

PUEBLOS INDÍGENAS
Y EDUCACIÓN
Nº 53

PUEBLOS INDÍGENAS
Y EDUCACIÓN
Nº 53



2004

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN N° 53

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
Quito-Ecuador

• Sociedad Alemana de Cooperación Técnica, GTZ

Director Wolfgang Küper (PROFORMA-GTZ, Lima)

Coordinación Wolfgang Küper (PROFORMA-GTZ, Lima)
Teresa Valiente-Catter (PROFODEBI-GTZ, Lima)

Diagramación digital: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador

ISBN: 9978-22-358-4

Impresión: Producciones digitales Abya-Yala
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, enero del 2004

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN

Julio-Diciembre 2003

Nº 53

CONTENIDO

Presentación	
<i>Wolfgang Küper</i>	9
Introducción	
<i>Teresa Valiente-Catter</i>	11
1. La educación temprana orientada al aprendizaje en la cultura japonesa. Lecciones para la práctica y la investigación	
<i>Urie Bronfenbrenner</i>	19
1.1 Cada niño necesita por igual una interacción recíproca	20
1.2 Procesos que apoyan el desarrollo del niño	23
1.3 Es necesario creer en la capacidad del niño pequeño para desarrollarse	26
1.4 El aliento a la reflexión apoya al niño en el desarrollo de ideas abstractas y a expresarlas	26
1.5 Relaciones cálidas y cariñosas con el niño aumentan el potencial de su desarrollo	27
1.6 Actividades del cuidado de su entorno apoyan al desarrollo social, cognitivo y emocional de los niños pequeños	29
1.7 El compromiso de un tercero es necesario para la construcción y mantenimiento de la interacción cada vez más compleja entre el niño y el educador	32
1.8 Los grupos coetáneos juegan un rol central en el desarrollo de los niños.....	33
1.9 Los cambios en el desarrollo psicológico también dependen de interrupciones en el proceso de aprendizaje	35
2. El ciclo de vida en la región andina. Epoca prehispánica. Retrospección y reflexión	
<i>Teresa Valiente-Catter</i>	41
2.1 La fase prenatal	42
<i>uaua, runayannam</i>	
2.2 El nacimiento de un niño.....	43
<i>huachachini</i>	

6 / Pueblos indígenas y educación

2.3	El pequeñito que está en la cuna	44
	<i>llullo uaua, uaua quiraupicac, quiraupicac uaua</i>	
2.4	Los tiernos niños y niñas que están gateando	46
	<i>llullo llocac uamracuna, llocac uarmi uaua</i>	
2.5	Los pequeños niños y niñas entre cinco y nueve años que están jugando	47
	<i>pucllacoc uamracona, pucllacoc uarmi uamra</i>	
2.6	Los cazadores de pajaritos y las recolectoras de flores	48
	<i>tocllacoc uamracuna, pauau pallac</i>	
2.7	Los/las adolescentes	49
	<i>mactacona, corotasque</i>	
2.8	Las hermosas solteras y los guardianes	51
	<i>allin zuma cipascona, sayapayac</i>	
2.9	Los soldados y las tejedoras	57
	<i>aucacamayoc, auacoc uarmi</i>	
2.10	Los ancianos que casi no pueden oír o caminar y las abuelas dormilonas.....	58
	<i>puric macho, payacona, rocto macho, punoc paya</i>	
3.	Había una vez en Australia... Niños de una época soñada <i>Donald Thomson (Fotografías). Isobel White (Texto)</i>	63
3.1	Patrones de crianza y etiqueta.....	64
3.2	Imágenes de vivencias y experiencias de vida (material fotográfico)	67
4.	Una caravana para saciar las ganas de leer en Maramtu, Kenia <i>Andreas Altmann</i>	77
4.1	Venciendo obstáculos	77
4.2	No saber es malo, no querer saber es una catástrofe	78
5.	La irritable levedad de la educación intercultural bilingüe <i>Teresa Valiente-Catter, Fidel Tubino Arias-Schreiber</i>	
5.1	Introducción.....	81
5.2	Retrospectiva: temas, tesis, templanzas.....	81
5.3	Reflexiones: ciudadanía, política, educación.....	84
5.4	Realidades: planteamiento, problemática, propuestas	85
5.5	Retos del futuro, tareas para el presente	91
5.6	La educación intercultural bilingüe: anticipación, proyección, transformación	97
5.7	La perspectiva intercultural: tolerancia y reconocimiento	99
5.8	El enfoque pedagógico: diversidad, conflicto, cooperación	100
5.9	Reflexiones a manera de resumen.....	105

6.	Declaración de Lima. V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe: “Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política y educación”. Lima 6 – 9 de agosto del 2002	109
6.1	Nuestra realidad	113
6.2	Desafíos	113
6.3	Agenda	114
7.	Publicaciones de los Proyectos de Formación Magisterial, Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural y dentro del Plan Nacional de Capacitación Docente (PROFORMA, PROFODEBI y PLANCAD) realizados en el Perú.....	115
	<i>Wolfgang Küper</i>	119
7.1	Proyecto PROFORMA-GTZ-MED (1999-2002)	120
7.2	Proyecto PROFODEBI-GTZ-MED (2000-2002)	123
7.3	Proyecto PLANCAD-KfW/GTZ-MED (1998-2002)	124

PRESENTACIÓN

El tema de la educación temprana en relación con el contexto sociocultural está adquiriendo cada vez mayor espacio en la investigación de la socialización temprana, en la discusión pedagógica, y en los procesos de reforma educativa en Latinoamérica, incluida la educación bilingüe intercultural, en cuya práctica, si bien reconocida su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su aplicación, no obstante, deja advertir la necesidad de su profundización. En el volumen 53 de *Pueblos Indígenas y Educación* se presentan diversas experiencias en distintos contextos cuyas reflexiones son de interés para la práctica pedagógica de la educación temprana, cuanto más importante en sociedades multiculturales como la latinoamericana, y a la luz de resultados de la investigación de la neurobiología, la psicología del desarrollo y la práctica pedagógica moderna.

¿Qué pueden aprovechar de la tradición de los pueblos indígenas las complejas demandas de aprendizaje de la sociedad multicultural global? ¿Qué puede aprovechar aquélla de la globalización? ¿Cómo pueden la globalización y la tradición indígena aprovechar mutuamente sus ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de una relación sinérgica y de retroalimentación? Las respuestas que se den a estas preguntas tienen consecuencias conceptuales, prácticas y sistémicas para la formación y capacitación docente de educación temprana, incluida la EBI.

En Latinoamérica existen experiencias de educación temprana EBI, por ejemplo, los *wawa wasi* y *wawa uta*, entre otros. Se precisa, sin embargo, una mayor difusión y sistematización de sus logros. Aún cuando tematizada en la discusión general como favorable para el aprendizaje del castellano como segunda lengua, la educación temprana no constituyó una mesa de trabajo propiamente dicha en el V Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe Intercultural realizado en Lima en agosto del 2002.

Las demandas sociales, globales y las consecuentes exigencias de aprendizaje derivadas de los procesos actuales de cambio tan veloces en el conocimiento, la técnica y la ciencia implican para los pueblos indígenas, aproximadamente el 30% de la población de América Latina, la realización de estudios de patrones de crianza y de socialización temprana orientadas al

aprendizaje desde la perspectiva de sus tradiciones así como la integración de sus resultados dentro de un sistema de educación temprana.

Esperamos que a partir de la lectura de los artículos de este volumen los lectores y lectoras de *Pueblos Indígenas y Educación* enriquezcan con su reflexión las experiencias existentes de educación temprana dentro de un contexto de discusión y práctica desde una perspectiva intercultural.

Wolfgang Küper

INTRODUCCIÓN

Teresa Valiente-Catter

Al estar la educación temprana estrechamente vinculada con la fase de desarrollo y las características del niño y de la niña en tierna edad, es evidente su rol importante en el proceso de aprendizaje, apoyándolo o fracturándolo. ¿Qué papel juega el contexto sociocultural? Esta es una pregunta que preocupa a la investigación de la psicología del desarrollo e igualmente a la práctica pedagógica desde una perspectiva multicultural, lo cual tiene una importancia especial para la educación bilingüe intercultural.

En el proceso de reforma educativa en Latinoamérica se reconoce la importancia de la educación temprana. En el marco de la EBI existen también experiencias en este ámbito. Su profundización a partir de la práctica orientada a su inserción en los respectivos sistemas educativos es, sin embargo, una de las tareas más urgentes.

En el volumen 53 de *Pueblos Indígenas y Educación* se presentan experiencias de educación y socialización temprana orientadas al aprendizaje en distintos contextos socioculturales. De igual modo, se presentan algunos resultados del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe realizado en Lima en agosto del 2002. En éste llama la atención, no obstante, la ausencia de una mesa de trabajo con el tema de la educación temprana propiamente dicha, aún cuando en la discusión de otras mesas se tematizó su importancia, por ejemplo, con respecto al aprendizaje del castellano como segunda lengua.

Si abstraemos las contribuciones de este volumen en ideas centrales, las resumimos en las siguientes reflexiones:

- 1 La elaboración de un sistema de educación temprana en sociedades multiculturales como la latinoamericana requiere de estudios de socialización temprana y formas de aprendizaje desde la perspectiva de los pueblos indígenas.
- 2 Los instrumentos de análisis de la socialización temprana y formas de aprendizaje deben partir del concepto general de la capacidad de los ni-

ños para aprender e incluir la perspectiva que los niños y las niñas indígenas tienen del mundo.

- 3 La educación temprana EBI es parte de los sistemas educativos latinoamericanos, lo cual tiene consecuencias para la capacitación y formación docente desde una perspectiva intercultural.

La profundización de estas reflexiones provocará otras con lo cual se estaría reflejando la necesidad de su discusión a partir de la lectura de los artículos, de las propias reflexiones y experiencias.

¿Cuán importante es la educación temprana en el ulterior desarrollo de los niños? ¿Cuáles son los fundamentos culturales? Estas son algunas preguntas que se derivan del artículo de *Urie Bronfenbrenner "La educación temprana de los niños orientada al aprendizaje en la cultura japonesa. Lecciones para la práctica y la investigación"*. Un objetivo del autor es entender los fundamentos de la cultura japonesa orientada al aprendizaje permanente, a partir de la educación temprana de los niños y a la luz de la teoría e investigación modernas sobre el desarrollo humano. En su ensayo Bronfenbrenner parte de tres puntos sobre patrones de educación japonesa:

a.- Existe una correspondencia digna de atención entre los modelos de la educación temprana, profundamente arraigados en la cultura japonesa, y los últimos conocimientos de la psicología del desarrollo, en especial de las últimas tres décadas. La investigación en ambos campos señala posibilidades de fortalecimiento en los procesos del desarrollo humano tanto en la práctica profesional como en la futura investigación.

b.- Algunos rasgos característicos de la educación temprana japonesa implican principios de desarrollo que sobrepasan lo que la ciencia ha investigado hasta hoy y que en opinión del autor necesitan de una discusión dinámica.

c.- Ciertos principios derivados de la investigación de la psicología del desarrollo no se reflejan en los modelos de la educación japonesa o, en su defecto, son rebatidos. El fenómeno cuestiona la generalización de estos principios y muestra cuán importante sería también investigar su aplicación y efecto en el contexto cultural japonés.

En su argumentación Bronfenbrenner parte de resultados de observaciones y descripciones y encuentra correspondencias entre algunos principios de la investigación de la psicología del desarrollo y principios del enfoque japonés en cuanto a la educación temprana, cuyos resultados sobrepasan inclusive a los de la sociedad occidental. Una explicación, para el autor, son los fundamentos culturales japoneses en estrecha coherencia entre la familia y la es-

cuela, con sus respectivos espacios que se complementan y responden a objetivos comunes: desarrollo de competencias sociales sobre la base del aprendizaje en grupo, desarrollo de la creatividad, desarrollo de competencias personales, de autocontrol y de la percepción y comprensión del entorno natural.

¿Por qué entonces, se pregunta el autor, existe en la escuela secundaria un alejamiento de estos principios?

El hallazgo de fracturas entre los principios culturales japoneses y las demandas del desarrollo del Japón en una sociedad industrializada moderna, le hacen suponer que los principios culturales se encuentran actualmente en un proceso de subordinación a las exigencias del mundo industrializado. El autor propone que tanto para Occidente como para el Japón estas fracturas deben ser entendidas en términos de lecciones y ser consideradas en la elaboración de sus sistemas educativos tomando en cuenta el desarrollo de los niños en la realización de investigaciones sobre la influencia de la sociedad industrializada en su educación y desarrollo.

¿Qué podemos aprender de la tradición de los pueblos indígenas en los procesos de aprendizaje? Desde una perspectiva etnohistórica Teresa Valiente-Catter en “*El ciclo de vida en la región andina. Epoca prehispánica. Retrospección y reflexión*”, reconstruye una imagen del ciclo de vida andina prehispánico. La base de información son fuentes del siglo 16 y 17. Es sabido que los cronistas fueron varones, por lo que es de suponer que sus informantes quechua hablantes lo fueron también. Es decir, la información escrita ha pasado por el filtro de la traducción y la perspectiva masculina, principalmente. No obstante, los datos permiten reconstruir una imagen de la vida cotidiana y del proceso de integración del niño en su vida familiar y de la comunidad.

La seguridad de la existencia estaba definida por las relaciones de reciprocidad, de cooperación mutua. No había mayor temor que convertirse en *huaccha*, sin parientes, sin hijos. El *huaccha* era considerado pobre por su dependencia de la benevolencia de la comunidad y por no ser parte de la red de beneficios a través de su propia familia al corto, mediano y largo plazo.

¿Era el *huaccha* un marginado social si bien materialmente atendido? ¿Se podía superar el estatus de *huaccha*? Dentro de la lógica andina de la reciprocidad los fundamentos de la supervivencia tenían su origen en los antepasados cuyos beneficios eran retribuidos a través de ceremonias de propiciación. Una idea central del culto a los antepasados era: si él no hubiese existido, tampoco yo existiría hoy. Es decir, en la reproducción de lo establecido se garantizaba la existencia individual a través de la familiar y la colectiva ¿Y el futuro? Este es aún un espacio de investigación.

Una tendencia general en la etnología andina se inclina a afirmar que no era el futuro sino el pasado lo que importaba como modelo de vida. ¿Es que el futuro era el pasado? ¿Qué podemos aprender desde esta perspectiva para los procesos de aprendizaje a largo plazo? ¿O faltan instrumentos de análisis orientados a proyecciones a largo plazo en sociedades de tradición oral? La respuesta es probablemente una combinación de las opciones mencionadas, tal vez de otras. Un estudio de procesos de socialización andina con un enfoque desde estas opciones podría proporcionar elementos importantes para la construcción de sistemas educativos desde una perspectiva intercultural.

¿Podemos imaginarnos que alguna vez existió o existe aún en algún lugar del planeta una niñez despreocupada de las presiones de los adultos? Pareciera que el material visual y la descripción correspondiente de los autores Donald Thomson (fotografías) e Isobel White: “*Había una vez en Australia... Niños de una época soñada*”, afirman esta idea. Este artículo *sui generis* es un collage testimonio de cariño y sensibilidad por los niños y sus propias peculiaridades. A través del material fotográfico recopilado por Donald Thomson entre los años 1928 y 1965 en la región indígena de Australia y las descripciones realizadas por White a partir de sus propias observaciones y comparándolas con las de Thomson, ambos autores observan de cerca a los niños, siguen sus pasos y actividades y las fijan con el lente fotográfico. Sus juegos son una imitación a la vida cotidiana en todas sus manifestaciones, aprendiendo y asumiendo los roles correspondientes, entrelazando relaciones en base del respeto y expresando emociones, en fin, creando y recreando vida.

Observando con cuidado las imágenes y sus respectivas descripciones, uno como lector, investigador, pedagogo o asesor en programas educativos queda capturado por la cadencia de la vida cotidiana de los niños y las niñas en pueblos indígenas de Australia. Lo que los autores califican como libertad y encanto de la niñez no es otra cosa que el reconocimiento de la niñez en su capacidad de adquirir experiencias, aprender aquéllos conocimientos necesarios y desarrollar habilidades que exigen las duras circunstancias de vida. Este proceso no es arbitrario ni tampoco se trata de un automatismo en las respuestas para resolver problemas de la vida cotidiana. Es más bien la expresión de un largo camino de experiencias adquiridas y de relaciones, ambas entrelazadas y ocultas en su complejidad, las cuales permiten la existencia del grupo y entender la sorpresa de White al constatar los mismos patrones de crianza a pesar del tiempo transcurrido: aproximadamente 40 años desde que Thomson tomó las primeras fotografías.

¿Por qué puede sorprendernos que los niños estén ávidos por leer, si comparaciones internacionales señalan, por ejemplo, para algunos países la-

tinoamericanos, que los niños no solamente no saben leer o no comprenden los textos que leen, sino que es más, no han desarrollado el gusto por la lectura? En su contribución Andreas Altmann, “*Una caravana para saciar las ganas de leer en Maramtu, Kenia*”, nos describe las peripecias y los peligros que se deben superar para llevar libros y textos al pueblo de Maramtu, al este de Kenia. El autor narra la experiencia de una biblioteca ambulante cuya función es satisfacer las ansias de lectura de los niños, desde los más pequeños hasta los mayores y de profesores. ¿De dónde vienen estas ansias? La experiencia de las ilustraciones y de la lectura de cuentos lleva a los niños a dejar volar su fantasía e imaginación hacia experiencias nuevas y lugares desconocidos en el tiempo y el espacio.

Los niños mayores, más exigentes, así como los profesores, escudriñan por textos de biología, medio ambiente, fuerzas físicas, prevención de enfermedades, etc. Una vez por semana, durante todo un día, se alborota la vida cotidiana de Maramtu. Para Altmann es el gran idealismo de los bibliotecarios ambulantes lo que lleva a realizar tal empresa de la lectura superando dificultades y peligros porque al decir de uno de ellos “África sólo puede ser salvada por los mismos africanos, pues no saber o conocer es malo pero no querer saber es una catástrofe”.

Continuamos esta introducción con la contribución de Fidel Tubino Arias-Schreiber y Teresa Valiente-Catter “*La irritable levedad de la educación bilingüe intercultural*”. Los autores presentan un balance de los resultados del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe: “*Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política y educación*”, realizado del 6 al 9 de agosto del 2002 en la ciudad de Lima.

Si pudiéramos concentrar el aporte del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe en cinco ideas básicas, las resumiríamos así:

- La EIB se desarrolla en los procesos de globalización.
- Reflexionar sobre la EIB es una manera de contribuir a construir el tipo de democracia intercultural en la que queremos vivir.
- La interculturalidad como desarrollo de actitudes de respeto y reconocimiento de las diferencias involucra a todos los sectores sociales de una sociedad pluricultural moderna orientada hacia la equidad, la democracia y los derechos humanos.
- La EIB parte del niño, aprovecha los avances de la pedagogía moderna y contribuye al debate pedagógico de América Latina.

- Las experiencias de la EIB contribuyen a enfocar la realidad educativa desde una perspectiva más amplia, plural y sistémica.

La diversidad es el núcleo en la fundamentación del Congreso; ella nos envuelve a todos en nuestras diferencias, levedades y pasiones. En ella se focaliza el mejoramiento de la calidad de la educación al aprendizaje de vivir juntos a partir del derecho de la persona a su desarrollo como ser individual y como parte de una colectividad. Fueron cuatro los objetivos del V Congreso Latinoamericano:

1. Promover el intercambio de experiencias e innovaciones educativas en el contexto multilingüe y pluricultural latinoamericano.
2. Generar espacios de debate sobre la diversidad lingüística y cultural, y sus implicancias en la educación.
3. Propiciar la reflexión sobre el ejercicio de la ciudadanía desde una perspectiva intercultural, así como la formulación de criterios y recomendaciones para su tratamiento pedagógico.
4. Establecer y/o reforzar canales de información y cooperación mutua entre las diferentes instancias latinoamericanas comprometidas en el desarrollo de propuestas de educación intercultural y de educación intercultural bilingüe.

Dentro del contexto del Congreso se presenta la Declaración de Lima y la agenda de compromisos a tomar en cuenta hasta el VI Congreso a realizarse en Santiago de Chile en el 2004. Cabe mencionar que las Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe están a punto de publicarse en Lima por la Pontificia Universidad Católica.

Finalmente se cierra este volumen con una lista de publicaciones presentada por Wolfgang Küper en el marco de los Proyectos de Formación Magisterial y Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural, PROFORMA y PROFODEBI respectivamente, así como del Plan Nacional de Capacitación Docente, PLANCAD-KfW/GTZ, realizados en el Perú con apoyo de la Cooperación Alemana al Desarrollo, GTZ, entre 1999 y 2002 (PROFORMA), entre 2000 y 2002 (PROFODEBI) y entre 1998 y 2001 (PLANCAD-KfW/GTZ).

En el marco de esta introducción y dentro de un enfoque multicultural creemos necesario destacar que el desarrollo de los niños y las niñas está muy ligado a la fuerza de la convicción del investigador, del pedagogo, del educador, de los padres de familia y, en fin, de la sociedad global al creer en la capa-

cidad de niños y niñas para aprender. Los estudios realizados en diferentes contextos socioculturales dejan reconocer este hecho. Salta a la vista la relación entre diversidad y complementariedad entre los distintos espacios, roles, funciones y estructuras involucrados en el desarrollo de los niños y las niñas, entretejidos por la confianza, la emoción y el afecto como condición de aprendizaje. La relación coherente de todos estos elementos, tal vez de otros más, es base en la elaboración de metodologías y didácticas orientadas en el aprendizaje cooperativo desde una perspectiva intercultural a fin de apoyar el desarrollo cognitivo y de las competencias sociales de los niños y las niñas en sociedades multiculturales.

Bibliografía

Elschenbroich, Donata (Editora)

- 1996 Anleitung zur Neugier. Grundlagen japanischer Erziehung. (Educación orientada a la curiosidad. Fundamentos de la educación japonesa). Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main.
- 2002 Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. (Conocimiento del mundo de los niños de siete años de edad. Cómo los niños pueden descubrir el mundo). Wilhelm Goldmann Verlag, München

Nota

Algunas contribuciones presentadas en este volumen han sido publicadas en idioma alemán, cuyos datos bibliográficos damos a continuación detalladamente.

Andreas Altmann, Eine Karawane für die Bildung. Mobil 2002 G+J Corporate Media GmbH. S. 60-65. Herausgeber: Deutsche Bahn AG. Hamburg, 2003

Urie Bronfenbrenner, Aufwachsen in der japanischen Lernkultur. Lektionen für Praxis und Forschung. En: Anleitung zur Neugier. Grundlagen japanischer Erziehung. Herausgegeben von Donata Elschenbroich, S. 329-354. Edition Suhrkamp. Frankfurt am Main, 1996

Donald Thomson/Isobel White, Kinder der Traumzeit. Es war einmal in Australien. En: KINDER. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten, S. 366-381. Trickster Verlag. München, 1993

1

LA EDUCACIÓN TEMPRANA ORIENTADA AL APRENDIZAJE EN LA CULTURA JAPONESA

Lecciones para la práctica y la investigación

Urie Bronfenbrenner

A fin de entender los fundamentos de la educación temprana en la cultura japonesa orientada al aprendizaje permanente, tomamos en cuenta en este trabajo, la dimensión de la teoría e investigación moderna con respecto al desarrollo humano. Este marco de referencia hace visible tres puntos importantes:

- Existe una correspondencia, digna de atención, entre los modelos de la educación temprana, profundamente arraigados en la cultura japonesa, y los últimos conocimientos de la psicología del desarrollo, en especial de las últimas tres décadas. La investigación en ambos campos señala posibilidades de fortalecimiento en los procesos del desarrollo humano tanto en la práctica profesional como en la futura investigación.

- Algunos rasgos característicos de la educación temprana japonesa implican principios de desarrollo que sobrepasan lo que la ciencia ha investigado hasta hoy. En mi opinión, éstos merecen una discusión dinámica.

- Ciertos principios, derivados de la investigación de la psicología del desarrollo, no se reflejan en los modelos japoneses de la educación temprana o, en su defecto, son rebatidos. El fenómeno pone en duda la generalización de estos principios y muestra cuán importante sería también investigar su aplicación y efecto en el contexto cultural japonés.

Mi objetivo en este trabajo es acercarme a los puntos arriba mencionados en un primer intento de sondeo. Para esto, voy a referirme a otras contribuciones alemanas y japonesas. Además, para poder llevar a cabo la tarea de manera panorámica, resumiré los resultados de la investigación en una serie de principios generales, originados en un trabajo teórico y empírico de con-

trol e integración, que estoy dirigiendo actualmente, en el campo del desarrollo humano y de sus implicaciones teóricas y prácticas.¹

La primera serie de principios está respaldada notablemente por las observaciones e informes de colegas a partir de sus investigaciones (Elschenbroich, Donata, 1996).² No me concentraré solamente en la educación temprana, sino también en sus efectos en el aprendizaje y desarrollo permanentes.

1.1 Cada niño necesita por igual una interacción recíproca

El primer principio, sistemáticamente formulado y respaldado por los resultados de investigaciones recientes, aparece en los modelos de la educación temprana japonesa con especial claridad y congruencia así como con una gran fuerza convincente de desarrollo y que aquí reproducimos:

Principio de desarrollo I

Para desarrollarse espiritual, emocional, social y moralmente, cada niño necesita por igual una interacción recíproca, progresivamente más compleja, con las personas, los objetos y símbolos en su entorno inmediato. Los modelos de comportamiento que corresponden a esta definición, son llamados procesos proximales.

Anteriormente cuando exponía este principio y sus componentes claves, debía dar explicaciones extensas y formular ejemplos hipotéticos. Ahora es suficiente remitirme a citas de las descripciones existentes acerca de los rasgos característicos de la educación de los niños japonesa. Así, por ejemplo, la parte inicial de la frase encabezada en este principio, relevante para el desarrollo, se encuentra de manera breve y resumida en la contribución de Catherine Lewis (1996).

...la educación japonesa se orienta al “niño integralmente”. Materias no académicas – arte, música, trabajo doméstico y actividades especiales – ocupan aproximadamente un tercio de las clases en el primer grado y hasta el 40 % de las clases en el 6º grado. Es sorprendente en el currículo oficial de educación básica del Ministerio de Educación el énfasis puesto no sólo en los contenidos escolares propiamente dichos, sino en el desarrollo integral, social, emocional y moral. Los objetivos del aprendizaje para la educación básica son por ejemplo: “amor a la naturaleza”, “amor a la música”, “riqueza emocional”, “alegría en el movimiento” y “respeto por la vida”.

Regresando al Principio I: ¿Qué se entiende por “interacción recíproca progresivamente más compleja”? Al respecto existen informes detallados sobre experiencias de la vida cotidiana de niños pequeños japoneses, mostradas de manera especialmente viva y sugestiva en tres películas documentales que conforman la notable serie producida por Donata Eschenbroich y Otto Schweitzer.³ Ya sea en la familia, en una guardería o en la educación básica, prácticamente cada acontecimiento con participación de los niños contiene actividades progresivamente más complejas como funciones de un proceso interactivo, que tiene lugar en el entorno inmediato. Especialmente impresionante, sobre todo en comparación con la experiencia de niños americanos, es el énfasis en actividades con objetos y símbolos, que estimulan la investigación, la estructuración y la imaginación y de ese modo complacen al espíritu emprendedor de los niños.

La omnipresencia de tales impulsos en la educación japonesa y su importancia para el desarrollo está descrita explícitamente en el pasaje siguiente de Catherine Lewis:

“Autonomía” es la necesidad del niño de estructurar su entorno, ser interdependiente y libre de presiones arbitrarias. Las escuelas japonesas (de la educación básica) atienden de manera diversa la autonomía de los niños al dar a todos la oportunidad de guiar, por turno, a sus compañeros de clase; al posibilitar a los niños el participar en la elaboración de reglas en el aula y en la solución de los problemas que surgen; al poner menos énfasis en la valorización dada por el maestro y más en la *autovalorización*, y al confiar más en el autocontrol que en el control a través de los adultos. A menudo, los niños japoneses escogen, ellos mismos, dónde quieren mejorar, como individuos, como un *han* (un grupo organizado de tres o cuatro niños) o como clase.

La interacción con los tutores se muestra en los documentales antes mencionados. El efecto que ejerce en el observador se nota en el comentario en off por ejemplo, cuando el comentarista describe la “disposición incansable” del tutor para adaptarse “a los ritmos y a la velocidad de los niños de dos años”. En unas secuencias posteriores, la reciprocidad ha cambiado. Los niños son llevados de paseo al parque. Comentario: “Este no es cualquier paseo... éste tiene sistema. La misma sorpresa que la maestra experimentó con los descubrimientos de los niños, la experimentan ellos mismos cuando la maestra es quien da las instrucciones: ¡Miren la diferencia! ¡Miren el umbral! ¡Un paso y ustedes están en otro terreno!”

La importancia eminente de la actividad interactiva con símbolos en la vida del niño japonés se transmite en otro episodio filmado donde la madre y su hijo preescolar practican la escritura en la casa.

Al entrar a la escuela, casi todos los niños japoneses saben leer 60 signos aprendidos con su madre, al ir de compras, en los letreros de las calles y con una verdadera enseñanza formal. Lengua materna y escritura materna. Esto no se ve como un suplicio de aprendizaje o de rendimiento. La escritura es vista con respeto y con agrado. Los japoneses de las capas sociales inferiores ya sabían escribir cuando en Europa esta habilidad se reservaba a las clases dominantes. Es tarea de la madre japonesa crear una atmósfera de disposición para el aprendizaje.

Este ejemplo ilustra otro rasgo de la educación de los niños muy pequeños en el Japón, que corresponde al primer principio: la atención y la actividad son dirigidas a objetos concretos y acontecimientos que se dan en el entorno cotidiano del niño pequeño. Presentamos a continuación algunos ejemplos de las observaciones en el aula:

- El aprendizaje era activo. Inducía a los niños a echarse en el suelo (donde ideaban todo lo posible para medirlo, incluso con sus propios cuerpos),
- Los llevaban a cada salón de la escuela, donde investigaban quién estaba allí y qué clase de trabajo se hacía allí para el bien de la escuela;
- Al patio de recreo, donde llevaban flores y verduras;
- A la huerta de la clase y a la vecindad, donde diseñaban mapas y dibujaban los juegos de los parques cercanos.

Es cierto, actividades parecidas pueden observarse también en escuelas de otras sociedades desarrolladas. La diferencia está en el peso que se da a la importancia. Lewis anota: “Más del 80 % de los alumnos japoneses del quinto grado, frente a menos del 20 % de los alumnos americanos del mismo nivel, resuelven en la clase de matemáticas problemas de la vida cotidiana” (Lewis, 1996).

El Principio I, si bien imponente, exige, sin embargo, determinadas condiciones previas para su aplicación efectiva. Los dos siguientes principios mencionan estas condiciones previas.

1.2 Procesos que apoyan el desarrollo del niño

Principio de desarrollo 2

Los procesos de una actividad común recíprocamente condicionada, que se van intensificando paulatinamente, apoyan el desarrollo del niño sólo en la medida en que se realizan regularmente durante amplias etapas de su vida, con el mínimo de interrupciones, y libres de un estrés emocional agudo o tensiones en el entorno del niño.

