cumplimiento de las normas y reglamentos familiares, inconstantes en cuanto a la aplicación de la disciplina, es decir, no hay reglas firmes o consistentes, son menos propensos a vigilar el comportamiento de sus hijos e hijas, y aceptan las demandas de los niños.

Estilo democrático

Los padres que usualmente utilizan este estilo de crianza son emocionalmente sanos, capaces de colocar las necesidades de su hijo e hija antes que las propias, empáticos en cuanto a las emociones y sensaciones que el hijo o hija experimenta desde los primeros años de vida. Este estilo de crianza se basa en la mediana exigencia del cumplimiento de las normas, del reglamento, fomenta el autocontrol mediante situaciones experimentales en el seno de la familia, promueve la expresión adecuada de sus emociones, el respeto y el establecimiento de sus límites personales.

Los padres se mantienen en actitud racional ante la solicitud del cumplimiento de normas y reglamentos. Proporcionan explicaciones para las de-

cisiones que toman y admiten que el niño exponga su punto de vista al respecto y nunca utilizan el castigo físico o psicológico. Utilizan la negociación para llegar a un acuerdo sin perder o ceder el mando. Los padres y madres practican lo que predicán y estimulan a pensar y analizar.

Estilo autoritario

Se caracteriza por utilizar una disciplina drástica, rígida e inflexible, considerando que lo más relevante es el cumplimiento de las normas, del reglamento, del orden y la preservación de la autoridad.

Estos padres son exigentes al establecer normas de comportamiento absolutas para con sus hijos e hijas, las que no se pueden cuestionar ni negociar. Ellos optan por una disciplina forzada y requieren de una obediencia inmediata, no tienden a utilizar métodos persuasivos o más cariñosos como el afecto, elogio y los premios con sus hijos. Por tanto, estos padres tienden a moldear formas muy agresivas en la resolución de conflictos, aquí se deja claro quién es el que manda. Los niños desarrollan una tendencia a esconder y mentir para sobrevivir y conseguir la aprobación de los padres.

En Nicaragua, la violencia es un factor que se encuentra presente en las relaciones familiares, tal como se ha demostrado en diversos estudios, dentro de los que sobresale “Confites en el Infierno” (1990). A su vez, ésta se encuentra íntimamente relacionada con el autoritarismo como estilo de crianza y refuerza sus características, por lo que se considera importante profundizar en la violencia como medio de interacción en la familia en futuras investigaciones.

Señalamos la violencia como medio de interacción familiar debido a que encontramos que muchas veces el maltrato está visto como una disciplina aplicada por un padre rígido y autoritario. Y que, a través del tiempo, es visto como algo normal en la crianza de los hijos e hijas. De acuerdo a los diferentes conceptos de estilos de crianza, el estilo que más ocupa el castigo o maltrato es el autoritario, con tal exceso o grado que se le puede llamar abuso físico.

Estilo negligente

Los padres de este estilo muestran desinterés en la educación, el bienestar emocional y físico de sus hijos e hijas. Se encuentran sencillamente ausentes aunque estén presentes físicamente, no satisfacen las necesidades del niño y de la niña. El comportamiento de los padres se caracteriza por ausencia de consejería, orientación, asesoramiento, expresión de afecto y falta de crítica y

cuestionamiento de la conducta inadecuada del niño y de la niña. En la relación se observa: carencia de caricias o gestos afectuosos, falta de atención, no brinda asistencia médica a los problemas de salud, muestra desinterés en que el niño vaya a clases, falta de apoyo en la realización de tareas, no asiste a las reuniones escolares, no suministra alimento regularmente, muestra desinterés en la nutrición básica. Según Cantón, el descuidar el bienestar emocional y físico de los hijos, se percibe como abandono, el cual no necesariamente es físico, ya que los padres pueden estar presentes pero sin prestarle la debida atención a su hijo o hija.

6.2.2 Rasgos temperamentales

En nuestra exploración, se pretende identificar el rasgo temperamental predominante en la familia y su relación con los estilos de crianza, utilizando el **Inventario de Rasgos Temperamentales de Thurstone**, el cual se limita a realizar una descripción práctica de los más importantes aspectos temperamentales del individuo. Su objetivo es poner de manifiesto los rasgos que son relativamente estables en cada persona.

Esta prueba consta de un cuestionario relativamente sencillo en donde se sondean 7 áreas temperamentales:

- *Activo*. La persona que obtiene alto puntaje en esta área está acostumbrada a trabajar y moverse con rapidez. Es inquieta aun en circunstancias que debería permanecer tranquila. Le gusta estar ocupada en algo y tiene tendencia a estar de prisa.
- *Vigoroso*. Un alto puntaje en esta área indica a una persona que gusta tomar parte en los deportes, trabajos manuales que requieran uso de herramientas y actividades al aire libre.
- *Impulsivo*. Altos puntajes en esta área son indicativos de una persona despreocupada, temeraria, confiada en su buena suerte, que actúa bajo la presión del momento y sin medir las consecuencias de sus actos.
- *Dominante*. Las personas con alto puntaje en este sector se consideran a sí mismas como capaces de tomar la iniciativa y la responsabilidad de actuar como líderes.
- *Estable*. Las personas con un alto puntaje en esta área son generalmente alegres y tranquilas. Pueden reposar en un medio bullicioso y no pierden la cabeza en situaciones críticas. Afirman que pueden concentrarse en medio de muchas distracciones.

- *Sociable*. Las personas con puntaje alto en esta área, buscan compañía de los demás, fácilmente traban amistades y son generalmente simpáticas y agradables en su trato con la gente.
- *Reflexivo*. Alto puntaje en esta área, indica que la persona se inclina a la meditación y a la reflexión y encuentra más a su gusto tratar asuntos teóricos que problemas prácticos. Es propio de personas reflexivas analizarse a sí mismas.

6.3 Metodología utilizada

Nuestro estudio es descriptivo. El diseño de investigación es no experimental de tipo transeccional-descriptivo, en el cual se recolectó la información en un solo momento a fin de explorar la incidencia y los valores de los estilos de crianza utilizados por las familias extensas, patrón de estructura familiar identificado en la muestra. Se seleccionaron a las familias que cumplían con los criterios de inclusión. La muestra era **no probabilística** y el tipo era **sujetos voluntarios**, conformada por 30 familias que asistían al consultorio psicológico popular de la UCA.

Esta investigación no contaba con estudios previos que tuvieran un instrumento que pudiésemos adaptar a nuestro estudio, por lo que creamos uno que sirva como línea de base, reflexión y discusión para estudios futuros, sobre todo, si se tiene en cuenta que Nicaragua es una sociedad multicultural, por tanto existen, suponemos, distintos estilos de crianza. Debido a que lo que nos interesaba medir eran las actitudes de los padres y las madres integrantes de la muestra, decidimos crear una encuesta basada en una escala tipo “Likert” que, por su sencillez, se adaptó mejor a los objetivos de esta investigación. El instrumento constaba de dos escalas. La escala N. 1 estaba compuesta por los estilos Permisivo, Democrático y Autoritario y la escala N. 2 la componían el estilo Negligente y No Negligente. A su vez, se aplicó el Inventario de Rasgos Temperamentales de Thurstone, para conocer el tipo de temperamento de los padres pertenecientes a la muestra.

6.4 Resultados

En las Tablas 1 y 2 presentamos los resultados en base del uso del programa SPSS:

Tabla N. 1: Resultados escala N. 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Permisivo(a)	29	96,7	96,7	96,7
	Democrático(a)	1	3,3	3,3	100
	Total	30	100	100	

Tabla N. 2: Resultados escala N. 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	negligente	3	10	10	10
	no negligente	27	90	90	100
	Total	30	100	100	

Los resultados arrojaron que el estilo de crianza Permisivo obtuvo un porcentaje del 96,7% en nuestra muestra y solamente el 3,3% es de estilo Democrático. En la segunda escala tenemos que los padres de estas familias son No negligentes en un 90%, es decir, que los padres muestran interés en la educación, salud y bienestar emocional de sus hijos y se preocupan por satisfacer las necesidades de los mismos/as.

El rasgo temperamental predominante fue reflexivo con un 27% en primer lugar, y 10% la combinación de activo/reflexivo. En el primer caso la persona se inclina a la meditación y la reflexión, por lo que le gusta tratar más asuntos teóricos que problemas prácticos. Mientras que la persona activa/reflexiva acostumbra a trabajar y moverse con rapidez, es inquieta aun cuando debería permanecer tranquila; sin embargo, se toma su tiempo para reflexionar antes de actuar.

