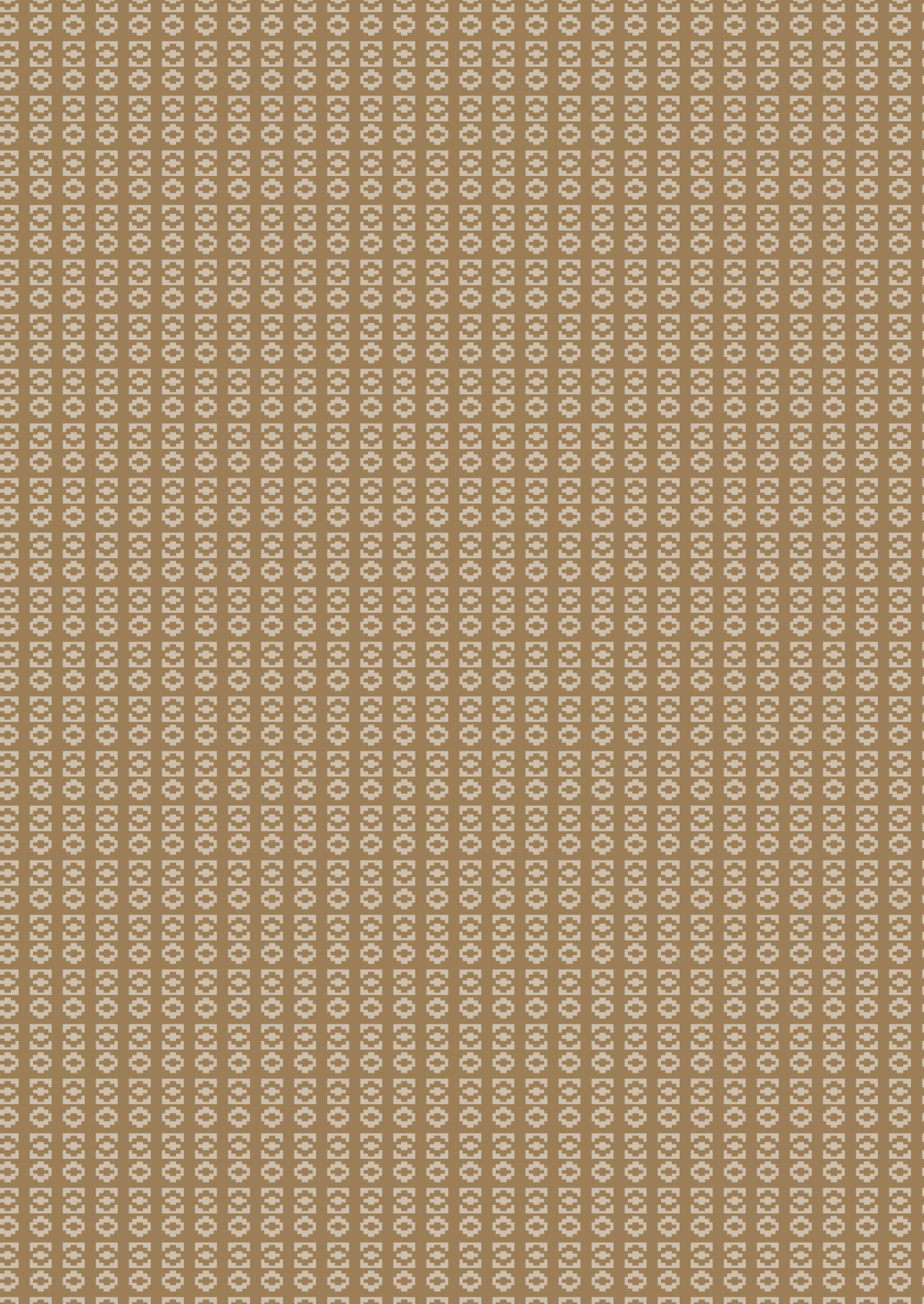


“Diversidad cultural y la Educación Superior en Ancash”

FÉLIX JULCA



“Diversidad cultural y la Educación Superior en Ancash”

FÉLIX JULCA*

Resumen

Este artículo da cuenta sobre la vigencia de los conocimientos tradicionales locales, las formas propias de enseñar y aprender y el rol de los sabios indígenas en dichos procesos en la zona andina de Ancash, Perú. Sobre esa base se plantea la necesidad de su conocimiento e incorporación en el currículo de estudios en la formación de recursos humanos en la educación para que respondan con pertinencia cultural y lingüística a la compleja realidad de los Andes. Asimismo, se da cuenta sobre la diversidad en los Andes y el rol de las universidades, que en su mayoría, siguen formando profesionales para una sola realidad oficial tenida como ‘monolítica’ y ‘única’. En tal virtud se plantea el cambio de perspectiva que deben asumir los docentes y autoridades universitarias, las autoridades políticas y la sociedad civil en general para promover, apoyar e implementar nuevas propuestas de formación profesional con enfoque intercultural.

Palabras clave: Conocimientos locales, sabios indígenas, interculturalidad y Educación Superior.

Cultural diversity and higher education in Ancash

Abstract

This article reports on the effect of local traditional knowledge, ways of teaching and learning themselves and the role of indigenous wisemen and wisewomen in these processes in the Andean region of Ancash, Peru. On that basis there is a need of their knowledge and incorporation into the curriculum of studies in human resource training in education to respond with culturally and linguistically relevant to the complex reality of the Andes. It also discusses the role of universities in the Andes, which mostly are training professionals for a single official reality ‘monolithic’ and ‘unique’. In that basis, it proposes that professors and university authorities, political authorities and civil society have to promote, support and implement new proposal for training of new professionals with intercultural approach.

Key words: Local knowledge, indigenous wisemen, interculturality and higher education.

*Profesor en la Universidad Estatal de Ohio (USA) y la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo (Perú). Ph.D. en Lingüística por la Universidad de Texas, Austin (USA). Especialista en lengua y sociolingüística quechua y educación intercultural. Ha publicado diferentes trabajos escritos en castellano, inglés y quechua.