En un extenso análisis comparativo de manuales sobre educación infantil, Sarane Boocock ha mostrado que en el Japón este principio no está expresamente señalado, y menos acentuado, en las informaciones para los padres de familia o educadores. Llama enormemente la atención la forma de su aplicación en todos los lugares donde viven niños japoneses, desde la familia y a través de los programas acerca del cuidado de niños pequeños, preescolares y escolares. Posiblemente, este principio penetra la cultura japonesa tan profundamente que no es necesario mencionarlo expresamente. No obstante, en las observaciones, las entrevistas y los documentales de investigadores y científicos aparece como tema universal. En el comentario, al inicio de la película de Eschenbroich/Schweitzer, la cámara está suspendida a gran altura sobre la ciudad más grande del Japón⁴:

Tokyo, la megaciudad... En esta masa de piedras ¿cómo crear calor y orientación para niños y adolescentes? Hay que crear islas. La construcción de estas islas es tarea de las mujeres, de las madres... [mientras que la cámara baja y se acerca a una zona parecida a un parque]. Esto es en el centro de Tokyo. Fuera de los centros de comercio, las ciudades japonesas tienen a menudo un ambiente apacible. La vida es agitada, pero bastante placentera; una serenidad que es fruto de una división de trabajo socialmente costosa. El mundo del trabajo parece estar muy lejos. Los que no van a trabajar, trabajan en la construcción de una atmósfera segura y armoniosa; las mujeres lo hacen, mientras cuidan a sus hijos.⁵ Entre estas casitas livianas como plumas, abiertas todo el día para secar las cobijas, no hay necesidad de tener miedo a la criminalidad de las grandes ciudades.

Comentarios parecidos existen sobre escenas domésticas. Por ejemplo, el día de la madre pertenece a los niños. La comunicación con los niños no se interrumpe, se les orienta suavemente, sin que se note, hacia actividades. Según estudios comparativos, las madres japonesas juegan más veces con sus hijos que las madres occidentales. Lo mismo vale para guarderías y casas cuna que funcionan todo el día. Por ejemplo con respecto a las comidas la sociedad

japonesa pone mucho tiempo a disposición de los niños. Un modelo similar aparece en el horario escolar, donde se concede mucho tiempo a actividades culturales y a la estructuración del tiempo libre. Otro ejemplo evidente: en los colegios con educación básica hay una pausa de 10 hasta 20 minutos entre cada hora de clase de 45 minutos cada una.

En suma, en la vida de los niños japoneses se reservan regularmente espacios de tiempo para una diversidad de actividades que llegan a ser cada vez más y más complejas. Y es más todavía: esta “reservación” es estimada y confirmada tanto en prácticas no-oficiales como también en estructuras de organización oficiales.

En esta doble dimensión existe un rasgo decisivo y característico que asegura la estructura designada a la actividad en la educación japonesa, que es la atención que se emplea para la transición de una actividad a la próxima, y que Elschenbroich llama “la estructura de los umbrales de la vida cotidiana”. También las actividades “tienen sus salidas y entradas”. Los rituales, puestos en escena, que marcan simbólicamente el inicio y fin de una determinada actividad, no sólo abrevian el tiempo de la transición, sino también fortalecen la concentración, motivan y apoyan la participación activa de todos los implicados. Eso vale en una mayor medida para las transiciones importantes en el rol social y el contexto social, como por ejemplo, para el paso de la casa a la guardería de la enseñanza preescolar a la escuela o el cambio hacia un grado superior. Tales acontecimientos son festejados con el acompañamiento de la familia y de una comunidad mayor, lo cual eleva su importancia y crea un fuerte estímulo para la participación en las nuevas y más complejas estructuras de actividades que hay que conocer en el nuevo entorno.

Antes de pasar al próximo principio es necesario destacar que este alto grado de concordancia entre los modelos de desarrollo en la primera infancia y educación en el Japón y el núcleo de los dos primeros principios, apoyados por la investigación, no se logra alcanzar en ninguna otra sociedad desarrollada. Esto se explica por el hecho de que (por razones que se mencionarán más adelante) el Japón no fue tan implicado por las profundas transformaciones sociales que surgieron con una velocidad progresiva en otros países industrializados después de la Segunda Guerra Mundial.⁶ Estas transformaciones fueron más rápidas y fuertes en los países de habla inglesa, entre los que mi país, los EEUU, ocupa el primer lugar; pero se dieron también, aunque en medida y velocidad algo menores, en otras sociedades llamadas “postmodernas”, incluso en Alemania y el resto de Europa occidental. El punto decisivo es que todas estas transformaciones tienen efectos directos en la vida de los niños y de las familias, de tal manera, que es cada vez más difícil crear y mantener los proce-

sos y las condiciones postulados en los dos primeros principios de desarrollo.

Estas transformaciones pueden resumirse en cinco puntos:

- Un número cada vez mayor de niños se cría en familias con sólo uno de los padres, debido a divorcios como también a una maternidad extramatrimonial.

- Más y más niños se crían en familias con padrastros.

- Un conflicto que se agudiza más y más, entre las necesidades de la familia y las exigencias del trabajo, refuerza el estrés para padres e hijos.

- Especialmente en los EEUU, un número creciente de familias con niños pequeños vive en la pobreza. (En los Estados Unidos, esta situación alcanza hasta la fecha a un cuarto de todos los niños menores de 6 años de edad.)

- La siguiente y última forma de transformación es a la vez la más extensa, porque tiene efectos en más o menos todas las capas sociales y en todas las estructuras familiares. Tal como lo ha demostrado la investigación, se expresa como una inestabilidad creciente en la forma de rupturas, de inestabilidad e imprevisibilidad en la vida cotidiana de los niños y de las personas responsables de su cuidado y educación.

Este último y más extenso aspecto de transformación social es una vulneración directa del segundo principio de desarrollo. Su marca es el caos creciente en el entorno de los niños en las sociedades modernas, con excepción del Japón, donde, en claro contraste con este caos, casi todo ocurre constantemente en el marco temporal y local correspondiente a la importancia de los respectivos procesos.⁷

El siguiente comentario acerca de las observaciones del trabajo de campo durante una investigación etnográfica de familias americanas de clase media ilustra como un “caos creciente” se apodera por toda la vida, hasta de los bien educados y económicamente mejor situados:

En un mundo, en el que generalmente ambos padres tienen que trabajar a menudo a una distancia considerable de su casa, cada miembro de la familia está en movimiento desde las primeras horas de la mañana hasta la noche. La necesidad de coordinar exigencias del trabajo opuestas al cuidado de los hijos, produce a menudo arreglos que cambian diariamente. Esto puede significar que cada uno debe ser transportado varias veces al día y generalmente también a la misma hora, a diferentes direcciones. Esto indujo a un colega extranjero a hacer el siguiente comentario: “En su país, ostensiblemente la mayoría de los niños se cría en la ruta, en los carros.” (Bronfenbrenner 1989, p. 13)

Tiempo y lugar no son los únicos factores que repercuten en la efectividad del desarrollo de los procesos proximales. Igualmente decisivos son las

convicciones de los padres de familia y de otras personas importantes en la vida de los niños, con respecto al niño y también de sí mismos. El tercer principio, apoyado por la investigación, se refiere específicamente a estas convicciones decisivas.

1.3 Es necesario creer en la capacidad del niño para desarrollarse

Principio de desarrollo 3

Principio de desarrollo 3. La frecuencia, la regularidad y efectividad del desarrollo de los procesos proximales dependen, en un grado esencial, de hasta dónde los padres, educadores, maestros y otros adultos, que tienen trato directo con los niños, creen en la capacidad del niño para desarrollarse, y también en su propia capacidad para influir en el desarrollo del niño.

Un motivo que siempre regresa en descripciones de la educación infantil y de la formación de los niños pequeños en el Japón, es la convicción expresa de los padres, de los educadores y de la opinión pública de que esencialmente, todos los niños están en condiciones para desarrollarse óptimamente, y que los responsables para el cuidado y la educación de los niños pueden posibilitar este desarrollo. Ejemplos de cuán extendida es esta opinión y de su aplicación práctica pueden encontrarse en innumerables detalles. Así, por ejemplo, se pasa por alto un error cometido en el comportamiento individual o en rendimientos débiles. Si se elogia a unos niños es por haber superado anteriores dificultades y no porque superan a otros. En los colegios japoneses de educación básica no se forman grupos según sus capacidades; esta praxis americana es vehementemente criticada por los educadores japoneses.

El siguiente principio de desarrollo se hace efectivo recién cuando el niño pequeño ha alcanzado un importante hito en su desarrollo.

1.4 El aliento a la reflexión apoya al niño en el desarrollo de ideas abstractas y a expresarlas

Principio de desarrollo 4

Apenas se nota que un niño pequeño es capaz de comprender ideas abstractas y expresarlas, se puede apoyar su desarrollo en todos los ámbitos; en tanto se le alienta y anima a la reflexión sobre su inmediata experiencia interactiva con el entorno y consigo mismo, y exprese dicha reflexión en alguna forma perceptible ya sea hablando al respecto, durante el juego o artísticamente.

Como lo muestra Catherine Lewis, este principio se evidencia como uno de los rasgos más característicos de la niñez temprana en el Japón. Este principio es puesto en práctica al preguntar a los niños acerca de los fenómenos y acontecimientos en su entorno. Al mismo tiempo se les anima a pensar sobre estas experiencias y a comunicar a otros sus reflexiones y conjeturas, especialmente dentro del grupo, el lugar preferido para la educación temprana.

Otro rasgo que llama la atención en la educación temprana en el Japón son las diversas oportunidades que existen para tales reflexiones. Desde una edad muy tierna, los niños están confrontados con una amplia diversidad de fenómenos naturales, en situaciones sociales, en la ciencia, la tecnología y en el arte y son alentados a preguntar y reflexionar sobre las respuestas.

El siguiente principio de desarrollo nos conduce, a través de actividades cognitivas, al ámbito de las relaciones emocionales entre humanos y se ocupa de la interacción de estos dos ámbitos.

1.5 Relaciones cálidas y cariñosas con el niño aumentan el potencial de su desarrollo

Principio de desarrollo 5

El potencial de desarrollo de una progresivamente más compleja interacción mutua aumenta obviamente dentro de un contexto de relaciones cálidas y cariñosas con uno o más adultos:

- con quienes el niño ha desarrollado un apego fuerte, mutuamente irracional, consagrados durante toda su vida al bienestar y al desarrollo de este niño. Tales personas son casi siempre los padres, pero pueden ser también parientes u otros adultos que cumplen el rol de los padres.

Por otro lado, con adultos:

- con quienes el niño no ha desarrollado un “apego fuerte, mutuamente irracional” y que no “se consagran durante toda su vida a su educación”. Tales personas son por lo general educadores profesionales, maestros u otros que cumplen estos roles en determinados períodos de la vida del niño.

Si me imagino este principio en mi propio país, surge a menudo una pregunta, que entre nosotros no siempre suena amigablemente: ¿qué se entiende por “apego emocional irracional”?

Mi respuesta es: ¡alguien que está loco por el niño!

Esta respuesta provoca en mi país frecuentemente una segunda pregunta, que apenas suena más amigable que la primera: ¿por qué tiene que ser esto irracional?

Aquí ya no basta con una breve respuesta. Tengo que dar una explicación. Y entonces yo lo “explico” más o menos así: cada madre y cada padre sabe naturalmente que su hijo/a no es el niño/a más inteligente o más maravilloso del mundo. Sin embargo, la mayoría de nosotros tenemos muy arraigado un sentimiento según el cual nuestros propios hijos son muy especiales y más “mágicos” que cualquier otro niño que conocemos. La investigación demuestra que esta diferencia es esencial. Una interacción, mutuamente condicionada, progresivamente más compleja a través de un periodo largo significa un duro trabajo. Necesita de una motivación fuerte y de una atención y un esfuerzo concentrados. Un apego emocional irracional - o lo que generalmente se llama amor - hace posible todo esto.

En este contexto raras veces se hace otra pregunta: ¿por qué un apego emocional “irracional” con el niño es inadecuado para educadores profesionales, maestros u otros que cumplen este rol durante un determinado periodo en la vida del niño? Existen diversas respuestas a esta pregunta. La más evidente: tal relación sería “no profesional”. Debido a su rol no sólo se espera, sino se exige de los educadores profesionales, que se dediquen de igual manera a las necesidades de todas las personas o grupos depositados en sus manos. Además, cambiando ahora hacia una perspectiva de desarrollo, cada expresión de una preferencia - para ni siquiera hablar de un “apego emocional irracional” - no sólo podría perjudicar la relación del adulto con otros niños del grupo y su influencia en ellos, sino también tener repercusiones perjudiciales en el bienestar y el desarrollo del niño, en especial, por la incapacidad del adulto de responder a la larga a las expectativas psicológicas producidas inevitablemente en una relación fuertemente emocional.

Finalmente, la oportunidad de vivir en una relación de adulto-niño, que es positiva, sin contener a la vez una relación emocional fuertemente recíproca, le ofrece al niño pequeño también algunas ventajas de desarrollo. Al respecto no sólo se trata del riesgo de hacer peligrar la relación emocional, sino que el niño puede sentirse también más libre e independiente y acercarse a las cosas con su propia manera.

¿Qué relación existe entre este principio, apoyado por la investigación, y la praxis japonesa? Difícilmente se puede dudar también aquí de la amplia correspondencia entre ambos enfoques, tanto con respecto a la tesis general como también con respecto a sus componentes contradictorios. El primer caso tiene que ver claramente con los resultados resumidos por Catherine Lewis pertinentemente como rasgo esencial de la educación japonesa, i.e. “la atención que se dedica a las relaciones humanas estrechas”. Esta atención es omnipresente. Sin dificultad puede ser mostrada en cada ámbito de la vida infan-

til, sea dentro de la familia, sea entre niños y educadores y maestros o entre los mismos niños, sean de la misma edad, mayores o más jóvenes.

Con respecto a las relaciones emocionales, existen informes etnográficos y documentales así como resultados de experimentos controlados, que usan el paradigma de la “situación extraña” apoyando la tesis de que los niños japoneses tengan “una relación estrecha con su madre”.

Los distintos roles sociales están claramente diferenciados entre los padres de familia y el maestro en la cultura japonesa. Ambos roles se diferencian no sólo por sus ámbitos de responsabilidad, sino también por el poder que se les da. El contraste se refleja en el estatus relativo de la institución social, a la que pertenecen ambas partes respectivamente dentro de la sociedad en su globalidad. El autor Yoshiaki Yamamura (1996) afirma que en el Japón domina la escuela. El rol del maestro en el Japón tiene correspondientemente el estatus especial del *sensei*, de una persona sabia, que merece el respeto y la autoridad de parte de la familia y sus miembros.

A pesar de que no he encontrado pruebas sistemáticas acerca de este punto, parece ser probable que la valoración más alta para instituciones y representantes de la educación pública en comparación con la familia, que se encuentra en la cultura japonesa, crea una cierta distancia social entre los miembros de ambas instituciones sociales. Por eso debería ser igualmente poco probable, que las relaciones entre maestros y niños, aunque positivas y cálidas, traspasen el límite del ámbito más privado e íntimo de la “relación emocional fuerte, irracional”.

1.6 Actividades relacionadas con el cuidado de su entorno apoyan al desarrollo social, cognitivo y emocional de los niños pequeños

Principio de desarrollo 6

Para el desarrollo social, cognitivo y emocional de niños pequeños es importante que, en correspondencia con sus capacidades crecientes, participen en actividades del cuidado de su entorno (por ejemplo limpieza, trabajo doméstico, conservación de objetos) y que se preocupen del bienestar de otras personas (por ejemplo familia, maestros, otros niños de su edad).

Es impresionante la interacción de tales actividades como parte esencial del aprendizaje de niños de temprana edad en el Japón. De los niños pequeños se espera que arreglen, limpien, cuiden las plantas y los animales y ayuden a otros, sean niños de la misma edad o menores, padres o tutores, y ellos lo hacen.

Hasta aquí he podido coordinar todos los rasgos característicos, que hemos investigado de la educación japonesa de niños de temprana edad, y correspondiente con uno o más de los principios de desarrollo, formulados por la psicología del desarrollo moderna. Al respecto es necesario destacar que en la niñez japonesa pueden observarse también modelos exitosos, que la psicología del desarrollo aún no ha descubierto, y menos investigado, con respecto a sus implicancias teóricas y prácticas.

¿Cuáles son los retos de la educación temprana japonesa para la investigación y práctica occidentales?

Un rasgo esencial de la educación temprana japonesa es la importancia del grupo de niños como uno de los contextos de desarrollo primario, que equivale a la importancia que tiene la familia - y que tal vez la supera. Formas, fines y efectos de esta característica dominante pueden resumirse en una única frase:

Empezando con grupos de niños de la más temprana edad (por ejemplo: niños pequeños en cunas), todos los 6 principios de desarrollo, fundamentados por la investigación, se aplican intensiva y sistemáticamente en grupo, tanto de una manera oficial como no oficial.

A esta frase hay que añadir otra que contiene una definición más exacta y necesaria, i.e.: hasta donde se puede saber a partir del material disponible, parece que ninguno de estos rasgos de la crianza y de la educación japonesa basada en el grupo se fundamenta en los resultados de la investigación del desarrollo. Más bien, parece que estas prácticas están arraigadas en la cultura japonesa, en sus costumbres y su tradición, donde la actividad cooperativa, la armonía social y el servicio para otros tienen un gran valor. Además, la transmisión de estas virtudes juega un rol importante en la educación temprana. Esta empieza en la familia, para después reforzarse aún más en los numerosos contextos grupales oficiales y no oficiales.

Si se parte de la suposición de que tales estrategias tempranas orientadas al grupo tienen efectos en el transcurso y en los resultados del desarrollo posterior, entonces podemos concluir a partir de los datos disponibles sobre el comportamiento de niños japoneses, cuando son jóvenes y adultos - en ámbitos como rendimiento escolar, productividad económica, escaso comportamiento asocial, poca violencia y criminalidad - de que esta orientación en el grupo tiene los efectos deseados.⁹

Regresaré luego a este punto. Primero quisiera dirigir la atención a otro aspecto de la educación temprana japonesa que, no obstante su contribución a la eficiencia del método japonés, hasta la fecha no ha sido objeto de estudio de los investigadores de la psicología del desarrollo. Me refiero al entusiasmo

lleno de energía y a la abierta alegría creados, tanto espontáneamente como también mediante rituales estructurados dramáticamente, en grupos de niños.

Los japoneses usan a veces los términos “dry” (seco) y “wet” (húmedo) para la descripción de estilos emocionales. Un procedimiento “seco” es racional, sin emociones (y es considerado casi siempre como occidental). Un método “húmedo” es personal, emocional, interpersonalmente complejo (y es considerado en general como japonés). Cuando observé la enseñanza en el primer grado me sorprendió cuánto de la clase era aprendizaje “húmedo”. Las clases se realizaban de tal manera que interesaban a los niños emocionalmente y los llevaban a un contacto estrecho con sus compañeros de clase. En muchas horas de clase observé la fusión de aprendizaje formal y social, por ejemplo, cuando los niños se confrontaban en clase con el trabajo de su madre o con el sentido de las reglas en el parque infantil. Pero también en las clases de ciencias naturales o de matemáticas, el aprendizaje tenía partes fuertemente emocionales.

En resumen: frente a la impresionante documentación etnográfica sobre la forma y efecto de estrategias de desarrollo, implícitas y explícitas, en familias japonesas e instituciones de la educación temprana y frente a su concordancia con los principios de desarrollo, elaborados por la investigación hasta ahora, parece ser necesario, tanto para la ciencia como para la práctica profesional, investigar su aplicación y efectos en contextos occidentales con respecto a la familia y la educación.

Dediquémonos ahora a los rasgos de la educación japonesa que no concuerdan con las generalizaciones de la investigación de la psicología del desarrollo o que inclusive las contradicen.

El primer principio necesario de investigar en este contexto, ofrece un ejemplo excelente de límites impugnables. Hace referencia a otro factor que intensifica la fuerza de desarrollo de procesos proximales - o, en caso de ausencia, la destruye.

1.7 El compromiso de un tercero es necesario para la construcción y el mantenimiento de la interacción cada vez más compleja entre el niño y el educador

Principio de desarrollo 7

Principio de desarrollo 7. La construcción y el mantenimiento de modelos de una interacción cada vez más compleja entre la persona educadora y el niño dependen en un mayor grado de la disponibilidad y del compromiso de otro adulto, de un tercer partido, que ayuda, anima, explica, da prestigio, expresa admiración y afecto para la persona educadora y que aboga conjuntamente con ella por el niño. Es útil, pero no imprescindible, que este tercer partido sea de sexo diferente al de la persona educadora.

Este principio es apoyado por resultados de investigaciones de dos importantes fuentes. En primer lugar, por las ya resumidas investigaciones de niños de familias con sólo una parte de los padres, cuyos resultados destacan que el desarrollo de estos niños está expuesto a mayores riesgos. Pero parece, que en este aspecto, los niños japoneses están bien protegidos, ya que el Japón exhibe, entre los países desarrollados, el más alto porcentaje de matrimonios y el más bajo de divorcios como también el menor número de nacimientos ilegítimos. Los resultados de la segunda fuente importante son más bien menos tranquilizadores y tienen efectos inmediatos con respecto al punto tratado. Datan de la investigación sobre el rol y el comportamiento del padre en la familia y sus efectos directos e indirectos en el comportamiento y el desarrollo de los niños. Los resultados de todos estos trabajos forman la base del principio de desarrollo 7.

Especialmente interesantes son dos series de investigaciones sobre los efectos en el desarrollo infantil de diferentes modelos de diferenciación de los roles paternos y maternos. La primera serie trabajó con un grupo de familias, donde la madre era cariñosa e indulgente, mientras que el padre hacía un papel muy débil en la educación del niño y donde el niño esperaba que toda la atención de la madre se concentrara en él, lo que fue también el caso. La investigación, realizada durante largos periodos, de niños de tales familias, mostró que al ser jóvenes tendían a adaptarse a las expectativas de otros y que les faltaba independencia en el pensar y actuar. La segunda serie de investigaciones, sobre una base más amplia y elegida con otros criterios, descubrió una oposición complementaria. Aquellos alumnos de secundaria que fueron considerados por sus profesores y compañeros de clase como los más capaces, venían de familias en las que ambos padres tenían roles activos, pero diferentes

en cuanto a sus opiniones y actividades, de manera que el niño tenía a menudo que elegir su propio camino.

Ninguna de estas investigaciones se hizo con grupos japoneses. Insisto en esto, porque el material etnográfico documental disponible evidencia una clara división de trabajo dentro de las familias japonesas, donde generalmente el padre juega un papel periférico en la socialización temprana y apoya poco a la madre en las actividades correspondientes. Aquí surge la pregunta de si se puede aplicar legítimamente en el Japón el principio 7, basado solamente hasta el momento en investigaciones en sociedades occidentales.

Por suerte, tales preguntas pueden ser investigadas empíricamente. Aún cuando todavía muchos padres japoneses salen de la casa antes de que se despierten sus hijos y regresan cuando éstos ya están en la cama, parece que también al respecto se han dado notables cambios. Así, siempre se puede observar una y otra vez, por ejemplo, que muchos padres se preocupan por sus hijos y juegan con ellos fuera de la casa y en lugares públicos. Parece posible y sería deseable, tanto científica como socialmente, utilizar tal cambio para realizar en el Japón esta clase de investigaciones, en las que se fundamenta el principio 7.

Existe por lo menos una buena razón, por la que estas investigaciones no tendrían por qué llegar a resultados parecidos: los efectos de la socialización temprana, de preferencia en la mayoría de las familias japonesas centrada en la madre, se encuentran con un contrapeso en la enérgica, activa y estimulante atmósfera grupal de las instituciones públicas para el cuidado y la educación de los niños en el Japón.

Pero justamente esto es cuestionado por el siguiente principio de desarrollo.

1.8 Los grupos coetáneos juegan un rol central en el desarrollo de los niños

Principio de desarrollo 8

Principio de desarrollo 8. Las experiencias en grupos con coetáneos desempeñan un papel central en el desarrollo de los niños, ya que ofrecen un contexto que apoya el tránsito de la anterior dependencia y control de los padres a las relaciones que se están estableciendo dentro del grupo de coetáneos, y también contribuyen al surgimiento de la iniciativa individual y del comportamiento autodeterminado.

Sin duda, la sociedad japonesa se distingue por el hecho de aprovechar las relaciones y actividades en grupos de coetáneos para el desarrollo de una

“cultura de aprendizaje”. Sin embargo, podría preguntarse si este procedimiento japonés también apoya al desarrollo de una iniciativa individual y de un comportamiento autodeterminado. Expresado de una manera general, se trata de preguntarnos, en qué medida la dinámica de la familia japonesa, centrada en la madre, encuentra un contrapeso en la dinámica de los métodos de aprendizaje y desarrollo, centrados en el grupo. O, más directamente: ¿lleva la praxis educativa japonesa, centrada en el grupo, a la conformidad? ¿Es un impedimento para el pensar y actuar independientes?¹⁰

Esta última posibilidad es apoyada en cierta medida por los comentarios en diversos informes etnográficos a nuestra disposición. Los ejemplos siguientes son tomados de la serie de películas documentales sobre la vida cotidiana en instituciones japonesas dedicadas al cuidado de niños, en familias y en clases escolares.

Como madre de niños pequeños, Haruyo se queda en casa. Ha terminado la secundaria, estudiado en la universidad y trabajado con gusto antes de su matrimonio. Estar sólo a disposición de los hijos, como lo exige la tradición japonesa, no le produjo conflictos grandes. Ella esperaba también este rol para sí misma. Había estado un tiempo en occidente, conoce las discusiones, pero en la praxis, gana la tradición.

[Almuerzo en un jardín de infancia] “También de los más pequeños se espera cooperación. Después del almuerzo no hay que salir corriendo de la mesa, hay que utilizar la servilleta, poner la silla en su lugar, saludar.”

[Comentario acerca de un nuevo niño en el jardín que tiene un ataque de rabia] “Todavía su comportamiento no es considerado como insolente... Después del clima tolerante en casa, tiene que aprender ahora a ser un niño entre otros niños. Pronto se adaptará por propia decisión; todos confían en eso. La conformidad con el grupo parece ser lo único correcto y lo único posible; contra esto no se puede estar.”

[Niños del jardín de infancia que construyen algo]: “¡El producto no es lo importante, sino lo que pasa con el grupo!” - “Desde temprana edad hay en el Japón sólo *una* manera de hacer las cosas correctamente.”

[Comentario acerca del trato con un alumno de tercer grado, que cambió de un pequeño grupo de trabajo a otro, porque “le parecía ser más interesante”]: “Esto no se puede permitir. No se necesita decirle que no se puede abandonar así nomás su grupo. Esto lo sabe él mismo y por eso está llorando. ¿Pero cómo remediar el daño hecho? ¿Cómo encontrar una solución que es justa para todos (*hansei*, negociar infinitamente)? Ignorar el problema es imposible. El mismo infractor no estaría contento con esto. Hay que encontrar una solución. Y parece como si se tuviese que buscar, por largo tiempo, una solución...”

Decisivo es el consentimiento del infractor, debe salvaguardar su honor y el grupo también... Es impensable vivir fuera del grupo. Se aprende para la vida, no para la escuela. Si más tarde van a ir a trabajar, practicarán más *hansei*. Si solamente se busca lo suficiente, habrá consenso, consentimiento.”¹¹

Estos episodios y afirmaciones sobre métodos japoneses de la educación temprana parecen apenas compatibles con las escenas mostradas en los mismos documentales y con descripciones de los mismos niños japoneses, en especial de niños pequeños y niños preescolares. ¿Cómo se puede hacer concordar estos dos mundos? Ni vemos ni escuchamos de los niños síntomas de una adaptación excesiva o de precaución. En lugar de esto, las imágenes transmiten espontaneidad, una alegría desenvuelta, fantasía e inclusive capacidades extraordinarias, tanto intelectuales, como emocionales y sociales. ¿Es posible que todo esto sea verdad?

Una solución posible se encuentra en la siguiente y última hipótesis. Aquí se trata menos de un principio concreto que de una generalización amplia, que sin embargo puede volverse más específica, considerada dentro del contexto de la sociedad japonesa. El principio trata de la pregunta de continuidad y cambio en el curso de la vida y afirma, que ambos fenómenos no sólo se presentan, sino que están dinámicamente entrelazados, también a través de largos espacios temporales.

1.9 Los cambios en el desarrollo psicológico también dependen de interrupciones en el proceso de aprendizaje

Principio de desarrollo 9

Principio de desarrollo 9. Los cambios en el desarrollo psicológico del individuo en el curso de su vida no sólo provienen de factores biológicos, sino también de interrupciones de las condiciones y procesos especificados en los principios anteriores. Tales fracturas en las experiencias de vida pueden darse sólo para el individuo o colectivamente para determinados grupos (como transformaciones históricas de gran alcance, que conciernen a todos), o pueden estar incluidas en una cultura más amplia o subcultura, de la cual uno es miembro. En el último caso, las condiciones para el desarrollo en una determinada cultura pueden ser bastante favorables durante una determinada fase de desarrollo (p. eje. en la infancia temprana) y mucho menos favorables en la fase siguiente (en la niñez avanzada). Bajo estas circunstancias se supone que las fuerzas de fractura de la fase posterior dejarán sus marcas y que las ventajas de la fase anterior de vida, incluso si siguen mostrando efectos positivos, cambian de haber sido anteriormente activos a ser parcialmente pasivos.

En mi opinión, esto podría ser el caso en el Japón. Existen descripciones etnográficas que contienen indicaciones de fracturas culturales en los estados avanzados de la niñez japonesa. Así, por ejemplo en C. Lewis:

“Poco sabemos sobre los cambios del sistema escolar japonés después de la primaria y los grados intermedios; la falta sorprendente de material sugiere que las escuelas japonesas a partir de los grados intermedios se vuelven bastante insensibles frente a las exigencias de los alumnos por autonomía y aprendizaje significativo... Si admitimos que las escuelas de preescolar y primaria en el Japón logran fortalecer la relación de los alumnos con la escuela así como la internalización de los valores escolares, entonces, tal vez, después de la primaria se debiliten e igualmente sucede con las capacidades de los alumnos para pensar y actuar independientemente, a menos que se trate de cualidades especialmente apreciadas como valores por la escuela primaria”.

De manera parecida, Yoshiaki Yamamura, en su investigación de la relación entre la escuela y la economía, dirige la atención al hecho de que la ley japonesa prevé, para asegurar los puestos de trabajo, una participación de las escuelas en la búsqueda de puestos de trabajo para sus alumnos egresados. Y afirma:

“El fomento de la relación entre la escuela y el mundo del trabajo, que finalmente ha sido apoyada fuertemente por el desarrollo económico del Japón, ha llevado empero también, mediante la sumisión de la escuela a la industria, a una deformación de las tareas pedagógicas originarias. Como consecuencia del orden jerárquico de acuerdo a criterios de colocación en puestos de trabajo, el prestigio de un colegio y la preferencia creciente de los alumnos se miden según las oportunidades profesionales de los egresados, mientras que la calidad de la formación escolar está relegada más y más a segundo plano en las escuelas y entre los alumnos”.

Me parece que en el Japón hay, durante los años de la niñez temprana, una serie de transiciones culturalmente condicionadas, que tienen efectos de roturas en el desarrollo. En los siguientes eslabones de esta cadena, cada transición crea el escenario para el siguiente. El primer eslabón es la relación, cálida y marcada por la indulgencia, con la madre, donde el padre sólo juega un débil rol. Esta primera experiencia, continuamente centrada en la madre, le allana el camino al niño para la transición a las relaciones, igual de cálidas y marcadas por la indulgencia, en un espacio ya mayor, de las instituciones japonesas, centradas en grupos y actividades de los programas de cuidado y educación temprana. En el niño ya mayor actúa la necesidad, entretanto bien

afirmada, de la aceptación del grupo como instrumento para las exigencias culturales crecientes, en general no expresadas, de conformidad y competencia, aunque a cargo de la autoiniciativa y creatividad.

En ese contexto, la formulación general del principio de desarrollo 9 ha sido modificada y adaptada al caso específico de la niñez en el Japón, en una serie de hipótesis específicas, que habría que examinar empíricamente, en cuyo caso, en mi opinión, debería ser muy alta la probabilidad de una revisión o hasta de una reprobación.