Si comparamos estos resultados con los del estudio de CAPRI, mencionado anteriormente, nos encontramos que fueron negativos, ya que el estilo de crianza más utilizado por las familias estudiadas por las ONG es el autoritario. En comparación con nuestra muestra el 96,7% de las familias utilizan el estilo de crianza permisivo. Al describir la muestra del estudio, podemos decir que las familias extensas que asisten al consultorio psicológico de la UCA tienen hijos varones entre las edades de 7 años (37%), 10 años (20%) y 8 y 12 años (27%). Los padres de estas familias tienden a estar “casados” o en “unión de hecho” en primer lugar; seguido por “separado” y por último “soltero”. Un 60% de las madres son amas de casas y el 20% oscila entre oficinista y profesional. En el caso de los padres se encontró que, un 30% realizan trabajos varios, un 23% son chóferes o cadetes de taxis y los ingresos familiares oscilan

entre C\$ 1.000 a C\$ 3.000 córdobas mensuales (aproximadamente USA\$90,00-170,00).

6.5 Conclusiones

Es importante mencionar las diferencias encontradas entre el estudio realizado por CAPRI y el presente trabajo, pues los resultados son diferentes entre sí: en el estudio de CAPRI, el estilo predominante es el Autoritario, mientras que en nuestro estudio el dominante es el permisivo y el no negligente.

Se puede decir que el estilo de crianza Autoritario es el reflejo de la cultura patriarcal en la dinámica familiar; sin embargo estas características patriarcales no se identifican en los resultados de nuestro estudio exploratorio, pues los padres y madres que conformaron la muestra utilizan un estilo de crianza permisivo y no negligente.

No obstante, las diferencias pueden tener su origen en las características de las muestras estudiadas. En el estudio de CAPRI la muestra estuvo conformada por familias en extrema pobreza, con antecedentes de abuso en las generaciones previas y con altos índices de violencia en sus interacciones familiares. Además, se tiene que tomar en cuenta la amplitud de este estudio, pues la muestra de CAPRI fue mucho más grande que la nuestra, habiendo consultado a 42 ONG que trabajan con la niñez y adolescencia en Nicaragua y realizado en 6 grupos focales con 96 personas.

Mientras tanto nuestra exploración se realizó con 30 familias que asisten al consultorio psicológico de la UCA, pertenecientes a una clase baja con ingresos que oscilan entre los C\$ 1.000 y 3.000 córdobas mensuales (aproximadamente USA\$52–157), la mayoría de los padres están casados o en unión de hecho y sus hijos asisten a la escuela primaria. Además, estas familias son extensas, lo que significa que existe un apoyo extra a las madres y padres en lo que respecta a la crianza de los hijos, pues por lo general están otros miembros de la familia involucrados en la dinámica cotidiana familiar.

Nota

- 1 Las autoras son licenciadas en Psicología. El presente estudio es parte de una tesis monográfica llevada a cabo entre los años 2004-2006 en el Consultorio Psicológico Popular de la Universidad Centroamericana UCA de Managua, Nicaragua. Dirección de correo electrónico: sgblanco2001@yahoo.com.

PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO AL DERECHO LOCAL Y LAS ORGANIZACIONES DE RIEGO EN LOS ANDES

Rutgerd Boelens¹

7.0 Introducción

Un tema cada vez más prominente en los debates sobre el desarrollo rural y la gestión de los recursos naturales es el de la interacción entre los conceptos de ‘equidad’, ‘identidad local’ y ‘fortalecimiento de la acción colectiva de organizaciones de base’. No es de asombrarse que la problemática del desarrollo equitativo en localidades rurales y de la distribución equitativa de los recursos se presente con mucha intensidad también en la región de los Andes, particularmente en la discusión sobre la gestión de los recursos hídricos.

Primero, en los Andes, al igual que en otras zonas del mundo, llama la atención la existencia de una *injusticia flagrante* con respecto a la distribución del agua –elemento central en el proceso productivo y en la sobrevivencia de las comunidades campesinas e indígenas-. Generalmente, pero no siempre, esto tiene una relación estrecha con la tenencia de tierras sumamente desigual: ‘el agua fluye en la dirección del poder’. Comúnmente, son las comunidades campesinas e indígenas las que carecen de los recursos hídricos necesarios y son forzadas a labrar las tierras más frágiles y menos productivas. Mientras tanto, el agua está acumulada -muchas veces de manera abundante- en pocas manos, las de los sectores dominantes. Aún así, es común que los sectores campesinos e indígenas sean los que más aportan a la alimentación nacional. Es decir, la distribución injusta del agua no se manifiesta sólo en términos de pobreza en las comunidades locales, sino también como una ame-

naza sería para la seguridad alimenticia nacional, en el deterioro del ambiente y en el desperdicio de la relativa abundancia del agua en las tierras de los ‘aguatenientes’.

Segundo, es un hecho amargo y casi generalizado que el desarrollo de nuevos proyectos de gestión de recursos hídricos, como la construcción y rehabilitación de sistemas de riego, provoquen *una aceleración de la diferenciación social*. Las injusticias existentes se consolidan y se refuerzan. Esto tiene que ver con el poder diferencial que poseen los grupos de interés involucrados, por un lado; y, por el otro con la falta de una adecuada comprensión del riego campesino e indígena y la consideración errónea de que el desarrollo de sistemas de riego fuera igual a la construcción de obras neutras y sólo físicas. Por lo general, el énfasis en la construcción de la infraestructura y el incremento de la producción agrícola –se concentra sólo en las ‘potencialidades del riego- suprime la atención para los resultados sociales y productivos reales, muchas veces menos halagadores y ya evidentes en otras experiencias de desarrollo.

No obstante, sí existen vías más equitativas. No es una contradicción, sino una paradoja que en este mismo ámbito de desarrollo de los recursos hídricos, notablemente en los sistemas de riego campesino e indígena, se encuentren *una gran diversidad y riqueza de derechos, obligaciones y reglas operativas* consideradas equitativas por los propios usuarios y usuarias. Éstas demuestran que, sí es posible organizar la distribución de los beneficios y cargas en el riego de manera más equilibrada. Estas reglas y prácticas, que se acentúan aún más en casos de escasez de agua, son poco investigadas y raramente tomadas en cuenta en las políticas, las legislaciones y las intervenciones. Se refieren tanto a la distribución del agua, como a la distribución de otros derechos y obligaciones, ventajas y desventajas, beneficios y cargas. Desde luego, esto no niega que existan también muchos sistemas campesinos e indígenas en los que no se logren consensos equitativos que reflejen la percepción de la mayoría de las familias. Allí se observan conflictos permanentes y más desorganización. Si la distribución de los derechos y obligaciones en la gestión local del agua corresponde a la equidad percibida y construida por los usuarios, y si hay transparencia y claridad, se ve que las comunidades logren sistemas sostenibles y efectivos con organizaciones unidas y fuertes con un alto nivel de acción colectiva – que trasciende el ámbito de la gestión del agua-. Esta es la tercera razón básica para enfocar las concepciones sobre equidad en la gestión del agua en los Andes.

En los párrafos siguientes se analizarán los temas de la equidad como base importante para la fuerza y el fortalecimiento de organizaciones de base.

En la sección que continúa, primeramente, se profundizará el concepto de 'equidad' como una construcción dinámica y política. La sección 3 presenta un análisis breve de la organización de usuarios en el riego comunitario andino, enfocando los temas del saber local y ciertos rasgos y niveles organizativos, así como la necesidad de 'trabajar la equidad'. Después, se analizan aspectos básicos de la gestión local del riego, el fortalecimiento organizativo, la generación y fortalecimiento de la 'identidad hidráulica' y las perspectivas para procesos de acompañamiento y empoderamiento (sección 4); esto con el fin de facilitar un análisis más adecuado y de discutir ciertos caminos que puedan llevar a una situación más equitativa en el desarrollo del riego (sección 5). En esta sección se enfocará también el problema de las injusticias 'internas' en las organizaciones locales. Finalmente se presenta una reflexión sobre las perspectivas de 'organizar la equidad' en comunidades y sistemas de riego campesinos e indígenas.

7.1 Equidad como una construcción política

El desconocimiento y la negación de reglas equitativas específicas en comunidades campesinas e indígenas, y su reemplazo por reglas y esquemas organizativos supuestamente universales, significan cambiar y muchas veces romper el motor de su sistema de gestión de agua, corazón de la sobrevivencia y de la convivencia local. Significan también dar luz verde a la acelerada diferenciación social. Más que la intención de descubrir conceptos generales y universales de justicia y equidad, es urgente analizar su lógica y funcionamiento en situaciones concretas, con un trasfondo histórico y cultural, en campos de interés concretos.

Significa que no podemos abrazar ni la 'equidad' ni la 'justicia'² sin analizar sus contenidos sociales en casos particulares. Ambas son construcciones ideológicas que, entre otros, se fundamentan en las ideas e intereses de grupos humanos específicos sobre la distribución de los recursos y servicios en la sociedad respectiva. Estos grupos tratan de influir en la formulación y ejecución de las reglas de la equidad y la justicia. En otras palabras, es clave saber:

- primero, a nivel ideológico, ¿de qué especie de equidad se está hablando? Es decir: ¿quién define sus reglas, con qué intereses, desde qué posición política y cuál es su poder?
- segundo, a nivel social y substantivo, ¿de qué manera se la realiza en la práctica? Esto implica responder a las interrogantes: ¿cuáles son los beneficiarios reales, quiénes cargan las desventajas, cómo se manifiesta y

se concreta la equidad en las relaciones sociales actuales y cómo se usa a la equidad para legitimar estas relaciones sociales?

