

Universidad de Lima
Facultad de Comunicación
Carrera de Comunicación



PRÁCTICAS COMUNICACIONALES EN EL COLEGIO EIB COMUNIDAD SHIPIBA DE CANTAGALLO

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Comunicación

Adriana Zoeli Cuellar Huarcaya

Código 20120389

Asesor

Thelmy María del Carmen Mendoza Michilot

Lima - Perú

Diciembre del 2020

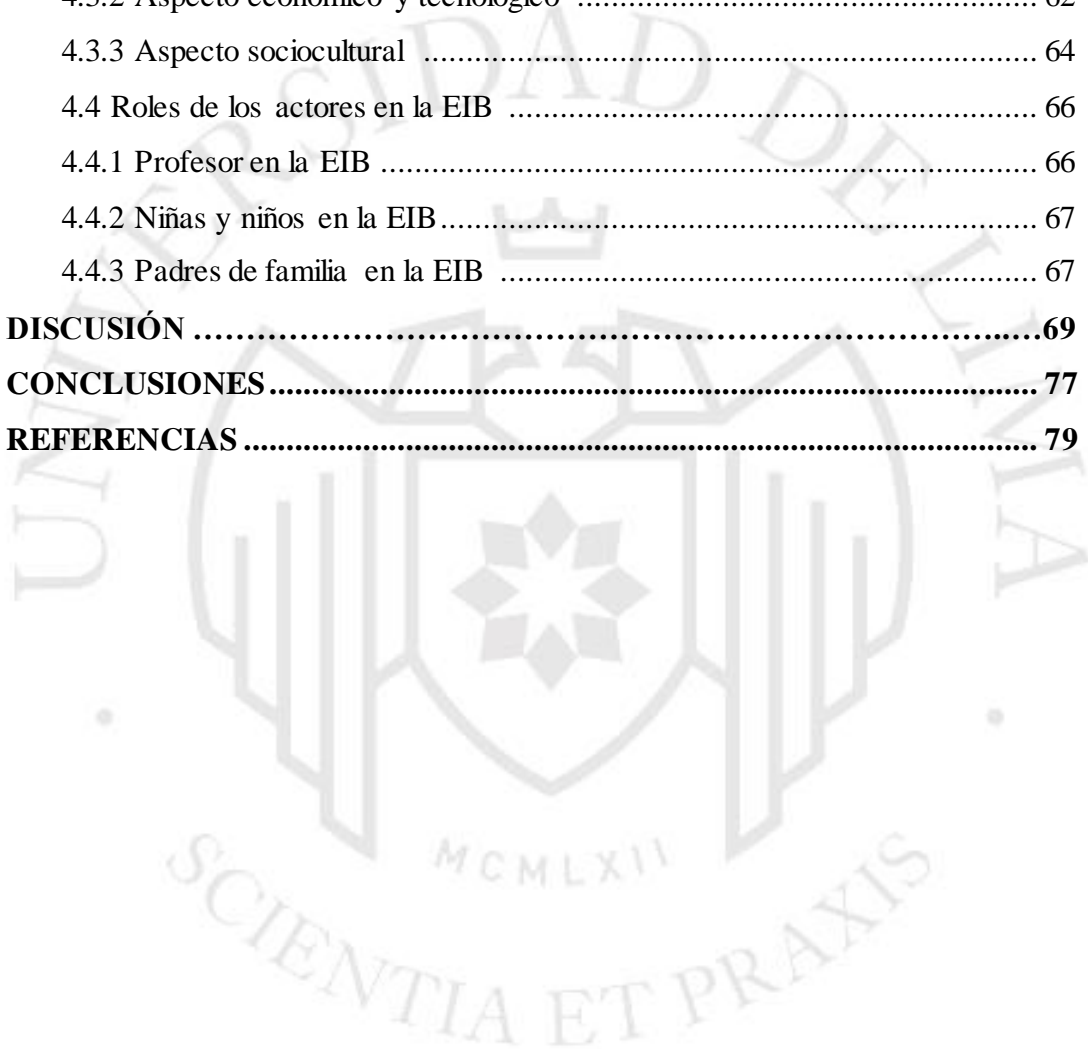


**PRÁCTICAS COMUNICACIONALES EN EL
COLEGIO EIB COMUNIDAD SHIPIBA
DE CANTAGALLO**

TABLA DE CONTENIDO

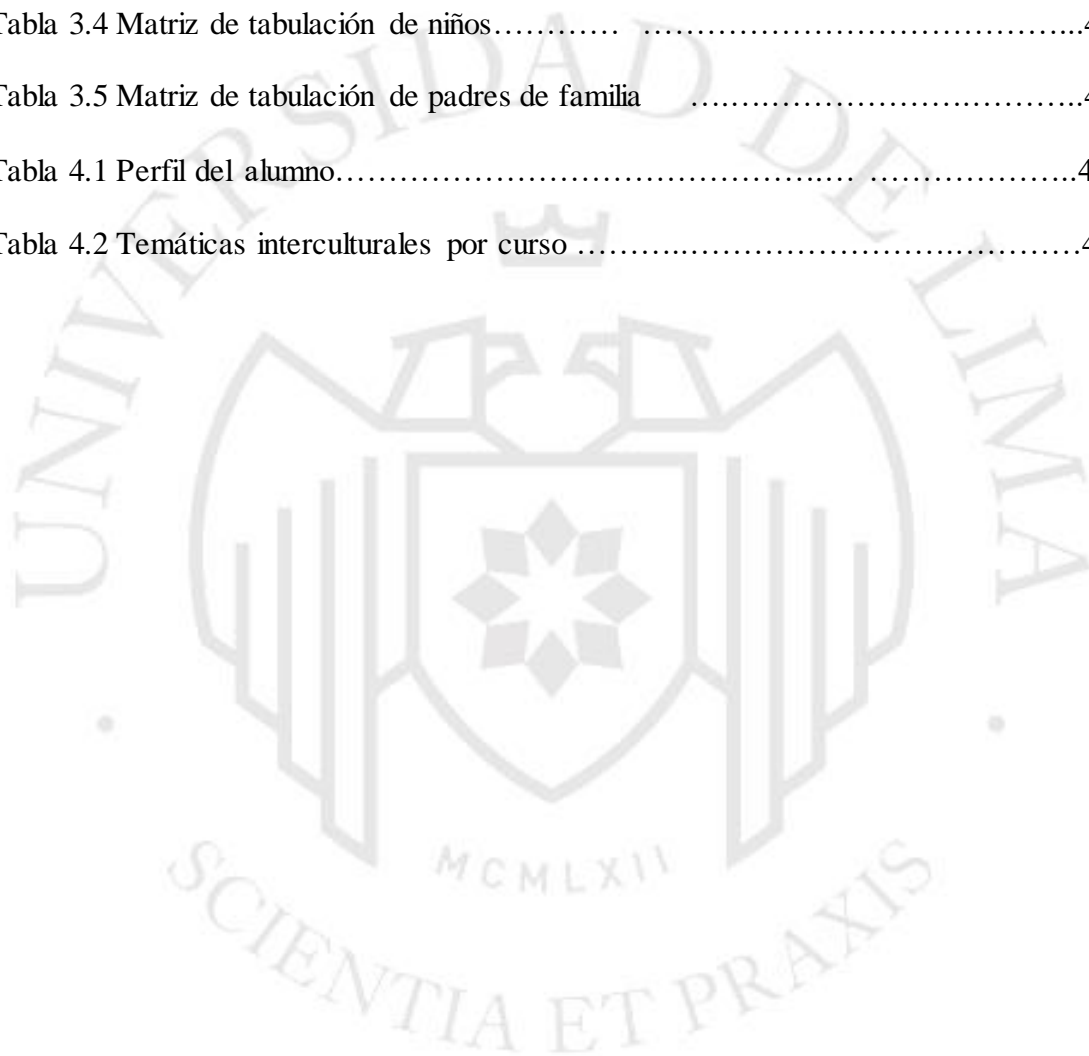
1 INTRODUCCIÓN	2
2 CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 El problema de investigación	5
1.2 Objetivos de la investigación	6
1.3 Justificación	7
1.4 Estado del arte	8
3 CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL	
2.1 Conceptos básicos	12
2.1.1 Lo cultural	12
2.1.2 Interculturalidad frente a multiculturalidad.....	13
2.1.3 Bases y principios educativos.....	16
2.2 El papel de la comunicación como herramienta mediadora	18
2.3 Los programas de Educación Intercultural Bilingüe.....	23
2.3.1 La EIB en el Perú.....	24
2.3.2 Las escuelas EIB.....	27
2.4 La experiencia de los shipibos-conibos.....	27
2.4.1 Costumbres y cosmovisión.....	28
2.4.2 Experiencia en el contexto urbano.....	32
2.4.3 Colegio EIB Comunidad Shipiba: su fundación.....	33
4 CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	
3.1 Diseño metodológico	35
3.2 Población y muestra	36
3.3 Matriz de variables	37
3.4 Instrumentos de medición	39
3.4.1 Guía de entrevistas.....	40
3.4.2 Tabulación de entrevistas	40
3 CAPÍTULO IV: RESULTADOS	
4.1 Quién es quién en Cantagallo	43

4.1.1 Perfiles	43
4.2 Principales experiencias de comunicación	47
4.2.1 Temáticas interculturales	47
4.2.2 Prácticas comunicacionales	51
4.2.3 Recursos de comunicación	55
4.3 Aspectos contextuales que influyen en el reforzamiento de la EIB	60
4.3.1 Aspecto político	60
4.3.2 Aspecto económico y tecnológico	62
4.3.3 Aspecto sociocultural	64
4.4 Roles de los actores en la EIB	66
4.4.1 Profesor en la EIB	66
4.4.2 Niñas y niños en la EIB	67
4.4.3 Padres de familia en la EIB	67
DISCUSIÓN	69
CONCLUSIONES.....	77
REFERENCIAS	79



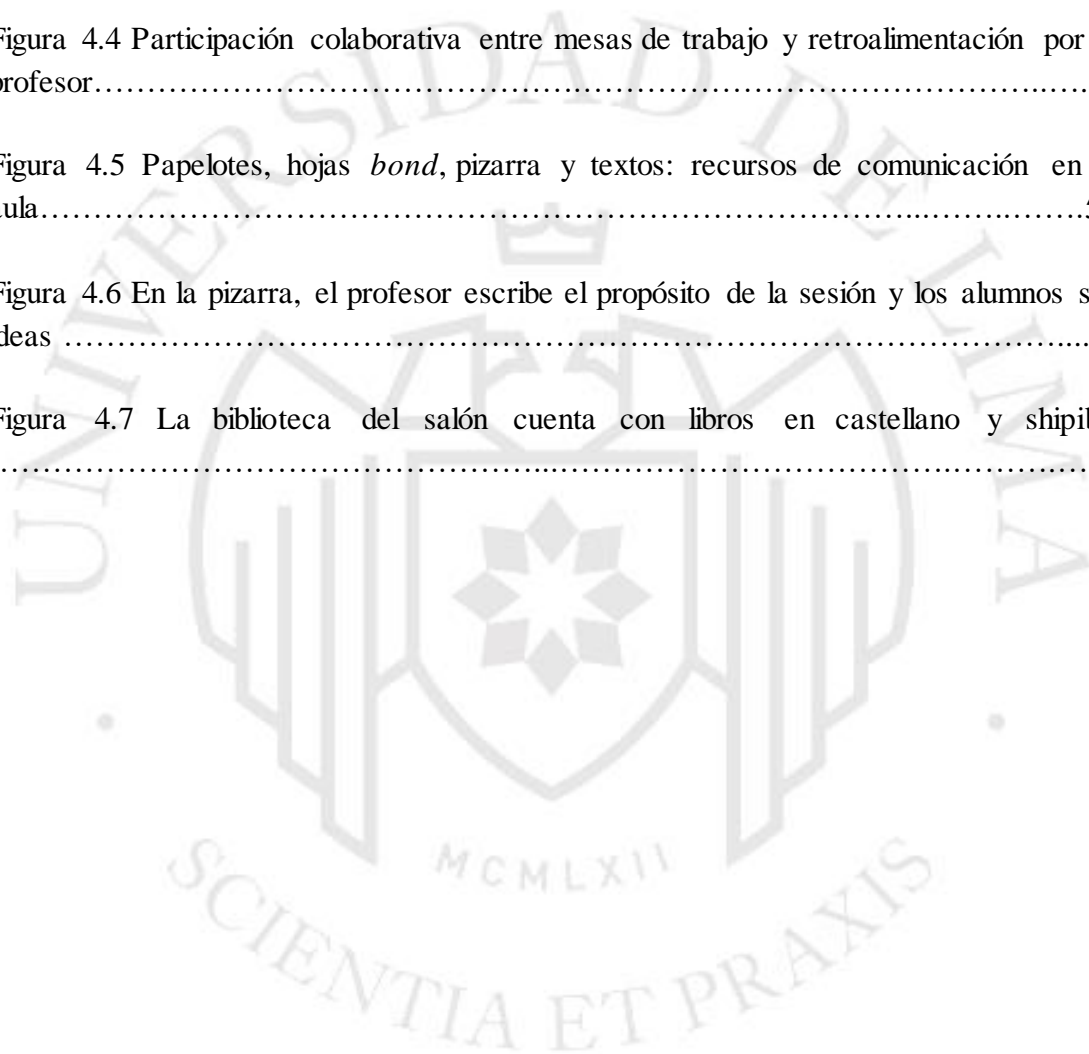
ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1 Requisitos y etapas de la interculturalidad.....	16
Tabla 3.1 Características de la muestra.....	36
Tabla 3.2 Matriz de variables del estudio.....	38
Tabla 3.3 Matriz de tabulación de profesores.....	40
Tabla 3.4 Matriz de tabulación de niños.....	41
Tabla 3.5 Matriz de tabulación de padres de familia	41
Tabla 4.1 Perfil del alumno.....	44
Tabla 4.2 Temáticas interculturales por curso	49



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 4.1 Mobiliarios, elementos del aula y uniformes de los estudiantes de cuarto grado. Abundan los tonos verdes y llamativos en referencia a lo amazónico	50
Figura 4.2 Rótulos de presentación de áreas en ambas lenguas: castellano y shipibo ...	50
Figura 4.3 Alumnos del cuarto grado de primaria trabajando en las cuatro mesas colaborativas.....	52
Figura 4.4 Participación colaborativa entre mesas de trabajo y retroalimentación por el profesor.....	53
Figura 4.5 Papelotes, hojas <i>bond</i> , pizarra y textos: recursos de comunicación en el aula.....	58
Figura 4.6 En la pizarra, el profesor escribe el propósito de la sesión y los alumnos sus ideas	59
Figura 4.7 La biblioteca del salón cuenta con libros en castellano y shipibo	59



ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Guía de preguntas a profesores	87
Anexo 2: Guía de preguntas a alumnos.....	89
Anexo 3: Guía de preguntas a padres de familia.....	90



RESUMEN

La relación entre la comunicación y la educación ha sido ampliamente abordada por innumerables autores. La importancia de esa relación se potencia cuando hablamos de un caso particular como el de la comunidad de Cantagallo (Lima), donde se encuentra ubicado el único colegio de educación intercultural bilingüe (EIB) en un contexto urbano, que pone en evidencia diversidad de costumbres, cosmovisiones y lenguas. La presente investigación analiza, destaca y valora la significación que tiene la comunicación y sus prácticas para la educación intercultural bilingüe, identificando experiencias, aspectos contextuales y roles que puedan influir en la gestión, calidad y continuidad del proceso que tiene por objetivo formar a estudiantes. A través del análisis de las formas de comunicación utilizadas por maestros, alumnos y padres de familia del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo, se concluye que estas sirven de soporte y dinamizan el proceso educativo, y además son una herramienta empleada para mejorar la calidad y eficacia del servicio que se brinda. La investigación tiene un alcance exploratorio, es cualitativa y utiliza como técnicas de recolección de datos la etnografía, la entrevista en profundidad, la revisión bibliográfica y la observación no participante de las prácticas comunicativas empleadas, lo cual permite verificar que estas se hallan condicionadas por factores contextuales relacionados con la marcha del plantel y el quehacer de los actores participantes.

Palabras clave: comunicación, educación, interculturalidad, comunidad shipiba

INTRODUCCIÓN

Múltiples han sido los desafíos del colegio de educación intercultural bilingüe (EIB) desde que, en el 2008, la comunidad shipibo-coniba residente en Lima solicitó su creación para atender a los hijos de quienes, cargados de ilusiones, llegaron desde la Amazonía hasta la capital. Un incendio en el 2016 obligó a reinstalar el plantel en la zona de Cantagallo, en el distrito del Rímac, donde funciona hasta la fecha no sin pocas carencias.

No obstante, este plantel, que nació para preservar la cultura shipibo-coniba en el contexto urbano capitalino, ha logrado impartir educación desde un modelo que prioriza una simbiosis de culturas y que ha convertido a sus docentes en pioneros en la búsqueda de metodologías creativas e innovadoras, viables, interactivas y eficaces.

En este contexto, la comunicación ejerce un papel importante en la práctica pedagógica de Cantagallo, razón por la cual la presente investigación se planteó como objetivo principal analizar las prácticas comunicacionales que realizan los maestros en su día a día, así como recoger la valoración que de ellas hacen los padres de familia y los pequeños estudiantes, la mayoría de los cuales son shipibo-conibos.

Muchas incógnitas surgen a raíz de este objetivo, y entre otras interrogantes estaba la de conocer si los maestros contaban con experiencias de comunicación previas en el proceso de enseñanza intercultural. ¿Cuánto contribuye la comunicación a la difusión de esta? ¿Cuál es el rol de los maestros en la aplicación de la comunicación en dicha enseñanza? En esa línea, se plantearon como objetivos específicos identificar las principales experiencias de comunicación, describir los aspectos contextuales que han condicionado el modelo de educación intercultural bilingüe en Cantagallo e identificar el rol de los distintos actores.

Uno de los principales hallazgos del trabajo es que, como anotan los académicos, la comunicación y la educación “son procesos que no pueden ir separados: cualquier hecho educativo requiere prácticas y procesos comunicativos para su [proceso y gestión] y, a su vez, no existe situación comunicativa que no ejerza, en algún sentido, una influencia educativa” (Amayuela, 2016, pág. 11).

El acercamiento a las principales experiencias de comunicación de los maestros señala que han sido útiles en la ejecución de un modelo de educación intercultural. Ello ha sido posible gracias a (o a pesar de) aspectos contextuales que han influido o perjudicado la implementación del modelo. El trabajo de campo permitió, además,

identificar qué roles cumplen los distintos actores que realizan las prácticas comunicacionales en el colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo.

Las entrevistas hechas a los actores involucrados demuestran las limitaciones que afrontan, tanto desde el punto de vista económico —acorde al desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)— como en cuanto a la aplicación del modelo educativo y la definición de los conceptos de interculturalidad y educación intercultural bilingüe.

También se advierte que los docentes cumplen un rol significativo, pues, pese a las diferentes limitaciones, poseen un valioso potencial, cumplen una sacrificada labor y son conscientes de su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en estrategias netamente tradicionales que aplican dentro del salón de clases.

Debido a la complejidad de estos temas, y para responder a las preguntas de la investigación, se recogieron conceptos relacionados con la cultura, la interculturalidad y la educación, y de la comunicación como mediadora de los tres fenómenos antes mencionados: es el caso de las propuestas de Clifford Geertz; John Macionis y Ken Plummer; y Anthony Giddens (cultura e interculturalidad); de Jerome Bruner, Lev Vygotsky y David Ausubel (educación); y de Alejandro Grimson y Jorge Huergo (comunicación mediadora), entre otras.

Al hablar de una escuela intercultural se habla de un espacio que resulta una suerte de “muestra” de lo que ocurre en una sociedad donde conviven varias culturas; por ello, se hace imprescindible empezar abordando los conceptos de interculturalidad y educación. Siguiendo a Vygotsky (1987) y su concepto de la zona de desarrollo próximo (ZPD), si individuos con desigual experiencia emprenden una actividad en común —en este caso, la educación—, el desarrollo potencial del niño aparece no solo en el lenguaje, sino en las interacciones con otras personas. Estos encuentros escolares donde la principal característica es la diversidad, solo se podrían dar con la educación intercultural potenciada por la comunicación con todos sus recursos y prácticas.

La comunicación, en sus diferentes niveles, tipos, formas (verbal, no verbal; mediante signos, símbolos, huellas, etc.), prácticas y recursos; sirve para gestionar las relaciones entre los sujetos, en la sociedad y, por supuesto, en la escuela. Además, desde un enfoque multiparadigmático y transdisciplinar, puede ser puente de encuentro de las alteridades (Massoni; 2011) propias de la interculturalidad.

Por ello, para el cumplimiento de los objetivos específicos de la investigación, se utilizó una etnografía basada en la observación no participante y en entrevistas en profundidad a los profesores, padres de familia y alumnos del cuarto grado de primaria del plantel, a fin de conocer cuáles son —o deberían ser— allí las prácticas comunicacionales en el ámbito de la educación intercultural bilingüe y observar cómo se aplican en el día a día de la escuela (Flick, 1998); y se llevó a cabo una revisión

bibliográfica para abordar los aspectos contextuales en los que se desenvuelven las prácticas comunicacionales del proceso educativo EIB.

Para finalizar, al profundizar en estos temas, se pone en tela de juicio la necesidad de que la EIB potenciada por las prácticas y recursos comunicacionales funcione como fue planteada en la teoría, es decir, “atendiendo a las comunidades nativas y campesinas de las zonas rurales más alejadas del país” (Tubino, 2015, pág. 273), pues también puede ser aplicada en los grandes espacios urbanos que son escenarios de conflictos interculturales como resultado de las grandes migraciones del campo a la ciudad, conflictos que pueden ser abordados con una educación intercultural mediada por la comunicación y todo el impacto positivo que esta conlleva. Además de ello, es necesario cumplir con los lineamientos de las políticas planteadas en torno a la EIB, potenciando así la efectividad de las prácticas comunicacionales en el proceso de educación intercultural bilingüe del colegio en Cantagallo y en los demás centros educativos del país.

La tesis se organiza en cuatro capítulos. En el primer capítulo se plantea el problema de investigación, se mencionan los objetivos y la justificación, y se presenta el estado del arte que aborda el tema de la comunicación y su papel en la educación intercultural bilingüe. En el segundo capítulo se expone el marco teórico y contextual organizado en los tres grandes temas que aborda nuestra investigación: la comunicación, la cultura y la educación; y se profundiza en las prácticas y experiencias tanto del colegio como de la comunidad shipiba-coniba.

El tercer capítulo aborda la metodología de investigación, presentando primero la población y muestra, para luego precisar la matriz de variables confeccionada con el objetivo de establecer las categorías e indicadores que se medirían según las técnicas de recolección de datos. En el cuarto capítulo se detallan los resultados obtenidos de las entrevistas en profundidad a los actores involucrados, la observación no participante y la revisión bibliográfica. Por último, se presenta la discusión de la investigación —donde se analizan los resultados a partir de las aportaciones de los autores abordados en el marco teórico—, así como las principales conclusiones, las referencias y los anexos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 El problema de investigación

La comunicación como sistema mediador y gestor puede ser un apoyo importante en la educación intercultural bilingüe (EIB), así como en el desarrollo inclusivo y sustentable de poblaciones indígenas amazónicas.

Vivimos en un contexto de diversidad cultural, regional, económica y étnica que requiere un factor educativo potente que la gestione y convierta en palanca de evolución. En ese contexto, la educación intercultural bilingüe, pese a los avances producidos en los últimos tiempos, continúa siendo lenta y frágil, y entraña un desafío mayor al desarrollarse en un contexto urbano, fuera de las tierras de la comunidad, como lo demuestra la experiencia del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo.

Esta investigación analiza las prácticas comunicacionales que los maestros de ese plantel utilizan para reforzar la educación intercultural bilingüe y mejorar el servicio que ofrecen —en los niveles de inicial y primaria— a sus estudiantes, descendientes de las catorce familias indígenas amazónicas residentes en el distrito del Rímac, que, tratando de huir de la violencia política que se acrecentaba en la selva, llegaron a Lima en la década de 1990 y se instalaron en Cantagallo, el asentamiento indígena amazónico más conocido y con mayor número de habitantes de la capital.

La comunidad educativa del colegio sigue manteniendo la cosmovisión shipibo-coniba. Sus miembros se consideran *joni-kon*, “la gente verdadera o por excelencia”, y su lengua original, *joi-kon*, es la “lengua verdadera o por excelencia”, elemento esencial de su fuerte identidad. Debido a esta identidad, hace algunos años pidieron tener su propio colegio en Lima y lo lograron, pero se han visto amenazados por muchos conflictos —el más significativo de ellos fue el ocasionado por el proyecto Vía Parque Rímac, presentado por la Municipalidad de Lima (2012) —, además del violento incendio que dejó sin vivienda a cientos de familias de la comunidad y acabó con el colegio (2016).