Ya que el principio general en el que se basan las hipótesis es supracultural, también podrían ser aprovechados los proyectos análogos de investigación de culturas occidentales, lo cual ampliaría el alcance de la investigación en el marco de comparaciones internacionales. Sin embargo, pienso que las lecciones de una impresionante realidad cultural japonesa no deberían esperar las respuestas lentas de la ciencia. Merecen una pronta aplicación y prueba en otras sociedades, tanto de occidente como de oriente. Hago esta recomendación aún en el caso de que las trampas postuladas del modelo japonés de desarrollo demostrasen ser reales, porque los fundamentos en los que se basa mi recomendación son sin duda reales. Remito a la transformación social extremadamente fuerte, omnipresente, que se está realizando actualmente y que tiene efectos en el desarrollo de los niños en las sociedades occidentales. Como lo he documentado en una serie de publicaciones, más y más resultados de investigaciones sugieren la conclusión de que en muchas de las llamadas sociedades desarrolladas el creciente caos en la vida de los niños y sus familias ha alcanzado tales dimensiones que ya representa una amenaza para las sociedades enteras.

La amenaza aparece en fenómenos tales como la violencia creciente, el aumento de la población sin “accesibilidad al trabajo”, la erosión de la confianza mutua, el deterioro de las relaciones vecinales, la propagación de drogas y enfermedades como el SIDA y la ineficiencia de importantes instituciones sociales y políticas. Todas estas tendencias están muy bien marcadas en mi propia sociedad, en los EEUU. El Japón queda aquí como una excepción considerable.

Hace poco, un colega japonés lo resumió así: habíamos hablado sobre ventajas y desventajas del desarrollo de los niños en el Japón y en el Occidente. “Sí”, dijo finalmente mi interlocutor, “nosotros tenemos nuestros problemas, y ustedes tienen los suyos. Nosotros preferimos los nuestros.”¹¹

Notas

- 1 Sobre los resultados de este trabajo aún inconcluso se informa en las publicaciones indicadas en la bibliografía. Ahí se desarrollan detalladamente los principios, que aquí presento en forma condensada, y las investigaciones científicas que son su base.
- 2 Es cierto que en el Japón he dictado conferencias, he enseñado en clase e investigado programas de niños, pero yo mismo no he realizado ninguna investigación sistemática sobre educación infantil japonesa.
- 3 Donata Elschenbroich/Otto Schweitzer, *Aufwachsen und Lernen in Japan. Dokumentarfilm-Serie in drei Teilen (Despertar y aprender en el Japón. Serie documental en tres partes)*, WDR/Fern-Universität Hagen 1994.
- 4 El lector o la lectora notarán que el comentario contiene también un fuerte subtexto: la marcada diferencia entre los roles de género en la sociedad japonesa, en la que la responsabilidad para la crianza y la educación temprana recae casi completamente en las mujeres. Este modelo no concuerda casi en nada con otro principio de desarrollo, que se basa en investigaciones actuales (casi todas hechas en culturas occidentales) y que más tarde se discutirá en este capítulo.
- 5 En otro sitio, el comentarador indica: “en una de las sociedades modernas más progresistas, no trabaja la gran mayoría de las madres con niños pequeños” a pesar de que hay cupo en las casas cuna para el 10% de todos los niños con menos de tres años de edad.
- 6 Una documentación acerca de estas transformaciones e investigaciones y de sus efectos en el desarrollo se encuentra en los artículos citados en la bibliografía.
- 7 Algunas excepciones, cf. la sección IV.
- 8 Casi el 94 % de todos los niños japoneses han terminado la secundaria.
- 9 Esto no significa que la sociedad japonesa esté libre de problemas considerables en algunos de estos ámbitos, en especial en lo que se refiere a épocas de la vida posteriores. Fuentes fidedignas japonesas y occidentales informan al unísono sobre fenómenos como el deterioro del apoyo familiar, el debilitamiento de las relaciones tradicionales entre las generaciones, la discriminación étnica, el plagio en el colegio, “estrés antes del examen”, sexismo, pornografía y prostitución. Sin embargo faltan investigaciones sistemáticamente comparativas de tales problemas.
- 10 Debe señalarse expresamente que la suposición de que la “familia japonesa centrada en la madre” apoye la “conformidad y la restricción del pensar y actuar independientemente”, actualmente, no ha sido probada por ninguna investigación. Que yo sepa, esta pregunta no ha sido investigada sistemáticamente, por lo menos hasta hoy.
- 11 Parecida también a la praxis usual en escuelas soviéticas, pero con la diferencia importante de que la crítica personal del individuo - a menudo bastante bruscamente - y su condena, eran parte del proceso (Ejemplos en Bronfenbrenner 1970).
[Traducida del inglés americano al alemán por Hildegard Kurt]

Bibliografía seleccionada

Bronfenbrenner, U.

1970 *Two worlds of childhood: U. S. and U. S. S. R.*, New York: Russell Sage Foundation [también publicado en japonés (1970) y en alemán (1972)].

Bronfenbrenner, U.

1982 "Child development: The hidden revolution", en: The National Research Council: Issues and studies, Washington, DC: National Academic Press, pp. 41-55. Publicado en el Japón como "Kagaku to ningen no hattatsu: Kaku-sarete iru henkaku (I)", en: *Jido Shinri* 38 (1984), pp. 155-174.

Bronfenbrenner, U.

1983 "Ökologische Perspektiven zur Kinder- und Familienpolitik", en: *Neue Praxis*, Januar 1983, pp. 5-13.

Bronfenbrenner, U.

1985a "Freedom and discipline across the decades", en: G. Becker, H. Becker y L. Huber (Ed.), *Ordnung. und Unordnung: Zum 60. Geburtstag von Hartmut von Hentig*. Weinheim: Beltz Verlag, pp. 326-339.

Bronfenbrenner, U.

1985b "The tree worlds of childhood linking home, school, and community", en: B.D. Keepes (Ed.), *Five: years of school in perspective Conference papers and recommendations*, Adelaide, Australien, pp. 35-82. En el mismo año también publicado en los EEUU como "The three worlds of childhood", en: *Principal* 64, pp. 6-10.

Bronfenbrenner, U.

1986a "Ecology of the family as a context for human development", en: *Developmental Psychology* 22. 6, pp. 723-742.

Bronfenbrenner, U.

1986b "Recent advances in research on the ecology of human development", en: R. K. Silbereisen, K. Eyfert, G. Rudinger (Ed.), *Development as action in context*, Berlin: Springer Verlag, pp. 287-309.

Bronfenbrenner, U.

1988 "Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future", en: N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, M. Moorehouse (Ed.), *Persons in context. Development processes*, New York: Cambridge University Press, pp. 25-49.

Who cares for children?

1989 Conferencia ante la UNESCO. Publicación bilingüe N° 188. Paris: Unit for Cooperation with UNICEF and WFP. También publicado en: *Research and clinical center for child development, Annual report, 1988/9*, N° 12, Sapporo, Japón, Hokkaido-Universidad, pp. 27-40.

Bronfenbrenner, U.

1992 "Ecological systems theory", en: R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development*, London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, pp. 187-249.

Bronfenbrenner, U.

1993 "The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings", en: R. H. Wozniak, K. Fischer (Ed.), *Specific environments: Thinking in contexts*, Hinsdale, NJ: Erlbaum, pp. 3-44. (Ed. abreviada en alemán en

- Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 10, 2, pp. 101-114.)
- Bronfenbrenner, U.
1994a "Ecological models of human development", en: T. Husén, T. N. Postlethwaite (Ed.), *International encyclopedia of education*. 2ª ed. tomo 3, Oxford, GB: Pergamon Press/Elsevier Science, pp. 1643- 1647.
- Bronfenbrenner, U.
1994b "A new Head Start for Head Start", en *Translating Research into Practice: Implications for serving families with young children: Proceedings of the 2nd National Head Start Research Conference*, Washington: US. Government Printing Office, pp. 1-7.
- Bronfenbrenner, U. (en preparación)
"The ecology of developmental processes", en: R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models in human development*. Tomo I del *Handbook of child psychology*, 5ª ed., New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U., Alvarez, W., F., Henderson, C. R., Jr.
1984 "Working and watching: Maternal employment status and parents' perceptions of their three-year-old children, en: *Child development* 55, pp. 1362-1378.
- Bronfenbrenner, U., Ceci, S. J.
1994 "Nature-nurture in development perspective: A bioecological model", en: *Psychological Review* 101.
- Bronfenbrenner, U., Crouter, A.
1982 "Work and family through time and space", en: S. B. Kamerman, C. D. Hayes (Ed.), *Families that work: Children in a changing world*, Washington, DC: National Academy Press, pp. 39-83.
- Elschenbroich, Donata
1996 *Anleitung zur Neugier. Grundlagen japanischer Erziehung* (Herausgeberin). Edition Suhrkamp. Frankfurt am Main.
- Lewis C. Catherine
1996 "Die Kultur des Klassenzimmers in japanischen Grundschulen", en Donata Elschenbroich, 1996: 275-298.
- Yamamura, Yoshiaki
1996 "Das japanische Dreieck: Familie, Schule, Beruf", en Donata Elschenbroich, 1996: 318-328.

2

EL CICLO DE VIDA EN LA REGIÓN ANDINA.

Epoca prehispánica. Retrospección y reflexión

Teresa Valiente-Catter

En el presente artículo reconstruimos una imagen de la vida cotidiana andina en los albores de la conquista ibérica. Las fuentes del siglo 16 y 17 han sido escritas por varones cuya lengua materna es el castellano, con algunas excepciones, por ejemplo, Guaman Poma de Ayala, bilingüe de ascendencia hispano-andina. Es de suponerse que los informantes de los cronistas son quechuahablantes, también principalmente varones y cuyas informaciones pasan frecuentemente por el filtro de la traducción y de la perspectiva masculina. Los datos permiten, no obstante, reconstruir una imagen del ciclo vital, aspecto relativamente poco tomado en cuenta por conquistadores y luego colonizadores. En la descripción del proceso de integración del niño en la vida familiar y de la comunidad, el sexo y el estatus social son factores diferenciadores en la asunción de roles y funciones dentro de una trama de obligaciones recíprocas pudiendo ser alterada debido a fenómenos extraordinarios, sea de la naturaleza, del cuerpo humano, al nacimiento de mellizos, entre otros. La complejidad de las ceremonias para revertir lo insólito a la normalidad expresan el temor a lo no-natural o sobrenatural. Por ejemplo, es natural nacer; es no-natural o sobrenatural nacer en medio de truenos, rayos y relámpagos y si son gemelos el asunto se complica aún más. El temor a lo sobrenatural domina en la vida cotidiana andina; con las ceremonias se regresa al orden natural. A través de la descripción detallada de ritos y ceremonias se destaca el rol de la familia extensa como una estructura cuyas funciones definidas dan la impresión de inflexibilidad al servir de modelo de vida para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades y competencias orientadas a las necesidades de la familia y la comunidad. Su seguridad dependía de las relaciones de reciprocidad. No había mayor temor que ser un *huaccha* pobre y dependiente de la benevolencia de la comunidad.

¿Era el *huaccha* un marginado social si bien materialmente atendido? Dentro de la lógica andina de la reciprocidad, los fundamentos de la supervivencia tenían su origen en los antepasados cuyos beneficios eran retribuidos mediante el culto a través de ceremonias y ritos de propiciación en fechas establecidas, a través de una red de obligaciones mutuas que trascendían los límites generacionales. Una idea central del culto a los antepasados era: si él no hubiese existido, tampoco yo existiría hoy.

En la reproducción de lo establecido se garantizaba la existencia actual individual y colectiva ¿Y el futuro? Este es aún un espacio de investigación. Una tendencia general en la etnología andina se inclina a afirmar que no era el futuro sino el pasado lo que importaba como modelo de vida. ¿Es que el futuro era el pasado? ¿Qué podemos aprender desde esta perspectiva para los procesos de aprendizaje a largo plazo? ¿O faltan instrumentos de análisis orientados a proyecciones a largo plazo en sociedades de tradición oral? La respuesta es probablemente una combinación de las opciones mencionadas y probablemente de otras. En todo caso un estudio de procesos de socialización andina con un enfoque desde estas opciones podría proporcionar elementos importantes para la construcción de un sistema de educación temprana orientada al aprendizaje desde una perspectiva intercultural. La terminología quechua utilizada en este trabajo es una transcripción de la versión escrita en las fuentes consultadas.

2.1 La fase prenatal, *huahua*, *runayannam*

El “bebé que se convierte en persona” es una de las diversas expresiones que describen esta fase. Un gran número de términos en quechua del siglo 16 referidos al estado de la madre y del niño son evidencia de la percepción intensa de este periodo, por ejemplo, los términos *vicçayok* o *chichu*, mujer encinta; *vicçayoc cani*, *chichun cani*, *vicçayokcani*, estar encinta; *runayani*, llegar a ser persona en el vientre de la embarazada o *uaua runayannam*, el niño ya toma forma, *vicca huntta* y *huachanayan* describen que la mujer se encuentra en el último mes del embarazo

Esta fase no estaba exenta de la intervención de fenómenos sobrenaturales a través del rayo o del trueno, venerados en el culto por ser considerados padres de mellizos, de los niños con un labio leporino, de quienes nacían de pie (*chacpa*), o que tenían seis dedos en el pie, (*parcca chaqui*).

La esterilidad era supuestamente originada, entre otros, por una *huaca* o por la madre tierra, *pachamama*, como consecuencia de haber dejado de hacer los sacrificios correspondientes: quemar ropa o el ofrecimiento de llamas

o alpacas. Una práctica directa contra la esterilidad consistía en envolver pequeñas piedras con hilos de lana y colocarlas al lado de una roca grande. Quien a pesar de todo intento quedaba sin descendientes, se convertía en *huaccha*, una pobre persona sin parientes. El hombre sin hijos era llamado *uruam*, una expresión también usada para árboles sin frutas; una mujer sin hijos se denominaba *icumí o ccomí huarmi*.

El miedo a quedar *huaccha* en una sociedad en la que el número de los parientes influía decisivamente en la posición social de una persona, llevó a la práctica de la adopción. La terminología correspondientes en quechua del siglo 16 indica tal posibilidad: *churichasca*, el adoptado; *churichaccuni*, adoptar a uno como hijo; *ususi chaccuni*, adoptar a una como hija; *yumaquy yupa o rantin*, el que me adoptó como padre.

El conocimiento de algunas hierbas que servían para el control de la natalidad, i.e. que podían provocar esterilidad, hace suponer que se intentaba restringir en algunos casos el número de hijos, por ejemplo, en el caso de una *huahuaccoto*, mujer que, sin interrupción, trae hijos al mundo.

El rango social de una mujer embarazada en su familia y en su comunidad no es clara. Se distingue entre una mujer que está por primera vez encinta y otras que ya lo habían estado varias veces; pero no es claro si esto estaba vinculado a un tratamiento social especial. La embarazada no debía caminar sobre los campos recién sembrados por considerarse un mal augurio sin quedar claro en las fuentes para quién: ¿para la madre, el niño, la comunidad o incluso el campo?

La prescripción de determinados alimentos y ceremonias para mujeres embarazadas es un indicio de acomodo de la familia a la nueva situación. Especialmente en los últimos meses, cuando el dueño de la casa realizaba diferentes ritos, a fin de que el parto “llevara a algo bueno y no a algo malo” (Polo de Ondegardo, 1940). Así, el hombre tenía que evitar el ají y la sal, los condimentos más importantes de la cocina andina. Sobre el aborto, *sulluni*, no es claro si era artificialmente provocado o a qué causas se le atribuía. El aborto y el niño abortado fueron llamados *sullu y sullusca*, respectivamente.

2.2 El nacimiento de un niño, *huachachini*

A menudo el esposo asistía en el parto *huachachini* (el que la empuñó hacerla parir). Un parto difícil era atendido por una partera, por ejemplo, si existía el peligro de un nacimiento por los pies la partera intentaba cambiar la posición del niño mediante masajes en el vientre de la madre. Si a pesar de todo el niño nacía de pie, era considerado como hijo del rayo, *illapa churin*; si

vivía de adulto podía ser hechicero, una función reservada normalmente a especialistas y por herencia. Era una de las pocas circunstancias en que un hombre o una mujer del común accediera a este cargo privilegiado. Si el *illapa churín* moría, era un augurio extremadamente malo para toda la familia. En estos casos, no era enterrado sino guardado en una vasija de cerámica que se guardaba en la casa de los padres bajo ceremonias especiales para revertir la mala suerte.

Finalmente, había meses considerados favorables y desfavorables para el nacimiento. Favorables eran los meses inmediatamente después de la cosecha. Desfavorables eran los meses de escasez de alimentos. El mes considerado menos apropiado para el parto era el *capac raimi camayquilla*, enero, el mes de mayor carencia y de desbroce de la mala hierba. Este mes, escribe Guamán Poma, era de “máximo peligro para las mujeres encintas y las que recién habían dado a luz”. En el mismo mes, la vida cotidiana estaba acompañada de sacrificios, abstinencia y penitencia, dedicados a las *huacas*, santuarios o cerros tutelares. Estas ceremonias dedicadas a la Pachamama estaban relacionadas especialmente con el embarazo y el nacimiento. El mejor mes para el nacimiento era el *hatun cusqui aymorayquilla*, el mes de mayo, el mes de abundancia, era la época de la cosecha y del almacenamiento: “los niños y las niñas, nacidos en este mes” cuenta Guamán Poma, “tienen delante de sí una vida rica y feliz”. Los meses inmediatamente después de mayo, eran igualmente favorables para los recién nacidos.

2.3 El período de lactancia, *llullo uaua*, *uaua quiraupicac*, *quiraupicac uaua*

En los primeros días después del parto, el recién nacido no podía ser visitado aún por sus parientes. Cuando los niños tenían ciertos rasgos físicos especiales o habían nacido bajo circunstancias extraordinarias se exigía el cumplimiento de algunas normas de comportamiento especiales de parte de los padres y de todos los habitantes de la comunidad.

Los niños *ata* con un rasgo especial, *parcca*, en el cabello, eran considerados, en la zona de Yauyos y Lima, por ejemplo, como hijos del cerro Pariacaca. Los niños con labio leporino representaban un mal augurio para su familia y toda la comunidad. Todos los habitantes del pueblo junto con los padres realizaban ceremonias de purificación y sacrificios de ayuno, sin poder comer sal ni ají y tenían que mantener abstinencia sexual.

A los niños *chuqui illa*, nacidos durante una tempestad a campo abierto, se les atribuía facultades especiales. Eran aptos, sean hombres o mujeres, especialmente para ser sacerdotes de las *huacas*. Estos niños gozaban desde pequeños de un rango especial en la comunidad.

El parto de gemelos o mellizos trastornaba la vida de todo el pueblo, era mal augurio cuando se trataba del mismo sexo de lo contrario significaba buena suerte para la comunidad. En ambos casos, sin embargo, todos los habitantes del pueblo debían realizar ritos y ceremonias de purificación. Uno de los dos niños era considerado como hijo del rayo, llamado *libiac*. Si los mellizos eran de diferente sexo, se llamaba a la niña *vispalla*, *vispa* o *ahua*; al niño *haualla*, *ttira* o *illa*.

Los padres de mellizos debían ayunar inmediatamente después del nacimiento y vivir en abstinencia sexual durante este tiempo que variaba de región a región, entre cinco y diez días acompañados de ceremonias complejas de propiciación bajo la responsabilidad de los *masa*, los hermanos de la madre, quienes organizaban música de tambores y cuernos, caza de ciervos, recolección de leña y elaboración de la chicha.

Los demás habitantes del pueblo ayunaban y guardaban abstinencia sexual durante este tiempo y los padres permanecían encerrados, quienes eran, al igual que los mellizos, responsabilizados de toda mala suerte hasta que el sacerdote, *conchuri*, los declaraba de nuevo puros y libres de toda culpa. Seguidamente, los padres tenían que limpiarse de todos los restos de culpa en un lago y al padre se le cortaba el cabello. Durante un año los padres debían permanecer abstinentes. Si los mellizos fallecían, se conservaban sus cuerpos, como en el caso de los niños *ata*, en vasijas de cerámica en las casas.

En comparación con la complejidad que significaba el nacimiento de mellizos el parto de un solo niño normal implicaba ceremonias relativamente sencillas: envuelto el recién nacido quedaba por cuatro días al lado de su madre y no debía ser visto por nadie. Era un niño que aún no tenía nombre, había nacido pero era socialmente inexistente.

Hasta el cuarto día, la madre era la única persona que tenía contacto con el niño. Al quinto día el niño era presentado socialmente a los parientes en una ceremonia familiar. En este momento el niño adquiriría su primer nombre en una ceremonia llamada *quirrauchicui*: los parientes ofrecían regalos al recién nacido, mayormente ropa y animales. Al mismo tiempo, el niño recibía un terreno en adelanto cultivado por los parientes.

Hasta el segundo año de vida el varón, *uaua quiraupicac*, y la niña *llullo uaua* o también *quiraupicac uaua*, permanecían principalmente en su cuna, *quirau*. Los niños estaban casi exclusivamente con su madre, la expresión *uaua* sólo era usada por ella. Si ésta salía de la casa lo llevaba envuelto en una manta, cargado a la espalda. Los hermanos mayores cuidaban también al niño, turnándose; a veces lo hacía también una tía o abuela. Así, el niño quedaba siempre en una relación mujer-niño. Aparentemente el padre u otros hom-

bres desempeñaban un papel secundario en la niñez temprana. La alimentación del niño consistía, en este tiempo, exclusivamente de la leche materna; por eso se les llamaba niños de pecho, *nunuk huahua*, *kulla huahua*.

2.4 Los niños y niñas tiernos que están gateando, *llullo llocac uamracuna*, *llocac uarmi uaua*

Este grupo de edad fue definido por Guaman Poma, como los niños o niñas que andan gateando, que están aprendiendo a caminar. Hasta el tercer año de vida, se alimentaban de la leche materna. Si la madre no estaba en condiciones de hacerlo, se buscaba un ama. Se esperaba de ambas abstinencia sexual, ya que se creía que un nuevo embarazo podía cambiar la calidad de la leche materna y llevaría así al debilitamiento del niño pequeño. Los llantos y enfermedades de niños cuya madre estaba nuevamente encinta eran atribuidos a la falta de abstinencia sexual de la madre durante la lactancia. Aproximadamente en el tercer año de vida, se acostumbraba al niño a la comida normal.

A la aparición del primer diente, se festejaba este acontecimiento con la fiesta del *quiruchico*, reunión de gente con motivo del diente, una fiesta de carácter familiar. Otro paso importante en la vida de un niño era el *rutuchicui*, la fiesta del primer corte de pelo. El niño recibía en esta fiesta, más o menos a los tres años de vida, su segundo nombre, el cual llevaba hasta los catorce años como nuevo miembro de la familia extensa y de la comunidad y por tanto ligado a determinadas obligaciones. En el *rutuchicui* participaban amigos y vecinos de la familia, parientes paternos y maternos, *masa*, *ccacca*, además del *kuraka*, el cacique quien en su rango de representante de la comunidad presidía toda la fiesta.

El representante de la familia de la madre, el tío materno, *ccacca*, cortaba el primer mechón de pelo al niño a cambio de un regalo a la vez que le daba su segundo nombre. Los mechones cortados eran parcialmente ofrendados a las *huacas*; en parte, conservados por los invitados.

Uno entiende la ceremonia cuando se considera la importancia de mechones y uñas en la magia. La posesión de cabello y uñas de una persona da poder y permite protegerla pero también hacerle daño. Al entregar el cabello de un niño a un círculo más amplio de parientes y habitantes del pueblo, se integra al niño en la vida social del pueblo, dándole a los parientes y vecinos poder sobre el niño y uniéndolo así estrechamente con los parientes dentro de una red de obligaciones recíprocas.

Así, el niño se va integrando en relaciones sociales más amplias, en primer lugar, relaciones de parentesco, aunque todavía es cuidado principalmente por las mujeres de su grupo familiar. El niño aprende a ordenar el mundo social de su entorno según categorías de parentesco y a portarse de manera correspondiente. Ya que las designaciones para los parientes eran diferentes según el género del hablante, el niño aprende en este tiempo también, a comprenderse como miembro de uno de los dos géneros.

2.5 Los niños y niñas entre cinco y nueve años que están jugando, *pucllacoc uamracona, pucllacoc uarmi uamra*

Si bien la palabra *pucllacoc* se refiere ante todo al aspecto lúdico de esta edad, los niños eran preparados con énfasis en los distintos roles y tareas de la vida productiva. En la familia ayudaban en el cuidado de los hermanos menores aún en la cuna, cargándolos y jugando con ellos.

Las niñas aprendían a tejer en telar, ayudaban a recolectar leña o plantas silvestres alimenticias, *yuyo*, a preparar chicha de maíz, *azua*, limpiar la casa y cargar agua. Se les animaba a observar a las mujeres adultas en su comportamiento y a imitarlas. También fuera de la familia aprendían ciertas tareas; así, por ejemplo, las hijas del común, *hatun runa*, o tributario debían ayudar a las mujeres de los *kuraka* o caciques.

Las relaciones de los niños de esta edad con los adultos eran marcadas por la obediencia y el respeto. Los parientes mayores tenían la tarea de transmitir estas reglas de comportamiento. La desobediencia era castigada con un pellizco en el lóbulo de la oreja *rinrita tipci*, un procedimiento muy doloroso, porque los viejos, según Guaman Poma, “tenían uñas muy grandes”.

Cuenta Guaman Poma que ya en esta edad se hacía una diferencia clara entre la educación de la gente del común, llamada por él *picheros*, y la de la élite. En la vestimenta de los niños de esta edad había una diferencia clara entre los géneros. Las niñas usaban ahora una vestimenta marcadamente femenina, la *lliclla*. Esta manta alrededor de la espalda le era puesta a la chica conscientemente en la ceremonia del *llicllaricoc* para el primer uso de la *lliclla*. También los chicos recibían algo típico masculino para taparse la cabeza, parecido al *chullo* actual.

Había un cambio en la vida de las chicas de esta edad si los funcionarios incaicos las elegían, *acllacuni*, y las llevaban a los *acllahuasi*, las así llamadas “casas de las elegidas”, en el Cuzco o en las capitales de provincias. En sus recintos aprendían la fabricación de tejidos muy finos, *cumpi*, y la preparación

de una clase especialmente sabrosa de chicha de maíz para los altos funcionarios administrativos incaicos, los sacerdotes y las ofrendas a los dioses.

2.6 Los cazadores de pajaritos y las recolectoras de flores, *tocllacoc uamracuna*, *pauan pallac*

Aproximadamente entre los 9 y 12 años, los chicos cazaban pajaritos con redes y sus plumas servían para la fabricación de finas telas, parte importante del tributo para los funcionarios. De esta manera, los chicos tenían una tarea inmediata personal en la vida económica del pueblo.

Las *pauan pallac* recolectaban flores, base para la elaboración de los tintes. De esta manera se reforzaba el principio de participación en las obligaciones de la comunidad en el sistema tributario y se acentuaba la diferencia entre las actividades de los chicos y las chicas. Los niños ayudaban a los adultos en los quehaceres domésticos y en la producción, así como en ciertas funciones en la producción para la comunidad y el estado, una especie de tributo. Dentro de la familia las chicas ayudaban en las actividades domésticas. Los chicos pastoreaban el ganado, ayudaban con el transporte de la leña o ayudaban, como las chicas, al hilado.

El juego era parte de la vida cotidiana. Las limitadas informaciones de Holguín, Bertonio y Guamán Poma señalan una serie de juegos en grupo, que muestran un fuerte carácter de competencia. Así, había concursos de natación, *yallinacuypi huaytani*, con apuestas y concursos en salto alto, mencionado en la voz aymara *thokunokatha*, *thokunka sita*. En otros juegos parece que los chicos luchaban entre ellos, *tallanacuchacuni*, se trepaban mutuamente en las espaldas, *taucca taucca chatquitaucca*, se cargaban entre ellos, *paltanacuni*, cabalgaban en las espaldas del otro, *kiraapasitha*, hacían volteretas *kuumpikipi-patha*, *kellikipatha*, o carreras. En los concursos el contrincante era llamado *tincuc maciy*.

Al lado de estas competencias de prueba física, existían también juegos para la memoria y el razonamiento. Entre otros existía un juego donde se preguntaban mutuamente o donde simulaban un juicio, *taripa chacuni*, además, jugaban a las adivinanzas, *huatuc hinacuy pucllay*, en los que se adivinaban números pares e impares; y juegos de tablas, que Holguín compara con el ajedrez, *taptani*, *purichin runacta*. Otros juegos se parecen al juego actual de “jugar a la pega”, *chocachacuy pucllay*; en otros los niños se hacían bromas con tallos de hierbas o se tiraban entre ellos diferentes cosas, *pucllachacuni huachinacuspa*, *huachichacuy pucllay*. En muchos juegos se imitaban los ritos de los adultos, por ejemplo, en *hankutatha* o *hankutasitha*, en los que uno agarraba

las muñecas del otro y se formaba una cola larga “para imitar así el baile de los adultos”.

Existe apenas alguna descripción de juguetes. Bertonio conoce una muñeca de barro o tela, *huahuachuqui*, y varios autores mencionan el trompo, *piscoyñu*, *piñuta hiñuta*, que podemos apreciar en un dibujo de Guamán Poma.

2.7 Los/las adolescentes, *mactacona*, *corotasque*

En esta fase, los jóvenes entre los 12 y los 18 años de edad demostraban en sus acciones lo aprendido para la vida social. Las chicas atendían a los padres y abuelos ancianos; también servían a las mujeres de los *kuraka*, preparando la chicha de maíz, recolectando leña y paja, cocinando o limpiando la casa. Los muchachos cazaban pájaros para la recolección de plumas para el tejido *cumbi*, servían a los *kuraka* y ayudaban en el trabajo de los campos del Inca, de los *kuraka* y de la comunidad, *sapci*. Chicos y chicas participaban en el trabajo de campo y el pastoreo con diferentes tareas: al preparar los campos para la siembra, los hombres removían la tierra con la *chaquitaclla* y las mujeres desmenuzaban los terrones. En la siembra, los hombres preparaban la tierra para la semilla con la *taclla*, las mujeres ponían las semillas y las cubrían con tierra. Los chicos espantaban a los pájaros de la semilla en germinación. El riego de los campos era trabajo de las mujeres. Desbrozar y aporcar la tierra alrededor de las plantitas nuevas eran tareas de hombres y mujeres, que trabajaban conjuntamente, al igual que en la cosecha.

Los ritos de iniciación marcaban el final de un período de aprendizaje de roles y habilidades: para los muchachos con el *uarachicui*, para las chicas con el *quicuchicui*. En el *uarachicui*, después de absolver ciertas pruebas físicas los muchachos se colocaban las *uaras*, una especie de pantalones, como signo de su edad núbil. En el *quicuchicui* se celebraba la primera menstruación de las chicas y con ello se las consideraba casaderas. En ambas fiestas se daba a los festejados el nombre definitivo para el resto de su vida.

Aproximadamente a los catorce años de edad, los muchachos *hatun runa* eran actores principales de la ceremonia del *uarachicui* y recibían el nombre definitivo para el resto de su vida y renunciaban al segundo nombre, recibido en el *rutuchicui*.

Mientras los *hatun runa* usaban los nombres de sus ancestros, los nobles usaban nombres que decían algo sobre sus capacidades o que debían establecer una unión especial con el objeto o ser viviente determinado que daba el nombre. Para esto se elegía en especial los nombres de aldeas, plantas,

pájaros u otros animales. Para muchachos, por ejemplo, *puma*, *cuntur* (condor), *asiro* (serpiente), *guaman* (halcón), *yucra* (camarón de río), *cocha* (lago), *pilco* (un pájaro rojo de las yungas), etc. Las chicas más bien eran llamadas *cusi coillor* (estrella feliz), *chasca* (planeta Venus), *urpi* (paloma), *uaita* (flor) o nombres parecidos.