La equidad, por el hecho de ser una construcción ideológica de grupos sociales, no se haría menos real ni menos importante como guía en la práctica. Puede ser usada en las manos de los ya privilegiados, pero también en las manos de los menos acomodados, los campesinos, los indígenas, las mujeres. Si enfocamos por ejemplo la 'equidad' desde la perspectiva de los grupos menos poderosos, es interesante encontrar que las concepciones y formas organizativas respectivas son instrumentos -o armas si se quiere- tanto para *defender* una realidad social como para *cambiarla*: cambiar la injusticia tremenda y defender ciertas normas propias, consideradas más equitativas. Entonces, como es bien conocido: 'agua es vida', un derecho de todos, pero también es poder y requiere de organización y de lucha social.

La equidad se refiere a la percepción que las personas tienen de una relación socialmente justa entre objetos determinados en situaciones particulares de intercambio, entre derechos y obligaciones, entre beneficios y cargas, y entre ventajas y desventajas. Por lo tanto, la equidad está directamente relacionada con reglas y procesos de construcción de reglas y *también* con el intercambio y distribución de los recursos materiales o inmateriales.

Si bien los grupos locales buscan defender sus percepciones sobre la equidad con el fin de estructurar su propia sociedad de acuerdo con sus propios principios y reglas, existe una fuerte tendencia entre los grupos e instituciones de poder por tratar de definir estas reglas *para ellos*, con el fin de extender su control sobre estos grupos. Un mecanismo importante es exigir a estos grupos locales que sean 'iguales' a los grupos y modelos dominantes y acepten sus normas. La imposición de esta pretendida 'igualdad' -de acuerdo con estándares y modelos externos- es funcional para negar y destruir las diversas necesidades, percepciones y soluciones de las comunidades campesinas e indígenas locales, mientras promueve los intereses y la dominación de los grupos que tienen el mando. El concepto y la política de la 'desmarginalización campesina' -hoy en día muy común- demasiadas veces esconde estrategias (a menudo inconscientes) que tratan de incorporar las racionalidades y los recursos campesinos e indígenas en un desarrollo externamente diseñado, institucionalizado y controlado. Se hace necesario analizar la manera como estas reglas y derechos son construidos y usados en la práctica, y el poder que ejercen.

Esto hace posible revisar críticamente los discursos que legitiman las representaciones dominantes de 'equidad' y 'justicia' en casos específicos. Y se

evidenciará que no todos los derechos consuetudinarios campesinos e indígenas necesariamente son socialmente más ‘justos’, de modo que se debe evitar una actitud de adorar esto último. Las preguntas básicas, sin embargo, son: *¿Quién moldea los conceptos de equidad de quién? ¿Quién moldea el futuro de quién?* Más aún, si consideramos que en muchas comunidades y sistemas de riego campesino indígena, las reglas, los derechos y obligaciones y la noción de equidad que ellos llevan, forman el alma de sus sistemas de producción y de su fuerza organizacional, acción colectiva, autodefensa y sustentabilidad (y como tales sostienen incluso regiones y países enteros), es de importancia crucial el analizar los procesos que promueven las normas subordinantes y la dependencia externa, y analizar aquellas que empoderan la elaboración endógena de reglas.

Las reglas equitativas no necesariamente llevan a una práctica equitativa. No se puede suponer que simplemente se seleccionan las reglas correctas y luego se espera pacientemente el resultado ‘equitativo’. Entonces, las concepciones campesinas e indígenas, cuando se expresan en reglas explícitas y colectivas, deben ser vistas meramente, como fue mencionado adelante, no como hechos substantivos y materializados, sino a manera de instrumentos y armas para el uso en los foros políticos donde se reúnen los distintos grupos de interés, primero, para luchar, negociar y formular las reglas del juego y segundo, si es que existe un consenso completo o no, para defender la aplicación real de estas reglas.

Debido a esta confrontación, negociación y recreación de sus contenidos, la equidad, como arma conceptual para la acción política, no se refiere a algún conjunto de principios estáticos. En cada situación particular ella es creada, reconfirmada y reformulada en interacciones sociales dinámicas. Un gran reto para las comunidades campesinas e indígenas, que enfrentan renovados obstáculos en su autodeterminación en la actual crisis y subordinación, es la hibridación de las nociones de equidad: no mediante la absorción por parte de un modelo globalizante, sino a través de la interacción y mezcla de las formas existentes de equidad local en nuevas formas, adaptadas a las particularidades de las condiciones locales y de los nuevos obstáculos y retos de la sociedad contemporánea. De hecho, este proceso de hibridación de la equidad no tiene que iniciarse: ya está en marcha, en los procesos de lucha e intercambio en muchas comunidades, sistemas de riego, organizaciones campesinas e indígenas y redes sociales.

La participación campesina o la ‘desmarginalización’ es un concepto abusado en muchas intervenciones públicas y de desarrollo. A menudo se refiere implícitamente a la participación e inclusión en el modelo globalizante,

en los objetivos y decisiones de ‘los intervinientes’. Raramente es entendida como la organización endógena de movilización social. No son los campesinos indígenas y sus variadas culturas los que tendrán que ser incluidos en un ‘desarrollo participativo’ globalizante. No, es su voz, sus intereses definidos de manera autónoma, la que tendrá que ser incluida en los foros de debate y decisión. La equidad llama a crear acceso justo *por parte de* las comunidades campesinas e indígenas, de acuerdo con sus propios y diversos modelos, más que a planificar la *igualdad para* ellos. En vez de que otros definan las reglas para la producción y distribución, el acompañamiento a las comunidades campesinas e indígenas deberá estar dirigido hacia la acción política: la remoción conjunta de obstrucciones a la negociación de la práctica equitativa. Esto entonces se refiere a un proceso en el cual las reglas de equidad son negociadas por las mismas familias y organizaciones campesinas e indígenas. Así, básicamente no es cuestión de que las comunidades campesinas e indígenas *reciban* equidad sino que la *demanden*.

7.2 “Trabajar la equidad”: las organizaciones de usuarios del agua como actores centrales

Sobre todo en situaciones de ‘aguatenencia’ muy desigual y en realidades de cambio profundo en la gestión del agua, como son la construcción y rehabilitación de infraestructura de riego y agua potable, la introducción del agua como nuevo factor productivo, y la transferencia del manejo y de la propiedad de sistemas de riego, la población campesina e indígena se enfrenta con el reto de discutir, negociar y (re)formular intensivamente sus concepciones colectivas sobre la equidad deseada en el riego. Dentro de este proceso, entonces, existe una necesidad clara de construir y reconstruir las propias concepciones y *expresarlas* en ‘reglas de uso’. Muchas veces esto debe hacerse de manera explícita y funcional, tanto para establecer los compromisos internos como para relacionarse con otros actores ‘de afuera’.³ Pero la sola transformación de concepciones en reglas no es suficiente en sí, ya que es de igual importancia saber *concretar y defender* estas ideas en la práctica del riego y en la sociedad general, ‘hacia adentro y hacia afuera’. Los campesinos indígenas saben que los criterios para organizar el riego de manera equitativa no emergen de la nada “como una expresión cultural”, sino que hay que trabajarlos y pelear por ellos, en medio de una estructura de poderes desiguales, intereses divergentes e identidades heterogéneas. Aquí, el eje clave es la acción colectiva de la organización campesina.⁴

La defensa y la lucha por la equidad en el riego campesino indígena guarda estrecha relación con las capacidades y la fuerza de la organización de regantes y, por tanto, con el proceso de fortalecimiento organizativo en el riego. No es sólo un tema de asistencia institucional, sino, sobre todo, un proceso netamente comunitario en el cual los usuarios tratan de generar, concretar y defender *sus* propias normas y prácticas organizativas. A veces, un proceso de acompañamiento puede jugar un papel importante y estratégico en esta lucha campesina.

7.2.1 Organizaciones de usuarios y saber campesino indígena

En el entorno de los Andes, al igual que en otras regiones del mundo de climas impredecibles y condiciones geofísicas inestables y complejas, es necesario poner el énfasis en la particularidad de los sistemas de riego campesino e indígena. Como casi ningún otro sector en el desarrollo rural, el riego se caracteriza por la *mutua dependencia y la obligación intrínseca de cooperación intensiva* que tienen los usuarios. El riego obliga a operar como una colectividad, permanentemente cada día. Es imposible manejar un sistema de riego, en este complejo medio andino, sólo a través de individuos o grupos pequeños; la colaboración comunal y a veces intercomunal, tal como los acuerdos colectivos al respecto, son *requisitos imprescindibles* para asegurarse el acceso y el aprovechamiento del agua. Este hecho, en combinación con la creciente escasez de agua, puede llevar al apareamiento de organizaciones fuertes, pero también a conflictos largos e intensos.