En el plantel se enseñan dos lenguas y la mayoría de profesores pertenece también a la comunidad shipiba. Por ello, esta investigación plantea responder a las siguientes inquietudes: ¿cuáles son las principales experiencias de comunicación de los maestros? ¿desarrollan un enfoque intercultural o tradicional? ¿de qué manera el contexto influye

en ese reforzamiento? ¿existen limitaciones económicas para llevar a cabo una EIB sostenible en el tiempo? Por otro lado, ¿cuál es la participación del Estado, de los padres de familia y de la comunidad en el proceso comunicativo que desarrolla el plantel? ¿cuáles son los recursos —tradicionales y digitales— que utilizan en el proceso enseñanza-aprendizaje? ¿cómo se ha incorporado la cosmovisión shipibo-coniba en los contenidos curriculares? ¿de qué manera la comunicación contribuye a su difusión?

Contextualmente, la EIB ha vivido un largo proceso. La Constitución Política y varias leyes han promovido no solo la protección sino también el fomento de las culturas y lenguas originarias, como la Ley de Bases de la Descentralización (del 2002), la Ley General de Educación (del 2003) y el Decreto Supremo 006-2016-MINEDU, que aprobó la política de educación intercultural y bilingüe en julio del 2016 (Minedu, 2016b).

No obstante, el reto de la EIB se ha maximizado en la realidad shipiba. Con cerca de 30 000 miembros, este pueblo originario es el tercero más numeroso de la Amazonía y casi todos sus integrantes viven en *comunidades nativas*, apartadas de la sociedad nacional, mientras que otros migraron a contextos urbanos.

Esta investigación parte del supuesto de que las prácticas comunicacionales que utilizan los maestros se encuentran limitadas por una serie de factores contextuales que no dependen de la comunidad shipiba-coniba. A pesar de ello, existe un potencial valioso por rescatar en los profesores, quienes, pese a dichas limitaciones, llevan adelante un sacrificado proceso de enseñanza-aprendizaje basado en estrategias netamente tradicionales.

El presente trabajo tiene un enfoque exploratorio y cualitativo. Desarrolla una metodología basada en la etnografía, que incluye la observación de las prácticas de comunicación de los miembros de la comunidad de Cantagallo —padres de familia, profesores y alumnos—, a quienes se les aplicaron entrevistas en profundidad.

Dentro de las áreas y líneas de investigación que promueve la Universidad de Lima, la tesis se ubica en el campo de la Comunicación y Cultura; analiza lenguajes y discursos, así como una realidad que pone sobre la mesa vivencias interculturales (Universidad de Lima, 2019).

1.2 Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Analizar las prácticas comunicacionales que utilizan los maestros EIB para reforzar la educación intercultural bilingüe en el colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo.

Objetivos específicos

- Identificar las principales experiencias de comunicación que han ayudado a reforzar la educación intercultural bilingüe en el colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo.
- Describir los aspectos contextuales que influyen en el reforzamiento de la educación intercultural bilingüe en el colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo.
- Identificar el rol de los distintos actores que intervienen en las prácticas comunicacionales para reforzar la educación intercultural bilingüe en el colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo.

1.3 Justificación

Pese a que el sistema de educación es uno de los contextos fundamentales “para promover no solo el mantenimiento, sino el desarrollo, crecimiento, transformación y liberación” de todas las potencialidades humanas de una sociedad (Minedu, 2005), en la actualidad ni la educación tradicional ni la educación intercultural bilingüe responden a esos ideales. Esta investigación encuentra en la comunicación la herramienta para contribuir a mejorar esta realidad.

En primer lugar, este trabajo representa un caso mucho más común de lo que se ha investigado hasta ahora. La migración de pueblos o comunidades originarias a contextos urbanos nos obliga a reformular y adaptar el sistema educativo a las nuevas realidades. Con esta investigación, se forma un precedente para que futuros académicos propongan nuevas y mejores herramientas que permitan influir en la calidad educativa de las poblaciones vulnerables.

En segundo lugar, esta investigación representa un aporte a la especialidad de Comunicación para el Desarrollo, ya que para cambiar y adaptar la realidad educativa se debe empezar por sus actores fundamentales, que influyen directamente en los estudiantes: los docentes y las familias. Cambiar las formas de comportamiento y pensamiento de estos actores implica que, primero, sean conscientes de la realidad en la que participan, para, a partir de allí, buscar herramientas que permitan influir en beneficio de una educación que, debiendo responder a la diversidad de lenguas, realidades y cosmovisiones de un país multicultural, ha sido, sin embargo, brindada en lengua castellana, desconociendo o ignorando las lenguas originarias.

Por último, esta investigación pone sobre la mesa una relación que se da por sobreentendida entre la educación y la comunicación, pero que en realidad es poco analizada y cuyos alcances son poco valorados. Aquí se presenta a la comunicación como

aquella herramienta y mecanismo capaz de hacer que la educación se adapte eficazmente a una realidad diversa, donde cosmovisiones, lenguas y modos de aprender cohabitan y se alimentan el uno del otro. En este contexto, la comunicación se presenta como la herramienta capaz de reforzar la aceptación, la comprensión y el respeto, además de ser mezcladora de realidades y cosmovisiones diferentes, para beneficio de un sistema escolar que aún las ignora.

1.4 Estado del arte

Para iniciar la investigación, se revisaron antes diversos estudios acerca del tema. La exploración bibliográfica que se realizó contó con un total de dieciséis fuentes, entre artículos y tesis académicas. A pesar de que casi todas ellas abordan como tema la comunicación como herramienta potencial en la educación, se consideró necesaria una búsqueda en temas de cultura, interculturalidad, TIC y educación intercultural bilingüe. A partir de esta observación, se identificaron tres ejes temáticos: comunicación, plataformas y soportes; educación tradicional; y educación intercultural bilingüe. En esa línea, se extrajeron algunas citas y fragmentos de diferentes autores cuyas reflexiones tienden a la apertura de una mirada que ve a la comunicación como herramienta que potencia la educación inclusiva, diversa e intercultural.

La exploración académica que concierne a nuestra investigación ha sido larga, desigual en los distintos contextos y ha ido adquiriendo mayor relevancia con el paso del tiempo. Desde hace décadas, los académicos han intentado establecer la relación que tiene la comunicación con diferentes ramas teóricas, entre ellas la educación. La razón es que, al encontrarnos en un mundo cada vez más globalizado, resulta central el papel que cumple la comunicación y cómo esta puede influir en la calidad de una educación inclusiva que se adapte a las diferentes necesidades y realidades cambiantes. Para Paseta (marzo de 2001), por ejemplo,

la comunicación [es] indispensable desde el punto de vista de influencia, cobertura y receptividad, [y tiene que] ser entendida no solo como un recurso técnico o instrumental, sino como un proceso de transformación social, además de proceso de crecimiento y desarrollo integral del ser humano, con relación a la cultura de la democracia, la interacción social y la solidaridad. (pág. 10)

Así es como se debe empezar a reconocer la importancia de la comunicación y sus recursos para la educación, no solo en términos formales, sino también no formales.

Lamentablemente, este reconocimiento ha quedado en mera teoría y se observa muy poco en la práctica. En América Latina, por ejemplo, los esfuerzos en torno a la comunicación y la educación han estado orientados a trabajar en el conocimiento y análisis de los medios de comunicación, como la televisión o la radio, y no tanto en la capacidad de los grupos para desarrollar contenidos de formas creativas en esos medios. Por lo tanto, se

ha reducido el concepto de comunicación a sus soportes (los medios de comunicación) y el papel de las audiencias a construir formas de interpretación críticas y no a desarrollar procesos de comunicación tendientes a elaborar, producir o experimentar. Quiroz (1999) afirma que en el ámbito de la comunicación es importante considerar a la tecnología como un medio que redefine roles, formas de producción y acceso al conocimiento, y no solo verlo como mero instrumento (pág. 11).

La comunicación y su implicancia en la educación

En el mundo globalizado de hoy resulta indispensable pensar la educación fuera del aula y de la escuela. *El aula sin muros*, de McLuhan, es, en palabras de Quiroz (2003):

la gran metáfora que expresa que la explosión de la información y el conocimiento y la distribución del saber social han desbordado a las instituciones formales de educación. Pero además estamos en un momento en el cual no podemos pensar la educación por fuera de las necesidades y de la sensibilidad de los niños y jóvenes, de su cultura y sus proyectos, que están vinculados a espacios e intereses que las instituciones educativas no consideran adecuadamente. (pág. 1)

Espacios e intereses que pueden servir de trampolín para influir en la calidad de la enseñanza y, por ello, para Quiroz, la comunicación y sus tecnologías no son “fierros”, sino “diálogos” capaces de acrecentar nuestras posibilidades expresivas, útiles para integrar los esfuerzos por la educación, a lo cual puede ayudar la apertura de la escuela al conocimiento de otros lenguajes, competencias y formas de ver el mundo (pág. 1).

Actualmente, la relación entre la educación y los medios de comunicación lleva a pensar en el rol de la comunicación en la cultura de los estudiantes, en la forma en que socializan, la sensibilidad que muestran o disimulan, su respeto por otras culturas, la organización de su tiempo. Pero esto no es suficiente. Existe también “el reto de comprender las necesidades y las demandas de los niños y los jóvenes en general, así como el modo como la cultura audiovisual y las tecnologías del conocimiento afectan la forma de pensar y sentir de los educandos” (Quiroz, 2003, pág. 4). En vista de ello, continuar pensando la educación por fuera de la sociedad y al margen de sus soportes, sus prácticas y los medios de comunicación es un error.

Un claro ejemplo nos lo da la investigación de Soledad Rodríguez, interesada en el uso que profesores del colegio N° 39 de El Agustino, de Fe y Alegría, le da a la tecnología, el internet y las redes sociales. La mayoría de esos docentes piensa en una educación más abierta y disruptiva, que utilice la virtualidad como medio para transformar la realidad; sin embargo, la limitada capacitación en el uso de estos soportes no permite que innoven en otras estrategias (Rodríguez, 2018).

La comunicación y su influencia en la educación intercultural bilingüe

Si hablamos de comunicación en un contexto específico de comprensión, respeto y adaptación a la diversidad de alumnado, características de una educación intercultural bilingüe, el reto es aún mayor: exige poner especial atención a los actores clave inmersos en el proceso, entre ellos el docente, cuyo rol y función son indispensables para proveer de calidad a la enseñanza impartida. No obstante, siendo fundamental “el compromiso de los maestros EIB con la educación intercultural, no es suficiente: no reciben una preparación óptima y no existen recursos pedagógicos ni herramientas educativas que les ayuden a elevar el nivel de la educación brindada” (Céspedes García, 2012), por lo que obtener una mejor EIB requiere explorar otros caminos, entre ellos la comunicación y sus prácticas. En “Cuéntaselo a Hertz’: propuesta para el uso de la radio en la escuela básica”, las autoras muestran que el uso de un medio de comunicación —la radio— es idóneo para desarrollar en la escuela básica la oralidad y educar en valores, en específico a través de programas de ficción. La propuesta de las autoras, “Cuéntaselo a Hertz”, una serie de programas que producirían los alumnos a partir de adaptaciones de cuentos latinoamericanos (Bustamante & García Romero, 2001), demuestra lo que nos decía Quiroz: los medios de comunicación no deben utilizarse solo como meros instrumentos, sino para una redefinición de roles y producciones de contenidos.

Fernández (2011), por su parte, nos dice que en la EIB y en la educación en general no solo es importante pensar en quiénes somos, sino en quiénes son los otros y cómo nos relacionamos con ellos. Es aquí donde se debe entender que la educación parte de la convivencia y, al final, se sustenta en los derechos humanos, “el respeto, el diálogo, la solidaridad, la no violencia, el laicismo, el carácter mestizo de las culturas, el perdón, la aceptación de la diversidad y el compromiso con los más necesitados” (Jares, 2006). La comunicación, en su proceso más básico (emisor, receptor y mensaje), juega, en ese sentido, un papel fundamental, en la medida en que a través de ella se construye el sentido de lo social (Cortés et al., 2008).

Debido a que aún no se entiende el papel de la comunicación —ni su influencia en los conflictos que pueden surgir cuando dos culturas se encuentran—, aparecen muchas dificultades. Gallet y Huamán (2016), por ejemplo, nos hablan de la discordancia entre los padres shipibos y los profesores del colegio EIB de Cantagallo en la aplicación de la educación intercultural bilingüe (EIB): mientras que los últimos se muestran favorables a ella, para la mayoría de los primeros no es importante debido a que viven en Lima.

Casos relacionados alrededor del mundo

Esta realidad no solo se presenta en nuestro país; en el continente americano hay un caso muy ilustrativo. En *El bilingüismo paraguayo: usos y actitudes hacia el guaraní y el castellano* (Zajícová, 2009), se examina la actitud y el uso de los hablantes paraguayos respecto de sus dos lenguas oficiales. Esta investigación demuestra que a través de las prácticas comunicativas se puede y debe trabajar en el concepto de interculturalidad, pues influyen de manera predominante en la EIB. Tratar el concepto de interculturalidad es

importante porque muchas veces se favorecen las prácticas dominantes de educación y se dejan a un lado las prácticas interculturales (Peschiera, 2010).

En escenarios más lejanos, como África, esta realidad se puede ilustrar con *Vernacular palaver: imaginations of the local and non-native languages in West Africa*, que muestra cómo pese a la existencia de lenguas mundiales, como el inglés, y la presión por utilizarlas, algunas comunidades indígenas consiguen hacer prevalecer sus lenguas originarias en su educación mediante sus prácticas comunicacionales, lo que significa que gracias a las potencialidades de la comunicación (Adejunmobi, 2004) logran afirmar su identidad y cosmovisión como comunidad.

Por su parte, Palaiologou, en *Mapping the broad field of multicultural and intercultural education worldwide: towards the development of a new citizen*, aprecia la diversidad como un elemento fundamental en la interculturalidad y habla acerca de la importancia de que esta se enfoque con pensamiento crítico, sirviéndose para ello de las herramientas comunicativas. Es importante agregar que la interculturalidad no solo significa escuchar al otro; por el contrario, se trata de querer comprenderlo, poniéndose en su lugar y mirando desde sus zapatos con el objeto de entender mejor su cosmovisión (Palaiologou & Dietz, 2012). Es aquí donde la comunicación y sus prácticas se presentan como un proceso fundamental para el desarrollo íntegro y sostenible de una educación intercultural bilingüe.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

La comunidad educativa de Cantagallo nos confronta con una experiencia de vida muy valiosa en la que lo cultural cobra significancia si entendemos la cultura como algo que se encuentra en la lengua, los modos de percibir, la comunicación y la conexión de los individuos y los grupos entre sí. Toda cultura está vinculada de manera intrínseca a una lengua, y esta no solo es un instrumento de comunicación, sino la expresión de cómo concebimos el mundo, y lleva en sí un “esquema de pensamiento” (Heise et al., 1994, pág. 1).

En este capítulo se reflexiona en torno a conceptos básicos que permitan entender la experiencia del colegio EIB, como *cultural, multiculturalidad e interculturalidad*. Asimismo, se recogen propuestas teóricas del campo de la educación y la sociología, que sirven para comprender el papel de la comunicación en el proceso de aprendizaje, la interacción y las prácticas sociales, como las propuestas de Clifford Geertz, John Macionis, Ken Plummer, María Heise, Fidel Tubino y Wilfredo Ardito, en el tema de cultura y sociedad; María del Mar Bernabé, Encarnación Soriano, Edward Hall, Murray, José Carlos Mingote, Miguel Requena y Anthony Giddens, en el tema de interculturalidad y comunicación; y Juan Díaz Bordenave, David Wood, Jerome Bruner,

Gail Ross, Lev Vygotsky, David Ausubel, Alejandro Grimson, Jorge Huergo, Madeleine Zúñiga, Juan Ansión y Paulo Freire, en temas que abordan la implicación de la comunicación en los conceptos y modelos de educación y educación intercultural bilingüe.

Se incluye, además, un marco contextual que revisa en forma breve las raíces de la comunidad shipibo-coniba, sus costumbres y cosmovisión, y se habla de la experiencia del grupo de peruanos amazónicos que se instalaron en Cantagallo a partir de la década de 1990, fundaron el colegio en el 2008 y presenciaron su oficialización en el 2012; todo ello basado en investigaciones de Françoise Morin y Pilar Valenzuela, informes de la Defensoría del Pueblo, el INEI y el Ministerio de Educación, y reportajes de los principales medios de comunicación que siguieron el caso de Cantagallo.

2.1 Conceptos básicos

2.1.1 Lo cultural

Según el *Diccionario de la lengua española*, la cultura es el “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social o comunidad” (RAE, 2019). Lo cultural involucra una serie de prácticas, códigos, normas y reglas que se reflejan en la manera de ser de las personas, en su comportamiento, vestimenta, creencias religiosas y rituales que, de tanto realizarse, se han normalizado.

Se puede decir, entonces, que la cultura define y legitima a los sujetos como personas en todos los actos de su vida, porque determina formas y modos adquiridos en la forma en que se concibe el mundo, y que se manifiesta al hablar y al organizarnos socialmente, o cuando nos valoramos como individuos y miembros de una colectividad (Heise et al., 1994, pág. 1).

El destacado antropólogo estadounidense Clifford Geertz (1973) propone el siguiente concepto: la cultura es una urdimbre de significaciones que el individuo va tejiendo a lo largo de la vida (pág. 20) y en sociedad, porque la cultura es producto de la interacción de las personas. Añade que “el pensamiento humano es social y público y que su lugar natural es el patio de la casa, la plaza del mercado y la plaza de la ciudad. Los pensamientos no ocurren en la cabeza, sino en algo que G. H. Mead y otros académicos llamaron símbolos significativos (gestos, dibujos, sonidos musicales, objetos, etc.)”, que dotan de significado a nuestras experiencias de vida y a lo que llamamos cultura (Geertz, 1973, pág. 52).

Esto quiere decir que la cultura tiene un aspecto individual y social, y que sobre la base de los aprendizajes que se dan en la socialización, las personas aprendemos a diferenciamos. La cultura se encuentra en la lengua, en los modos de percibir, en las manifestaciones, en la comunicación no verbal y en la conexión que se tiene con el grupo

humano y con uno mismo (Heise et al., 1994, pág. 7). Como señala la Unesco, a través de la cultura, el hombre “se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones y [puede crear] obras que lo trascienden” (1982).

Estas perspectivas son útiles para entender las prácticas sociales de la comunidad shipibo-coniba de Cantagallo, cuyos miembros, aunque residen en Lima hace algunos años, han sabido usar y defender su lengua, costumbres, hábitos amazónicos, vestimentas, y han transmitido esta información a sus hijos. Por su parte, la escuela EIB no solo ha tratado de preservar esos códigos culturales en el salón de clases y en el trabajo colaborativo de alumnos y profesores, sino que los ha vinculado con un entorno que es diferente del amazónico.

Como analiza esta investigación, la experiencia de la escuela shipiba demuestra que lo cultural no es algo que se tiene —como, por lo general, se suele pensar o decir—, sino algo compartido y aprendido; una producción colectiva de significados que está en constante cambio, que se transmite a través de las generaciones y que aporta a la propia creación cultural, probablemente porque:

Ningún rasgo cultural es “natural” de manera inherente a la humanidad, aunque la mayoría de las personas vean su propia forma de vida de esa manera. Lo que es crucial para nuestra especie humana es la capacidad de crear cultura. El poder creativo de los seres humanos supera el de cualquier otra forma de vida; solo los seres humanos producen y, por tanto, dependen de la cultura para asegurar la supervivencia de los suyos. (Macionis & Plummer, 2011, pág. 119)

Por otro lado, el caso en estudio pone en evidencia que la memoria colectiva de un pueblo —que es un elemento de unificación y cohesión de todo grupo cultural, forjado en la tradición oral— no está congelada en un momento de la historia, sino que se reinventa (Heise et al., 1994, pág. 5), pues las culturas se conservan cambiando, compartiendo modos y formas de vida nuevas, según lo demuestra la fascinante diversidad de nuestras sociedades (Macionis & Plummer, 2011, pág. 142).

2.1.2 Interculturalidad frente a multiculturalidad

La escuela de Cantagallo se define como *intercultural*. Pero ¿qué es la interculturalidad en realidad? ¿Cuál es la diferencia entre la interculturalidad y la multiculturalidad?

La interculturalidad puede existir en una sociedad multicultural, pero toda sociedad multicultural no necesariamente es intercultural. Según el enfoque antropológico, “la multiculturalidad se refiere a la presencia, en un mismo lugar, de culturas distintas que no necesariamente están relacionadas entre ellas o que pueden tener relaciones de conflicto debido a que se limitan a coexistir y no pretenden convivir”

(Bernabé, junio de 2012, pág. 69). La multiculturalidad connota diversidad cultural, la aceptación de esta y el compromiso que se tiene por hacer más dinámicas a las culturas.

Por ejemplo, Lima es una ciudad multicultural en la que confluyen y coexisten la cultura andina, la amazónica, la limeña, etc., pero que no necesariamente significa para ellas un punto armonioso de encuentro. Dicho de otro modo: espacialmente hay una unión, pero esto no necesariamente se refleja socialmente. Ello tal vez explique por qué los peruanos somos testigos de casos de discriminación, violencia y conflictos en nuestra vida cotidiana.

Para Soriano (2013), hablar de interculturalidad es más complejo; esta es sinónimo de mezcla, mestizaje, simbiosis, estructuras globales, mosaicos, respeto, aceptación, puntos de encuentro y solución colectiva de problemas (pág. 121). Fue Hall (1989) quien denomina *interculturalidad* al “proceso orientado a promover el diálogo y la relación entre culturas, dando un paso más allá de su reconocimiento, descripción o difusión social, aspectos que abarca la multiculturalidad”.

Por ello, cuando la multiculturalidad “se convierte en interculturalidad se enriquecen las relaciones y la democracia, pues la interculturalidad es dinámica y se desarrolla en el ámbito de la mutua influencia del sincretismo cultural, del deseo de un desarrollo global para todos por igual” (Soriano, 2013, pág. 124).

En lo que respecta a la multiculturalidad, la palabra clave es *tolerancia*, mientras que para la interculturalidad es *diálogo* (Tubino, 2015, pág. 171). “La interculturalidad reasume en parte el multiculturalismo, en el sentido de que para dialogar hay que presuponer el respeto mutuo y condiciones de igualdad entre los que dialogan” (Etxeberria, 2001, págs. 256-257). Como expone Soriano (2005):

El “vivir con” personas de diferentes etnias, razas y culturas implica la oportunidad de abrirse a procesos de autoconocimiento y de conocimiento del otro, compartir espacios y experiencias, y construir un lugar en el que se potencie la interacción y el reconocimiento mutuo. (pág. 10)

A la luz de estas acepciones, podría concluirse que el colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo busca ser un espacio de “interacción entre culturas y de comunicación entre diferentes grupos humanos, de diferentes costumbres y cosmovisiones” (Benites, s. f.). Se defiende la horizontalidad en lugar del “pensar-mosaico” (Murray, 1999), es decir, no guiarse por la inmediatez de las percepciones, de los contactos y de las relaciones, que casi siempre determinan un desconocimiento del “otro” (Soriano, 2013, pág. 123). Después de todo, característica de la interculturalidad es concebir que ningún grupo cultural está por encima de los demás, sino en igualdad de condiciones, promover la integración y convivencia armónica, así como el respeto a la diversidad (Cavalié Apac, 2013).

No es objetivo de esta investigación demostrar si la educación intercultural bilingüe de Cantagallo ha alcanzado esta meta. Pero es claro que garantizar un diálogo intercultural en las escuelas peruanas es un reto si se considera que en las interacciones cotidianas subsisten prácticas basadas en la discriminación de un peruano a otro, a quien se le critica por su forma de hablar, de vestir, por sus costumbres o manera de comportarse, aun cuando se viva en la misma ciudad y se tenga el mismo origen. Esto se agudiza cuando hablamos de poblaciones andinas o amazónicas —como la shipiba— que han migrado a las ciudades, donde a diario se les excluye por razones inadmisibles (color de piel, sexo, nivel socioeconómico, costumbres, lengua, etc.).

El hecho de que haya un colegio shipibo en Lima refleja también la importancia de valorar la riqueza de nuestras diferencias culturales, pues aunque en la mayoría de nuestros planteles se reconozca que todos los estudiantes son diferentes y provienen de contextos variados, las adaptaciones curriculares y las dinámicas de enseñanza probablemente no estén respondiendo a esta realidad si se valoran los alcances de la interculturalidad:

- La interculturalidad supone que las culturas son procesos diacrónicos, es decir, que se desarrollan en el tiempo, y no sincrónicos que permanecen sin cambios. Como anota Fidel Tubino, “las culturas no son lo que son, son lo que devienen, no poseen una esencia atemporal que hay que salvar de las influencias externas, son cambiantes, procesuales, temporales: el cambio es su esencia” (Tubino, 2015, pág. 275).
- La interculturalidad no es un proyecto antimoderno, pero tampoco un llamado nostálgico a un pasado idealizado. Optar por la interculturalidad supone apostar por nuevas formas de modernidad desde múltiples tradiciones (Tubino, 2015, pág. 283) y por el diálogo entre dos culturas diferentes, comunicadas e integradas, con base en requisitos y procesos (ver la Tabla 2.1).
- La interculturalidad “promueve el pluralismo cultural y aboga por la no discriminación basada en la piel u orígenes culturales, por el derecho al reconocimiento de la diferencia cultural y su implicación en la organización social del grupo humano en el que se vive” (Unesco, 2001).
- La interculturalidad aboga por la apertura “y disposición para retomar constantemente la actitud de diálogo y la propia visión y percepción del mundo, buscando adecuar el comportamiento a la realidad y construir un modelo capaz de reconocer las propias necesidades en el respeto de los otros” (Vallescar Palanca, 2006, pág. 189).
- La interculturalidad necesita de la comunicación e interacción entre culturas, cuyos miembros se enlazan por necesidad de una o de ambas partes. La interculturalidad se opone de manera diametral a la homogenización de la cultura,

es decir, a una visión limitada, unidireccional, de una sola dirección o enfoque (Martínez-Salanova Sánchez, 2005, pág. 48).