Al contrario del *uarachicui* del *hatun runa* en la provincia, la fiesta del *uarachicui* en la ciudad del Cuzco era extremadamente compleja cuyos preparativos y realización durante 22 días demandaban mucho tiempo, la participación de los familiares, la veneración de los cerros tutelares, ceremonias dedicadas al sol, la luna y el trueno, pruebas de resistencia, sacrificios, penitencias, abstinencias, exhortaciones a la obediencia y el respeto, etc.

El *warachicui* del *hatun runa* era relativamente sencillo en comparación con la pompa y complejidad apabullante de las ceremonias para los hijos de la familias nobles en el Cuzco. En esencia, se parecía al *uarachicui* de los nobles y se realizaba al mismo tiempo. Pero mientras la información sobre la fiesta de iniciación en la capital, más amplia y detallada, posibilita reconstruir el desarrollo íntegro de la fiesta, sobre el *uarachicui* regional y local, en cambio, hay sólo testimonios inconexos, fragmentarios, que dejan abiertas muchas preguntas. Durante este tiempo, los habitantes del pueblo no comían sal y ají, los muchachos hacían carreras de competencia y se les amonestaba con castigos corporales. Luego el tío materno les ponía las *huaras*, una especie de pantalones, les perforaban los lóbulos y los exhortaban a la obediencia y al respeto. Mientras tanto, los padres festejaban, tomando *chicha*, cantando y bailando.

Correspondientemente al *uarachicui* de los muchachos, se celebraba también una fiesta de iniciación para las chicas: el llamado *quicuchicui*, que se realizaba con la primera menstruación, *qquicun huarmi*. La ceremonia duraba cuatro días. Los primeros tres días, las chicas permanecían encerradas en sus casas sin ver a nadie. En los primeros dos días ayunaban, al tercer día recibían como único alimento maíz crudo. Al cuarto día los parientes la visitaban, ella los atendía con alimentos y bebidas. El tío materno le daba un nuevo nombre para el resto de su vida y le exhortaba al respeto y la obediencia a sus padres y parientes. Después - empezando con el tío materno, *ccacca* - los parientes entregaban los regalos, normalmente objetos domésticos.

Al lado de estos complejos ritos de iniciación existía una serie de pequeñas festividades, por ejemplo en la primera puesta de ropa nueva. Así, había una fiesta llamada *cuzmallicoc*, en la cual los muchachos se ponían, por primera vez, una determinada camisa, el *anacacac* o *anacaco*, cuando las chicas empezaban a usar, por primera vez, el *anacu*, una especie de falda.

En todas estas festividades, los pariente maternos y paternos se reunían, cantando y tomando juntos chicha de maíz. Estas fiestas eran motivo de regalos lo cual creaba obligaciones. En las festividades se creaban o fortalecían relaciones sociales con rituales, y se daba a las relaciones abstractas de parentesco un contenido concreto, real, de obligación recíproca. Esta obligación consistía, en el caso de los niños, primero, sólo en obediencia y respeto, a lo cual se les exhortaba al entregarles los regalos; pero pronto, también, en trabajos para los parientes mayores de ambas líneas.

Por la vestimenta se podía diferenciar a los grupos por edad, donde el estilo de los adolescentes de ambos sexos se acercaba cada vez más a la de los adultos. Esta vestimenta consistía, en el caso de los hombres, de un cinturón para las partes pudendas *uara*, de una camisa, *uncu*, que iba hasta la rodilla, además de la *yacolla* parecido al *poncho* moderno, y de una pequeña bolsita, *chuspa*, que se llevaba debajo del *uncu*, donde guardaban sus amuletos, los nobles llevaban, además, orejeras costosas.

La vestimenta era también diferente según la región de manera que se podía reconocer fácilmente la procedencia de los habitantes de un lugar determinado. Igualmente había variaciones de acuerdo a la posición de una familia en la jerarquía administrativa del estado incaico. Estas últimas diferencias se notaban, por un lado, en los atuendos de la cabeza, por otro lado, en los dibujos y, naturalmente, en la calidad de la tela.

2.8 Las hermosas solteras y los guardianes, *allin zuma cipascona*, *sayapayac*

Entre aproximadamente los 18 y 25 años las mujeres son descritas por Guaman Poma como “las buenas y hermosas mujeres jóvenes”, *allin zuma cipascona*; los varones, *sayapayac*, guardianes de los cultivos, son también llamados apañadores de *coca*, porque ellos tenían que cosechar, hasta los veinte años de edad, las hojas de esta planta en los campos de coca, de los *kuraka* o del Inca.

Los varones y mujeres de esta edad eran comparados, en muchas designaciones, con flores, *michcak huayna*, *michcak sipas*, *panchik huayna*, *panchik sipas*. Otras designaciones indican que se tenía por terminado el proceso de crecimiento en esta edad; los jóvenes ya eran personas completamente capaces de trabajar: *tacyak huayna* o *tacyak sipas*, jóvenes fuertes para el trabajo; *sayak sipas*, jóvenes mujeres maduras, y *chayak sipas* o *viñayninman*, mujeres aptas para el matrimonio.

De ambos jóvenes se esperaba estar completamente familiarizados con las tareas de los adultos: en los campos de cultivo, el trabajo doméstico, pas-

toreo, trabajos en la administración local, mensajería, servicio a los kuraka, soldados y funcionarios militares en época de guerra, como cargadores de pertrechos.

En el Cuzco, los varones de esta edad eran formados para el servicio administrativo estatal. La diferencia entre la clase administrativa, por un lado, y la clase de la población común, *hatun runa*, por otro, que ya se expresaba en la ostentación y complejidad de las fiestas que acompañan las etapas de la vida, se manifestaba muy claramente en la educación. La formación de los futuros administradores tuvo lugar en una institución, parecida a un colegio, en el *yachaywasi*, en la ciudad del Cuzco. La educación en esta escuela duraba en total cuatro años y era la tarea de maestros especiales *amauta*. Se formaba aquí a los hijos de la clase administrativa del Cuzco y también a los hijos de nobles de otras regiones del estado.

El primer año era dedicado a la enseñanza del *runasimi*, el quechua, lengua de comunicación de la administración. En el segundo año se enseñaba la compleja religión del Cuzco, los sacrificios y ritos del culto. En el tercer año se les proporcionaba a los alumnos el conocimiento del instrumento más importante de la administración, el *quipu*, base de la estadística estatal y usado al mismo tiempo como instrumento mnemotécnico para recordar fechas históricas y otras informaciones importantes. En el cuarto año se ampliaban estas capacidades; en especial, se enseñaba a los jóvenes, usando los quipus, los hechos y la historia de las familias nobles, *panacas*, del Cuzco. Se podía prorrogar la duración de la enseñanza en asuntos de administración para las personas que cumplían posteriormente determinadas funciones políticas.

Igualmente las mujeres de la nobleza recibían una enseñanza especial. Aquí había, sin embargo, un problema adicional: los varones de la clase administrativa podían ser polígnicos; se necesitaba, por tanto, un número mucho mayor de mujeres educadas para la vida de la nobleza. Para resolver este problema, entre otros, se creó el sistema de las *acla*, proceso de selección de mujeres *hatun runa*. Las *aclas* eran mujeres elegidas desde muy temprana edad e internadas en los llamados *acllahuasi*. La elección de las chicas era hecha por un administrador de provincia, *tucuricuc* o *taripac unanchac cauaric*, que visitaba las comunidades de su jurisdicción y elegía entre las chicas jóvenes, *purumtasque*, a aquellas que llamaban la atención por su belleza excepcional.

Esta era, en realidad, una segunda elección, ya que una primera se había hecho antes entre las niñas de cuatro a seis años. Las *acla* eran internadas en el *acllahuasi*, del Cuzco o de los centros regionales. Los *acllahuasi* estaban bajo la dirección de mujeres de edad mayor, *mamacuna*, de la clase adminis-

trativa, subordinadas a un funcionario administrativo central del Cuzco llamado *apupanaca*.

En los *acllahuasi*, las chicas aprendían a cantar, hilar, tejer en telar y a preparar comidas con variedades especiales de maíz para la nobleza. Las *aclla* permanecían internadas durante toda su vida en los *acllahuasi*, donde se ocupaban de la confección de las telas más finas, *cumbi*, o eran otorgadas en privilegio como esposas a los miembros de la administración, como premio a sus méritos, a guerreros sobresalientes o a los jefes regionales y locales. Este sistema suscita algunas preguntas que no son contestadas por los cronistas.

Una pregunta importante, dentro de este contexto, resulta de la relación especial entre yerno y suegros en una organización social basada mayormente en las relaciones de parentesco: en el caso de las mujeres de los *acllahuasi*, ¿quién tenía la posición del suegro? Una posible respuesta es, que el suegro no era padre natural de la chica, sino el Inca o uno de sus funcionarios administrativos altos, lo que habría originado una lealtad, manifiesta en grados de parentesco, entre el Inca y sus funcionarios.

Los *acllahuasi* y sus habitantes cumplían toda una serie de funciones en el estado inca no detalladas por los cronistas, quienes mas bien los igualaban con los monasterios de monjas, acentuando un carácter marcadamente escolar. Se diferencian, por ejemplo, alrededor de diez tipos de *aclla* agrupadas por edad y funciones específicas: elaboración de tejidos, preparación de la chicha, servicio al culto y a la nobleza, etc.

Mientras las mujeres jóvenes entre los 18 y 25 años aproximadamente, eran requeridas como *aclla* para el servicio de la nobleza y los funcionarios, los hombres jóvenes tenían que servir al estado con otros trabajos. Una de las tareas más importantes era el servicio de mensajería o *chasqui*. Entre los mensajeros se distinguían dos categorías: los simples *chasqui* y los *hatun chasqui*. Los últimos eran elegidos especialmente para el servicio en los grandes caminos. Los criterios para esta elección eran: resistencia física y lealtad al Inca. Los mensajeros eran preparados especialmente para este trabajo.

Los *hatun chasqui* eran colocados como estafetas en los grandes caminos que mediaban entre los centros administrativos. Polo de Ondegardo nos da una impresión de la efectividad de este sistema de estafetas, cuando escribe que las informaciones de Quito llegaban en veinte días al Cuzco, salvando una distancia de dos mil quinientos kilómetros. La distancia entre las estafetas variaba según la naturaleza del terreno entre 2,5 y 7,5 kms. En cada estación de mensajeros se encontraban siempre, por lo menos, dos corredores. Cada *chasqui* llevaba consigo una trompeta de concha como señal de su llegada y portaba en su cabeza una pluma blanca como insignia especial de men-

sajero. Los *chasqui* normalmente se turnaban cada mes; el joven regresaba a su actividad normal en su *ayllu*, hasta que tenía que retomar de nuevo su servicio. El *chasqui* no recibía una remuneración; otros miembros de su *ayllu* cultivaban sus chacras mientras estaba en servicio.

El final de esta fase de vida culminaba con el matrimonio. La intervención del estado en esta ceremonia ha sido a menudo muy exagerada en la bibliografía correspondiente. Algunas fuentes, especialmente los vocabularios, indican la existencia de una fase extensa de relaciones prematrimoniales; un desarrollo lento, legalizado en determinadas visitas de funcionarios estatales, con la confirmación oficial del matrimonio por parte del estado.

Las posibilidades de matrimonio eran definidas por el grado de parentesco. Las reglas se diferenciaban según la región y según la clase social. Entre la población común se tendía a un matrimonio entre primos. Por lo demás, el individuo tenía la posibilidad, dentro de los límites fijados por el sistema de parentesco, de una elección libre de su pareja. Se recurría a la brujería y bebidas especiales para despertar el amor y atraer a la pareja deseada. Igualmente había una serie de recursos para salvarse de los avances de una persona enamorada; el uso de amuletos, *huacanqui*, era muy común o se recurría a un especialista para atraer a la persona amada, la disolución del afecto, reducir la potencia sexual masculina.

Las relaciones sexuales prematrimoniales no eran prohibidas o restringidas. Pero si una chica era violada *sipas chapayacuni*, el violador recibía la pena de muerte: era ahorcado o lanzado al vacío desde una roca. Los lugares determinados para la ejecución se llamaban *araway*, *antacaca* o *yawarcaca*. Si una persona casada seducía a una persona soltera, recibía el mismo castigo.

A los *hatun runa* les estaba prohibido, por los reglamentos contra el incesto, casarse con los parientes de sangre en primer grado, entre otros, la *pana* (hermana), el *tora* (hermano), el *yaya* (padre o hermano del padre), el *ccacca* (hermano de la madre), la *ypa* (hermana del padre), la *ususi* (hija o hija de hermano de ego masculino), etc. El matrimonio era en primer lugar, un asunto local, es decir, un contrato entre dos familias. Anualmente, el estado ratificaba las uniones en una ceremonia que tenía lugar en el mes de noviembre. Un funcionario provincial representante del Inca en un viaje de inspección a las regiones y bajo su responsabilidad administrativa confirmaba las uniones matrimoniales del último año. Esta ratificación era al mismo tiempo una especie de censo o control con fines tributarios.

En esta ceremonia se ponía a los hombres y mujeres jóvenes en dos filas frente a frente. A un signo del funcionario provincial, los hombres buscaban a sus esposas: primero los hijos de los nobles, después, los simples *runa*.

El hombre joven conducía a la elegida a su lado; ella se ponía detrás de él. A pesar de que esta ceremonia tenía, en realidad, sólo un carácter de ratificación, había casos, en los que un hombre quedaba sin esposa, ya que la elegida por él, había sido ya tomada por otro. En tales situaciones, el *tukucui ricuc*, investigaba el asunto y trataba de solucionar el conflicto según las inclinaciones de los involucrados. Al hombre que quedaba sin esposa, se le ofrecía otra candidata, a la que podía aceptar o rechazar. En este último caso el siguiente año era una nueva oportunidad para contraer matrimonio. También, en el caso de que los hombres o mujeres jóvenes no hubiesen elegido una pareja, el funcionario provincial intervenía proponiendo uniones entre los restantes. Pero estos casos de conflictos e intervenciones del funcionario en favor de las uniones parecen haber sido raros, pues normalmente el emparejamiento ya se había negociado entre las familias respectivas.

Este poder de decisión de las familias de los padres remite directamente a la importancia local del matrimonio, como fusión de dos *ayllu* familiares, que, sin duda, era más importante para la vida en los pueblos que la confirmación formal por el funcionario provincial incaico. En el pueblo se iniciaba el matrimonio, no mediante una elección hecha al momento, sino en largas negociaciones entre las respectivas familias. El *rimachicuquen*, representante del varón frente a los padres de la joven mujer era mediador en las negociaciones. Si se había cumplido con los presupuestos generales para el matrimonio y si había un consentimiento general entre las familias, el joven, acompañado por su *ayllu*, iba a la casa de los padres de la novia. Llevaba regalos que consistían, en caso del hijo de un *kuraka*, de tejidos, llamas y alpacas, tambores con palillos de oro, agujas de plata para las mantas, *tupu*, agujas de oro, *tipqui*, leña, manojos de hierba, mazorcas de maíz, semillas y recipientes con *chicha*. Un modesto *hatun runa*, más bien, regalaba estos últimos objetos. Al entregarse los regalos a los padres de la joven, el *rimachicuquen*, en representación del hombre, pedía la mano de la hija. En caso de que el joven o su familia no hubiesen podido conseguir, con sus propios medios, los regalos necesarios, era posible pedirselos al *kuraka*. Algunos regalos de valor especial, como, por ejemplo, pulseras de oro, eran pedidos al *kuraka*, cuyo prestigio aumentaba a raíz de esta generosidad. Pero el jefe de la etnia también donaba a sus súbditos objetos como cuyes, *charqui*, hojas de *coca*, manojos de hierba y ropa, cuando ellos no podían conseguir de otra manera estos regalos para la petición de mano.

Después de la petición de mano y de la entrega de regalos, se negociaba sobre la dote *apaycupuscan*, proporcionada por los parientes de la novia.

En el mismo día de la boda, en la casa de la novia se ponían en el piso los manojos de hierba ofrecidos por el novio, se atizaba el fuego con la leña anteriormente entregada como regalo a los padres de la novia, y se comenzaba a comer y beber *chicha*. Esta provisión ceremonial de los futuros suegros, con cosas tan elementales como leña y hierbas para sentarse, era una anticipación de las futuras obligaciones del novio frente a la familia política.

Había una serie de variantes regionales y locales en los matrimonios. Por diversas razones, los matrimonios de la clase administrativa en el Cuzco tenían otras formas, pero pueden compararse de todas maneras con los matrimonios de la población campesina. Las diferencias más importantes se deben a la poliginia masculina de la nobleza y de la clase administrativa y del hecho de que se reclutaba una parte de las esposas del grupo de las *aclla*. En tal caso, el Inca mismo elegía las esposas para los administradores nobles. La elección de una esposa por el Inca personalmente era considerada como un alto privilegio y la petición de mano se aceptaba inmediatamente. La joven esposa recibía instrucción de las mujeres mayores de su grupo familiar sobre sus obligaciones y tareas. Al mismo tiempo, el joven era aconsejado por los varones familiares mayores sobre sus obligaciones. Los parientes de los esposos reunidos nuevamente entregaban regalos a los recién casados, mayormente menaje casero, telas y animales domésticos.

Llama la atención de que los cronistas, en sus informaciones sobre las bodas de la clase administrativa, acentúen mucho menos el rol de los padres que en el caso de los matrimonios del *hatun runa*. Si el Inca mismo se casaba, recibía a la esposa de manos de los sacerdotes de los santuarios más importantes. Se elegía a la esposa del Inca entre las jóvenes de la clase administrativa. Si iba a ser la esposa principal debía pertenecer a su *panaka*, podía ser, incluso, su hermana de sangre. Esta esposa principal era llamada *coya*, considerada ser hija del sol y obedecida por las demás esposas del Inca.

La compleja ceremonia del matrimonio del Inca consistía de visitas entre los familiares de la *panaka* y las dádivas que el mismo Inca distribuía en señal de poder y benevolencia.

En general, sólo el Inca y la clase administrativa en el Cuzco y los centros provinciales tenían el derecho de casarse con más de una mujer. Sólo en casos excepcionales y con permiso especial del Inca, un noble podía tomar una segunda esposa principal. Las mujeres en una casa con un esposo común se llamaban entre ellas *huarmimaci*, se respetaban y todas participaban en el manejo doméstico.

El simple *hatun runa* tenía, en general, sólo una mujer. Sólo en casos especiales, los simples campesinos podían tener varias mujeres, cuando, por

ejemplo, el Inca o sus funcionarios querían recompensar a un guerrero que lo ameritaba con una segunda esposa, o cuando un hombre aceptaba como esposa a la mujer de un hermano fallecido. Si un *hatun runa* enviudaba nunca se casaba antes del próximo viaje del funcionario estatal. Pero era muy improbable que se casara nuevamente porque era considerado responsable de la muerte de su esposa, en especial cuando ésta había sido aún joven. Durante un año entero, un viudo de la clase noble llevaba luto por su esposa principal. Al morir una esposa secundaria, las ceremonias del entierro eran hechas sin mayor pompa, sólo por su *ayllu*.

Un año después de la muerte de su esposa principal, el viudo elegía otra mujer, pero no del grupo de las esposas secundarias, sino de otro *ayllu*.

Cuando una esposa principal enviudaba, *ycma*, era heredada por un hermano del fallecido. Las esposas secundarias, cuando no tenían hijos del finado, eran heredadas por el hijo mayor o por uno de sus cuñados.

El divorcio no era permitido para el *hatun runa*. Entre los nobles, sólo podía haber una separación de las esposas secundarias. El adulterio era punible. En el vocabulario quechua del siglo XVI hay diferentes términos para el adulterio: *ayuni* (engañar al esposo), *huassayaya o paca yaya* (el hombre que es amigo de una mujer casada), *huarmichapayacuni* (el esposo que tiene otra mujer), *huassamama o paca mama* (la mujer que es amiga de un hombre casado). También Guaman Poma informa que todas las formas del adulterio eran penadas, sin dar mayor detalle.

2.9 Los soldados y las tejedoras, *aucacamayoc*, *auacoc uarmi*

Sobre el grupo de los soldados y las tejedoras, esposas de los soldados, aproximadamente entre los 25 y 50 años de edad, descansaba el sistema tributario andino. Los *aucacamayoc* tenían la máxima carga de los trabajos públicos, las guerras de expansión y de las actividades en las tierras del Inca. Estas obligaciones frente al estado, cumplidas mayormente en la *mita*, comenzaban con el matrimonio. La vida cotidiana del *hatun runa* era determinada en gran parte por el ritmo del año de trabajo agrario entre la siembra y la cosecha, principalmente de tubérculos y maíz, definidas por un calendario agrario ritual y acompañadas por complejos ritos de propiciación para el regreso de la abundancia a través del culto a los antepasados en las diferentes fases de la producción y mediante el ritual oficial celebrado en el mes de noviembre.

2.10 Los ancianos que casi no pueden oír o caminar y las abuelas dormilonas, *puric macho*, *payacona*, *rocto macho*, *punoc paya*

¿Existía en la sociedad andina de esta época algo parecido a una jubilación? A partir de los 60 años aproximadamente, el *hatun runa* era liberado poco a poco de sus obligaciones activas frente al estado y se dedicaba más y más a su *ayllu*, a su familia. En la medida de sus fuerzas, seguía ayudando con trabajos, como el desgranado del maíz, el hilado, el tejido, el cuidado de niños, la preparación de la comida, etc. En su *ayllu*, responsable de su alimentación, el *hatun runa* ya entrado en años tenía un estatus especial: en asuntos difíciles, se recurría a sus experiencias y sus consejos.

Los que ya no podían caminar, *puric macho*, las abuelas, *pallacona*, los que ya no pueden oír, *rocto macho* y las que pasaban acostadas, sin fuerzas, *punoc paya* dependen completamente del *ayllu*, de la familia extensa.

La muerte es el paso de la vida terrenal al *upamarca*, el lugar mudo o lugar de los mudos, el reino de los muertos. Al entrar al *upamarca*, el difunto regresa al lugar de sus antepasados, *huaca*, *paccarina*, donde posee *chácaras* y ganado y se dedica a las mismas actividades que tenía en la vida terrenal.

El ingreso al *upamarca* no era automático. Los condenados a la pena de muerte eran destruidos con su ejecución; eran indignos del derecho a la veneración por sus descendientes. Con esto eran también afectados, por ejemplo, los *hanpiyoc* (curanderos), que habían abusado de sus conocimientos y artes mágicas para hacer daño a su *ayllu*. No sólo recibía la pena de muerte, sino también todos sus hijos y nietos, con excepción de los niños aún lactantes. Los cadáveres de los ajusticiados no tenían derecho a ser enterrados, sino dejados en las tierras yermas como alimento de cóndores, gallinazos y zorros. También los adúlteros, falsos sacerdotes, *acla* desobedientes, nobles traicioneros y delincuentes del pueblo, eran castigados con la pena de muerte, de manera que estaban excluidos del culto a los difuntos. Si se trataba de jefes nobles del ejército, *auquicuna*, después de ser ejecutados sus cadáveres eran tirados como pasto de animales; los cadáveres de la gente del común eran arrojados al río. La piel de traidores se usaba para fabricar tambores, sus dientes eran usados para hacer collares y de sus calaveras se hacían vasos para *chicha*.

El paso al *upamarca* estaba acompañado por diversos y complejos ritos funerarios con participación de la familia. Inmediatamente después de la muerte comenzaba el *pacaricuc* (velorio), que duraba cinco - y en caso de los nobles hasta ocho - días. Todos los parientes se reunían en la casa del difunto. Si había fallecido una persona de alto rango, todo el *ayllu* se reunía, y en

caso de la muerte de un Inca, llegaba toda su *panaca* (*hanan o hurin*) para el velorio.

Durante el *pacaricuc*, se comía solamente maíz blanco o carne; la sal y el ají estaban prohibidos.

Para evitar el retorno, *cutimuni*, del difunto como alma en pena, *ayampurin* (el muerto caminando), se esparcía ceniza en la entrada de la casa acompañada con los lamentos de las plañideras. Se cortaba el cabello al difunto para ofrenda a la huaca después de un año. Si había sido un simple *runa* se le vestía con ropa limpia. A menudo, se trataba de sólo un camisón y era acompañado con ropa nueva y doblada, colocada a su lado. Un dignatario fallecido, incluido el Inca era ataviado con ropa de alto valor, de lana o de algodón, con plumas, joyas de plata y oro.

Hasta el verdadero entierro, se bailaba con la música de una *tinya* (tambor) y de un *pincullo* (flauta grande). Los parientes y amigos del finado iban por las calles y plazas, frecuentadas por el finado en vida, y recordaban sus hechos y costumbres, se trataba de “recoger los pasos del muerto”. Durante los cinco u ocho días del *pacaricuc*, las mujeres se tapaban la cabeza con la *lliclla*. Cuando fallecía un noble, sus esposas acostumbraban cortarse el cabello.

Al quinto día, *pichicanmi*, se realizaba el entierro según la costumbre regional: en cuevas, en las chacras, chullpas o bóvedas. En la tumba se colocaba al lado del muerto utensilios domésticos y telas. Como informa Guamán Poma, los nobles recibían telas especialmente finas, así como objetos de oro y plata. Además de los objetos domésticos, se colocaba alimentos y bebidas para el camino al *upamarca*.

Al terminar los funerales todos los parientes y amigos se purificaban lavándose en el río. Seguidamente se quemaba la ropa usada y los adornos del difunto. En su casa, se limpiaba el cuarto que había ocupado anteriormente y se cerraba la puerta, por la cual había salido su cadáver, para siempre. Si en los días siguientes, el fuego del fogón echaba chispas o un buho o una lechuza llamaba en el techo, esto era una señal de que el difunto estaba con hambre o frío. Como remedio se quemaba maíz o papas.

El día décimo después de la muerte, *chuncanmi*, los parientes renovaban sus quejas y hacían una ofrenda en la tumba, quemando una llama. Si el fuego del sacrificio en la hoguera llameaba con ruido, se concluía que el alma, *ppitin*, del difunto ya había llegado al *zamayhuaci*, casa del reposo. Para la población de *chinchasuyu* y de *andesuyu*, el *zamayhuaci* significaba lo mismo que la región de *caray-pampa* (tierras altas, frías, infértiles); para los habitantes de *collasuyu* y de *condesuyu*, el *zamayhuaci* era la región de *puquina*, *pampa* y *coropuna*. En todas partes se creía que los muertos se visitaban dentro de

las “provincias” en el mundo de los antepasados y que tenían sus propias fiestas y reuniones.

Mas estas provincias de los antepasados no eran el lugar de estadía definitiva de los difuntos. Guamán Poma menciona otras dos regiones, una de ellas muy fría, la otra muy caliente, ambas vinculadas con trabajo, hambre y sed. Es por eso, que se procuraba aprovisionar a los difuntos de alimentos y bebidas.

La ceremonia del *chuncanmi* terminaba en un manantial donde todos los parientes más cercanos se sumergían tres veces al agua; luego se lavaba la ropa que no se había quemado del difunto, todos reunidos bebían y comían juntos.

En el sexto mes, *soctaquillanpi*, después de la muerte, se organizaba otra ceremonia, sacrificando una llama y bebiendo. La viuda se descubría el rostro públicamente por primera vez mantenido cubierto desde la muerte de su esposo. En la tumba se hacía de nuevo ofrendas de comida y de bebidas.

Después de doce meses, *uatachan michaquinmi*, en el aniversario, se realizaba la última ceremonia: de nuevo se le ofrecía al difunto ropa, alimentos y bebidas. Guamán Poma informa que en esta oportunidad los habitantes del *chinchasuyu* sacaban la momia del difunto y la cargaban en una procesión. Después de esta última ceremonia, la viuda terminaba su luto público y se purificaba conjuntamente con los demás parientes, en el *tincoc yacu* (unión de dos ríos).

Al *tincoc yacu* pertenecía también una prueba, que realizaba la viuda para saber si iba a morir pronto. En algunas regiones esta prueba consistía en la costumbre de pasar la mujer por debajo de una bóveda. En todos los pueblos había un santuario parecido, que tenía una bóveda con entrada y salida. Si la viuda se demoraba demasiado, era señal de su pronta muerte.

Además de las ceremonias familiares para los difuntos, todos los años en noviembre, *aya marcay quilla*, se organizaba en todo el imperio inca, veneraciones a los difuntos con ofrendas de ropa, alimentos y bebidas. Las momias de los difuntos eran paseadas en procesión por las calles y las casas, hasta que finalmente eran devueltas a sus tumbas. También se rendía culto a los muertos, antes de la siembra; como ofrenda, se rociaba la tierra con *chicha*. Lo mismo se hacía con ocasión de la cosecha. El primer fruto era ofrendado a los antepasados. En realidad, este culto estaba limitado a la línea de los antepasados directos (padre, abuelo, bisabuelo, etc), los “parientes colaterales” (por ejemplo, hermanos) quedaban excluidos.

Los parientes se reunían todos los años para recordar a sus difuntos y los mayores del ayllu daban extensos *cunacuy*, consejos, a los miembros más

jóvenes de la familia, recomendándoles dedicación, obediencia y respeto al Inca y a los nobles.

Si moría un Inca, las ceremonias fúnebres eran bastante parecidas pero de duración más larga y de un costo mayor. La *panaca* del Inca preparaba su cadáver para la momificación. Acompañado por los *hatunruna* se visitaban los lugares frecuentados por el Inca había y los parientes cargaban su vestimenta y sus armas, elogiando sus hechos y virtudes. Durante los funerales estaba prohibido comer sal.

El cadáver momificado del Inca era llamado *yllapa* (rayo), mientras que el de un simple runa se llamaba *aya*. El difunto Inca era enterrado un mes después de su muerte. Sus objetos de uso de oro y plata, además de lo que se le había mandado desde todo el reino (oro, plata, ganado, alimentos, etc.), eran colocados a su costado.

Durante el segundo mes después de la muerte del Inca, los nobles del reino y todos los descendientes del Inca hacían ejercicios de penitencia y ayunaban. Al término del tercer mes, se hacían sacrificios al sol, en el *cori cancha* (patio de oro) en el Cuzco. Un gremio formado por los *auquicuna* (nobleza de sangre) elegía al nuevo Inca entre los hijos legítimos del difunto, que recibía, como signo de su dignidad, la *masca paicha*, que se llevaba en la frente como símbolo del *capac inka*. Los demás hijos seguían perteneciendo a la clase de los *auquicuna*.

Bibliografía

- Guaman Poma de Ayala, Felipe
1936 Nueva Corónica y Buen Gobierno. París
- Gonzalez Holguin, Diego
1952 Vocabulario de la lengua quechua. Lima
- Polo de Ondegardo
1940 Relaciones de las cosas y gobierno del Perú. En: Revista Histórica. Tomo III. Sevilla
- Valiente, Teresa
1979 Der Lebenszyklus in Inkaischer Zeit und Quechua-Dorfgemeinschaften der Gegenwart. Freie Universität Berlin.

3

HABÍA UNA VEZ EN AUSTRALIA... NIÑOS DE UNA ÉPOCA SOÑADA

Donald Thomson (Fotografías), Isobel White (Texto)

Las fotografías de Donald Thomson fueron tomadas entre 1928 y 1965. Así pues, se trata de una documentación del pasado. Sea en Cape York, Arnhemland o en las zonas desérticas occidentales, o en el lugar donde Thomson se encontraba, la forma de vida de los pueblos indígenas ha cambiado dramáticamente desde entonces. Por este motivo, causa asombro la declaración de Isobel White, quien realizó una larga e intensa investigación sobre la vida social y ritual de las mujeres indígenas, cuando dice: “Yo misma observé cuidadosamente la relación madre-hijo entre los pobladores del desierto, los mismos que hoy en día viven en grandes asentamientos, y encontré que se repetían los mismos patrones de comportamiento que Donald Thomson había notado cuando la gente vivía en pequeños grupos en el desierto.” Y: Las fotografías de Thomson muestran una enorme habilidad y sensibilidad. El quería mucho a los niños - él mismo tuvo seis hijos -, y esta intensa relación le permitió reconocer particularidades entre los niños indígenas que un simple observador no hubiese podido notar.