La exigencia de una sobrevivencia a través de la colectividad, la escasez de agua de riego y el arraigo del mismo en otras esferas sociales y productivas de la convivencia campesina, hacen que los campesinos indígenas, en los Andes, tengan una visión específica de la organización del riego, que a menudo difiere de las concepciones de instituciones externas.

- Mientras las agencias estatales suelen poner mucho énfasis en la importancia de las estructuras formalizadas de la organización de regantes, los campesinos indígenas prestan más atención al tema del por qué sí, por qué no, y cuándo organizarse. Es muy común que en sistemas burocráticos o cogestionados, las estructuras organizativas formales no correspondan con la práctica organizativa real.
- Mientras muchas instituciones de apoyo acentúan la necesidad de establecer organizaciones de usuarios que sean funcionales a sólo la operación y mantenimiento del sistema de riego, aquellos sistemas campesinos e indígenas que tienen mayor éxito, a más de tener reglas claras y

funcionales para el riego, saben orientar sus organizaciones en varias veces hacia una multifuncionalidad social y productiva.

- Si bien varias corrientes políticas ven a la organización campesina y popular como un *fin* para los campesinos e indígenas, en especial en el campo de riego, la organización es un *proceso* y un *medio* (aunque sí tiene efecto político y potencial de cambio). En el mundo campesino indígena no se trabaja una definición abstracta de la equidad; la mirada suele ser hacia lo concreto, hacia las consecuencias en la práctica directa.

No son tantos los esquemas universales, sino los propios conocimientos y percepciones de los campesinos e indígenas con respecto a la organización de regantes los que tendrán que formar la base y el punto de partida de cualquier proceso de fortalecimiento organizativo y de capacitación. Los sistemas campesinos e indígenas sostenibles y fuertes tienen un ‘saber rutinario’ para el manejo del riego en situaciones comunes y estables, lo cual es institucionalizado en procedimientos de gestión. También poseen un ‘saber creativo’ para enfrentar los cambios imprevistos (como derrumbes), discontinuidades coyunturales (como en la legislación de aguas y el mercado de productos) o situaciones de escasez inesperadas (como sequías fuertes), y para realizar modificaciones y mejoramientos en el sistema de riego. Los dos saberes son imprescindibles para la sostenibilidad del sistema.

El intercambio de experiencias con otros sistemas campesinos e indígenas puede ofrecer importantes espacios de aprendizaje. Existe un sinnúmero de maneras, como giras, encuentros, fiestas y campeonatos de riego, etc., para llegar a intercambios entre los usuarios mismos y entre las organizaciones de base y las instituciones. Promueven la generación de nuevos conocimientos y propuestas que empoderan a la organización de regantes. Además, esta hibridación mutua de conocimientos entre los campesinos indígenas y los académicos, en el campo de riego, tiene la potencialidad de desenmascarar y romper la hegemonía del discurso dominante que pretende presentar soluciones ‘científicas universales para la modernización del agro’ con base en la imposición de tecnologías y modelos organizativos externos. Es necesario cambiar las *relaciones de producción de conocimiento* que sostienen ideológicamente las estructuras injustas y romper el proceso de la externalización del conocimiento campesino indígena.

7.2.2 Niveles y rasgos organizativos

Existen tantas formas organizativas informales para la gestión del agua, como grupos de usuarios alrededor de un recurso hídrico compartido. Y a menudo se sobreponen organizaciones, donde una sola familia puede participar en varias organizaciones o instancias de reparto. Estas formas organizativas informales suelen jugar un papel sumamente importante en el riego, por ejemplo en la distribución de aguas. Entonces, no cabe un enfoque que se oriente sólo hacia la Organización de Usuarios formal (la Junta, el Directorio, etc.) y sus reglas y prácticas formalizadas, a pesar del hecho que esta última si es un elemento clave en la práctica organizativa en zonas con riego.

Con respecto a los niveles de gestión en el riego campesino indígena, los más comunes son el nivel familiar, el nivel interfamiliar o grupal (por ejemplo, los regantes de un canal lateral, o el barrio), el nivel comunal, el nivel intercomunal (por ejemplo, la organización de regantes supracomunal) y a veces existe también un nivel interinstitucional (por ejemplo, los directorios de cuenca, las confederaciones de riego, y los consorcios interinstitucionales constituidos por las organizaciones campesinas e indígenas y las instituciones de desarrollo). La existencia de redes efectivas, que logran la coordinación y comunicación apropiadas *entre* los niveles organizativos, caracteriza la fuerza del sistema organizativo en su totalidad y es clave para la gestión del sistema de riego y la defensa de los intereses de los regantes.⁵

Los niveles organizativos interactúan y se traslapan en cuanto a actores y funciones. Sin embargo, de modo general se puede observar que los niveles menores se encargan más que nada de la gestión del agua y de la infraestructura (manejo técnico, control de procesos físicos en el riego), los niveles intermedios buscan tener control sobre las actitudes de personas (manejo organizacional del sistema de riego) y los niveles mayores tratan de influir en las políticas agrícolas respecto de los recursos hídricos (control de procesos socioeconómicos y políticos).

A pesar de la existencia de una diferenciación social en cualquier sistema de riego, en el uno más que en el otro, es importante observar que varios de los rasgos de la organización del riego, conjuntamente con las características de la economía campesina andina, tienen un impacto importante en frenar el proceso de desarrollo injusto y en nivelar los poderes desiguales. Ejemplos, entre muchos otros, son la condición de ser miembro cumplido de la comunidad con sus tareas colectivas para poder adquirir acceso al riego; igual voto para cada familia; monitoreo colectivo; reciprocidad contractual; propiedad colectiva del sistema; rotación de cargos de gestión; interdependencia

entre familias; responsabilidad mutua de líderes y miembros; inversión de trabajo y no (sólo) dinero para generar y mantener los derechos de riego, etc. Las comunidades conocen también reglas variadas para contrarrestar la especulación en cuanto a los precios del agua y de la tierra regada. Por lo general, los mecanismos existentes controlan y/o suprimen actitudes individuales oportunistas que van en contra del interés de la colectividad. La situación suele ser más complicada en estas comunidades campesinas e indígenas que son ancladas en grandes sistemas burocráticos, (co)manejados por varias instituciones, un tema que queda fuera de este análisis.

7.3 Autonomía, identidad hidráulica y acompañamiento

Es una noción difundida y generalizada que los grupos campesinos indígenas pobres requieren de asistencia externa -con educadores populares, promotores sociales y técnicos, catalizadores de cambio, investigadores participativos u otros- para que se lleve a cabo un proceso de fortalecimiento organizativo. No obstante, vale subrayar que en la mayor parte de los casos, los campesinos e indígenas no necesitan educadores externos para tomar conciencia de su opresión y pobreza, ni para el análisis crítico de éstas. Igualmente, es importante mencionar que la gran mayoría de los pequeños sistemas campesinos en los Andes han sido 'catalizados' por los (líderes de los) propios usuarios, investigados y organizados por ellos mismos, y diseñados y construidos de manera endógena. A veces, esto ha ocurrido con recursos propios, pero en muchos casos las comunidades han gestionado el respaldo legal, financiero o técnico para realizar su sistema de acuerdo con su visión de viabilidad y funcionamiento, *ellos* diseñando interactivamente su 'proyecto', concienciando a sus compañeros y formando las alianzas estratégicas necesarias.⁶

Tampoco es cuestión de negar la posible importancia de un proceso de intervención en otros casos. Más que nada cuando éste es solicitado por el consenso de una población campesina e indígena y en sistemas de una envergadura relativamente grande, el acompañamiento mediante un proceso de estudios sociotécnicos profundos, el diseño interactivo y el fortalecimiento organizativo muchas veces son de vital importancia. En estas situaciones, las instituciones asesoras pueden, según el caso, compartir los riesgos financieros y de tiempo, realizar estudios y construcciones técnicas de mucha complejidad, coger el fortalecimiento organizativo del sistema, apoyar intercambios, plataformas, redes y alianzas, establecer contactos, cosistematizar y analizar experiencias, coformular estrategias y planificaciones, proveer de información clave, etc., siempre y cuando la población de usuarios mantenga la úl-

tima palabra y se evite la dependencia futura.