Como anota la Unesco (2001), juzgar al “otro” como alguien ajeno o porque no guarda relación con la realidad de las mayorías debe rechazarse de plano, porque todos merecemos respeto; cada cultura se nutre de sus propias raíces y de las demás culturas. Además, la percepción de alteridad consiste en que “el otro” no sea descrito ni observado como un actor ajeno a uno, sino como alguien que merece ser reconocido porque de ello depende su legitimización dentro de la sociedad (Vallescar Palanca, 2006, pág. 189).

Tabla 2.1

Requisitos y etapas de la interculturalidad

Requisitos	Etapas de la interculturalidad
Visión dinámica de las culturas	Negociación: esta etapa está dirigida a evitar conflictos
Comunicación como base principal para mantener y fortalecer las relaciones cotidianas	Conversión: es decir, ponerse en el lugar o punto de vista del otro
Construcción de una ciudadanía basada en la igualdad de derechos	Descentralización: perspectiva en la que nos alejamos de uno mismo a través de una reflexión de sí mismo

Nota. Adaptado de Arias et al. (2017).

2.1.3 Bases y principios educativos

Uno de los principios básicos de la educación contemporánea es “aprender haciendo”, lo que implica valorar a la persona como un ser cultural, activo, que mira al “otro”. Desde esta perspectiva:

La educación no es solo una tarea técnica de procesamiento de la información bien organizado, ni siquiera sencillamente una cuestión de aplicar “teorías del aprendizaje” al aula ni de usar los resultados de “pruebas de rendimiento” centradas en el sujeto. Es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura. (Bruner, 1997, pág. 62)

Jerome Bruner (1997) sostiene que hay diversas maneras de construir “realidades” para poner los saberes al alcance de las personas, en igualdad de condiciones (socioculturales) y en formas menos elitistas y poderosas, entre ellas el saber cotidiano o el pensamiento animista-mágico, que no solo son importantes, sino necesarias en un contexto educativo, donde lo único seguro es que circulan y se entrecruzan en la vida de los educandos muchas y muy diversas formas de conocer, pensar y actuar (pág. 12).

Desde una visión sociocultural, Bruner destaca la importancia de los entornos que rodean al educando, como fuente desde la que se construye el conocimiento, y explica que el mecanismo principal en su aprendizaje será la interacción social comunicativa. Así construye un mundo con sentido, es decir, aprende (Bruner, 1986, pág. 27).

Por su parte, Vygotsky defiende el concepto de mediación verbal en el aprendizaje, que consiste en que el ser humano aprende recibiendo información verbal proveniente de diversas fuentes; el aprendizaje se entiende no solo como una actividad individual, sino como una actividad social que tiene lugar a partir de las interacciones que se producen en la escuela, en la clase y en variedad de actividades. Todo esto suma al bagaje previo que todo ser humano ya trae consigo, lo cual dota de un significado especial al nuevo conocimiento (Vygotsky, 1987).

David Wood, Jerome Bruner y Gail Ross toman la teoría de la *zona de desarrollo próximo* de Vygotsky¹ y defienden el concepto del *andamiaje*, entendido como el soporte que actores externos dan al aprendizaje y la comprensión de la información nueva que recibe un niño. “El proceso de andamiaje no solo se establece entre profesor y alumno, o entre padre e hijo, sino también entre iguales (andamiaje colectivo). Este concepto nos ayuda a comprender de qué manera las acciones de quien enseña o quien rodea a un educando apuntan a la construcción de su saber” (Bruner et al., 1976).

En el mismo sentido, David Ausubel expone que mediante el *aprendizaje significativo* es posible reconocer las habilidades, destrezas, valores, hábitos y costumbres del niño que son utilizados en el contexto educativo para relacionar la información previa con la nueva información. Enfatiza en la importancia del contexto del aula cuando los estudiantes aprenden y en las condiciones que requieren para acceder al aprendizaje (Ausubel et al., 1983, pág. 347).

El papel del docente es fundamental para crear ambientes propicios al aprendizaje, con recursos y metodologías que permitan el intercambio de información, conocimientos

¹ La *zona de desarrollo próximo* (ZPD) establece que el “crecimiento intelectual del niño solo puede ser apropiadamente desarrollado por el intermedio de pares más capaces o maestros” (Medina Liberty, 1995). Según Vygotsky (1987), la ZPD “es un fenómeno que emerge cuando dos o más personas con desigual experiencia se comprometen en una actividad en común. Por ello, son importantes para el desarrollo potencial del niño tanto como para el lenguaje, las interacciones con los otros. Y esto solo se podría dar con la educación intercultural mediada por la comunicación”.

y experiencias. Como mediador, “guía el aprendizaje del estudiante hacia la construcción autónoma de conocimientos, habilidades y valores” (Rodríguez et al., 2011). Los autores señalan que este proceso se puede ver interrumpido cuando se ignora cómo se producen los aprendizajes o en la aplicación de planes de enseñanza (Ausubel, 1973, págs. 211-239).

La escuela es el escenario donde se desarrolla el aprendizaje y el espacio “donde se hace visible una cultura expresada en rituales, rutinas, posiciones, gestos, metáforas, etc., y donde se establecen, se obturan o se posibilitan determinadas relaciones sociales que visibilizan las relaciones, las pugnas, las desigualdades o las movildades. Por ello, la escuela es una ventana de la sociedad y espacio de relaciones” (Huergo, 2010, pág. 73).

Es aquí también donde convivimos, o no, con el “otro”. A esta sensación de “no estar” aunque estemos se le denomina *espacialidad simbólica*, que “provoca la idea de que los docentes o los estudiantes de un mismo colegio pueden estar lejos simbólicamente uno del otro aunque trabajen o estudien en la misma organización” (Grimson, 2010, págs. 63-79). En ese sentido, este representaría otro reto comunicacional-educativo. Debido a ello, resulta imperativo buscar herramientas que ayuden a gestionar todo este entramado de procesos que trae consigo nuevas propuestas educativas, incluyendo las comunicativas.

2.2 El papel de la comunicación como herramienta mediadora

Diversos estudios han planteado los beneficios de la comunicación como herramienta gestora en muchos ámbitos, más aún en la sociedad de la información en que vivimos. Su protagonismo abre nuevas puertas y plantea nuevos retos —por ejemplo— en el campo de la educación.

A partir de distintos ángulos y ciencias se ha estudiado la comunicación en relación con la educación. No obstante, es incompleto todavía el abordaje hecho respecto a la calidad educativa.

Comunicación y educación son procesos que no pueden ir separados, ya que cualquier hecho educativo requiere prácticas o procesos comunicativos para su gestión y, a su vez, no hay situación comunicativa que no tenga, en algún sentido, una influencia educativa. Pero el análisis de los vínculos entre educación y comunicación tiene múltiples dimensiones, que se han ido esclareciendo con el desarrollo de teorías y modelos. (Amayuela, 2016, pág. 11)

Una de las teorías más importantes —y en la que se centra esta investigación— es la que ofrece Juan Díaz Bordenave, quien propone tres modelos educativo-comunicacionales (Díaz Bordenave, 1976):

Modelo centrado en los contenidos. El protagonista de este modelo es el profesor, poseedor del conocimiento, cuya función es transmitir contenidos considerados válidos y valiosos para la formación de los alumnos, quienes reciben los contenidos... y cuanto más acumulen, mejor. Según este modelo, el alumno memoriza, repite y almacena, obedece y no cuestiona; es decir, debe mostrarse como un sujeto pasivo en comparación con el profesor, el sujeto activo. Es un modelo que corresponde a la escuela tradicional, donde hay tres elementos básicos: emisor, mensaje y receptor, y donde la transmisión del mensaje es unidireccional (contenidos curriculares), desde el emisor (profesor) hasta unos receptores (alumnos). Este modelo se basa en la transmisión y recepción vertical del conocimiento, en un papel expositivo del docente, en la “imposibilidad de intercambiar papeles y posiciones entre alumnos y educadores, en fomentar aprendizajes que acumulan información y no propician la formación, en no reconocer el contexto social donde acontece el acto educativo” (Díaz Bordenave, 1976).

Modelo centrado en los efectos. Aquí la enseñanza cuenta con un sistema que controla y vigila el proceso educativo. El profesor ya no tiene que seleccionar y organizar los contenidos que se transmitirán; ahora ejecuta e implementa los procedimientos de la enseñanza que ya están decididos por especialistas. Para complementar este sistema, se incorpora la retroalimentación como un elemento de comunicación que, sin embargo, solo comprueba si la conducta se cumplió como se esperaba. De no haber sido así, se vuelve a aplicar el procedimiento mediante recompensas a modo de estímulo para lograr el cambio que se desea imponer, y al final del proceso el sistema evaluará los resultados obtenidos. En cuanto al alumno, se espera su respuesta mecánica, no reflexiva, posible de ser condicionada, moldeada, suscitada externamente por el educador mediante estímulos y recompensas adecuados. En este modelo, educar no es razonar, sino generar hábitos. El emisor cumple

la función de enviar los mensajes a los receptores, los cuales cumplen un papel secundario y dependiente ante los mensajes y ante quien los emite; la participación del receptor consiste solo en una respuesta o reacción al mensaje dado por el profesor, quien a su vez retroalimentará el proceso en función de las contestaciones “adecuadas” o “no adecuadas” según los objetivos que fueron definidos al principio. (Díaz Bordenave, 1976)

El modelo centrado en procesos. Implica un intercambio ordenado y sistematizado; no es una técnica.

El docente adquiere el papel de guía y mediador del proceso de aprendizaje; tiene que seleccionar y ordenar los contenidos a partir de los conocimientos, intereses y necesidades de los educandos, a fin de relacionarlos con aspectos significativos de sus vidas. Ello le exige conocer el universo cultural del alumno para reconocer aquello que le es significativo e identificar los elementos que conforman su vida cotidiana, sus inquietudes y desazones. En ese proceso, se establecen relaciones afectivas entre profesor y alumno, que influyen en la

autopercepción y la autoestima de los educandos, en sus actitudes y preferencias para el trabajo escolar, en el sentido y valor que tiene para él o para ella ser estudiante, y en sus expectativas. (Díaz Bordenave, 1976)

El modelo pretende transformar a los alumnos de seres pasivos a sujetos críticamente comunicativos; busca que piensen por sí mismos y que esto los conduzca a una transformación tanto interna como de su realidad circundante; por tanto, desarrolla en el estudiante un pensamiento crítico a través de la habilidad de poder expresar lo que piensa, de presentar argumentos que sustenten sus puntos de vista y de mostrar apertura y respeto por los receptores-emisores.

Es claro que el modelo centrado en procesos es una práctica educativa fundamentada en una metodología activa, participativa y problematizadora, que requiere de un proceso de comunicación donde el docente (emisor-receptor) y los alumnos (receptores-emisores) sean los protagonistas de un diálogo que contextualiza, confronta y relaciona los conocimientos, experiencias, intereses y necesidades, para buscar e indagar sobre los objetos de conocimiento y ligarlos con la vida. Se puede decir, entonces, que hablamos de una práctica educativa diferente, renovada, compleja y múltiple, donde se promueve el trabajo grupal, el respeto mutuo, la cooperación, la búsqueda de soluciones compartidas y la generación de vínculos que favorezcan la autonomía.

En la Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural, dada en el 2001, apenas iniciado el nuevo siglo, se presentan herramientas normativas imprescindibles para garantizar el respeto a la diversidad de las culturas y al diálogo intercultural, por ser las mejores garantías para un verdadero desarrollo. Asimismo, se reconoce el papel de la comunicación como instrumento útil en el mantenimiento de la paz y la cohesión del mundo (Soriano, 2013, pág. 125).

La comunicación tiene una función única: ayuda a las personas a relacionarse, comprenderse, aceptarse; sin el lenguaje y la interacción, ellas no podrían vivir en sociedad. En el entorno actual, donde todo va deprisa y existe una extendida diversidad, es necesario aprender el uno del otro a través de la comunicación.

Siguiendo a Huergo (2010), lo comunicacional-educativo aparece en múltiples ámbitos del proceso enseñanza-aprendizaje. Primero, “como forma ligada al consumo cultural, en tanto se pueden desarrollar nuevas y mejores capacidades de acceso a la información por parte de los niños y jóvenes” (pág. 74). También aparece como producción de modelos de interpretación, lo que algunos académicos han denominado *modelos mentales*, que son productos de la cultura y proporcionan la capacidad de comprender lo que sucede a nuestro alrededor (pág. 75).

En segundo lugar, la comunicación se da como desencadenante de alfabetizaciones múltiples. El aprendizaje de la lectura y escritura permitió que el hombre

podiera integrarse al dinamismo social imperante en el que los medios comunicativos y las TIC cumplen papel preponderante (Huergo, 2010, pág. 75).

Por último, la comunicación también repercute en la aplicación de estrategias educativas. Los autores explican que en las estrategias educativas tradicionales se produce lo que se conoce como *educación bancaria*, donde cada actor cumple un rol: el profesor es el educador, el alumno el educando y las relaciones son verticales. Lo comunicacional ha venido a cambiar esta perspectiva y nos puede llevar a lo que Freire denominó la *educación liberadora*, “cuyo objetivo principal no solo es la transformación de los educandos y educadores, sino de la sociedad misma” (Freire, 1970).

Entre los muchos roles que se reconocen a la comunicación se destacan los siguientes: a. herramienta mediadora de la interculturalidad; b. gestora de la educación; y c. gestora en la educación bilingüe intercultural.

A continuación, se revisan estos roles, pues permitirán entender el tipo de comunicación que se establece en Cantagallo. Antes se analizan algunas propuestas teóricas sobre los modelos de educación en los que la comunicación cumple un papel preponderante.

Mediadora de interculturalidad. La comunicación puede ser una herramienta mediadora en el encuentro entre culturas diferentes, sean dominantes o dominadas, y entre las cuales surgen conflictos provocados porque sus miembros hablan una lengua distinta, actúan y piensan de manera diferente, de acuerdo con sus particulares creencias. Como plantea el concepto de interculturalidad, las diferencias generan líneas de fractura (Giddens, 2002, págs. 785-786), pero también los conflictos son una oportunidad hacia la convivencia pacífica, la apertura hacia lo intercultural y nuestra consolidación como sociedad (Mingote & Requena, 2008, pág. 433).

La comunicación en esos contextos es sinónimo de negociación en beneficio de las partes involucradas (Aguirre, 2015, pág. 29). Puede ayudar a “reducir la incertidumbre y la ansiedad que todo encuentro intercultural produce naturalmente [...] aparece como un ámbito privilegiado de reconocimiento de la diversidad, de las formas de convivencia y actuación de las personas y las relaciones que mantienen en la cotidianidad” (Corona, 2007)

Corona (2007) señala que “la comunicación con ‘el otro’ es un ingrediente básico de las sociedades actuales, en las que el mestizaje es el lugar más dinámico” (pág. 25). Tal vez se use para exponer actos racistas, pero del mismo modo puede servir como soporte para la promoción de la tolerancia

Los académicos sostienen que una cultura racista o antirracista se sustenta en procesos y prácticas comunicativas que se deben tener en cuenta cuando se habla de interculturalidad y se analiza la forma en que las personas encaran los temas, las imágenes

que eligen, brindan mensajes, y en sus actitudes a favor o en contra del “otro” (Soriano, 2013, pág. 126).

“La comunicación en todos sus niveles, tipos o formas (verbal, no verbal, signos, símbolos, huellas, etc.)” (Massoni, 2011), sirve para gestionar las relaciones entre los sujetos y ser un puente de encuentro de las alteridades.

Gestora de la educación. En el entorno escolar, la comunicación tiene un papel importante en la formación del concepto que el estudiante tiene de sí mismo; este autoconcepto repercute en el rendimiento escolar. Como afirman García y Palacios (1991), el rendimiento escolar está ligado a los juicios de valor que el alumno tiene de sí mismo (pág. 113). La clave para mejorar la calidad del aprendizaje es, precisamente, una buena comunicación y una sana autoestima, las que actualmente son relegadas por un escenario competitivo que exige logros sin importar los medios.

La escuela, la institución responsable de la transmisión de conocimientos, cualificaciones laborales, normas y valores culturales (Macionis & Plummer, 2011, pág. 611), vive un momento de crisis que exige la aplicación de estrategias y soluciones innovadoras. Además, “existe cierto nomadismo que caracteriza la cultura escolar y sus formas de comunicación y de formación subjetiva que en ella se producen” (Huerco, 2010, pág. 68); es decir, el estudiante se encuentra inserto en un sistema cambiante, muchas veces sin rumbo, que no reivindica el pasado ni tiene una visión clara al futuro en la práctica diaria. Un sistema que siempre se encuentra en movimiento entre una situación u otra, dejando al estudiante en una suerte de vaivén educativo, aunque este, de manera paradójica, deposite sus expectativas de vida en este sistema.

Por ejemplo, en el caso peruano, según la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho) del 2017, el 56,3 % de la población nacional de entre 6 y 11 años asistió a un grado de educación primaria que le corresponde; pero en la Amazonía este porcentaje fue menor (53,8 %) (INEI, 2007-2017). En cuanto al logro escolar, en el 2018, solo el 30,7 % de estudiantes de 4.º grado de primaria alcanzó un nivel satisfactorio en matemáticas y un 34,8 % lo alcanzó en lectura. Las estadísticas son más dramáticas respecto a la educación intercultural bilingüe: solo el 10,1 % de los estudiantes alcanzó el nivel satisfactorio en lectura shipibo-coniba en el cuarto grado de primaria (Minedu, 2018).

Ante esta realidad que pone en entredicho la calidad de la educación, los académicos señalan que “la comunicación le permite al alumnado, al potenciar sus competencias, participar de forma responsable, crítica y democrática en la sociedad multicultural” (Soriano, 2005, pág. 10).

Gestora de la educación bilingüe intercultural. “La educación intercultural favorece no solo el contacto, sino también el encuentro y las relaciones sociales. Se trata de fomentar la igualdad de oportunidades para todos” (Ortiz, 2015) y desarrollar un

encuentro con el “otro” a través de la comunicación. Ya decía Vygotsky que casi todo el aprendizaje humano se gesta con la mediación de otras personas más versadas.

Debido a que ya no estamos en una cultura vertical, sino en una que reconoce la evolución constante, se plantea que el niño aprenda no solo de personas más capaces, sino también de aquellas que puedan aportarle otro modo de ver el mundo, otras cosmovisiones y culturas.

La educación intercultural bilingüe aborda la idea de un intercambio igual, un respeto por el “otro” y una oportunidad para abrirse a una nueva cosmovisión y aprender de ella haciéndola, a través de la comunicación, parte de nosotros.

“En un inicio, las líneas del pensamiento y del lenguaje se pensaron independientes: el primero es producto de la interacción con objetos; el segundo, de las relaciones sociales. Sin embargo, en la educación estas líneas terminan por unirse para no separarse jamás: el pensamiento se torna verbal y el lenguaje se intelectualiza. Por ello, el pensamiento no solo expresa palabras, sino que se realiza mediante ellas. Por ello, sin lenguaje, el pensamiento sería imposible” (Vygotsky, 1987)

“El lenguaje es una propiedad exclusivamente humana, que es imprescindible para la reflexión, y es un vehículo para comunicarse en la cultura, ya que permite representarla y pensarla: Aprender a interiorizar un lenguaje es aprender a interiorizar una cultura” (Medina Liberty, 1995, pág. 138). Pero pensar solo en lenguaje no es suficiente para hablar de EIB.

He aquí la importancia de la comunicación en EIB. Según el Minedu,

la EIB se inscribe en el modelo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas, y en un modelo de enriquecimiento que considera la posibilidad del aprendizaje de una lengua originaria por parte de toda la población de un país, sea indígena o no indígena. [Además], la EIB se basa en un profundo respeto y valoración de los conocimientos, prácticas y valores de la cultura propia del estudiante y promueve su articulación con otros tipos de conocimientos y valores de corte más nacional y universal. De igual modo, garantiza el uso de la lengua originaria y del castellano a lo largo de toda la escolaridad —inicial, primaria y secundaria—, con distintos grados de manejo de ambas lenguas en cada nivel. (Minedu, 2013)

2.3 Los programas de educación intercultural bilingüe

El discurso de la interculturalidad apareció en América Latina a fines de la década de 1980 como una crítica a la educación oficial y una alternativa a la educación bicultural. Tubino señala que el concepto de *biculturalidad* fue abandonado por los especialistas porque resultaba teóricamente insostenible y prácticamente irrealizable. El

biculturalismo hace hincapié en la existencia de la lengua y la cultura originaria al lado de la lengua y la cultura oficial en el proceso educativo. Por el contrario, “el concepto de interculturalidad pone el acento en la comunicación, el contacto, la interrelación de las dos lenguas y, sobre todo, de las culturas” (Tubino, 2015, págs. 273-274).

En 1983, en la reunión sobre el Mayor Proyecto de Educación en América Latina y el Caribe, organizada por la Unesco, se decidió por consenso sustituir el concepto de educación bicultural por el de *educación intercultural*.

Esto supuso que las culturas comiencen a ser entendidas como procesos diacrónicos —es decir, que se desarrollan en el tiempo—, antes que como estructuras sincrónicas que permanecen iguales. Las culturas no poseen una esencia atemporal que hay que salvar de las influencias externas; son cambiantes, procesuales, temporales: el cambio es su esencia. Por eso, no tiene sentido plantear la conservación de las lenguas y las culturas como ideal de la EIB. (Tubino, 2015, págs. 274-275)

Así, la educación intercultural es un movimiento educativo que ya cuenta con casi tres décadas de desarrollo, “desde que se publicaron las primeras experiencias por el Colectivo Amani, en 1994, desarrolladas con colectivos gitanos, que con el fenómeno migratorio ha experimentado una importante consolidación” (Mingote & Requena, 2008, pág. 433).

2.3.1 La EIB en el Perú

En el caso concreto del Perú, las primeras demandas educativas tienen su raíz en las primeras décadas del siglo pasado, gracias a José Carlos Mariátegui y Luis E. Valcárcel, a propósito del debate del problema del indio y la educación en el mundo campesino (Zúñiga & Ansión, 1997, pág. 19).

La necesidad de incorporar las lenguas y culturas involucradas en el proceso educativo fue un tema tratado en la “Mesa redonda sobre el monolingüismo quechua y aimara y la educación en el Perú”, convocada por José María Arguedas en 1963, cuando era director de la Casa de la Cultura (Arguedas, 1966). Estas necesidades “tardaron casi una década en llegar a formar parte de la Política Nacional de Educación Bilingüe, emitida en 1972, documento que marca un hito en Sudamérica al responder a la diversidad étnica, lingüística y cultural del sistema educativo nacional” (Zúñiga & Ansión, 1997, pág. 20).

Con el paso del tiempo, hubo más esfuerzos para

adecuar textos e ilustraciones de los libros a los contextos en los que se desarrollaban los programas de educación bilingüe (EB), ya que estos eran muy

diferentes de los de los libros de origen urbano y costeño de difusión nacional. Podría decirse que hasta aquí hay conciencia de las diferencias más tangibles entre las culturas y no mucha sobre las intangibles: los modos de sentir, creer, conocer. Esta conciencia no tardará mucho tiempo en surgir. (Zúñiga & Ansión, 1997, pág. 20)

A medida que la educación bilingüe avanzaba, se hacía evidente la necesidad de una reflexión más rigurosa sobre la cultura de los alumnos, no solo a partir de los materiales, sino también en la comunicación directa con el maestro del aula. Se plantea que en el comportamiento de este, dentro y fuera de la escuela, posiblemente se establezcan relaciones de dominación con los alumnos y los padres de familia, incluso si se emplea la lengua indígena. Es aquí donde se analiza la posibilidad de “una educación en dos lenguas, pero con contenidos que provengan de una sola cultura o de un proceso educativo no solo bilingüe, sino también bicultural” (Zúñiga & Ansión, 1997, pág. 20).

Se plantea que el idioma es la expresión de toda cultura, de sus contenidos y comportamientos. Pero, igualmente, se reconoce que si bien el maestro puede utilizar la lengua indígena en el aula, también puede ocurrir que los conocimientos, valores y modos que presentan sus alumnos no tengan que ver con dicha cultura (Zúñiga & Ansión, 1997, pág. 21).

Ante esto, Tubino señala que, incluso en la actualidad, el componente intercultural en el aula se limita a la recopilación y valoración de las expresiones de las culturas autóctonas —danzas, cantos, cuentos, adivinanzas—, sin promover el reconocimiento y la valorización del núcleo duro del cual son expresión única. A esta deformación del conocimiento de las culturas la denomina *folklorización de la EIB*, y esto muchas veces lleva a la trivialización de las culturas (Tubino, 2015, pág. 281).

Las políticas educativas orientadas a rescatar la conciencia de la diversidad cultural se inician en el Perú con el reconocimiento de la diversidad étnico-lingüística. Debido a ello, la educación bilingüe nace exclusivamente para poblaciones de habla indígena (Zúñiga & Ansión, 1997, pág. 21).

Puede decirse que este tipo de planteamiento impulsa una relación intercultural unidireccional, pues se propone solo para las personas de lenguas y culturas nativas y no para los miembros de otras culturas.

Por ello, como sostienen algunos autores, desde este planteamiento es difícil cumplir con un objetivo de “país unido en la diversidad” si no se involucra a la población no indígena, pues de esta nacen las actitudes de marginación y discriminación que obstaculizan dicho objetivo. La unión debe ser deseada por todos los peruanos, no solo por un sector, el indígena, en especial si sabemos que a pesar de lo numeroso que es carece de poder. (Zúñiga & Ansión, 1997, pág. 22)

Como dice Tubino, “la praxis de la educación intercultural bilingüe en el Perú ha sido excluyente, pues se ha limitado a atender a las comunidades nativas y campesinas de las zonas rurales más alejadas del país, excluyendo lo urbano” (2015, pág. 273) e ignorando los graves conflictos interculturales producidos en los espacios urbanos como resultado de las migraciones del campo a la ciudad. Además, en la práctica, “se ha limitado a la educación primaria y no incluye en sus planes a la educación básica secundaria y menos a la educación superior” (pág. 273). Esta discontinuación lleva a la pérdida de los aprendizajes obtenidos en la primaria, con el resultado de una secundaria común monolingüe y etnocéntrica.

Al final de la década de 1980 y principios de la siguiente se aprueban la Política de Educación Bilingüe Intercultural (1989) y la Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural (1991). Esta última, que regiría para el quinquenio 1991-1995, formula lineamientos dirigidos a todos los peruanos y en específico a los de habla nativa, con la intención de darle a la interculturalidad un papel rector en la educación y volverla motor del progreso social, económico y cultural (Zúñiga & Ansión, 1997, pág. 23).

Con respecto a los hispanohablantes, interpretan la interculturalidad como el conocimiento sobre otras culturas, primer paso hacia su comprensión, aunque sabemos que el concepto de interculturalidad [en que se basa] esta investigación va más allá del conocimiento o comprensión de culturas distintas, pues implica una transformación profunda de los contenidos cognitivos y enfoques académicos. (Arias et al., 2017, pág. 29)

Al término del quinquenio 1991-1995, lamentablemente, quedaría claro que la dedicación del Estado a la implementación de la EIB fue escasa. En lo que restó de esa década no se emitiría una nueva política, con lo que la base legal de la educación intercultural y la EIB quedó sujeta a la interpretación de las autoridades ministeriales (Zúñiga & Ansión, 1997, pág. 24).

Recién en el 2016 se aprobaría el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021, con

el objetivo de brindar un servicio educativo relevante y pertinente que garantice la mejora de los aprendizajes de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores pertenecientes a los pueblos originarios, a través de la implementación de una educación intercultural y bilingüe en todas las etapas, formas y modalidades del sistema educativo, desde una perspectiva crítica de tratamiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país. Para [esos efectos, se contaría] con la participación efectiva de los pueblos indígenas en la definición de estrategias metodológicas y educativas, en lo que correspondiese. (*El Peruano*, 14 de diciembre de 2016)

Tubino (2015) mantiene una posición crítica frente a los programas EIB, pues suelen quedarse “en el primer momento, es decir, en la revalorización de las lenguas indígenas y las identidades étnicas” (pág. 280), y dejan de velar por el enriquecimiento de las culturas indígena y occidental. En la práctica, para él, la EIB es una educación sustantivamente bilingüe y adjetivamente intercultural.

Importa resaltar que, en realidad, la EIB “se limita a atender a las comunidades nativas y campesinas de las zonas rurales más alejadas, excluyendo lo urbano” e ignorando los conflictos interculturales producidos en los grandes espacios urbanos como resultado de las grandes migraciones del campo a la ciudad (Tubino, 2015, pág. 273).

2.3.2 Las escuelas EIB

Según el Minedu (2013), “la EIB es una institución educativa inserta en la comunidad, que responde a sus intereses y necesidades y tiene una estructura y funcionamiento acordes con la cultura de los estudiantes”.

En las EIB, los estudiantes obtienen “óptimos niveles de aprendizaje al desarrollar un currículo intercultural que considera los conocimientos de las culturas locales articulados a los de otras culturas”, contando con materiales educativos pertinentes en la lengua originaria y en castellano. Además, se espera promover una estrecha relación entre la familia y la comunidad con la red educativa mediante una gestión autónoma, participativa y articulada. Busca también contar con “docentes formados en EIB que manejan la lengua de los estudiantes y el castellano, y desarrollan los procesos pedagógicos en estas dos lenguas desde un enfoque intercultural” (Minedu, 2013, págs. 42-46).

2.4 La experiencia de los shipibo-conibos

Hablar de pueblos originarios es referirse a “aquellos que tienen su origen en tiempos anteriores al Estado, que tienen lugar en este país y región, y que, cualquiera sea su situación jurídica, conservan todas o parte de sus instituciones sociales, económicas, políticas y, además, se reconocen a sí mismos como tales” (INEI, 2017). Hablar de ellos es también reconocer que han sido objeto de discriminación y exclusión a lo largo de su historia, a pesar de ser reconocidos como ciudadanos por el Estado y sus instituciones.

Los pueblos originarios han sido relegados y poco o nada se ha hecho para su integración en todo aspecto. Esto se puede observar en sus bajos porcentajes de acceso a los servicios básicos para una vida de calidad. De acuerdo con el INEI (2017), solo el 19,5 % de pobladores de comunidades nativas se abastecen con agua de pozo, mientras que apenas el 13,4 % se abastecen de agua por tubería conectada a la red pública. Además, el 57,0 % de comunidades nativas no dispone de ningún servicio de comunicación. En

cuanto al transporte, la situación no cambia, ya que solo el 4,5 % y el 0,2 % de comunidades tienen carretera asfaltada y vía aérea, respectivamente (INEI, 2017).

En el ámbito educativo, el 70,5 % alberga alguna institución educativa con enfoque intercultural bilingüe, mientras que el 25,5 % no cuenta con este servicio (INEI, 2017). Sin embargo, el hecho de contar con una institución educativa no asegura que los servicios brindados allí sean de calidad y adecuados al contexto.

Esta alarmante realidad corresponde a pueblos originarios andinos y amazónicos, siendo estos últimos los que menos atención reciben a pesar de albergar el mayor número de comunidades originarias: Loreto (43,2 %), Ucayali (14,2 %) y Amazonas (13,4 %). Es esta última región la que tiene el mayor número de comunidades shipibo-conibas, nuestro objeto de estudio.

2.4.1 Costumbres y cosmovisión

La “comunidad shipibo-coniba es el tercer pueblo más numeroso de la Amazonía peruana, después de los asháninkas (arawak) y aguarunas (jívaro)” (Valenzuela, 2001). Se encuentra dispersa en varios departamentos, pero en la región de selva baja “se hallan dispersas más de un centenar de comunidades shipibo-conibas” (Santos & Barclay, 1998). Las 130 comunidades se ubican en los departamentos de Ucayali, Madre de Dios, Loreto y Huánuco.

En la actualidad, la comunidad shipibo-coniba convive en armonía también con la sociedad urbana. Incluso, cifras recogidas a partir de los últimos censos nacionales arrojan que más de 600 familias se han trasladado de sus comunidades a las ciudades para mejorar su educación, salud y economía. Un grupo de esas familias se ha ubicado en la provincia de Lima, cerca de la ribera del río Rímac: son la comunidad shipibo-coniba de Cantagallo, que fue forzada a desplazarse metros más allá, luego de que un incendio acabara con el asentamiento en el que vivían (a pesar de ello, sigue ubicada en las riberas del río).

En otro aspecto, Françoise Morin menciona que

se conoce muy poco acerca de la organización política de los shipibo-conibos en el momento de los primeros contactos, salvo que, al igual que otros pueblos amazónicos, contaban con jefes locales cuyas funciones, centradas en la solución de conflictos internos, parecen haber sido hereditarias. En contraste, las funciones de los jefes de guerra parecen haber sido coyunturales, ligadas a la necesidad de realizar expediciones guerreras. (Morin, 1998).

Por otro lado, escritos de los misioneros que vivían en la zona antes de partir por la independencia del Perú explican, en cartas,

que la comunidad obedecía solo a tres jefes: Cayampay, Sanaguami y Samampico, sin lograr identificar cuál era el rango de cada uno y calificándolos como “curacas”, [los cuales] eran seleccionados por los misioneros para lograr una conexión entre el pueblo shipibo-conibo y la clase española. Los elegidos eran aquellos que conocían mejor el idioma español y entendían la religión. (Morin, 1998)

Según Morin (1998), ya sin misioneros en la zona, los curacas conservaron su poder, a la par que los maestros bilingües empezaron a ser vistos como líderes debido a que conocían de lectura y escritura, entendían de tecnología y percibían sueldos que les permitían gozar de utilidades necesarias para el pueblo shipibo-conibo.

Estos maestros bilingües se habían formado fuera de las aldeas indígenas, y tanto su familiaridad con el mundo mestizo como su experiencia con la vida urbana les conferían gran prestigio. El aprendizaje de la lectura y la escritura les daba una mayor autoridad que la de los curacas en tanto intermediarios respecto de la sociedad nacional. Finalmente, el hecho de ser los únicos que percibían un salario les permitía adquirir los bienes de consumo —radios, máquinas de escribir, motores para las embarcaciones (“peque-peques”), ropa, etc.— que muchos codiciaban para sí. (Morin, 1998)

Fascinados por la modernidad, esos maestros cumplían también la función de agentes de integración a la sociedad nacional. Además de encargarse de hacer respetar las leyes peruanas, “durante su formación habían aprendido a dejar atrás costumbres y tradiciones que consideraban obsoletas”. Esa misión integradora, sin embargo, a menudo “les impidió percibir los verdaderos problemas de los shipibo-conibos y los condujo, en algunas oportunidades, a chocar con la autoridad de los curacas” (Morin, 1998).

En 1974, durante el gobierno del general Velasco Alvarado, con la promulgación de la Ley de Comunidades Nativas y de Promoción Agropecuaria de las Regiones de Selva y Ceja de Selva (Decreto Ley 20653), el poder del que gozaban los curacas se vio minimizado por una nueva forma de gobierno parecida a la de los poblados mestizos.

Con el objetivo de integrar el mundo indígena a la sociedad,

esta ley garantizaba, por primera vez en nuestra historia, la existencia legal de las comunidades shipibo-conibas y la demarcación y titulación de sus tierras. Asimismo, descentralizaba hasta cierto punto el poder y lo transfería a las comunidades, dándoles el control de los asuntos civiles, de su policía y de la justicia de paz. (Morin, 1998).

En el aspecto económico, los shipibo-conibos cultivan plátano, maíz, arroz, piña, maní, caña de azúcar y café; que no se exporta, pero que se destina al comercio local. Otra actividad económica se vincula con un recurso presente desde su formación: el río.

Casi todo el transporte en peque-peques por el río Ucayali está en manos de shipibo-conibos.

La pesca y la caza también generan ingresos a la economía shipibo-coniba, tanto como el *boom* de las alternativas medicinales: “la reciente popularidad en zonas urbanas de frutas como el camu camu ha permitido que empiecen a perfeccionar su sembrado” (Morin, 1998).

Con el paso de los años, los shipibo-conibos se han ido involucrando a través de sus negocios locales, buscando que las generaciones que lleguen sean especialistas en este tipo de economía y así competir en el mercado internacional, pero siempre de la mano de sus expresiones culturales. En los últimos años, el turismo ha ingresado en el campo de sus actividades económicas a la ayahuasca, planta con la que se prepara un brebaje alucinógeno que atrae a miles de turistas cada año. De esta forma, los pobladores de la comunidad alcanzan su sustento económico a partir de la artesanía, la agricultura, la caza y demás actividades (Morin, 1998).

Por otra parte, la cosmovisión de los shipibo-conibos se puede ver en sus mitos, ritos y expresiones culturales.

La deformación del cráneo de los recién nacidos; el corte de pelo de las niñas al llegar a la pubertad; la escisión del clítoris; los duelos con cuchillo; el sacrificio de animales salvajes domesticados; las ceremonias para los muertos, las viudas y los viudos; los ritos de finalización de la viudez y de reinserción social; la prescripción de una dieta (*samá*); la pintura del cuerpo con huito (*ráre*); el uso de instrumentos filudos hechos de bambú y utilizados ritualmente en el corte del cordón umbilical y la ayahuasca; son, todos ellos, ritos que en su mayoría se desarrollan lejos de los pueblos conocidos, en poblados aislados, a distancia de las zonas amazónicas comunes, donde esas costumbres ya han sido restringidas. (Morin, 1998)

Según Morin (1998), para los shipibo-conibos el mundo se divide en cuatro zonas:

“1. Una zona inferior, no pintada, que corresponde al mundo inferior, subacuático, donde se encuentran las aldeas de los espíritus acuáticos (jéne yoshínbo) y de los malos espíritus (jacóma yoshínbo). La base de la vasija equivale al punto más bajo del cosmos, jéne shama;

2. Hacia arriba se encuentra una zona que abarca desde el abultamiento del jarrón hasta la base del cuello, la cual está cubierta con motivos de trazos muy largos (cánoa quéne); a esta zona corresponde el mundo superior naí (“el cielo”), donde se encuentran las aldeas de los buenos espíritus (jacón yoshínbo);

3. A la zona que se ensancha para formar el cuello del jarrón, cubierta con motivos muy finos y curvilíneos (mayá quéne), corresponde el mundo extra-

celestial, el del cielo superior (néte shama), donde se encuentran las aldeas de los cháiconi; y

4. Entre el mundo subacuático (jéne) y el mundo celestial (náí) se encuentra, finalmente, la tierra (mái), que es un gran disco flotante, rodeado por un océano y la anaconda primigenia (ronín), soberana del mundo acuático, la cual, mediante sus ondulaciones, ha cavado los lechos de los ríos y los riachuelos. En el vientre de la anaconda se encontraría el ácoronin, (de áco = “hoyo”; y ronin = “anaconda”), lugar de reposo de las almas humanas, cáya, que han sido arrebatadas por los malos espíritus yoshín. Para ascender de la tierra al mundo superior, los shamanes utilizan una torre (tori) y una escalera (náí tápiti) mágicos o, alternativamente, se valen del árbol de lupuna (shóno) (Roe & Gebhart-Sayer, 1982, pág. 118)”.

Según la descripción anterior de lo que es el mundo y sus divisiones en la cosmovisión shipibo-coniba, puede accederse a él mediante un viaje “astral” que se lograría con la ayahuasca.

En otro aspecto, los shipibos conibos han ganado fama por su producción artesanal y textil, y sus diseños geométricos (INEI, 2007). La cerámica, trabajo que las mujeres aprenden desde muy temprana edad, la han desarrollado con mayor habilidad. “Usan arcilla para la confección de piezas de alfarería de tamaños y usos diversos, que luego son pintadas con líneas quebradas” (Soldevilla, 2010).

A pesar de que el diseño tradicional shipibo-conibo, el *kené*, es una tarea esencialmente femenina, los hombres también se involucran en esa actividad. Así, mientras los hombres producen artículos en madera, caña, piedra y hueso, las mujeres se encargan de la elaboración de ceramios, textiles y pinturas faciales. (Morin 1998)

En cuanto a la educación, en un principio la proveía la familia. Con la llegada de los misioneros, fue instruida por sacerdotes que tenían la misión de enseñar la religión. Con el nacimiento de los curacas y de los maestros bilingües, la educación empezó a abrirse campo en el mundo urbano y dejar de lado el mundo rural, propio de los shipibo-conibos. En la actualidad, emplean como modelo la educación intercultural bilingüe, pues desean que sus tradiciones perduren en el tiempo (como se citó en Santos & Barclay, 1998).

De acuerdo con una investigación realizada por la profesora Pilar M. Valenzuela, de la Universidad de Leipzig (Alemania) y la Universidad de Oregon (EE. UU.),

en las comunidades shipibas es común que los niños sean monolingües hasta los seis años y que se inicien en el aprendizaje del castellano recién al ingresar a la escuela. La mayor parte de los maestros primarios son también shipibos y la lengua propia es parcialmente empleada en las escuelas bilingües. Los adultos

suelen hablar también el castellano, aunque su grado de dominio varía considerablemente en correlación con factores generacionales, de género, cercanía a los centros urbanos, afluencia de personas foráneas, acceso a medios de comunicación, etc. Por otro lado, la comunidad adulta vive obligada a hablar en lengua castellana debido a que esta es la usada en el país y la gran mayoría de adultos desarrollan actividades económicas, laborales y hasta sociales en zonas urbanas [como es el caso de la comunidad shipibo-conibo en Cantagallo]. (Valenzuela, 2001)

2.4.2 Experiencia en el contexto urbano

En el periodo 1990-2000, catorce familias shipibo-conibas llegaron a Lima, aterrados por la violencia política que estaba cada vez más presente en la selva, y se instalaron en Cantagallo, el asentamiento indígena con mayor número de habitantes en Lima. Estas familias constituyen “la primera comunidad nativa urbana en el Perú, de acuerdo con los criterios del Convenio 169 de la OIT para identificar a la población indígena” (Defensoría del Pueblo, 7 de noviembre de 2016).

Fueron los jóvenes de la comunidad shipibo-coniba los que tomaron la iniciativa de migrar a la capital; el principal motivo fue la continuación de estudios superiores. Sus familias, al conocer las carencias que afrontaban en Lima, “decidieron mudarse para apoyarlos económicamente, siendo la venta de sus artesanías la principal actividad a la que se dedicó la mayoría de las madres de familia” (Defensoría del Pueblo, 7 de noviembre de 2016).

Fue así como la comunidad shipibo-coniba de Cantagallo se asentó

sobre un antiguo vertedero de basura, entre la ribera del río Rímac y el Mercado de Flores, limitando con el Cercado de Lima y la tradicional zona de los Barrios Altos. Sus casas estaban hechas de madera, hacinadas, sin servicios básicos de agua potable y desagüe, y la gran parte de sus caminos estaban cubiertos de basura. Este fue uno de sus principales desafíos; luego vendrían más. (*Perú 21*, 5 de noviembre de 2016)

Después de años y de haber vivido en diferentes casonas y quintas ubicadas en Breña y Rímac, la comunidad se asentó en la que llamaron Isla Cantagallo. Con el crecimiento de la población, se formaron redes familiares y se constituyeron tres asociaciones: Avshil, Akushikolm y Ashirelv. En julio del 2007, la Municipalidad Distrital del Rímac les otorgó un certificado de posesión, con lo que empezaron a pagar los respectivos arbitrios municipales (Defensoría del Pueblo, 7 de noviembre de 2016).

En el 2012, la Municipalidad de Lima, por intermedio de la entonces alcaldesa

Susana Villarán, presentó el proyecto Vía Parque Rímac, que consistía en reubicar a los habitantes de Cantagallo a fin de poder construir un complejo de 25 hectáreas de áreas verdes. [Tiempo después,] sin embargo, la gestión municipal del alcalde Luis Castañeda anunció que ya no seguiría con ese proyecto, lo que provocó la indignación de la comunidad y el reclamo colectivo que exigía una inmediata reubicación. (Defensoría del Pueblo, 7 de noviembre de 2016).

A pesar de que la comunidad dialogó con el municipio, el proyecto se canceló y, a cambio, y en la avenida 28 de julio, se construyó un *bypass*, lo que dejó a los shipibos sin reubicación (Defensoría del Pueblo, 7 de noviembre de 2016). Luego, en noviembre del 2016, el asentamiento quedaría en escombros a causa de un incendio que destruyó 436 viviendas y dejó más de 2000 damnificados (*El Comercio*, 4 de noviembre de 2016).

Actualmente, los shipibos viven tan solo unos metros más allá de donde ocurrió el incendio, en viviendas hechas de triplay, madera y concreto deteriorado, donde también han reubicado el colegio EIB Comunidad Shipiba.

2.4.3 Colegio EIB Comunidad Shipiba: su fundación

Cantagallo cuenta con una institución educativa donde se enseña, en los niveles de inicial y primaria, la educación intercultural bilingüe. Debido a una identidad arraigada, propia del shipibo-conibo, en el 2008 solicitaron tener su propio colegio en Lima, y lo lograron gracias a su organización comunal. El reconocimiento como escuela intercultural bilingüe (EIB) llegó en el 2012. Es así como allí se enseña usando, además del castellano, la lengua shipiba.

Actualmente no se cuenta con un registro oficial sobre quiénes fundaron la escuela, pero se tiene claro que nació ante la necesidad de preservar la cultura, la lengua y las tradiciones de los shipibos en la capital². Luego del incendio que sufrió la comunidad shipibo-coniba en el 2016, el colegio EIB Comunidad Shipiba fue reubicado y hoy se encuentra en la cuadra 3 del jirón Virú, en el distrito del Rímac.

Esta reubicación ha implicado desafíos para las familias y, sobre todo, para sus estudiantes. Los escolares han dejado de concurrir a la escuela, y los constantes robos en las zonas aledañas aumentan esa deserción. A ese factor hay que sumar los pocos recursos del colegio y el escaso personal docente. Por todo ello, uno de los principales pedidos de la comunidad de Cantagallo es la reconstrucción del colegio en su zona, necesidad que se acrecienta por lo que significa la distancia entre la reubicación y el colegio en términos de gasto en pasajes y tiempo en recorrido si se trasladan caminando.

² Entrevista con Doris Muñoz, directora del colegio EIB Comunidad Shipiba, realizada en mayo del 2018 para esta investigación.

La directora del plantel, Doris Muñoz, es defensora de la revitalización de la lengua shipiba y trabaja arduamente para obtener mayor apoyo y reconocimiento. En la actualidad, se encuentra atenta al proceso de reintegración, que consiste en la implementación de los servicios de agua y desagüe y la construcción de pistas, veredas, parques y las primeras viviendas, programadas para inicios del 2020.



CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Diseño metodológico

Esta investigación es aplicada, con un enfoque cualitativo porque busca realizar análisis, interpretación y contextualización de datos con el objetivo de obtener riqueza, profundidad y calidad en la información, y no tanto cantidad y estandarización (Hernández et al., 2010, pág. 279). Tiene un alcance exploratorio y descriptivo en la medida en que aborda un campo poco explorado y busca identificar las diferentes prácticas comunicacionales que desarrolla una comunidad educativa con características muy particulares —el colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo—, para reforzar la educación intercultural bilingüe en un entorno urbano.

Se trata de un estudio del receptor, porque está centrado en los públicos o actores de la dinámica comunicativa del colegio: los alumnos del plantel. Pero también se ocupa del emisor, porque indaga en el rol cumplido por los profesores. Por último, recoge los puntos de vista de los padres de familia, actores importantes del proceso y receptores de las prácticas que se desarrollan en el colegio EIB de Cantagallo.

Para la medición de las variables se tomó en consideración el planteamiento de Arias, Valdivia, Del Mar y Arias, quienes formulan que toda propuesta educativa intercultural debe considerar tres elementos fundamentales: lo cultural, la comunicación y la construcción de una ciudadanía. Esto determinó preguntarse sobre las temáticas interculturales; las prácticas comunicacionales, sus recursos e impactos, así como las valoraciones que de ellas hacen los niños, sus padres y maestros; y los derechos y deberes que el colegio difunde en la comunidad educativa (Arias et al., 2017).

Se recogió el planteamiento de Huergo en *Educomunicación: más allá del 2.0*, quien valora los rituales, las rutinas, las posiciones, los gestos y las metáforas que se cumplen en la escuela. Ello sirvió para confeccionar los modelos de observación de los aspectos contextuales relacionados con el entorno interno y externo del colegio (Huergo, 2010).

Para el cumplimiento de los objetivos específicos de la investigación se utilizó una etnografía basada en la observación no participante y entrevistas en profundidad a los profesores, padres de familia y alumnos del cuarto grado de primaria del plantel, para saber cuáles son —o deberían ser— las prácticas comunicacionales en el ámbito de la educación intercultural bilingüe de este plantel y observar cómo se aplican en el día a día de la escuela (Flick, 1998). Asimismo, se realizó una revisión bibliográfica para abordar los aspectos contextuales en los que se desenvuelven las prácticas comunicacionales del proceso educativo EIB.

3.2 Población y muestra

El universo de esta investigación son todos los niños, padres de familia y profesores del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo, que, fundado en el 2008, contaba en el momento del recojo de la información con una población de 127 alumnos y 17 profesores pertenecientes a los niveles inicial y primaria (ver la Tabla 3.1).