Introducción

En el marco de la diversidad étnica, cultural y lingüística vigente y amenazada, al mismo tiempo, en el presente trabajo se desarrolla el tema de la vigencia de los conocimientos y saberes tradicionales en la zona andina de Ancash y su implicancia para la Educación Superior. La región Ancash está ubicada en la parte norandina del Perú. Su historia está vinculada a las tradiciones culturales más tempranas del antiguo Perú como las de Caral-Supe y Chavín de Huántar. Aun cuando se conservan la lengua quechua y las diversas costumbres y tradiciones culturales; sin embargo, la sociedad indígena-campesina ha experimentado procesos de cambios y transformaciones a través del tiempo. Por consiguiente, la sociedad ancashina actual presenta redes socioculturales cada vez más complejas e identidades híbridas y compuestas como resultado de permanentes relaciones interculturales y procesos de contactos socioculturales.

Los pueblos andinos quechuas, históricamente, han desarrollado sus propias formas de enseñar y aprender, y una forma de educación basada, principalmente, en la observación y la práctica que parte de las raíces, de la sabiduría de los ancianos y la cosmovisión andina. No obstante, la Educación Superior aún no responde ni culturalmente ni lingüísticamente a las particularidades de los más variados pueblos andinos tendiendo puentes entre lo tradicional y lo moderno, entre lo rural y lo urbano, entre el quechua y el castellano bajo los principios de la democracia intercultural. En este marco, sobre la base de nuestras investigaciones realizadas en los últimos ocho años en las zonas rurales de Ancash, en el presente trabajo se desarrollan las bases para una Educación Superior intercultural en Ancash partiendo por el reconocimiento de la vigencia de los conocimientos y saberes andinos, el rol de los *yachaq* y la concepción de la educación indígena basada en la experimentación y práctica cotidiana que abarca todas las etapas de la vida.

Vigencia de conocimientos y saberes andinos

El mundo andino es un universo múltiple de etnias, culturas y lenguas. En la heterogénea área cultural andina, sus habitantes generaron, a través de la historia, una serie de formas de vida y desarrollo colectivo muy particulares que los distinguían a unos de otros. La cultura andina quechua¹ profundizó en la sabiduría construyendo muchos sistemas de pensamiento con principios básicos como la reciprocidad,

¹ Históricamente, en el extenso territorio de los Andes se desarrolló no solo una 'cultura andina' (cf. Estermann 1998, González García y Roca 2004), sino varias culturas, por ello preferimos hablar de 'culturas andinas' en plural para enfatizar la diversidad sociocultural y lingüística existente en los Andes, donde los grupos socioculturales se distinguen

la complementariedad, la equidad, la dualidad, la práctica de los valores fundada en las leyes *ama qilla* ‘no ser ocioso’², *ama llulla* ‘no mentir’ y *ama suwa* ‘no robar’, la práctica de la oralidad y otras formas de comunicación e interacción social (Estermann, 1998; García y Roca, 2004; Julca, 2007). Asimismo, el hombre andino no experimenta la realidad segmentada; al contrario, piensa y siente cada elemento de su mundo en total articulación con el resto donde la naturaleza y la sociedad forman una unidad; concibe el tiempo como algo cíclico; entiende que la familia no es nuclear y reducida solo a padres e hijos, sino extendida, que incluye no solo las relaciones de consanguinidad sino también de afinidad. El hombre andino no solo piensa con el cerebro, sino también con el corazón, las manos y otras partes del cuerpo humano, dado que mente y cuerpo se encuentran indisolublemente unidos (Castillo, 2005); además considera que la cualidad de crianza no pertenece solo a la colectividad humana, sino es un atributo de todos los seres que habitan un mundo vivo (Rengifo, 2000). En suma, el pensamiento andino quechua se caracteriza por la relacionalidad del todo, la racionalidad no racionalista, la concepción del sujeto colectivo y la valoración del trabajo como uno de los pilares fundamentales de la sociedad.

Históricamente, el territorio o *Pachamama* ‘Madre Tierra’ ha tenido una importancia singular para el hombre andino. Éste solo posibilita su supervivencia en tanto ofrece la tierra en la que cultiva sus productos y cría sus animales. Es también la base de su organización social y el lugar en el que actúa y construye redes sociales, el espacio físico y psicosocial donde nacieron y crecieron sus ancestros y donde se encuentran sus dioses tutelares. Así, como señala López (2004), el territorio vincula a los hombres del Ande con el pasado y también con el futuro; les otorga sentido de continuidad y supervivencia como también de arraigo y pertenencia. Entonces, el mundo andino es un ser vivo y la *Pachamama* está presente, allí están vivas las plantas, los animales, las rocas, los cerros, los ríos y el hombre mantiene con estos seres de la naturaleza un diálogo permanente y una actitud de respeto y cariño mutuo.

Cuando caminábamos con doña Malliicha (una anciana de unos 85 años) de Mío a Rayán, comunidades localizadas en las faldas del nevado Huandoy, encontramos una pequeña mazorca de maíz en el camino, al ver esto, doña Malliicha exclamó: “*Allawchi, kay araqqa waqakuykaallanchi*,

aunque pertenezcan a un tronco común de origen. Cuando particularizamos una de las culturas andinas, usamos las nomenclaturas de cultura andina quechua, cultura andina aymara, etcétera.

² García y Roca (2004: 61) refieren que “una de las premisas fundamentales de la ética andina, se resume en el principio jurídico de *ama qella* [sic.], es decir, ‘no seas ocioso’, sentencia que, que por exclusión, valora el trabajo como uno de los pilares fundamentales de la sociedad”.

mana pillapis rikaptin, mana pillapis aylluptin” [‘pobrecito este maíz estará llorando porque nadie le ve, nadie le recoge’]. Luego, la tomó entre sus manos, le dio un beso y se la guardó en su manta (Mío, Yungay, 24-06-00).