7.3.1 El diseño de instituciones artificiales

De hecho, la gestión efectiva de los sistemas de riego requiere de la existencia de instituciones campesinas e indígenas fuertes, que además suelen jugar un papel importante en lograr una distribución más equitativa de los beneficios y las cargas. Por lo general, no surgen ‘automáticamente’. Pero, una interpretación estática y uniforme de esta práctica de institucionalización endógena, en combinación con la existencia de legislaciones centralizadas y la aplicación rígida de enfoques de “fortalecimiento institucional” en las políticas de intervención, ha establecido la ilusión de que sería posible “diseñar organizaciones campesinas e indígenas de riego” a manera de recetas, con base en criterios preestablecidos, regulaciones nacionales y principios universalizantes. En vez de acompañar a los usuarios en la búsqueda por diseñar una organización propia, específica y adecuada a los nuevos desafíos, frecuentemente han surgido ‘organizaciones de papel’. Éstas no pocas veces institucionalizan y refuerzan injusticias existentes, y a menudo son definidas como ‘contrapartes del proyecto’. En la práctica, usualmente han servido para canalizar los intereses y mensajes de las instituciones intervinientes o para reforzar regulaciones jurídicas nacionales de riego.

“Muchos proyectos de riego hablan de boquilla en cuanto a la participación local, pero dan poca atención a las estrategias existentes de gestión indígena... Los proyectos que imponen valores y modelos organizativos preestablecidos, generalmente no tienen éxito, llevan a conflictos y representan instrumentos de control y dominio más que de aumento productivo” (Gelles, 1993).

En muchos casos, estas nuevas organizaciones artificiales han tratado de reemplazar a las campesinas e indígenas de base ya existentes. Un proceso de intervención que no toma como punto de partida, de manera dialéctica y crítica, las lógicas y consideraciones locales de organización, suele destruir las capacidades locales, en vez, de reforzar el potencial de la colectividad en el riego campesino indígena. Además, desconoce las concepciones campesinas e indígenas sobre una distribución equitativa de beneficios y cargas, como *materia de base* para construir la sostenibilidad organizativa y la justicia social en el riego.

En otros trabajos hemos discutido la lógica de la interdependencia, la congruencia y la unidad de los tres elementos centrales de un sistema de riego campesino indígena: desde la creación del sistema en adelante, existe una

interacción permanente entre el sistema organizativo (las formas organizativas), el sistema normativo (derechos, obligaciones y reglas operativas) y el sistema infraestructural (las obras hidráulicas). “Un cambio en el uno, corresponde con cambios en los otros”, caso contrario, el sistema pierde la coherencia de gestión y la sostenibilidad. Que distinta es la lógica de intervención en los muchos proyectos de riego que rompen esta unidad y su congruencia básica. Suelen seguir un ciclo de proyecto rígido que, en la práctica, a menudo se expresa de la siguiente manera:

1. *Planificación, diseño y ejecución.* Primeramente se realiza la planificación, el diseño y la ejecución de la **infraestructura**, liderados, generalmente, por los ingenieros civiles, los hidrólogos y los planificadores. La participación campesina significa extracción de datos “sociales” y provisión de mano de obra gratuita. A menudo los diseños son “completos, detallados y definitivos”, dejando poco espacio a la modificación y discusión. La rigidez ahoga un proceso de negociación y ajuste con los usuarios.⁷
2. *Implementación.* En una segunda fase llegan los profesionales y promotores sociales para concretar la **organización** de los regantes, y “hacer funcionar la obra como fue previsto por el diseño técnico”, no pocas veces con modelos organizativos “ya probados”, irónicamente con métodos participativos.
3. *Seguimiento.* Seguidamente, se realiza la capacitación legal para explicar a los campesinos indígenas las **reglas** del juego: cuáles son sus derechos (turnos, etc.) y obligaciones (tarifas, limpieza, etc.). Los agrónomos se juntan para explicar y capacitar la lógica de producción en las nuevas condiciones de agricultura bajo riego.

A más de no respetar la coherencia, la unidad y la interdependencia entre los elementos básicos del sistema campesino indígena, se separan también los ámbitos técnicos y económicos de los socioorganizativos y normativos en muchos de los proyectos de riego. Las últimas fases -para organizar y capacitar a los usuarios- a veces, sí se caracterizan por la aplicación de metodologías participativas y técnicas de la comunicación popular, pero realizar el entrenamiento participativo y apoyar la formación de la organización de regantes como fases posteriores al diseño de la obra, significa buscar encajar a los usuarios y sus relaciones existentes dentro de un marco técnico preestablecido por concepciones externas.

La intervención en sistemas campesinos indígenas ya existentes muchas veces no es más alentadora ya que los procesos de rehabilitación de in-

fraestructura frecuentemente rompen los sistemas normativos, por no considerar la lógica de la generación y conservación de los derechos. Los usuarios han generado sus derechos de riego a través de su inversión en la creación de la infraestructura de riego que, por lo tanto, constituye una propiedad colectiva. Es la base fundamental de la acción social en el riego campesino indígena. Las actividades de rehabilitación externa inconscientes en estos sistemas suelen negar, desorganizar y destruir estos derechos, y así romper la acción social colectiva.

7.3.2 Autogestión y acompañamiento

En el desarrollo del riego endógeno en sistemas campesinos indígenas, la mencionada interdependencia y unidad entre los sistemas organizativo, normativo e infraestructural hacen que se forme una “rueda”. La gestión campesina, con sus alianzas estratégicas y niveles organizativos, logra “mover esta rueda”, construyendo y adecuando los derechos de propiedad en el sistema. En los casos en que el movimiento de la rueda se haya obstruido, o cuando faltan ciertos recursos y capacidades requeridos por los usuarios, un proceso de acompañamiento puede ser muy útil e importante. No debe reemplazar la rueda existente, sino dar los impulsos necesarios para que pueda seguir moviéndose de manera duradera, en la dirección decidida consensualmente.⁸ Este proceso horizontal de acompañamiento tiene igual validez en sistemas co-gestionados, sea ésta de tipo permanente o temporal.

El criterio primordial en el desarrollo del riego campesino indígena debe ser la racionalidad propia en combinación con el autoanálisis crítico y consensual por los mismos usuarios, en medio de los intereses divergentes y compartidos. Los procesos de diseño interactivo y acompañamiento a sistemas campesinos indígenas deben responder la pregunta: ¿quién es el *protagonista* del desarrollo de riego?

Por la inseguridad e insuficiencia del agua del canal antiguo en su comunidad, los campesinos indígenas de Ceceles (Chimborazo-Ecuador) habían luchado por la ampliación de su caudal de agua, mediante la participación en otro sistema, que llevaría un nuevo canal secundario a su comunidad. Éste más alto dotaría de agua a la misma comunidad y a la misma área de riego, pero sobre una extensión más grande que el sistema antiguo. Surgió una discusión larga e intensa, cuando se realizó una investigación participativa y muchas reuniones campesinas para establecer los criterios básicos de la distribución futura del agua. ¿Debe hacerse dos sistemas separados en la misma área de riego, respetando así los derechos antiguos? ¿Debe unirse los caudales para proceder a un solo régimen

de distribución? ¿Debe mezclarse las aguas en un solo sistema, pero respetando los derechos antiguos?, etc. Varios grupos de interés se opusieron entre sí, mucho antes de la ejecución de la infraestructura, lo que finalmente resultó en el criterio básico que fue compartido por la gran mayoría de los usuarios: *unidad y fuerza organizativa*, mediante un solo sistema con aguas mezcladas y distribuidas según un único régimen de turnos. Los derechos existentes deberían ser cambiados y todos tendrían que participar en el nuevo sistema. La institución se puso de acuerdo con esta decisión campesina, aunque había esperado una que reconociera los derechos existentes, ya que éstos, generalmente, tienen mucho valor y poder en los Andes.

Para dar mayor espacio al desarrollo de organizaciones autónomas y evitar la situación en que las instituciones imponen sus servicios, como necesidades a la convivencia campesina, es imprescindible que *la fuente fundamental* de la interacción sean la organización y las familias campesinas e indígenas. Ellas tendrán que construir y conservar sus derechos de riego, al invertir sus capacidades y esfuerzos en el sistema de riego. Éstas deciden y/o tendrán que decidir con quién interactuar en el desarrollo de su sistema de riego, sobre la base de su análisis de los actores y estructuras que la rodean. Por lo tanto, es necesario que profesionales e instituciones de desarrollo se den cuenta y tomen en serio que son ellos los que participan en la realidad campesina y no al revés.

Esto, sin embargo, *no es igual* al “campesinismo”, al “populismo”, al “seguidismo”, al “inmediatismo”, etc. Al contrario, es necesario que tanto las comunidades y organizaciones campesinas e indígenas, así como las instituciones de asesoramiento, formulen y hagan explícitos sus *criterios de intervención*. Éstos son los insumos para un proceso de negociación más abierta, en la que se debe comprobar la factibilidad mutua -o la imposibilidad- de una colaboración con beneficios recíprocos.⁹ Como resultado de esta negociación deben esclarecerse y hacerse explícitos los *términos de cooperación* que condicionan los aportes y fijan los compromisos, tanto de las instituciones intervinientes como de los usuarios, para acentuar y reforzar la relación horizontal (véase Hendriks, 2001). La relación que surge de esta manera es dialéctica y de una crítica constructiva y mutua. Y ambas tienen la posibilidad de decir “*no, salvo cuando...*”. Concepciones y reglas básicas sobre la distribución equitativa de aguas (derechos y obligaciones) deben formar parte integral de estos criterios y términos. Constituyen las bases imprescindibles, tanto para negociaciones posteriores más francas y fructíferas como para la codefinición deliberada de las estrategias de la intervención.