Thomson ahondó también en años anteriores la perspectiva antropológica de la vida familiar del indígena y describió sus impresiones (1936, 1946, 1949, 1975, 1983). El siguiente collage de fotografías y notas de Thomson, así como pasajes de textos redactados por Isobel White, nos muestran de alguna forma como fue alguna vez el mundo de los niños indígenas.

Donald Thomson sostiene que los pobladores del desierto “crían a los niños más gordos del mundo”. Mientras los bebés rollizos de las sociedades occidentales crecen hasta convertirse generalmente en niños y adultos gordos, esto no es posible en una sociedad tradicional, basada en la caza y la recolección. Es casi un milagro que las delgadas madres indígenas puedan amamantar a sus bebés y lograr que engorden. Una de las causas del actual índice de mortalidad infantil de los indígenas se debe a que los niños no son lo suficientemente fuertes por la mala alimentación estrechamente relacionada con la

pobreza social y económica. En los viejos días de caza y recolección el destete debe haber sido un período muy peligroso por la escasez de alimentos que hubiesen podido complementar la leche materna. No obstante, los niños tenían por lo menos una reserva de grasa hasta llegado el caso. Además, la lactancia duraba mucho tiempo lo cual era una alternativa a la mano (White).

3.1 Patrones de crianza y etiqueta

Thomson observó que “Los niños duermen sobre el suelo, acurrucados en los brazos de la madre... dependiendo más del calor de su cuerpo que del fuego,” y acerca del bebé rollizo Bindibu: “Nunca se le escucha gritar porque la madre nunca lo abandona, lo tiene durmiendo acurrucado en su pecho o en la arena junto a ella.

Durante días la madre presta atención sólo al bebé. Echada junto a él, lo tiene en sus brazos para protegerlo del caliente viento brindándole sombra con su propio cuerpo. Le da el pecho cada vez que tiene hambre. La relación madre-hijo es más cercana que en Europa, debido a que los niños no son destetados hasta que cumplen cuatro o cinco años, a no ser que antes nazca otro hijo.”

Todos los niños pequeños se muestran celosos y molestos cuando sus madres tienen un nuevo bebé. Las mujeres indígenas tratan de la mejor manera de aliviar estos sentimientos dejando que sus hijos mayores se amamenten de un pecho mientras lactan al bebé con el otro. Normalmente sólo bastan algunos segundos para convencer a los niños de no haber perdido el afecto de su madre; luego se va a jugar con los otros niños, acompañan a su papá o a algún otro adulto. Este sentimiento de seguridad permite al niño desenvolverse con confianza en el entorno, un mundo en el que todas las personas con las que se relaciona son sus parientes y sustitutos de madres y padres que le brindan atención y cariño. Se junta con un grupo de niños de diferente edad y juega con ellos en un solo grupo, donde los más pequeños siguen a todas partes a los mayores en sus empresas. (White)

Generalmente se ve sólo a un niño, menor de tres años, junto al hogar. Debido a las difíciles condiciones ambientales en el desierto, las mujeres no pueden criar más de un hijo al mismo tiempo. La mujer, al dedicarse a la recolección, juega un papel importante en la alimentación de la familia; si la mujer tuviera muchos hijos pequeños estaría muy limitada en sus movimientos.

Ellos juegan al igual que los niños en todo el mundo: corren, saltan, trepan árboles e imitan el mundo de los adultos. A los niños que viven cerca de

lagos o ríos les gusta chapotear, nadar o pasear en canoa. Ante situaciones de peligro los mayores se preocupan, mostrando cariño, por la seguridad de los pequeños a los que ayudan, protegen o envían a casa. No existe el comportamiento competitivo. Los niños no compiten corporalmente entre ellos sino que se ayudan y se alientan unos a otros. Tampoco conocen el concepto de “mío”; cuando un adulto le hace un juguete a un niño (algo que los adultos hacen a menudo), el niño no considera que éste sea sólo suyo sino que deja que los demás lo utilicen para jugar. Aún en el caso de que el juguete sea quebradizo o puede fácilmente ser malogrado por un niño pequeño, el niño mayor renuncia a éste sin protestar y no se enoja si lo rompen.

Una de las diversiones preferidas es jugar a la mamá, al papá y al niño construyendo sus propias casas; los mayores asumen el rol de los padres y los pequeños el de los hijos. A menudo toman “prestados” a los bebés del lugar y los llevan ante una “pequeña mamá” quien se ha colocado pechos postizos (White).

En estos juegos se siguen las reglas del parentesco de modo que aquellos que juegan a la esposa y al esposo estén relacionados convenientemente - las reglas de parentesco se aprenden desde temprana edad. Además los niños se relatan cuentos entre ellos mismos -sobre acontecimientos reales o versiones infantiles de mitos de los antepasados- al mismo tiempo que las ilustran dibujando en la arena.

Especialmente las chicas dominan muy hábilmente muchos juegos con los dedos e hilos; con los hilos pasados entre los dedos forman diferentes figuras que ilustran las historias y los mitos (White)

En algunas regiones los niños realizan ciertas ceremonias relacionadas con el aprendizaje, que los niños mayores enseñan a los más jóvenes a través de la escenificación de algunos mitos donde niños valientes combaten y destruyen espíritus malignos amenazantes. Los muchachos son los actores, las niñas cantan igual que sus padres y madres en las ceremonias de los adultos. Así aprenden y practican formas fáciles de baile, ritmos y estilos de canto, que después deberán dominar para posteriormente calificarse como adultos.

En el lenguaje de los indígenas no hay una palabra que diferencie entre el juego y el trabajo; y es por eso que puede verse a los niños entusiasmados pasar el tiempo ayudando a los adultos en su trabajo o imitándolos. Los muchachos y muchachas, pero especialmente las muchachas, atienden y distraen a sus hermanos y hermanas menores. Es frecuente observar a niñas de cinco o seis años cargando un bebé sobre sus espaldas (White).

Las niñas acompañan diariamente a sus madres, abuelas y tías a buscar alimentos como raíces, hojas, frutos, tubérculos, pequeños animales, lagarti-

jas y crustáceos proveyendo a la comunidad con los principales alimentos. Los niños practican la caza, sus objetivos son pájaros, lagartijas y animales silvestres pequeños. Los padres se divierten construyendo pequeñas herramientas y armas para sus hijos: lampas para las niñas, lanzas para los niños. Estos son felicitados cuando traen alimentos (White).

Cada mañana al salir el sol los niños pequeños se desplazan a un claro cargando sus lanzas de juguete y practican cerca de media hora sus lanzamientos. Nadie los supervisa; los jóvenes toman muy en serio esta actividad, así como los jóvenes en la ciudad toman en serio el fútbol en terrenos sin construir. Ellos manejan sus lanzas con habilidad (Thomson).

Desde muy temprana edad los niños aprenden a reconocer las huellas de los animales y las pisadas de cada miembro de la comunidad. Cuando un niño empieza a caminar se llama a todos para que vean la huella de su pisada y puedan reconocerla en el futuro. Uno de los juegos preferidos que los niños y los adultos comparten es el de imitar las huellas de diferentes animales para lo cual presionan la arena con la palma de la mano, el puño o los dedos; así aprenden una habilidad esencial (White).

Aparentemente no existen formas de disciplina o castigo; pareciera que los niños pueden hacer lo que quieren; sin embargo ellos son preparados adecuadamente para cada uno de los aspectos sociales importantes. Es así que los niños se comportan impecablemente durante las ceremonias religiosas, en las que todos deben tomar parte, incluso cuando ellas duran varias horas y a veces toda la noche.

Desde pequeños los niños aprenden la etiqueta con sus parientes. De región a región los indígenas se comportan de distinta manera con determinados familiares, algunos son tratados con mucho respeto, a otros se les evita y con otros se tiene un *jocking relationship* (relación de conveniencia). En la región de los indígenas de Cape York (y es la regla en toda Australia) la regla determina que el hermano y la hermana deben evitarse. Uno de los dos tiene que apartarse cuando se cruza con el otro en el camino; no pueden tocarse el uno al otro, no pueden darse alimentos directamente, sólo a través de un intermediario o colocándolos al extremo contrario de una lanza. Estas reglas no rigen en ninguna parte para los niños muy pequeños y en muchas zonas no deben ser tomadas en cuenta hasta la pubertad. En Cape York, donde la prohibición incluye también a los cuñados/cuñadas, la regla se practica a partir de los ocho o nueve años.

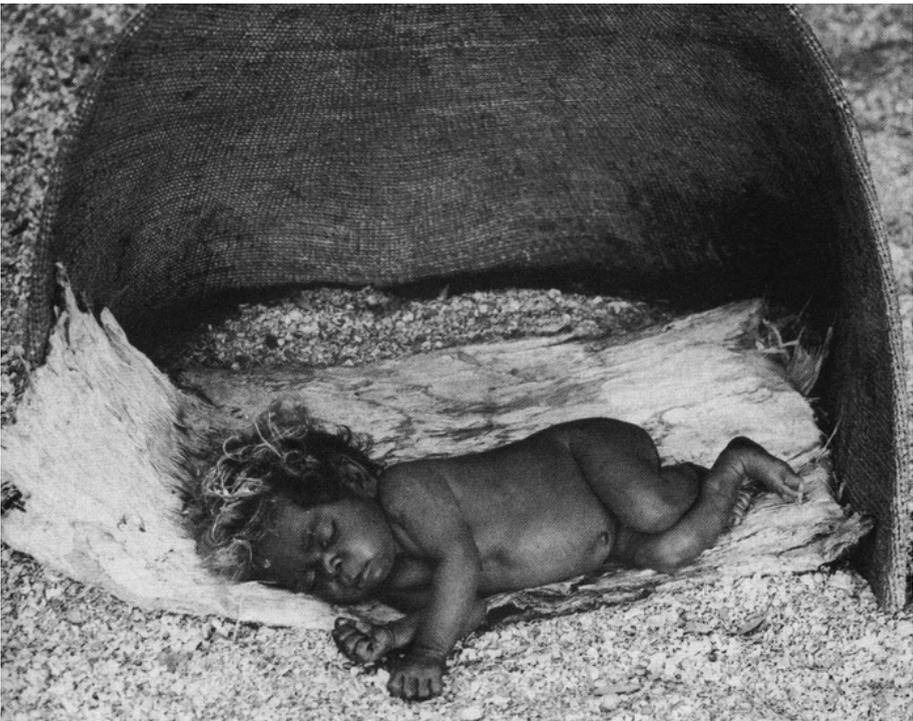
Dar un nombre a un niño no es solo una cuestión de los padres. Los familiares cercanos y lejanos son consultados; el nombre puede ser elegido considerando las circunstancias del nacimiento o ser la propuesta de uno de los

ancianos. El nombre es “entregado” como si se tratara de un regalo costoso ya que se convierte en parte de la individualidad de un niño y que, por tanto, no debe ser utilizado irresponsablemente. Se considera una ofensa gritar el nombre de alguien por todo el campamento; en un caso así se utiliza el nombre de la familia o de la tribu al que pertenece la persona. (White)

La unión entre un niño y su homónimo es muy especial. Cuando uno de los dos fallece, muere también el nombre y el que queda vivo tiene que recibir un nombre nuevo (White).

En la sociedad indígena tradicional la niñez es, más que en cualquier otra sociedad, un periodo de libertad y encanto, pero simultáneamente es un tiempo de aprendizaje y experiencia práctica. A los catorce años los muchachos después del periodo duro de la iniciación entran en el mundo de los hombres adultos. Al mismo tiempo las muchachas se casan con hombres mayores que ellas y comprometidas con ellos desde mucho antes. Para ambos sexos los momentos libres de la infancia terminan abruptamente (White).

3.2 Imágenes de vivencias y experiencias de vida (material fotográfico)



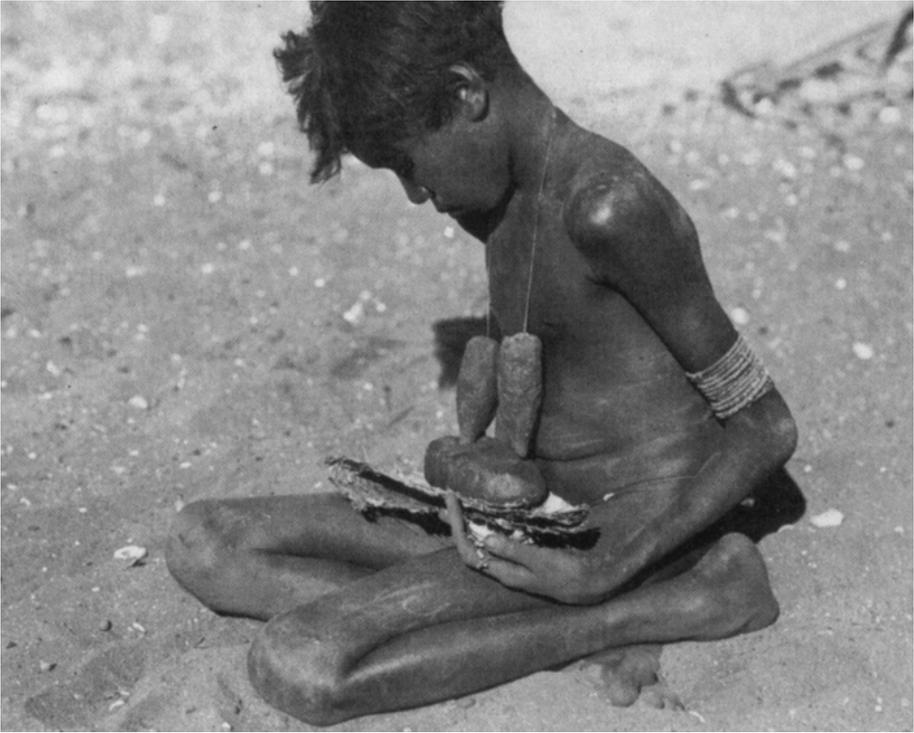
Un bebé duerme protegido por una estera, ngunmarra, mientras la madre va en busca de alimentos (Bebé Warramirri, 30.8.1935)



Raramente se ve a un niño menor de tres años al lado del fogón. Debido a las difíciles condiciones de vida en el desierto las mujeres no pueden atender a varios niños al mismo tiempo. La mujer tiene una enorme importancia como recolectora para la alimentación de la familia; con muchos niños estaría muy limitada en su flexibilidad de movimiento. (1957)



Niños Arrawiya construyendo casas con huesos de pescados (Emplazamiento Wongos, Trial Bay en el Golfo de Carpentaria. Julio, 1935)



Se moldean muñecas y senos de barro. Cada seno se moldea sobre un palo que sirve de base, y ambos se cuelgan de un cordón, que se coloca al cuello, para que queden a la altura del pecho (Niña Wanguri. Milingimbi. 23.9.35)



Pequeñas „madres“, cada una con un bebé de barro y senos formados con arcilla, jugando poco después del nacimiento de un nuevo bebé en el campamento (Milingimbi. Arnhemland. 23.9.1935)



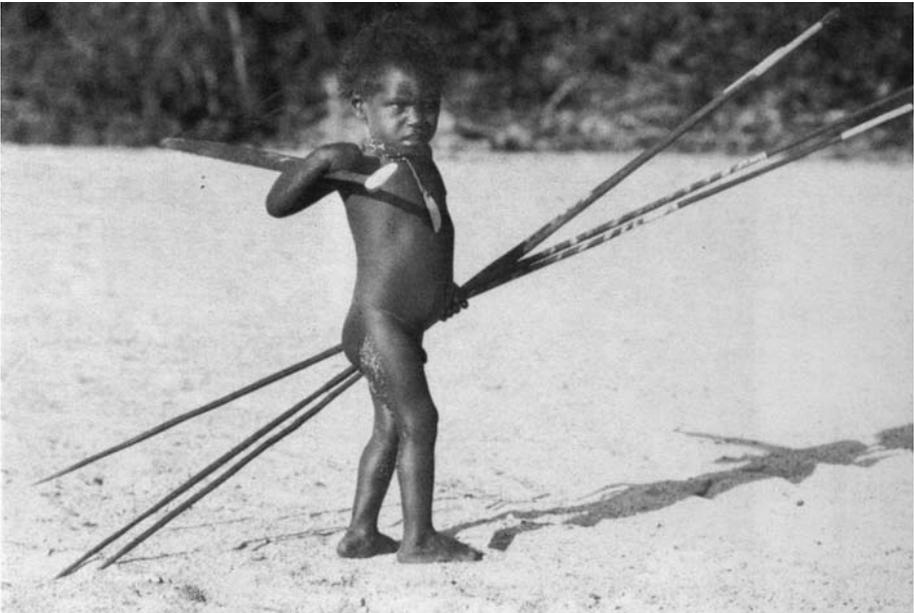
Uno de los principales juegos que comparten las mujeres y los niños es el de cat's cradle (juego de la cuna). Utilizan hilos para formar diestramente ingeniosas figuras que se asemejan a determinados animales o fenómenos naturales (N'datan kinni y su niño; tribu Lin'ngitti. En el río Archer, oeste del Cabo York. 1935)



Ya antes del destete los niños y las niñas se dedican usualmente a tareas diferentes. Las niñas mayores se ocupan de los niños más pequeños, no sólo de los de su propia familia. Las niñas más pequeñas trasladan a los bebés, cargándolos sobre sus caderas o sobre sus espaldas, a sus lugares de juego, caminando por suelo pedregoso y a pesar de tambalearse por el peso (Niños Bindibu 1957)



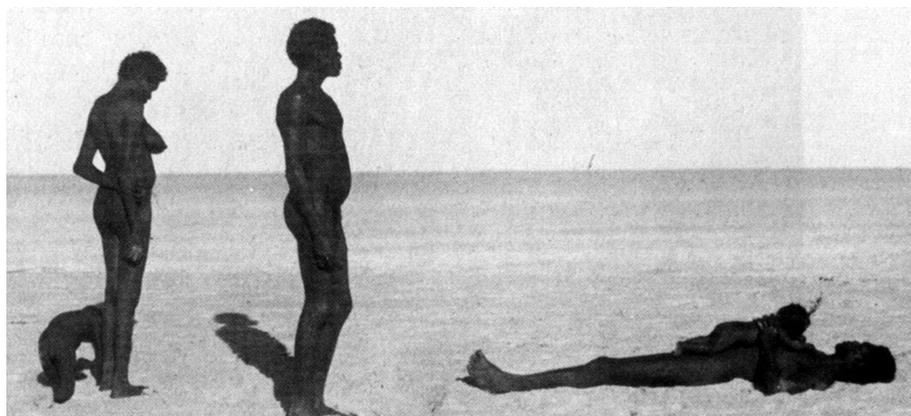
La pequeña niña acompaña a su madre a recolectar plantas, raíces y bulbos, que recoge en su propio *bolso-dilly*. Le muestra cada uno de sus hallazgos a su madre e imita todos sus actos, simulando ser ella misma quien prepara la comida (Descripción de las nueces quandong. 1963)



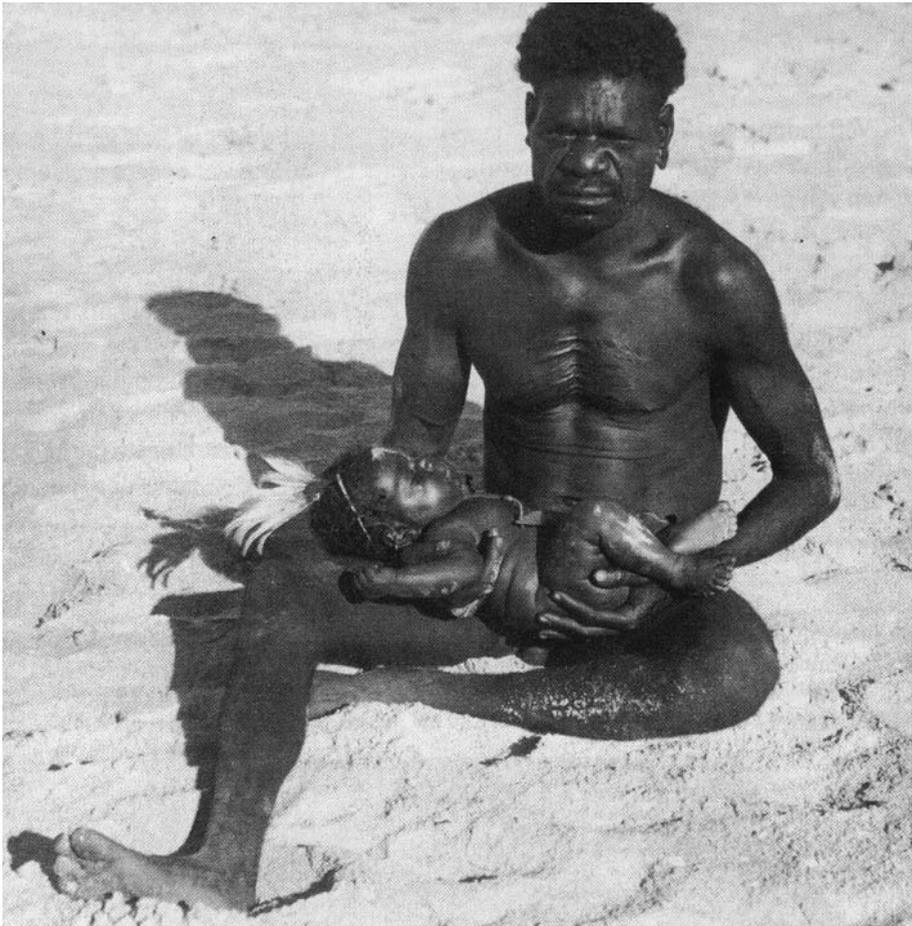
Ko'ndj con lanzas. (Tribu Ompela, Rio Stewart. 1928)



Las lagartijas, llamadas *linga*, son la principal fuente alimenticia de los Bindibu (1957)



Durante la ceremonia de presentación se coloca al niño sobre el cuerpo de su *namp kort'n*, quien se ha acostado estableciéndose un vínculo especial entre ellos (Wik Alkan, cape York Occidental. 11.6.1933).



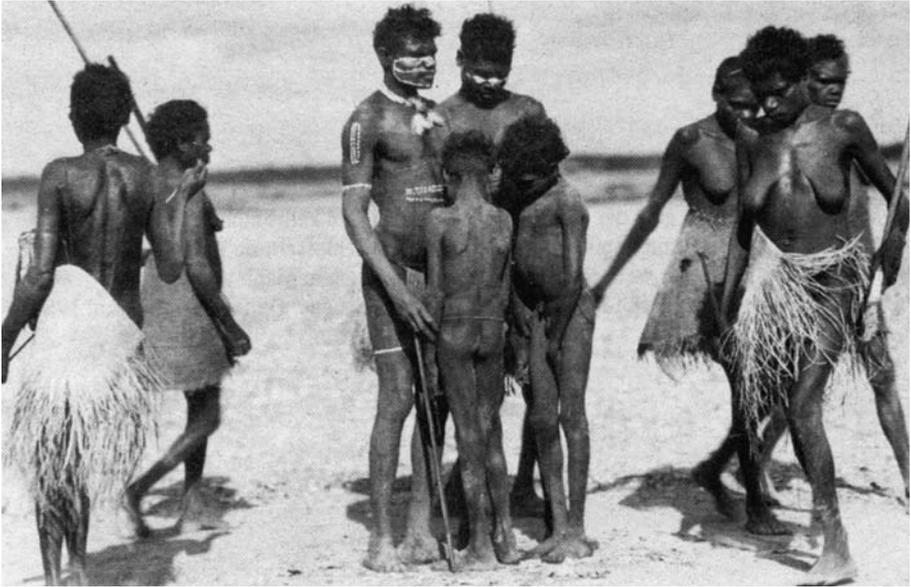
En una ceremonia el bebé es presentado a su *tocallo*, llamado *namp kort'n*. Especialmente ataviada el cuerpo de la niña ha sido pintado con rojo ocre y adornado con un cordón en el talle. Del pecho le cuelga un medallón de concha de perla y en la cabeza tiene un adorno de la pluma del kakadú blanco (Wik Alkan. Cape Keerweer. West Cape York. 11.6.1933)



A la edad de ocho o nueve años el niño es separado de sus padres y puesto bajo la custodia de un pariente varón. El parentesco es mayormente clasificatorio o lejano, responsable para la iniciación. (Karmak-Tapiwa-Zeremonie. Wongo e hijo, Tjapu-Stamm.12.8.1936)



Generalmente la iniciación empieza con la circuncisión, pero no es práctica en toda Australia, por ejemplo en Cape York. El verdadero sentido de la iniciación es enseñarle disciplina al joven, introducirlo en los misterios y las obligaciones de las tradiciones religiosas de su pueblo y desarrollar en él un sentimiento del deber como miembro de una comunidad (Ceremonia Karmak-Tapiwa. Circuncisión. Tribu Tjapu. 12.8.1936)



Durante la iniciación se aleja al muchacho de su madre, a menudo de una forma tan abrupta que la madre y otras mujeres realizan un ritual de protesta. De este modo se expresa que la infancia ha concluido (Ceremonia Mandialla: Circuncisión. Liagallawumir-Gruppe. Djinang-Gebiet. Junio 1937)



Al empezar la iniciación el muchacho se dirige al campamento de los adultos varones y ya no regresa con sus padres. La iniciación no concluye con una ceremonia; puede durar algunos años y continuar aunque el niño ya se haya convertido en un hombre (Ceremonia Mandialla: Circuncisión. Grupo Liagallawumir. Región Djinang. Junio 1937)

Bibliografía

Peterson, Nicolas (Hg.).

1983 *Donald Thomson in Arnhem Land*. Melbourne: Currey O'Neill

Thomson, Donald F.

1936 *Fatherhood in the Wik Monkan Tribe*. En: *American Anthropologist* 38/

1946 Names and Naming in the Wik Monkan Tribe. En: *Journal R.A.I.* 76

1949 *Economic Structure and the Ceremonial Exchange Cycle en Arnhem Land*.
Melbourne: Macmillan

1975 *Bindibu*

UNA CARAVANA PARA SACIAR LAS GANAS DE LEER EN MARAMTU, KENIA

Andreas Altmann

Al lado del chofer del autobus se encuentran cuatro policías en cuclillas, con sus armas entre las rodillas. En el camino de Nairobi al oriente de Kenia los bandidos están al acecho. Cada uno en el autobús se siente amenazado, lo cual no impresiona a nadie. Los africanos se encuentran en peligro tantas veces que ya no sirve preocuparse nuevamente.

Siete horas más tarde llegamos a Garissa en la parte oriental del país. Vacas y marabús están deambulando por las calles bordeadas de basura; al poco rato nos encontramos en el patio de la biblioteca municipal. En el interior Joseph Otieno, el bibliotecario, guarda libros en grandes cajas; afuera Khalif obliga a sus tres camellos con pocos gestos y susurros cariñosos a arrollidarse, les coloca una estera sobre las jorobas y les pone encima los quintales de libros guardados en las cajas.

Fuera de la ciudad y cruzando el río Tana todo esto se llevará por un sendero al África profunda. Desde hace años domina aquí la desgracia: sequías, luego inundaciones y nuevamente sequías. Y según se acuerda la memoria humana continúa el dominio de las leyes arcaicas de los clanes nómades robándose recíprocamente el ganado y la vida.

4.1 Venciendo obstáculos

Caminamos por pueblos pequeñísimos, las mujeres y los hombres nos salen al encuentro, con la espalda doblada por la carga de maíz, una canasta de pescados, un bidón de leche de camello, productos con los cuales se puede ganar un par de centavos en el mercado de Garissa. Uno de los hombres lleva su abollado revolver Winchester y realmente dice: “Yo me encargo del orden y de la tranquilidad”.

Los nómades en su mayoría están hartos. Agobiados por las catástrofes y las matanzas por tierras de pastoreo, intentan ahora sobrevivir como cam-

pesinos. Joseph nos cuenta que se está dando un cambio de conciencia: muchos padres de familia habrían reconocido que sus hijos merecen un mejor futuro, ya no deberían seguir más una existencia como pastores de reses incultos sino convertirse en miembros de un mundo moderno para lo cual tienen que aprender a leer y escribir.

Vayamos por donde vayamos, la caravana de libros es saludada con una sonrisa, como si ella fuera un signo luminoso en otro tiempo. Khalif relata cómo un vez dos hombres armados con metralletas asaltaron una escuela en la provincia y todo lo que se llevaron fueron dos atlas y cuatro libros de matemáticas. Nada más. Papel encuadernado escrito con conocimientos son en Kenia un bien preciado.

Poco antes de mediodía llegamos a nuestro objetivo, Maramtu. Un caserío con un par de chozas redondas de gras y cartón, tres casas de ladrillo de barro para que 161 alumnos aprendan.

Descargamos las cajas bajo la sombra de una acacia y exponemos los libros sobre una estera. Joseph da una señal y el director Samy permite a los más pequeños acercarse. Y ellos salen volando hacia el árbol y los libros como si una fiesta los estuviera esperando.

4.2 No saber es malo. No querer saber es una catástrofe

Tenemos que detener a estos hambrientos por leer. Primero tienen que devolver los libros prestados y luego pueden arrollidarse y rebuscar. Los libros están en su mayoría escritos en inglés, una parte en suaheli. Para cada gusto hay algo para enfrascarse en la lectura: un libro con ilustraciones cuenta sobre Swimy, el elefante chistoso que gana en las olimpiadas. Otro libro relata la lucha de David contra Goliath. La pequeña Aisha pesca “El pequeño sastre valiente” y se hunde en el mundo de los Hermanos Grimm y del valiente sastrecillo.

Después de los menores de siete años vienen los alumnos mayores. Para ellos Joseph ha empaquetado otro material. Al lado de novelas se encuentran temas como “¿Se está calentando nuestra atmósfera?” o “La profesión del albañil” o “¿Cómo podemos salvar nuestros bosques?”, a ello se agrega “Futuro perdido”, un libro que el gobierno ha elaborado en el marco del programa de información sobre AIDS. La heroína del pequeño libro es la bella e inteligente Gina, cuya vida se quiebra cuando el padre abandona la familia. Gina deja de estudiar, trabaja en un bar, se prostituye y luego es víctima de la enfermedad.

Samy, el director de la escuela, tiene otras preocupaciones y se dirige a Joseph. El quiere textos escolares, en algunas aulas diez niños comparten un texto de consulta. El bibliotecario saca algunos ejemplares de “Causas de errores en la multiplicación” y “Geografía para todos”, una gota de agua sobre la piedra caliente, pues al día siguiente otro director le va a rogar prestarle algunos libros sin obtener más que una limosna.

La Asociación Nacional de Bibliotecas, que financia estas caravanas de cultura en los pueblos de la provincia nororiental, quiere difundir la lengua y el conocimiento. Joseph no distribuye ni sermones domingueros del gobierno ni esperanzas cristianas de la vida después de la muerte. Su oferta se refiere a una vida antes de la muerte y las posibilidades de protegerla.

Mediodía. Los niños reciben un puñado de maíz y lentejas, donados por el Programa World Food. La cocinera recibe algunos centavos de los padres de familia por preparar diariamente la misma comida en un ollón a fuego abierto. Por la tarde continúan las clases, solamente tienen libre los más pequeños. Pero ellos no regresan inmediatamente a casa sino que regresan al árbol que da sombra a los innumerables libros. Hay tranquilidad, todos leen mientras el termómetro indica 40 grados de calor en la sombra, una temperatura con la cual hasta los camellos empiezan a sudar.