En este pasaje observamos una muestra de que el poblador quechua humaniza a los seres no animados, puesto que en su concepción todos tienen vida y, por lo mismo, necesitan el mismo cuidado y cariño, es decir una crianza mutua y recíproca. Esto sugiere que en el pensamiento del hombre andino, el mundo no está constituido por objetos sino por personas que conversan, que crían y son criados recíprocamente. Por tanto, la crianza o *waatay* comprende el vínculo y el lazo que une a cada uno de los seres que pueblan el mundo andino y que dicha relación afectiva y recíproca entre equivalentes no es algo dado, sino que se aprende en la vida en sociedad.

Las divinidades andinas no son seres abstractos, sino seres concretos y visibles que dependen del medio físico en que se instalan. Lo sagrado se encuentra en múltiples ambientes donde se manifiesta una presencia sobrenatural como un río, una montaña, un hito en el camino, los espíritus del bosque; así como en objetos, tumbas y templos. Por ejemplo, en nuestra visita al cerro de *Tapa Hirka* en el caserío de *Tinyash* (Huaraz, 2007) encontramos alrededor de una decena de *machay* (cuevas) con restos óseos. Para los pobladores de *Tinyash*, *Tapa Hirka* es un lugar sagrado, porque los *machay* son los recintos donde siguen morando y viviendo los abuelos a pesar del tiempo transcurrido y sus huesos calcinados. Por ello, todo visitante tiene que llevar ‘comida’ (coca, cigarrillo, etc.) para los abuelos, caso contrario puede recibir el castigo de ellos. Además, un visitante no puede entrar solo a los *machay*, sino tiene que hacerlo bajo la guía de un *yachaq* (sabio indígena) del lugar, quien es la persona autorizada para entrar en contacto y diálogo con los espíritus de los abuelos mediante los ritos sagrados de ‘ofrecimiento’ y ‘agradecimiento’.

Asimismo, para el hombre andino, el *haani* (ánima) habita en cada ser del mundo, sea humano o no humano. Rengifo (2000: 5) señala que el ánimo en la vivencia del hombre andino se anida en cada persona. No es algo que lo trasciende, un ser metafísico, sino un ser patente, visible a ojos y sentidos del hombre andino, y hace con el cuerpo una pareja cuya simbiosis y mutualidad armónica es crucial para el mantenimiento de la vida. Si el ánimo se aleja, “sale del cuerpo”, el cuerpo decae y hasta puede morir. En el caserío de *Tímac* (Aija, 2009) la señora Régula Julca, una anciana de 85 años, nos narró varias historias sobre el *haani*. A partir de dicha información, colegimos que el *haani* sale del cuerpo, básicamente, cuando la persona transita por lugares solitarios (manantiales, cataratas, cerros empinados, etc.) a altas horas de la noche. Cuando el *haani* sale del cuerpo humano,

la consecuencia inmediata es que la persona poco a poco decae hasta enfermarse completamente. Según nuestra informante, en estos casos, la ciencia médica tiene sus limitaciones puesto que el *haani* no se cura con antibióticos ni sometiendo a operaciones al paciente. La única manera de curar es devolviendo el *haani* al cuerpo del paciente y las únicas personas que pueden hacerlo son los *yachaq* mediante ciertos ritos especiales, y lo hacen porque ellos son los que tienen el valor, el poder y la sabiduría para ello.

En la vida diaria, así como en situaciones especiales de la vida en sociedad (ritos, fiestas), el hombre andino entra en contacto y diálogo con los seres espirituales y materiales. Por ejemplo, en el caso de Mío, doña Malliicha conversa con el maíz y entra en reciprocidad con él. En el caso de *Tapa Hirka*, a través de los ritos tradicionales de “ofrecimiento” y “agradecimiento”, los *yachaq* del lugar entran en contacto, diálogo y reciprocidad con los abuelos, quienes son seres espirituales que habitan los *machay*. En el caso del *haani*, los *yachaq* entran en diálogo y negociación con los *Apus* o dioses tutelares para devolver el *haani* al cuerpo de la víctima. Las experiencias anotadas evidencian que en el mundo andino existe diálogo y reciprocidad tanto entre el hombre y la naturaleza como entre la comunidad humana y las deidades y seres espirituales. Consecuentemente, no solo los humanos poseen el atributo de tener vida, ser persona y familia, sino todo cuanto existe en la naturaleza y la sociedad. Por tanto, la cosmovisión andina quechua es holística y totalizadora, donde todas las partes y elementos de la realidad tienen un rol, un sentido, una función que cumplir en relación a la totalidad.

En las culturas andinas quechuas, fundadas en la experiencia y la oralidad, los *yachaq* son los depositarios de la sabiduría tradicional de sus pueblos y culturas. Los *yachaq* son los expertos formados luego de un largo proceso de aprendizaje en diferentes contextos y en la convivencia social diaria; son los hombres y mujeres que mejor conocen y guardan el saber de sus culturas y pueblos; son las personalidades de mayor experiencia para curar enfermedades, para dar consejos, para resolver conflictos y problemas diversos. Así, los *yachaq* se forman en la experiencia de la vida misma antes que en la escuela y la academia. Sus conocimientos se sistematizan a través del tiempo y sobre la base de la experimentación permanente en su propia lógica y concepción del mundo. En este entendido, es perfectamente lícito hablar de un “sabio indígena analfabeto” (no letrado) puesto que no es un hombre inculto sino, por el contrario, es el que posee una rica y variada sabiduría sobre diferentes aspectos de la vida. Asimismo, es aquel que guarda la milenaria cultura de su pueblo y sabe cómo, cuándo y dónde transmitirla a las nuevas generaciones y es considerado como un intermediario entre su comunidad y los dioses.