Al inicio del proyecto para la rehabilitación del antiguo canal La Estrella en Mollapata (Cusco-Perú), los comuneros y la institución de apoyo, después de muchas reuniones y discusiones, decidieron que uno de los criterios centrales de la intervención sería la distribución igualitaria del agua a todas las familias socias de las cuatro comunidades participantes. "Cada socio tiene el derecho al equivalente de 1 l/seg". Después de la rehabilitación y durante el funcionamiento del sistema, la dotación concreta (caudal de parcela) fue adecuada algunas veces según las características de las comunidades y la creciente habilidad de los regantes, pero el acuerdo básico se mantenía, lo que mostró ser sumamente importante para superar reclamos de agricultores más ricos, peleas entre las comunidades y mantener la organización unida en las etapas difíciles de la gestión compartida del proyecto. Los niveles mínimos de los aportes de cada socio, mediante sus jornales trabajo, fueron adaptados a este derecho básico. Otro criterio, la autogestión campesina del sistema después de la etapa de cogestión, fue materializado en términos de cooperación, indicando las responsabilidades mutuas, tanto de los comuneros como de la institución, en los aspectos financieros, técnicos y socioorganizativos del proyecto.

Durante la ejecución del sistema de riego de Patococha (Cañar-Ecuador), la organización campesina e indígena y la agencia estatal nunca habían establecido criterios y acuerdos claros sobre los derechos y obligaciones de los futuros usuarios. Sólo se tenían los criterios rígidos nacionales con respecto a la distribución (según el pago de tarifas, que en la práctica poco se cumple). Al momento de terminar la construcción de la red principal, la organización campesina pidió *no* proceder a la entrega del agua al área de riego antes de que todas las familias hubieran cumplido con los 40 jornales de trabajo que, según la organización, darían derecho al agua. Por la necesidad de tener resultados a corto plazo, la institución estatal no respaldó este criterio ni se establecieron otros juicios y programas de apoyo suficientes para la gestión interna de riego. Durante muchos años la distribución del agua fue realizada de manera desordenada e inequitativa, y los aportes y trabajos de los usuarios para sostener el sistema fueron mínimos, aparte de que fueron escasamente registrados.

Como menciona Hendriks (2001), es necesario deshacerse de la clásica actitud institucional de *promover* el proyecto, persuadiendo a los campesinos indígenas de las bondades que éste brindará. En vez de *convencer* se debería asumir una actitud de *cuestionar*. Consecuentemente, se hace reflexionar a la organización campesina e indígena sobre sus propias capacidades, la factibilidad del proyecto, la sostenibilidad del sistema, injusticias internas, etc. De igual manera, la organización de usuarios tendrá que cuestionar a la institución promotora, y buscar contrapropuestas más viables. En la práctica, ambas contrapartes, la institución y la organización, tienden a subestimar las capacidades, cualidades, tiempo y medios requeridos para realizar un sistema de rie-

go de cierta envergadura. No es suficiente que el proyecto sea ‘participativo’; debe tener un buen sustento técnico, económico y socioorganizativo. Esto para no descubrir posteriormente, que ha sido un engaño que fracasa al momento de la implementación, que causa obligaciones de mantenimiento bastante por encima de los beneficios generados, o que, para su operación y mantenimiento, exige una movilización de recursos de los comuneros por encima de lo disponible (Hendriks, 2001). Una metodología con base en el cuestionamiento refuerza tanto la autovaloración y el poder de reclamo y negociación de los campesinos indígenas, como su capacidad de análisis y contrapropuesta. Son elementos importantes para reforzar al mismo tiempo el contrapeso político campesino indígena en la sociedad mayor.

7.3.3 El desarrollo de una ‘identidad hidráulica’

Una colaboración realizada de esta manera no trabaja sobre la base de una supuesta armonía de intereses -ya que ésta es un mito- sino al contrario, se necesita una que reconozca y haga explícitos los intereses divergentes como base para establecer una negociación más honesta. Así también, se hace factible que el acompañamiento *se inserte en la dinámica propia del desarrollo de riego campesino indígena*, animándola y reforzándola. Esta dinámica propia es la que lleva a la autoconstrucción de un sistema normativo -entre otros, de derechos de propiedad del agua y propiedad de la infraestructura colectiva de riego- y de una “identidad hidráulica” entre los campesinos indígenas. La identidad hidráulica se basa en una construcción continua y dinámica del derecho de agua -derecho al uso de agua, derecho al uso de la infraestructura común y derecho a participar en la toma de decisiones colectivas sobre la gestión actual y futura del sistema de riego- y tiene un carácter muy particular y localizado, distinto en cada sistema. La generación y mantenimiento de los derechos de agua es una base importante de esta identidad (“creación colectiva de propiedad hidráulica” alrededor de la cual se insertan las relaciones sociales entre los regantes, véase Boelens & Dávila, 1998; Gerbrandy & Hoogendam, 1998), así como la complementariedad local e específica de los derechos colectivos e individuales en la gestión del agua, la lucha por definir una gestión propia del agua y el reto de defender la autonomía del sistema normativo local y la autoridad hidráulica comunal. Esta identidad es un resultado también de la arriba mencionada interacción permanente entre el sistema tecnológico, el sistema organizativo y el sistema normativo, en localidades particulares locales. Se articula con las otras identidades vigentes en la localidad, como son por ejemplo, la de etnia indígena, la de clase campesina o en gene-

ral, la andina. En esta identidad hidráulica propia se enraízan las concepciones y la defensa de la equidad.

Insertarse en este proceso para acompañar al desarrollo endógeno del riego campesino indígena y la construcción de identidades hidráulicas implica aceptar que es imposible planificar de manera detallada y precisa los resultados de la intervención. Para alcanzar el éxito y la sostenibilidad, debe darse un proceso de negociación abierta, sin conclusiones preestablecidas y muchas veces con resultados no esperados. Es, entre otros, allí donde radica la resistencia de muchas instituciones de desarrollo en contra de un proceso de desarrollo endógeno. Suelen preocuparse por perder el control sobre los objetivos, medios, plazos y resultados del proyecto, cuando tendrían que aceptar una lógica distinta, en la cual una buena parte de la claridad de las metas no se establecen de manera detallada antes sino durante la realización de las negociaciones en el proyecto.

No obstante, un proceso de acompañamiento interactivo efectivo de ninguna manera significa “partir de nada y estar abiertos a todo”. Al contrario, ya en la primera fase del encuentro es necesario hacer lo más explícito posible los mencionados criterios mutuos de intervención para poder negociar y esclarecer los términos fundamentales de cooperación, inclusive antes de concretar la colaboración definitiva. Mucha discusión y claridad inicial y poca rigidez posterior forman el marco en el cual florezca la *creatividad*, tan importante para adecuar sistemas de riego a las necesidades locales y específicas.

Las instituciones que no opten por una dinámica más ‘campesina’ y flexible, *también* se enfrentarán con resultados inesperados y cambios continuos; pero a diferencia de los proyectos que busquen apoyar la gestión propia de los campesinos indígenas, las consecuencias de planificaciones rígidas y logros preestablecidos son la desilusión permanente y la destrucción de la capacidad de gestión local, o la verdadera resistencia campesina. El riego comunitario de hecho implica la existencia de conflictos y rivalidades, internos y externos. Pero hay distintos tipos de conflicto: algunos se pueden y se deben evitar, mientras que otros pueden ser la base para la negociación necesaria del desarrollo propio. Reconocer los intereses y contradicciones y saber cómo manejar los conflictos es un eje clave.

7.3.4 Empoderamiento

Los campesinos indígenas necesitan disponer de suficiente espacio de maniobra (Van der Ploeg, 1998) o espacio estratégico para poder concretar las acciones que llevan al cumplimiento y la defensa de sus intereses. Este espacio

está constituido por el acceso que tienen las familias o la organización a los recursos estratégicos y por su poder de decisión sobre estos recursos. La utilización y ampliación de este espacio es parte clave del proceso de empoderamiento, tanto a nivel de los individuos y unidades familiares como al nivel de la colectividad.