El pequeño Ali nos salva. Ha encontrado “Lo mejor de la Antártida” y nos pide leerle en voz alta. De esta manera nos enteramos que el noruego Roald Amundsen, el primer ser humano en llegar al polo Sur, se preparaba para su expedición durante diez años en tanto tomaba duchas heladas. Y esto lo hacía el 21 de julio de 1983 en la estación rusa de investigación en Vostok cuando la temperatura medía el más bajo frío de todos los tiempos: 89°C grados bajo cero. Al leer esto empezamos a reír, bañados en sudor.

A las tres y media de la tarde Joseph da la señal de partir. Antes del ocaso la caravana tiene que haber regresado. Muy cerca está la frontera con Somalia, por las noches rondan muchos ladrones que vienen de este país atormentado por la guerra civil.

Joseph anota la cantidad de libros que quedan en calidad de préstamo. Al intentar Khalif que los camellos salgan de la sombra, dos se resisten, no quieren regresar bajo el abrasante sol. Khalif les susurra algo en la oreja, ellos obedecen y una vez más se dejan cargar. El director Samy y los alumnos nos despiden moviendo los brazos.

Cuatro veces a la semana lleva esta caravana cajas de libros a pueblos alejados sorteando el peligro de culebras, hienas y moscas tsetsé. Mañana debe ir a Bulla Nasib, donde se debe levantar una carpa de 64 elementos porque allí no hay ningún árbol que de sombra. Joseph gana 100 euros mensual-

mente, el mejor remunerado del grupo. Es un salario de hambre pero José ama los libros y sabe que África sólo puede ser salvada por los mismos africanos. “No saber es malo”, nos dice cuando ya nos acercamos a Garissa, “no querer saber es una catástrofe”.

LA IRRITABLE LEVEDAD DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

*Teresa Valiente-Catter
Fidel Tubino Arias-Schreiber*

En este trabajo presentamos un resumen de los resultados del V. Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y Desafío intercultural: ciudadanía, cultura y educación, realizado en Lima del 6 al 9 de agosto del 2002. La versión completa ha sido publicada en las Actas del evento por la Pontificia Universidad Católica de Lima.

5.1 Introducción

Concentramos el aporte del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe en cinco ideas básicas:

- La EIB se desarrolla en los procesos de globalización.
- Reflexionar sobre la EIB es una manera de contribuir a construir el tipo de democracia intercultural en la que queremos vivir.
- La interculturalidad como desarrollo de actitudes de respeto y reconocimiento de las diferencias involucra a todos los sectores sociales de una sociedad pluricultural moderna orientada hacia la equidad, la democracia y los derechos humanos.
- La EIB parte del niño, aprovecha los avances de la pedagogía moderna y contribuye al debate pedagógico de América Latina.
- Las experiencias de la EIB contribuyen a enfocar la realidad educativa desde una perspectiva más amplia, plural y sistémica.

El tema central del Congreso es expresión de la discusión actual y del proceso de reflexiones que demandan dejar de pensar la educación como un fenómeno aislado y pasar a entenderla como un componente conectado con otros dentro de un universo de relaciones diversas.

La diversidad es el núcleo de la fundamentación del Congreso; ella nos envuelve a todos en nuestras diferencias, levedades y pasiones. En ella se focaliza el mejoramiento de la calidad de la educación al aprendizaje de vivir juntos, a partir del derecho de la persona a su desarrollo como ser individual y como parte de una colectividad. Este enfoque, también presente en los anteriores congresos de la EIB, destaca la importancia de las lenguas originarias dentro y fuera de la escuela, del perfil del profesor intercultural así como de los desafíos de la EIB en el nuevo milenio. Como parte de los sistemas educativos del continente latinoamericano, la EIB no es ajena a los procesos de cambio globales. Dentro de sus aportes cabe mencionarse la relación de la lengua materna y el aprendizaje de la segunda lengua nacional y de una lengua extranjera, el concepto de interculturalidad para todos y la aplicación de metodologías adecuadas a la diversidad de situaciones pedagógicas.

Las contribuciones presentadas en el evento subrayan estos aportes pero, y es también un resultado del trabajo de las mesas, nos alertan del riesgo de la EIB a aislarse si enfatiza todo su esfuerzo en conceptos y prácticas a sólo un grupo destinatario, convirtiéndola en un archipiélago idílico de grupos tribales.

Cuatro fueron los objetivos del V Congreso Latinoamericano:

- 1 Promover el intercambio de experiencias e innovaciones educativas en el contexto multilingüe y pluricultural latinoamericano;
- 2 Generar espacios de debate sobre la diversidad lingüística y cultural, y sus implicancias en la educación;
- 3 Propiciar la reflexión sobre el ejercicio de la ciudadanía desde una perspectiva intercultural, así como la formulación de criterios y recomendaciones para su tratamiento pedagógico;
- 4 Establecer y/o reforzar canales de información y cooperación mutua entre las diferentes instancias latinoamericanas comprometidas en el desarrollo de propuestas de educación intercultural y de educación intercultural bilingüe.

En estos objetivos se identifica el estrecho vínculo de la EIB con la construcción de sociedades democráticas fundamentadas en el derecho al respeto por las diferencias y a la igualdad de oportunidades. Somos muchos, somos diferentes y, por tanto, tenemos distintas formas de interpretar el mundo y de transformarlo. Preguntas básicas son entonces: ¿cuál es la relación de esta diversidad con el ejercicio de la ciudadanía, con la práctica pedagógica? La ciudadanía es el derecho a ejercer derechos. Significa, en primer lugar, práctica

de derechos pues no basta hablar sobre ciudadanía, no basta hablar sobre relaciones democráticas, no basta hablar sobre interculturalidad, no basta hablar sobre equidad de género. Desde un enfoque pedagógico con perspectiva intercultural la ciudadanía, las relaciones democráticas y los derechos humanos empiezan en el aula tanto a nivel de contenidos como en las formas de aprendizaje.

¿Qué políticas son necesarias para que los derechos se practiquen en una sociedad tan diversa como la latinoamericana?, ¿cuáles son los aportes de la educación intercultural bilingüe?, ¿qué experiencias existen?, ¿con qué enfoques pedagógicos?, ¿cuáles son los avances y las necesidades?, ¿cuáles son los límites? En las contribuciones subyacen éstas y otras preguntas. Las respuestas son diversas, algunas se reflejan en experiencias, otras permanecen pendientes en la reflexión como tarea del proyecto de trabajo.

Una de las evidencias del evento de Lima es que la educación intercultural bilingüe ha dejado de ser un dominio exclusivo de lingüistas, antropólogos y educadores. La contribución de especialistas en derecho, sociólogos, filósofos, políticos, historiadores, especialistas en salud es un indicador de ampliación y diversificación del espacio de debate. Si bien se reconoce la importancia de la educación intercultural bilingüe, se deja entrever desde una perspectiva múltiple, una complejidad que no puede ser reducida a lo meramente educativo; sostener este punto de vista significaría estrechar injustamente los contornos de la EIB. La solución de problemas demandan ser considerados de una forma global en un contexto de reflexiones interdisciplinarias y de soluciones intersectoriales dentro de un enfoque político, social y económico incluyente y que también se refleje en la práctica del aula en todos los niveles.

La Educación Bilingüe Intercultural es parte de la agenda del movimiento indígena latinoamericano. Para que las legítimas demandas que el movimiento indígena plantea en torno al reconocimiento y respeto de las identidades étnicas en la educación, el derecho y la salud pública, el apoyo del Estado, la Universidad y la Cooperación Internacional es muy importante. En otras palabras, el movimiento indígena juega el rol protagónico en torno a las demandas de interculturalidad en el ejercicio de la ciudadanía, y el Estado y la Sociedad Civil cumplen un rol subsidiario.

La alianza entre movimiento indígena, Estado, Universidad y Cooperación Internacional es absolutamente necesario para que la interculturalidad se haga realidad en nuestro continente. Esta alianza se evidenció en la organización del Congreso donde tuvieron una participación activa la Conferencia Permanente de los Pueblos Indígenas del Perú (COPPIP), el Ministerio de

Educación, la Pontificia Universidad Católica del Perú, PUCP, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Cooperación Alemana al Desarrollo, GTZ, la Cooperación del Japón, JIICA, la Unión Europea. También se vio reflejada luego en la dinámica del evento y en la Declaración de Lima en la que se condensan las conclusiones de la jornada.

El evento comprendió 28 mesas de trabajo organizadas en tres grandes bloques:

- Interculturalidad y ciudadanía (mesas 1 – 7);
- Interculturalidad, estado y política (mesas 8 – 13);
- Interculturalidad y educación (mesas 14 – 28).

Cada bloque contó con conferencias magistrales, paneles de debate, ponencias específicas que avivaron la discusión general y las mesas de trabajo a partir de las ponencias que presentaron experiencias actuales, cuestionamientos y reflexiones de proyección.

Los resultados de estas discusiones pueden ser vistas desde dos dimensiones: por un lado, los acuerdos tomados para el futuro expresados en el Acta de Lima. Por otro lado, los matices y detalles que fortalecen la reflexión teórica y las decisiones en la solución de problemas específicos y que dejamos al lector y la lectora el placer de descubrirlos en las contribuciones, lo cual sin duda enriquecerá el horizonte de su reflexión y de su práctica profesional.

5.2 Retrospectiva: temas, tesis, templanzas

Los antecedentes de este proceso de reflexiones denotan una visión desde adentro, desde el autoreconocimiento, que ha permitido abrir los límites de la EIB como metodología, como la denomina Sinesio López, hacia espacios más amplios, que se resumen a continuación:

- El I Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe realizado del 11 al 15 de setiembre de 1995 en la ciudad de Guatemala, se denominó “América Indígena”. El objetivo fue realizar un balance - desde diferentes perspectivas de lo logrado durante las últimas décadas en la educación intercultural bilingüe. Se tematizaron los diversos conceptos de interculturalidad a fin de realizar una prospectiva para el siglo XXI.
- El II Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe “Las lenguas indígenas dentro y fuera de la escuela” realizado del 11 al 14 de noviembre de 1996 en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, tuvo como

objetivo central buscar e ir abriendo el espectro de la EIB, enfatizada históricamente, en aspectos de la educación escolar. Los temas seleccionados para las mesas de trabajo se relacionaron con el desarrollo de la escritura, el uso de los medios de comunicación masiva y el análisis de la legislación vigente en los diversos países.

- El III Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe “Educadores interculturales frente al nuevo milenio” realizado del 16 al 20 de noviembre de 1998 en la ciudad de Quito, Ecuador, tuvo como objetivo central la necesidad de atender situaciones de inequidad social mediante el afianzamiento de las prácticas culturales de cada comunidad y el respeto a la diversidad social y étnica. Tres áreas fueron consideradas: a) cultura, identidad y globalización, b) políticas lingüísticas, c) educación intercultural bilingüe en los sistemas educativos.
- El IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe “Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en el tercer milenio” realizado del 6 al 9 de noviembre del 2000 en Asunción, Paraguay, trabajó tres líneas principales: cultura, identidad y globalización. Dentro de esta perspectiva se tematizó el rol de la EIB en procesos democráticos plurales y su importancia en el desarrollo de las identidades, las lenguas y culturas.

5.3 Reflexiones: ciudadanía, política, educación

Los contenidos centrales del V Congreso: ciudadanía, política y educación abordados por las conferencias magistrales, enfatizan una complejidad que nos invita a reflexionar sobre la importancia de la EIB dentro de un enfoque prospectivo y global. La necesidad de planteamientos teóricos, pero sobre todo la experiencia práctica de su operacionalidad, resulta tanto más urgente e impulsa a repensar esta relación, a mirar nuevamente la propia práctica y enriquecerla a la luz de los resultados de la pedagogía moderna y de la investigación social. Bajo esta perspectiva en las líneas que siguen enfocaremos los aspectos más generales de las conferencias magistrales y del debate que provocaron en los paneles, en el público y en las mesas de trabajo.

¿Qué es ser ciudadano intercultural en un Estado multicultural? En el planteamiento de Will Kymlicka no encontraremos definiciones ni soluciones fáciles sino la intención de compartir el análisis de una red compleja de relaciones que implican el conflicto y las tensiones en la construcción de un Estado multicultural. El estudio de este tema en sociedades multiculturales clásicas como Suiza, Canadá y Bélgica así como la exploración que hace el autor

en sociedades multiculturales con poblaciones indígenas sirven de base para su disertación.

El análisis parte de la constatación de que no existe un modelo único de Estado multicultural sino diversos modelos que dependen de las aspiraciones de los grupos, a menudo como reacción a los tratos y maltratos recibidos de sistemas anteriores: coloniales, de esclavitud y de los Estados-Nación homogeneizantes. El autor encuentra tres ideas comunes que caracterizan el anhelo por el cambio de un Estado-nación homogéneo a un Estado multicultural plural:

- El Estado no pertenece al grupo dominante;
- La necesidad de políticas de reconocimiento y adecuación que reemplacen a la discriminación;
- El reconocimiento de la injusticia histórica.

¿Qué tipo de educación se necesita para la construcción de un Estado con los principios anteriormente mencionados? Una de las respuestas clásicas es el de una educación que desarrolle capacidades de respeto y tolerancia hacia las diferencias. Al respecto el autor distingue el plano institucional del individual y en su análisis toma como ejemplo a Suiza, Canadá y Bélgica donde a nivel institucional existen elementos reguladores de coexistencia entre los grupos pero a manera de “soledades paralelas”, sin que a nivel individual exista una mayor interacción, dando la imagen de una autosuficiencia y ocultando en realidad relaciones de tensión entre los diferentes.

Según Kymlicka el ciudadano intercultural ideal tiene las siguientes características: “no sólo apoya los principios de un estado multicultural sino que también demuestra todo un rango de actitudes personales positivas hacia la diversidad. En particular, es alguien que es curioso en vez de temeroso con respecto a otras culturas y personas; alguien que está abierto a aprender de otros estilos de vida y dispuesto a considerar cómo se ven las cosas desde el punto de vista de otra gente, en vez de asumir su perspectiva o modo de vida heredado como superior; alguien que se siente cómodo interactuando con personas de diferentes ambientes...” (Will Kymlicka: “*Estados multiculturales y ciudadanos interculturales*”, conferencia magistral al evento)

El lector y la lectora notarán que esta imagen ideal no corresponde con la realidad vivida aún cuando existe una aceptación general por la diversidad. La reacción frente a lo extraño y diferente puede ser una mezcla de curiosidad, suspicacia y desconfianza; en todo caso, de tensión. Existen diversas formas de solucionar la tensión: alianzas políticas, arreglos matrimoniales, con-

venios, acuerdos o demandas por la separación de escuelas confesionales apelando precisamente a un estado multicultural que atienda las diferencias.

Otra forma de resolver el conflicto producido por lo diferente es apelar al entendimiento intercultural, cuyos extremos son, según el análisis de Kymlicka, por un lado, el tokenismo no-demandante, es decir, la simplificación de la cultura a algunos elementos y, por otro lado, la utopía demasiado demandante. Para el autor un aspecto relevante de la educación intercultural es que "...lo importante es que entendamos y apreciemos que... (existen)... creencias profundamente arraigadas que difieren de las nuestras. Y donde hay dichas diferencias el Estado no puede ser visto como perteneciente a un grupo particular sino que debe tratar de estar repartido equitativamente entre todos los grupos... Necesitamos un entendimiento común sobre la naturaleza del Estado como una institución secular que no pertenece a ningún grupo religioso" (Will Kymlicka, *"Estados multiculturales y ciudadanos interculturales"*, conferencia magistral al evento).

La idea implícita es que el objetivo no es el entendimiento mutuo profundo de las diferencias pues éstas no se dejan entender, sino, por un lado, el desarrollo de la capacidad de reconocer lo que Kymlicka llama la opacidad (parcial) de las diferencias culturales y la necesidad de los grupos de hablar y gobernarse así mismos, "así como la necesidad de encontrar maneras de coexistir que puedan ser aceptadas por todos al mismo tiempo y de comprender el sentido que tienen las cosas y objetos para los "otros", considerando que éstos son miembros de un ente colectivo, es decir, o la otra cultura (Engelbert Viacheslav Barreto Huamán: *"¿Cómo analizar la equidad de género desde el marco intercultural? Aspectos conceptuales para los educadores"*, ponencia presentada en la mesa 3: Género, cultura y educación).

En este ideal de interculturalidad se reconoce el deseo por lograr una dinámica entre las diferentes culturas que resuelva las relaciones de conflicto. Comunicación, diálogo e interacción se proponen como estrategias en las cuales la lengua juega un rol principal. Pero ¿de qué lengua estamos hablando? En el estrecho marco de este trabajo no vamos a profundizar sobre la complejidad sociolingüística en América Latina, hartamente conocida para quienes están involucrados en la EIB y en la investigación lingüística, sociolingüística, antropológica y pedagógica. Un aspecto central de la EIB en Latinoamérica es el fomento del uso de las lenguas indígenas como medio de comunicación e instrumento de aprendizaje así como el aprendizaje del castellano como segunda lengua.

En su contribución *"Posibilidades de intervención para fomentar el uso de lenguas indígenas"* (Conferencia magistral al evento) el lingüista alemán

Klaus Zimmermann sugiere que una lección muy importante es aprender de las políticas y planificaciones de otros países en la lucha de diversos grupos por la revitalización de sus lenguas, más no de reproducir sus modelos. Según el autor, en Iberoamérica es necesario realizar análisis y construir teorías particulares a fin de elaborar estrategias diferenciadas y específicas para cada caso. El autor no aborda, sin embargo, el riesgo de caer en una multiplicidad de nichos de particularidades que a la larga dificultarían elaborar conceptos más globales y muy necesarios para una política de lenguas diferenciada.

En su análisis el autor parte de la constatación de que una mayoría de las lenguas indígenas se encuentra en un proceso de franca extinción. Los factores son diversos: migración a las ciudades, los padres y madres de familia dejan de comunicarse en la lengua materna con sus hijos, las infraestructuras comunicativas desfavorecen cada vez más el empleo de la lengua autóctona.

De otro lado, Zimmermann precisa que la institucionalización de la EIB y/o el respeto por la diversidad lingüística como acciones de defensa son insuficientes si no van acompañadas por la apertura de otros espacios para el uso de las lenguas amerindias en los diversos contextos de la vida cotidiana. Esto implicaría necesariamente fomentar su uso en las esferas hoy por hoy ocupadas por la lengua dominante. De esta manera se apoyaría a la lengua amerindia a trascender los espacios familiares y comunales, en los cuales está actualmente limitada. Esta perspectiva intercultural de fomento del desarrollo de las lenguas amerindias en espacios más allá de los familiares requiere necesariamente de una estrategia de intervención en diferentes ámbitos de la vida cotidiana e institucional, lo cual implica, desde un enfoque pedagógico intercultural, el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad lingüística, tomando en cuenta en la estrategia la participación de la comunidad.

En este sentido el éxito de la EIB depende bastante de lograr que la enseñanza de una lengua tenga el objetivo de ser útil en la vida cotidiana presente y futura de los alumnos. Nadie más que ellos perciben la utilidad de esta habilidad si se dan cuenta de su posible aplicación. Esto implica la necesidad de difusión de una ideología positiva a la diversidad de lenguas que sustituya a la ideología monolingüe y sea dirigida no solamente a los grupos dominantes sino también a los mismos hablantes de las lenguas agredidas.

Uno de los problemas que el autor encuentra para el fomento de las lenguas amerindias es su actual limitación de expresar cosas relacionadas con innovaciones o con asuntos relacionados con la cultura hegemónica. Zimmermann parte de las ventajas de la lengua escrita y la privilegia frente a la lengua oral. Tampoco es este el espacio para profundizar en este privilegio, convicción aún existente en corrientes de la tradición occidental de que la

grafemización es una condición necesaria de desarrollo en las lenguas, lo cual si bien es cierto para el caso de las lenguas occidentales, no es, sin embargo evidente para las culturas con tradición oral y que han desarrollado otros sistemas de comunicación. Aquí nos preguntamos ¿es que la grafemización es el único camino de desarrollo de una lengua para su mantenimiento? Mientras se defiende este camino como único sí se estaría contribuyendo a la muerte segura de una lengua al no explorar otros caminos. La pregunta que surge es ¿qué posibilidades tiene una lengua de desarrollarse a partir de la oralidad? Implícitamente esta pregunta fue planteada en la mesa de trabajo Nr. 7 (Oralidad, escritura e interculturalidad). En la mesa Nr. 10 se destacó la necesidad del desarrollo de competencias metacomunicativas, entendidas como la capacidad de manejarse en diversos registros: oral, escrital y electronal (Paula Córdova Gastiaburu: “*Interculturalidad y desarrollo de competencias metaculturales*”, ponencia presentada en la Mesa 10: Políticas lingüísticas y culturales).

En su propuesta de un plan de fomento de la lengua, Zimmermann parte de la importancia de la lengua escrita y sugiere una estrategia consecutiva que abarca la preparación en un nivel ideológico orientado a la implementación de la EIB, la capacitación de profesores, la sensibilización de los padres de familia y la comunidad, la elaboración de currículos adecuados y de material didáctico, los programas de medios de comunicación (periódico, radio, prensa, televisión, etc.) y la formación de docentes.

¿Qué implica para la EIB un plan de fomento de uso de lenguas indígenas en una sociedad multicultural caracterizada por la exclusión de muchos “ciudadanos” como aún es el caso en la sociedad latinoamericana? Con un análisis radiográfico, Neville Alexander describe la situación de la política lingüística en el África y con el ejemplo de sus experiencias en la sociedad sudafricana, el autor orienta su análisis al fomento de una política multilingüe sin dejar de reconocer que, en el caso sudafricano, aún existe una estructura mental colonial de parte de una gran mayoría de las poblaciones excolonizadas, tanto en el grupo de las élites ricas y privilegiadas como en el grupo de los menos privilegiados.

Ambos grupos se encuentran en una relación complementaria, lo cual permite que todo continúe como en la época colonial con la diferencia de que en aquel entonces los grupos dominantes eran exógenos, mientras que actualmente, después de la independencia, se trata de élites locales, las cuales han desarrollado una política de lenguas sustentada en un modelo que refuerza su poder: hacia adentro tolerar el uso de las lenguas africanas y hacia afuera, con el mundo moderno, privilegiar el uso del inglés y/o del francés. Esta “política lingüística neo-colonial constituye un aspecto importante de las políticas de

la clase media de los regímenes post-coloniales, otorga poder a los pocos contra los intereses y derechos de los muchos y ayuda a crear y mantener un círculo vicioso donde la mayoría pobre es cada vez más pobre y, como nunca, más marginada, y los pocos ricos cada vez más ricos y autoglorificados” (Neville Alexander: “*Educación bilingüe. Respuestas africanas a los desafíos globales*”, conferencia magistral presentada al evento).

Alexander propone revertir esta política lingüística neocolonial y sustituirla por una política de fomento multilingüe, donde el multilingüismo es un recurso y no un problema; pero, simultáneamente, enfatiza también la necesidad de demostrar que las lenguas africanas son capaces de expresar las transacciones más importantes de la vida cotidiana. La investigación es considerada, desde esta perspectiva, como una herramienta muy importante, pero sobre todo son los pueblos africanos quienes tienen que demostrarlo desde su propia convicción. Dentro de este contexto el autor describe las experiencias de dos programas piloto de capacitación de capacitadores de educadores en los países de la Comunidad para el Desarrollo del Sur del África (SADC), cuyos objetivos resumimos a continuación:

- Gestión pedagógica en una sociedad multilingüe;
- Identificación y consolidación de centros de especialización en educación bilingüe;
- Rehabilitación de la educación en lengua materna en el paradigma del bilingüismo aditivo;
- Promoción de la elaboración de terminología en lenguas indígenas;
- Fomento de una cultura de lectura en lenguas africanas.

El autor no deja de señalar los enormes desafíos que tiene Sudáfrica. Las intenciones enfrentan una realidad frustrante debido a la herencia del apartheid, entre otros, y la creencia de “que el multilingüismo y, por consiguiente, la educación bilingüe necesariamente más costosa que la educación monolingüe y normal”. Una consecuencia de esta herencia es la orientación a una normativa que favorece la educación bilingüe como una estrategia de transición hacia el inglés, sin tomar en cuenta que el 50% o más de sudafricanos no comprenden a sus representantes políticos cuando hablan en inglés.

Finalmente, Alexander destaca las ventajas comunicativas y cognitivas del bilingüismo aditivo, resultado que asume de la investigación internacional y que se ve apoyado, según una encuesta realizada por el proyecto, por el 80% de los padres de familia a quienes gustaría “que sus hijos sean educados tanto

en su lengua materna como en inglés”. Este sería un paso hacia el largo plazo de reconocer las lenguas maternas (africanas) como “recursos nacionales que deben ser manejados en beneficio de todos los ciudadanos de Sudáfrica”. El país ya cuenta actualmente con diversas instituciones y políticas educativas provinciales favorables a la educación bilingüe así como con el esfuerzo por establecer la Academia Africana de Lenguas, la cual ha iniciado un proceso amplio de consultas a científicos, especialistas de diversos países a fin de promover las lenguas africanas en los distintos ámbitos de la vida cotidiana, más allá de lo meramente educativo, por cierto muy importante, pero insuficiente para el desarrollo de las lenguas, de las personas y de las comunidades.

5.4 Realidades: planteamientos, problemática, propuestas

Las experiencias presentadas en el evento denotan la complejidad de una realidad que traspasa los límites de disciplinas particulares y demanda, más bien, el concurso de una visión global y de actuar interdependientemente. La diversidad es indispensable en la resolución de problemas: en las relaciones humanas, en la interacción y en el avance del conocimiento. Las soluciones de los problemas necesitan de actitudes abiertas que articulen diferentes opciones y el desarrollo de una relación recíproca y de retroalimentación entre la reflexión metodológica y su aplicación concreta.

Un aspecto recurrente en la discusión es la falta de políticas de Estado que representen los intereses de las diferentes colectividades que conforman las sociedades latinoamericanas a fin de materializar su participación en la vida política, social, económica y cultural. Dentro de este contexto se plantea la necesidad de repensar la función del Estado. Se plantea un Estado descentralizado con capacidad de coordinación y articulación, que fomente la participación de las comunidades indígenas en la institucionalidad pública.

El concepto de descentralización es entendido como la facultad por derecho propio de varias instancias de tomar decisiones dentro de un marco de cooperación e interdependencia. En este sentido se entiende la definición de Otilia Lux de Cotí cuando en la Conferencia Inaugural afirma que la “soberanía de los Estados ya no puede ser equivalente a exclusión y aislamiento, debe ser compatible con la interdependencia. Los Estados deben compartir el poder con todos los sectores, deben ser interculturales. Es decir, Estados plurales” (Otilia Lux de Cotí: *Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política y educación*, conferencia inaugural al evento).

En este planteamiento se destaca la importancia de la formación de recursos humanos indígenas en todos los niveles con el eje transversal de la in-

terculturalidad sobre la base del respeto y dentro de un contexto más global que integre, por ejemplo, la lógica de la reciprocidad en la economía indígena con la lógica del mercado en la economía internacional. Desde esta perspectiva la EIB parte del reconocimiento de los pueblos indígenas y su derecho a una educación adecuada a las regiones. Es decir, la EIB como concepto educativo y la EIB como metodología orientada a la solución de problemas más allá de lo educativo son dos dimensiones que acompañan la discusión en diversas mesas de trabajo. Son tres los temas que resaltan: la necesidad del ejercicio de derechos, la importancia de la lengua y la demanda de un currículum diversificado.

5.4.1 La necesidad del ejercicio de derechos

¿Qué implica ser ciudadano y ejercer derechos en una sociedad multicultural dentro de un marco político definido por los derechos humanos y por principios democráticos y constitucionales? Si bien es cierto que los logros constitucionales en los países latinoamericanos son en mayor o menor medida influyentes, en la práctica aún son, en mayor o menor medida, una declaración literal. Ciudadanía y derechos humanos constituyen un problema mucho más profundo y complejo que no puede ser resuelto sólo con normas de reconocimiento en los diferentes sectores de la administración pública para superar deficiencias políticas. Esto sería una sobreestimación del alcance de las medidas correctivas como medida compensatoria a la falta de una política global de estado incluyente y coherente.

Desde la perspectiva de los derechos se tematiza la relación entre derechos culturales y lingüísticos y los derechos humanos, colectivos e individuales y se advierte el riesgo de incurrir en incoherencias. Por un lado, se parte de los derechos humanos básicos (respeto a la vida, a la integridad física, a la salud) y, por otro lado, se destaca la falta de respeto a los derechos indígenas (el derecho a la tierra). El diálogo continuo y la perspectiva intercultural a través de la EIB son elementos de argumentación en la propuesta de solución.

Aquí se sobreestima nuevamente la EIB pues nos encontramos frente a un problema cuya solución envuelve en realidad a la sociedad en general y no solamente a un segmento del sector educación, que si bien es muy importante no es suficiente para la solución de problemas estructurales si no va relacionado o conectado con otros aspectos de la vida política, social, económica y cultural dentro de una visión más amplia, en el corto, mediano y largo plazo. Lo contrario sería reducir la EIB a una panacea en la que los indígenas resuelven “sus problemas” desde su cosmovisión sin considerarlos como co-ac-

tores en la construcción de una sociedad plural para cuyo desarrollo el diseño es muy importante.

Existe una tendencia frecuente de orientarse en modelos dualistas de interpretación de las relaciones entre las culturas y explicar el conflicto. Los modelos dualistas son tentadores; desde ellos se puede idealizar un pasado indígena donde se supone el orden y la armonía frente a la amenaza del desorden y de la disonancia causados por la llamada cultura occidental.

Dentro de este modelo dualista existe igualmente la tendencia a tematizar los modelos nacionales europeos y la universalización de los DDHH en tanto los pueblos indígenas se encuentran en desventaja política, social, económica, y cultural. No tienen acceso a las representaciones democráticas, pues el fin de las dictaduras no significa automáticamente el ejercicio de la democracia. Por ejemplo, en la mayoría de los países latinoamericanos el analfabetismo no es un impedimento para votar, el voto es un ejercicio obligatorio por ley y no es solamente un derecho. Retóricamente ha sido un gran logro constitucional considerar a los analfabetos en la práctica de esta obligación como parte de su participación ciudadana en la vida pública. No cumplir con esta obligación se castiga con una multa.

¿Un derecho por obligación?, si dejáramos libremente a los ciudadanos votar, ¿cuántos no votarían?, ¿es el voto en blanco también una voz?, ¿de qué depende el ejercicio de los derechos?, ¿a qué derechos nos referimos?, ¿quién define al ciudadano/ciudadana en una sociedad multicultural caracterizada por la exclusión?, y dentro de este contexto ¿qué implica la perspectiva de género?, ¿qué implicaciones tienen los conceptos de ciudadanía y género en la construcción de un sistema de educación adecuada a las características de una sociedad multicultural?, ¿qué tipo de sociedad multicultural estamos construyendo? Por ejemplo, existe una realidad estadística que destaca un alto porcentaje de deserción escolar de niños y niñas antes de terminar la escuela primaria, siendo dicho porcentaje más alto todavía en el caso de las niñas en las zonas rurales y mayor todavía en las zonas bilingües.

5.4.2 La importancia de la lengua

La discusión por la lengua es vista desde dos perspectivas: la potencialidad de la lengua oral y el aprendizaje del castellano como segunda lengua o de un idioma extranjero. En los procesos de comunicación y aprendizaje se reconoce el rol de la lengua materna y su importancia en el aprendizaje de una segunda lengua. Difícilmente se puede hablar actualmente de sociedades monolingües, a lo más sólo en el caso de determinados grupos etarios. Las socie-

dades modernas actuales se caracterizan por ser multiculturales y multilingües. Es hasta normal que en el mismo grupo familiar se manejen dos o más idiomas. La lengua, sea como lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera, sea en forma oral, escrita y/o computacional, atraviesa diversos espacios de comunicación, por tanto de relaciones y experiencias personales, sociales, profesionales y virtuales.