El cuarto grado de primaria se eligió como muestra porque, según los docentes, es un año clave para el aprendizaje y afianzamiento de la lengua, en este caso shipiba. En el siguiente grado, los alumnos deben mostrar un manejo solvente de la lengua, tanto en la escritura como en la conversación.

La muestra estuvo compuesta por 18 alumnos, que fueron observados durante una jornada habitual de clases (jueves 26 de abril del 2018, de 7:30 a. m. a 12:45 p. m.), de los cuales se entrevistó a diez, y también a sus padres. Asimismo, se incluyó a tres profesores, de modo que: a. uno debía ser shipibo (el tutor de cuarto grado cumplía con esta condición); b. otro no debía pertenecer a esa comunidad; y c. otro debía ser el director (directora, en este caso) del colegio.

Todos ellos dieron su consentimiento para que la información que proporcionaran en las entrevistas aplicadas fueran incorporadas en esta investigación.

Tabla 3.1

Características de la muestra

Investigador	Título	Universo	Muestra	Unidad
Adriana Cuéllar	Prácticas comunicacionales utilizadas por maestros EIB para reforzar la educación intercultural bilingüe en el colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo	Todos los niños, padres de familia y profesores del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo.	18 alumnos del cuarto grado de primaria. 10 padres de familia. 1 profesor shipibo (tutor del cuarto año de primaria).	Cada una de las percepciones y actitudes sobre las prácticas comunicativas utilizadas para reforzar la EIB del cuarto grado de primaria del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo.

			1 profesor no shipibo. 1 directora del plantel.	
--	--	--	--	--

3.3 Matriz de variables

Para esta investigación se confeccionó una matriz de variables que permitió establecer las categorías e indicadores que se medirían según las técnicas de recolección de datos señaladas (ver la Tabla 3.2).

La primera variable se refiere a las experiencias de comunicación que refuerzan la educación intercultural bilingüe en el colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo, la que involucra temas, prácticas y recursos. Entendemos los temas interculturales como los asuntos o tópicos que se abordan en las clases; mientras que las prácticas comunicacionales utilizadas tienen que ver con exposición de profesores, participación de alumnos en paneles, debates, observaciones, representaciones, producción de materiales, prácticas shipibo-conibas, mitos, leyendas, cuentos, etcétera; y los recursos de comunicación empleados incluyen, entre otros, periódicos murales, manuales video/audio, presentaciones digitales y TIC.

La segunda variable abarca los aspectos contextuales externos a la experiencia del colegio, como: factores políticos, para analizar las leyes que influyen en la enseñanza de la EIB; económicos, para saber si los presupuestos son suficientes o no y en qué medida impactan en este tipo de educación; socioculturales, para conocer las percepciones de la comunidad; y tecnológicos, para analizar la utilización o no de las TIC y en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los aspectos contextuales internos se vinculan con actividades habituales en un plantel (asistencia, determinación de objetivos de clase, entre otros) y otras que son exclusivas del plantel (rutina de trabajo de los alumnos, tipo de interacción grupal, uso de la lengua castellana y la lengua shipiba, entre otros).

La tercera variable se relaciona con los roles de los actores que intervienen en las prácticas comunicacionales de la EIB, entendiéndose por tales las funciones que asumen los niños, los padres de familia y los profesores dentro del proceso comunicativo de transmisión de conocimiento, asistencia y participación.

Tabla 3.2

Matriz de variables del estudio

Objetivos	Variable general	Categorías	Indicadores	Procedimientos
<p>Identificar las principales experiencias de comunicación que han ayudado a reforzar la educación intercultural bilingüe del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo.</p>	<p>Principales experiencias de comunicación</p>	<p>Temáticas interculturales</p> <p>Prácticas comunicacionales</p> <p>Recursos de comunicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Costumbres y tradiciones shipibas - Cuentos, mitos, leyendas, etc. - Animales de la selva y plantas shipibas - Exposición de profesores - Participación de alumnos en paneles, debates, observaciones, representaciones - Producción de materiales - Prácticas shipibo-conibas, mitos, leyendas, cuentos, otros - Periódico mural - Manuales video/audio - Presentaciones digitales - PPT - TIC 	<p>Observación no invasiva</p> <p>Entrevista</p>

Describir los aspectos contextuales que influyen en el reforzamiento de la educación intercultural bilingüe en el colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo.	Aspectos contextuales	Político Económico Sociocultural Tecnológico	Leyes Presupuestos Grado de aceptación de EIB TIC	Entrevistas Revisión bibliográfica
Identificar el rol de los distintos actores que intervienen en las prácticas comunicacionales para reforzar la educación intercultural bilingüe en el colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo.	Rol de los actores	Niños Padres de familia Profesor(es) encargado(s)	Nivel de conocimiento, asistencia y participación	Observación no invasiva Entrevista (solo a padres de familia)

3.4 Instrumentos de medición

Al abordar un enfoque cualitativo y encontrarnos en un escenario concreto —el estudio del salón de clases de cuarto de primaria del único colegio EIB en un contexto urbano— se optó por la perspectiva etnográfica para observar la realidad social en su conjunto, lo que Heritage denomina un *microscopio social* (citado por Amezcua, 2000). Para ello, se aplicaron técnicas de complementariedad y de alternancia, como la observación y la entrevista en profundidad (págs. 31-32), para reconocer los componentes culturales de los actores involucrados, como los alumnos, sus padres y los docentes del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo.

Esto nos permitió, a la vez, llegar a conceptos teóricos más amplios, analizando la identidad de los shipibo-conibos en Cantagallo, sus socializaciones de grupo, sus relaciones de poder y liderazgo, y otros tantos elementos que surgieron a medida que la

investigación avanzaba, como los conceptos de interculturalidad, inclusión y folklorización.

3.4.1 Guía de entrevistas

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas para los profesores encargados, estudiantes y padres de familia, con base en cuestionarios con preguntas abiertas. La creación de estos formatos nos corresponde, los cuales siguen las variables de la investigación (ver Anexos 1, 2 y 3).

3.4.2 Tabulación de entrevistas

Asimismo, se confeccionaron matrices que permitieron administrar las respuestas de los entrevistados siguiendo las variables de la investigación.

El objetivo de la primera matriz elaborada fue recoger información de los profesores relativa a su procedencia y formación; las experiencias de comunicación aplicadas en sus sesiones de clases en las variables de temáticas interculturales, prácticas comunicacionales y recursos de comunicación; y sus opiniones acerca de los aspectos contextuales políticos, económicos, socioculturales y tecnológicos que intervienen en su práctica docente.

La segunda matriz elaborada tuvo como objetivo recoger información de los niños del cuarto grado de primaria relativa a su procedencia; las experiencias de comunicación que pudieron o no pudieron percibir y vivenciar en sus clases; y los aspectos contextuales que creen que influyen o no influyen en su aprendizaje diario.

El objetivo de la tercera matriz elaborada fue recoger información de los padres de los niños que fueron consultados en la matriz anterior. Se les consultó respecto a su procedencia; sus opiniones acerca de las experiencias de comunicación que se han dado o no se han dado en la educación de sus hijos y de las cuales han sido partícipes; la influencia de los aspectos contextuales que perciben en el proceso de aprendizaje de sus menores; y el rol que consideran que cumplen en la vida educativa de sus hijos.

Tabla 3.3

Matriz de tabulación de profesores

Variables		Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3
Perfil	Procedencia de lengua			
	Formación de docente			

Experiencias de comunicación	Temáticas interculturales			
	Prácticas comunicacionales			
	Recursos de comunicación			
Aspectos contextuales	Político			
	Económico			
	Sociocultural			
	Tecnológicos			

Tabla 3.4

Matriz de tabulación de niñas y niños

Variables		Niño 1	Niño 2	Niño 3
Perfil	Procedencia de lengua			
	Temas interculturales			
Experiencias de comunicación	Prácticas comunicacionales			
	Recursos de comunicación			
	Político			
Aspectos contextuales	Económico			
	Sociocultural			
	Tecnológicos			

Tabla 3.5

Matriz de tabulación de padres de familia

Variables		Niño 1	Niño 2	Niño 3
Perfil	Motivos de elección EIB			

Experiencias de comunicación	Importancia de la comunicación			
	Recursos de comunicación			
	Cambios y recomendación			
Aspectos contextuales	Político			
	Económico			
	Sociocultural			
	Tecnológicos			
Roles de actores	Padres de familia			



CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Los resultados que aquí se presentan se basan en las tres variables planteadas en los objetivos de la investigación.

La primera variable se refiere a las principales experiencias de comunicación, que permiten entender cómo las prácticas comunicacionales ayudan a reforzar la educación intercultural bilingüe. La segunda variable abarca los aspectos contextuales que se estima tienen impacto en el reforzamiento de la educación intercultural bilingüe: aspectos políticos, económicos, socioculturales y tecnológicos. La última variable se refiere al rol cumplido por los actores: estudiantes, profesores encargados y padres de familia del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo.

4.1 Quién es quién en Cantagallo

Antes de mostrar los resultados de la investigación es pertinente reconocer los perfiles de los miembros del colegio que accedieron a contestar las entrevistas de campo realizadas en el plantel previa autorización de la dirección.

4.1.1 Perfiles

Uno de los hallazgos es que algunos padres, niños y profesores no son shipibos, sino que nacieron en Lima o en otra región del país.

De los diez padres de familia consultados, tres no nacieron en el seno de la comunidad amazónica. Los padres se distribuían en cinco matrimonios shipibos, dos no shipibos y tres mixtos (es decir, uno de los padres es shipibo y el otro no). Siete de los padres hablan ambas lenguas y tres solamente castellano (ver la Tabla 4.1).

En las entrevistas se recogieron comentarios y opiniones acerca de la cultura shipiba; por ejemplo, los matrimonios de constitución no shipiba consideran que el aprendizaje de una lengua y cultura diferentes es importante para sus hijos:

Yo nací y crecí en Lima, pero me parece que es interesante que mi hija aprenda ambos idiomas. (Carmen Rodríguez, madre de K. B., 10 años)

Mi esposa y yo no pertenecemos a la comunidad shipiba, pero el saber que mi hija podría aprender otro idioma influyó para que matriculemos a mi hija en este colegio. (Eduardo Silva, padre de C. C., 10 años)

Los matrimonios de constitución shipiba valoran el hecho de formar a sus hijos en su cultura y lengua ancestrales:

Yo matriculé a mi Y. aquí porque creo que es importante mantener la cultura y la lengua shipiba. Pienso que hablar y estudiar shipibo hará que Y. aprenda más. (Priscila Vásquez, madre de Y. C., 9 años)

Yo no quiero que se olvide de su cultura porque además le enseñan la lengua, y es importante. (Lourdes Pizarro, madre de A. B., 9 años)

Asimismo, los matrimonios de constitución mixta expresaron su interés en que sus hijos aprendan de la cultura shipiba y reconozcan la importancia de preservar las “raíces”:

No soy de origen shipibo, pero mi esposa sí. Mi hija estudiaba en Cantagallo antes del incendio y cuando se dio la reubicación estuve de acuerdo en la reincorporación de M. R. a la escuela porque me parece que es importante que ella esté conectada con sus raíces. (Ernesto Romero, padre de M. R., 8 años)

En los matrimonios shipibos hubo posiciones divergentes respecto al concepto de interculturalidad y a si debe ser considerado un factor determinante en la vida de los estudiantes del colegio:

Pertenezco a la comunidad shipiba, pero solo hablo español. No matriculé a mi hija por el idioma ni la interculturalidad, pero sí creo que es una ventaja de este colegio para ella. (Antonia Dávila, madre de A. I. R., 8 años)

Matriculé a mi hija en este colegio porque es de la comunidad y aquí podrá aprender su lengua y su cultura. (Roberta Sandoval, madre de F. E. V., 9 años)

Tabla 4.1

Perfil del alumno

Nombre	Origen	Edad	Sexo	Padre	Madre
Freyre Edilson Vidaurre Sandoval	No comunidad shipiba	9 años	M	No comunidad shipiba	Comunidad shipiba
Yahaira Canallo Vásquez	Comunidad shipiba	9 años	F	Comunidad shipiba	Comunidad shipiba
Kiara Baneo Rodríguez	No comunidad shipiba	10 años	F	No comunidad shipiba	No comunidad shipiba
Eisen Sinviri Linares	Comunidad shipiba	10 años	M	Comunidad shipiba	Comunidad shipiba
Julio César Pomaina Huaya	Comunidad shipiba	9 años	M	Comunidad shipiba	Comunidad shipiba

Imalet Cananta Meléndez	Comunidad shipiba	9 años	M	Comunidad shipiba	Comunidad shipiba
Amoj Bautista Pizarro	Comunidad shipiba	9 años	M	Comunidad shipiba	Comunidad shipiba
Ana Isabel Roque Dávila	Comunidad shipiba	8 años	F	No comunidad shipiba	Comunidad shipiba
Milagros Romero Morocho	Comunidad shipiba	8 años	F	No comunidad shipiba	Comunidad shipiba
Camila Belén Castillo Chumpen	No comunidad shipiba	10 años	F	No comunidad shipiba	No comunidad shipiba

Respecto a los alumnos, siete de los diez entrevistados manifestaron sentirse miembros de la comunidad shipiba (cuatro niños y tres niñas), aun cuando algunos no nacieron en la Amazonía. Ocho comentaron que hablan shipibo y castellano, y los otros dos, solo castellano (aunque —según dijeron— ansían poder expresarse en las dos lenguas) (ver la Tabla 4.1).

En la mayoría de los casos, los alumnos de origen shipibo que hablan ambas lenguas se muestran contentos con ese aprendizaje:

Yo hablo español y shipibo desde los cinco años y me gusta que me enseñen las dos lenguas. (E. S., 10 años)

Hablo español y también un poco de shipibo desde los seis años. Me gustan las dos porque me gusta aprender el idioma de mi mamá. (Y. C., 9 años)

Los niños valoraron su pertenencia a la comunidad shipiba de diversas maneras, aunque se observan algunas opiniones contradictorias. Por ejemplo, E. V. (9 años), quien tiene ascendencia shipiba y aprendió la lengua en el colegio, no se percibe shipibo. A. B. (9 años), un niño de origen shipibo que habla ambas lenguas, dijo que prefiere el castellano. En la otra orilla, K. B (10 años) no tiene origen ni padres shipibos, solo habla castellano, pero tiene el deseo de aprender la lengua y la cultura shipibas:

Ayudo a mi hijo con las tareas en casa y muchas veces me habla en el idioma nativo y le respondo con nuevas palabras, para que así aprenda cada vez más. (Roberta Sandoval, madre de E. V., 9 años)

Yo sí pertenezco a la comunidad, pero no vivo en Cantagallo. Sé ambos idiomas desde los tres años, pero hablo más español. El shipibo no mucho, porque me parece difícil. (A. B., 9 años)

Yo solo sé español. Recién entré a este colegio, pero me gustaría hablar shipibo. (K. B., 10 años)

Respecto a los tres profesores entrevistados, dos pertenecen a la comunidad shipiba y hablan ambas lenguas (la directora, Doris Muñoz Sánchez, y el profesor Inem Megín),

mientras que el tercero es una profesora no shipiba, que no habla la lengua y se ha integrado al colegio recientemente, en el 2018 (Elizabeth Cajahuamán).

Sus testimonios permiten visualizar la diversidad de opiniones y posturas que se viven en el colegio de Cantagallo y que enriquecen la experiencia de aprendizaje.

La directora del plantel, Doris Muñoz Sánchez, manifestó que nació, creció y terminó sus estudios en la Amazonía. Aprendió ambas lenguas desde temprana edad y siente un gran compromiso por revitalizar y preservar sus raíces:

La lengua shipiba es mi lengua materna. Aprendí el español a los cinco años, en la escuela, porque mis profesores eran hispanos hablantes. Estudié educación en Pucallpa, en el Instituto Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha. Estudié la carrera de Educación Intercultural Bilingüe porque deseaba revitalizar la lengua; es algo que se debe hacer y seguimos trabajando para hacerlo. (Doris Muñoz Sánchez, directora del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo)

Igualmente, el profesor Imer Megín, tutor de cuarto grado de primaria, es de origen shipibo y habla ambas lenguas. Se formó en Pucallpa y realizó estudios de posgrado en Lima. Por su parte, la profesora Elizabeth Cajahuamán no mostró interés en hablar la lengua amazónica:

No recuerdo exactamente cuándo aprendí el español, pero fue aproximadamente desde los cinco años, en el colegio. La lengua shipiba es mi lengua nativa. La formación EIB fue por carrera universitaria, con la carrera de Educación Primaria Bilingüe en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, en Pucallpa. Luego realicé una maestría en psicología educativa en la UCV, en Lima. (Imer Iván Megín Escobar, profesor tutor de cuarto grado de primaria del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo)

Para ser sincera, no sé hablar la lengua shipiba; solo hablo español. Nunca había estado en un colegio EIB. Estudié educación en la UIGV. Tengo una maestría en administración de la educación. Pienso estudiar un doctorado porque es importante ir actualizándose en la preparación; el sector educativo está cada vez más exigente. (Elizabeth Cajahuamán, profesora del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo)

Estas últimas declaraciones muestran una contraposición con el objetivo de la Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe, ya que en el artículo 20 de la Ley 28044, Ley General de Educación, se determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano (Minedu, 2016b).

Lo que queda claro es que, pese a la diversidad de origen, de constituciones matrimoniales, de lenguas usadas en la cotidianidad y de las posiciones diferentes de los padres en el modo de entender la interculturalidad, el respeto es transversal a todo lo antes mencionado. Aquí es pertinente recordar la posición de Vallescar Palanca:

La interculturalidad aboga por la apertura y disposición para retomar constantemente la actitud de diálogo y la propia visión y percepción del mundo, buscando adecuar el comportamiento a la realidad y construir un modelo capaz de reconocer las propias necesidades en el respeto de los otros. (2006, pág. 189)

4.2 Principales experiencias de comunicación

Las experiencias de comunicación que se viven en el colegio de Cantagallo muestran la confluencia de dos culturas que comparten prácticas y soportes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándose y respetando las particularidades de las personas involucradas. Como plantea Bruner:

La educación no es solo una tarea técnica de procesamiento de la información bien organizado, ni siquiera sencillamente una cuestión de aplicar ‘teorías del aprendizaje’ al aula ni de usar los resultados de ‘pruebas de rendimiento’ centradas en el sujeto. Es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura. (1997, pág. 62)

Las entrevistas aplicadas a los profesores, los alumnos y los padres de familia permitieron ratificar los hallazgos registrados en la observación no participante que se hizo en las instalaciones del colegio; puntualmente, en el aula seleccionada por el estudio (cuarto grado de primaria).

El resultado fue el reconocimiento de ciertas temáticas interculturales —que caracterizan la interacción de todos los actores dentro y fuera del aula—, prácticas comunicacionales y recursos de comunicación. Pasamos a explicar estos hallazgos.

4.2.1 Temáticas interculturales

El colegio EIB de Cantagallo enseña en dos lenguas: castellano y shipibo. Su directora afirma que la naturaleza del plantel los compromete con el desarrollo de un modelo educativo que dé énfasis al interés por las minorías, su autoconocimiento y el respeto y conocimiento de las diferencias de los demás, en beneficio de relaciones positivas entre peruanos de distinto origen étnico. Explica que el plantel fomenta la igualdad de oportunidades para todos, lo que se traduce en una educación que privilegia lo intercultural, es decir, la integración, el encuentro y el respeto al otro, vinculando el mundo occidental con el amazónico.

El “vivir con” personas de diferentes etnias, razas y culturas implica la oportunidad de abrirse a procesos de autoconocimiento y de conocimiento del otro, compartir espacios y experiencias, y construir un lugar en el que se potencie la interacción y el reconocimiento mutuo. (Soriano, 2005, pág. 10)

En esta investigación se quiso saber cómo perciben los estudiantes los temas interculturales que abordan los profesores, así como el nivel de recordación y la actitud (de aprobación o rechazo) que generan en el alumnado.

Cuando se les preguntó a los estudiantes sobre los temas principales tratados en las clases, mencionaron asuntos relacionados con la fauna shipiba, que se abordan en el curso de Ciencias, en el que se les explica las principales características de los animales.

Otro tema de interés para los niños es el relacionado con los cuentos, mitos y leyendas, abordados en el curso de Comunicación y que, en muchos de los casos, son verbalizados en las clases o se recrean en relatos o dibujos elaborados por los propios niños.

Me gusta cuando hablan de los animales porque puedo imaginarlos para luego dibujarlos en mi hoja. (Y. C., 9 años)

En clases me cuentan las leyendas de la noche en la selva y me gusta cuando hablan de los animales y las plantas. (J. C. P., 9 años)

Hacemos lecturas en clase; nos dicen cómo son los animales y plantas. Me gusta cuando el profesor nos cuenta los cuentos y nos habla de paisajes, y también me gusta describir a los animales y plantas. (C. C., 10 años)

Los docentes aseguran que el enfoque intercultural es transversal a todos los cursos, es decir, aparece tanto en Arte como en Matemáticas, porque se busca vincular esos contenidos con las experiencias de vida de los estudiantes, quienes se expresaron así:

En las clases me hablan de lo importante que son la familia y la comunidad. (A. I. R., 8 años)

En Matemática me ponen ejemplos con animales de la comunidad shipiba. (E. S., 10 años)

Hacemos varios temas. En Matemáticas aprendemos la división y multiplicación; en el curso de Personal dibujamos a nuestra familia en la comunidad; y en Ciencia vemos las plantas y animales. Pero de todos [los cursos], mis favoritos son los cuentos de la comunidad. (A. B., 9 años)

Los profesores explican que los contenidos que se imparten siguen lo planteado en el Currículo Nacional de la Educación Básica (Minedu, 2016a), pero adaptándolos a la realidad de un colegio de educación intercultural bilingüe³.

Siguiendo esta línea, en el colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo cada curso tiene un fuerte componente intercultural. En Ciencias se estudian la flora y fauna; en Comunicación se estudian los textos y cuentos que integran ambas culturas; en Matemáticas se plantean problemas matemáticos usando personajes, recursos y ambientes según el contexto limeño y shipibo; en Personal se aborda el mundo social y comunal del estudiante (familia, amigos y comunidad) y la enseñanza del curso de Lengua Shipiba (ver la Tabla 4.2).

³ El Currículo Nacional de la Educación Básica tiene como prioridad “los valores y la educación ciudadana de los estudiantes para poner en ejercicio sus derechos y deberes, así como el desarrollo de competencias, asociadas al manejo del inglés, la educación para el trabajo y las TIC, además de apostar por una formación integral que fortalezca los aprendizajes vinculados al arte y la cultura, la educación física para la salud, en una perspectiva intercultural, ambiental e inclusiva que respeta las características de los estudiantes, sus intereses y aptitudes” (Minedu, 2016b).

Los maestros entrevistados comentaron que la meta es mantener y revitalizar la cultura y la lengua shipibas, por lo que existe una temática EIB en cada curso que ofrece el colegio, para integrar lo intercultural en proyectos y unidades de aprendizaje. En el caso de la cultura shipiba se recoge información sobre sus costumbres, hábitos y contextos naturales, para relacionarla con la cultura no amazónica; principalmente, con las prácticas urbanas y la cotidianidad de ciudades como Lima:

Los temas EIB que se tocan son acerca de la cosmovisión shipiba, sus diseños, su bisutería, plantas, animales; también se habla de la ayahuasca y otros brebajes de la cultura. Se realizan talleres de lengua y gramática. Existe una transversalidad de todos los cursos con el tema intercultural. (Imer Iván Megín Escobar, profesor tutor del cuarto grado de primaria)

Una prioridad de una escuela EIB es la preservación de la lengua originaria; incluso hay una resolución que dicta revitalizarla. La clase de Lengua Nativa tiene un espacio de dos horas semanales; se enseñan expresión oral en inicial y expresión oral y escrita en primaria. El colegio maneja su propio currículo de EIB, pero lo adapta a su actual contexto... el menor de edad es sensibilizado para que aprenda la lengua. En cada curso, el tema intercultural es transversal. En Matemática se adaptan los problemas al contexto shipibo. En los demás cursos se enseña cada tema teniendo en cuenta el factor intercultural. (Doris Muñoz Sánchez, directora del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo)

Tabla 4.2

Temáticas interculturales por curso

Cursos	Temas interculturales
Ciencias	Plantas shipibas, animales y naturaleza
Comunicación	Textos, cuentos, mitos y leyendas donde se integran ambas culturas
Matemáticas	Contextualización del problema
Personal Social	Familia, amigos y comunidad
Lengua Nativa	Gramática shipiba

En la observación no participante realizada en una jornada de clases se pudo constatar que la interculturalidad se vive en las temáticas que se dictan, pero también dentro del aula. Se percibe en la infraestructura educativa y en la dinámica profesor-alumno.

Se aprecia una revalorización de los contextos amazónicos cuando se dota al salón de una decoración particular, basada en tonos verdes, brillantes y llamativos, propios de

la cultura shipiba. Estos matices se aprecian también en los trabajos de los estudiantes y, en general, en el mobiliario, así como en los uniformes escolares (ver la Figura 4.1).

En la ambientación del salón de clase se destacan gráficos y rótulos decorados con temáticas interculturales, frases en castellano y en shipibo (ver la Figura 4.2), en periódicos murales, pancartas y carteles.

Figura 4.1

Mobiliarios, elementos del aula y uniformes de los estudiantes de cuarto grado



Nota. Abundan los tonos verdes y llamativos con referencia a lo amazónico. Fotos de Adriana Cuellar.

Figura 4.2

Rótulos de presentación de áreas en ambas lenguas: castellano y shipibo



Nota. Fotos de Adriana Cuellar.

4.2.2 Prácticas comunicacionales

Las prácticas comunicacionales dentro de una organización son fundamentales para garantizar el éxito de una gestión, sea que se cumplan en el entorno de una empresa, en centros de estudios o en la vida diaria.

En el caso que se analiza resultan decisorias, pues influyen en el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos (Bruner, 1986, pág. 27). Para esta investigación, las prácticas comunicacionales que se detectaron fueron las siguientes: exposiciones desarrolladas por los profesores; participación de alumnos en actividades diversas y habituales en un salón de clases (debates, observaciones, representaciones, producción

de materiales); y prácticas particularmente orientadas a resaltar lo shipibo-conibo (mitos, leyendas y cuentos).

En el salón del cuarto grado, los alumnos trabajan en cuatro mesas colaborativas, cada una con espacio para seis niños (ver la Figura 4.3). El objetivo de esa disposición es contribuir a la interacción e integración de la educación intercultural, así como al apoyo entre pares. Es importante destacar aquí el aporte de Vygotsky, que entiende “el aprendizaje no solo como una actividad individual, sino como una actividad social que tiene lugar a partir de las interacciones que se producen en la escuela, en la clase y en variedad de actividades, en un proceso de *andamiaje colectivo*” (Vygotsky, 1987).

Figura 4.3

Alumnos del cuarto grado de primaria trabajando en las cuatro mesas colaborativas



Nota. Fotos de Adriana Cuellar.

No menos importante es la interacción entre el profesor y los alumnos; el docente trabaja de manera muy cercana y verifica el trabajo colaborativo de las mesas. Los estudiantes participan y generan consensos sobre diversos asuntos, para luego verbalizar y socializar sus ideas dentro y fuera de cada grupo. De esta manera —explicaron los

profesores—, se suma al concepto de trabajo colectivo y de comunidad, propio de la cultura shipiba. También permite la creación de contenidos propios, la retroalimentación entre mesas y de lo expuesto por el profesor.

En la observación de las clases se verificó que la exposición del docente va acompañada de técnicas como la de “lluvia de ideas”, orientadas a promover la participación. Los niños proponen ideas, las socializan con el grupo y el profesor las anota en la pizarra, para luego obtener hipótesis y conclusiones que se debaten con los demás niños (ver la Figura 4.4).

Figura 4.4

Participación colaborativa entre mesas de trabajo y retroalimentación por el profesor



Nota. Fotos de Adriana Cuellar.

En las entrevistas, cuatro de los diez niños consultados manifestaron que recuerdan, sobre todo, la producción de textos, de cánticos o materiales; también les llaman la atención las representaciones y observaciones gráficas de temas relacionados con la flora y fauna (ver la Figura 4.7):

Me gusta mucho crear cuentos. Trato de escribir lo más grande que puedo en el papelote para que lo pueda ver desde la puerta. También salimos a observar las plantas que plantamos nosotros mismos. Yo respondo cuando el profesor pregunta y me gusta que el profesor escoja mis ideas... Me gustaría que otros niños también puedan hacer lo que hacemos aquí. (E. S., 10 años)

Me gusta dibujar y escribir los textos que creamos, pero no me gusta hablar mucho en grupo porque me da vergüenza, pero sí sé que es importante. Recomiendan pintar, dibujar y escribir en los papelotes. (I. C., 9 años)

Primero plantamos plantas y escribimos, y a veces salimos a observar el progreso de las plantas. También actuamos las historias de los mitos. Me gustaría también que otros niños participen y hagan cosas con materiales. (Y. C., 9 años)

Hacemos nuestras láminas y cuentos y también plantamos las plantas. También me gusta ver que mis amigos participan mucho en las clases y hacen debates de los temas. (F. E. V., 9 años)

Un segundo grupo de alumnos recordó los debates y la participación de los compañeros de clase:

Cuando mis amigos participan, a mí también me gusta participar. Me gusta crear historias con animales de la selva; yo primero escribo en los papelotes la historia, luego dibujo y lo pinto... Sí, me gustaría que más niños lo hicieran, porque aprenden con eso. (A. B., 9 años)

Participamos en la clase y hacemos dibujos y cuentos y luego los exponemos. Me gusta que mis amigos hagan debates porque todos tienen muchas ideas, que son diferentes o a veces iguales. (C. C., 10 años)

Otro grupo destacó la exposición del profesor en las clases:

El profesor hace clases y expone bien, y cuenta bonitos cuentos de la comunidad. A mí también me gusta dibujar y escribir los textos y también cuando salimos a ver las flores que plantamos. Sí, me gustaría que a otros niños les enseñen esos temas en sus colegios. (M. R., 8 años)

[A]l profesor siempre le gusta que hablemos y demos nuestra opinión del tema. Me gusta también cuando nos enseñan en las cartulinas los dibujos de las plantas. (K. B., 10 años)

El profesor explica bien y yo le entiendo. También escribe en la pizarra lo que le decimos. (J. C. P., 9 años)

Para los profesores, estas prácticas son instrumentos valiosos para llegar a sus alumnos, captar su atención y tener una mayor respuesta en sus aprendizajes. Además, se utilizan a lo largo de todo el proceso para una mejor transmisión de la EIB, incluyendo actividades extracurriculares fuera del horario de clase:

El uso de la comunicación para la transmisión de la EIB es importante y se realiza a través de la exposición de talleres, debates, participaciones de los alumnos. Su importancia reside en que la EIB preserva y revitaliza la lengua materna y da a conocer diferentes manifestaciones, cosmovisión y la riqueza cultural, lingüística y social. Rescata los valores. Entre las prácticas de comunicación que más se utilizan está la exposición de la clase, la participación y réplica de alumnos, la producción de materiales, el

aseguramiento de la comprensión a través de ruedas de preguntas y el relato de mitos, cuentos y leyendas de la cultura shipiba. (Imer Iván Megín Escobar, profesor tutor de cuarto grado de primaria)

La directora del colegio explica cuán importantes son las prácticas comunicacionales en el proceso de aprendizaje y cómo ahora, gracias a su aplicación, nota cambios no solo en el alumnado, sino también en la institución:

Sí se utiliza la comunicación para la EIB, esta es formada desde inicial, según el nivel y la edad. Los beneficios de estas prácticas de comunicación se ven reflejados en que los menores ahora ya no tienen vergüenza al momento de hablar en su idioma natal. La creación de cuentos, por ejemplo, nos ha llevado a participar en un concurso de “Buenas prácticas”, en donde hemos quedado dentro de los cinco primeros puestos. Los alumnos exponen sus propios trabajos manuales en su lengua y en castellano. El trabajo grupal aquí es importante porque mejora la EIB, ya que parte de la cultura shipiba se centra en compartir y trabajar en grupo. (Doris Muñoz Sánchez, directora del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo)

4.2.3 Recursos de comunicación

Los profesores manifiestan en las entrevistas que, como recursos, el colegio solo dispone de pizarra, papelotes, hojas *bond* y plumones. En cuanto a las TIC, la institución no cuenta con acceso a tecnologías digitales para las clases, lo que es una limitación en el trabajo educativo.

La institución no cuenta con TIC para la transmisión de EIB. Las TIC son importantes porque refuerzan el aprendizaje y lo hacen más ágil. Yo realizo la programación de las sesiones de aprendizaje en mi computadora y estoy familiarizado con las TIC, pero estas son necesarias en el salón de clases. (Imer Iván Megín Escobar, profesor tutor de cuarto grado de primaria)

No se cuenta con TIC. No hay aula de innovación. A veces yo traigo mi *laptop* al colegio, pero no es suficiente. No se puede trabajar. (Elizabeth Cajahuamán, profesora del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo)

No se cuenta con TIC en la institución. La dirección apenas tiene una computadora antigua, la cual fue donada, que no cumple con las exigencias del mundo moderno. La tecnología es nuestra mayor debilidad. (Doris Muñoz Sánchez, directora del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo)

La precariedad digital coloca a los docentes en el plano de los soportes tradicionales que, en otras escuelas, han sido incluso reemplazados por los recursos virtuales.

El recurso que más uso es la pizarra. Las clases son preparadas teniendo en cuenta recursos comunicativos, ya que hay más interés y respuesta por parte de los alumnos. Ellos aprenden con cosas concretas. (Imer Iván Megín Escobar, profesor tutor de cuarto grado de primaria)

A veces traigo mi *laptop* y casi siempre uso los papelotes y la pizarra. Las clases son preparadas según el plan anual, donde está incluida la interculturalidad. (Elizabeth Cajahuamán, profesora del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo)

El recurso que la escuela más usa son papelotes, porque ayuda a que los menores puedan trabajar de forma grupal. Las pizarras, los papelotes y los libros traducidos en idioma shipibo por el ministerio son, por el momento, una forma de impulsar la EIB. (Doris Muñoz Sánchez, directora de colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo)

Un soporte de importancia es la producción de materiales por parte de los niños, que sirven de inspiración para sus compañeros y grafican sus experiencias de vida respecto a la cultura amazónica:

En las sesiones de aprendizaje se incluyen lecturas, descripciones, observaciones y producciones de los niños. Las experiencias más gratificantes que he tenido con los niños son la producción de juegos, diseños y arte. Ver cómo los niños crean nuevas cosas y hacen canciones rescatando su cultura es muy enriquecedor. (Elizabeth Cajahuamán, profesora del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo)

Uno de los momentos más gratificantes es recordar que fuimos los pioneros en revitalizar la lengua en Ucayali. Yo formo parte de un grupo de profesores pioneros en EIB, y ahora estamos haciendo el mismo trabajo desde que llegué a Lima, hace ocho años. Esto es lo que me motiva a seguir adelante con la EIB. (Doris Muñoz Sánchez, directora del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo)

Desde la perspectiva de los niños, evidentemente, los recursos de comunicación que más recuerdan son los tradicionales. La totalidad mencionó los papelotes, la pizarra y las hojas *bond* como sus preferidos. Ocho de ellos afirmaron que prefieren los papelotes porque les resulta más atractivo y divertido. Todos quisieran que estos recursos estuvieran al alcance de otros niños:

El profesor usa mucho la pizarra para apuntar lo que nosotros le decimos. También usamos papelotes y nos dan hojas *bond* para escribir los cuentos que hacemos. También podemos dibujar los animales y las plantas que vemos en la clase. De todos, mi favorito son los papelotes, porque se ven más vistosos y se pegan en las paredes del salón. (K. B., 10 años)

Me gusta más escribir en los papelotes que salir a la pizarra, pero sí me gusta que mi profesor use la pizarra porque escribe lo que yo digo. Me parece bien que otros niños también usen pizarras y papelotes. (Y. C., 9 años)

Nosotros podemos escribir, dibujar y pintar en los papelotes y en hojas, y el profesor usa la pizarra para dar la clase. A mí me gustan más los papelotes. (C. C., 10 años)

Me gustan más los papelotes que la pizarra. Usamos también hojas *bond* para dibujar a los animales de la selva y de Lima. Me parece bien que otros niños usen eso porque es divertido escribir en los papelotes y que los peguen en la pared. (I. C., 9 años)

En cuanto a los padres de familia, casi todos valoran lo usado en materia de recursos comunicativos, sobre todo el recurso a los juegos y otras metodologías participativas y creativas:

Los papelotes y trabajos manuales son importantes al momento de aprender más sobre la cultura, porque hay una conexión con los recursos de la misma comunidad. (Rosa Meléndez, madre de I. C., 9 años)

A. me ha contado que las palabras que ella conoce de la lengua las ha aprendido en los juegos, dinámicas y trabajos grupales (papelotes, papelógrafos, trabajos manuales, etc.).

Por eso, me parecen muy importantes y que sí sirven. (Antonia Dávila, madre A. I. R., 8 años)

Sí, son importantes, porque los hacen aprender de forma más fácil y divertida y captan su atención. (Carmen Rodríguez, madre de K. B., 10 años)

Me parece que los recursos de comunicación influyen en la EIB; por ejemplo, cuando trabajan en papelotes o cartulinas forman parte de algo esencial en la cultura: trabajar en equipo. (Luisa Linares, madre de E. S., 10 años)

Los recursos de comunicación son buenos. Los trabajos que hacen en grupo ayudan a que los niños se conecten con compañeros de la misma cultura. (Roberta Sandoval, madre de F. E. V., 9 años)

Sin embargo, recogidas estas impresiones, la entrevista con los padres aportó más instrumentos de juicio sobre la EIB de Cantagallo. Seis de ellos afirmaron que conocían la importancia de la comunicación en el tema EIB y la transmisión de la lengua shipiba. Solo uno comentó que su hija debería estudiar inglés también:

La comunicación tiene un papel muy importante en la EIB porque, a diferencia de otros colegios no EIB, en este le dan un papel privilegiado a la enseñanza de una lengua no tan conocida por los peruanos, y es bueno que mi hija conozca de todo para que se pueda relacionar con los demás. (Eduardo Silva, padre de C. C., 10 años)

En otros colegios enseñan inglés; aquí enseñan shipibo, algo que no enseñan en otras partes. Yo me siento a gusto con que mi hija estudie aquí porque siento que se identifica más, no solo con la cultura de la comunidad, sino también con otras. (Antonia Dávila, madre de A. I. R., 8 años)

No sabía que la comunicación tenía un papel importante en la educación de mi hija, pero el que M. R. esté aprendiendo más de la cultura y la lengua shipiba alegra a la familia de mi esposa. Pienso también matricular a mi hija en cursos de inglés particulares porque es bueno aprender el idioma nativo, pero también es bueno aprender “el idioma de las oportunidades”. (Ernesto Romero, padre de M. R., 8 años)

El modelo educativo de la EIB de Cantagallo, según los padres de familia, ha contribuido a que sus hijos se expresen de una manera más adecuada. Todos recomendarían esta propuesta porque es algo diferente, inclusivo e integrador:

Mi hija se siente más identificada no solo con la cultura shipiba, sino también con el resto de culturas que conoce a través de libros y otras fuentes. Además, antes ella trabajaba sola en sus tareas; ahora está abierta a trabajar con amigos y no se siente incómoda al momento de trabajar en grupo. (Antonia Dávila, madre de A. I. R., 8 años)

Desde que comenzó a estudiar, habla de temas más integradores. Me parece que la escuela está haciendo un buen trabajo con ella y ella está aprendiendo más que en una escuela no EIB. Sí, recomiendo matricular a los niños en un colegio EIB porque así van a tener una experiencia más cercana con la cultura del Perú. (Carmen Rodríguez, madre de K. B., 10 años)

El menor presta más atención a sus clases y a sus responsabilidades. He notado también que el niño habla más en el idioma de la comunidad. Mi hijo está más conectado con la

cultura y por ello he recomendado al colegio a otros padres. (Rosa Meléndez, madre de I. C., 9 años)

Sin embargo, hubo dos críticas de los padres al colegio. Una señalaba no encontrar mayor diferencia entre la educación que el crítico recibió en un colegio público y la que ofrece la EIB de Cantagallo respecto a los recursos de comunicación que se utilizan. Otra madre de familia afirmó que no había notado cambios en su hija:

No veo diferencia en el uso de recursos de comunicación en la EIB; yo he estudiado en colegios sin EIB y lo veo similar. (Ernesto Romero, padre de M. R., 8 años)

No veo cambios; quizá es porque no estoy muy pendiente en las tareas, pero sí recomendaría la escuela a otro padre de familia nativo y también a los *mestizos* que deseen aprender su cultura. (Lourdes Pizarro, madre de A. B., 9 años)

La observación de campo constató el uso de recursos tradicionales señalados por profesores, estudiantes y padres de familia: el salón solo cuenta con pizarras, papelotes y textos especiales brindados por el Minedu (ver la Figura 4.5), escritos en las dos lenguas. Los profesores hacen su mejor esfuerzo a pesar de la precariedad de recursos disponibles, y, en pleno siglo XXI, continúan recurriendo a la pizarra. Allí escriben los objetivos de sus clases y motivan a los estudiantes a participar (ver la Figura 4.6).

En la biblioteca del colegio hay materiales bibliográficos relacionados con la educación intercultural —en castellano y en lenguas amazónicas— que recuperan la simbología cultural de las etnias (decoraciones, motivos, gráficos, figuras animales humanizadas, etc.). La pequeña biblioteca es como un árbol verde cuyos frutos son libros (ver la Figura 4.7). Esto, precisamente, responde al lineamiento 6 de la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe:

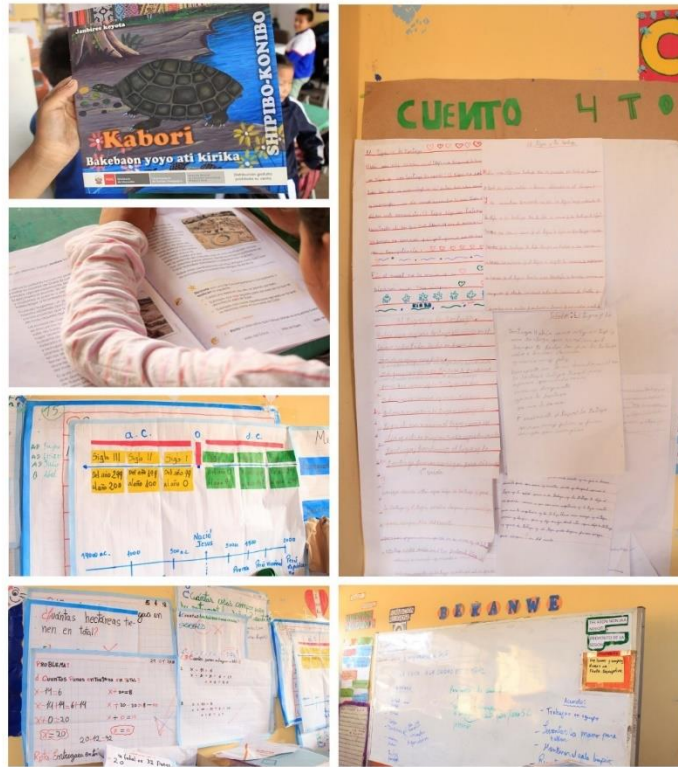
Orientar, elaborar y utilizar material educativo pertinente para el tratamiento pedagógico de la diversidad con enfoque ambiental intercultural y de género para diferentes contextos educativos. (Minedu, 2016b, pág. 21)

Sin embargo, es importante precisar que estos materiales bibliográficos al alcance de los niños no solo deben cumplir los lineamientos del Minedu teóricamente, sino también en la práctica cotidiana pedagógica. Recordemos que:

Aunque surjan en los libros las nuevas identidades indígenas, no son ajenos a la intención de fabricar sujetos nacionales. Mientras el libro educativo no tenga su origen en la voz de los pueblos indígenas o esta sea descalificada y mantenida al margen, la experiencia educativa nacional no será completa ni será exitosa. (Corona, 2013, pág. 36)

Figura 4.5

Papelotes, hojas bond, pizarra y textos: recursos de comunicación en el aula



Nota. Fotos de Adriana Cuellar.

Figura 4.6

En la pizarra, el profesor escribe el propósito de la sesión y los alumnos sus ideas



Nota. Fotos de Adriana Cuellar.

Figura 4.7

La biblioteca del salón cuenta con libros en castellano y shipibo



Nota. Fotos de Adriana Cuellar.

4.3 Aspectos contextuales que influyen en el reforzamiento de la EIB

Las actividades de la EIB de Cantagallo deben ubicarse en un contexto que ha condicionado su desarrollo en los últimos años. Para entender las prácticas comunicativas que se aplican en el plantel —así como sus limitaciones—, es importante analizar ciertos factores políticos, económicos, socioculturales y tecnológicos que, según las entrevistas de campo, derivan de la aplicación de las normativas que regulan la Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe y el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021.

4.3.1 Aspecto político

La Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe se aprobó por Decreto Supremo 006-2016-MINEDU, publicado en el diario *El Peruano* (9 de julio de 2016), con la finalidad de

orientar el tratamiento pedagógico de la diversidad en todo el sistema educativo de manera contextualizada, reflexiva y crítica. Esta política busca que cada estudiante construya una identidad desde la afirmación de lo propio y en relación con lo culturalmente distinto, así como el fomento de una convivencia basada en la comunicación, el respeto, el establecimiento de relaciones de

complementariedad y la construcción de un proyecto colectivo de sociedad democrática y plural con igualdad de género. (Minedu, 2016b, pág. 18)

A ella se agrega una herramienta de gestión que orienta la política EIB: se trata del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021, también publicado en el diario *El Peruano*, que considera todos los componentes y ejes de la política y plantea las metas, resultados, estrategias e indicadores de ejecución para los próximos seis años; y que además ha pasado por un proceso de consulta previa con las principales organizaciones indígenas del país. Este plan

tiene como objetivo brindar un servicio educativo relevante y pertinente, que garantice la mejora de los aprendizajes de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores pertenecientes a los pueblos originarios, a través de la implementación de una educación intercultural y bilingüe en todas las etapas, formas y modalidades del sistema educativo, desde una perspectiva crítica de tratamiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país. (*El Peruano*, 14 de diciembre de 2016)

Los profesores de Cantagallo mencionan que el gobierno de Alejandro Toledo fue el que más se preocupó por la EIB y el que le proporcionó más facilidades para el cumplimiento de su tarea. No obstante, el antecedente más antiguo data del gobierno militar de Juan Velasco Alvarado, a partir del cual se implementaron algunas acciones por solicitud de los dirigentes docentes. Como señaló el profesor Megín, se buscaba revitalizar la lengua shipiba y evitar su pérdida en contextos urbanos.

En la práctica, sin embargo, el colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo es el único en Lima que nació como reacción a la migración hacia la capital de un grupo de pobladores amazónicos:

Esta es la única escuela EIB en Lima y fue lanzada como una propuesta tras la llegada de la comunidad, porque toda comunidad debe tener su colegio. En el 2012, la escuela empezó con el EIB gracias a una resolución de la UGEL 02 y el Ministerio de Educación. La escuela fue planteada por la necesidad que tenía la misma comunidad. Sin embargo, hay mucho trabajo detrás con los gobiernos. Por ejemplo, los gobiernos de los expresidentes Alejandro Toledo y Ollanta Humala han mostrado más apoyo e interés en la escuela, caso contrario al del expresidente Alberto Fujimori, quien no se interesaba por completo por el colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo. (Doris Muñoz, directora del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo)

Este hallazgo se contrapone con la definición de la población beneficiaria que se precisa en la Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe, puesto que el colegio EIB Comunidad Shipiba es el único con enfoque intercultural bilingüe en Lima:

Por ello, en todos los casos y en todas las instituciones educativas del país se precisa de un tratamiento de la diversidad desde una perspectiva de una Educación Intercultural para Todas y Todos (EIT) que incluye la atención a las personas

afroperuanas y aquellas migrantes de origen europeo y asiático; y además, en los contextos que concentran una población indígena u originaria con características culturales particulares.... (Minedu, 2016b, pág. 10)

Llevar adelante el programa demanda más apoyo del Estado, pues no basta con que la EIB haya sido adjudicada a la UGEL, según la profesora Elizabeth Cajahuamán.

Lo concreto es que existe expectativa entre las familias amazónicas con respecto a un proyecto que consideran que no debe anularse. La mayoría de padres de familia consultados para esta investigación sostuvieron que es tarea del Gobierno apoyar a estos centros urbanos y garantizar que en las ciudades funcionen programas de formación de niños y adolescentes que provengan de comunidades amazónicas.

No se trata de crear islas donde solo se enseñe a los estudiantes la lengua y la cultura shipiba, sino de construir centros educativos inclusivos que fomenten una educación equilibrada, que enseñen el castellano y el shipibo, así como el respeto a todas las formas de pensar y ver el mundo:

No tengo nada en contra del idioma español, pero sí creo que la enseñanza debe ser equilibrada, es decir, se debe enseñar en español, pero también en shipibo-conibo. Yo no matricularía a mi hijo en una escuela sin EIB. (Roberta Sandoval, madre de F. E. V., 9 años)

Sí considero que es importante que en la escuela se enseñen dos idiomas. Antes de matricular a I. aquí, lo había matriculado en una escuela sin EIB y tenía muchas dificultades para aprender. Solo aquí lo entienden y él entiende. Si tuviera la oportunidad de volverlo a matricular, lo haría de nuevo, siempre y cuando puedan entender a mi hijo. (Rosa Meléndez, madre de I. C., 9 años)

Sí es importante que en la escuela se enseñen ambos idiomas, porque cuando quieren obtener becas, su lengua nativa es una forma de obtener este beneficio de manera más rápida. No matricularía a A. en una escuela no EIB. (Lourdes Pizarro, madre de A. B., 9 años)

Considero que es importante el uso de los dos idiomas (español y shipibo) en la educación de M., pero también es importante aprender el idioma inglés. Me tomaría un tiempo en elegir un colegio EIB, pues creo importante que la menor esté conectada con sus raíces. (Ernesto Romero, padre de M. R., 8 años)

4.3.2 Aspecto económico y tecnológico

El diálogo con los padres de familia, sus hijos y los profesores, indica que la puesta en marcha de la EIB en Cantagallo está asociada a la situación económica de quienes forman parte de esa comunidad estudiantil: casi la totalidad de niños entrevistados provienen de hogares con economías precarias. La mayoría no tiene para útiles y

uniformes y llega caminando al colegio porque cuentan con recursos limitados para movilizarse en transporte público. Como explican sus padres:

Vengo caminando al colegio todos los días porque mi mamá no tiene para el pasaje. (E. S., 10 años)

Muchas veces vengo caminando cuando no tengo para el pasaje. En mi casa tampoco tengo computadora y mi mamá tampoco puede comprarme todos mis útiles para el colegio. (F. E. V., 9 años)

Mi mamá compró poco a poco mis útiles y tampoco tiene todos los días para darme para el pasaje; por eso, casi siempre me vengo caminando. (J. C. P., 9 años)

Vengo caminando cuando no tengo para tomar carro. Mi mamá recién ha terminado de comprarme mis útiles, aunque aún me faltan algunos. (M. R., 8 años)

Casi todos los días vengo al colegio caminando porque mi mamá no tiene para el pasaje. Mi mamá no puede comprarme todos los útiles, solo mi cuaderno, mi cartuchera y lapiceros... tampoco tengo uniforme, pero puedo venir con ropa de calle al colegio. (Y. C., 9 años)

En cuanto a la EIB de Cantagallo, afronta sus propias limitaciones presupuestales, lo que impide mejoras en materiales, mobiliario y tecnología, necesarias para una enseñanza de calidad. El presupuesto del Minedu no solo es insuficiente, sino que se redujo: pasó de S/ 73 272 638 asignados el 2017 para el acompañamiento pedagógico a instituciones educativas, a S/ 12 573 762 el 2018. El presupuesto para la formación de docentes en educación inicial de la EIB también se redujo: de S/ 4 507 978 a S/ 2 123 765. Es importante mencionar que existe un déficit de 14 mil maestros formados en EIB para satisfacer la demanda educativa (Defensoría del Pueblo, 23 de abril de 2018).

Los docentes entrevistados mencionan que el presupuesto para tecnología también es un problema: el colegio carece de computadoras, TV, reproductores de contenido, *ecran* y proyectores, lo que afecta la implementación de mejores tecnologías para el aprendizaje de calidad de los niños.

El presupuesto es insuficiente. Hay muchas carencias, sobre todo en implementación de TIC, que son necesarias en estos tiempos, además de que los alumnos las requieren. (Imer Iván Megín Escobar, profesor tutor de cuarto grado de primaria)

El presupuesto no es el adecuado; es insuficiente. Actualmente, más se trabaja con donaciones y ONG. Sería ideal integrar las TIC a la enseñanza. (Elizabeth Cajahuamán, profesora del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo)

Muy poco presupuesto; debería haber más porque somos escuelas, somos la base de la educación. No tenemos la tecnología necesaria, no tenemos cómo implementar

estrategias novedosas de enseñanza; falta mucho. (Doris Muñoz, directora del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo)

Así, la falta de acceso a las nuevas tecnologías es otro lastre de la institución educativa, a pesar de que el lineamiento 15 de la Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe afirma que no debería ser así:

Garantizar el acceso de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como medio para apropiarse de manera crítica de la cultura digital y de espacios virtuales de formación y socialización. (Minedu, 2016b, pág. 21)

Sin embargo, y es lógico, a los padres y niños entrevistados les gustaría aprender con TIC porque, aparte de divertido y novedoso, son indispensables para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Saben que otros colegios cuentan con herramientas digitales y se preguntan por qué el suyo no dispone de ellas.

Los maestros entrevistados manifestaron que las TIC influyen en la EIB y hacen el aprendizaje más instructivo, ágil e inclusivo: los niños aprenden tocando, viendo y experimentando. La materialización de la enseñanza es fundamental para su eficacia.

Las TIC hacen el aprendizaje más ágil. Hay un currículo apto para TIC y que podría ayudar a los temas de muchos cursos (perímetro, etnomatemática, áreas, familia, contextos, cerámicas, arquitecturas, plantas, animales). No es lo mismo contarlo que verlo o interactuar con una pantalla. (Imer Megín, profesor tutor de cuarto grado de primaria)

Las TIC son importantes en tanto refuerzan la inclusión, hay mayor información e investigación de la cultura propia, así como también mayor comprensión del otro y captación de las diferentes realidades. (Elizabeth Cahuamán, profesora del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo)

La tecnología integra más, porque es un método interactivo para la mezcla de ambas culturas; solo no hay que olvidarnos de nuestras raíces. (Doris Muñoz Sánchez, directora del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo)

4.3.3 Aspecto sociocultural

Este aspecto es preponderante en la educación intercultural bilingüe, ya que tratamos con comunidades con diferentes costumbres y formas de ver el mundo, explican los padres de familia de Cantagallo. Sostienen que el Estado debe garantizar el respeto a las tradiciones de la cultura shipiba y, mediante la educación, contribuir a que los estudiantes perennicen sus tradiciones:

Es importante que en las escuelas los niños aprendan sus tradiciones y sus culturas. El Perú tiene muchas culturas, pero hay pocos colegios donde las enseñan. (Roberta Sandoval, madre de F. E. V., 9 años)

Me siento satisfecha de que el colegio recoja la cultura y las tradiciones de la comunidad para enseñarles a los niños. Eso nunca se debe perder. (Rosa Meléndez, madre de I. C., 9 años)

Las tradiciones y la cultura aprendida son importantes en la educación de mi hija. Nuestro país es multicultural; me parece bueno que enseñen una de las tantas culturas de nuestro país. (Antonia Dávila, madre de A. I. R., 8 años)

Sí me parece importante que en el colegio se enseñen las costumbres y tradiciones de la cultura porque es [sic] parte de nuestra nación. (Eduardo Silva, padre de C. C., 10 años)

De estas declaraciones, sin embargo, puede inferirse que los padres de familia consideran que el concepto intercultural es estático; es decir, tienen la creencia de que la EIB debe mantener y enseñar las tradiciones, costumbres y lenguas, quedándose solo en el nivel de su rescate y reconocimiento, como si fueran estructuras que deben permanecer iguales. Sin embargo, la propuesta de Tubino difiere de este hallazgo:

La interculturalidad no es un proyecto antimoderno, pero tampoco es un llamado nostálgico a un pasado idealizado. Optar por la interculturalidad supone apostar por nuevas formas de modernidad desde múltiples tradiciones. (Tubino, 2015, pág. 283)

Las culturas no poseen una esencia atemporal que hay que salvar de las influencias externas; son cambiantes, procesuales, temporales: el cambio es su esencia. Por eso no tiene sentido plantear la conservación de las lenguas y las culturas como ideal de la EIB. (Tubino, 2015, págs. 274-275)

Para los maestros, el aspecto sociocultural es preponderante en el ritmo de la educación EIB y exige un trabajo mancomunado con las familias. Refieren que no todos los padres valoran este tipo de formación:

Los padres son sensibilizados, mayormente por ONG, al momento de matricular a sus hijos para que ellos también trabajen con los menores en la revitalización de la lengua. Estos trabajos consisten en elaborar trabajos manuales, dibujos, pintura, charla con grupos de ancianos conocedores de la ayahuasca, etc. Los padres realizan esta labor con sus hijos una vez a la semana porque muchos de ellos trabajan hasta altas horas de la noche. (Doris Muñoz, directora del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo)

La mayoría de padres le dan importancia a la lengua y la defienden por ser una cultura milenaria; a otros les da igual porque no tienen mucha identidad cultural. Hay un quiebre. (Imer Iván Megín Escobar, profesor tutor de cuarto grado de primaria)

Todos los maestros entrevistados coinciden en que la institución sufrió un retroceso debido al incendio que afectó las instalaciones y obligó al traslado a Cantagallo. Desde entonces, la asistencia es irregular y la matrícula se ve afectada a pesar de que los padres están de acuerdo en que los niños tienen que acceder a la educación:

El incendio afectó mucho; hay menos alumnado, menos alumnos se han matriculado y algunos faltan demasiado. (Doris Muñoz, directora del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo)

El cambio de sede afectó porque hay más distancia entre la comunidad y esta sede; también hay menos asistencia y matrícula de niños. Este año ese tema se ha sentido más. (Imer Iván Megín Escobar, profesor tutor de cuarto grado de primaria)

Ha habido menos asistencia de alumnado. No es igual todos los días. Para nosotros es un reto el tema de la asistencia. (Elizabeth Cajahuamán, profesora del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo)

4.4 Roles de los actores en la EIB

Estos roles son importantes en la gestión de la EIB. Cada actor tiene un papel fundamental para que la gestión de la EIB dé los mejores resultados posibles. Es imperativo, por ende, identificar cuáles son los roles que cumple cada actor y, de esta manera, conocer cuál es su contribución a la EIB.

En lo que respecta al rol de los padres de familia en la EIB, se cuenta con información que proviene de las entrevistas que se les hizo. La información concerniente al rol de los profesores y de los niños se recogió mediante la observación no participante en una clase.

4.4.1 Profesores en la EIB

Este rol es de integrador y de guía en el aprendizaje del niño. Es un rol activo en el recojo de saberes previos, desarrollo de las capacidades y retroalimentación a los estudiantes. Así lo dicen los siguientes autores:

El papel del docente es fundamental para crear los ambientes propicios para el aprendizaje, con recursos y metodologías que permitan un intercambio de información de conocimientos y de experiencias. Como mediador, guía el aprendizaje del estudiante hacia la construcción autónoma de conocimientos, habilidades y valores. (Rodríguez et al., 2011)

Los autores señalan que este proceso se puede ver interrumpido cuando existe desconocimiento sobre cómo se producen los aprendizajes o en la aplicación de planes de enseñanza. (Ausubel, 1973, págs. 211-239)

En Cantagallo, el rol de docente no es uno de jerarquía, donde este solo imparte la clase; al contrario, la arma junto con los niños y los guía en el camino de su propio aprendizaje. Toma los acuerdos por cada mesa para integrarlos y los escribe en la pizarra. Lee junto con los niños el objetivo del día y mediante el proceso de hipótesis y verificación hace que vayan descubriendo el aprendizaje para interiorizarlo.

4.4.2 Niñas y niños en la EIB

Los niños tienen un rol activo en las clases. Arman la clase junto con el profesor, con sus ideas aportan a la creación de ella mediante hipótesis y luego verificación. Además, instalan un clima de ayuda mutua, de apoyo entre ellos. La clase no avanza si uno no puede resolver algo o tiene algún problema. Incluso, un compañero llega antes que el profesor al asiento del compañero que tiene dudas para poder ayudarlo. Haciendo luz a lo que caracteriza a la EIB, las clases son bastante colaborativas e integradoras, donde el alumno se vuelve un actor activo en la enseñanza y producción de su aprendizaje y, al mismo tiempo, un apoyo en los procesos de aprendizaje de sus compañeros, cumpliéndose el concepto de *andamiaje colectivo* de David Wood, Jerome Bruner y Gail Ross, donde no solo una persona más capaz puede intervenir “en el proceso de aprendizaje de los estudiantes” (ZDP) (Vygotsky, 1987), sino también sus pares contribuyen en la construcción de los saberes (Bruner et al., 1976).

4.4.3 Padres de familia en la EIB

Rol fundamental para llegar a concretar la eficacia del aprendizaje EIB. Como toda educación, esta debe reforzarse en casa, siendo los padres de familia guías y soportes en el proceso de aprendizaje de sus hijos. En este punto es importante recordar los aportes de Vygotsky (1987) y su concepto de *zona de desarrollo próximo*:

La ‘zona de desarrollo próximo’ (ZPD) establece que el crecimiento intelectual del niño solo puede ser apropiadamente desarrollado por el intermedio de pares más capaces, como sus padres o maestros. (Medina Liberty, 1995)

Por ello, se quiso saber si los padres participan de manera activa en la formación de su niño, en las tareas o eventos relativos a su educación.

Los resultados mostraron que ocho de los diez padres que fueron entrevistados participan activamente en la formación del niño, no solo ayudándolo en las tareas, sino también en los eventos que se dan en el colegio: van a las reuniones, a las faenas de

limpieza y participan en actividades que se organizan para ayudar económicamente al colegio.

Vengo a las faenas organizadas por el colegio, a las reuniones, actuaciones y algunas actividades pro fondos. Ayudo a Y. a hacer las tareas y cuando puedo yo la acompaño al colegio. (Priscila Vásquez, madre de Y. C., 9 años)

He participado de actividades como eventos, celebraciones, festividades, reuniones, etc. Y siempre pregunto al profesor cómo le va en la escuela y qué de nuevo aprendió. (Carmen Rodríguez, madre de K. B., 10 años)

Participo en las actividades del colegio, en reuniones, charlas, escuela de padres, etc. Siempre hablo a mi hijo cuando me habla en la lengua, pero la familia no tanto; eso me gustaría que mejore. (Luisa Linares, madre de E. S., 10 años)

Siempre vengo a las reuniones del salón, incluso soy miembro del comité de padres. En la familia siempre buscamos hablar con J. C. en el idioma y ayudarlo a que aprenda más. (Audiantela Lomayna, madre de J. C. P., 9 años)



DISCUSIÓN

De acuerdo con lo planteado en nuestra investigación, analizamos las prácticas comunicacionales de los maestros del colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo destinadas a reforzar sus labores de enseñanza-aprendizaje. En lo que sigue, se reflexiona sobre los resultados alcanzados, conforme a los objetivos planteados y el marco teórico que sustenta este trabajo.

1. Hallazgos principales

El análisis de las prácticas comunicacionales de los maestros de EIB de Cantagallo muestra su relación con la observación, la creación, la producción y la representación de lo shipibo-conibo (cuentos, mitos, historias). Además, como surge de las entrevistas en profundidad hechas a los profesores, estas prácticas no solo se insertan en las clases, sino también en talleres extracurriculares, fuera del horario de clase e incluso sobre la producción de textos, con tal éxito en esto último que, en un concurso de “Buenas prácticas” organizado por el Ministerio de Educación, los estudiantes quedaron dentro de los cinco primeros puestos.

Los alumnos exponen sus propias creaciones en su lengua y en castellano y observan y escuchan las de sus compañeros; este es uno de los grandes beneficios que la directora del plantel resalta de las prácticas comunicacionales, porque posibilitan que los menores se expresen sin reparos en su idioma natal. Estas prácticas, además, permiten que los niños expongan de diversas maneras sus pensamientos, sentimientos y formas de ver el mundo, confirmándose así, desde la perspectiva de Bruner, que solo a través de la interacción social comunicativa se puede lograr la construcción de un mundo con sentido, es decir, aprender (Bruner, 1986, pág. 27).

En lo que atañe a los docentes, las prácticas comunicacionales les permiten potenciar el aprendizaje EIB. Hay que tener cuidado, sin embargo, con la facilidad que la comunicación brinda para esa interacción, pues se corre el riesgo de que el componente intercultural en el aula se limite a la recopilación y valoración de las expresiones culturales dentro de lo que Tubino denomina la *folklorización* (Tubino, 2015, pág. 281), sin promover su enriquecimiento.

La investigación indica que estos logros se dificultan por el uso de recursos de comunicación tradicionales, sobre todo a causa de las limitaciones en materia de tecnologías de la información que afronta el colegio. Si bien el Minedu lo ha provisto de una biblioteca intercultural y el colegio recibe donaciones de organizaciones no gubernamentales (ONG), aún no puede alcanzar las metas que el Minedu (2013) ha establecido para que las escuelas EIB logren óptimos niveles de aprendizaje, pues carece de materiales educativos pertinentes en la lengua originaria y en castellano (págs. 42-46).

En cuanto al aspecto tecnológico, el colegio y la comunidad shipiba de Cantagallo no cuentan con las TIC, pese a que los lineamientos del Minedu mencionen que se debe garantizar el acceso a las herramientas digitales (Minedu, 2016b, pág. 21) y, al mismo tiempo, los maestros, padres y estudiantes reclamen su implementación, dado que ayudaría a los niños a aprender una cultura de forma más didáctica, haciendo el aprendizaje más ágil e inclusivo. Además, las TIC podrían desencadenar lo que se conoce como *alfabetizaciones múltiples* a través de nuevas plataformas y realidades (Huergo, 2010, pág. 75).

Debido a que esta investigación gira en torno a la comunicación y su influencia en la EIB, se quiso averiguar si los padres sabían de la importancia de la comunicación en la educación de los hijos y si habían notado cambios en estos cuando empezaron a asistir a una escuela EIB y si recomendarían esta escuela a otros padres.

Conforme al estudio, los padres están satisfechos con el colegio, hasta el punto de que no elegirían otro para que sus hijos estudien; es más, quisieran que cursen allí la secundaria. Sin embargo, casi el 50 % no conoce en su real dimensión los beneficios de la comunicación en la EIB, a pesar de lo cual valoran los cambios en la manera en que se expresan sus hijos y en cómo ha mejorado su capacidad de atención debido a la educación recibida en el colegio de Cantagallo. Podría afirmarse que comunidades interculturales —como la de Cantagallo— y sus instituciones —como las escuelas— son lugares vibrantes y dinámicos que se ven fortalecidos por las aportaciones de sus habitantes, pero también pueden ser lugares frágiles, pues las diferencias suelen convertirse en líneas de fractura (Giddens, 2002, págs. 785-786).

Frente a ello, la comunicación se presenta como sinónimo de negociación en beneficio de las partes involucradas (Aguirre, 2015, pág. 29) y puede ayudar a reducir la incertidumbre y la ansiedad que todo encuentro intercultural produce de forma natural. En ese sentido, se puede coincidir con Corona (2007) cuando señala que la comunicación

con “el otro” es un ingrediente básico de las sociedades interculturales actuales, en las que sirve como soporte para la promoción de la tolerancia (pág. 25).

La experiencia en Cantagallo da cuenta de los beneficios de la comunicación en un entorno escolar EIB y en la formación del concepto que el estudiante tiene de sí mismo (autoconcepto) y su repercusión en el rendimiento escolar. Pero también revela que en el ámbito educativo se pueden presentar otros retos que la comunicación puede ayudar a superar: por ejemplo, aprender a ver al compañero como el “otro” y reducir las distancias. Como anotan los académicos, la sensación de “no estar junto a” o espacialidad simbólica puede provocar la idea de que los docentes o los estudiantes de un mismo colegio se hallan lejos simbólicamente uno del otro, aunque trabajen o estudien en el mismo espacio (Grimson, 2010, págs. 63-79).

Si bien un maestro puede usar exclusivamente la lengua originaria en el aula, los conocimientos, valores y modos que presenta a sus alumnos pueden tener poco o nada que ver con esa lengua (Zúñiga & Ansión, 1997, págs. 20, 21). En esa línea, los académicos señalan que una herramienta clave y base para evitar estos problemas y mejorar la calidad del aprendizaje es, precisamente, la comunicación, la que en este resultado solo la mitad de los padres conocen.

2. Implicancias del estudio

El estudio de las prácticas comunicativas en el colegio EIB Comunidad Shipiba estaría incompleto si no se reflexionara acerca de sus implicancias en otros ámbitos vinculados, como las características sociales y culturales de la comunidad de Cantagallo, el concepto de interculturalidad y los contextos que rodean la experiencia.

2.1 Variables sociodemográficas y culturales

Cuando se inició este trabajo, se partió del supuesto de que se trataba de una escuela exclusiva para la comunidad shipibo-coniba. Sin embargo, se halló que la población estudiantil no está constituida solo por descendientes de familias amazónicas, sino también por estudiantes de origen urbano. Sumado a esto, importa contemplar la constitución de los matrimonios de los padres de familia, la mitad de los cuales son netamente shipibos, mientras que la otra mitad son producto de uniones mixtas.

Estos aspectos deben contemplarse en un análisis de la interacción y sus particularidades. Algunos niños, a pesar de haber nacido en Lima y tener una rutina propia

de la urbe, se sienten amazónicos y muestran interés en el idioma shipibo por el hecho de que sus padres lo son. Este resultado es interesante, ya que siguiendo el concepto de cultura operacional de Macionis y Plummer (2011), no hay rasgo cultural que sea “natural” de manera inherente a la humanidad; lo que es crucial para la especie humana es la capacidad de crear cultura (pág. 119).

La experiencia señala que la cultura no es algo que se tenga o con lo que se nazca, sino una producción colectiva de significados que está modificándose en forma constante. Justo por ello —como se comprobó en el trabajo de campo—, la cultura no puede ser vista como algo propio de la madre, del padre o del niño —en este caso específico—, sino como algo compartido, construido y aprendido en las familias. El resultado de esto es la creación cultural propia, la que se puede mezclar con otras creaciones culturales propias de los compañeros de clase, y esta mezcla de creaciones, a su vez, puede crear otras más.

Como textualiza Soriano (2005): “El ‘vivir con’ personas de diferentes etnias, razas y culturas, implica la oportunidad de abrirse a procesos de autoconocimiento y de conocimiento del otro, compartir espacios y experiencias, y construir un lugar en el que se potencie la interacción y el reconocimiento mutuo” (pág. 10).

Pero si las características sociales y culturales de los estudiantes y sus padres son elementos que se deben contemplar en una estrategia comunicativa, también son importantes los inherentes a los profesores.

En Cantagallo conviven profesores shipibos y limeños, profesionales de la educación que desarrollan una labor que es producto de la simbiosis de cosmovisiones propias de la interculturalidad, lo cual se revela en el currículo escolar —acatando los lineamientos de la política que la ampara—, en las vivencias cotidianas del salón de clases y en la comunicación. No obstante, no todos los maestros dominan el idioma originario tanto como el castellano.

Los maestros llevan al aula sus propias creaciones culturales (que, a su vez, son producto de la mezcla de las experiencias de sus familias, comunidades y escuelas) para construir nuevas que, como señala Huergo (2010), establecen, se obturan o posibilitan determinadas relaciones sociales visibilizando las pugnas, desigualdades o movibilidades. Por eso, la escuela es una ventana a la sociedad, a sus relaciones cambiantes y desencuentros; es decir, una ventana de la cultura (pág. 73).

2.2 La interculturalidad y la comunicación

El trabajo de campo desarrollado permitió verificar que el componente intercultural —entendido como sinónimo de diversidad, alteridad y comprensión del otro (Palaiologou & Dietz, 2012)— es transversal en las temáticas y cursos señalados en el Currículo Nacional de Educación, en la infraestructura y el mobiliario del colegio, así como en los diversos soportes comunicativos que utiliza, como rótulos, carteles y otros materiales educativos que recogen los colores de la Amazonía y la cultura shipiba.

Estas características se mezclan con manifestaciones de —se podría llamar— “una cultura urbana limeña”, no solo expresada en el lenguaje (en este caso, castellano), sino también en las formas de vestir. Soriano (2013) no solo menciona que la interculturalidad se expresa en los elementos de las culturas de cada quién, sino que su concepto es sinónimo de mezcla, simbiosis, respeto, puntos de encuentro y solución colectiva de problemas (pág. 121). Además, como anota Hall (1989), la interculturalidad da un paso más allá del solo reconocimiento, descripción o difusión social de un grupo humano.

Las entrevistas a los docentes y a la directora del colegio ahondaron en que la interculturalidad se refleja en la interacción y comunicación que mantienen los miembros de la comunidad estudiantil. Para la directora, la EIB es un proceso que favorece no solo el contacto, sino también el encuentro y las relaciones entre peruanos de distinto origen étnico. Por su parte, los profesores entrevistados explicaron que la EIB busca mantener y revitalizar la cultura e idioma shipibo. El Minedu (2013) plantea que se debe lograr el mantenimiento y desarrollo de las lenguas, así como el enriquecimiento de la cultura indígena y occidental (Tubino, 2015).

En este punto es importante lo que señala Geertz (1973): la cultura permite que el pensamiento humano sea social y público, siendo su lugar natural el patio de la casa, la plaza del mercado, la plaza de la ciudad y (añadimos en esta investigación) el patio del colegio y los salones de clase, ya que las vivencias y los pensamientos que surgen en estos lugares no “ocurren en las cabezas”, sino a través de los “símbolos significativos” que se traducen en fenómenos comunicativos (gestos, dibujos, sonidos musicales, objetos, etc.) (pág. 52). Como anotan teóricos clásicos de la educación (Vygotsky, 1987; Bruner et al., 1976), la interacción y el aporte de actores externos al aprendizaje y la comprensión de información nueva que recibe un niño (andamiaje) contribuyen a la construcción de su saber de alumno.

2.3 Los contextos

Inherentes a toda práctica comunicativa son los contextos, y pueden limitarla, como se comprueba en el caso del colegio EIB de Cantagallo.

Así, en el campo político, si bien el Perú cuenta con la Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe (Minedu, 2016b) y el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 (*El Peruano*, 14 de diciembre de 2016), que rigen los procesos EIB en los colegios, muchos de sus lineamientos no se cumplen desde la perspectiva de los actores involucrados⁴.

Por ejemplo, contrariamente a lo que propone la Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe (Minedu, 2016b), no todos los maestros de Cantagallo dominan el idioma originario tan bien como el castellano, ni el material brindado por el Minedu está contextualizado en la realidad de un colegio EIB en un escenario urbano.

Por otra parte, si bien aquel plan y aquella política muestran como objetivo la implementación de una educación intercultural y bilingüe en todas las etapas, formas y modalidades del sistema educativo (*El Peruano*, 14 de diciembre de 2016), en el caso del colegio ello no se cumple, pues solo cuenta con los niveles de inicial y primaria. Además, el plantel de Cantagallo es el único en Lima.

Tubino remarca que la praxis de la educación se limita a la educación primaria; no incluye en sus planes a la educación básica secundaria y menos a la educación superior, discontinuación que conduce a la pérdida de los aprendizajes obtenidos en la primaria y a una secundaria común, monolingüe y etnocéntrica (Tubino, 2015, pág. 273). Anota que en el Perú la EIB es excluyente, pues se limita a atender a las comunidades nativas y campesinas de las zonas rurales, excluye lo urbano e ignora los graves conflictos interculturales producidos en los espacios urbanos como resultado de las migraciones del campo a la ciudad (Tubino, 2015, pág. 273).

En el aspecto económico, las limitaciones presupuestarias estatales restringen la actividad educativa y la aplicación de metodologías novedosas, en tanto que la precariedad de las familias dificulta que los niños asistan al colegio. No deja de ser significativo que la mayoría de materiales educativos provenga de donaciones y que exista un déficit de maestros formados en EIB para satisfacer la demanda educativa (Defensoría del Pueblo, 23 de abril de 2018).

⁴ Se contextualizaron las preguntas debido a que el conocimiento técnico de las políticas era ajeno a los padres de familia y los estudiantes.

En lo que se refiere al aspecto sociocultural, encontramos que toda estrategia comunicativa debe valorar las costumbres y tradiciones de la comunidad shipiba: como expresaron los padres de familia y sus hijos, la preservación de su cosmovisión es indispensable en el proceso educativo, aunque ellos también requieren ser orientados para mantenerla a través de la aplicación de prácticas comunicacionales.

3. Perspectivas de investigación

Nuestra investigación suscita preguntas que otros estudios podrían abordar desde la perspectiva de la comunicación.

En lo que concierne a la formación de docentes especialistas en EIB, debe estudiarse si saben cómo utilizar prácticas comunicacionales en sus tareas diarias. En su formación, ¿se habrá valorado la importancia de la comunicación como herramienta de la educación? ¿harán uso de ella en sus sesiones diarias? ¿reconocerán la influencia de la comunicación en la enseñanza-aprendizaje de lo intercultural?

Jerome Bruner (1997) habla de una visión sociocultural para la educación, que consiste en que en todo conocimiento hay diversos niveles de validación social y cultural; conocer ello “nos conduce a reubicar saberes tradicionalmente hegemónicos, como el conocimiento científico, y ponerlos en igualdad de condiciones (socioculturales) con formas menos elitistas o poderosas”, como la cosmovisión amazónica (pág. 12).

Por eso, haber hallado en nuestro estudio que la interculturalidad es transversal a los cursos, dándole una importante validación a la cultura, a la medicina natural, a los brebajes, a los animales y a la cosmovisión amazónica, indica que en Cantagallo el término *intercultural* es valorado y se aplica en las diferentes sesiones pedagógicas. No obstante, lleva a preguntarse si todos los maestros de la EIB son conscientes de esta realidad.

Según los lineamientos del Minedu, la escuela EIB debe responder a los “intereses y necesidades de los educandos”; por lo tanto, se espera “contar con docentes formados que manejen la lengua de los estudiantes y el castellano y desarrollen los procesos pedagógicos en dos lenguas desde un enfoque intercultural” (Minedu, 2013, págs. 42-46). En la investigación se halló que la formación del docente influye mucho para cumplir esos lineamientos, para crear ambientes propicios al aprendizaje con recursos y

metodologías comunicativas que permitan el intercambio de información, conocimientos y experiencias (Ausubel, 1973, págs. 211-239).

En cuanto a los padres de familia, una estrategia de comunicación podría ser útil para que las familias mantengan sus costumbres y visiones en el mundo urbano y las inculquen y fomenten en sus hijos.

4. Limitaciones del estudio

- La dinámica con los niños para el recojo de información es de naturaleza compleja, debido a la edad y a los distractores propios del salón de clases.
- Los padres de familia no disponen de tiempo para las entrevistas. A pesar de que estas se dieron en un día estratégico —reunión de padres de familia—, la falta de tiempo fue un factor limitante debido a que muchos de ellos trabajan y deben retornar a sus labores lo más pronto posible.
- En el presente estudio no se planteó el supuesto de qué sucedería si los estudiantes no pudieran tener acceso incluso a las prácticas y recursos comunicacionales tradicionales con los que trabajan. No se previó un contexto donde la única opción fuera la educación virtual.

CONCLUSIONES

- Las prácticas comunicativas que se dan en el colegio EIB Comunidad Shipiba de Cantagallo facilitan la interacción social de estudiantes, padres de familia, docentes y el resto de la comunidad, y permiten a los docentes potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje de la modalidad intercultural y a los niños mismos ser partícipes de ese proceso.

- Las brechas en equipamiento de recursos de comunicación y tecnologías de la información limitan las prácticas comunicativas en el colegio de Cantagallo, lo que torna imperativo contar con los instrumentos, recursos y materiales que la educación y la EIB necesita y merece. En el actual escenario de alfabetización digital, los alumnos de Cantagallo se ven privados de tecnologías necesarias e indispensables.

- Un problema detectado en este estudio es que los padres de familia no conocen los beneficios de la comunicación en la educación que se ofrece a sus hijos. En cambio, los docentes de Cantagallo sí son conscientes de la importancia de la comunicación en la labor que cumplen y, en general, muestran disposición y voluntad para adaptarse a las nuevas tecnologías, aunque muchas veces el problema que enfrentan es el desconocimiento y la vigencia de planes de enseñanza inadecuados para la realidad en la que trabajan.

- Es imperativo buscar herramientas que ayuden a gestionar y potenciar el entramado de procesos que traen consigo la interculturalidad y la educación. La comunicación se presenta aquí como una herramienta fundamental y base para la educación y la EIB.

- El docente de Cantagallo cumple una función de integrador y guía en el aprendizaje del niño; su papel no es jerárquico, donde es emisor del conocimiento y el alumno solo un receptor. Más bien, organiza la clase junto con los aportes de los alumnos y los guía en el camino del propio aprendizaje; integra mesas de trabajo para una construcción colaborativa de los contenidos; y toma acuerdos en conjunto con los niños utilizando prácticas comunicacionales.

- El rol de los niños en la EIB de Cantagallo es activo en la enseñanza y en la producción de su aprendizaje. Participan en la organización y desarrollo de la clase; se

observa un clima de ayuda mutua —donde los niños se apoyan entre sí— y un aprendizaje en equipo (alumno - profesor, profesor - alumno, y alumno - alumno). Gracias a las prácticas de comunicación utilizadas en este proceso educativo, los alumnos son críticamente comunicativos y se observan relaciones de afecto con sus maestros.

- Los padres de familia del colegio EIB de Cantagallo revelan realidades dispares. Por la débil economía que afrontan las familias, se ven obligados a trabajar todo el día y no pueden participar en las actividades educativas de sus hijos con regularidad. Requieren ver reforzadas sus cosmovisiones y cultura shipiba en la zona urbana adonde migraron, la cual los ha confrontado con diversos retos y condiciones de supervivencia que influyen y afectan su papel como actores aliados en el proceso educativo.



REFERENCIAS

- Adejunmobi, M. (2004). *Vernacular palaver: imaginations of the local and non-native languages in West Africa*. *Multilingual Matters*.
<https://doi.org/10.21832/9781853597749>
- Aguirre, H. (2015). Cultura de la legalidad. En *Hablemos. Comunicación, derecho de todos*. Presidencia del Consejo de Ministros.
- Amayuela, G. (2016). Comunicación y su relación con la educación en el contexto universitario. *Revista Alternativas en Psicología*, 11.
<https://www.alternativas.me/numeros/24-numero-35-agosto-2016-enero-2017/119-comunicacion-y-su-relacion-con-la-educacion-en-el-contexto-universitario>
- Amezcuá, M. (2000). El trabajo de campo etnográfico en salud. Una aproximación a la observación participante. *Index de Enfermería* (30), 30-35.
- Arguedas, J. M. (1966). *Mesa redonda sobre el monolingüismo quechua y aymara y la educación en el Perú*. Casa de la Cultura del Perú.
- Arias, P., Valdivia, M., Del Mar, C., & Arias, Y. (2017). *Experiencias de educación intercultural bilingüe: una propuesta de educación intercultural*. Universidad Privada San Carlos.
- Ausubel, D. (1973). *Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento*. El Ateneo.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Barletta, F., Pereira, M., Robert, V., & Yoguel, G. (2013). Argentina: dinámica reciente del sector de software y servicios informáticos. *Revista de la Cepal* (110), 137-155. <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/1/50511/RVE110Yoqueletal.pdf>
- Benites, T. (s.f.). Perú: interculturalidad y cosmovisión indígena. *Servindi. Comunicación Intercultural para un mundo más humano y diverso*.
<https://www.servindi.org/actualidad/29186>
- Bernabé, M. (Junio de 2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 67-76. <https://studylib.es/doc/5655034/pluriculturalidad--multiculturalidad-e-interculturalidad-...>

- Bruner, J. (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Paidós.
[http://villaeducacion.mx/descargar.php?idtema=1519&data=b2631c_el-habla-del-nino-\(bruner-j.\).pdf](http://villaeducacion.mx/descargar.php?idtema=1519&data=b2631c_el-habla-del-nino-(bruner-j.).pdf)
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Bruner, J., Wood, D., & Ross, G. (1976). *El papel de la tutoría en la resolución de problemas*. Centro de Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard.
- Bustamante J., & García Romero, M. (2001). "Cuéntaselo a Hertz": propuesta para el uso de la radio en la Escuela Básica. *Acción Pedagógica*, 10 (1-2), 56-63.
- Cavalié Apac, F. (2013). ¿Qué es interculturalidad? *Servindi. Comunicación Intercultural para un mundo más humano y diverso*.
<https://www.servindi.org/actualidad/80784>
- Cépeda García, N. (2012). *Diversidad cultural de los maestros peruanos: un potencial para una educación intercultural* [Tesis de magíster, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la PUCP.
http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/1164/CEPEDA_GARCIA_NORA_DIVERSIDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Choy, M., & Chang, G. (2014). *Medidas macroprudenciales aplicadas en el Perú*. Banco Central de Reserva del Perú.
<http://www.bcrp.gob.pe/docs/Publicaciones/Documentos-de-Trabajo/2014/documento-de-trabajo-07-2014.pdf>
- Corona, S. (2007). *Entre voces...* cucsh-udeg.
- Corona, S. (Junio de 2013). Libros para los wixáritari. Una historia de integración, exclusión y emancipación. *Comunicación y Sociedad*.
https://www.researchgate.net/publication/262521657_Libros_para_los_wixaritari_Una_historia_de_integracion_exclusion_y_emancipacion
- Cortés, E., Vázquez, N., Díaz, G., & Arzuaga, J. (Coeds.). (2008). *Comunicación, educación y cultura de paz*. Universidad Autónoma del Estado de México y Miguel Ángel Porrúa.
- Defensoría del Pueblo. (7 de noviembre de 2016). Blog.
<https://www.defensoria.gob.pe/blog/cronologia-caso-comunidad-indigena-urbana-shipibo-konibo-de-cantagallo/>
- Defensoría del Pueblo. (23 de abril de 2018). <https://www.defensoria.gob.pe/se-debilita-politica-educativa-para-pueblos-indigenas-disminuyo-presupuesto-para-su-educacion/>
- Díaz Bordenave, J. (1976). *Las nuevas pedagogías y tecnologías de comunicación* [Ponencia]. Reunión de Consulta sobre la Investigación para el Desarrollo Rural en Latinoamérica.

- El Comercio*. (4 de noviembre de 2016). Incendio en Cantagallo consumió 436 casas de shipibo- konibos.
- El Peruano*. (9 de julio de 2016). Aprueban la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ds-006-2016-minedu-09-jul-2016.pdf>
- El Peruano*. (14 de diciembre de 2016). Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. R. M. 629-2016-MINEDU. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-el-plan-nacional-de-educacion-intercultural-biling-resolucion-ministerial-no-629-2016-minedu-1463613-4/>
- Etxeberria, X. (2001). Derechos culturales e interculturalidad. En *Interculturalidad. Identidades culturales y derechos humanos*. Dykinson.
- Fernández, M. (2011). *Percepción de la interculturalidad en un programa de educación comunitaria* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/693>
- Flick, U. (1998). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva. <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Gallet, P., & Huamán, M. (2016). Educación intercultural bilingüe: ¿ideal anhelado o impulsora de conflictos? caso I.E.I.B. Cantagallo. En Universidad de Lima, Facultad de Comunicación. (Ed.). *Concurso de Investigación en Comunicación* (9.ª ed.), 27-36.
- García, O., & Palacios, R. (1991). *Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática* [Tesis de maestría no publicada. Universidad de San Martín de Porres].
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giddens, A. (2002). *Sociología*. Alianza.
- Grimson, A. (2010). *Culture and identity: two different notions*. Social Identities.
- Hall, E. T. (1989). *El lenguaje silencioso*. Alianza Editorial.
- Heise, M., Tubino, F., & Ardito, W. (1994). *Interculturalidad: un desafío* (2.ª ed.). Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.
- Heise, M., Tubino, F., & Ardito, W. (1994). *Interculturalidad: un desafío* (2.ª ed.). Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/090416.pdf>

- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. https://www.uv.mx/persona/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf
- Huergo, J. (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2007). *II Censo de Comunidades Indígenas de la Amazonía Peruana 2007. Resultados definitivos*.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2007-2017). *Indicadores de educación por departamentos*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1529/libro.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). *III Censo de Comunidades Nativas 2017. Resultados definitivos*. <http://censo2017.inei.gob.pe/resultados-definitivos-de-las-comunidades-nativas-y-campesinas-2017/>
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Graó.
- Macionis, J. J., & Plummer, K. (2011). *Sociología*. Pearson Educación.
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (2005). De la transculturación a la interculturalidad: cómo presentan los medios la emigración, el mestizaje y las relaciones interétnicas. *Portuaria* (2), 45-53. Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/502/b1518811.pdf?sequence=1>
- Massoni, S. (2011). *Comunicación estratégica. Comunicación para la innovación*. Homo Sapiens.
- McLuhan M. (1974). *El aula sin muros*. Laia.
- Medina Liberty, A. (1995). *La dimensión sociocultural de la enseñanza. La herencia de Vygotsky*. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- Ministerio de Educación. (2005). Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. *La interculturalidad en la educación*. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf
- Ministerio de Educación. (2013). *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad: propuesta pedagógica*. http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf
- Ministerio de Educación. (2016a). Currículo Nacional de la Educación Básica. Resolución Ministerial 281-2016-MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/rm-281-2016-minedu.pdf>

- Ministerio de Educación. (2016b). Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. Decreto Supremo 006-2016-MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ds-006-2016-minedu-aprueba-politica-de-educacion-intercultural-bilingue.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes ECE 2018. <http://umc.minedu.gob.pe/resultados-ece-2018>
- Mingote, J. C., & Requena, M. (2008). *El malestar de los jóvenes: contexto, raíces y experiencia*. Díaz de Santos.
- Morin, F. (1998). Los Shipibo-Conibo. En Santos, F., & Barclay, F. (Eds.), *Guía etnográfica de la Alta Amazonía. Volumen III: Cashinahua. Amahuaca. Shipibo-Conibo* (págs. 275-438). Institut français d'études andines.
- Murray, J. (1999). *Hamlet en la holocubierto. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Paidós.
- Ortiz, D. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (18), 91-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846095006.pdf>
- Palaiologou, N., & Dietz, G. (2012). *Mapping the broad field of multicultural and intercultural education worldwide: towards the development of a new citizen*. Cambridge Scholars Publishing.
- Paseta, M. (Marzo de 2001). Presentación: Educación y comunicación para la cooperación y el desarrollo. *Comunicar*, (16), 10-12.
- Peschiera, R. (2010). *Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores entorno a la educación intercultural y bilingüe y sus políticas* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la PUCP. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/1370/PESCHIERA_RUJU_ROMINA_ANALISIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Perú 21*. (5 de noviembre de 2016). Shipibos, la comunidad olvidada y desprotegida que lucha por un territorio en la ciudad.
- Quiroz, M. T. (1999). Comunicación y educación entre la interculturalidad y la homogeneización. *Ciencia y Cultura*, 3(5), 11-21.
- Quiroz, M. T. (2003). Por una educación que integre el pensar y el sentir El papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Pensar Iberoamérica*, (3). <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/07/120718.pdf>
- RAE. (2019). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.), [versión 23.2 en línea]. <https://dle.rae.es>.
- Rodríguez, L., García, M., Padilla, O., Hernández, M., & García, J. (Mayo de 2011). *La comunicación educativa entre estudiantes, docentes y tutores como elemento*

indispensable en la formación de profesionales. EFDeportes.com Revista Digital. <https://www.efdeportes.com/efd156/la-comunicacion-en-la-formacion-de-profesionales.htm>

- Rodríguez Ruiz, S. B. (2018). *Uso de recursos tecnológicos de los profesores de quinto de secundaria en el colegio Fe y Alegría n.º 39 de el Agustino* [Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Comunicación, Universidad de Lima].
- Santos, F., & Barclay, F. (Eds.). (1998). *Guía etnográfica de la Alta Amazonía. Volumen III: Cashinahua. Amahuaca. Shipibo-Conibo*. Institut français d'études andines.
- Soldevilla, L. (2010). *Ciudadanía y participación política del pueblo shipibo-konibo en Ucayali* [Monografía para optar por el grado de Licenciada en Antropología]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Soriano, E. (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. La Muralla.
- Soriano, E. (2013). *Interculturalidad y neocomunicación*. La Muralla.
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Unesco. (1982). Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales.
- Unesco. (2001). Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural.
- Universidad de Lima. (2019). Áreas y líneas de investigación [Archivo PDF]. https://www.ulima.edu.pe/sites/default/files/idic_areas_lineas_investigacion_v.2019.10.01.pdf
- Valenzuela, P. M. (2001). Actas del I Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (Alfal) Región N. Características morfosintácticas del idioma shipibo-konibo del Ucayali.
- Vallescar Palanca, D. (2006). *Hacia una racionalidad intercultural. Cultura, multiculturalismo e interculturalidad*. Universidad Complutense de Madrid.
- Vygotsky, S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Científico-Técnica.
- Wittmann, R. (2006). ¿Hubo una revolución en la lectura a finales del siglo XVIII? En G. Cavallo, & R. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental* (págs. 435-472). Santillana.
- Zajcová, L. (2009). *El bilingüismo paraguayo: usos y actitudes hacia el guaraní y el castellano*. Iberoamericana Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783865279040>
- Zúñiga, M., & Ansión, J. (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*. Foro Educativo. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter59.PDF>



ANEXOS



ANEXO 1: Guía de preguntas a profesores

GUÍA DE PREGUNTAS A PROFESOR(ES) ENCARGADO(S) DE LA EIB

1. PERFIL DEL DOCENTE:

- I. Nombre:
- II. Sexo:
- III. Edad:
- IV. Estudios:
- V. Origen:

Procedencia de lengua:

¿La lengua shipiba es su lengua nativa o es aprendida? ¿Desde hace cuánto?

Formación docente:

¿Cómo es su formación EIB? ¿Carrera universitaria, curso, capacitación?

¿Qué preparación extra ha tenido para estar a cargo de un salón? ¿Cuánto tiempo?
(Pregunta extra)

2. EXPERIENCIAS DE COMUNICACIÓN

Temáticas interculturales:

1. ¿Hay una temática EIB? ¿Cuáles son estos temas? ¿Estos son extras a la currícula? ¿Por qué?

Prácticas comunicacionales: (exposición de profesores, participación de alumnos en paneles, debates, observaciones, representaciones, producción de materiales, prácticas shipibo-conibo, mitos, leyendas, cuentos, otros)

1. ¿Se usa la comunicación para la transmisión de la EIB? ¿Cómo? ¿Cuál es su importancia?
2. ¿Qué beneficios aporta la comunicación a la EIB?
3. ¿Qué prácticas comunicacionales utiliza para reforzar la EIB? ¿Oralidad? ¿Escritura? ¿Creación de cuentos, de historias?

Recursos de comunicación: (periódico mural, manuales video/audio, presentaciones digitales- PPT, TIC)

1. ¿Cuenta con recursos comunicativos integrados a la educación? (TIC)
2. ¿Qué recursos utiliza con mayor frecuencia?
3. ¿Cómo son preparadas las clases? ¿Se tienen en cuenta recursos comunicativos?
4. ¿Cuáles son las experiencias de comunicación más gratificantes que ha dejado este proyecto?

3. ASPECTOS CONTEXTUALES

1. ¿Cómo fue planteada la propuesta EIB en el entorno de Lima? ¿Por qué fue planteada?
2. ¿Ha cambiado en algo la propuesta debido a alguna ley? ¿Algún gobierno puso mayor interés en la EIB?
3. ¿Es adecuado el presupuesto dado a la EIB? ¿Afecta a la EIB?
4. ¿Afectó en algo la asistencia de los niños el cambio de sede? ¿Cuál es la importancia que los padres le dan a la EIB?
5. ¿Influye en la EIB la existencia o no de las TIC?



ANEXO 2: Guía de preguntas a alumnos

GUÍA DE PREGUNTAS A ALUMNOS QUE PARTICIPAN EN EIB

1. PERFIL DEL NIÑO

- I. Nombre:
- II. Edad:
- III. Sexo:
- IV. Nivel de estudio:
- V. Nivel de antigüedad:
- VI. Origen:

Procedencia de lengua:

¿Hablas las dos lenguas? ¿Desde cuándo? ¿Te gusta que te enseñen en ambas lenguas?

2. EXPERIENCIAS DE COMUNICACIÓN

Temáticas interculturales

1. ¿Qué temas tocan en tus clases? ¿Cuáles te gustan más?

Prácticas comunicacionales (exposición de profesores, participación de alumnos en paneles, debates, observaciones, representaciones, producción de materiales, prácticas shipibo-conibo, mitos, leyendas, cuentos, otros)

1. ¿Qué prácticas recuerdas más? ¿Cuál te gusta más?
2. ¿Recomendarías esto para otros niños?

Recursos de comunicación (periódico mural, manuales video/audio, presentaciones digitales - PPT, TIC)

1. ¿En tus clases incorporan recursos? ¿Te gusta?
2. ¿Cuáles prefieres?
3. ¿Recomendarías esto para otros niños?

3. ASPECTOS CONTEXTUALES

1. ¿Tienes alguna dificultad para venir a este colegio? (económica)
2. ¿Te parece importante que en tu colegio enseñen ambos idiomas? ¿Irías a otro colegio donde solo enseñen en lengua castellana? ¿Por qué? (política)
3. ¿Te gusta que recojan muchas tradiciones de tu cultura o te daría igual que no lo hicieran? (sociocultural)
4. ¿Te gusta / gustaría aprender con TIC? (tecnológica)

ANEXO 3: Guía de preguntas a padres de familia

GUÍA DE PREGUNTAS A PP. FF. DE ALUMNOS QUE PARTICIPAN EN EIB

- I. Perfil:
- II. Nombre:
- III. Sexo:
- IV. Edad:
- V. Origen:

Motivos de elección EIB:

1. ¿Por qué decidió matricular a su hijo en un colegio EIB? ¿La lengua y la cosmovisión fue un aspecto decisivo en su decisión?
2. Desde su punto de vista, ¿qué diferencia un colegio EIB de uno no EIB?

1. EXPERIENCIA DE COMUNICACIÓN

Importancia de la comunicación

1. Sabía Ud. que la comunicación tiene un aporte importante en la educación EIB?

Recursos de comunicación (periódico mural, manuales video/audio, presentaciones digitales - PPT, TIC)

1. ¿Cree que los recursos de la comunicación influyan en la EIB? ¿Cómo?

Cambios y recomendación

1. ¿Qué cambios ha visto en su hijo desde que empezó con la EIB?
2. Desde su experiencia, ¿recomendaría la propuesta EIB a otros PP. FF? ¿Por qué?

2. ASPECTOS CONTEXTUALES

1. ¿Tiene alguna dificultad para enviar a su hijo a este colegio? (económica)
2. ¿Le parece importante que en el colegio enseñen ambos idiomas? ¿Mandaría a su hijo a otro colegio donde solo enseñen en castellano? ¿Por qué?
3. ¿Le parece importante que recojan muchas tradiciones de su cultura o le daría igual que no lo hicieran?
4. ¿Le parece importante el uso de TIC en la enseñanza de su hijo?

3. ROL

1. ¿Participa Ud. en actividades del colegio? ¿Cuáles?
2. ¿Qué rol desempeña Ud. en la preparación EIB en la que está inmerso su hijo(a)?