En cada proceso de empoderamiento se busca la adquisición de poder en el ámbito social, económico, psicológico y político. La combinación de la reflexión y acción, de forma colectiva, es un medio principal. El proceso empieza desde los niveles locales, pero para ejercer un control efectivo y autónomo sobre el riego no es suficiente organizarse sólo 'hacia adentro'. Debe ampliarse a niveles mayores para tener la suficiente efectividad y sostenibilidad. La gestión de riego se encuentra entrelazada en relaciones de producción generales y no sólo a nivel micro, sino también a nivel de las estructuras económicas, políticas, legales e institucionales se manifiestan importantes obstáculos al proceso de la (re)producción endógena. El papel del Estado, centralizado o descentralizado, suele influir mucho en el empoderamiento o desempoderamiento de los sistemas locales. Generalmente su función es ambigua, ya que, según el caso, su impacto puede significar el respaldo a la gestión local de sistemas campesinos hasta la conservación de relaciones explotadoras y la expropiación de la plusvalía campesina.

Así que las nociones de democracia participante y contrapeso político de los campesinos indígenas van más allá de las estructuras internas de la organización de regantes: debe buscarse un cambio estructural de las injusticias en la sociedad en general. La organización campesina debe lograr su *ampliación tanto hacia adentro como vertical y horizontal* para defender la equidad y sus intereses sobre los recursos hídricos. La ampliación vertical podría concretarse, por ejemplo, en una confederación regional o nacional que defiende los intereses de campesinos e indígenas (intereses de clase y etnia) sobre el agua, o mediante la conformación de directorios democráticos y multisectoriales a nivel de cuenca (intereses de compromiso intersectorial), o a través de una organización de *regantes* a nivel regional/nacional (intereses sectoriales), según las particularidades y la historia de cada país. La ampliación horizontal puede realizarse mediante intercambios de experiencias y conocimientos y la creación de alianzas y redes estratégicas.

Sin embargo, en las economías de sobrevivencia, los campesinos indígenas a menudo quieren asegurarse primero de la (re)producción de la propia unidad doméstica, la comunidad y el sistema de riego. En general, los objetivos locales y de corto plazo necesariamente prevalecen sobre los objetivos de cambio estructural a plazos mayores. Por lo tanto, es necesario no quedar-

se con sólo ‘reflexiones ideológicas’ sobre cambios estructurales y macros, sino trabajar en la creación de las condiciones concretas a nivel local, para concretar un proceso de empoderamiento, también a niveles mayores. Lograr una buena gestión del sistema (inter)comunal de riego se presenta así como un paso importante para los comuneros, ya que un sistema que esté sostenido y conscientemente organizado ofrece una cierta seguridad económica, derechos comunes y un buen marco organizativo. Es como un nido en que se desenvuelve una escuela interna de capacitación, reflexión y organización. Por lo tanto, es precisamente el sistema de riego, gestionado por la propia organización, el que tiene el potencial de ofrecer, en un primer momento, un espacio de maniobra básico y fundamental que, en lo posterior, pueda ser ampliado a un espacio estratégico a niveles mayores.

Por esta perspectiva de enlaces organizativos más amplios, pero anclados en bases socioproduktivas concretas (los sistemas autogestionarios), la organización y la institución acompañante podrían superar *tanto* al ‘inmediatismo’ e ‘infraestructuralismo’ que carece de una visión estratégica y acción política organizada, *como* a los discursos politizados y dogmáticos que niegan a la propia racionalidad y dinámica de los campesinos indígenas y sus reclamos prácticos y concretos. El intercambio y encuentro entre sistemas de riego comunitario con las arriba mencionadas “identidades hidráulicas”, y el enlace de sus organizaciones, pueden llevar a la discusión colectiva y la acción ampliada. Es un proceso de empoderamiento que hace que la defensa de las concepciones campesinas e indígenas sobre equidad es una perspectiva ya no sólo teórica, acaso también real y práctica.

7.4 Enfrentar injusticias locales y fortalecer organizaciones locales: ¿una contradicción?

Las identidades campesinas e indígenas no son estáticas y remanentes del pasado, a pesar del hecho de que tienen sus raíces en la historia y que los derechos de agua muchas veces se han generado en procesos históricos. Se construyen hoy en día, en la lucha campesina e indígena, en el desarrollo de riego y el trabajo comunitario, en medio de estructuras internas y externas tanto equitativas como explotadoras. Así, sucede también con las mencionadas ‘identidades hidráulicas’. Esto significa que no podemos romantizar la cultura de hoy, ni dar por supuesto la persistencia de cualidades y prácticas equitativas de la cultura (idealizada) de ayer. Es necesario desmitificar la sociedad campesina indígena, sea la andina u otra, ya que la romantización de la vida campesina indígena debilita su capacidad de formar un contrapeso político y trabajar la equidad con base en los hechos *reales*.

La defensa no crítica de tradiciones de riego y de la distribución de los derechos y beneficios en el riego campesino indígena, niega la existencia de estructuras de poder que pueden caracterizarse no sólo por mantener injusticias internas, sino también por ser funcionales a intereses externos y relaciones de producción injustas en la sociedad mayor. El control sobre el agua es un elemento clave en la diferenciación social. Hacendados y otros grupos de poder muchas veces dominan la gestión del agua. Pero también internamente en los sistemas controlados por campesinos existen peleas permanentes sobre el agua. No se trata de ‘defender a tradiciones campesinas e indígenas ya que supuestamente son más justas’, sino defender el derecho de un desarrollo autónomo del riego campesino indígena, en el cual los usuarios y usuarias estructuran su propio futuro con base en un análisis crítico de la sociedad local y global (cfr. Boelens *et al.*, 2006; Zwartveen *et.al.*, 2005). Por lo tanto, es imprescindible combinar 1) el reconocimiento de que el desarrollo del riego campesino indígena tiene su propia lógica y una dinámica que puede ser una fuente de cohesión e identidad, con 2) la necesidad de fundamentarse en una visión-acción política que enfrenta las injusticias existentes basándose en este mismo desarrollo endógeno. Es la paradoja del desarrollo endógeno con justicia.

El dicho andino “*Junto al agua corre la sangre*” muestra que el agua es objeto de lucha, pues, al igual que la tierra, es un factor de gran necesidad y mucho poder. En el futuro próximo aumentarán aún más tanto la necesidad como el poder del agua, paralelamente a su creciente escasez. Se incrementarán las rivalidades, los conflictos y las injusticias. Otra vez no es cuestión de negarlos, sino de *trabajarlos*. Por un lado, las estructuras organizativas reflejan y reafirman las relaciones de poder existentes, pero, por el otro, *los procesos organizativos pueden también cambiarlas* si estas relaciones son consideradas injustas. Los campesinos indígenas menos acomodados saben que la cohesión se hace urgente y necesaria, cada día más, frente a la mayor escasez y rivalidad; el riego, a más de conflictos, significa un potencial organizativo. Una organización fuerte es uno de los medios principales para trabajar la cuestión de las injusticias sociales existentes. Hacia afuera hace escuchar y respetar la concepción campesina indígena sobre la equidad en el riego y el derecho de la autodeterminación. Los enlaces verticales y horizontales refuerzan su voz. Hacia adentro, una organización fuerte tiene la capacidad necesaria para discutir y formular sus propias reglas de equidad y para hacer respetar los acuerdos consensuales entre todos los usuarios. Además, no obstante el hecho de que es importante trabajar sobre la base de experiencias y formas organizativas existentes, no se debe dogmatizar este punto de partida. En la

práctica, los grupos marginados se organizan dinámicamente en torno a objetivos que comparten, con base en un análisis propio de su situación. Si lo sienten necesario y disponen de suficiente espacio de maniobra, pero *no* logran negociar y reformular formas organizativas consideradas injustas, a menudo buscarán generar *otra* organización que si pueda representar y defender sus intereses.

7.5 Por último: ¿Se puede organizar la equidad?

La equidad en el riego campesino indígena, por ser la percepción propia, local y específica de la justicia social, la definición colectiva de cómo compartir ventajas y desventajas, por tratarse de un acuerdo mutuo sobre la distribución de derechos y obligaciones, *sólo* puede surgir de la autogestión y la democracia participante en la organización del riego. No se puede invertir esta frase, ‘autogestión’ no significa automáticamente ‘equidad’: no, es una *condición* para la equidad local.

En los Andes, la base fundamental de una perspectiva de equidad son las formas organizativas existentes y potenciales de los campesinos e indígenas. La combinación de, por un lado, la existencia de comunidades andinas, que a menudo tienen su fuerza y acción colectiva arraigadas en *las relaciones de sobrevivencia colectiva y la base territorial común*, con, por el otro lado, los sistemas de riego campesino indígena, que trabajen en función de su *propiedad hidráulica y de sus derechos de riego comunes*, genera un potencial sumamente fuerte y subvalorado. Es un potencial que además tiene objetivos muy concretos; conjuntamente se enfrentan con el problema de la escasez de tierra y agua, factores de gran poder en los Andes. Es un potencial de transformación y reproducción, de cambio y de resistencia.