La escritura ha sido y es aún vista como una forma de expresión que abre posibilidades en la comunicación, la interacción y en la ciencia. Este prestigio otorgado a la lengua escrita pierde de vista las potencialidades de la oralidad. ¿Es que existe solo el camino de la sociedad letrada? Si bien la competencia de la argumentación y el desarrollo conceptual están ligados al desarrollo de la escritura, es necesario investigar más los aspectos de la oralidad en el discurso no exento de argumentación y conceptos al interior de las sociedades ágrafas. Recordemos por ejemplo las asambleas y reuniones comunales y los Consejos de ancianos en diversas sociedades tradicionales.

Con respecto al aprendizaje del castellano como segunda lengua desde la perspectiva metodológica, el enfoque de la EIB se orienta a establecer una nueva relación entre la lengua materna y la enseñanza de una segunda lengua. Se trata de una relación complementaria fundamentada en la evidencia de que el aprendizaje en la lengua materna facilita el aprendizaje de otra lengua y que a mayor desarrollo de la lengua materna, mejor aprendizaje y uso de una segunda lengua.

Esto tiene implicancias para la capacitación y formación docente en EIB tanto con respecto al aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera. También sobre los conocimientos básicos de lingüística aplicada orientada a la elaboración de una metodología adecuada de adquisición de una segunda lengua con una didáctica basada en una estrategia que tome en cuenta los avances de las competencias de los niños y las niñas en su lengua materna o en su idioma de uso predominante, considerados como insumos y, a la vez, prerequisites para el aprendizaje de la segunda lengua. El primer idioma es medio de comunicación y base en el desarrollo de nuevos conocimientos.

¿Cuándo se debe empezar con el proceso de aprendizaje de una segunda lengua? Cuanto más temprano es mejor afirman algunos pedagogos (Donata Elschenbroich, 2002); otros se inclinan, tratándose de un aprendizaje formalizado, de empezar con el proceso de la educación inicial (Herminia Cárdenas, 2002). Lo importante es empezar con una metodología adecuada a nivel oral durante los primeros grados hasta introducir paulatinamente el ni-

vel escrito luego de un proceso de afianzamiento y de apropiación de la lengua escrita en la lengua materna.

5.4.3 La necesidad de un currículo diversificado

El currículo es una construcción social de la organización del conocimiento y refleja, por tanto, la sociedad que representa. En la manera cómo una sociedad selecciona, clasifica y evalúa el conocimiento se está proyectando el modelo social que quiere construir. Desde esta perspectiva el currículo es la espina dorsal del proceso educativo en su sentido más amplio.

Existen diversas definiciones de diversificación curricular. Todas ellas apuntan a atender las necesidades de la sociedad y las diversas situaciones pedagógicas. Lo más normal y natural es diversificar el currículo. Lo menos normal es trabajar con un currículo único como se ha venido haciendo y como todavía se viene trabajando. El término más cercano a diversificación curricular es “adaptación”. Pero ¿qué se adapta?, ¿se trata únicamente de modificaciones de carácter técnico? Las diversas experiencias muestran que la innovación pedagógica en el trabajo de diversificación curricular se mueve aún entre la tradición educativa y la prescripción curricular. Todavía se trabaja con métodos orientados principalmente a la relación frontal-expositiva de contenidos prescritos. Uno enseña como aprendió.

La diversificación curricular implica poner en práctica la relación entre un concepto y una estrategia que, desde una perspectiva de diversidad, conecta diferentes modos de pensar, diversas experiencias y distintas formas de solucionar problemas. Desde este enfoque la coherencia entre el concepto y la estrategia debe ser visible y transparente desde los lineamientos marco hasta los currículos por niveles (educación temprana e inicial, educación primaria, educación secundaria, educación superior, educación técnica) y las modalidades. Además, los currículos representan la relación interdependiente entre lo particular y lo universal-global a partir de la construcción de conocimientos orientados a la apreciación de su cualidad o significación práctica en la solución de problemas. Es entonces cuando podemos hablar de que un conocimiento ha sido adquirido, a partir de su aplicación dentro del concurso de una perspectiva plural, de una actitud abierta que articule distintas experiencias y opciones así como el desarrollo de una relación recíproca entre la reflexión metodológica y su experimentación.

El reconocimiento de la necesidad de un currículo diversificado es transversal a las mesas de trabajo en el evento. La discusión por aspectos curriculares abarcó mesas no directamente involucradas en el trabajo educativo

pero preocupadas por el aspecto metodológico y por la importancia de la incorporación de valores – democracia, DDHH, equidad, participación, medio ambiente, entre otros – en la construcción de un currículo orientado a una sociedad tan diversa como la latinoamericana.

Actualmente existen avances con respecto a la diversificación curricular. Desde las experiencias presentadas la discusión planteó, sin embargo, revisar y reajustar aspectos metodológicos en el desarrollo de conceptos básicos dentro de un diseño global, en la aplicación de didácticas específicas y el uso de material, en la coordinación intra e interinstitucional, en la práctica de la interculturalidad, en el desarrollo y la aplicación de un sistema de monitoreo y evaluación:

En cuanto al desarrollo de conceptos básicos dentro de un diseño global, si bien la EIB es parte de los sistemas educativos, se precisa desarrollar y articular sistémicamente conceptos para los diferentes niveles: de la formación y capacitación docente para la educación temprana, la educación secundaria EIB, la educación urbana EIB, el monitoreo como sistema, la educación superior EIB, la alfabetización y educación de adultos EIB y la educación artística.

Con respecto a la aplicación de didácticas específicas y el uso de material es necesario elaborar una metodología de EIB temprana articulada con EIB primaria. Se cuenta con material educativo EIB insuficiente en las diversas lenguas, necesario para el proceso de aprendizaje y, por tanto, para la capacitación y formación docente.

En lo concerniente a la coordinación intra- e interinstitucional es preciso una mayor articulación intersectorial y entre los niveles educativos para la solución de problemas. Por ejemplo, los problemas de salud y de educación no se resuelven dentro de los límites únicamente de la medicina o de la educación respectivamente. Lo que se necesita es abrir sus espacios y ampliar sus posibilidades de interdependencia dentro de un concepto de prevención, mantenimiento y sostenibilidad.

Referente a la práctica de la interculturalidad implica la reflexión de un concepto y la práctica del mismo en una relación de retroalimentación que sirve de base para el desarrollo de valores en una sociedad multicultural orientada en los DDHH y la democracia: equidad, perspectiva de género y medio ambiente, respeto a las diferencias, tolerancia.

Relativo al desarrollo de un sistema de monitoreo y evaluación nos encontramos aún en ciernes y frecuentemente se usa el término de monitoreo como sinónimo de fiscalización. El planteamiento propuesto parte de la coherencia entre los conceptos y la estrategia orientada en los conceptos, las ne-

cesidades y las características particulares de la sociedad y sus demandas, en relación con las exigencias del mundo globalizado.

5.5 Retos del futuro, tareas en el presente

A partir del año 1989, simbólicamente con la caída del muro de Berlín, el mundo sufrió una reorientación radical. El sistema del nuevo orden se enriqueció con nuevos entornos y contornos, fortaleció su conexión global pero también surgieron desconfianzas, perplejidades, temores e incertidumbres. La diversidad cultural saltó como una evidencia que no se podía ocultar así como tampoco se podía negar el brote de nuevas formas de etnocentrismo. ¿En qué sociedad vivimos?, ¿en qué sociedad queremos vivir?, ¿qué mundo queremos construir? Son hoy preguntas frecuentes de jóvenes y adultos, hombres y mujeres, padres y madres de familia.

La globalización nos obliga necesariamente a referirnos a la diversidad, en nuestros proyectos sociales y en nuestros planes de vida. Las exigencias del mundo moderno nos impulsan a buscar formas de combinar intereses locales con demandas globales. En este contexto y desde una perspectiva pedagógica intercultural ¿cómo hacer para apoyar que niños y niñas se desarrollen personal y socialmente a partir de sus identidades y riquezas? En el Evento es muy claro el énfasis en la necesidad de reformas educativas orientadas a responder a estas demandas. Esto plantea para la EIB, entre otros, el tema de la descentralización y el de una EIB controlada y gestionada por las comunidades lingüísticas (Matthías Abram: “*Educación bilingüe y descentralización*”, ponencia presentada en la Mesa 9: Descentralización de la EIB).

¿Existe la posibilidad para la EIB de sobrevivir con el desafío de la diferencia y la diversidad en el marco de la globalización? ¿Qué implica adecuarse a la nueva racionalización que trae la globalización y qué competencias son necesarias desarrollar para ello? ¿Cuáles son las consecuencias para una educación intercultural, incluida la educación intercultural bilingüe? ¿Qué posibilidades de desarrollo tiene la EIB si en los diferentes períodos políticos se observa que el sistema de educación se adecúa a los intereses de la élite y que, por ejemplo en el caso del Perú, en momentos de Estados populistas, la educación bilingüe no pasa “de ser un método pedagógico antes que el resultado de una política de reconocimiento”? (Sinesio López, historiador, comentarista en el panel del Tema: Interculturalidad y ciudadanía).

Neville Alexander enfatiza la irreversibilidad de la globalización y la enfoca como posibilidad de comprender de una manera más consciente el peligro de la pérdida de culturas y, de otro lado, también como el riesgo de regre-

sar a un tipo de tribalismo en el cual las personas sólo piensan en términos de pequeños grupos, representando movimientos particulares con características fundamentalistas. Esto sería un retroceso contrario a las demandas del mundo moderno que exigen tolerancia y apertura, así como desarrollos individuales y colectivos positivos.

Ya estamos viviendo en el futuro. Las ideas y los planteamientos de ahora ya nos están orientando en la construcción de la sociedad que queremos para nuestros hijos e hijas. El evento deja entrever aspiraciones, experiencias y también muchas interrogantes. Por un lado, existe la idea explícita o subyacente de la necesidad de construcción de un Estado plural y multicultural con visión de futuro donde las organizaciones indígenas tengan sus espacios y, acorde a ello, una ciudadanía intercultural basada en el reconocimiento de las diferencias. Por otro lado, existen también dudas sobre cómo lograr esta construcción a partir de las herramientas que ofrece el discurso moderno, orientado más bien al concepto de Estado-nación surgido en el marco del pensamiento liberal nacionalista y homogeneizador.

Dentro de este contexto cabe señalar también la necesidad de diferenciar entre multiculturalismo e interculturalidad, frecuentemente entendidos como sinónimos. Ambos nacen en diferentes cunas geográficas, sociales y políticas. El multiculturalismo se relaciona principalmente con la coexistencia de sociedades paralelas mediadas por el respeto y la tolerancia a la diferencia. La interculturalidad igualmente parte del respeto y la tolerancia, pero en relación con el fomento de la interacción y la comunicación entre las culturas que conforman la sociedad en cuestión. Se trata evidentemente de distintas opciones filosóficas que no surgen arbitrariamente sino que son identificadas con una filosofía del reconocimiento desarrollada en América del Norte y de una filosofía hermenéutica del diálogo desarrollada en Europa y, en ambos casos, ligadas a sus respectivos desarrollos sociales y políticos.

En el primer caso se trataría del desarrollo de un Estado multicultural sobre la base de la discriminación positiva entre las culturas. En el segundo caso del desarrollo de políticas interculturales intersectoriales basadas en el binomio sociedad civil-Estado. Aquí nos preguntamos: ¿qué opciones existen para el caso de América Latina? ¿Qué consecuencias prácticas tiene hacer esta distinción para los sistemas educativos en América Latina? ¿Qué implica para el ejercicio pedagógico con perspectiva intercultural los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad?

Un aspecto central en la interacción y comunicación entre las culturas es obviamente la lengua. Desde el enfoque de la planificación lingüística, Klaus Zimmermann destaca la necesidad de la participación de los pueblos

indígenas en cuanto a la ampliación de los espacios de aplicación de las competencias lingüísticas en la lengua originaria más allá de la escuela. El riesgo que en estos momentos está corriendo la EIB es ser limitada al aula, y con ella la lengua originaria; es decir, de convertir la escuela EIB en un refugio de uso de las lenguas indígena. De otro lado se constata igualmente que la planificación lingüística se realiza desde afuera y desde arriba, sin participación de la población indígena.

En esta situación de exclusión es poco probable lograr revertir esta situación desde la escuela que tradicionalmente castellanizó. Viviana Gadalmes (comentarista en el panel del Tema 2: Política lingüística y política intercultural) en sus comentarios es enfática al afirmar la necesidad de establecer relaciones sinérgicas entre varios ámbitos para ampliar los espacios funcionales a la lengua originaria destacando así la limitación de la EIB al pretender crear ella sola dichos espacios.

5.6 La educación bilingüe intercultural: anticipación, proyección, transformación

Actualmente todos los países del mundo están enREDados, conectados directa o indirectamente. Como ya ha sido mencionado, el proceso de globalización es irreversible, ya es parte de nuestra vida cotidiana. La globalización ha dejado de ser el cuco del susto que hurta las identidades haciéndolas desaparecer a través de la alienación y puede ser entendida también como una oportunidad de desarrollo de la propia identidad dentro de una perspectiva más amplia.

¿Qué espacio le queda a la EIB dentro de este contexto para contribuir a la reversibilidad de la exclusión y la discriminación, propias de las mentalidades coloniales, en países con constituciones declarativamente incluyentes pero con una práctica social excluyente? ¿Qué escuela se necesita? ¿Qué profesor se necesita?

Los resultados de la discusión en las mesas de trabajo dan una idea general de la situación actual de la EIB. Es evidente el distinto peso que se le da a algunos niveles y la concentración de temas, en unos niveles más que en otros. Las experiencias presentadas denotan indudablemente compromiso, avances, inquietudes. Desde un enfoque sistémico esta concentración y, al mismo tiempo, dispersión en los temas es un indicador de la necesidad de fortalecer la EIB dentro de los sistemas educativos en relación con las necesidades de una sociedad intercultural y las demandas de la globalización dentro de un proceso de proyección y una perspectiva de transformación tomando

en cuenta las diversas identidades y maneras de interpretar el mundo. Esta orientación permite reforzar avances, prevenir riesgos de aislamiento y anticipar nuevas demandas. En este sentido se entiende por anticipación la capacidad de reflexión orientada a la prevención o propuesta de un plan de ejecución en el corto, mediano y largo plazo, de transformación del proceso existente.

Esto implica, por un lado, superar el aspecto declarativo de las Constituciones y normas y poner en práctica la voluntad política de ejecutarlas y, por otro lado, desarrollar y reforzar contenidos transversales al sistema (interculturalidad, género, ciudadanía y medio ambiente) conectando los diversos niveles identificando las necesidades actuales sin replicar las formas tradicionales de los sistemas educativos. De esta manera, se podrían abrir nuevos espacios formativos ¿Qué tipo de educación secundaria y educación superior en EIB se necesita? ¿Cuáles son las demandas y las potencialidades?

En estos momentos, con muy pocas excepciones, la EIB se detiene en la primaria, pero en la práctica alcanza principalmente hasta el tercer grado. La EIB urbana está planteada (Luis de la Torre: “*La educación intercultural bilingüe en ámbitos urbanos*”, pero precisa ser configurada, ponencia presentada en la Mesa 27: La EIB en ámbito urbano). La educación superior se limita principalmente a la formación docente para primaria en EIB. ¿Qué otros espacios son posibles donde la EIB puede mostrar y demostrar un valor agregado aparte de la ventaja de manejar dos idiomas, por cierto muy importante, pero insuficiente en estos tiempos de alta competitividad?

Implícitamente estas interrogantes están presentes en las mesas de trabajo, más sin irrumpir en propuestas concretas. Se necesita, por un lado, reforzar el trabajo avanzado con una mayor comunicación en red y, por otro lado, fortalecer la relación de la EIB con los intereses societales. De lo contrario se corre el riesgo de tener Constituciones y normativas favorables a la EIB pero, al mismo tiempo, tener una EIB que poco a poco se convierte en un archipiélago idílico de “refugios tribales”.

5.7 La perspectiva intercultural: tolerancia y reconocimiento

En la conferencia de inauguración al evento Otilia Lux de Coti focaliza la interculturalidad como el desafío central de la educación intercultural bilingüe. Existen diversas maneras de definir la interculturalidad. En el centro de estas definiciones se encuentra la búsqueda de solución a la tensión producida por el conflicto que surge de la confrontación con la diferencia, con la otredad, también denominada alteridad por algunos autores. En la búsqueda

de esta solución se siente la necesidad de aclaración de las relaciones en contacto. Generalmente existe la tendencia a explicarlas desde un modelo basado en rígidas dicotomías. Es frecuente encontrar ordenamientos o clasificaciones de adjetivos en esquemas opuestos tales como: tradicional/moderno, desarrollo/subdesarrollo, lo propio/lo ajeno, culto/inculto, y desde esta perspectiva tratar de explicar las relaciones de asimetría y exclusión bajo la oposición indígena/occidental.

Un modelo rígido de interpretación de la desigualdad e inequidad en las relaciones impide entender la variedad de las mismas porque se estandarizan características supuestas en la otredad. Con una percepción rígida de explicación se legitiman posiciones y juicios de valores de superioridad y de dominación o se apela a mecanismos de defensa cultural recurriendo a autenticidades, purismos y/o idealizaciones. Obviamente este modelo poco nos ayuda para ver la diversidad y la lógica de manifestaciones que se encuentran detrás de las categorías que se manejan pasando por alto, por un lado, que el conflicto no se deja reducir y, por otro lado, el hecho de que las culturas son modelos abiertos y, por tanto, dinámicos cuyo desarrollo se alimenta precisamente de la diversidad y que permanentemente incorporan todo aquello que les sirve y las mantiene en movimiento.

Cada cultura desarrolla las estructuras, conocimientos y valores que la soportan. Pero ¿qué hacer en una sociedad pluricultural donde los valores no son coincidentes y cuya estructura se orienta en la legitimación de relaciones de dominación y exclusión? ¿Cómo hacer para que el ejercicio de los derechos culturales no implique que ninguna posibilidad de expresión se vea relegada por una situación de menosprecio o de racismo? Se pregunta Wilfredo Ardito Vega ¿cuáles son las posibilidades de una educación anti-racista con perspectiva intercultural?, ¿cómo trabajar la equidad, concepto central en la propuesta intercultural? (“¿Qué son los derechos culturales?”, ponencia presentada en la Mesa 1: Derechos culturales);

Generalmente se proponen dos estrategias de solución: por un lado, una estrategia con perspectiva abierta, hacia afuera, orientada a una proyección de recreación cultural, basado en el diálogo, la comunicación, el intercambio y el enriquecimiento de conocimientos y experiencias; por otro lado, se apunta a una estrategia consecutiva en la cual primero se trata de fortalecer los valores de la propia cultura para luego proceder a las interacciones con criterios de equidad.

Ambas estrategias hacen referencia a experiencias y vivencias concretas y las estrategias oscilan de acuerdo a la calidad de las mismas. Para experiencias positivas se elige normalmente la estrategia con perspectiva abierta. Y pa-

ra experiencias negativas, la estrategia se inclina por reforzar primero el orden en la propia casa. La calidad de las vivencias constituyen una base en la decisión por la estrategia; ésta, no obstante, no es automática sino que va acompañada por un grado de conciencia, es decir, la capacidad de reconocimiento de la necesidad de un cambio.

De esta manera entendemos la cita siguiente de una alumna-docente: “Yo soy de Tinta. Entiendo que interculturalidad es comunicación, diálogo, tolerancia, respeto, interrelación y que esto enriquece; pero ¿cómo puedo transmitir esto a los niños en la escuela si cuando voy a la ciudad me siento mal, siento que soy mal tratada?” Esta cita no precisa mayor aclaración. Ella evidencia el reconocimiento de la necesidad de un cambio en las relaciones interpersonales y, al mismo tiempo, la búsqueda de un camino para revertir la calidad de la experiencia vivida.

En el Evento se esbozan diversas definiciones aproximativas de la interculturalidad, algunas de las cuales transcribimos a continuación:

- “Un proceso social educativo y político que tiene por finalidad la construcción de una dinámica de la realidad social basada en el replanteamiento de relaciones sociales sustentadas en la equidad y en el reconocimiento de identidades y culturas diferenciadas... Aceptación total y vivencia de los valores de las diferencias culturales” (Otilia Lux de Cotí, conferencia inaugural);
- “Puente para vivir en armonía con equidad y hacer que la sabiduría de las culturas (indígenas) que están dormidas participe en el desarrollo nacional y en la vida democrática del país” (Gil Inoach, discurso en la ceremonia de inauguración);
- “...informaciones, conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores para desempeñarse en un mundo cada vez más abierto y globalizado...” (César Picón, discurso en la ceremonia de inauguración),
- “Fortalecimiento de sociedades multilingües y multiculturales a través de mecanismos armónicos donde crear los procesos de participación social equitativos que normen las relaciones sociales y culturales” (Luis de la Torre: “La educación intercultural bilingüe en ámbitos urbanos del Ecuador”, ponencia presentada en la Mesa 27: La EIB en ámbito urbano);
- “La interculturalidad es abierta y tiende a la comunidad global sin dejar de ser crítica frente a la globalización” (Matthias Abram: “Educación bilingüe y descentralización”, ponencia presentada en la Mesa 9: Descentralización de la EIB);

- “Es una cuestión de movilidad, una expectativa de flexibilidad donde los niños de diferentes grupos de lenguas, los niños de diferentes religiones etc., deben ir a las mismas escuelas y no a escuelas separadas, y tienen que estar juntos y tienen que estudiar en dos o tres lenguas simultáneamente y no sólo estar sujetos a la posibilidad y a la necesidad de utilizar solamente una lengua como medio de aprendizaje” (Neville Alexander: “Educación bilingüe. Respuestas africanas a los desafíos globales”, conferencia magistral al evento);
- “La interculturalidad es un proceso de aprendizaje mutuo gracias a las diferencias y no a pesar de ellas” (Paula Córdova Gastiaburu: “Interculturalidad y desarrollo de competencias metaculturales”, ponencia presentada en la Mesa 10: Políticas lingüísticas y culturales)

A partir de estas y otras definiciones que se expresan a lo largo del Evento, destacaremos algunas ideas:

- a) En el centro del diálogo intercultural se encuentra la preocupación por resolver la tensión del conflicto que se produce por la relación con la otredad o alteridad;
- b) La interculturalidad es un proceso que contribuye a la superación de las desigualdades, no de las diferencias;
- c) La cultura del “otro” no se deja conocer profundamente, hay que comprender su incompreensión. Esto es preciso reconocerlo para lograr una interacción efectiva;
- d) El reconocimiento mutuo de la diferencia es una base para la comunicación;
- e) La competencia intercultural no es la búsqueda de lo que los seres humanos tienen en común sino de aquello que los diferencia;
- f) En el diálogo intercultural se identifican varios pasos sucesivos o simultáneos pero interconectados: i) énfasis en lo propio, ii) apertura a otros conocimientos y experiencias, iii) interacción;
- g) La interacción y comunicación contribuyen a la construcción de relaciones de cooperación e interdependencia así como de relaciones de equidad intracultural e intercultural.

En el centro de estas ideas aflora el concepto de la tolerancia. La interculturalidad y la tolerancia constituyen partes de un binomio que se condicionan. El desarrollo de la actitud intercultural implica desarrollo de la capacidad de tolerancia. ¿En qué sentido se entiende la tolerancia? ¿Cuáles son los límites?

La tolerancia en la perspectiva intercultural no es sinónimo de condescendencia en el sentido de acomodarse al gusto y la voluntad del otro o en el sentido de “aguantar” al otro porque no hay más remedio. La tolerancia y la actitud intercultural constituyen una competencia que comprende el desarrollo de la capacidad de manejar el conflicto en el encuentro de “otredades”. En este sentido el condicionamiento entre tolerancia y actitud intercultural implica desarrollar distancia hacia la propia tradición pero, al mismo tiempo y aunque parezca paradójico, con apoyo de la misma impulsar nuevas relaciones que permitan una coexistencia orientada en objetivos comunes de convivencia. El conflicto es inherente a este proceso y, como veremos más adelante, su manejo es también parte del enfoque pedagógico con perspectiva intercultural.

Las experiencias presentadas en el Congreso evidencian encontrarse actualmente en una fase de transición entre planteamientos pedagógicos innovadores y una capa aún endeble de su aplicación. De otro lado, no existe un modelo pedagógico intercultural único. Además de ser una abstracción, los modelos son una reacción, una respuesta a la calidad de las relaciones que se viven y perciben. La tendencia general es entender la perspectiva intercultural como un proceso de superación de prejuicios y estereotipos. De acuerdo a este enfoque el cambio debe producirse desde la misma persona. Esta definición refuerza el desarrollo de una práctica intercultural para todos y no entenderla como un proceso orientado sólo a los pueblos indígenas, a los “otros”, a la otra cultura.

Relacionado con este enfoque se apela a la necesidad de normas. En el caso peruano existen normas favorables a la EIB, a la interculturalidad, al respeto a las diferencias culturales, etc. ¿Por qué no se cumplen? Una explicación es tal vez que la interculturalidad no se deja normar como un objeto. La interculturalidad es actitud y práctica. El asunto está menos en la construcción de normas – por cierto también importantes – que cuanto en el “hacerse de principios”, desarrollar puntos de vista propios, representarlos, argumentarlos y en actitudes, relaciones de cooperación e interdependencia con los otros.

Dentro de este contexto, por ejemplo, ¿cómo contribuir ya desde el aula inicial a la formación de ciudadanos interculturales, en el sentido de la propuesta de Kymlicka, si aún se tiene la experiencia en América Latina de países donde las personas deben elegir a sus representantes por obligación y no por derecho? Quien no vota es multado. No cabe la idea ni menos la pregunta acerca de por qué no se vota ¿por indiferencia o desconfianza en las instituciones? El voto visto solamente desde la perspectiva de la obligación es un indicador de la existencia de mentalidades orientadas en el principio del

autoritarismo contradictorio en un sistema orientado al ejercicio de derechos.

¿Qué consecuencias metodológicas se derivan para la capacitación y formación docente a fin de construir condiciones mínimas orientadas en la diversidad y al desarrollo del ejercicio de derechos y valores que involucre a todos los actores sociales? ¿Cómo manejar dentro de este contexto la práctica del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje? A pesar de las aún existentes debilidades en el aula, se están incorporando conocimientos y destrezas que los niños y las niñas traen de su contexto cultural. No sucede lo mismo en el nivel de los valores y su relación, por ejemplo, con el concepto de los DDHH, como lo señaló Alessandro Caviglia (*“Derechos humanos y ciudadanía intercultural”*; ponencia presentada en la Mesa 4: Ciudadanía e interculturalidad). Hasta el momento se habla “de” pero aún faltan propuestas prácticas para el aula más allá del nivel discursivo.

Los valores son a la vez el almacén y el pulso de una cultura. Las culturas son vivas y diferentes. Los valores son igualmente distintos. La interculturalidad parte del principio de la tolerancia y el reconocimiento a la diferencia. ¿Qué implica desde una perspectiva pedagógica intercultural el tratamiento de diversos valores en la construcción del ejercicio de derechos bajo el principio de la equidad, la democracia y los DDHH?

Debido a su complejidad esta pregunta nos enfrenta a un espacio todavía poco explorado en su aspecto práctico. Una manera de contestarla es abordando la manera de cómo se aplica el currículo en el aula a nivel de contenidos y la forma cómo se aprende. El currículo diversificado es básico así como la práctica de aula que apoya a los alumnos en su desempeño en una sociedad multicultural que aspira a ser intercultural.

5.8 El enfoque pedagógico: aprendizaje en la diversidad, el conflicto y la cooperación

Las experiencias presentadas en el Congreso apuntan al mejoramiento de la calidad de la EIB. ¿Qué significa esto? En las definiciones se pueden reconocer las recomendaciones de Jomtien, la filosofía de Delors y los resultados de Dakar, entre otros. El concepto de calidad en la educación está vinculado con el desarrollo de competencias básicas en relación con las prioridades de las respectivas sociedades. Por competencias básicas se entiende la adquisición de conocimientos y habilidades orientada al autoaprendizaje y a su aplicación no solamente en situaciones cotidianas y profesionales sino que constituyen la base del mejoramiento de las oportunidades; de la adecuación

a nuevas situaciones tomando en cuenta valores, metas y objetivos; del apoyo al aprendizaje continuo así como a la reorientación y superación de nuevas exigencias. Dentro de este enfoque el proceso de aprendizaje se orienta por la cooperación y la comunicación recíproca.

¿Qué competencias necesitan desarrollar los niños y las niñas? ¿Cómo? ¿Cuál es la realidad pedagógica en las escuelas dónde se aplica la EIB?

La realidad pedagógica es diversa: niños y niñas aprenden a ritmos diferentes, existen escuelas polidocentes, unidocentes y multigrado, los alumnos muestran distintos niveles de conocimientos y experiencias, manejan distintos grados de bilingüismo, pertenecen a diferentes culturas, etc. etc. Es decir, la diversidad es inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje lo cual implica también el manejo del conflicto. Los niños y niñas tienen diversas experiencias y percepciones y, por tanto, diferentes puntos de vista.

En diversas mesas de trabajo las experiencias han presentado propuestas de formas de aprendizaje basadas en la cooperación; el camino recorrido no obstante, denota muchas dificultades institucionales y metodológicas: en la elaboración de materiales, el aprendizaje de castellano como segunda lengua, escasa coordinación entre los niveles y entre los sectores. También los padres de familia se resisten aún a la EIB, se cumple muy poco con la normativa EIB, el rendimiento de los niños es muy bajo en las materias básicas (lenguaje y matemáticas), la formación docente está orientada en la preparación de profesores para escuelas polidocentes como, por ejemplo, en el Perú, donde aproximadamente el 63% de las escuelas en el sector rural es unidocente o multigrado.

El aula multigrado es una realidad pedagógica ubicada en contextos geográficos específicos principalmente del sector rural, donde coinciden un patrón disperso de asentamiento, situaciones de pobreza, marginación y bilingüismo. En diversos países de Latinoamérica el aula multigrado/unidocente es considerada dentro de un patrón de carencia para el aprendizaje. En la formación docente el aula multigrado es inexistente como realidad pedagógica y a duras penas aceptada y percibida como tal durante la práctica docente. Los profesores se resisten a trabajar en estas escuelas, los alumnos docentes no se sienten preparados para trabajar en ellas, los niños y las niñas de estas escuelas son quienes más rápido las abandonan o los padres de familia los retiran por no ver aprendizajes que les sirvan para la vida cotidiana y menos para continuar con la escuela secundaria y menos aún con la educación superior.

Actualmente existe un cambio de percepción. A partir de los resultados positivos de experiencias piloto en diversas partes del mundo la escuela mul-

tigrado se ha convertido en blanco de interés como potencialidad de aprendizaje.

Las propuestas favorables al aula multigrado parten de una perspectiva de oportunidad de aprendizajes. Este concepto alberga la idea de que los diversos niveles de conocimientos y experiencias de los niños y las niñas reunidos en un aula constituyen un escenario más natural y más cercano y, por tanto, más oportuno para su proceso de aprendizaje al favorecer el trabajo colectivo, donde los niños y las niñas aprenden mutuamente. Según los resultados de experiencias piloto los efectos son además más vastos: hay mayor cooperación, confianza, autoestima y autoaprendizaje, por lo que los niños y las niñas tienen mejores condiciones de aprender cómo aprender.

Sin embargo, estas experiencias piloto positivas en aula multigrado no cuentan todavía con una evaluación o sistematización de los resultados. De otro lado, si bien existe una perspectiva favorable, aún no se afianza metodológicamente pues la práctica actual de la didáctica persiste en un enfoque de enseñanza orientado a la realidad de la escuela polidocente en base a los grados, una especie de “más de lo mismo pero mejor”, de tal manera que el aula multigrado se convierte en una polidocente agrupando a los niños por grado y no combinando diversos niveles de conocimientos y experiencias, es decir, aprovechando la diversidad.