Finalmente, queremos enfatizar que las prácticas andinas tradicionales aún siguen vigentes, pero éstas a través del tiempo han experimentado procesos de cambios y resistencias, de redefiniciones y ‘continuidades en la discontinuidad’ (Pujadas, 1993). Históricamente, los pueblos quechuas han entrado en contacto con diferentes grupos socioculturales y han establecido relaciones interculturales diversas. En dicho proceso han mantenido sus herencias culturales ancestrales y han perdido muchas de ellas, pero al mismo tiempo, también han incorporado elementos culturales de otros grupos sociales y han experimentado procesos de cambio, formas de apropiación y transformación, sincretismo e hibridación (García, 1995). Así, es común observar una mixtura de elementos foráneos en las llamadas prácticas socioculturales tradicionales. Por ejemplo, el uso del cigarrillo y del alcohol en los ritos de ofrecimiento, agradecimiento y curación del *haani* hace entrever la incorporación de dichos elementos que antiguamente no formaban parte en la realización de dichos ritos. Este sincretismo cultural permite la continuidad de la cultura andina quechua, pues es un proceso de apropiación para mantenerse en el tiempo (Bonfil, 1994). Por consiguiente, estos procesos de transformaciones en los Andes de Ancash permiten no una ruptura en el sentido de separación, sino una continuidad en el sentido de transformación y redefinición con procesos de fortalecimiento de los pueblos andinos quechuas de Ancash.

La educación en la concepción andina

Cuando hablamos de la educación indígena andina hacemos referencia, básicamente, a los procesos socioculturales de crianza y socialización, particularidades que tienen los hombres del Ande para producir, sistematizar y poner en circulación sus conocimientos y saberes mediante la oralidad y otras formas de comunicación. Desde esta perspectiva, la educación indígena no se refiere a los programas y propuestas de educación dirigidas para los indígenas³, sino a la educación indígena andina propia basada en la práctica y experimentación permanente que muy poco tiene que ver con las formas de instrucción escolarizada de cualquier modelo o proyecto educativo. En concordancia con Castillo (2005), consideramos que cada cultura posee una lógica distinta de ordenamiento, de producción y puesta en circulación de sus conocimientos, la cual obedece a un proyecto de vida común a sus integrantes. En este entendido, la educación indígena en contextos andinos tiene sus propias características, que a continuación sintetizamos.

³ Existen diferentes propuestas educativas dirigidas a los indígenas: educación indígena (Brasil), etnoeducación (Colombia), educación bilingüe intercultural (Perú), Educación Intercultural Bilingüe (Bolivia, Ecuador, etc.). Entonces es importante distinguir entre educación indígena tradicionalmente practicada por los pueblos indígenas y la educación dirigida para indígenas (cf. Barnach-Calbó, 1997, López, 1997, 2004; López y Küper, 2001; Zúñiga, 2008).

La educación en los pueblos andinos tiene una dimensión integral de la vida. Es decir, la educación indígena es un proceso que no se separa de la vida misma, no hay un tiempo ni un espacio exclusivo para aprender lo que se necesita saber: se observa, se pregunta, se practica, se escucha en cualquier parte y en todo momento; se disfruta de la satisfacción cuando se siente uno capaz de resolver los problemas de la vida diaria y atender las necesidades básicas de la familia y de la comunidad (Rengifo, 2001). Educar quiere decir saber las leyes de origen y de la vida que ante todo enseñan a vivir en armonía; es saber que la sociedad y la naturaleza forman una unidad y la relación entre ellas es filial, parental, de cariño y comprensión; es saber que se piensa con el corazón y otras partes del cuerpo y, que el cerebro es solo un atributo más y no el núcleo central; educar es saber que hay autoridades propias y que se deben respetar; es saber cómo se hace la manta, el poncho, el arado; es saber leer en la luna el tiempo de lluvia; es respetar a los *Apus* y otras divinidades andinas; es acompañar y ayudar a los padres en la siembra y la cosecha, o estar junto a la madre cuando pela la papa, prepara la chicha u ordeña la vaca; es escuchar a los ancianos y acatar sus consejos (Julca, 2007). Por consiguiente, el saber en el mundo andino tiene que ver con la práctica y la capacidad de solucionar las necesidades inmediatas; y, las operaciones mentales de abstracción, análisis y síntesis son la consecuencia de dicha praxis.

En las zonas rurales andinas de Ancash, la socialización primaria de los niños y niñas se desarrolla bajo la propia lógica y dinámica de la cultura andina quechua. Siguiendo a Berger y Luckmann (2001: 166) entendemos por socialización primaria a la primera por la que el niño atraviesa en la niñez y que por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Estas concepciones sobre las dos formas de socialización son importantes para resaltar la importancia que tiene la primera socialización en la formación del individuo rural andino y su posterior inserción a nuevos grupos y procesos de aprendizaje. En este caso, focalizamos nuestra mirada en los procesos de internalización de conocimientos, símbolos culturales y diversos esquemas propios de la cultura en los contextos rurales en la primera socialización. Los niños y niñas participan en todos los quehaceres diarios, ya sea en el campo o en la casa, los cuales muchas veces se ven reflejados y potenciados en sus juegos. Los niños participan en las actividades agrícolas y ganaderas desde muy pequeños acompañando a los padres, a los hermanos mayores, a los abuelos o a otros miembros de la familia. Por su parte, las niñas participan, mayormente, en las actividades de la casa (cocinar, lavar) y ganaderas en las cuales acompañan a las madres, a las hermanas mayores y a las abuelas. En este acompañamiento, tanto los niños como las niñas aprenden mirando, ayudando, escuchando, practicando, jugando a los

roles de adultos o imitándolos. Así, cuando a los niños se les pregunta sobre cómo aprendieron tal o cual cosa, ellos frecuentemente responden: “mirando, mirando nomás he aprendido...”, “haciendo nomás he aprendido...”, “jugando, *pukllando* [jugando] nomás he aprendido...” (Julca, 2009). El siguiente pasaje registrado en la comunidad de Ucuchá (Carhuaz) es un ejemplo que ilustra el aprendizaje basado en la observación, imitación y práctica:

[Era la época de cosecha de papas] ...con don *Tillu* estábamos ayudando a su padre, *tayta Allkaachu*, a cargar los pesados costales de papas sobre los burros. La carga tenía que estar muy bien balanceada sobre el lomo del burro y fuertemente sujeta con el cincho. Había pasado unos quince minutos cuando terminamos y vimos a un costado a los hijos de don *Tillu* (niños de unos 4 y 6 años de edad) que estaban haciendo lo mismo. Ellos estaban cargando sus *pikshas* (bolsas que contenían unas papas muy pequeñas) sobre su perrito. Uno agarraba al perro y el otro simulaba cargar, mover y acomodar la *piksha* sobre el lomo del perro tal como lo hacía su padre. Al ver esto, el *tayta Allkaachu* sonrió y les dijo: “*shumaq, chaqra, chaqra qasqunpa sinchuyay yuu, manapis kargaykikuna hayqanman*” [bonito, fuerte, fuerte aseguren por su pecho, cuidado que caiga sus cargas] (Ucuchá, 11-08-06).

Como se puede ver, en un contexto social donde los niños tienen acceso a los espacios de los adultos, es común que ellos mismos elaboren sus mecanismos de aprendizaje natural y situado aprovechando las numerosas oportunidades de observación y experimentación que les brinda la vida en comunidad. El aprendizaje de los niños se sustenta en la observación, la imitación y la práctica: un aprender haciendo y practicando, aprender a hacer haciendo, aprender a vivir viviendo; así la educación está relacionada con el aprendizaje productivo. En este proceso, los adultos intervienen como mediadores y guías de los niños proporcionándoles diversos andamiajes o ayudas, deliberados o no, verbales o no verbales. Por consiguiente, los niños andinos participan en casi todos los espacios de los adultos y es allí donde estructuran su propio aprendizaje disponiendo de un variado mundo de oportunidades de aprendizaje de las habilidades y valores de su sociedad (Rogoff, 1993).

García (2005), refiriéndose a las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en la comunidad de Aucará (Ayacucho) anota que los procesos cognitivos están focalizados en la noción de aprendizaje. Los niños y niñas aprenden por experiencia directa participando en las diferentes actividades de los mayores. Los procesos cognitivos comprenden aprendizajes por imitación, aprendizajes con compañeros expertos y aprendizajes participando en actividades de adultos. Entonces, en Aucará (Ayacucho) de manera similar al caso de la comunidad de Ucuchá (Ancash), el aprendizaje de los niños se viabiliza en un escenario de convivencia directa con los

adultos. En este proceso, el rol de los adultos y de los *yachaq* es guiarles y proporcionarles las ayudas necesarias. Esto nos hace pensar que la educación en los pueblos andinos tiene una matriz común de “aprender mirando, imitando, haciendo”. Pero además, la educación no solo comprende la infancia, sino es un componente que atraviesa toda la vida y la existencia de los pueblos porque educar implica enseñar a los hijos, sean niños, jóvenes o adultos, a ser quechuas y andinos con principios y valores fundados en la convivencia social cooperativa y solidaria en el marco del respeto, la valoración y la aceptación positiva de la ‘otredad’.

Sobre la base de los puntos antes desarrollados, creemos que es legítimo hablar de una educación indígena propia (educación no escolar), erróneamente llamada “educación no formal”⁴, puesto que los indígenas se forman y se hacen “profesionales expertos” en la vida y cultura de su pueblo observando, haciendo, practicando, viviendo y solucionando sus problemas y necesidades. Entonces, la educación indígena no implica necesariamente la práctica de procedimientos mentales extraordinarios, sino ésta tiene lugar, principalmente, en el vivir cotidiano, en la esfera de los hechos de la vida en comunidad. Por todo ello, estamos convencidos que dicha educación es tan válida como la educación de cualquier otra cultura con tradición escolarizada y escrita.

La Educación Superior en contextos andinos de Ancash

Históricamente, los indígenas ancashinos como los del resto del Perú estaban excluidos del beneficio de la escuela. Desde el surgimiento de la escuela, el modelo educativo fue ideado para conformar una sociedad nacional única y uniforme. Las políticas uniformizadoras del Estado vieron en la educación una poderosa herramienta para la asimilación cultural y homogenización lingüística. Así, la educación oficial nunca dio cuenta ni quiso atender de una manera diferenciada la compleja realidad plural de los Andes, sino por el contrario, concebía a la diversidad como un “problema” para la construcción de una cultura nacional monolítica de corte hispano-occidental (López y Küper, 2001). En este marco, el modelo educativo que se implementó en las zonas rurales de Ancash siempre fue el mismo modelo uniformizador en la lengua y cultura hispano-nacional. Recién a partir de 1998 se empieza a implementar el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) del Ministerio de Educación en algunas escuelas rurales y que poco a poco fue

4 La educación en los pueblos indígenas se formaliza y sistematiza bajo la visión y lógica de cada cultura y pueblo obedeciendo a las formas propias de sistematización basadas en la experimentación, la reiteración, la oralidad y la pragmática.

ampliando su cobertura. La implementación de la propuesta educativa diferenciada para los niños y niñas indígenas surge como respuesta a las permanentes luchas de los pueblos indígenas por una educación lingüística y culturalmente pertinentes. Por tanto, la educación oficial por mucho tiempo ha ignorado, desconocido, desvalorado e invisibilizado las tradiciones culturales y lingüísticas de la pluralidad de pueblos rural-andinos de Ancash.

Esta forma de pensamiento uniformizador en la lengua y cultura hispano-nacional aún se mantiene vigente en muchas universidades asentadas en los Andes. Por ejemplo, en la ciudad de Huaraz (capital de la región Ancash) funcionan alrededor de una decena de universidades (Santiago Antúnez de Mayolo, Los Ángeles de Chimbote, San Pedro, Pedro Ruiz Gallo, entre otras), pero a excepción de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo (UNASAM), la absoluta mayoría de ellas sigue formando profesionales en las diferentes carreras y especialidades bajo el enfoque uniformizador y asimilacionista. En estos centros de formación profesional, la diversidad cultural y lingüística de la región y del país no es tomada en cuenta; por el contrario, es ignorada y condenada a su asimilación a la lengua y cultura hegemónica considerada como la portadora de la modernidad y el desarrollo tecnológico y científico. Así, en las universidades ancashinas se ratifica la idea de que todo cuanto existe en la comunidad no sirve, lo que saben los indígenas no tiene valor, lo que piensan no tiene sentido y, por lo tanto, debe sustituirse inmediatamente por otro pensar, saber y conocimiento de índole 'científico'. Los estudiantes de estas universidades una vez convertidos en profesionales, imbuidos del mismo afán homogeneizador del sistema, traducen tal preocupación en prácticas escolares⁵. Por consiguiente, la llegada y el funcionamiento de las universidades a la región Ancash a partir de 1977⁶, por lo general, ha conducido a los estudiantes de extracción indígena-campesina a un permanente desaprender y desandar colectivo que ha devenido en variadas formas de etnocidio, de pérdida y de sustitución de conocimientos, saberes y valores tradicionales.

En este contexto, a raíz de la participación de la UNASAM como ente ejecutor del Programa EBI del Ministerio de Educación (1998-1999), los docentes involucrados en dicho proceso vieron la necesidad de propiciar la formación de docentes con un

5 En este caso, se ratifica lo que señala Jung (1994: 278), que ellos "han vivido dos veces en carne propia la irrelevancia de su bagaje cultural para el sistema educativo: en su propia escolaridad y en la formación como docentes. Esto explica por qué tantos docentes, siendo bilingües, rechazan la implementación de una Educación Intercultural Bilingüe".

6 El pueblo ancashino luchó por muchas décadas por una universidad, hasta que recién en 1977 se promulgó el DL N°21856, creando la Universidad Nacional de Ancash Santiago Antúnez de Mayolo (UNASAM). A partir de los 90 empezaron a cerrar las sucursales de las universidades privadas y nacionales.

enfoque intercultural y bilingüe, para así poder atender de una manera diferenciada a una población estudiantil marcada por las tradiciones andinas, el bilingüismo y la agobiante influencia de la cultura occidental. Así, desde inicios de la presente década, la UNASAM es la única universidad en la región Ancash que viene implementado la formación de recursos humanos en Educación Intercultural Bilingüe tanto en la formación inicial como en la formación continua. En la actualidad, la especialidad de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural cuenta con 30 egresados y 80 estudiantes. A nivel de formación continua, entre 2004 y 2006 se implementó el Diplomado en Educación Intercultural Bilingüe dirigido exclusivamente a los docentes rurales en servicio, programa del cual egresaron dos promociones (70 profesores rurales). En 2007 se crea la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe que actualmente cuenta con dos promociones, una en curso con 18 estudiantes y otra egresada con doce graduandos. En los procesos de implementación y desarrollo, tanto del Diplomado en EIB como de la Maestría en EIB⁷, la participación de la ONG Diaconía con recursos económicos y técnicos, como parte del convenio con la UNASAM, ha sido fundamental.

En los programas de estudios de pregrado y postgrado de la UNASAM, la lengua quechua ha sido incorporada en el currículo de estudios para su aprendizaje y conocimiento sistemático de su estructura y funcionamiento, del mismo modo se han incorporado en el currículo ciertos contenidos relacionados con la literatura oral, tradiciones culturales andinas (música, canto, danza, etc.) en las asignaturas de educación intercultural, andinidad y otras. A pesar de estos cambios iniciales y logros importantes, una mirada crítica hace entrever la necesidad de seguir innovando dichos programas y ampliar la inclusión no solo de la lengua y de los elementos culturales visibles, sino también de los saberes y conocimientos locales, las concepciones del mundo, del hombre y de la vida, formas propias de enseñar y aprender y de organización social, producción y transmisión de conocimientos. Asimismo, una Educación Superior con enfoque intercultural necesita incorporar y posibilitar la participación comunal y de los *yachaq* en la formación de recursos humanos, pues los *yachaq* son los sabios indígenas, ancianos depositarios de la sabiduría tradicional de sus pueblos y culturas. Además, la condición de sabio o *yachaq* está asociada, principalmente, a la de sacerdote, juez, médico y profesor. Estas son algunas de las demandas de los docentes rurales, un sector de la clase intelectual de extracción indígena-campesina, miembros de la Academia Regional

7 La especialidad de Primaria fue creada con la nomenclatura de Educación Bilingüe Intercultural (EBI), mientras que, posteriormente, el Diplomado y la Maestría fueron creados con la nomenclatura de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), para dar mayor énfasis al componente cultural de la educación acorde con el desarrollo de la EIB en otros contextos latinoamericanos.

del Quechua Ancashino, entre otros grupos sociales, identificadas con la causa indígena ancashina⁸.

Por ahora, la formación de recursos humanos con enfoque pluralista e intercultural se viabiliza únicamente a las asignaturas de formación especializada y no en las de formación general. Así, a pesar que los docentes de las asignaturas de lengua quechua, interculturalidad y andinidad siguen empeñados en la formación diferenciada de los futuros profesores, los docentes de las asignaturas de formación general (filosofía, psicología, historia, sociología, etc.) siguen trabajando con el enfoque y la concepción tradicional occidental. Por ejemplo, están ausentes en los contenidos de enseñanza temas relacionados con la filosofía y cosmovisión andina, la psicología de los niños y niñas andinas, las historias y saberes locales, las formas de organización social tradicional, negociación y resolución de conflictos. En parte, esto obedece a la carencia de docentes universitarios formados y capacitados en EIB que entiendan y asuman la responsabilidad de formar nuevos docentes con una visión pluralista de la realidad, pues la diversidad social y cultural de la región exige respuestas educativas diferenciadas. Asimismo, el enfoque intercultural se implementa solo para los estudiantes de la especialidad de Primaria y EBI, el resto de las especialidades sigue recibiendo una formación tradicional homogeneizante y asimilacionista. Por consiguiente, la inclusión en la Educación Superior no solo debe posibilitar la participación de los estudiantes indígenas en la formación profesional, sino que la formación profesional y académica que deben recibir debería partir de sus propias raíces socioculturales y lingüísticas para fortalecerlas y, sobre esa base, incorporar otros contenidos curriculares provenientes de otros horizontes culturales.

A pesar de las limitaciones antes señaladas y la falta de apoyo decidido de las autoridades universitarias y otros sectores sociales como los gobiernos locales y regionales, los programas de formación inicial y continua en EIB que ofrece la UNASAM registran algunos logros importantes. Entre ellos podemos señalar: (a) Visibilización de la lengua y tradiciones culturales quechuas en el ámbito universitario, así como en la ciudad de Huaraz y otros contextos urbanos y rurales de la región Ancash. (b) Participación en jornadas culturales y eventos académicos sobre EIB a nivel regional y nacional. (c) Firma de convenios y trabajo cooperativo con diferentes instituciones (las ONG Diaconía, Care Perú, Urpichallay, la Academia Regional del Quechua de Ancash, la Asociación Nacional de Maestros de Educación Bilingüe Intercultural

⁸ Desafortunadamente, la lucha de las organizaciones indígena-campesinas de la región Ancash está centrada, principalmente, en la búsqueda de apoyo financiero para la construcción de plazas de armas, agua potable, carreteras, canales de irrigación o, en el mejor de los casos, el local escolar; por lo que, la lucha por una educación lingüística y culturalmente pertinente, así como la promoción de las herencias culturales y lingüísticas quechua-andinas, están todavía ausentes.

ANAMEBI, entre otros). (d) Producción de materiales educativos en quechua. (e) Investigación educativa con enfoque cualitativo y etnográfico. (f) Publicación de trabajos académicos escritos en quechua. (g) Apertura al diálogo e interacción de los profesores egresados con los miembros de las comunidades en donde laboran. (d) Compromiso de los egresados con la EIB, la niñez indígena-campesina y los pueblos quechuas. Para seguir sumando logros, será imprescindible que se siga trabajando con una mirada crítica y autocrítica de los pasos dados. En ese sentido, esperamos que con el paso del tiempo, y sobre la base de resultados de investigación básica y de seguimiento de dichos programas, sus limitaciones se vayan superando y mejorando para así consolidar un programa de formación docente intercultural de calidad.

Una de las tareas pendientes en la UNASAM es la ampliación del enfoque intercultural en la formación de recursos humanos a todas las especialidades de educación y a las otras carreras profesionales, dado que la población estudiantil universitaria está constituida mayoritariamente por estudiantes de extracción indígena-campesina. En el caso de educación, las especialidades de matemática e informática, comunicación y literatura siguen recibiendo formación bajo el enfoque tradicional lingüísticamente homogeneizante y culturalmente asimilacionista. Los egresados de la UNASAM laborarán en contextos marcados por la diversidad y, para ello, requieren estar preparados para responder con pertinencia, previo análisis y comprensión de los procesos políticos, sociolingüísticos, culturales y psicológicos en los que los niños y niñas, así como los jóvenes indígena-campesinos y sus comunidades donde están inmersos. En concordancia con Jung (1994: 279), señalamos que estos procesos son colectivos e individuales a la vez, los cuales implican tanto conocimientos como las motivaciones, los valores y las habilidades relevantes para desempeñarse en forma competente y segura en contextos específicos. Por consiguiente, la formación docente en la UNASAM tiene que ser un proceso permanente de búsqueda, de investigación pedagógica, sociolingüística y cultural. En un panorama más amplio, la UNASAM también tendría que ampliar la propuesta de formación profesional con enfoque intercultural a las otras carreras profesionales como derecho, ciencias médicas, arqueología, ingenierías, entre otras, debido a que muchos estudiantes de esas carreras también son de extracción indígena-campesina y, cuando egresen, ellos ejercerán su profesión en contextos marcados por la diversidad étnica, cultural y lingüística.

Hacia una Educación Superior más inclusiva en Ancash

Cuando hablamos de la necesidad de una educación más pertinente lingüística y culturalmente en Ancash, esto no supone, de manera alguna, excluir el castellano,


ni los idiomas extranjeros ni tampoco los contenidos culturales que estas lenguas reflejan. Por el contrario, los consideramos vitales en la hora actual en un mundo cada vez más cambiante y complejo. Tampoco supone que esta propuesta educativa para Ancash deba quedarse anclada en lo local y lo tradicional (intraculturalidad), sino partiendo de lo local debe establecer los puentes comunicantes a otros horizontes culturales incluyendo lo universal. En la formación de recursos humanos en Ancash se tienen que tender puentes entre lo tradicional y lo moderno, entre lo local y lo nacional, entre lo rural y lo urbano, entre el quechua y el castellano. Asimismo, la formación de recursos humanos en y para la diversidad debe suponer un doble camino: hacia adentro y hacia fuera.

La Educación Superior inclusiva en los pueblos indígenas tiene que volverse más realista, más instrumental y más pragmática respecto a los contenidos curriculares, pues ella necesita eliminar de sus sobrecargados currículos los contenidos excesivamente teóricos, abstractos y con baja probabilidad de ser utilizados en la práctica docente en contextos indígenas. En su lugar, es necesario incluir y ampliar contenidos más prácticos, utilitarios y aplicables por los educandos en la solución de los problemas más frecuentes que ellos enfrentan en la vida cotidiana. Así, será necesario incluir en el currículo, por ejemplo, los temas y actividades relacionados con la siembra, la cosecha, el tejido, la crianza, la organización comunal, entre otros.

No se puede mejorar la educación excluyendo la lengua, los conocimientos, los saberes y los valores, las formas propias de aprender y enseñar, la religiosidad andina, la cosmovisión andina, las tradiciones orales vigentes y practicadas por los hombres del Ande. Asimismo, se necesita reflexionar sobre los procesos históricos y políticos que han influido en la definición y redefinición permanente de sus identidades. Para ello será fundamental tener en cuenta la memoria colectiva e histórica de los pobladores y los procesos de desigualdad socioeconómica y dominación ideopolítica que han sufrido. En tal virtud, el enfoque intercultural en la Educación Superior necesita ser comprendido y trabajado como una opción de política educativa, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico (López, 1997).

La recuperación, incorporación y desarrollo de los conocimientos y saberes locales en la formación docente debe estar acompañada por la participación de los miembros de la comunidad, pero sobre todo, de los ancianos, es decir, los *yachaq* o sabios andinos. Pese a no contar con diplomas o títulos que avalen su sabiduría, su participación será fundamental en su condición de experto en su lengua y cultura. Para ello la universidad tiene que salir de sus fronteras físicas del aula y proyectarse hacia la comunidad. Los *yachaq* están en las comunidades, allí se desenvuelven y actúan en su ambiente natural y cotidiano. Involucrar a un *yachaq* en el proceso

de formación docente no implica necesariamente que este sabio vaya al recinto universitario para que allí enseñe y comparta sus saberes (pedagogización de los sabios y saberes). Para que los *yachaq* compartan sus saberes no habrá mejor espacio y momento que sus propios espacios, que son los de su comunidad: la chacra, el taller, el telar, la casa, la puna, entre otros. Los *yachaq* están llanos a compartir sus saberes y conocimientos, pero necesitan que las universidades los inviten y les abran las puertas para su accionar. Entonces, para que se dé un efectivo tratamiento de los saberes tradicionales en los procesos educativos, se requiere de una participación real y activa de los miembros de la comunidad y los *yachaq* en todo el proceso educativo, abarcando las etapas de la planificación, la ejecución y la evaluación.

Finalmente, para asegurar una formación intercultural de recursos humanos de calidad en Ancash es necesario desplegar acciones en campos como la investigación, la planificación, el desarrollo curricular, la evaluación curricular y, naturalmente, también el desempeño profesional. Consideramos que la formación de recursos humanos en EIB exige un compromiso y sentimiento compartido de responsabilidad, una idea clara de dirección y diversas habilidades especiales. En un programa de formación docente con enfoque intercultural la participación de los propios pueblos involucrados en el proceso es imprescindible. En este proceso también es importante sensibilizar e involucrar a las autoridades universitarias, a las autoridades de los gobiernos locales y regionales, así como a la sociedad civil en general. Así se posibilitará la ampliación de la propuesta de formación profesional con enfoque intercultural a otras universidades para que respondan a nuestra diversidad vigente y amenazada, al mismo tiempo, con mayor pertinencia cultural y lingüística tanto cualitativamente cuanto cuantitativamente. 

Fecha de recepción del artículo:

23 de noviembre de 2009

Fecha de aceptación del artículo:

26 de abril de 2010

Correo electrónico:

fjulca@mail.utexas.edu

Dirección postal del autor:

Félix Julca-Guerrero, PhD. Department of Linguistics, University of Texas at Austin.

Bibliografía

- BARNACH-CALBÓ, Ernesto. 1997. La nueva educación indígena en Iberoamérica. En *Revista Iberoamericana de Educación* Nº13, pp. 13-33.
- BERGER, Peter y LUCKMAN, Thomas. 2001. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrourtu Editores.
- BONFIL, Guillermo. 1994. *México profundo. Una civilización negada*. México: Editorial Grijalbo.
- CASTILLO, Martín. 2005. *Aprendiendo con el Corazón. El tejido andino en la educación Quechua*. La Paz: PINS EIB, PROEIB Andes y Plural Editores.
- ESTERMANN, Josef. 1998. *Filosofía Andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Abya-Yala.
- GARCÍA, Federico y ROCA, Pilar. 2004. *Pachakuteg, una aproximación a la cosmovisión andina*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- GARCÍA, Fernando. 2005. *Yachay concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua*. La Paz: PINS EIB, PROEIB Andes y Plural Editores.
- GARCÍA, Néstor. 1995. "Las identidades como espectáculo multimedia". En GARCÍA, Canclini (Coord.). *Culturas en globalización. América Latina-Europa-Estados Unidos. Libre comercio e integración*. México: Editorial Nueva Sociedad, pp. 107-116.
- JULCA, Félix. 2007. "Recursos humanos para la educación intercultural bilingüe". En VÍLCHEZ, E. , VALDEZ, S. y ROSALES, M. (ed.), *Interculturalidad y Bilingüismo en la Formación de Recursos Humanos*. Lima: CILA-UNMSM, UNE, UNALM, PROEIB Andes-GTZ, pp. 35-56.
-2009. *Lengua y Sociedad Andina: Lingüística quechua, educación intercultural y derechos lingüísticos*. Carhuaz-Lima: Urpichallay y Líder Gráfica.
- JUNG, Ingrid. 1994. "Propuesta de formación del maestro bilingüe". En *Foro Educativo*. Lima, pp. 277-292.
- LÓPEZ, Luis E. 1997. "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere". En *Revista Iberoamericana de Educación* Nº13, pp. 47-98.
-2004. *Igualdad con dignidad. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina*. Panamá: UNICEF.
- LÓPEZ, Luis E. y KÜPER, Wolfgang. 2001. *La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas*. Lima: GTZ.
- PUJADAS, Joan. 1993. *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. España: Eudema.
- RENGIFO, Grimaldo. 2000. *La crianza en los Andes*. En "Beyond Paulo Freire: Furthering the Spirituality Dialogue". Massachusetts: Smith College.
-2001. *Los caminos del saber andino-amazónico y la crianza de la escuela*. Lima: PRATEC (mimeo).
- ROGOFF, Bárbara, 1993: *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.
- ZÚNIGA, Madeleine. 2008. *La educación intercultural bilingüe. El caso peruano*. Lima: FLAPE.