La equidad no se la puede institucionalizar a través de reglas y procedimientos externos rígidos, ni se la puede dar en caridad. En principio, el equilibrio no puede ser organizado por instituciones externas, pero estas sí pueden facilitar las plataformas necesarias para la negociación y la concertación de la equidad. La equidad en el riego sí puede ser organizada, por la movilización activa de las propias familias campesinas e indígenas. Aglutinando sus niveles organizativos, el potencial de la organización campesina e indígena es capaz de realizar una mayor equidad, tanto a nivel de los sistemas de riego locales como a niveles determinados de la sociedad general. Aparte del empoderamiento mediante las redes y las alianzas campesinas e indígenas, reclamar el respaldo estatal generalmente es imprescindible¹⁰ y el acompañamiento de otras instituciones puede ser importante. Siempre y cuando se busque una hi-

bridación honesta de conocimientos y capacidades. Siempre y cuando se reconozca que ambas contrapartes tienen intereses específicos, que deben ser negociados de manera abierta con el fin de establecer compromisos y términos de cooperación mutuos y claros. Este tipo de acompañamiento no tiene nada que ver con los discursos ideológicos vacíos sobre la participación. Tampoco tiene que ver con un tipo de activismo infraestructuralista o filantrópico. Se trata del diseño concreto, interactivo y endógeno de los marcos tecnológicos, organizativos y normativos propios de la gente. El espacio estratégico de los campesinos indígenas para activamente desarrollar sus propios modelos tiene que ser trabajado y peleado. Ya lo están haciendo, cada día.

Notas

- 1 El autor es profesor e investigador en el Depart. de Riego y Gestión del Agua de la Universidad de Wageningen, Los Países Bajos. En las últimas dos décadas ha realizado investigaciones-acción en la región andina. Este artículo se basa en el libro *“Buscando la Equidad. Concepciones sobre justicia y equidad en el riego campesino”*, Rutgerd Boelens & Gloria Dávila (eds.), 1998.
- 2 Básicamente, la equidad es un concepto que alberga conjuntos heterogéneos de principios locales de ‘justicia social’, contrario a la ‘universal y omnipresente’ rectitud de la justicia. La justicia trata con situaciones generales, la equidad trata con casos específicos, particulares. El reclamo de tanto el derecho a la igualdad como el derecho a ser diferentes, no es una contradicción sino una paradoja. “La búsqueda de igualdad en medio de la diferencia se conjuga con su contrario: el encuentro de la diferencia ante el imperio de la igualdad” (Ribadeneira, 1993. Cfr. Albo 2002, Assies *et al.* 1998; Arroyo & Boelens 1996).
- 3 Las reglas expresadas “para uso interno” pueden ser distintas de aquellas establecidas “para uso externo”, tanto en carácter y contenido como en forma, ya que a menudo las relaciones internas tienen otra función que las relaciones externas (por ejemplo, los no derechohabientes, el Estado o las instituciones intervinientes).
- 4 “Organización” básicamente tiene dos sentidos: ‘grupo’ (por ejemplo, la organización de usuarios) y ‘proceso’ (por ejemplo, la organización de una asamblea o marcha). Es común que se ponga énfasis en la organización campesina como grupo. Sin embargo, la organización autogestionaria no es sólo el medio o la estructura grupal, sino también un *proceso* importante para lograr mayor equidad.
- 5 Internamente, los niveles no son homogéneos. La heterogeneidad *dentro* de cada uno de los niveles organizativos tiene sus raíces en contradicciones como de clase, de género, de etnia, de estatus legal, u otros. Es de mucha importancia reconocer no sólo los factores de conflicto e inestabilidad, sino también el *potencial organizador* de una heterogeneidad.
- 6 O sea, el desarrollo endógeno o autónomo *de ninguna manera* es realizado en un vacío legal, institucional, etc., y no debe confundirse con un (no existente) desarrollo autárquico.

- 7 La necesidad de presentar un proyecto “viable y financiable” hace que se sobreestimen los beneficios, rendimientos y la eficiencia técnica y social, mientras se subestiman los costos sociales y financieros reales. Se suele crear una imagen del resultado final, que los campesinos indígenas después no pueden ni quieren realizar.
- 8 El *diseño* no se considera como una cierta fase en la intervención. Es un *proceso permanente* de propuestas, alternativas, negociaciones, cambios y acuerdos en el desarrollo de riego.
- 9 No vale hablar de “los beneficiarios” del proyecto, ya que ambas contrapartes, con sus intereses específicos, se benefician de la cooperación (caso contrario no entrarían en una relación de cooperación).
- 10 Cfr. Assies, Van der Haar & Hoekema, 1998; Boelens, Getches & Guevara, 2006; Hendriks, 2006; Urteaga & Boelens, 2006; Oré, 2005. Al respecto: a) La equidad puede y debe ser respaldada por el Estado, aunque no puede definirse y legalizarse como principios universales y detallados de justicia (véase Boelens & Dávila, 1998). Se trata más que nada de la creación de las condiciones necesarias, por ejemplo, mediante “*enabling legislation*”, servicios, financiamiento e inversión indirecta, respaldo de la coordinación supralocal (por ejemplo, cuencas) etc., a más del arbitraje en conflictos que superan la capacidad de manejo local. Pero: las estrategias deben partir de *lo que es* el Estado en casos concretos, y no fundamentarse en *lo que podría ser* y tomar esto como un hecho dado. Entonces, el aporte requerido del Estado es elemento de *reclamo* por parte de las organizaciones campesinas e indígenas, ya que a menudo los intereses de poder del Estado se enfrentan con los intereses de los campesinos indígenas. b) Además, es necesario reconocer que la equidad en el riego tampoco se la *recibe* de las instituciones de desarrollo sino que son los campesinos indígenas mismos los que se enfrentan con el reto permanente de reclamar, construir, pelear y defender *su* equidad, en *sus* sistemas de riego.

Bibliografía

- Albó, X.
2002 *Iguales aunque diferentes*. La Paz: CIPCA.
- Arroyo, A. & R. Boelens
1997 *Mujer campesina e intervención en el riego andino. Sistemas de riego y relaciones de género, caso Licto, Ecuador*. CAMAREN, Quito.
- Assies, W., G. Van der Haar y A. Hoekema (eds.)
1998 *The Challenge of Diversity. Indigenous Peoples and Reform of the State in Latin America*. Amsterdam: Thela Thesis Publishers.
- Boelens, R. & G. Dávila (eds.)
1998 *Buscando la Equidad. Concepciones sobre justicia y equidad en el riego campesino*. Van Gorcum, Assen.
- Boelens, R. & P. Hoogendam
2001 *Derechos de Agua y Acción Colectiva*. Lima: IEP.
- Boelens, R., D. Getches & A. Guevara (eds.)
Agua y Derecho. Políticas hídricas, derechos consuetudinarios e identidades locales. WALIR – Abya-Yala - IEP. Lima: IEP.

Gelles, P.

- 1993 "Irrigation as a cultural system: Introductory remarks". En: *Culture and environment: a fragile coexistence*. R. W. Jamieson, et al. (eds.), 1993, Archaeological Association, University of Calgary, Calgary.

Gelles, P.

- 2000 'Política cultural y resistencia local en la irrigación de la sierra'. En: Boelens & Hoogendam (eds.), 2001.

Gerbrandy G. & P. Hoogendam

- 1998 *Aguas y acequias*. PEIRAV – Plural Editores, Cochabamba.

Hendriks, J.

- 2001 'Derechos de agua y el fortalecimiento de organizaciones de usuarios: el arte de negociar'. En: Boelens & Hoogendam (eds.), 2001.

Hendriks, J.

- 2006 'Legislación de aguas y gestión de sistemas hídricos en países de la región andina'. En: P. Urteaga & R. Boelens (eds.), *Derechos Colectivos y Políticas Hídricas en la Región Andina*. WALIR – Abya-Yala - IEP. Lima: IEP.

Oré, M. T.

- 2005 *Agua, bien común y usos privados. Riego, Estado y conflictos en La Achirana del Inca*. Lima: Wageningen University, WALIR, y PUCP.

Ribadeneira, J.C., et al.

- 1993 *Derecho, pueblos indígenas y reforma del Estado*. Colección Abya-Yala, vol. 2. Quito.

Schaffer, B. & G. Lamb

- 1981 *Can equity be organized? Equity, development analysis and planning*. Institute of Development Studies, Sussex University. Brighton.

Urteaga, P. & R. Boelens (eds.)

- 2006 *Derechos Colectivos y Políticas Hídricas en la Región Andina*. WALIR – Abya-Yala - IEP. Lima: IEP.

Zwarteveen, Margreet, Dik Roth and Rutgerd Boelens

- 2005 'Water rights and legal pluralism: beyond analysis and recognition'. In: D. Roth, R. Boelens and M. Zwarteveen (eds.) *Liquid Relations. Contested water rights and legal pluralism*, New Brunswick, New Jersey, London: Rutgers University Press.