Del mismo modo como en el caso del aula multigrado, se plantea también el conflicto como oportunidad de aprendizaje. Detrás de este enfoque el concepto de escuela parte de la aplicación de metodologías orientadas a la interacción y al aprendizaje colectivo, incluidas las metodologías de aprendizaje individual pero dentro de una nueva relación basada en la cooperación e interdependencia. De esta manera se fomenta el aprendizaje de diversos caminos en la resolución de un problema a partir del disenso, de la confrontación con diferentes puntos de vista y opiniones.

En esta interacción los niños y las niñas aprenden la relación entre querer ganar y saber perder, competencias necesarias para el desarrollo de conocimientos y en el aprendizaje de la convivencia social orientada a las diferencias. En este sentido saber no es hablar mucho sobre algo sino saber hacer. Es decir, aquí se alberga la idea de cómo se apoya al niño y la niña en el desarrollo de la capacidad de aprender y no de que aprenda algo en el sentido de retener, memorizar, repetir y acumular datos. Aprender es un acto mental a través del cual el niño y la niña, finalmente cualquier persona, comprende y se apropia de la estructura de un conocimiento o de una habilidad para su orientación y aplicación práctica en situaciones diversas de la vida cotidiana.

Dentro de este enfoque la perspectiva pedagógica apunta a una metodología orientada en la:

- Motivación al descubrimiento y la comprensión de fenómenos a través de la observación, experimentación, manipulación, comparación;
- Estimulación del interés y de mantenerlo a lo largo de todo el proceso de aprendizaje;
- Articulación de las experiencias e intereses de los niños y las niñas con su entorno;
- Formulación de hipótesis y experimentaciones;
- Incorporación de la exploración de nuevas estrategias en la resolución de problemas;
- Motivación a la comprensión de la constante mutabilidad de los fenómenos, es decir, del cambio en los procesos.

Una pregunta frecuente de profesores y profesoras es ¿con qué material voy a trabajar con los niños y las niñas? Por lo general aún se piensa que sin material educativo no hay aprendizaje. Si bien la dependencia entre material educativo y proceso de aprendizaje es ya cuestionada, el uso de material es ciertamente necesario, como también es cierto que frecuentemente los textos escolares constituyen el único material escrito en muchas comunidades. Coincidimos con Rufino Chuquimamani ponencia presentada en la Mesa 23: Materiales educativos, cuando afirma que con una metodología adecuada se puede usar todo material. “*El material educativo en las aulas EIB del Perú*”.

En propuestas pedagógicas modernas el concepto de material es más amplio. En ellas se propone como parte del material educativo el entorno, la naturaleza, los objetos de la vida cotidiana y los desechos. Son elementos ideales para métodos holísticos e interdisciplinarios con perspectiva de conservación del medio ambiente, entre otros. En este concepto está implícito una forma más amplia de entender el espacio del aprendizaje y de no limitarlo al aula de cuatro paredes, sino tomar en cuenta las diversas esferas de comunicación e interacción de la vida cotidiana.

Existen experiencias piloto de elaboración de material escrito en lenguas indígenas con temas relacionados con la cultura, la historia, los relatos, los mitos, etc. No obstante, en la mayoría de los países donde se aplica la EIB se han elaborado textos escolares para la escuela primaria hasta el segundo grado, en su mayoría. Son pocos los que alcanzan el tercer grado y aún menos los países que han alcanzado hasta el sexto grado (Perú y Ecuador). Es una tarea urgente la de ampliar el alcance de las lenguas indígenas en su dimensión

escrita a diversos ámbitos de la vida cotidiana en relación con la sociedad global.

Con respecto a la segunda lengua, el castellano pertenece ya a la vida cotidiana de las poblaciones indígenas. El principio de la EIB en América Latina se orienta por un modelo de mantenimiento y desarrollo de la lengua indígena y el dominio del castellano. Esta situación está aún lejos de ser realidad. Aún no se cuenta con material adecuado para el aprendizaje del castellano como segunda lengua. Los niños tienen aún problemas en la comprensión lectora en castellano. Es más, tienen poco gusto por la lectura. Leer es casi una tortura para ellos. Las causas son diversas, desde un insuficiente fomento al desarrollo de una cultura de lectura hasta una débil voluntad política de ejecución al acceso de material de lectura. Dentro de esta insuficiencia se encuentra la débil práctica de una didáctica en el aprendizaje de la lectura que tome en cuenta la relación entre la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua.

Esto tiene consecuencias directas para la capacitación y formación docente en la metodología de EIB. En un estudio realizado en el altiplano peruano en el año 2000, 10 años después de finalizado el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe (PEEB-P), sobre el uso de los materiales bilingües, se constata que el 22% de los profesores habla el castellano como lengua materna. Aquí cabe preguntarse cómo preparan ellos sus sesiones de aprendizaje. En el estudio se identificó que el 22.3% de los niños utiliza el castellano como lengua de comunicación fuera de la escuela en la zona aimara; en la zona quechua se trata del 33%. Es decir, entre el 77.8% y el 67% de los niños maneja el aimara o el quechua respectivamente como medio de comunicación cotidiana, fuera de la escuela.

En las mesas de trabajo se sugirieron urgentes recomendaciones para la enseñanza del castellano como segunda lengua en los procesos de capacitación y formación docente: la aplicación de una metodología comunicativa, interactiva y contextualizada así como la necesidad de la adquisición de conocimientos básicos de lingüística aplicada orientados a la elaboración de didácticas adecuadas y que tomen en cuenta la relación entre la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua.

5.9 Reflexiones a manera de resumen

En este trabajo hemos presentado y relacionado algunos aspectos generales de los temas tratados en las conferencias y en la discusión de las mesas de trabajo. En este resumen invitamos a retener algunas ideas:

- La EIB no es ajena a los procesos de globalización;
- Debido a los grandes procesos migratorios del campo a la ciudad, las grandes ciudades latinoamericanas se han convertido en espacios privilegiados de confrontación y/o encuentros interculturales. Sin embargo, las experiencias de EIB en áreas urbanas son aún muy incipientes;
- Los sistemas educativos de Latinoamérica toman en cuenta las experiencias de la EIB;
- La EIB se orienta por experiencias y planteamientos de la pedagogía moderna así como por una filosofía basada en el modelo de mantenimiento de la lengua y la cultura indígena, el desarrollo del bilingüismo aditivo y la interculturalidad;
- Un aporte de la EIB es reconocer la necesidad de la participación comunitaria en el proceso educativo en relación con el desarrollo de la comunidad. Uno de sus logros es que los padres de familia expresan su derecho a participar en la configuración de la educación de sus hijos e hijas.

No obstante, es preciso destacar que estos aportes se encuentran dentro de la realidad de un proceso en el cual:

- La normatividad y los marcos legales favorables a la realización de la EIB están en contradicción con la poca conciencia de aplicarlos;
- Aún no se ha logrado devolverles a las lenguas indígenas su funcionalidad en la esfera pública de la vida social. Esto es fundamental para evitar que las lenguas indígenas queden recluidas en las aulas EIB de las zonas rurales;
- El insuficiente conocimiento básico lingüístico y de metodologías comunicativas tiene como consecuencia el deficiente manejo de metodologías de aprendizaje de la lengua materna (cuando no es el castellano) y del castellano como segunda lengua;
- Existe poco material de lectura para niños en su lengua materna (cuando no es el castellano) así como material para la enseñanza del castellano como segunda lengua;
- Se necesitan estudios sobre el grado de bilingüismo de los niños y las niñas que apoyen en el desarrollo de una didáctica adecuada para el aprendizaje de ambas lenguas con sus respectivos métodos;
- Todavía vivimos una pedagogía basada en la fragmentación, acumulación y memorización de conocimientos con poca orientación a la creatividad y solución de problemas;

- Muchos padres de familia tienen paradójicamente reacciones de rechazo frente al uso de la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y las niñas en favor del castellano. En un inicio cuando aceptan la EIB la consideran como una panacea que resuelve los déficits en el aprendizaje de sus hijos e hijas. Su decepción es mayor cuando continúan los déficits y responsabilizan a la EIB por el uso en el aula de la lengua materna. Aún queda sin comprender que las raíces de estos déficits deben ser buscadas menos en los niños o las niñas sino más bien en la aplicación de métodos obsoletos orientados principalmente en la enseñanza frontal, que utilizan principalmente el recurso de la memoria y la repetición, en una lengua, que los niños y las niñas no entienden o, en su defecto, en la aplicación inadecuada de la metodología de la EIB.

Pero, finalmente, es cierto también que la EIB no está en el inicio. Existen diversas experiencias, las cuales indican cambios e innovaciones. Más, dichas experiencias precisan ser sistematizadas, socializadas y profundizadas, con la participación de la comunidad, desde una perspectiva plural y con un enfoque intercultural y sistémico.

Bibliografía

Crawford, Alan N.

- 2003 Estrategias para promover la comprensión lectora en la escuela primaria. En: *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 54. Editorial Abya Yala. Quito, Ecuador (en prensa)

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.)

- 2001 PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. OECD-PISA. Leske+Budrich. Opladen (PISA 2000. Competencias básicas de alumnos y alumnas en un estudio comparativo internacional)

Elschenbroich, Donata

- 2002 *Weltwissen der Siebenjaehrigen. Wie Kinder die Welt entdecken koennen.* Wilhelm Goldmann Verlag. München (Conocimiento del mundo de los niños de siete años. Cómo los niños descubren el mundo)

Kasten, Erich

- 1999 Manejando etnicidades y/o reforzando las diversidades culturales: Visión indígena y global respecto al mantenimiento del conocimiento tradicional. En: *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 49-50, pp. 19-32. Experiencias de educación bilingüe en pueblos indígenas del Norte. Editorial Abya Yala. Quito, Ecuador

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper

2002 La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Balance y perspectiva. Informe Educativo Nr. 94, Sección 4316, Educación, Ciencia y Juventud. Cooperación Alemana al Desarrollo, GTZ.

Transformación, comunicación y cooperación. El Ministerio de Educación del Perú y la Cooperación Técnica Alemana-GTZ. Juntos en la modernización de la formación docente (1999-2002). Coedición del Ministerio de Educación del Perú y la Cooperación Técnica Alemana, GTZ

6

DECLARACIÓN DE LIMA

“Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política y educación”

Reafirmando las declaraciones de los cuatro anteriores congresos de educación intercultural bilingüe (EIB), los participantes en el V Congreso (Lima, 6-9 de agosto de 2002) manifiestan su compromiso con el futuro de la EIB en América Latina, a través de la presente declaración.

6.1 Nuestra realidad

6.1.1 La democracia y la ciudadanía en América Latina son una aspiración de todos; sin embargo, son todavía más una promesa que una realidad, especialmente para los pueblos originarios. Nuestras sociedades no han dejado de ser excluyentes de ciertas categorías de personas y pueblos; y continúan dando lugar a la intolerancia, la inequidad y el autoritarismo. Amplios sectores de la población no ejercen mínimamente sus derechos; otros, no respetan los derechos de los demás. Nuestras sociedades están fragmentadas y aún sufren formas de dominación y exclusión; por ello, resultan más proclives a la injusticia, los enfrentamientos, la corrupción y la pobreza.

6.1.2 Entre el Estado y los pueblos indígenas se instauran relaciones complejas, muchas veces conflictivas y, por momentos, también facilitadoras de la negociación y el consenso. A veces se han abierto espacios para que esos consensos contribuyan a la formulación de políticas públicas que tienden a responder a las expectativas y demandas sociales. Sin embargo, esos avances muchas veces son neutralizados y no suelen institucionalizarse ni tienen continuidad, sino responden a coyunturas de diversa naturaleza.

6.1.3 Las políticas culturales de nuestros países no han asumido la totalidad y diversidad de nuestras prácticas culturales, las cuales no se limitan a lo histórico-patrimonial y a la cultura de elite, sino que abarcan también, de manera constitutiva, las culturas de los pueblos indígenas y migrantes, de las culturas populares, y de la diversidad de nuevas formas culturales que van

apareciendo en un mundo en cambio. En ese conjunto de prácticas culturales y comunicativas en medio de las cuales se construyen los imaginarios sociales y los valores se juega en gran parte el destino de nuestras democracias.

6.1.4 Hacen falta políticas públicas decididamente descentralizadoras y orientadas a promover el desarrollo pleno de los pueblos en su diversidad cultural. Ello implica, además del desarrollo de las políticas de educación intercultural, políticas comunicativas, culturales y lingüísticas que las respalden y potencien creando un espacio común latinoamericano como condición para el desarrollo y la articulación de nuestros pueblos.

6.1.5 A pesar de las reformas educativas y de la efectiva ampliación de la escolaridad, aún no se ha respondido adecuadamente a la formación de recursos humanos indígenas, que permita que esos actores asuman un papel más protagónico, la orientación y la ejecución de sus propias formas de desarrollo y de construcción social. La educación de las mayorías, en particular la que se ofrece a las niñas y mujeres indígenas, carece de calidad y de pertinencia pedagógica, cultural y lingüística.

6.2 Desafíos

6.2.1 El Estado multicultural debe reconocer en su interior la existencia de diversos pueblos como sujetos activos, con derecho a sus lenguas, sus autoridades, su administración de justicia, sus recursos naturales y su espiritualidad.

6.2.2 La educación debe empezar por el reconocimiento y la valoración de los derechos; igualmente, debe desarrollar capacidades y generar algunas de las condiciones para su ejercicio, en aras de una sociedad más justa, pacífica y equitativa.

6.2.3 La educación debe contribuir a fundamentar tanto el derecho a la propia identidad y a la diversidad, como los derechos económicos, sociales, políticos, culturales y lingüísticos.

6.2.4 La gestión pedagógica e institucional de nuestros sistemas educativos debe propiciar el aprendizaje y el ejercicio de la democracia en el aula, y las interrelaciones entre la escuela, la comunidad y el gobierno local. Asimismo, debe regirse tomando como principios los valores de solidaridad, reciprocidad y relación armónica con la naturaleza.

6.2.5 Deben formularse, de modo participativo, políticas lingüísticas sobre el manejo curricular: uso de lenguas en el aula; uso de lenguas en la formación y capacitación de maestros, y en la gestión y administración escolar; en la producción de materiales educativos en lenguas indígenas; en la evalua-

ción y en la acreditación de las competencias y capacidades adquiridas en el proceso educativo.

6.2.6 Se debe promover el desarrollo de las lenguas indígenas, para que éstas permitan la producción y el registro de conocimientos y saberes, sean estos ancestrales o contemporáneos.

6.2.7 Hay necesidad de hacer frente al déficit que se presenta en el desarrollo de los conocimientos sobre las culturas y su visibilización en los contenidos y procesos para la educación.

6.2.8 Hace falta organizar la administración educativa de modo que se permita recuperar los intereses, las expectativas de las comunidades lingüísticas que ya tienen un territorio, el cual no coincide necesariamente con la organización política-territorial.

6.2.9 Es necesario generalizar una educación intercultural para todos, y garantizar una educación básica bilingüe intercultural para todos los pueblos indígenas de América Latina, que incluya a los hablantes de lenguas ancestrales en las ciudades.

6.2.10 Se debe superar la actual fase de baja calidad, que da pie al estigma de una educación de segunda categoría, a través de la inversión en la formación inicial y continua de los agentes educativos.

6.2.11 Hay necesidad de fomentar una política del libro en lenguas ancestrales, que incentive la producción de diferentes tipos de textos.

6.3 Agenda

6.3.1 Hacer que la educación contribuya a acrecentar, en el conjunto de la sociedad y, en particular, en los pueblos indígenas, el poder de *interlocución* y de *negociación* con el Estado, a través de mesas permanentes de diálogo con poder de decisión.

6.3.2 Proponer que –en la próxima Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado, por realizarse en Santo Domingo, en noviembre de 2002– se incorpore el tema de Políticas Públicas y Pueblos Indígenas, en vistas al desarrollo integral de las sociedades y la región, sustentado en la vigencia de los derechos humanos, el fortalecimiento de la democracia, la inversión social para la eliminación de la pobreza y la sustentabilidad ambiental.

6.3.3 Incorporar la Educación Intercultural Bilingüe en los planes de desarrollo social de cada país, con una perspectiva de política pública, multi-sectorial e intercultural, y con especial participación de los pueblos indígenas.

6.3.4 Proponer que en la próxima Conferencia de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, convocada por la UNESCO, por realizar-

se en La Habana, en noviembre de 2002, para discutir el nuevo proyecto regional de educación para los próximos quince años se incorpore la Educación Intercultural Bilingüe como uno de los ejes prioritarios del proyecto regional, a fin de fortalecer y hacer realidad la Educación para Todos con equidad, calidad, participación y pertinencia.

6.3.5 Promover una ley de lenguas y culturas que asegure funcionalidad social a las lenguas y culturas indígenas del continente, más allá del espacio local y del ámbito educativo, para llegar a un bilingüismo social que progresivamente cubra, de modo complementario, los espacios de interacción, y para que el Estado brinde sus servicios en la lengua de sus usuarios.

6.3.6 Apoyar los procesos de articulación y fortalecimiento de las organizaciones indígenas vinculadas a la Educación Intercultural Bilingüe a través de la *red*, a fin de expresar y defender las demandas, intercambiar experiencias y conocimientos, y proponer alternativas.

6.3.7 Exigir a los medios de comunicación, en particular a los pertenecientes al Estado, espacios permanentes, garantizados y en horarios convenientes, para la expresión de las lenguas y culturas indígenas.

6.3.8 Comprometer a los centros de investigación social, a fin de que, en coordinación con los participantes de las culturas originarias, re-escriban, en un lapso de 5 años, la historia desde la perspectiva de los pueblos indígenas.

6.3.9 Contribuir, desde la educación, a la formación de ciudadanos interculturales, orgullosos de sus raíces y abiertos al mundo.

6.3.10 Investigar los saberes, conocimientos, procedimientos tecnológicos de los diversos pueblos originarios, como parte de un proceso de construcción de una forma de conocimiento más plural y capaz de rectificarse en el encuentro con el otro.

6.3.11 Universalizar la Educación Bilingüe Intercultural y ampliar su implementación en todos los niveles y modalidades de la educación.

6.3.12 Hacer que la cooperación internacional contribuya a que la EIB sea incluida, como parte constitutiva del sistema educativo, en las agendas y los presupuestos de los ministerios de educación.

6.3.13 Exigir que los estados asuman su obligación de financiar la EIB, sin dejar esta tarea sólo en manos de la cooperación internacional.

6.3.14 Trabajar para que las organizaciones indígenas asuman un papel de liderazgo en la gestión de la EIB y para que compartan con el Estado parte de las responsabilidades.

6.3.15 En relación con los congresos latinoamericanos de EIB, crear un comité de coordinación entre los congresos EIB, que vigile la implementación y el seguimiento de los acuerdos.

6.3.16 Finalmente, confrontados con un caso de suma urgencia, queremos llamar la atención sobre la condición de los pueblos en aislamiento o en situación de extrema vulnerabilidad, como es el caso del pueblo Candoshi, que se encuentra actualmente en peligro de extinción debido a una epidemia de hepatitis B y Delta. Demandamos a las autoridades y a las instancias correspondientes una rápida intervención.

Lima, 9 de Agosto de 2002

LISTA DE PUBLICACIONES
de los Proyectos de Formación Magisterial,
Formación Docente en Educación Bilingüe
Intercultural y en el marco del Plan Nacional
de Capacitación Docente (PROFORMA,
PROFODEBI y PLANCAD) realizados en el Perú

Wolfgang Küper

A continuación presentamos una lista de las publicaciones elaboradas en el marco del Programa Formación Magisterial (PROFORMA, 1999-2002) y Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural (PROFODEBI, 2000-2002), así como dentro del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD-KfW/GTZ, 1998-2002) realizados por el Ministerio de Educación del Perú con apoyo de la Cooperación Alemana al Desarrollo, GTZ, y del Banco Alemán para la Reconstrucción, KfW, respectivamente.

Las publicaciones del PROFORMA fueron distribuidas a todos los Institutos Superiores Pedagógicos Públicos; aquéllas del PROFODEBI se distribuyeron principalmente en los Institutos Superiores Pedagógicos en la región sur andina del país, ámbito del proyecto, Huancavelica, Huanta, Ayacucho, Andahuaylas y Tinta. En ambos proyectos se atendieron también pedidos de Institutos Superiores Pedagógicos Privados, Públicos que no pertenecían al proyecto pero en regiones con demanda de EBI así como de Universidades públicas y privadas y diversas instituciones relacionadas con el proceso educativo. De igual manera las publicaciones del PLANCAD-KfW/GTZ fueron distribuidas en el ámbito de la capacitación docente y de las instituciones respectivas.

En la Memoria de la Gestión en conjunto de la Cooperación Alemana al Desarrollo,GTZ, con el Ministerio de Educación del Perú, *Transformación, comunicación y cooperación. El Ministerio de Educación del Perú y la Cooperación Técnica Alemana-GTZ juntos en la modernización de la Formación Docen-*

te (1999-2002), se presentan los avances del proceso de innovaciones en la formación docente que se vienen realizando desde 1996 a través de la capacitación de los docentes formadores mediante talleres, seminarios y pasantías. Las publicaciones y el material de consulta en dichos eventos son una fuente de difusión de resultados de trabajos en talleres y consultorías realizadas en el marco de los respectivos proyectos, de intercambio de experiencias en encuentros y congresos nacionales e internacionales, así como algunos resultados de la investigación de la pedagogía moderna o de proyectos piloto que se realizan en diferentes partes del mundo, como es el caso del aula multigrado. Invitamos a los lectores a echar una mirada a los títulos de las publicaciones, ellos son una expresión del trabajo realizado por los Institutos Superiores Pedagógicos en una relación de cooperación e innovación.

Para obtener las publicaciones, que aún están a disposición, dirigirse al PROEDUCA-GTZ, a la Sra. Sandra Carrillo: scarrillo@minedu.gob.pe

7.1 Proyecto PROFORMA-GTZ-MED (1999-2002)

7.1.1 Serie 1: Formación Docente y Modernización de la Educación:

1. Fórum Internacional de la Formación Docente
2. Modernización de la Formación Docente
3. Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural
4. La Escuela Emocional. Un libro de aprendizaje y trabajo para estudiantes, alum@s y profesor@s
5. Lectura comprensiva temprana. Para que leamos desde la infancia, mucho más y mejor
6. Perspectivas de la Formación Docente

7.1.2 Serie 2: Matemática Intercultural. Materiales para la Formación de Docentes de Primaria:

1. El universo de los números
2. ¿Cuántas perspectivas hay?
3. ¿Cómo podemos acercarnos a las diferentes etnomatemáticas?
4. Poemas con números
5. Archivador de juegos
6. Cuadernos Interculturales
7. Guía didáctica de los cuadernos interculturales
8. Lineamientos para la investigación educativa en el área de matemática

9. Matemática andina
10. Matemática amazónica

7.1.3 Materiales

- (1) Materiales Educativos (Textos y Cuadernos)
- (2) Evaluación del Proceso de la Experimentación del Modelo Curricular para la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural (Materiales de Referencia)
- (3) Tema: Interculturalidad (Material de Referencia)
- (4) El desafío ambiental de los pedagógicos de la Amazonía peruana (Texto de Apoyo para el Área de Sociedad)
- (5) Escuela Multigrado (Textos y Conferencias)
- (6) Tema: Formación Docente (Material de Referencia)
- (7) Teoría de la Educación I (Texto de Apoyo para el Área Educación)
- (8) I Congreso Internacional de Formación de Formadores. III Congreso Nacional de Institutos Superiores Pedagógicos. Ponencias Seleccionadas
- (9) Christoph Wulf, Introducción a la Ciencia de la Educación entre Teoría y Práctica
- (10) Pensadores de la Educación (en el siglo XX)
- (11) Sociedad III. Cuaderno de Trabajo
- (12) Pensadores de la Educación (en el siglo XIX)
- (13) Pensadores de la Educación (en el siglo XVI-XVIII)
- (14) Norma Reátegui: Análisis Evaluativo desde la Calidad
- (15) Lectura Comprensiva Temprana. Antología
- (16) Teoría de la Educación II
- (17) Documentos Actuales para la Reforma del Sistema Educativo en el Perú. Sumillas y Resúmenes Ejecutivos
- (18) La Situación Actual de la Educación Física en el Nivel Primario y Superior Pedagógico. Un Diagnóstico
- (19) Educación y Nuevas Tecnologías. Primera Parte. Las Tecnologías de Comunicación Interactivas. Textos y Opiniones
- (20) Educación y Nuevas Tecnologías. Segunda Parte. Las Tecnologías de Comunicación Interactivas y la Formación Docente. Textos y Opiniones
- (21) Bases teóricas y doctrinarias para una guía del currículo de formación docente

- (22) Pasantía de DINFOCAD-UFOD a Santiago y Temuco, República de Chile, del 22 al 27 de abril del 2002. Informes, opiniones y textos
- (23) Gestión Educativa (Compilación)
- (24) La Pedagogía Social como nueva carrera profesional en los ISP. Documentos para una discusión de la realización de una propuesta nueva

7.1.4 Otros

- Educación Bilingüe Intercultural: Experiencias y Propuestas (Primer Congreso Nacional de Educación Bilingüe Intercultural)
- I Congreso Internacional de Formación de Formadores, III Congreso Nacional de Institutos Superiores Pedagógicos. Libro de Ponencias, Urubamba – Cusco Perú, 2000 (Instituto Superior “La Salle” - GTZ)
- II Congreso Internacional de Formación de Formadores y IV Congreso Nacional de Institutos Superiores Pedagógicos. Conferencias Principales, Lima 2002 (Instituto Superior Pedagógico Público “Nuestra Señora de Lourdes”, Ayacucho – GTZ)
- Transformación, comunicación y cooperación. El Ministerio de Educación del Perú y la Cooperación Técnica Alemana-GTZ juntos en la Modernización de la Formación Docente (1999-2002)
- Markus Rühling – Martin Scheuch, Formación y Perspectivas Laborales de Egresados de Institutos Superiores Pedagógicos del Estado. Análisis cuantitativo y cualitativo. Informe Final. Lima, Enero 2003

7.1.5 Publicaciones en conjunto con PLANCAD y PROFODEBI

- Boletín Formación y Capacitación Docente (No. 1 - 8)
- Servicio de Información (No. 1-7)
- Agenda 2000, 2001
- Planificador 2002

7.1.6 Publicaciones en conjunto con GTZ-Eschborn

Luis Enrique Lopez – Wolfgang Küper

- La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Balance y Perspectivas

- Intercultural Bilingual Education in Latin America. Balance and Perspectives
- L'Education Interculturelle Bilingue en Amerique Latine: Bilan et Perspectives

Wolfgang Küper – Teresa Valiente-Catter

- Educación de los Adultos en África y Latinoamérica. Experiencias Interculturales en un encuentro multicultural
- Adult Education in Africa and Latin America. Intercultural Experiences in a Multicultural Encounter

7.2 Proyecto PROFODEBI-GTZ-MED (2000-2002)

- Materiales N°1 “TINKUY 1999-2000”.
- Materiales N°2 “Género en Formación Docente” TOMO I.
- Materiales N°3 “HUÑUNTIN TANTANAKUY”.
- Materiales N°4 “Informe del primer Taller de perspectivas de Género en la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural”, realizado en Lima del 09 al 13 de julio 2001.
- Materiales N°5 “Comunicación Integral” TOMO I.
- Materiales N°6 “Comunicación Integral” TOMO II.
- Materiales N°7 “Comunicación Integral” TOMO III.
- Materiales N°8 “Los Materiales del Proyecto Experimental de EBI Puno: Uso e Impacto en el Sistema Educativo Peruano”.
- Materiales N°9 “Informe del Seminario ‘Matemática y Educación Bilingüe Intercultural’”.
- Materiales N°10 “El Quechua en la Escuela”.
- Materiales N°11 “Informe del segundo Taller de perspectivas de Género en la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural”. Andahuaylas del 9 al 12 de octubre 2001.
- Materiales N°12 “Glosario básico de términos relacionados al tema de Género en Formación Docente”.
- Materiales N°13 “El área de Sociedad en la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural”.
- Materiales N°14 “Encanto de lo diverso. Fascinación por lo diferente y Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural”.
- Materiales N°15 “Currículo: Diversificación Curricular, concepto y metodología” TOMO I.
- Materiales N°16 “Informe del segundo Seminario Taller de Matemática EBI”.

- Materiales N°17 “Propuesta de Currículo Diversificado de FD-EBI”.
- Materiales N°18 “Experiencias de aula multigrado y FD-EBI”.
- Materiales N°19 “Informe del III Seminario-Taller Matemática Intercultural y Formación Docente en EBI” (realizado del 19 al 23 de agosto del 2002).
- Materiales N°20 “La equidad social y de género: Fundamentos del ejercicio docente”. “Género en Formación Docente” TOMO II.
- Materiales N°21 “Hacia una pedagogía de género: Base para una educación justa y equitativa”. “Género en Formación Docente” TOMO III.
- Materiales N°22 “Plan de Monitoreo & Evaluación en la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural” (Documento de Trabajo).
- Materiales N°23 “Informe del Tercer Taller de la Perspectiva de Género en la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural” (Huanta del 3 al 5 de julio del 2002).
- Materiales N°24 “I Encuentro de la Red Andina de la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural” (Huancavelica del 27 al 31 de agosto del 2001).
- Materiales N°25 “III TINKUY 2001. Encuentro Intercultural de niños, niñas, padres y madres de familia, profesores bilingües y comunidad”.
- Materiales N°26 “Tratamiento y aprendizaje de lenguas en Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural” (Documento de Trabajo).
- Texto de RUNA SIMIPI RIMAYKUNA, Huancavelica agosto 2002. (Anexo de los Materiales del PROFODEBI).

7.3 Proyecto PLANCAD-KfW/GTZ-MED (1998-2002)

Se trata de Fascículos distribuidos en cinco series cuya finalidad es difundir ideas, conceptos y aplicaciones relativas a los nuevos paradigmas de la educación en nuestro medio. Los temas han sido elegidos en función de las necesidades e intereses detectados entre los capacitadores y formadores de docentes, investigadores, maestros y demás personas dedicadas a la labor educativa.

7.3.1 Serie Métodos y Técnicas

- Las escuelas multigrado: aspectos generales y propuesta metodológica
- La cooperación entre la familia y la escuela

- Aprendizaje cooperativo: Guía práctica para la organización de los alumnos
- Organicemos el aula
- Promoviendo equidad de género en la escuela
- Saberes y querer para una docencia reflexiva

7.3.2 Serie Psicología y Pedagogía

- Educación y desarrollo moral
- Modelos psicológicos de la instrucción
- El reto de la evaluación
- Mi salón de clases: Cada alumno un mundo distinto. Manual sobre diferencias individuales

7.3.3 Serie Educación Bilingüe Intercultural

- Análisis iconográfico de los textos para la educación bilingüe intercultural
- Oralidad y escritura en la educación bilingüe (a propósito de interculturalidad)
- Para compartir voces. Manual para profesores de castellano como segunda lengua

7.3.4 Serie Experiencias del PLANCAD

- El sistema de evaluación y monitoreo del PLANCAD
- Elaboración de materiales educativos con recursos de la zona. Experiencia del PLANCAD
- “Nadie se quería quedar atrás”. El Nuevo Enfoque Pedagógico en las aulas. Resultados de una investigación con docentes capacitados por el PLANCAD

7.3.5 Serie Capacitación de Adultos

- La dinámica de grupos: conceptos y técnicas
- El diagnóstico de necesidades de capacitación en la escuela
- Oferta sobre capacitación docente

7.3.6 Documento de trabajo

- El Nuevo Enfoque Pedagógico. Apuntes desde el Ministerio de Educación

7.3.7 Libros/Estudios

- Madeleine Zuñiga/Liliane Sánchez/Daniela Zacharías, Demanda y necesidad de la educación bilingüe. Lenguas indígenas y castellano en el sur andino.
- Ricardo Cuenca, El compromiso de la sociedad civil con la educación. Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD).