

Pedagogías para nuestros tiempos

Educar durante la pandemia

Exigencias a la educación pública

100



RESPUESTAS POLÍTICAS Y PEDAGÓGICAS A LOS DESAFÍOS ACTUALES

Contenido

1 EDITORIAL, **MARÍA AMELIA PALACIOS**

POLÍTICAS EDUCATIVAS

- 2 Retos de la educación en tiempos de pandemia
FLOR PABLO MEDINA
- 9 La educación en el Ecuador en tiempos de pandemia: los derechos en riesgo
MAGALY ROBALINO CAMPOS
- 16 Por una educación a distancia de calidad
ALBERTO PATIÑO RIVERA
- 23 Educar durante y después de la pandemia: desafíos para el magisterio y retos para los Estados
PAULA A. POGRÉ
- 28 El coronavirus y el cambio climático
LUIS GERARDO GARCÍA GUTIÉRREZ

PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

- 34 El retorno a la educación de la ciudadanía
ARNALDO SERNA PURIZAGA
- 40 Por la senda de una pedagogía crítica y feminista para la educación de Colombia
IMELDA ARANA SÁENZ
- 46 La pedagogía Pikler en contextos andinos y amazónicos: aprendizajes de la práctica
ROSARIO RIVERO PÉREZ
RICARDO HEBER VILLARREAL
- 53 Tenemos que idear un “aprendo en comunidad” para las comunidades de pueblos originarios
BERTHA AÑO HUAMÁN
- 58 “Son casi 50 mil estudiantes que, independientemente de que sean bilingües o mestizos, tienen que ser atendidos con pertinencia”
ESAÚ SALÓN VÁSQUEZ
- 59 El arte como aliado de la pedagogía intercultural
ROCÍO CORCUERA RÍOS
- 65 De cómo evitar que la antipedagogía tome la escuela
DANILO DE LA CRUZ RAMÍREZ
- 69 Educar aprendiendo a cuidar el medioambiente
MANUEL ABELARDO CÁRDENAS MUÑOZ

INNOVANDO

- 76 Formar futuros maestros y maestras EIB: una feliz experiencia
MIRTHA VILLANUEVA RODRÍGUEZ
- 82 231, intercambio de saberes en un espacio urbano
HILDY QUINTANILLA OCAMPO
- 89 Radio con niñas y niños andinos: aprendiendo sobre la autenticidad y lo diverso
MARGARITA GUTIÉRREZ CASTILLO

RESEÑAS

- 96 IPEDEHP-EDUCA-CREA, (2020). *Encuesta sobre la realidad de directivos y docentes a partir de la Estrategia de educación a distancia “Aprendo en casa”. Diagnóstico rápido en zonas de intervención de la Confluencia.*
BETTY EVANS, LUIS PINEDA
- 98 CLACSO (2020). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Boletín del Grupo de Trabajo Educación popular y pedagogías críticas.*
NÉLIDA CÉSPEDES ROSSEL

tarea

N.º 100, julio 2020

DIRECTORA DE LA REVISTA
María Amelia Palacios Vallejo

CONSEJO EDITORIAL
Liliam Hidalgo Collazos
Nélida Céspedes Rossel
Manuel Iguíñiz Echeverría

EDICIÓN
Julia Aída Vicuña Yacarine

CORRECCIÓN
Carolina Teillier Arredondo

DIAGRAMACIÓN
Lluly Palomino Vergara

FOTOS DE INTERIORES
Andina, Asociación Pukllasunchi,
Asociación Warmayllu, Bertha Año
Huamán, Hazlo Pirata, Hildy Quintanilla,
Ministerio de Educación de Ecuador,
Ministerio de Educación de Colombia,
Pukllasunchi, Rosario Rivero Pérez,
TAREA.

EDICIÓN DIGITAL
Tarea Asociación de Publicaciones Educativas
Parque Osoros 161, Pueblo Libre

SUSCRIPCIONES
Marisol Valencia Salas
mvalencia@tarea.pe

© TAREA ASOCIACIÓN DE PUBLICACIONES
EDUCATIVAS
Parque Osoros (antes Borgoño) 161,
Pueblo Libre. Lima 21, PERÚ
Teléfono: 424 0997
Correo: tarea@tarea.pe
Internet: <http://www.tarea.org.pe>
Lima, PERÚ

I.S.S.N.: 2707-1413
I.S.S.N.: 0252-8819

HECHO EL DEPÓSITO LEGAL EN LA
BIBLIOTECA NACIONAL DEL PERÚ: 95-0815

AUSPICIADO POR:



MARÍA AMELIA PALACIOS

Directora

Decidir qué es lo más relevante de aprender, despertar interés y placer por el aprendizaje, diseñar actividades pertinentes para una gama de experiencias y capacidades, crear ambientes ricos en interacciones con personas de distinto origen y cultura, todo esto usando múltiples medios y espacios; incentivar la libertad para pensar y actuar frente a problemas de nuestra vida en común, orientar a quienes aprenden con dificultad, valorar el progreso y el esfuerzo, revisar críticamente nuestros supuestos, así como las opciones pedagógicas y los resultados, son parte de las decisiones implícitas en la tarea de educar. Acertar en todas ellas no es tarea fácil: exige una continua preparación, el dominio de diversos saberes, una acuciosa observación y análisis del proceso de aprendizaje, y el uso de información que, con la teoría y la investigación para la toma de decisiones, constituyen el fundamento del saber pedagógico.

Motivados por el propósito de reconocer este saber pedagógico nacido de la reflexión sobre la práctica, decidimos dedicar el número 100 de nuestra revista a mostrar el saber práctico y teórico de educadoras y educadores que han conducido procesos de aprendizaje en torno a problemas acuciantes de nuestro tiempo. Les solicitamos compartir los desafíos pedagógicos que han enfrentado en su intento de desarrollar una ciudadanía más activa, y en su tarea de ayudar a comprender y actuar sobre problemas contemporáneos, como las desigualdades de género, la degradación del medioambiente, la discriminación cultural y lingüística, la violación de derechos humanos, el autoritarismo y la violencia institucionalizados.

La pandemia del covid-19 y la emergencia sanitaria decretada por el gobierno nacional cambiaron abruptamente el escenario en marzo del 2020, exponiéndonos a retos inéditos y poniendo a prueba, una vez más, la resiliencia del pueblo peruano. En nuestro país, la pandemia devino en crisis humanitaria en muy corto plazo, con crecimiento de la desigualdad, el desempleo, la pobreza y la informalidad. No conocemos con precisión el impacto final de esta catástrofe sobre la economía, la educación, la seguridad y el bienestar de las personas y del planeta; tampoco hemos logrado detener la propagación del covid-19. No obstante, conocemos sus causas y su letalidad, y —pasado el *shock* inicial— hemos empezado a identificar las acciones de corto y largo plazo que corresponden a las profesoras y los profesores para contribuir a paliar, desde la pedagogía y la política pública, los efectos de la pandemia sobre los aprendizajes. Este número contiene también propuestas en este sentido.

Los artículos escritos antes de la pandemia se centran en experiencias pedagógicas llevadas a cabo en diversos espacios de aprendizaje y con diferentes sujetos: niños, niñas, jóvenes y adultos. Los artículos escritos en el contexto de la pandemia contienen recomendaciones y propuestas para afrontar sus efectos en los aprendizajes: en la educación básica y superior, en la práctica docente, en las familias y comunidades, y en el propio sistema educativo y las políticas públicas. Unos y otros artículos confirman la preexistencia de problemas estructurales —en nuestra sociedad y el sistema educativo— que explican por qué la pandemia no nos ha afectado por igual.

La escasa penetración de las tecnologías de la información en la educación básica y superior y la insuficiente capacitación docente para aprovecharlas en favor del aprendizaje se han hecho más evidentes con la suspensión de clases presenciales y la necesidad de la educación a distancia. Pero esta es apenas la punta del iceberg. Siguen allí, a pesar de los esfuerzos de cambio de parte de algunos sectores de la sociedad, las precarias condiciones en las que crecen y se desarrollan niños, niñas y adolescentes en la zona rural y zonas urbanas empobrecidas; igualmente, el subfinanciamiento de la educación pública, las prácticas pedagógicas centradas en la transmisión de contenidos, la homogenización cultural y una estandarización que desaprovecha la riqueza de nuestra diversidad humana y biológica.

La pandemia ha amplificado la conciencia nacional respecto a las tremendas desigualdades que persisten en el acceso a servicios esenciales como la salud y la educación. También respecto a la importancia de contar con un Estado organizado, eficiente y democrático, que le garantice a la población servicios públicos de calidad, y un sector privado que se comprometa con el bien común y no solo con sus beneficios particulares. Si bien Estado y sociedad hemos demostrado cierto grado de resistencia y resiliencia para enfrentar la crisis, también se han confirmado nuestras debilidades; entre estas, una descentralización inacabada, un modelo económico que no beneficia a las mayorías y una incapacidad histórica para establecer alianzas entre sectores y actores, además de disputas inútiles entre grupos de poder.

De no atender nuestros problemas estructurales, continuarán inamovibles las desigualdades de las que hemos sido dolientes testigos o víctimas durante esta pandemia. Necesitamos tomar decisiones de política pública y pedagógicas, como las que proponen las educadoras y los educadores que colaboran en este número. Es imperativo avanzar en la transformación y fortalecimiento de la educación pública, y en la garantía del derecho a una educación de calidad.

Retos de la educación en tie

Flor Pablo propone fortalecer la educación pública con medidas que complementen la estrategia Aprendo en Casa, como promover el diseño de currículos regionales, intensificar el licenciamiento de IESP y las políticas de bienestar docente, planificar y ordenar la oferta educativa pública y diseñar un programa público intersectorial por resultados para los distritos y/o centros poblados más empobrecidos.

PALABRAS CLAVE:

Covid-19,
Educación a distancia,
Aprendo en Casa,
Educación pública,
Medidas de política.

Challenges to education in the time of the pandemic

Flor Pablo proposes strengthening state education with measures that complement the Aprendo en Casa (Learning at Home) strategy, such as promoting regional curricula design, furthering the certification of higher education institutes and teacher welfare policies, planning and organizing public education supply, and designing an inter-sector results-based state program for the most impoverished districts and/or towns.

KEYWORDS:

Covid-19,
Distance learning,
Aprendo en Casa,
State education,
Policy measures.

FLOR PABLO MEDINA

Es profesora licenciada por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos con estudios de postgrado en gestión y programas públicos. Ha sido directora nacional de Educación Primaria, directora regional de Educación de Lima Metropolitana, jefa del equipo técnico del Consejo Nacional de Educación y ministra de Educación del Perú.

Tempos de pandemia

El año 2019 o a inicios del actual, ninguno de nosotros imaginó que en el Perú y en el mundo íbamos a estar viviendo una emergencia sanitaria que transformaría radicalmente nuestras vidas, nuestra forma de convivir como sociedad, nuestros paradigmas y nuestras prioridades.

En este tiempo de emergencia sanitaria a causa del covid-19, queda claro que la prioridad es la vida y la salud de cada habitante del Perú, y hemos sido testigos de los esfuerzos del gobierno en ese sentido, pero estos quedan cortos ante los niveles de precariedad de la salud, del empleo, del transporte y de la conectividad. Esta pandemia nos afecta a todos, pero no cabe duda de que golpea duramente a las personas más pobres, obligándolas a retornar a sus ciudades de origen o a salir a las calles a conseguir el sustento para sus hogares. Cuando se es pobre, cuesta “quedarse en casa” y evitar el contagio.

1. EDUCACIÓN A DISTANCIA PARA ACORTAR BRECHAS

La cancelación de las clases presenciales y el paso a una educación a distancia generó inicialmente desconcierto y dudas, pero que tuvieron una respuesta rápida del Ministerio de Educación con el lanzamiento de la estrategia de educación a distancia Aprendo en Casa, así como la emisión de normas que orientaron la priorización de aprendizajes y la evaluación, los procesos de gestión escolar y los actos administrativos a cargo de las instancias de gestión descentralizada.

Pasar de un modelo educativo presencial a una educación totalmente a distancia en la educación básica es algo totalmente nuevo, no solo para nuestro país, sino también para otros sistemas educativos. Estamos aprendiendo y estamos siendo parte de una estrategia que se está diseñando y poniendo en marcha a la vez.

El esfuerzo del gobierno de contar con una estrategia multicanal –radio, televisión e internet–, como Aprendo

en Casa básica, encontró un obstáculo en la falta de internet, de señal de televisión o radio, o en la falta de los equipos necesarios. Ante ello, en el mes de abril el Ministerio de Educación anunció la compra de *tablets*. Este esfuerzo del Estado representa una inversión inicial de 650 millones de soles para la compra de más de un millón de *tablets* para atender a 25 000 colegios públicos, la mayoría de ellos de zonas rurales (86,9 %) (Minedu 2020a).

Esta estrategia, como bien lo ha señalado el ministro Martín Benavides, “ha llegado para quedarse”. Pasado el periodo de aislamiento social, va a complementar la educación presencial y también podría favorecer una mayor cobertura educativa a jóvenes y adultos de la educación básica alternativa.¹ Para cumplir este propósito se requiere aprender de las experiencias del Plan Huascarán y del programa Una Laptop por Niño (Del Mastro 2012). La evaluación de este último programa señala la necesidad de tener claros el modelo pedagógico, la formación de docentes y los aspectos logísticos y de gestión. Es decir, se necesita un modelo de gestión y un aparato institucional que sostenga y le dé continuidad a una estrategia hoy distribuida entre diferentes direcciones del Ministerio de Educación.

Este modelo de gestión debe concebir la articulación con los niveles subnacionales y tener en cuenta la necesidad de trabajar las adecuaciones regionales y locales desde las instancias descentralizadas de educación. Sería poco sostenible pensar que el Ministerio de Educación se va a dedicar a los temas de operación a nivel nacional, cuando puede optimizar tiempos, pertinencia y recursos transfiriendo recursos financieros y fortaleciendo capacidades a nivel de las instancias de gestión descentralizada.

Asimismo, en el corto plazo, mientras no se superen los problemas de conectividad, es importante contac-

¹ De acuerdo con la Encuesta Nacional de Hogares, 8 273 439 personas mayores de 15 años son potenciales estudiantes que podrían concluir su educación básica regular (INEI 2018).

tar a la mayor cantidad de estudiantes usando los diversos medios locales y comunitarios, con la finalidad de evitar el rezago y la deserción escolar de niños, niñas y adolescentes. Cumplen un rol fundamental, para este propósito, las instancias de gestión descentralizadas (direcciones regionales de educación y unidades de gestión educativa local), que ya vienen implementando estrategias para contactar a sus estudiantes –“ir en búsqueda del estudiante”–, una buena práctica que debiera extenderse y quedarse instalada en el sistema educativo.

2. EDUCAMOS PARA MÁS CIUDADANÍA Y EQUIDAD

El currículo vigente ya plantea una nueva visión de la educación que suponen cambios profundos en nuestra manera de entender *qué se aprende, cómo se aprende, dónde se aprende y para qué se aprende*. La pandemia nos obliga hoy estar lejos de las aulas y nos exige priorizar y ser coherentes con principios pedagógicos humanistas. Nos exige pasar de una enseñanza estándar a una que atienda la diversidad, en la que cada estudiante desarrolle al máximo su potencial desde sus propios talentos y oportunidades. Nos exige que las clases y tareas sean experiencias educativas vivenciales, que emocionen y tengan sentido.

Necesitamos una educación integral, en la que el cuidado, el arte, el deporte, sean tan valiosos como las matemáticas y la comunicación. No hay tiempo para generar *ranking* de estudiantes, sino para hacer que nuestro trabajo acompañe la formación de una nueva generación de ciudadanas y ciudadanos autónomos, críticos, empáticos, que propongan soluciones, sean agentes de cambio en su entorno próximo y aporten en la construcción del país que queremos.

Este tiempo de aislamiento y de tener como única alternativa la educación a distancia representa para los maestros y las maestras un cambio radical a una dinámica de trabajo basada en la interacción con –y entre– sus estudiantes. Toca perderle el miedo a reducir contenidos y a la homogeneidad, y estar atentos a las emociones, al disfrute del aprendizaje, al trabajo con las familias y, especialmente, a que cada estudiante le encuentre sentido a lo que aprenden. Por eso es tan importante trabajar por proyectos e interdisciplinariamente: allí podrán entrar los contenidos, pero en función de un propósito de aprendizaje que también guiará la evaluación de proceso desde una retroalimentación constante del maestro o la maestra.

En este sentido, es necesario continuar y profundizar el desarrollo de medidas como las que reseño a continuación.

Currículos regionales. En un país tan diverso, con tanta fragmentación y procesos de cohesión nacional casi inexistentes, el proceso de “contextualizar” el currículo nacional a los territorios constituye un proceso estratégico para conciliar las visiones y generar procesos de apropiación. Es necesario entender que el currículo no es solo un documento técnico pedagógico, sino también un instrumento político que permite orientar la visión de la educación que queremos para nuestras ciudadanas y nuestros ciudadanos.

Formación de docentes. Para avanzar en las reformas educativas necesitamos maestras y maestros expertos, motivados e involucrados. Un hito importante para este fin ha sido la actualización de los programas de estudios para la formación docente e intensificar los procesos de licenciamiento de los institutos pedagógicos. Se tienen que seguir fortaleciendo y ampliando los programas de educación bilingüe, en vista de la necesidad de maestros y maestras en los pueblos originarios. Asimismo, los principios y lineamientos que orientan los planes de estudio de los institutos deberían ser tomados en cuenta por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) cuando se trate de licenciar las carreras de educación en las universidades.

Debemos buscar, como sociedad, que la docencia sea una carrera que goce de prestigio social; y para ello, junto con la formación, es importante el retorno económico y seguir fortaleciendo una carrera meritocrática.

Políticas de bienestar y de ordenamiento de la carrera docente. Es necesario dimensionar el trabajo docente en función de los ámbitos de trabajo. Si bien existen los bonos por ruralidad y frontera, entre otros, es necesario revisarlos y equipararlos a los montos que recibe el personal de salud, por ejemplo. Esta pandemia nos demuestra que es urgente que el lugar de trabajo de cada docente sea el más próximo a su domicilio; estos procesos ya se han venido aplicando y deben extenderse.² Asimismo, es necesario dar medidas en favor de las familias de los maestros y las maestras que han perdido la vida en cumplimiento de su función a raíz del covid-19.

2 “En el proceso de reasignación al mes de diciembre del 2019 se reasignaron 11 564 profesores y directivos en el marco de la LRM, en comparación con el año anterior donde solo lograron reasignarse 2909 profesores” (Pablo 2020: 172).



Promover una red nacional de docentes innovadores. Se necesita avanzar en la implementación de la función de formadores (acompañantes), investigación e innovación y especialistas en el Ministerio de Educación prevista en la Ley de Reforma Magisterial, así como promover las redes de colaboración, alentar la investigación y darles protagonismo a los maestros y las maestras.

La pandemia ha puesto en evidencia a la sociedad que ser docentes supone un saber experto y que no es una tarea sencilla. También nos ha enseñado, a los maestros y las maestras, que podemos aprender y reinventarnos en nuestro afán de llegar a cada estudiante. Por ello, tenemos que aprender entre pares, institucionalizar el acompañamiento como parte de la dinámica de la escuela y avanzar hacia sistemas descentralizados de formación en servicio basados en lineamientos nacionales y con la asistencia técnica del Ministerio de Educación.

Una nueva escuela. Las escuelas más pequeñas tienen el reto de romper con la atomización y dispersión, y para ello tienen que avanzar en integrarse en red, como ya se ha venido haciendo,³ y generar un mínimo de escala para tener el personal necesario que permita dar un buen servicio educativo. Las escuelas más grandes tienen el reto de la organización y la convivencia. Para avanzar en estos desafíos es necesario fortalecer liderazgos directivos, tener un sistema normativo menos prescriptivo y un sistema de mentoría a los directivos no-

veles con los directores más experimentados, que favorezca la innovación y la autonomía pedagógica. Hoy la pandemia nos recuerda que no hay recetas únicas, que las normas se pueden modificar drásticamente cuando se tienen claros los propósitos. Para dar un salto cualitativo, necesitamos escuelas que se autoevalúen, que tengan autonomía, que sean acompañadas, reconocidas y supervisadas.

3. EL RETO DE FORTALECER Y AMPLIAR LA EDUCACIÓN PÚBLICA

La reducción de la oferta de servicio educativo brindado desde el Estado es una característica de la educación de nuestro país; es así que tres de cada cuatro estudiantes de educación básica son atendidos por instituciones educativas estatales, y alrededor de uno de cada cuatro universitarios. Esta reducción de la oferta pública y el crecimiento de la oferta privada coinciden con una época en la cual concurren tres factores: las familias tuvieron una mayor capacidad de pago, desde el Estado se reguló favorecer la oferta privada con fines de lucro y se sumó un fuerte desprestigio de la educación pública (Guadalupe y otros 2017: 44-52). En la última década, los esfuerzos del sector han permitido ir logrando algunas mejoras en cuanto al aprendizaje; pero, lamentablemente, se han mantenido las brechas entre lo urbano y lo rural, y, en general, en desfavor del alumnado de los pueblos originarios.⁴

3 Se implementaron 110 redes educativas rurales (RER) de marzo a diciembre de 2019 y se logró el 100 % de contratación oportuna (110 coordinadores de RER y 110 coordinadores administrativos de RER) en el periodo marzo-abril del 2019 (Pablo 2020: 142).

4 En matemática se evidencian mejoras leves en los tres grados (segundo y cuarto de primaria, y segundo de secundaria); en lectura, para los grados de primaria, los resultados se mantienen estables en el nivel "satisfactorio". Sin embargo, el porcentaje total de los niveles "en

Asimismo, existen servicios educativos privados muy heterogéneos (Cuenca 2013: 94) y de bajo costo, orientados a brindar contenidos más que una educación integral (Balarin y otros 2018: 95 y 148). De más de 24 000 colegios (códigos modulares), el 77 % cuenta con menos de 100 estudiantes y la pensión promedio es de poco más de 200 soles a nivel nacional. Solo el 5 % de las instituciones educativas privadas a nivel nacional tiene pensiones que superan los 500 soles; y de estas, 1 % han establecido pensiones cuyos montos son superiores a mil soles.⁵

Todas estas situaciones expresan una débil planificación para incrementar la oferta estatal, sumada a problemas de regulación y de capacidad institucional del Estado para la supervisión.⁶ Sin embargo, en el 2015, desde la Dirección de Educación de Lima Metropolitana se inició una estrategia de recuperación de estudiantes que habían migrado a la educación privada, en su mayoría de instituciones de bajo costo y condición precaria. Con esta experiencia, en el 2019 se lanzó Lima Aprende, con una inversión de cerca de 20 millones de soles, para asegurar el ingreso de más de 5000 estudiantes nuevos. En el 2020 estaban previstas 25 000 nuevas vacantes en 400 colegios de Lima Metropolitana.

Con este diagnóstico, en enero del 2020 se emitió el decreto de urgencia “Medidas para la lucha contra la informalidad en la prestación de servicios educativos de educación básica de gestión privada y para el fortalecimiento de la educación básica brindada por institu-

inicio” y “previo al inicio” se reduce en comparación con los resultados del 2018. En el ámbito rural también se observa un decrecimiento en el porcentaje total de los niveles “en inicio” y “previo al inicio” en matemática y lectura en primaria, y en matemática en secundaria (Minedu 2020b).

- 5 Los datos provienen del Portal de Estadística de la Calidad Educativa (Escale) del Ministerio de Educación, periodo 2018, y del Portal del Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (Siagie), al cierre del periodo 2018. Para este conteo solo se tomaron en cuenta las cifras de la Educación Básica Regular, pues el Siagie no cuenta con información de la Educación Básica Alternativa. (Exposición de motivos Decreto de Urgencia 002).
- 6 En enero del 2020 se emitió el Decreto de Urgencia 002 con “medidas para la lucha contra la informalidad en la prestación de servicios educativos de educación básica de gestión privada y para el fortalecimiento de la educación básica brindada por instituciones educativas privadas”. Este decreto planteó cambios a la Ley 26549, Ley de los Centros Educativos Privados, y tiene entre sus propósitos —además de la lucha contra la informalidad— plantear criterios de condiciones básicas para la educación privada y generar un contrapeso dentro de las propias reglas del mercado; se estableció, por ejemplo, la devolución de la cuota de ingreso. Este DU, uno de los más polémicos entre los que el Ejecutivo le presentó al Congreso, está pendiente de reglamentación.

ciones educativas privadas”. Como efecto de la implementación de este decreto se esperaba un retorno a la educación pública de 25 000 estudiantes este año y se debía trabajar una ruta para el retorno de medio millón de estudiantes en los siguientes cinco años. Con la pandemia y su impacto en la economía familiar, la situación se ha acelerado. De acuerdo con el reporte del Ministerio de Educación, más de 100 000 familias han requerido su traslado de un colegio privado a una institución pública (Minedu 2020c).

El gran reto, entonces, está en ampliar y mejorar la educación pública. Ello implica las exigencias que reseño a continuación.

Planificar y ordenar la oferta educativa pública. En necesario proyectar la capacidad de atención del Estado sin reducir la ya escasa calidad; no se trata de atender a más con el mismo presupuesto. Este es un esfuerzo complejo que requiere un plan de mediano plazo acompañado de un costeo para saber el esfuerzo fiscal que se requiere. Hay que considerar, también, todos los escenarios, y diseñar mecanismos y estrategias para atender a todos los alumnos y las alumnas que no podrán continuar en colegios privados.

En este mismo sentido, se requiere continuar con el proceso de ordenamiento del servicio ya iniciado en alianza con los gobiernos regionales y locales, y fortalecer las escuelas, especialmente la rural y la urbana periférica, integrándolas y generando una escala que permita tener colegios con directivos a dedicación exclusiva y docentes para el desarrollo de todas las competencias previstas en el currículo.

En más de veinte años de reducción de la matrícula en colegios públicos se cerraron locales escolares; es necesario saber cuántos son y acondicionarlos para el reinicio de clases presenciales el año escolar 2021.

Asegurar condiciones básicas. En el país, 38,9 % de los locales de educación básica tienen agua, desagüe y electricidad; el acceso internet en primaria es de 38 %, y en secundaria, de 71 % (Minedu 2018). Asimismo, el 33 % de hogares tiene acceso a una computadora, y el 73 % a celulares, 92 % a televisión y 82 % a radio (Osiptel 2018). Es decir, el problema de acceso a servicios y conectividad no es un problema solo del sector educación; es un asunto intersectorial. Por eso, es necesario que el país avance en tener un ministerio o un organismo a cargo de planificar y ejecutar las obras públicas en los territorios.



Lo que existe ahora es un plan de infraestructura centralizado que desconcentra, pero que sigue el curso de construir sin reordenar servicios educativos y que requiere ser replanteado en coordinación con los gobiernos regionales y locales. Una brecha calculada en 100 000 millones de soles, con una inversión anual de 2500 millones de soles, solo puede ser enfrentada con nuevas formas de organización, de gestión desde el Estado y de alianzas público-privadas. Las nuevas soluciones que se planteen tienen que ser integrales, de modo que aseguren servicios básicos, mobiliario y la conectividad tan necesaria para hacer educación a distancia y mantener a los alumnos y las alumnas conectados a una sociedad del conocimiento.

Asegurar las trayectorias educativas. Este año y el 2021 serán irregulares; por lo tanto, el sistema debe organizar otra manera de responder a los impactos de esta crisis. En el caso de la organización de los aprendizajes, exige asumir de una vez la lógica de ciclos en la educación básica; es decir, programar el desarrollo de competencias no en un año sino en dos, dando margen para recuperar y reforzar aprendizajes. En el caso de quienes estén cursando el quinto de secundaria, serán necesarios ciclos de reforzamiento orientados a su continuidad en la educación superior o al desarrollo de competencias para el trabajo. En general, hay que plantear estrategias de nivelación para evitar el rezago escolar, sumando en este esfuerzo a profesionales jóvenes o estudiantes de los últimos ciclos. Por ello, junto con otras estrategias, es conveniente poner en marcha el Servicio Rural y Urbano Marginal en Educación (Serume), para vincular a los profesionales jóvenes a la carrera docente y el servicio educativo.

Un alto número de adolescentes y jóvenes de las zonas más pobres van a verse obligados a aportar a la economía familiar y en muchos casos a abandonar sus estudios. La educación no puede ser ajena a esta realidad; por ello, hay que considerar estrategias y modelos flexibles que permitan retenerlos, evitar el abandono escolar y darles capacidades para enfrentar el mundo del trabajo. Asimismo, urge continuar con las becas para asegurar la permanencia en la educación superior y desarrollar estrategias intersectoriales de empleo juvenil.

Acción intersectorial. El trabajo con los gobiernos locales, con las autoridades comunales y las familias es y será vital. Se requiere una mirada territorial desde el nivel comunitario de centros poblados para asegurar que quienes estudian en las zonas más alejadas puedan acceder al servicio educativo y, a su vez, al servicio de salud y al de alimentación. Es necesario diseñar un programa público intersectorial por resultados que permita atender de manera integral a los distritos y/o centros poblados más empobrecidos y que van a ser más golpeados por esta crisis, vinculando la educación a las oportunidades productivas de los territorios y generando procesos de desarrollo de capacidades y retornos económicos a las familias.

Un hito importante será la aprobación del presupuesto 2021 en educación. Allí podremos ver cuánta más educación pública de calidad y cuánta equidad estamos dispuestos y podemos financiar como país. Queda claro, de todo este tiempo político, que no podemos seguir gobernando la educación como lo hemos venido haciendo, con seis ministros en cuatro años, con tanto enfrentamiento entre poderes del Estado.

Necesitamos un acuerdo político que nos permita asegurar el servicio y, por tanto, el derecho a la educación de todos los peruanos y las peruanas, desde una relación constructiva y honesta con los gobiernos regionales y locales, con el sector privado y las organizaciones de la sociedad civil porque si no nos unimos es imposible atender las grandes brechas educativas.

Esta crisis nos desafía a todas las ciudadanas y los ciudadanos, al gobierno, al sector privado, a la sociedad civil en general, y puede ser una oportunidad histórica para acelerar los procesos de reforma educativa a favor de la inclusión y la equidad de quienes históricamente se han quedado atrás. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALARIN, María, Jostin KITMANG, Hugo ÑOPO y María Fernanda RODRÍGUEZ (2018). *Mercado privado, consecuencias públicas: los servicios de provisión privada en el Perú*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade).

CUENCA, Ricardo (2013). La escuela pública en Lima Metropolitana, ¿una institución en extinción? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 5, pp. 73-98. https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/743/2/Cuenca_La_escuela_publica_en_Lima_Metropolitana.pdf

DEL MASTRO, Cristina (2012). *Consultoría para la evaluación de diseño y ejecución de presupuestos públicos. Programa Una Laptop por Niño*. https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_public/ppr/eval_indep/2013_laptop_nino.pdf

GUADALUPE, César; Juan LEÓN, José RODRÍGUEZ y Silvana VARGAS (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectiva de la educación básica*. Lima: Grade.

INEI, INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (2018). Encuesta Nacional de Hogares sobre Condiciones de Vida y Pobreza 2018. https://webinei.inei.gob.pe/anda_inei/index.php/catalog/672

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2018). *Perú: ¿cómo vamos en educación? 2018*. Lima: Unidad de Estadística del Ministerio de Educación.

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2020a). Minedu inicia proceso de compra de más de un millón de *tablets*

para estudiantes y docentes. Portal web del Minedu, nota de prensa del 7 de junio. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/183648-minedu-inicia-proceso-de-compra-de-mas-de-un-millon-de-tablets-para-estudiantes-y-docentes>

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2020b). Minedu publica los resultados de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019. Portal web de la Oficina de Medición de la Calidad Educativa, 1 de junio. <http://umc.minedu.gob.pe/minedu-publica-los-resultados-de-las-evaluaciones-nacionales-de-logros-de-aprendizaje-2019/>

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2020c). Minedu asigna más de 100 mil vacantes en colegios públicos. Portal web del Minedu, nota de prensa del 11 de junio. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/185390-minedu-asigna-mas-de-100-mil-vacantes-en-colegios-publicos>

OSIPTEL, ORGANISMO SUPERVISOR DE INVERSIÓN PRIVADA EN TELECOMUNICACIONES (2018). *Los servicios de telecomunicaciones en los hogares peruanos. Encuesta Residencial de Servicios de Telecomunicaciones (Erestel)*. Lima: Osiptel. <https://repositorio.osiptel.gob.pe/xmlui/handle/20.500.12630/336?s-how=full>

PABLO MEDINA, Flor (2020). Informe de transferencia de gestión. <http://www.minedu.gob.pe/transferencia-de-gestion/pdf/marzo2020/informe-trasferencia-de-gestion-2019-2020-par-te-1.pdf>

La educación en el Ecuador en tiempos de pandemia: los derechos en riesgo

El presente artículo recorre el vertiginoso y complejo curso que han seguido los acontecimientos en el Ecuador entre el 15 de marzo y el 15 de junio para dar cuenta de los problemas, las limitaciones, las brechas sociales y económicas que amenazan el derecho a la educación, sobre todo de sectores en contextos de vulnerabilidad, y las oportunidades para repensar la educación en un escenario pospandemia.

PALABRAS CLAVE:

Derecho a la educación, Emergencia sanitaria, Brechas sociales, Trabajo docente, Transformación educativa.

Education in the time of the pandemic: rights at risk: This article traces the dizzying and complex course of events in Ecuador between March 15 and June 15, in order to report on the problems, constraints and social and economic gaps that threaten the right to education, especially of vulnerable sectors, and the opportunities for rethinking education in a post-pandemic scenario.

KEYWORDS:

Right to education, Health emergency, Social gaps, Teaching work, Education transformation.

MAGALY ROBALINO CAMPOS

Ecuatoriana, doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil). Funcionaria internacional de la Unesco de 2003 a 2019. Jefe de la Oficina de Unesco en Lima y representante en el Perú de 2014 a 2019. Investigadora del Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas. Integrante de la Red Kipus, la Red Estrado y la Coalición por el Derecho a la Educación, Ecuador.

El Ecuador ingresó inesperadamente en confinamiento obligatorio como respuesta a la pandemia causada por el covid-19, como casi todos los países del mundo. Esta decisión de los gobiernos significó que el 90,2 % de la población estudiantil de 191 países del mundo se afecte por el cierre de escuelas y universidades (Unesco 2020).

El 15 de marzo, el Ministerio de Educación del Ecuador (Mineduc) suspendió la modalidad presencial de enseñanza en todo el territorio nacional para la educación general básica (EGB), ámbito que está bajo su rectoría, e instaló el teletrabajo para la labor de docentes y administrativos del sistema nacional de educación (Mineduc 2020a). Si bien la EGB comprende alrededor de 4 500 000 estudiantes, esta medida afectó en ese mismo momento a las instituciones educativas con el calendario escolar del régimen Sierra y Amazonía,¹ que se encontraban a mitad del año lectivo, mientras que el régimen Costa y Galápagos permanecía en el receso escolar anual. Así que, de un día para otro, aproximadamente, 2 000 000 de estudiantes tuvieron que quedarse en casa e iniciar sus clases en modalidad virtual.

Esta medida fue el resultado de la decisión del Estado de darle continuidad a la educación, un dato de gran relevancia más allá de las enormes dificultades derivadas de este cambio para el cual nadie estaba preparado. El 16 de marzo la ministra de Educación, Monserrat Creamer, presentó el Plan Educativo Covid-19 (Mineduc 2020b), que se basó en el mantenimiento del currículo oficial vigente transferido a la modalidad virtual a partir de una versión “compactada” con apoyo de recursos y lineamientos para la selección y uso de diversas plataformas educativas digitales y la posterior incorporación de programas educativos a través de canales de televisión, cableoperadoras y radios rurales, según el Mineduc (2020c, 2020d).

El discurso oficial transitó desde el anuncio de la instalación de la modalidad virtual de enseñanza asumida como “una nueva forma de enseñar y aprender” hasta

la precisión de dar continuidad a la “educación desde casa”, un énfasis que surgió frente al cuestionamiento de las familias sin acceso a medios virtuales.² El Ministerio emprendió, al mismo tiempo, capacitaciones en línea para docentes. La atención a la educación en circunstancias inéditas condujo a la toma de decisiones y a la aplicación de ajustes y cambios que fueron variando de acuerdo con las circunstancias.

La versión “compactada” del currículo ha tenido distintas interpretaciones, desde la idea de un currículo diferente en contenidos, estrategias y recursos de enseñanza-aprendizaje que responda a un entorno social y educativo radicalmente modificado, hasta un currículo reducido a un listado de temas priorizados con menor alcance y profundidad; esta última, al parecer, es la comprensión que ha predominado en estos meses.

La evaluación del aprendizaje también ha tenido distintas orientaciones oficiales e interpretaciones de las y los docentes, desde inicial anuncio general de tareas para evaluar el nivel de comprensión (Mineduc 2020e) hasta la indicación de evaluar el aprendizaje a través de un portafolio de cada estudiante, es decir, un archivo físico en el cual se guardan las tareas enviadas y que será entregado cuando se reinicie la asistencia presencial a las escuelas. Luego, el Ministerio señaló la postergación, para el próximo año, de una fuerte evaluación y nivelación de conocimientos para todo el estudiantado (Mineduc 2020f).

A cinco semanas de iniciado este proceso se informó oficialmente la postergación del inicio del año lectivo para el régimen Costa y Galápagos 2020-2021 hasta el 1 de junio, día en que comenzaron sus clases más de 2 500 000 estudiantes en medio de graves problemas de conectividad, en especial en las zonas rurales.³

La condición inédita del momento ha obligado a los tomadores de decisiones del sector educación a un aprendizaje por ensayo y error; pero, más allá de esto, el curso de los acontecimientos muestra las grandes dificultades que están afectando directamente al derecho a la educación de un importante sector de la población, y evidencia la amplificación de las profundas brechas

NOTA EDITORIAL. Artículo escrito durante la primera quincena de junio del 2020, basado en contribuciones producidas por la Coalición por el Derecho a la Educación en el Ecuador entre marzo y junio del 2020, en las cuales la autora ha tenido una directa participación. La Coalición es una iniciativa de investigadores y docentes de las áreas sociales para producir conocimiento que aporte a la defensa del derecho a la educación. <https://www.facebook.com/coalicion.derechoalaeducacion>.

1 Por razones climáticas, en condiciones normales el Ecuador tiene dos calendarios escolares: régimen Sierra y Amazonía, de setiembre a junio, y régimen Costa y Galápagos, de mayo a febrero. En la emergencia esto se ha modificado. <https://educacion.gob.ec/inicio-clases/>

2 Entrevista a la ministra de Educación, *El Universo*, 17 de abril del 2020. <https://bit.ly/3bFG5Qp>

3 <https://www.elcomercio.com/actualidad/educacion-costa-fallida-inauguracion-clases.html>, 1 de junio del 2020.

sociales, económicas, educativas y tecnológicas, combinadas con la ausencia de la educación como prioridad en la agenda de política pública.

CONECTIVIDAD Y CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE: DOS ASPECTOS CRUCIALES

Entre los múltiples problemas relacionados con el aprendizaje en el actual contexto, dos son probablemente los que aparecen de modo recurrente: la conectividad y las condiciones del trabajo docente.

La decisión de entrar a la modalidad de educación virtual, como lo anunció el presidente de la república la noche del 15 de marzo, se basó en el supuesto de que “la mayoría de las familias tenían acceso a dispositivos electrónicos, internet, redes virtuales, supuesto que contrasta con la realidad diversa y desigual del país de acuerdo con las propias cifras oficiales” (Crespo, Villagómez y Peralvo 2020). El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC 2019) reportó, sobre la base de la encuesta multipropósito aplicada a finales de 2018, que solo 24,5 % de hogares ecuatorianos disponen de una computadora de escritorio, apenas 11,2 % tienen computadora de escritorio y portátil, y 37,2 % tuvieron acceso a internet; de este último porcentaje, 46,6 % en el área urbana y 16,1 % en el área rural.

Esta información explica las grandes limitaciones de la educación a distancia instalada para responder al aislamiento social obligatorio. Las limitaciones del acceso a internet están asociadas a las carencias económicas de la mayoría de familias ecuatorianas y a la falta de conectividad en zonas alejadas, algunas de las cuales incluso carecen de acceso a electricidad. De hecho, la más alta autoridad del sector reconoció, en su momento, que el país ha quedado al desnudo en brechas sociales y económicas.⁴

En este contexto de carencias, las tecnologías de información y comunicación (TIC) se han convertido en un factor de profundización de la exclusión y la discriminación en educación (Crespo, Villagómez y Peralvo 2020), como se constata tanto en el ciclo de estudios Sierra y Amazonía, que se inició con la nueva modalidad hace más de tres meses, como en el ciclo Costa y Galápagos, que empezó el 1 de junio.⁵

Un estudio de caso realizado en mayo de 2020 en escuelas de dos zonas urbanas de la provincia de Azuay (sierra sur del país),⁶ encontró que teléfonos celulares y computadoras han sido los recursos utilizados por las y los estudiantes para la comunicación con sus docentes y la participación en las videoconferencias; “sin embargo, todas las familias han debido realizar ajustes para que sus hijos e hijas puedan cumplir con las disposiciones educativas. Una familia con cuatro hijos optó por cortar el proceso de educación inicial del último niño, y priorizó la continuidad de los que están en EGB, para quienes aseguró dos teléfonos familiares y buscó la donación de un computador. Otras familias indican que los espacios físicos dentro del hogar fueron reasignados para compartir sin interrupciones mutuas entre padre y madre con teletrabajo y dos hijos con clases virtuales” (Hurtado 2020).

El mismo estudio reporta que la explicación más frecuente de la inasistencia a la nueva modalidad de clase es que la familia dispone, como única posibilidad de conexión, de un teléfono con plan prepago que no da soporte a videoconferencias diarias, a la realización de las tareas con sus respectivas búsquedas en internet, y a la subida y envío de las mismas. Estas ausencias, en las escuelas estudiadas, muestran “entre el 20 % y un alarmante 40 % de niños, adolescentes y jóvenes que a la falta de entrega de tareas suman la ausencia a las clases en línea, produciéndose un desfase educativo significativo con respecto a los compañeros que han establecido una nueva regularidad de aprendizaje virtual con horarios y pautas de comunicación” (Hurtado 2020).

Si bien la situación no es igual para todas las familias, la información disponible muestra que un sector mayoritario de estudiantes a nivel nacional mantiene serias dificultades para acceder a la modalidad virtual de estudios, una situación que se agrava en las zonas rurales, en el subsistema de educación intercultural bilingüe, educación a personas con necesidades especiales, programas de educación de personas jóvenes y adultas, y educación de personas en condiciones de privación de la libertad, entre otras modalidades.

4 Entrevista a la ministra de Educación, Monserrat Creamer. *El Comercio*, 26 de abril del 2020. <https://www.elcomercio.com/actualidad/monserrat-creammer-cambio-modelo-educacion.html>

5 Ver nota periodística del 1 de junio del 2020. <https://www.elcomercio.com/>

[actualidad/educacion-costa-fallida-inauguracion-clases.html](https://www.elcomercio.com/actualidad/educacion-costa-fallida-inauguracion-clases.html)

6 En el estudio se incluyeron escuelas públicas, fiscomisionales y privadas, primarias y secundarias, de la zona urbana.

CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE: DISMINUCIONES SALARIALES, SOBRECARGA LABORAL Y NECESIDADES DE PREPARACIÓN

Docentes, directivos institucionales y funcionarios del Ministerio de Educación integran en condiciones normales el pilar que sostiene el sistema educativo. Sin embargo, hoy más que nunca, en especial las y los docentes constituyen el vínculo para la continuidad del proceso educativo con el sentido del aprendizaje, incluso en hogares donde las familias están en condiciones de apoyar el proceso educativo de sus hijas e hijos. Adicionalmente, han asumido tareas de soporte emocional de estudiantes y sus familias; búsqueda de actividades de capacitación para responder a una demanda laboral inédita; creación de estrategias que compensen la supresión de los espacios de socialización propios de la escuela presencial; y adaptación de sus hogares como espacios educativos; todo esto, en condiciones de precarización de su trabajo (Crespo, Peralvo y Moreno 2020).

La mayor parte de docentes del Ecuador, públicos y privados, que atienden el nivel de educación básica, enfrentan hoy varios problemas, tales como reducciones salariales, limitaciones de conectividad, vacíos en la preparación profesional y falta de reconocimiento de su trabajo.

El gobierno, como parte de las medidas adoptadas para disminuir el gasto fiscal, decidió reducir la jornada laboral de los funcionarios públicos y, consecuentemente, sus salarios. En el caso de los docentes del sistema público, se dispuso la disminución de una hora de trabajo y la reducción del 8,3 % de su salario.

La disminución de la jornada resulta ficticia, pues la modalidad a distancia en condiciones de confinamiento obligatorio ha significado, para las y los docentes, uso de tiempo para capacitarse mediante cursos que ayuden a trabajar en entornos virtuales y preparar clases con materiales que difieren totalmente de la modalidad presencial; dictado de clases virtuales usando computadores y teléfonos celulares; revisión de tareas; atención permanente a consultas de las familias fuera del horario laboral; acompañamiento al proceso educativo de sus propios hijos e hijas —cuando corresponda— y atención a las tareas domésticas en circunstancias en las cuales la organización familiar cambió radicalmente. Por otra parte, han debido invertir en compra de computadoras y celulares, y en la contratación de planes de internet. El Estado no ha llegado a ningún acuerdo con las ope-

radoras de internet para obtener apoyos o tarifas preferenciales, ni para las familias ni para la docencia, con el objetivo facilitar la educación virtual.⁷

El tiempo laboral de las y los docentes se incrementó, al igual que sus egresos económicos; y en contraste, sus salarios han disminuido y se cancelan con retraso. En efecto, la información disponible y los testimonios levantados señalan la situación económica y la brecha tecnológica como principales problemas para cumplir con sus responsabilidades laborales. Hurtado (2020) menciona que el profesorado constituye el otro sector afectado por las dificultades de acceso a la tecnología. Una primera causa es la económica, tal como señala una docente de una institución fiscal urbana de EGB; ella no cuenta con un computador para su trabajo, tampoco ha contratado internet para su casa: solo dispone de un teléfono con un plan prepago, a través del cual intenta comunicarse con sus estudiantes, lo que consigue a medias. Las continuas recargas que ahora debe hacer en su celular han rebasado su presupuesto y ha empeorado su situación económica.⁸

Una segunda causa es la brecha tecnológica; los y las estudiantes dicen que se puede observar fácilmente que no todos sus profesores y profesoras pueden preparar material audiovisual para subir a Youtube y enviar el vínculo... Todavía queda un 40 % de docentes que no se conecta en línea con sus estudiantes. Un dato crítico, en un momento en el que el sistema educativo ha respondido a la emergencia especialmente a través de una modalidad virtual (Hurtado 2020).

En contraste con la compleja situación de precarización de las familias y del profesorado, en todo el país surgen expresiones del compromiso de docentes, iniciativas para minimizar las brechas, manifestaciones de solidaridad entre las familias y las escuelas para compartir recursos tecnológicos, apoyos pedagógicos, espacios de capacitación, etcétera.

LA INTENCIÓN TÉCNICA VERSUS LA VOLUNTAD POLÍTICA

El Ministerio de Educación ha tomado acciones técnicas que buscan estabilizar el funcionamiento del

7 En las últimas semanas el Ministerio de Educación entregó a algunos colegios paquetes de datos y *tablets* para uso de las áreas de consejería estudiantil.

8 Ver nota periodística publicada el 10 de junio del 2020. <https://www.elcomercio.com/actualidad/maestros-reclamo-problemas-conexion-internet.html>



sistema educativo en medio de la complejidad de las circunstancias; por ejemplo, el desarrollo de una plataforma de recursos digitales en apoyo a la labor docente, el envío de orientaciones y guías pedagógicas, la incorporación de la modalidad educativa a través de televisión y radio, entrega física de materiales, fichas pedagógicas para estudiantes de comunidades remotas, dispositivos comunicacionales para llegar al público con información, incorporación de docentes que ganaron el concurso para la provisión de nuevas plazas, entre otras medidas.

Las medidas tomadas, pese a su valor técnico y al esfuerzo que representa para el actual equipo ministerial, no son suficientes, no están en el marco de una política nacional integral para atender la educación en el contexto de la pandemia y pospandemia, y potenciarla como un eje de la recuperación del país. La educación está ausente en la agenda de prioridades de la política pública, e incluso está ausente o aparece de modo muy tangencial en el discurso político al más alto nivel.

Más aún, varias medidas tomadas por el gobierno debilitan el sector y van en dirección contraria al camino elegido por muchos países y a las recomendaciones de organismos internacionales que colocan la salud, la educación, la alimentación y el empleo como los temas centrales para la reconstrucción de la economía orientada al bienestar de toda la población.

La voluntad política al más alto nivel de gobierno no va de la mano de la intención técnica del Ministerio. Las medidas tomadas por el gobierno a través del Ministerio de Finanzas⁹ para disminuir el gasto fiscal han incluido recortes presupuestarios al Ministerio de Educación (2020h)¹⁰ y a las universidades (Senescyt 2020),¹¹ y disminución de los salarios docentes. Los recortes han provocado la supresión de programas como el SAFPI (Servicio de Atención Familiar para Primera Infancia), programas de educación de jóvenes y adultos y el bachillerato internacional; reclasificación y disminución de salarios de profesionales técnicos del sector; y paralización de los planes de desarrollo de infraestructura, entre otros rubros afectados, de acuerdo con información que se ha hecho pública.¹² Estas medidas no solo son contrarias a la responsabilidad política frente al cumplimiento del derecho a la educación; también contradicen a la propia Constitución de la República,

9 Ministerio de Finanzas, ejecución presupuestaria para el segundo trimestre del 2020. Circular MEF-VGF-2020-0003-C (alcance en Circular MEF-SP-2020-0002).

10 Ministerio de Educación, memorando Mineduc-DNTH-2020-01956-M, "Directrices por recorte presupuestario", 30 de abril del 2020.

11 Secretaría de Educación Superior Ciencia Tecnología e Innovación, comunicado del 3 de mayo del 2020.

12 El viceministro de Gestión Educativa renunció a finales de mayo. Señaló que "sin recursos, el discurso de una educación de calidad e inclusiva no pasa de ser un agregado de pensamientos utópicos y palabras vanas": <https://www.elcomercio.com/actualidad/viceministro-vinicio-baquero-renuncia-educacion.html>

que protege los recursos para educación incluso en situaciones de emergencia.¹³

EL HORIZONTE DE LA POSPANDEMIA

¡El mundo cambió! Esta es una afirmación que se reitera en diferentes espacios; y sin duda, muchas de las prácticas sociales que antes eran habituales dejarán de serlo o se modificarán. La interrogante es si los sistemas educativos están dispuestos a cambiar; si las maneras de entender el aprendizaje y la enseñanza se han modificado; si la sociedad y quienes toman las decisiones han comprendido la importancia de invertir en educación, en la preparación y atención docente integral; y en la formación de ciudadanas y ciudadanos, más que de individuos con competencias requeridas por los distintos niveles del mercado laboral. Todavía no hay información para responder con certeza. Al contrario, cabe la posibilidad de salir de esta crisis —de la forma extrema que hoy se vive— habiendo aprendido poco.

La emergencia sanitaria, así como ha desnudado las grandes diferencias y desigualdades sociales, económicas, tecnológicas, de género y otras, también ha interpelado los modelos de gestión y pedagógico predominantes en el sistema educativo: vertical, centralista, basado en lógicas administrativas de sobrerregulación y control mediante decenas de formatos que docentes y directivos deben llenar como sinónimo de evidencia. El currículo homogéneo, los pénsum hiperpoblados de asignaturas fragmentadas e inconexas, y las mediciones de logros de aprendizajes estandarizadas y enfocadas en las áreas cognitivas han mostrado ser ineficientes para el desarrollo de capacidades, valores y comportamientos ciudadanos.

La formación docente, inicial y en servicio, también ha sido insuficiente para el desarrollo de las capacidades que requieren las educadoras y los educadores para trabajar en entornos diversos, con diferentes modalidades, estrategias y herramientas; y para priorizar temas relevantes y pertinentes a las necesidades de estudiantes y sus proyectos de vida. Incluso las capacitaciones en el uso de tecnologías informáticas han mostrado limita-

ciones, porque se trata de usar equipos y aplicaciones básicas, sin potenciar el sentido y uso pedagógico de las TIC.

El retorno a las aulas, a la modalidad presencial, puede ser la oportunidad para repensar, para reinventar la educación; para abrirse con creatividad y libertad a enfoques, modelos y estrategias flexibles que reconozcan realmente la diversidad, que incorporen los aprendizajes y las lecciones que está dejando este contexto. Puede ser la oportunidad para que los ministerios de educación promuevan y respeten la autonomía de las escuelas y sus docentes, confíen en su trabajo y estimulen la recuperación de las prácticas, las lecciones y los aprendizajes que deja una experiencia de vida, imposible de imaginar hace pocos meses.

Es el momento de reconocer el valor crucial del profesorado, cuyo trabajo, profesionalismo, compromiso y presencia son tanto más necesarios en los escenarios actuales de aprendizaje virtual y a distancia para aprovechar la riqueza de internet y de los medios de comunicación audiovisual, previniendo el riesgo de sustituir el desarrollo profesional como un proceso continuo y ascendente por capacitaciones exprés para el uso de “enlatados”, mediante las TIC. Su papel es fundamental para integrar educación, salud y protección. La educación y la salud están íntimamente unidas; los datos que lo demuestran son abrumadores (Chang 2010). Es la oportunidad de fortalecer las alianzas de las escuelas con las familias, las comunidades y los actores en el territorio, para potenciar la construcción de una ciudadanía responsable y reflexiva. El Ecuador

“ [...] está frente al desafío de avanzar hacia un modelo de sociedad basado en políticas de inclusión, igualdad y equidad social y educativa. La educación, salud, alimentación, protección social son prioridades ineludibles. Los países comprometidos con una reconstrucción social proyectada al bienestar de toda la población están buscando respuestas integrales en las áreas sociales para atender la coyuntura, el mediano y el largo plazo. La salud, la educación y la protección social son pilares del desarrollo y el crecimiento económico inclusivos y deben ser abordados de modo articulado en la política pública y la gestión del Estado (Crespo, Villagómez y Peralvo 2020).

En esta dirección, es urgente invertir más y mejor en los sistemas públicos de educación, salud y protección social; fortalecer el protagonismo y la preparación de profesionales de la educación mediante políticas integrales de formación y desarrollo docente para la

13 Al cierre de este artículo se encontraban en curso demandas de inconstitucionalidad de estas medidas, presentadas ante la Corte Constitucional del Ecuador por distintas instituciones, incluida la Defensoría del Pueblo. Ver notas periodísticas del 4 y del 5 mayo del 2020. <https://twitter.com/DEFENSORIAEC/status/1257406071024599040?s=08> <https://twitter.com/eluniversocom/status/1257782827640373255?s=08>

revalorización de la profesión; abrir inmediatamente espacios de discusión y decisión para tomar acciones sobre la orientación y el diseño del currículo que requiere la educación del país; invertir para el cierre de brechas en el acceso a la conectividad y a la comunicación, para proteger el derecho de toda la población a acceder a educación, salud, información y conocien-

to; establecer alianzas con las universidades y centros académicos, para producir información que permita la toma de decisiones respaldadas por el conocimiento; e institucionalizar espacios de participación social para apoyar, monitorear y acompañar la política pública en educación. Antiguas aspiraciones y demandas, hoy más vigentes que nunca. **T**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHANG, Margaret (2010). Intervención de la directora general de la OMS en la Cumbre de Objetivos de Desarrollo del Milenio. <https://bit.ly/31HloR9>

COALICIÓN POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL ECUADOR (2020). Manifiesto "Nuestro compromiso con el derecho a la educación en el Ecuador", publicado el 13 de abril. <https://bit.ly/2COG1hm>

CRÉSPO, Carlos; María Sol VILLAGÓMEZ y Rocío PERALVO (2020). La urgencia de ver más allá de la coyuntura: línea del tiempo de la política educativa en el Ecuador frente a la pandemia covid-19. Nota de Política Educativa 1, publicada por la Coalición por el Derecho a la Educación en el Ecuador, 20 de mayo. <https://bit.ly/31GxcUI>

CRÉSPO, Carlos; Rocío PERALVO y Carlos MORENO (2020). Docentes en la primera línea de respuesta a la emergencia. *Relatos Docentes*, 1. Coalición por el Derecho a la Educación en el Ecuador, 20 de mayo. <https://bit.ly/2NWikWo>

HURTADO, Rosa (2020). La educación virtual: entre las brechas y la solidaridad. Nota de Política Educativa 3, publicada por la Coalición por el Derecho a la Educación en el Ecuador, 3 de junio. <https://bit.ly/3e4to2l>

INEC, Instituto Nacional de Estadística y Censos (2019). Boletín Técnico 01-2019. Encuesta Multipropósito-TIC. Encuesta de Seguimiento al Plan Nacional de Desarrollo. Indicadores de tecnología de la información y la comunicación. Quito, septiembre. <https://bit.ly/3dXC767>

MINEDUC, Ministerio de Educación (2020a). Acuerdo Mineduc-2020-0014-A. <https://bit.ly/2VXYp0B>

MINEDUC (2020b). Plan Educativo covid-19, presentado por el Ministerio de Educación el 16 de marzo 2020. <https://bit.ly/2KBPDAo>

MINEDUC (2020c). Información oficial del 16 de marzo. <https://bit.ly/3eZFZVD>

MINEDUC (2020d). Información del 22 de marzo. <https://bit.ly/2VBvwbA>

MINEDUC (2020e). Información del 20 de marzo. <https://bit.ly/2VCIWFx>

MINEDUC (2020f). Comunicado oficial del 8 de abril. <https://bit.ly/2S5dyfu>

MINEDUC (2020g). Información del 21 de abril. <https://bit.ly/3aEx7II>

MINEDUC (2020h). Memorando Mineduc-DNTH-2020-01956-M, Directrices por recorte presupuestario, 30 de abril.

MINISTERIO DE FINANZAS (2020). Ejecución presupuestaria para el segundo trimestre del año 2020. Circular MEF-VGF-2020-0003-C (alcance en Circular MEF-SP-2020-0002).

ROBALINO, Magaly (2020). La educación en la primera línea de respuesta a la emergencia: invertir más y mejor es una prioridad. Nota de Política Educativa 2, publicada por la Coalición por el Derecho a la Educación en el Ecuador, 27 de mayo. <https://bit.ly/31F7no4>

SENECYT, Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (2020). Comunicado oficial de 3 de mayo.

UNESCO (2020). Coalición Mundial para la Educación Covid-19. <https://bit.ly/2VFgmSk>

Por una educación a distancia

La educación a distancia ha cobrado especial relevancia en la coyuntura de aislamiento social y se la aprecia como una solución a la suspensión de las clases presenciales. Sin embargo, pocos sistemas educativos estuvieron preparados para desarrollar programas a distancia de calidad. En parte, por la falta de continuidad de programas anteriores; y en gran medida, por el poco conocimiento de la teoría, metodología e historia de la modalidad.

PALABRAS CLAVE:

Educación,
Distancia,
Teleducación,
Virtualización,
Interacción didáctica.

Quality distance learning

Distance learning has become especially important in the context of social distancing and is seen as a solution to the suspension of classes. However, few education systems were prepared for developing quality distance programs. This is due in part to the lack of continuity of previous programs, and to a great extent, to the lack of knowledge of the theory, methodology and history of the method.

KEYWORDS:

Education,
Distance,
Tele-education,
Virtualization,
Teaching interaction.

ALBERTO E. PATIÑO RIVERA

Máster universitario en e-learning por la Universidad Santiago de Compostela, España. Docente del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú y coordinador académico de Educación a Distancia de la Facultad de Educación de esta casa de estudios. Fue presidente del Plan Piloto del Proyecto de Educación a Distancia del Ministerio de Educación del Perú. apatino@pucp.pe

cia de calidad

1. EDUCACIÓN A DISTANCIA: ¿VIRTUALIZACIÓN DE LA PRESENCIALIDAD?

En estos días de obligado aislamiento social debido a la pandemia originada por el covid-19 y ante la imposibilidad de continuar, por lo menos temporalmente, con la modalidad presencial, la modalidad de educación a distancia ha adquirido inusitada relevancia en el mundo. Su acelerada expansión ha traído consigo múltiples interrogantes e incluso algunos sesgos en la comprensión de su naturaleza. Uno de ellos, quizás el más extendido, se observa en la siguiente interrogante: ¿qué se está haciendo: educación a distancia o virtualización de la presencialidad?

Con preocupación, puede observarse que algunas instituciones y docentes eligen algún programa de videoconferencia y, mediante clases magistrales, que a veces incluyen pizarra y tiza, procuran sustituir la formación presencial. No han considerado todavía que en las plataformas de teleformación (LMS) se dispone de un conjunto de recursos, herramientas y servicios que permiten la organización de actividades de aprendizaje sincrónicas y asíncronas variadas, motivadoras y eficaces. Quizás esta situación se explique por la presión de la emergencia y porque, para la mayoría de las instituciones y docentes, lo conocido era realizar procesos formativos presenciales.

1.1. Significado y antecedentes de la educación a distancia

Lo expuesto nos lleva a la pensar en la conveniencia de revisar el significado y los antecedentes de la educación a distancia. Quienes trabajamos en esta modalidad partimos de la premisa de que la tecnología, siendo necesaria, no es lo primero que debe decidirse. Antes debemos pensar en el diseño pedagógico y en los contenidos: qué aprendizajes deben lograr las alumnas y los alumnos, para qué, con qué metodología, con qué recursos para el aprendizaje, a qué ritmo y con qué técnicas e instrumentos evaluaremos el logro de los aprendizajes. Solo después de responder a estas preguntas pensaremos en la tecnología más apropiada de acuerdo con el contexto y las características del alumnado.

La modalidad de educación a distancia, en su sentido clásico, ha recibido diversas definiciones. Algunos teóricos, como Marín (1984), han puesto de relieve la “comunicación bidireccional para facilitar el aprendizaje independiente de una población masiva y dispersa”. Otros, como Wedemeyer (1977), ponen especial énfasis en el estudio independiente y en el aprendizaje autónomo. La definición de García Aretio sintetiza algunas de las características centrales al definir la educación a distancia como “Un sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que puede ser masivo y que sustituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno [...] por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría que propician el aprendizaje independiente y flexible de los estudiantes” (1994: 50).

Nosotros concebimos la educación a distancia como una modalidad educativa caracterizada por la interacción diferida o simultánea entre actores del proceso educativo físicamente separados, facilitada por medios y recursos para el aprendizaje y un sistema de acompañamiento y tutoría que propicia el aprendizaje autónomo de las personas participantes. Como se verá, esta definición es aplicable tanto a sistemas basados en tecnologías clásicas —como el material impreso, la radio y televisión— cuanto a los que se basan en redes digitales y entornos virtuales de aprendizaje.

La educación a distancia clásica se caracteriza por:

- Un vínculo docente-estudiante facilitado por una comunicación bidireccional sustentada en medios, materiales y actividades de aprendizaje.
- Recursos para el aprendizaje —materiales educativos— que facilitan el aprendizaje autónomo de la persona participante. Dichos materiales deben cumplir requisitos de rigor científico y técnico, tratamiento didáctico y gráfico. Asimismo, debe cumplir con las etapas de diseño, desarrollo y validación.
- Un alto grado de autonomía de cada estudiante, que aprende en interacción con los materiales educativos,

sus tutores y sus compañeras y compañeros de estudios. El sistema estimula la iniciativa y la organización, lo que favorece una independencia y autocontrol de quien aprende.

- La promoción de un aprendizaje flexible. Si bien se requiere el logro de los objetivos de aprendizaje que se plantean previamente, dicho aprendizaje se efectúa al ritmo de cada estudiante. Como nos dice García Aretio, esta flexibilidad permite seguir los estudios sin los rígidos requisitos de espacio —¿dónde estudiar?—, asistencia y tiempo —¿cuándo estudiar?— y ritmo —¿a qué velocidad aprender?—, propios de la formación presencial.
- Un sistema de acompañamiento y tutorial. Debemos recordar que la tutoría en educación se concibió para atender las características y diferencias personales de cada estudiante dentro de un sistema de educación colectivo. Esto tiene plena vigencia, tanto en la modalidad de educación presencial como a distancia. Contrariamente a lo que algunas personas piensan, el servicio de tutoría no fomenta la dependencia. Todo lo contrario: según la teoría y nuestra propia experiencia, el mejor tutor o tutora es quien trabaja para que sus estudiantes no lo necesiten (Patiño 2013: 61).

No debemos olvidar que, en su origen, la educación a distancia tuvo una profunda vocación democratizadora. El maestro García Aretio (1999) nos dice que la educación a distancia se dirigió primigeniamente a capas de la población desatendidas y sectores sociales menos favorecidos en los que había personas que poseían base, motivación y capacidad suficiente como para afrontar con éxito estudios que no tuvieron la oportunidad de cursar. También se dirigió a poblaciones de zonas geográficas remotas y alejadas de los servicios educativos, a personas adultas que por motivos laborales no podían acudir a las instituciones presenciales, a personas hospitalizadas, a los reclusos, etcétera. Esta vocación democratizadora en todos los niveles educativos se reitera con frecuencia. Así, recientemente, en una de las reuniones organizada por el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc), dirigentes de instituciones educativas de América Latina el Caribe y rectores de universidades manifestaron que “la Educación a Distancia y Virtual debe ser concebida como un derecho que apuesta por la inclusión educativa, por la equidad, por la democracia y por la atención de las demandas y necesidades sociales de los pueblos” (Rama 2018).

La educación a distancia no es una modalidad nueva; tiene una ya larga trayectoria. Según Dean (1994), los modelos originales de educación a distancia se plasmaron en los cursos por correspondencia que se iniciaron en occidente a finales del siglo XIX. En este caso, la interacción docente-discente era muy limitada, a través de materiales impresos remitidos por correo, con devolución de trabajos y evaluaciones por el mismo medio. En algunos casos, las personas participantes utilizaban los servicios postales para hacer consultas y recibir las respectivas respuestas. El modelo evolucionó y los materiales impresos se fueron convirtiendo en módulos autoinstructivos que simulaban una interacción docente-discente; con esto, la educación a distancia se materializó como una “conversación didáctica guiada” (Holmberg 1985: 12) que procuraba el aprendizaje autónomo. Más tarde, con la difusión del teléfono, se facilitaron las consultas de las personas participantes, así como la labor docente de tutoría y seguimiento.

Raúl Santiago (2007) afirma que los programas de educación por correspondencia comenzaron a ser algo habitual entre las universidades de Illinois Wesleyan en 1877, de Wisconsin en 1885, de Columbia en 1890 y de Chicago en 1892, con lo cual la modalidad tiene ya una historia de más de 125 años. A partir de la década de 1970, algunas experiencias de esta modalidad educativa utilizaron el medio impreso, la radio y la televisión. Las decisiones políticas para fomentar y extender el funcionamiento de las instituciones educativas de educación a distancia se vieron favorecidas por la utilización de la televisión y la radio públicas. Un claro ejemplo de esta tendencia es la Open University del Reino Unido de la Gran Bretaña, gestora de lo que en el siglo XX fue la nueva educación a distancia en el mundo, que pronto obtuvo un claro reconocimiento por su calidad y eficacia.

Ya en el siglo XXI, con la evolución de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento, se han generado nuevas necesidades de aprendizaje: el aprendizaje a largo de toda la vida y el desarrollo de nuevas competencias relacionadas con el avance científico y tecnológico. Uno de los cambios que está afectando la manera de enseñar y de aprender es la computación ubicua, que facilita el acceso a los recursos para el aprendizaje en todo momento y en todo lugar. El acelerado desarrollo de los dispositivos móviles —y su adopción por millones de habitantes del planeta, especialmente entre la juventud— los convierte en parte de nuestra vida cotidiana, de nuestro trabajo y



de nuestras relaciones sociales, y en un mecanismo relevante para nuestro aprendizaje. Ya no es imprescindible sentarse ante un escritorio ni ir a una cabina de internet para comunicarse con los más diversos sitios y personas. Podemos aprender conectándonos de manera remota a repositorios de recursos para el aprendizaje o interactuando —también de manera remota— con nuestros profesores, tutoras o con nuestros propios compañeros y compañeras, formando comunidades de aprendizaje.

En este contexto, una de las más llamativas transformaciones la encontramos en las formas de procesamiento de la información. Como nos dice Cabero (2009: 12), si la cultura impresa conllevaba un procesamiento lineal, secuencial y jerarquizado, la cultura digital supone un procesamiento fragmentado, discontinuo e hipermedia, en el cual la persona va adquiriendo información de diferentes medios y recursos con diferentes sistemas simbólicos. Pero este tipo de procesamiento no es solo individual; es compartido por diversos grupos y comunidades: las comunidades virtuales de aprendizaje, que se conciben como grupos de participantes y docentes que, intercomunicándose y relacionándose por medios telemáticos, centran su acción en el desarrollo de actividades colaborativas y de apoyo mutuo en la construcción de aprendizajes significativos. Gracias al uso de las modernas tecnologías que permiten altos niveles de interactividad y trabajo colaborativo, todos —docentes y discentes— interactuamos multidireccionalmente y aprendemos de todos. Marc Prensky (2001) nos dice que, si somos verdaderos educadores, necesitaremos pensar en cómo enseñar los contenidos

de herencia y los del futuro, pero empleando la “lengua” de los nativos digitales.

Siguiendo a Begoña Gros (2018), podemos afirmar que la evolución del aprendizaje electrónico (*e-learning*) está vinculada a las transformaciones tecnológicas. Inicialmente se relacionó con el uso de los ordenadores personales, para luego basarse en redes de aprendizaje y en el acceso a las plataformas desde cualquier dispositivo. Así, el uso de dispositivos móviles se ha integrado en los diseños educativos y las actividades de aprendizaje en línea. Para muchos autores, el *e-learning* se materializa en el aula virtual. Por ejemplo, Área y Adell (2009: 2) señalan cómo el *e-learning* “tiene lugar totalmente o en parte a través de una especie de aula o entorno virtual en el cual se realiza la interacción profesor-alumnos así como las actividades de los estudiantes con los materiales de aprendizaje”.

1.2. Educación presencial y educación a distancia: ¿son equiparables en calidad?

Otra interrogante que surge del actual contexto es la siguiente: ¿la educación a distancia puede tener idéntica calidad que la formación presencial? En el Perú no se ha logrado aún la aceptación y valoración social de la educación a distancia; aún hay sectores que la perciben como una educación de segundo nivel. Podemos apreciar que las familias les reclaman a las instituciones educativas privadas una significativa reducción de las pensiones porque “solo están ofreciendo educación virtual por unas pocas horas al día”. En otras latitudes, la educación a distancia

sí ha ganado valoración social positiva y se la aprecia como una alternativa para democratizar el acceso a una educación de calidad y como una potente herramienta para viabilizar la educación permanente. En una anterior oportunidad afirmamos que la renovada vigencia de la educación permanente, la educación abierta y la democratización de las oportunidades educativas facilitaron en muchos países el desarrollo exitoso de la educación a distancia. Esta modalidad ofrece a las personas la oportunidad de formarse académica y profesionalmente, y también la oportunidad de aprender a lo largo de toda la vida (Patiño 2013: 70).

Es verdad que la formación presencial es muy importante. Sin embargo, no sería demagógico comparar instituciones y aulas presenciales con infraestructura y equipamiento precarios, con escasos recursos bibliográficos y con docentes limitados en su formación, frente a procesos formativos a distancia realizados en aulas virtuales, con acceso a información amplia y variada, con materiales adecuadamente diseñados y validados, con simulaciones virtuales de fenómenos complejos, con editores compartidos que facilitan la interacción y el trabajo cooperativo de las personas participantes, con oportunidades de autoevaluación que permiten verificar el progreso en el aprendizaje, con docentes y tutores bien formados que moderan los debates y acompañan el desarrollo de los trabajos aplicativos. Y no se crea que esta última es más costosa. Sir John Daniel (2001) exdirector general adjunto para Educación de la Unesco, verificó un cambio en la relación entre costo, calidad y accesibilidad para la educación a distancia. Según él, a medida que aumenta el acceso y aumenta la calidad —paralelamente—, el costo general se reduce.

Una educación a distancia de calidad debe caracterizarse por tener una organización institucional eficiente, recursos para el aprendizaje —materiales de estudio— rigurosamente actualizados en su contenido y diseñados para facilitar el aprendizaje independiente, y un servicio de tutoría que ofrezca el ambiente y las condiciones necesarias para una relación cálidamente humana, que atienda las necesidades de las personas participantes —no solo cognitivas, sino también afectivas—. La tutoría no fomenta la dependencia; todo lo contrario, propicia la autonomía de cada estudiante.

La educación a distancia puede ofrecer procesos formativos de la más alta calidad. Así lo demuestran universidades a distancia como la Open University del Reino Unido, clasificada entre las mejores 50 del Reino Unido y, en el 2012, como la mejor en satisfacción del

alumnado (BBC News 2005); la Indira Gandhi Open University de la India (IGNOU); la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la Universidad Abierta de Cataluña (UOC, por sus siglas en catalán), ambas de España; y muchas otras. Pero también universidades presenciales, como Harvard y el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT, por sus siglas en inglés), hace tiempo desarrollan con éxito los *massive online open courses* (MOOC), que son procesos formativos masivos en entornos virtuales de aprendizaje. Además, entre otras ventajas, actualmente la educación a distancia dispone de herramientas valiosas como la analítica del aprendizaje. Esta ha sido definida por Siemens y Baker (2012: 252) como “la medición, recopilación, análisis y presentación de datos sobre los estudiantes, sus contextos y las interacciones que se generan, para comprender el proceso de aprendizaje que se está desarrollando y optimizar los entornos en que se produce”. Las analíticas apoyan la interpretación de un amplio espectro de datos producidos y recogidos sobre el conjunto de estudiantes, para orientar su producción académica, predecir acciones e identificar elementos problemáticos.

2. EDUCACIÓN A DISTANCIA EN CONTEXTO DE PANDEMIA

En el contexto de la pandemia se ha puesto en evidencia que los países que venían desarrollando en forma sostenida y coherente procesos de educación basados en el uso de tecnologías digitales estuvieron mejor preparados para desarrollar programas educativos no presenciales. Es el caso de China, Corea del Sur, México y Uruguay. Según Algecira (2020), desde el 2015 China ha dirigido apreciables recursos a la implementación del Plan de Internet, plus con el que se procuró integrar diversos sectores, entre ellos el sector educación. Según esta misma fuente, en el 2017 el Centro de Información de la Red de Internet de China (CNNIC) daba cuenta de que, a finales de ese año, el 90 % de los colegios tenían conexión a internet, un 25 % más que cinco años atrás. En Uruguay, sobre la base del Plan Ceibal y sus plataformas de teleformación, se viene aplicando un conjunto de programas de educación a distancia para primaria y secundaria. Es decir, rápidamente se ha adaptado a la educación a distancia lo que hasta ahora era un programa de apoyo a la modalidad presencial.

El Perú tiene una apreciable tradición de educación a distancia. Hacia la segunda mitad del siglo XX se organizó el Instituto Nacional de Teleeducación (INTE); asimismo, se promovió la radio y televisión educativa

a cargo de diversas instituciones (Patiño 2013). Hacia finales del siglo se desarrolló el Plan Piloto de Educación a Distancia, destinado a ofrecer educación secundaria a adolescentes de áreas rurales sin acceso a ese nivel (Patiño 2002). En la actual coyuntura, a partir de la crisis generada con el covid-19 y la suspensión de clases presenciales, el Ministerio de Educación ha debido asumir el reto de continuar con el proceso formativo de millones de estudiantes. Para ello, con loable esfuerzo, viene desplegando el programa Aprendo en Casa, a través de un sistema multiplataforma con un amplio alcance en el ámbito nacional, pero que lamentablemente nació unidireccional. Las maestras y los maestros del Perú, procurando vencer enormes limitaciones de conectividad, equipamiento y formación en la modalidad, están haciendo esfuerzos muy grandes para comunicarse con sus estudiantes y las familias, y acompañar el proceso. Lo hacen a través de las redes sociales y otros medios; incluso están produciendo algunos recursos complementarios. Recientemente el gobierno anunció la adquisición de casi un millón de *tablets* para estudiantes y docentes de los últimos grados de primaria y de toda la secundaria, que residan en los ámbitos rural o urbano de mayor pobreza. Dichos equipos podrían tener un impacto positivo y contribuir a mejorar la calidad de los aprendizajes si operan en el marco de una estrategia pedagógica bien definida. Deberían servir para:

- Acortar la brecha digital y dar acceso a la información a millones de estudiantes.
- Disponer de valiosos contenidos precargados y recargables.
- Organizar aulas virtuales con docentes y estudiantes matriculados, con recursos y actividades para el aprendizaje y evaluación de acuerdo con las competencias priorizadas. Una organización de aulas virtuales que permitan una interacción más fluida entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes.
- Facilitar la participación descentralizada de las profesoras y los profesores, que podrían tener privilegios para diversificar contenidos y adecuarlos a las realidades locales.
- Diseñar y desarrollar un programa de formación docente en tutoría en la modalidad a distancia, complementando el esfuerzo del portal Perú Educa.

El uso de la radio y la televisión deberían mantenerse, pues permite llegar a una amplia audiencia de lugares

muy remotos. Sin embargo, se deben estudiar formas de mejores mecanismos de interacción y *feed back*.

Consideramos, finalmente, que sería conveniente acelerar el uso de la Red Dorsal Nacional de Fibra Óptica y de las Redes Regionales para sustentar una intranet del Ministerio de Educación complementaria a internet, actualmente muy congestionada.

3. SUGERENCIAS PARA LOGRAR UNA EDUCACIÓN A DISTANCIA DE CALIDAD

Hay aspectos claves que se deberían considerar para procurar una educación a distancia de calidad en cualquier programa. Enumeramos los siguientes, sin pretensión de ser exhaustivos:

- Definir en primer lugar el diseño pedagógico, los resultados del aprendizaje, los contenidos y las características de los destinatarios del programa de educación a distancia.
- Seleccionar la tecnología más adecuada a los propósitos y contenidos del programa y al perfil de las personas participantes.
- Organizar un equipo mínimo de producción de los recursos para el aprendizaje, a fin de que se garanticen el rigor y la actualidad de contenidos, el tratamiento pedagógico adecuado y el soporte tecnológico.
- Procurar que los recursos para el aprendizaje estén a disposición las 24 horas del día y los siete días de la semana.
- Cumplir escrupulosamente con todas y cada una de las etapas de producción de los recursos para el aprendizaje: diseño, desarrollo y validación mediante un piloto.
- Procurar una equilibrada combinación y secuenciación de recursos sincrónicos y asíncronos.
- Garantizar actividades que faciliten el proceso de aprendizaje autónomo.
- Ofrecer un servicio permanente de acompañamiento y tutoría.
- Formar a docentes y tutores en los fundamentos de la modalidad de educación a distancia. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALGECIRA, Camila (2020). *Experiencias de la educación virtual en China durante el covid-19*. <http://www.asiabconsulting.com/wp-content/uploads/Experiencias-de-la-educacio%C3%81n-virtual-en-China-durante-el-Covid.pdf>
- AREA, Manuel y Jordi ADELL (2009). eLearning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En Juan de Pablos (coordinador), *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de internet*, pp. 391-424. Málaga: Aljibe.
- BBC News (2005). *Students rate university courses*. BBC News, 21 de septiembre. http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/4265802.stm
- CABERO, Julio (2009). Educación 2.0. ¿Marca, moda o nueva visión de la educación? En Carlos Castaño (coordinador), *El uso de la web en la sociedad del conocimiento*, pp. 9-30. Caracas: Universidad Metropolitana de Caracas.
- DANIEL, John (2001). *Life in the eternal triangle: access, quality and cost*. Washington DC: National Association of Independent Colleges and Universities Annual Meeting.
- DEAN, Lauren (1994). Telecomputer communication: The model for effective distance learning. *ED Journal*, 8 (12), pp. J1-J9.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo (1994). *Educación a distancia hoy*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo (1999). Historia de la educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2 (1) pp. 11-40. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20705/historia_eduacion.pdf
- GROS SALVAT, Begoña (2018). La evolución del elearning: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (2), pp. 69-82. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/20577/18099>
- HOLMBERG, Börje (1985). *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- MARÍN, Ricardo (1984). *El sistema pedagógico de la UNED y su rendimiento. Evaluación del rendimiento de la enseñanza superior a distancia*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- PATIÑO, Alberto (2002). Peru's distance education project. En *Learntec 2002, 10th European Congress and Trade Fair for Education and Information Technology*, pp. 297-311. Karlsruhe, Alemania: Unesco.
- PATIÑO, Alberto (2013). La educación a distancia en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú: reflexiones de una experiencia. En Julio Domínguez Granda y Claudio Rama (editores), *La educación a distancia en el Perú*, pp. 55-96. Chimbote: Virtual Educa-Observatorio de la Educación Virtual de América Latina y el Caribe, y Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. http://www.virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_a_distancia_en_peru.pdf
- PRENSKY, Marc (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6. <https://www.alcsny.org/cms/lib/NY01001789/Centricity/Domain/14/Prensky%20article.pdf>
- RAMA, Claudio (2018). La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018). Debates y conclusiones sobre las NTIC y la educación a distancia. *Universidades*, 78, pp. 29-45. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. México DF. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/373/37358904005/37358904005.pdf>
- SANTIAGO, Raúl (2007). Historia de la educación a distancia. *Cuadernos Marqués de San Adrián. Revista de Humanidades*. ISSN 1579-4806. https://www.researchgate.net/publication/303909991_HISTORIA_DE_LA_EDUCACION_A_DISTANCIA_1_Raul_Santiago_Campion
- SIEMENS, George y Ryan BAKER (2012). Learning analytics and educational data mining: towards communication and collaboration. En *Proceedings of the 2nd international conference on learning analytics and knowledge* (pp. 252-254). <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/2330601.2330661>
- WEDEMEYER, Charles (1977). Independent study. En Asa S. Knowles (editor). *The international encyclopedia of Higher Education*. Boston: CIUHEED, 2114 -2132.

Educar durante y después de la pandemia

Desafíos para el magisterio y retos para los Estados

La irrupción del covid-19 y la suspensión de la educación presencial han presentado desafíos a los sistemas educativos y al profesorado para asegurar la continuidad pedagógica y garantizar el derecho a la educación. La autora identifica recurrencias en el modo de abordar estos retos y nos desafía a pensar en el retorno a una escuela distinta.

PALABRAS CLAVE:

Pandemia,
Educación,
Docentes,
Derechos,
Retos.

Educating in and after the pandemic:**Challenges for teachers and challenges for governments**

The irruption of covid-19 and the suspension of face-to-face education have posed challenges to education systems and teachers for ensuring education continuity and guaranteeing the right to education. The author identifies repetitions in the way these challenges are addressed and challenges us to think about returning to a different form of schooling.

KEYWORDS:

Pandemic,
Education,
Teachers,
Rights,
Challenges.

PAULA A. POGRÉ

Doctora por la Universidad Autónoma de Madrid, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, docente de posgrado en universidades de América Latina y consultora internacional de la Unesco. Dirigió el Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur.

NOTA EDITORIAL: La autora compartió varias de estas ideas en un artículo publicado en el periódico digital *Diagonales.com* el 7 de mayo del 2020.

Marzo del 2020 nos tomó por sorpresa con una condición impuesta sin previo aviso. Como una de las políticas de cuidado ante la pandemia del covid-19, casi mil quinientos millones de niños, niñas, jóvenes y personas adultas quedaron privados, en gran parte del mundo, de asistir presencialmente a las aulas de todo tipo de instituciones educativas.

La pandemia no distinguió entre niveles educativos, de maternal a universidad, ni entre rural o urbano. La no presencialidad tampoco hizo diferencias entre la escuela de gestión pública o privada.

El reto de pasar de la presencialidad a diversas maneras remotas de trabajo puso a prueba a los Estados. Una vez más, ese desafío fue asumido —corporizado— por los y las docentes, a veces de manera más solitaria, otras fortalecidos en el trabajo colaborativo con personal directivos y colegas.

Me refiero especialmente a diferentes formas de trabajo no presencial porque, más allá de que esta excepcionalidad se haya difundido como de “paso a la virtualidad”, la virtualización de los procesos de enseñanza exige ciertas condiciones de conectividad, programación de cursos, diseño de plataformas y organización de los tiempos. Todas, tareas que no se hacen sobre la marcha, sino que se configuran previamente y muchas veces requieren el trabajo mancomunado de especialistas en diferentes campos del conocimiento: diagramación, diseño gráfico, procesadores didácticos, prueba de las plataformas, etcétera. Es decir, no porque podamos, en algunos casos, mediar el trabajo a través de la conectividad y dispositivos electrónicos, esto convierte la enseñanza de presencial en virtual.

Las brechas y desigualdades se hicieron visibles como en el lente de aumento, aun en aquellas poblaciones que algunos consideraban más homogéneas. La tan mentada diversidad de las aulas, y de las condiciones materiales y simbólicas —tanto de estudiantes como de docentes— quedó al desnudo.

La primera sospecha que rápidamente se transformó en certeza fue que la cuestión *no sería hacer lo mismo* solo que de manera remota. Esto también quebró la ilusión de que, para quienes tenían buena conectividad, sería “lo mismo” pero desde casa.

En los primeros días asistimos a la llamativa idea, fundamentalmente de algunas escuelas privadas, de que

reproducirían hora a hora el trabajo escolar presencial. Con estudiantes vestidos de uniforme y docentes “dando la clase” a través de plataformas —moodle, classroom, Apple, Microsoft u otra— o de diferentes vías de comunicación —zoom, meet, whatsapp, Jitsi, Skype, entre las muchas que ya conocíamos y las que fueron instalándose novedosamente—. Supusieron inicialmente, y aún hay algunos pocos que siguen intentándolo, que de esto se trataba el sostenimiento de la continuidad pedagógica.

La escena naturalizada del aula como coordinada de tiempos y espacios, como conjunción de un espacio material y una estructura comunicativa (Dussel y Carusso 1999), estalló.

¿Cómo entender, entonces, lo que se nos presentaba? ¿Cómo darle sentido a la tarea, para lograr efectivamente la continuidad pedagógica y seguir garantizando el derecho a la educación?

Un dato interesante es la unánime respuesta de nuestros ministerios de Educación: ninguno propuso suspender la actividad educativa hasta nuevo aviso y se buscaron alternativas como internet, radio, televisión e impresión de cuadernillos y materiales que en muchos casos fueron distribuidos por docentes en las escuelas, junto con alimentos para las familias.

Se borraron los límites entre las escuelas y las casas —de docentes y de estudiantes—, entre lo público y lo privado. Se invadieron dos intimidades que son bien diferentes: la de los hogares y la de la escuela.

La escuela, como ese “espacio otro” que permite la socialización a través del conocimiento; los vínculos con pares, en los que se pueden jugar lugares y vínculos diferentes a los familiares; donde niñas, niños y jóvenes, pero también las personas adultas, nos constituimos subjetivamente, borró su límite.

Es llamativo pensar cómo en tan poco tiempo podemos reconocer algunas tendencias que, como plantea Cristina Carriego (2020), permiten identificar tres momentos de lo que ella plantea como “el exilio forzado de las escuelas”.

Un primer momento de desconcierto (activo) con hiperractividad: cuando parecía que lo importante era “mandar tareas”. Docentes, estudiantes y familias agobiados, sin entender qué hacer ni cómo afrontar la situación. En ese momento se hicieron visibles tanto la gran hete-



rogeneridad de las situaciones como que las brechas no solo son de acceso a los medios digitales y sino también de uso y disponibilidad.

Tener el dispositivo y la conectividad es una condición necesaria, pero no suficiente. Además, no son solo quienes estudian necesitan hacerlo desde sus hogares; a veces, y en el mejor de los casos, cuando las personas adultas del hogar tienen un trabajo formal, que pueden y deben continuar de alguna manera, necesitan el —o los— dispositivo(s) de los que, con suerte, disponen.

Se hizo evidente que una alta proporción de docentes son, además, madres o padres que tienen que acompañar a sus propios hijos o hijas en aquello que la escuela les solicita. Tienen a otras personas a su cargo, multiplican sus obligaciones y en muchos casos —dada la feminización de nuestra profesión—, suelen asumir la mayor parte de las tareas del hogar. Como dijo una vez una estudiante al cruzarse con su profesora en un comercio de alimentos de su barrio y sorprenderse por encontrarla en una tarea que las asemejaba, que rompía con la asimetría: “¡¡¡Ay, profe!!! ¡Usted también hace la fila para comprar alimentos!”. Cada docente tiene una vida, responsabilidades y obligaciones por fuera de la escuela.

Uno de los aspectos positivos que tal vez deje esta etapa es que quienes no son docentes comenzaron a percibir la importancia del saber docente como un saber experto. Se hace claro que no por saber leer y escribir podemos enseñarles a nuestros hijos e hijas a hacerlo, ni que si tenemos educación superior esta es suficiente para la enseñanza, aun en el campo que nos es propio.

El segundo momento, que muchos estamos transitando aún, ha sido de enorme responsabilidad.

Estados y docentes intentando identificar y reconocer qué es lo posible de ser enseñado en esta situación de excepcionalidad. ¿Qué es lo que tiene sentido hacer? ¿Qué es posible en los diferentes contextos?

Tras el desconcierto, los Estados, las escuelas, las maestras y los maestros dimos espacio a la pregunta, a las buenas preguntas. ¿Qué queremos preservar? ¿Cómo hacer propuestas que tengan sentido, que permitan aprender y no simplemente cumplimentar tareas o llenar los tiempos? ¿Cómo proponer tareas desafiantes y garantizar el acompañamiento necesario para que nadie se quede sin poder realizarlas? ¿En qué aspectos esta situación no elegida se transforma también en una posibilidad para innovar? ¿En qué me-

didáctica nos permite repensar lo que hacíamos casi como con “piloto automático” y que hace tiempo podríamos haber revisado?

Una peculiaridad de estas preguntas es que resultan potentes tanto cuando pensamos en el vínculo con cada estudiante como cuando —desde el Estado, la coordinación de un área o la dirección de una escuela— pensamos en el trabajo con los equipos docentes.

Queremos preservar que la tarea tenga sentido, que no se pierdan el intercambio ni el trabajo colaborativo entre pares —de estudiantes con estudiantes y de docentes con docentes—. Nos mueve el compromiso de que las propuestas sean para todas y cada una de las personas, contando con el apoyo y el acompañamiento indispensables para poder concretarlas. Nuevamente, y según el lugar en el que nos ubiquemos, estas afirmaciones valen tanto pensando en el alumnado como cuando pensamos en los equipos docentes.

Deseamos ni más ni menos que lo que esperaríamos que suceda todos los días en las escuelas; lo que no siempre logramos, y que a veces en la “normalidad” pasa desapercibido porque se sostiene la escena del “como si” por la forma en que hemos naturalizado ciertas prácticas escolares.

En este segundo momento intentamos, entonces, comenzar a planificar y desarrollar las propuestas identificando elementos que nos permitiesen hacerlo en función del contexto, buscando asegurar que existan y sigan existiendo situaciones que vinculen las alumnas y los alumnos con la escuela, entre sí y con el conocimiento.

Tomamos conciencia de que la sincronización del aula es imposible de reproducir; pero ¿tendría algún sentido intentar hacerlo todo el tiempo?

Muchas veces sostuvimos que una decisión importante al diseñar la enseñanza es pensar cómo organizar los tiempos, los espacios y los agrupamientos para propiciar mejores aprendizajes. Hoy es imprescindible decidir, si tenemos la posibilidad de algún momento sincrónico, ¿cuándo con el conjunto?, ¿cuándo con grupos o individualmente?, ¿para hacer qué?

Más allá de las imposibilidades de docentes y estudiantes para sostener todo el tiempo la sincronía del

aula presencial,¹ ¿será que esta sincronía contribuye al aprendizaje? ¿O será que genera la falsa ilusión de que “porque están allí, están aprendiendo”?

Se pone una vez más en jaque el antiguo principio de Comenio de enseñar todo a todos y al mismo tiempo. Seguramente más de un (o una) colega dirá: “Es que yo les veo la cara a mis estudiantes y sé cómo están aprendiendo”. Sin duda, la situación de presencialidad permite miradas, percepciones, gestos, climas solo posibles en la proximidad, pero también sabemos que en tanto el aprendizaje es un proceso complejo e interno, mirar las caras no alcanza. Que para hacer visible el pensamiento, el aprendizaje, hay que generar propuestas, desempeños que lo hagan visible tanto para docentes como para estudiantes. Si buscamos hacer visible el pensamiento y el aprendizaje, tenemos que favorecer experiencias desafiantes y propiciar actividades que promuevan la metacognición y la autoevaluación, que contribuyen a construir el camino de la autonomía en el aprendizaje. Un desafío en las aulas, siempre, y más profundo aún en la no presencialidad.

Es claro que en la situación actual conviven la tensión entre la ilusión —o el imperativo— de “hagamos como que estamos en la escuela, estando conectados el mayor tiempo posible” y la idea de “pensemos tareas, materiales, para mandar y que vayan haciendo...”.

Es ahí cuando aparece una nueva evidencia: el tema no es meramente estar hiperconectados o mandar tareas, por ricas, interesantes o desafiantes que sean. El asunto es no renunciar a la enseñanza, al acompañamiento, a la explicación, a la sugerencia, al contacto —sea visual/auditivo o por escrito—, porque el desarrollo de los contenidos escolares y el sostenimiento de los vínculos “van juntos”.

No se sostiene el vínculo sin propuesta de aprendizaje, y no se sostiene el desarrollo de los contenidos sin el vínculo, el acompañamiento y el intercambio. Pero, además, estas dos cuestiones tienen que ir articuladas.

1 “Tenemos problemas de conectividad”; “en casa hay una computadora y somos cuatro”; “el celular sirve para algunas cosas, pero no para otras”; “no tenemos celular”; “no tenemos un espacio donde los chicos puedan estar conectados si quienes conviven también necesitan hacerlo por su trabajo”; “las y los profesores comparten el espacio y las herramientas de comunicación con niñas, niños, adolescentes y otros adultos trabajando en casa”... Podríamos seguir agregando mucho de lo que todos estamos viviendo desde que se han borrado los límites entre lo público y lo privado, entre el afuera y el adentro.

No es cuestión de mandar la tarea, por un lado, y conectarse, por el medio que sea o se pueda, para saber cómo están, por otro.

Importa buscar maneras de garantizar un ida y vuelta; que ese vínculo no sea unidireccional, que si una alumna trabaja, reciba un *feedback* oportuno por su trabajo; que si algún estudiante no logró comunicarse o no quiso hacerlo, pueda recibir un mensaje y, al mismo tiempo, saber que está en vinculación con sus docentes y sus compañeros y compañeras. Es tiempo de lazos, tiempo de construir —entre todas y para todas las personas— una cultura del cuidado.

Sostener la continuidad pedagógica es un concepto que se puede interpretar de maneras muy diversas; no hay acuerdos sobre cómo se define; no hay recetas sobre cómo hacerlo.

Lo que queda claro —y es importante resaltar frente a imposiciones burocráticas muy instaladas en nuestros sistemas y que hoy, en algunos casos, también se ven magnificadas por el exceso de planillas a completar para una superioridad que seguramente no tendrá tiempo de mirarlas— es que estamos frente a la oportunidad, y tenemos la necesidad de pasar de una cultura del control a una cultura del acompañamiento. Del Estado para con las escuelas, de las escuelas para con sus docentes, de estos para con sus estudiantes.

Se requiere el trabajo de comunidades de práctica que promuevan comunidades de aprendizaje entre estudiantes, trabajando juntos, buscando diferentes modos de interacción, tratando de preservar la intimidad que se da en las aulas tanto entre niños, niñas y jóvenes como con sus docentes, y tratando de encontrar la manera justa de incluir a las familias sin que invadan el borrado espacio de “lo escolar” ni que se sientan atosigadas por una responsabilidad que no les es propia.

¿Cómo será el tercer momento? ¿Cómo será, siguiendo la metáfora, el regreso del exilio forzado a las escuelas y a las aulas? Tenemos muchas dudas acerca de lo que va a suceder y cómo va a ser ese regreso. Los Estados están mirando a su alrededor, para ver qué y cómo lo están haciendo otros.

No sabemos cómo será la vuelta a la presencialidad, pero sí sabemos que lo peor que podría suceder sería que lo hagamos como si nada hubiese pasado, sin recuperar esta experiencia para mirar con nuevos ojos

el territorio de la escuela. No perdamos la oportunidad de posicionarnos de otras maneras, de revisar nuestras prácticas, de aprovechar el descorrimiento del velo que por tanto tiempo hizo que naturalizásemos lo que pasa en las escuelas porque, así “nos bajan las directivas”, porque “así se hace”, porque “siempre hubo quienes no continuaron”, porque la cultura del mérito muchas veces se antepuso y opacó la del derecho.

Es una importante oportunidad para buscar los medios de que vuelvan todos y todas, de que continuemos con el trabajo colaborativo entre docentes que incitó este momento, que reconozcamos nuestras múltiples diversidades, y que el reconocimiento de la diversidad no legitime la desigualdad. Momento de que nos valoremos en las diferencias, de que transformemos las escuelas en lugares de encuentro entre saberes y personas construyendo juntas otras maneras de hacer escuela y ciudadanía.

No será sencillo. Iremos probando, lo seguimos intentando. **T**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRIEGO Cristina (2020). *Educación en tiempos de pandemia*. Presentación en Tramared. <https://www.youtube.com/watch?v=yTeryZH1nKY&feature=youtu.be>

DUSSEL, Inés y Marcela CARUSO (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.

POGRÉ, Paula (2020). Cómo enseñar para que todos y todas puedan aprender en tiempos de pandemia. *Diagonales.com*. <https://diagonales.com/contenido/cmo-ensear-para-que-todos-y-todas-puedan-aprender-en-tiempos-de-pandemia/20385>

El coronavirus y el cambio

La relación entre el cambio climático y las pandemias ha sido comprobada por la ciencia. La naturaleza es nuestro mejor sistema sanitario, de allí la importancia de protegerla y apoyar en el Perú los esfuerzos de científicos y voluntarios por procurar la recuperación integral del árbol de la Quina y su aprovechamiento para producir fármacos, vitaminas y vacunas.

PALABRAS CLAVE:

Covid-19,
Cambio climático,
Árbol de la quina,
Educación ambiental.

Coronavirus and climate change

The relationship between climate change and pandemics has been proven by science. Nature is our best health system, hence the importance of protecting it and supporting the efforts of scientists and volunteers in Peru to ensure the comprehensive recovery of the quinine tree and its use to produce drugs, vitamins and vaccines.

KEYWORDS:

Covid-19,
Climate change,
Quinine tree,
Environmental
education.

LUIS GERARDO GARCÍA GUTIÉRREZ

Licenciado en Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha sido asesor y director en el Ministerio de Educación, coordinador de proyectos y misiones internacionales de la Unesco y Naciones Unidas, consultor en Gestión Ambiental en Barcelona y el Ministerio del Ambiente en Perú, analista ambiental y asesor en Educación y Comunicación Ambiental.

climático

Ya estaba por terminar de escribir el libro *Esperanza climática. la educación ambiental frente al desafío del cambio climático* cuando surgió en todo el mundo la pandemia del coronavirus con gran sorpresa para todos, salvo para los científicos que la vieron venir o un avisado Bill Gates que lo pronosticó en el 2015.

Al principio nada hacía presagiar una relación directa entre este covid-19 y el cambio climático; eran especulaciones. A lo sumo se hallaban relaciones indirectas forzadas. No había evidencias ni condicionamientos claros. De todas maneras, conforme se agudizaba la pandemia había una sensación de que la naturaleza estaba diciendo “¡Basta! ¡Hasta aquí hemos llegado! ¡Ahora me toca hablar!”. Como si fuese una reacción suya frente al estado de cosas contaminantes y absurdas generadas por la humanidad entera.

La situación me hace recordar aquel final de un video del Planetario del Morro Solar de Chorrillos cuando se habla de la Vía Láctea, los planetas y los astros, que termina con una fotografía de exposición de un astro, inmenso, redondo, lleno de puntos negros que parecen moverse, y nos aclaran: “No, no es un astro, menos un planeta, es la fotografía microscópica ampliada de UN VIRUS”. Qué semejanza tienen los astros con los virus. Visión cósmica y microscópica de los cuerpos en el universo. Vaya unidad de la realidad. Somos seres semejantes. Aquí en el cielo como en la Tierra.

Y surgió este virus SARS-COV-2, que luego se extendió por el mundo y se convirtió en una pandemia hasta ahora incontrolada, llevándose por delante 3 millones de afectados y más de 200 000 muertos (afectados, 3 031 293; fallecidos, 214 837; y recuperados, 893 660, al 28 de abril del 2020), con grandes esfuerzos de la ciencia por encontrar primero un tratamiento efectivo y luego una vacuna universal. La ciencia recién lo está conociendo, por lo que mucha experimentación y ensayos de prueba y error se estarán haciendo.

Si miramos bien la historia, pandemias siempre han existido: la pandemia de la peste negra en 1350; la viruela

y el sarampión a partir de 1492; la influenza española en 1918; el SARS en el 2002; el MERS en el 2012; y las últimas del SARS-1 en el 2013, entre otras. A diferencia de esas pandemias, este covid-19 se caracteriza por su celeridad y globalización. Se está desplazando en forma muy acelerada a través de los múltiples medios actuales de transporte y por las migraciones propias de la globalización

A nivel planetario estamos alterando el ciclo del agua, destruyendo barreras naturales entre el ser humano y los animales; y no olvidemos que el ser humano es también una especie animal, racional, pero animal al fin. Como tales, como animales/humanos, tenemos que saber convivir con los virus. Estamos rodeados de virus. Los virus tienen un rol importante en los ecosistemas, son biomicrobiológicos presentes tanto en la tierra como en el mar. Están en todas partes, incluso en un milímetro cúbico de agua dulce o en el agua salada del mar.

Lo hemos dicho varias veces, pero hay que repetirlo, el ser humano forma parte de la naturaleza, integra la naturaleza, es también naturaleza y es animal. Aquí viene muy bien lo dicho por David Quammen, escritor estadounidense especialista en ciencia y naturaleza, quien plantea que “Los seres humanos somos animales y estamos inexorablemente conectados con otros animales; en nuestros orígenes y en la descendencia; en la enfermedad y en la salud” (Zambrana-Torrelío 2020).

Ahora bien, la conclusión es que todas las pandemias provienen de animales; y que, en cohabitación con el ser humano, aquello que las produce puede mutar. Es la zoonosis, la infección de las personas por algún bicho o bacteria, parásito o virus de determinado animal y con la intervención de vectores, ya sean aves, roedores, mosquitos, pulgas o zancudos. La zoonosis es una realidad; pero el ser humano, para enfrentarla, a lo largo de la historia ha ido creando y fortaleciendo una serie de barreras que actúan como capas intermedias para que ya no se produzca o se mitigue.

Y aquí llegamos al punto clave del papel de los bosques como barrera natural. Se ha demostrado que los bosques detienen, reducen o canalizan el surgimiento de olas de virus. Es la barrera natural para que no florezcan, no se multipliquen, debido a su capacidad de absorber humedad, reciclar vientos, emitir dióxidos y hacer fluir los ecosistemas. Es el bosque lo que nos separa de los animales y de los patógenos.

Ahora es cuando más importancia tiene detener la deforestación —sobre todo, la deforestación amazónica— y realizar grandes y pequeños proyectos de reforestación.

Con el cambio climático los bosques se están reduciendo, se están degradando y, lo que es peor, se están alterando sus funciones de reguladores climáticos. Los bosques se están empobreciendo. “Los hábitats de los animales silvestres están siendo totalmente degradados y fragmentados”, con la consecuencia de que hay más contacto entre animales y humanos, afirma Gisella Orjeda, bióloga peruana, profesora universitaria, expresidenta del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Camacho 2020). Hay una relación entre la degradación de los bosques y la generación de pandemias. Esta sí es una relación directa entre la pandemia y el cambio climático, y el futuro estará cargado de descubrimientos científicos sobre esta relación. Porque hay que entender que no hay sistema sanitario mejor que la misma naturaleza. Es ella la que también nos protege. Los bosques tienen un efecto protector: nos amortiguan las olas de calor y frío y nos protegen de la zoonosis.

Necesitamos “rodearnos de ecosistemas saludables, funcionales y ricos en especies” sostiene Fernando Valladares, doctor en Ciencias Biológicas por la Universidad Complutense de Madrid (2020).

Al principio, al escribir el libro que mencioné al comienzo, hablábamos tímidamente de las cifras necesarias para atenuar el costo ambiental y terminábamos hablando de millones y, en algunos casos, de billones de dólares. Parecía exagerado. Ahora, con la pandemia, se habla de un billón y medio de euros que destinará la Unión Europea para crear un fondo de reconstrucción, porque la economía mundial entrará en recesión, en -4 del crecimiento del producto bruto interno y -6 en América Latina y -7 en el Perú, o quizá más. No solo se hablará de billones sino de trillones de euros. Tremendo cuadro económico que remece las estructuras económi-

cas como nunca antes, desde la gran crisis de 1929, y que promoverá la reestructuración de la Organización Mundial de la Salud y la recomposición de la cooperación internacional.

Desde el 2004, el entonces secretario general de las Naciones Unidas, Kofi Annan, postuló en una carta la inclusión de tres pilares para el desarrollo: el medioambiente, la justicia social y el buen gobierno (gobiernos corporativos). Pasaron diez años, y en el 2014 se empezaron a crear fondos y bonos en tal sentido. Años más tarde, en agosto del 2019, determinados fondos y corporaciones de importantes empresas multinacionales firmaron una declaración para orientar la economía y las finanzas con miras a incluir o profundizar la inclusión de esos tres pilares. Vemos que, desde la propia lógica capitalista y con mecanismos del mismo carácter están surgiendo nuevas formas de hacer economía y finanzas.

Con la pandemia esta tendencia adquiere nuevo impulso, y lo más probable es que se alcance un monto de 30 trillones de euros a nivel mundial relacionados con la economía y el financiamiento de la protección del medioambiente, como parte de una revaloración de la salud y la educación universal.

Se viene la lucha por la sanidad universal, porque una pandemia no la resuelve un solo país sino toda la mancomunidad de países, y porque el tratamiento contra el virus y la vacuna para prevenirlo se convertirán en bienes públicos. La sanidad pública se constituirá en una fortaleza del nuevo Estado de bienestar.

Y ligado a este movimiento se renueva la importancia de la educación pública, de su sustento científico y tecnológico, y de sus alcances para lograr ciudadanía hasta llegar a la ciudadanía universal. Una educación pública y universal.

Entre las medidas de aislamiento social impuestas en el país destacan varios aspectos relacionados con el “cómo de las cosas”. Primero, las medidas tienen carácter de emergencia, esto es, no responden a un plan o a una estrategia específica, sino a criterios; en este caso, a criterios científicos y técnicos. Los planes y estrategias se diseñan en el camino de los acontecimientos, en el calor de los procesos, ligados a indicadores y marcadores directos. La emergencia es excepcional y hay que actuar excepcionalmente. Por primera vez, los políticos escuchan a los científicos para tomar decisiones.



ANDINA

Segundo, las medidas se amplían y retroceden, se arreglan en el camino según deriva el fenómeno por regiones y provincias.

Tercero, se crea un Comando Especial Operativo porque se constata que los niveles regional y municipal no funcionan para esta crisis. Se crea una estructura paralela operativa que, obviamente, ya entró en conflicto con los poderes regionales, pero que empieza a funcionar y a concretar acciones *in situ*, y que está dando resultados. Toda una lógica operativa que antes no existía.

Es necesario tener este cuadro como referencia para luchar, paralelamente, contra el cambio climático.

La tarea es gigantesca. Ya se ha empezado. No escapa a la lucha de los grandes intereses nacionales

e internacionales; tampoco escapa a la guerra bacteriológica —que existe, no hay que ser ingenuos— ni a los grandes intereses de la industria militar y de las corporaciones internacionales, que ven que el piso se les está moviendo. Es la hora de la cooperación, de la solidaridad; no de la segmentación.

¡Todos estamos aprendiendo! ¡Todos aprenderemos en el camino! Máxime si nos damos cuenta de que con las restricciones para enfrentar la pandemia se registra una caída sin precedentes de las emisiones de dióxido de carbono (CO₂), porque transitan menos aviones y menos automóviles, hay menos gente en las calles y el consumo de energía ha bajado significativamente.

Los cielos son más azules, se ven más estrellas, las aguas están más cristalinas, los ríos más limpios y los

animales se pasean por las calles “recuperando sus espacios”. Son varios videos que muestran “la invasión” de los animales a las ciudades, y en nuestras costas las aves proliferan como nunca en bandadas impresionantes.

Se estima que en el 2020 se usará un 6 % menos de energía a nivel mundial, lo que representa de 2000 a 3000 millones de toneladas menos de CO₂. Con la detección de los satélites de la NASA se estiman caídas de entre el 20 % y el 30 % de las emisiones de dióxido de nitrógeno, que, como se sabe, es un gas nocivo emitido por motores de vehículos, plantas de energía y complejos industriales. Como se podrá deducir, se tiene un cuadro paradójico: la pandemia limpia el ambiente.

Nosotros, como país, podemos dar un gran aporte a la comunidad internacional con la recuperación integral del árbol milenario de la quina (*Cinchona officinalis*). Quina, que significa ‘corteza’, “la mágica corteza de los incas”, árbol dibujado en nuestro escudo nacional, que tiene diferentes especies y posee la característica de florecer y producir más de un millón de semillas. Florece dos veces al año, por eso no está en extinción —como se creía—, pero sí requiere su mencionada recuperación integral.

Como se sabe, de la corteza del árbol se extrae la quina; de ella, la quinina, en forma sintética; y de esta, la coralina, usada en la lucha contra las pandemias del ébola, el paludismo y la malaria, e incluso contra el virus SARS-1 (2002 y 2004). La mezcla de hidroxiclороquina con azitromicina ha llevado a tratamientos exitosos de la artritis reumatoide, el lupus y otras enfermedades generadas por las trombosis, los coágulos de sangre y episodios de fiebres.

Parece ser que el covid-19 no solo es un virus que produce neumonías o enfermedades respiratorias; ocasiona una enfermedad multisistémica. También promueve cuadros de trombosis y graves problemas de coagulación de la sangre. Esto explica la reciente aprobación, en el país, de un tratamiento contra la generación de trombos para los pacientes en estado leve, moderado e incluso severo. Prácticamente se cuenta como tratamiento inicial antiviral y anticoagulante

En diversos centros de investigación y de ciencias médicas peruanas se están estudiando las posibilidades del tratamiento de la trombosis combinada con las neumo-

nías, y claramente se vuelve a considerar la importancia de la quinina y de la hidroxiclороquina, cuyo origen está en la corteza del árbol de la quina.

Se sabe que el virus no tiene un ADN fijo, sino mutante; es una nube mutante —“la mutación es su *modus vivendi*”, se afirma—. No valdrá, entonces, un solo fármaco para combatirlo, sino la combinación de varios fármacos antivirales, para asegurar el tratamiento: “matar el virus con sus propias armas”, afirma el virólogo español Esteban Domingo, miembro de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos (Ansede 2020).

En estos momentos existen esfuerzos de científicos y voluntarios por proteger el árbol de la quina y procurar su recuperación integral. Un esfuerzo destacable, desde hace 14 años, es la Expedición Científica por la Ruta del Árbol de la Quina, liderada por el profesor Roque Rodríguez Barrutia, de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Trujillo. Gran tarea para la educación ambiental es apoyar esta expedición y desplegar esfuerzos para participar en campañas de siembra de árboles de quina, de conformidad con escuelas seleccionadas, y contribuir técnica y operativamente para la realización de un gran censo nacional sobre el árbol de la quina. Así de precisos debemos ser para actuar.

La protección, recuperación y aprovechamiento al máximo del árbol de la quina es todo un reto científico para el país, con implicancias en la producción de fármacos, vitaminas y líquidos energizantes, así como en la producción de tratamientos y vacunas específicas, instrumentos derivados, aparatos y materiales que requerirán patentes, marcas y certificados homologables a nivel internacional. Titánica tarea en la que deben estar todas o la mayoría de las universidades y, por supuesto, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Concytec). La tarea sobrepasa el umbral de la educación ambiental, porque tiene que ver directamente con el desarrollo tecnológico del país y compromete a todo el sistema educativo formal y no formal. La educación ambiental puede y debe trabajarse como un eje transversal.

No hay que olvidar que la investigación científica de base es cara; requiere ingentes inversiones públicas y privadas y el despliegue de iniciativas de expertos, así como mecenazgos, micromecenazgos y fundaciones. Se requiere armar plataformas y crear centros de in-

vestigación, porque, entre otras razones, las personas que se dedican a la investigación no se improvisan. Hay que recordar que en el Perú existen 16 institutos públicos de investigación, y una edad promedio de 55 años entre quienes investigan: falta una renovación generacional.

La educación asegura los derechos humanos, incluidos la salud y el empleo; es la base del crecimiento individual y del desarrollo nacional (Unesco 2015). Es también esencial para combatir amenazas contra la seguridad; y hoy, en especial, contra el coronavirus.

Hoy más que nunca se hace necesario refundar, esta vez con financiamiento público/privado —repito, refundar— el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (Inide), disuelto en 1992, que además tenía el nombre del gran educador y filósofo Augusto Salazar Bondy.

Como se podrá apreciar, el campo de la investigación/educación se amplía hacia un horizonte que implica alcanzar la soberanía tecnológica, con una mejor relación entre universidades, centros de investigación e institutos, y con el impulso a quienes se dedican a la docencia/investigación. Hay que hacer realidad la carrera del investigador en el marco de una relación entre las ciencias sociales, las ciencias de la vida y las ingenierías, fomentando la multidisciplinariedad, el intercambio y el trabajo en equipo.

Pero no basta este esfuerzo cuando se está en emergencia nacional por la pandemia, cuando los resortes de disciplina social y responsabilidad social son tan necesarios. Aquí tiene un papel fundamental la educación comunitaria. Las prácticas sociales son también prácticas educativas, y ya existen ejemplos de cambio, como las rondas campesinas, que controlan la comunicación y el traslado de las personas, y las mismas comunidades indígenas, que toman medidas de protección y aislamiento.

Se requieren muchos cambios en cuanto a organización, participación y voluntad de acción. La sociedad entra en un estado de construir ciudadanía con solidaridad. La solidaridad se convierte en el derrotero de la educación comunitaria.

Disciplina y responsabilidad social, desde la óptica de la educación, también significan conjugar dos grandes campos que se creen antagónicos: la tecnología moderna y los conocimientos ancestrales. Saber combinar

la inteligencia artificial, las redes sociales de telemonitoreo y la geolocalización, por una parte, con el rescate de las sabidurías e ingenierías antiguas, por otra, es vital para la lucha contra la pandemia. En este contexto, la educación comunitaria hará florecer la educación ambiental.

En síntesis, la humanidad se enfrenta a dos números o algoritmos: uno, impedir que la temperatura global sobrepase los 1,5 grados Celsius para el 2100, en cuanto al cambio climático; y otro, que el factor R (la capacidad de contagio) se reduzca a -1 para este mismo año 2020, en cuanto al covid-19. Grandes desafíos. **T**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSEDE, Manuel (2020). "Entrevista a Esteban Domingo, virólogo". *El País*. <https://bit.ly/38Mz285>

CAMACHO, Emilio (2020). "Los virus surgen porque los hábitats de los animales silvestres están siendo totalmente degradados. Entrevista a Gisella Orjeda". *La República*. Suplemento Domingo. <https://bit.ly/3fm4Kvo>

VALLADARES, Fernando (2020) "El coronavirus nos obliga a reconsiderar la biodiversidad y su papel protector". *Diario.es*. Tribuna Abierta. <https://bit.ly/3gQr4g5>

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon*. "Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos". <https://bit.ly/2WcfTY3>

ZAMBRANA-TORRELIO, Carlos (2020). *Rayos-X de una pandemia*. Seminario web. EcoHealth Alliance y NatureServe, en colaboración con la Red de Observaciones de Biodiversidad de las Américas (Américas-BON), GEO BON, y la Comisión de Gestión de Ecosistemas de IUCN, y el Equipo de Trabajo de Salud Humana y Manejo Ecosistémico. 20 de marzo del 2020. <https://bit.ly/2OhFE56>

El retorno a la educación de

A partir de su experiencia como educador de personas jóvenes y adultas, Arnaldo Serna plantea pistas para desarrollar una educación para la ciudadanía mundial y la construcción de un mundo más inclusivo, justo y pacífico. Una educación que fortalezca la autonomía de las personas, las haga conscientes de su contexto y las prepare para transformarlo.

PALABRAS CLAVE:

Educación para la ciudadanía,
Educación de jóvenes y adultos,
Educación popular,
Interaprendizaje,
Pensamiento crítico.

The return to citizenship education

Based on his experience as an educator of young people and adults, Arnaldo Serna suggests ways to develop education for world citizenship and the construction of a more inclusive, just and peaceful world. An education that empowers people, makes them aware of their context and prepares them to transform it.

KEYWORDS:

Citizenship education,
Youth and adult education,
Popular education,
Inter-learning,
Critical thinking.

ARNALDO SERNA PURIZAGA

Es educador de personas jóvenes y adultas, máster y experto en Ingénierie de Développement Local, CIEDEL por la Université Catholique de Lyon, con estudios de maestría en Sociología en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente es director ejecutivo de la Escuela para el Desarrollo.

la ciudadanía

Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, las personas se educan entre sí con la mediación del mundo.

Paulo Freire

Vivimos un periodo de diversas manifestaciones ciudadanas frente a la desigualdad, el autoritarismo, la violación de derechos humanos, la depredación del ecosistema planetario. Estamos en lo que se considera una crisis del sistema hegemónico. Queda más o menos claro que *crisis* es una palabra que puede describir los fenómenos que estamos experimentando como sociedad, como especie. Esta palabra puede representar un conjunto de problemas complejos en simultáneo, pero también el arribo de cambios, de una nueva era, después de la crisis. Sin embargo, eso es algo que en nuestras sociedades puede no estar tan claro. Al parecer, es claro lo que *no* se quiere, pero aún no se termina de clarificar colectivamente qué queremos como sociedad, cómo vamos a enfrentar la nueva era que surja después de la crisis como una serie de posibilidades. Y entonces, la gestión del cambio nos recuerda que cuando cesa la resistencia puede establecerse la inercia, como fuerza en la misma dirección anterior. Esto, salvo que se direcciona la fuerza hacia una nueva ruta.

Una “sociedad que aprende” —propuesta impulsada por François Taddei, entre otros—, en la cual las personas se educan entre sí y buscan soluciones a los problemas comunes, colectivamente, teniendo como fin el bien común: esto es lo que algunas personas y organizaciones estamos intentando, pero aún es incipiente. Lo que sigue vigente es un sistema educativo estructurado desde una lógica de “fábrica”, con estándares, clases separadas, competencias estandarizadas en currículos, estudiantes clasificados por edades —fecha de fabricación—, uniformados, que hacen que las personas que salen de las instituciones educativas puedan encajar en los estándares del sistema. Un sistema resiliente, que puede reponerse frente a la crisis: si esta no se direcciona hacia una “tercera alternativa”

(Steve Covey) de sistema, volverá a ser una “nueva” versión de lo anterior.

Como educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas tenemos la posibilidad de contribuir a una educación en la que, desde el pensamiento crítico, se generen nuevas alternativas que superen el pensamiento único, que funciona desde una lógica binaria. ¿Por qué? Justamente porque estamos fuera del sistema formal, del sistema educativo que estandariza, y en donde, además, los aprendizajes planteados pueden ser alternativos. Esto es más claro cuando trabajamos en comunidades como educadoras y educadores comunitarios y podemos contribuir a que cada persona y el colectivo como tal vean su territorio y sus problemas, pero también sus potencialidades y posibilidades, y juntos busquen soluciones que beneficien a todas las personas y seres que comparten dicho territorio. Sin embargo, es necesario reconocer que muchos procesos de educación comunitaria siguen reproduciendo el sistema educativo formal, hegemónico, que lleva a “soluciones estandarizadas”, que son “modernas”, que “están de moda” y que responden a los procesos establecidos y, en palabras de Paulo Freire, que siguen siendo “educación bancaria”, aunque sean temas “nuevos” o “innovadores”.

Entonces, ¿cómo generar los cambios que necesitamos en nuestras sociedades? Es cierto lo que decía Nelson Mandela respecto a que la educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo, pero es necesaria la precisión de Freire en cuanto a que la educación no cambia el mundo, sino que cambia a las personas que van a cambiar el mundo. Entonces, surge la pregunta para quienes educamos: ¿qué cambios necesitan las personas para hacer los cambios que el mundo necesita?

A partir de mi experiencia como educador de personas jóvenes y adultas, teniendo como base la Escuela para el Desarrollo, delinearé algunas pistas que pueden contribuir con la educación que el mundo necesita hoy. Esto me ayuda, además, a reforzar compromisos con

mi quehacer como educador popular. Cabe recordar que este es un ensayo, una propuesta, una reflexión que busca generar más reflexión y que, partiendo de la experiencia, puede resultar interesante y ser profundizado por otras personas que compartan este camino como educadores y educadoras.

EDUCACIÓN “PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL”

Desde el CEAAL, Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, en el Grupo de Trabajo EPyC (Educación para la Paz, Derechos Humanos y Convivencia Democrática), un conjunto de educadoras y educadores populares de la región venimos trabajando por generar aprendizajes que nos permitan convivir en paz en nuestros territorios. No somos los únicos; sabemos que existen otras organizaciones y educadores que trabajan en ese mismo sentido.

Una iniciativa liderada por la Unesco propone la “Educación para la ciudadanía mundial”, que dicha institución define de la siguiente manera: “La educación para la ciudadanía mundial aspira a ser un factor de transformación, inculcando los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que los educandos necesitan para poder contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico”. Nótese que la Unesco parte de reconocer el papel transformador —no reproductor— de la educación; sin embargo, se centra en la educación institucionalizada y por ello habla de “educandos”, concebidos por lo general como estudiantes, niños, niñas y adolescentes, así como jóvenes y personas adultas jóvenes que asisten a las instituciones educativas.

En estos espacios educativos, en efecto, se puede prever y planificar el trabajo sobre determinados conocimientos, habilidades, valores y actitudes; sin embargo, más allá de dichos espacios —que son claves, porque es donde las niñas, niños, adolescentes y jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo—, existen otras posibilidades de educación: en las comunidades, en el trabajo, en los medios de comunicación, en donde también se puede contribuir, a través de la educación, a la construcción de un mundo más “inclusivo, justo y pacífico”. Aquí cabe destacar que esta idea de mundo se contrapone a un mundo excluyente, injusto —¿desigual?— y violento.

Desde la educación popular, la propuesta es fortalecer la autonomía de la gente, de cada una de las personas participantes, de modo que esto les permi-

ta ser conscientes de su contexto, y a partir de ello transformarlo hacia un territorio como ellas y ellos lo conciben, y que puede o no coincidir con el ideal de “mundo inclusivo, justo y pacífico”. En esta concepción autónoma de construcción de ideal de mundo o sociedad hay elementos claves, como la solidaridad que surge de una inteligencia colectiva que cuestiona el individualismo y busca nuevas formas de interacción, respetando profundamente la diversidad, y creando nuevas formas de relación —seguramente no violentas—.

Una persona “ciudadana del mundo” es autónoma, pero al mismo tiempo sabe trabajar colectivamente, trascendiendo el individualismo egoísta en el ejercicio de su libertad, la misma que debería estar abierta al otro, en donde la solidaridad fluya entre quienes comparten un mismo territorio. Es difícil alcanzar esta ciudadanía, ciertamente, porque lo que se espera, lo que se demanda a quienes educamos, es que “enseñen” el camino a seguir, juzguen cuál es el modelo de sociedad que deben seguir. Confiar en el proceso de transformación basado en el pensamiento crítico, histórico, creativo, es una opción política que como educadoras y educadores (populares) necesitamos desarrollar, justamente para superar una educación bancaria dentro y fuera de las instituciones educativas. Al hablar de educación popular, como nos lo plantea Paulo Freire, es importante promover la generación de una conciencia y pensamiento crítico como base de la transformación de nuestra realidad, y esto se aplica no solo a las personas más vulnerables, con menos oportunidades, sino a todas las personas de la sociedad.

EDUCACIÓN CON MEMORIA HISTÓRICA Y PROYECTO DE SOCIEDAD

En el EPyC y en Escuela para el Desarrollo hemos colocado en agenda el trabajo en torno a la memoria y la verdad frente a etapas de nuestra historia en las que se violaron sistemáticamente derechos humanos. En el caso del Perú, la Comisión de la Verdad y Reconciliación analizó y ayuda a reflexionar sobre la violencia política en el periodo 1980-2000, en el que grupos radicales buscaban el cambio de la sociedad a través de la “lucha armada”, frente a lo cual las “fuerzas del orden” del Estado respondieron con similar violencia, siendo perjudicadas personas de ambos bandos, pero, además, comunidades y personas que estuvieron en medio, al margen de su voluntad. Esta etapa hay quienes prefieren olvidarla y seguir



adelante. El no ver esta parte de la historia y tratar de ignorarla puede contribuir a repetirla y perpetuar la injusticia asociada a ella. Desde la educación popular nos parece importante tomar conciencia de lo sucedido, hacer una pedagogía de la memoria y la verdad que nos permita tener argumentos para la construcción de una sociedad respetuosa de los derechos humanos, que sobre la base de una cultura de paz nos permita una auténtica convivencia democrática. Es importante que, desde los espacios en donde nos encontremos, colaboremos con una toma de conciencia histórica que nos permita avanzar como sociedad, superando los momentos difíciles a partir de la reflexión, el análisis y la generación de propuestas, pensando en el bien común de la sociedad y de sus futuras generaciones.

El mirar la historia es clave para construir una imagen de futuro, un proyecto de sociedad común que inspire, oriente y permita unir esfuerzos. En el caso del Perú, así como en otros países de la región, en los últimos tiempos se ha vivido una mejora de la situación macroeconómica gracias a la aplicación de medidas neoliberales que han permitido corregir y mejorar la economía nacional a través de la promoción de la inversión extranjera, especialmente en la extracción de recursos naturales como los minerales e hidrocarburos, o bien la gran agricultura agroexportadora. Esto tiene como ideal el crecimiento económico y, en efecto, se ha venido logrando; pero si bien dinamiza la economía, en este proyecto solo algunos pocos son los más beneficiados, lo que genera grandes desigualdades.

Un proyecto de sociedad de un territorio implica reconocer a los diversos actores y buscar cómo beneficiar al conjunto, desplegando colectivamente estrategias de desarrollo local. Es claro que esto requiere del Estado y sus funcionarios, a menudo considerados como ineficientes para atender los problemas públicos. El desafío para nosotros, entonces, como educadores y educadoras populares, está en crear una gobernanza que articule a los diversos actores y que empodere a la autoridad local con el fin de que lidere la construcción colectiva de estrategias para el desarrollo de su territorio.

EDUCACIÓN DE CONSUM-ACTORES

El modelo de desarrollo hegemónico en la región es el neoliberalismo, que no solo es un modelo económico, sino que llega a ser un modelo cultural que ha llegado a instalarse como natural, normalizando las prácticas sin cuestionarlas. Hoy en día, a inicios de la década de 2020, crisis como las iniciadas en Chile en octubre de 2019 no se entienden sino por el cuestionamiento profundo a este modelo. Un modelo en el que, si bien se exhiben grandes éxitos económicos, las desigualdades son insostenibles y se pierde el sentido de lo que como sociedad uno —y el otro, las y los otros— esperan, desean en su interior.

Uno de los elementos claves del modelo neoliberal es el convertirnos en consumidores, dejando de lado nuestro ser ciudadano. Es visto como normal y necesario el consumir y trabajar para comprar objetos que den comodidad o tranquilidad, y traducir eso como felicidad. Caso emblemático es el de las familias en las cua-

les los padres —y también las madres— trabajan día y noche por darle lo mejor a sus hijos e hijas, sin poder compartirles su tiempo. Incluso los momentos en los que “están juntos” cada quien está en lo suyo, en sus aparatos tecnológicos, en las redes sociales, sin capacidad para interactuar de manera fluida, incapaces de mantener una conversación sobre sí mismos, sobre su realidad. Claro que esto no se da en todos los casos, pero, ciertamente, el individualismo, acompañado del consumismo, está separando a las personas, a los grupos humanos.

Encontrarse en las calles con otras personas que comparten la misma indignación ante las desigualdades y el abuso del poder va generando comunidad, va permitiendo el reencuentro en el que se puede ir construyendo un proyecto de sociedad. La crisis ecológica planetaria está siendo otra crisis que nos lleva a cuestionar profundamente el modelo neoliberal depredador de la naturaleza, de los recursos naturales, pero también de la riqueza cultural de otros pueblos que existen en el territorio, como, por ejemplo, en la Amazonía. El desafío de la educación popular es, en este caso, generar espacios de concientización y construcción colectiva de alternativas que, sin negar la necesidad de consumo que tenemos como seres vivos, nos permita hacerlo de una manera más consciente, y solidaria pasando de ser consumidores a ser *consum-actores* que deciden sobre cómo, cuándo, cuánto y dónde (su territorio) hacen uso de los recursos, pensando en el bien común de la humanidad.

Es interesante prestar atención a las jóvenes generaciones que van siendo más conscientes de la realidad que les toca vivir, y están tomando acciones para transformarla. Movilizaciones ciudadanas a nivel global nos muestran que es posible orientar toda esa energía colectiva hacia la búsqueda de soluciones, en lo que unos llaman la inteligencia colectiva o *massive design thinking*, es decir, creatividad colectiva, que busca soluciones a los problemas que tenemos como colectivos. Ser parte de este proceso de transición es un gran desafío que requiere de las educadoras y los educadores la capacidad de escucha, de generación de diálogo y de construcción colectiva a partir de la diversidad. Es importante escuchar a jóvenes que tienen nuevos recursos, nuevas ideas y también fuertes compromisos con la transformación de la sociedad. Al mismo tiempo, es necesario e importante cuestionar a las personas adultas que ocupan los puestos de decisión, para que estén abiertas a los cambios que la sociedad requiere. Esto puede funcionar —y está funcionando— a nivel

de comunidades y espacios locales, pero puede expandirse y escalar de manera articulada en la medida en que, como actores, seamos conscientes de nuestra interdependencia.

EDUCACIÓN PARA UNA SOCIEDAD QUE APRENDE, CON ORGANIZACIONES CONSCIENTES

El retorno a la educación ciudadana significa retomar elementos claves de la educación ciudadana clásica, pero actualizarla con aportes y tecnologías de los que hoy disponemos. François Taddei nos habla de una “tecnología socrática”, haciendo referencia a la necesidad de pensar críticamente, investigar y generar colectivamente soluciones al servicio de las necesidades de la sociedad. Es una “sociedad que aprende” (*société apprenant*), que se va generando más allá del sistema educativo convencional, tradicional —aún presente en nuestras sociedades a pesar de que no responde a la rapidez de los cambios tecnológicos que están modificando la vida social—; una sociedad que, colectivamente, va tomando conciencia de las necesidades y cambios, y que responde ante estos con investigación, con innovación. No es suficiente todavía, pero ya existen comunidades de interaprendizaje que están en estos procesos, y se irá extendiendo, enfrentando a su paso la resistencia de grupos que buscarán mantener el *statu quo* junto con sus privilegios. ¿Cómo aprovechar estas dinámicas al interior del sistema educativo? ¿Desde las instituciones educativas, que siguen con modelos de la era industrial? Como educadoras y educadores estamos desafiados a ir creando nuevas metodologías de construcción colectiva, de generación de sinergias, de animación de comunidades de interaprendizaje que hagan frente a los desafíos que la realidad nos plantea.

El uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) es estratégico porque no solo son de comunicación, sino que también contribuyen a la cooperación, la creatividad, la construcción o la innovación sinérgica gracias al interaprendizaje. Esto implica apertura y renunciar al privilegio de pretender —como docentes— tener la razón o conocer todas las respuestas, y nos desafía —como educadores y educadoras— a animar y acompañar procesos creativos y a seguir aprendiendo.

Se habla también de “empresas conscientes” (Fredy Kofman), es decir, organizaciones que, orientadas por sus valores, buscan trascender, con líderes conscientes que promueven el empoderamiento de sus integrantes y que se articulan con el territorio desde una mirada



sistémica. Organizaciones conscientes —por qué no, sociedades—, que reconocen el impacto de su acción en la vida de las personas, y que por ello actúan basándose en principios éticos que aseguran mayores beneficios para todas las personas. En este campo, educadores y educadoras tenemos el desafío de reflexionar y reconocer lo que está en la base de nuestro accionar, superando nuestros hábitos y estableciendo decisiones conscientes y nuevas prácticas coherentes con lo que buscamos como sociedad.

EDUCACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO

Finalmente, el retorno o renovación de la educación para la ciudadanía requiere volver y renovar el ejercicio del pensamiento crítico que la educación popular nos propone. Un pensamiento que hoy tiene frente a sí la complejidad y que, por lo tanto, una de las principales limitaciones que debe superar es el pensamiento binario, ese que contrapone y busca encajonar en izquierda y derecha, buenos y malos, víctimas y verdugos. Un pensamiento según el cual los otros, los diferentes, son quienes se equivocan, porque nosotros tenemos la razón. Este pensamiento binario tiene claras manifestaciones en los discursos de odio que circulan en las redes sociales y medios de comunicación, radicalizando posiciones y buscando fundamentar prácticas violentas como el racismo, la xenofobia y el machismo, entre otras.

En tiempos en los que la información se “viraliza” rápidamente, es necesario que las educadoras y los

educadores estemos atentos y colaboremos en el análisis de los mensajes, la búsqueda de argumentos y la capacidad de aceptar las diferencias. Pero, a partir de ello, también en la búsqueda de “terceras alternativas”, como las llama Steve Covey, es decir, aquellas que no son ni la mía ni la de la otra persona, sino otra diferente, que surge de la sinergia que se genera entre ambos. Necesitamos un mundo en el que la creatividad nos ayude a superar los antagonismos —y la violencia que muchas veces los acompaña—, creando nuevas formas de actuar colectivamente. En esto, nuestro desafío como educadores y educadoras reside en generar espacios y estar dispuestos a crear y acompañar los procesos hasta su implementación y socialización. Hay muchas buenas prácticas que requieren ser compartidas, y parte de nuestra tarea está en darlas a conocer.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El retorno a la educación de la ciudadanía es, en realidad, la renovación de la educación popular, para que contribuya con el pensamiento crítico y creativo, conscientes de que compartimos un territorio con otros actores, y que somos capaces de generar cambios haciendo uso de nuestra inteligencia colectiva. Como educadores y educadoras tenemos la tarea de generar diálogo, aprovechando las diferencias, la diversidad y las nuevas tecnologías. Es un proceso que nos desafía a co-construir comunidad con una ciudadanía activa, capaz de crear un proyecto de sociedad, en donde todas las personas puedan vivir en paz y en libertad, haciendo un uso sostenible de los recursos del territorio. **T**

Por la senda de una pedagogía crítica para la educación de Colombia

Crece el interés público en América Latina y el Caribe por el derecho a la educación; sin embargo, se observan aún sesgos androcéntricos en las miradas dominantes sobre ese derecho. Las demandas de mujeres, indígenas, afrodescendientes y comunidades agrarias aún no cuentan. Una pedagogía crítica feminista le hace falta a los debates y las decisiones de política en materia educativa.

PALABRAS CLAVE:

Derecho a la educación,
Calidad de la educación,
Patriarcado,
Pedagogía,
Feminismo.

On the Path of a Critical and Feminist Pedagogy for Colombian Education

The public interest in the right to education in Latin America and the Caribbean is growing, but there are still androcentric biases in the dominant views on this right. The demands of women, indigenous people, Afro-descendants and farming communities do not yet count. A pedagogy with a feminist critique is lacking in education policy debates and decisions.

KEYWORDS:

Right to education,
Quality of education,
Patriarchy,
Pedagogy,
Feminism.

IMELDA ARANA SÁENZ

Educadora con experiencia en educación formal, no formal y formación docente. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Colombia, magíster en Sociología por la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, magíster en Estudios de las Mujeres por la Universidad de Barcelona. Investigadora y consultora sobre temas de educación, género y derechos de las mujeres.

gía crítica y feminista bia

Los asuntos de la educación que preocupan en “la calle”, tal como se viene denominando últimamente la movilización social en Colombia en los medios de comunicación, aluden centralmente a aspectos de financiación, inclusión —que todas las personas tengan acceso a todos los niveles—, territorialización —que todas las regiones cuenten con las condiciones para garantizar el acceso— y educación como derecho de infantes y jóvenes. Esto es, que se haga verdaderamente universal el acceso a la educación formal para infantes y adolescentes, sobre el supuesto de que el acceso garantiza por igual la denominada “movilidad social” y mejores condiciones de vida a las nuevas generaciones de hoy.

Tales preocupaciones están llenas de razón y corresponden a lo mínimo a que debe aspirar la ciudadanía de cualquier país en los tiempos contemporáneos; no obstante, a varias organizaciones de mujeres y feministas nos preocupan, además, otros asuntos relativos al derecho a la educación, que, como derecho humano, ha de ser universal, inalienable, indivisible y progresivo, y debe garantizarse a lo largo de toda la vida. El derecho a la educación ha de ser realizable por todas las personas jóvenes y adultas que no han tenido oportunidades educativas en etapas anteriores de su ciclo vital. Tales asuntos tienen que ver con la calidad de la educación, los contenidos de los programas de enseñanza, los métodos y las prácticas pedagógicas y didácticas, los procesos de evaluación, todo lo cual ha de hacer de la educación una actividad humana satisfactoria y benéfica para toda persona que la recibe y para la sociedad en su conjunto; satisfacción y beneficios que nunca serán iguales para una población diversa, sexuada, multicultural y pluriétnica.

La educación formal, tal cual está establecida en el mundo entero, no ha sido igualmente satisfactoria ni benéfica para las mujeres que para los hombres, y esto

lamentablemente no adquiere aún mucho interés para buena parte de los círculos de opinión. La laicidad de la educación no cuenta aún con suficiente arraigo en las movilizaciones por la educación; mientras tanto, crece la presencia de sectores fundamentalistas antide-rechos con fuerte arraigo en creencias religiosas, que, sintomáticamente, afectan los derechos de las mujeres y personas con opciones e identidades sexuales no hegemónicas.

Hay un movimiento por la educación en ascenso, pero está ausente en él el cuestionamiento de los aspectos propiamente pedagógicos de lo educativo: la calidad y cantidad de los contenidos de aprendizaje; el efecto de lo aprendido sobre las formas como las personas viven y se relacionan entre sí y con la sociedad; lo esencialmente humano de los procesos educativos, que deben propiciar alegría y satisfacción por las nuevas capacidades logradas, por querer saber cada vez más y poderlo aplicar a la satisfacción de las necesidades humanas y del cuidado de la vida, por esa fuente de libertad que debe ser la educación, por la construcción de nuevos y más adecuados conocimientos que dignifiquen la vida; ello aún no está en las agendas educativas de varios actores sociales.

Entre tanto, las agendas del movimiento de las mujeres, de los pueblos indígenas que pugnan por una educación propia, de los grupos afrodescendientes (negros, palenqueros, raizales y de la diáspora) que luchan por el reconocimiento histórico de sus saberes y su cultura, de las comunidades campesinas, aún se encuentran en la fila de espera de las necesidades por satisfacer. La diversidad étnica y la multi- e interculturalidad son enunciados constitucionales todavía vacíos de contenido y carentes de valor simbólico tanto nacional como regional.

La educación para una sociedad donde las mujeres existan ha sido el desvelo de solo algunas organizaciones de

mujeres. Pesa aún la fuerza de un modelo de educación inmune a la diferencia sexual y la diversidad humana. El origen geofísico, étnico/racial y cultural no pesa como consideración acerca del qué y cómo de la educación obligatoria o básica; todas y todos las y los infantes matriculados en las instituciones de educación formal han de aprender lo mismo, en los mismos tiempos, con los mismos ritmos y con la misma intensidad, sin consideración sobre si pueden, deben o desean hacerlo, y si ello es lo que realmente requiere la sociedad hoy.

Así que las actuales demandas por educación se están quedando en la escolaridad; esto es, en poder llegar a la escuela o institución educativa —la que sea—; estar allí un número de años según lo reglamentado para todas y todos, y recibir un cartón que supuestamente acredita saberes y capacidades para el desempeño de actividades futuras inciertas. La complejidad de lo educativo, dentro de lo cual se incluye la pregunta sobre qué es lo que deben saber las mujeres y los hombres en la actualidad, y para qué, no es aún asunto de interés.

VOCES Y PRÁCTICAS POLÍTICAS DE MUJERES ORGANIZADAS HACIA LA ELIMINACIÓN DEL MODELO DE EDUCACIÓN PATRIARCAL, SEXISTA, DISCRIMINATORIA, INEQUITATIVA Y VIOLENTA CON LAS MUJERES

Los informes sobre educación de diferentes organismos internacionales muestran a los países de la región como países con avances en cuanto al incremento de las tasas de cobertura bruta de educación de la población en “edad de escolaridad” —con algunas disparidades por regiones— de acuerdo con las metas y objetivos de desarrollo de las agendas globales. De la misma manera, se valoran los “esfuerzos” en alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas. Los países de la región son presentados como países que hacen esfuerzos o muestran interés, pero los logros efectivos aún dejan mucho que desear.¹

Así, el informe de la Unesco que dio cuenta del desarrollo de las metas fijadas en el 2000, en el marco del Foro Mundial de Educación de Corea en el 2015, corroboró el incumplimiento de compromisos por parte de los Estados, de la cooperación internacional y de los organismos multilaterales.² Por su parte, el tercer

Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE, por sus siglas en inglés), emitido a fines del 2016, basado en una metodología particular para el acopio y manejo de la información, impide ver con claridad cuáles son y en dónde se ubican las responsabilidades en torno al incumplimiento sistemático de los compromisos adoptados en el Marco de Acción de Belem Do Pará (2009), aun cuando el mismo informe señala, con respecto a los avances para las mujeres, que en 54 % de los países más hombres que mujeres participan en la formación profesional y el entrenamiento; que la mayoría de quienes han sido excluidos de la escuela son niñas; y que la mayoría de personas adultas con baja alfabetización son mujeres.

La presión y movilización de las comunidades y de las organizaciones sociales de algunos países ha impulsado acciones gubernamentales que permitieron algunos avances en la formulación de políticas públicas educativas; no obstante, esas políticas han aportado beneficios para la educación de niñas, niños y adolescentes, pero con poca incidencia en la educación de las personas jóvenes y adultas, salvo la reducida acción de algunos países por disminuir las tasas de analfabetismo.

La calidad de la educación, al menos en América Latina y el Caribe, sigue sin recibir de parte de las autoridades nacionales la atención que requieren las transformaciones que vive el mundo en la actualidad; lejos aún está la incorporación de criterios de calidad orientados a construir una cultura que considere la integralidad, la diversidad y la libertad de los seres humanos, y mediante la cual las políticas, las prácticas, los contenidos y los métodos educativos deriven en mejores condiciones para que las niñas, las jóvenes y las mujeres adultas adopten con autonomía y libertad el rumbo de sus vidas.

El movimiento de las mujeres por la educación, en el cual las educadoras populares han jugado un importante papel, ha visto con bastante desencanto cómo las vindicaciones de las mujeres en la agenda global por la educación no cobran la fuerza suficiente para incidir en otros aspectos de la educación más allá de la cobertura, aun cuando las mujeres constituyen una de las poblaciones con necesidades menos satisfechas en este campo. Nuestras sociedades son todavía inmu-

1 Ver los informes de seguimiento a las metas de Educación para Todos (EPT) 2015 y del balance en materia de educación de personas adultas, GRALE III, de la Unesco.

2 Solo la mitad de los países lograron universalizar la educación prima-

ria; 121 millones de niños y niñas siguen afuera de escuela primaria y secundaria; y 781 millones de personas jóvenes y adultas son aún analfabetas. En el 2012, en un tercio de países el 75 % de los y las docentes de primaria no contaban con la formación requerida (Informe de seguimiento a la EPT 2015).



nes a las manifestaciones del sexismo, a las diferentes formas de opresión y discriminación contra las mujeres, y a su expresión más cruel, la violencia explícita contra ellas. Nuevas formas de ello, como son las corrientes antiderechos de las mujeres y de las poblaciones LGBTI, están buscando posicionarse con fuerza en las diversas ramas del poder político y en las instituciones donde se orientan las conciencias, los sentimientos y las actitudes de las personas; entre ellas, las instituciones educativas. Por lo cual, de no asumir con premura el cambio cultural que requieren nuestras sociedades, que pasa por que los contenidos y las formas de enseñanza y educación incorporen en todos los niveles educativos los valores edificantes que han aportado las mujeres, las diferentes etnias y culturas ancestrales —incluidas las lenguas nativas— y las culturas campesinas, entre otras, las fuerzas que siguen atadas a las formas de vida patriarcales, misóginas y racistas tendrán más espacio para actuar.

Tanto el patriarcado como el modelo económico y social mercantilista, individualista y androcéntrico están haciéndoles mucho daño a las mentes, los sentimientos y las emociones de las jóvenes generaciones, mientras que la cultura escolar —comprendida aquella de las instituciones de educación superior— no está presentando una resistencia significativa; a lo sumo, las teorías y apuestas políticas de las contraculturas opuestas a esos modelos —corrientes feministas, interculturales, decoloniales, etcétera— se abordan como “temas” académicos, mas no como proyectos políticos a considerar.

Ante esta realidad, es esperanzadora la Agenda 2030 para el Desarrollo adoptada por la Cumbre de Desarrollo Sostenible del 2015. La agenda definió 17 objetivos (ODS) y 169 metas, entre las cuales son de interés, en el marco de este artículo, el ODS 4, “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, y el ODS 5, “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”.

En el contexto de las deliberaciones de los Estados y de las organizaciones sociales previas y posteriores a la Cumbre de Desarrollo Sostenible, la Red de Educación Popular Entre Mujeres de América Latina y el Caribe (Repem LAC) ha mantenido su presencia deliberante buscando hacer visibles las condiciones particulares del ejercicio del derecho a la educación por parte de las mujeres, niñas, jóvenes y adultas de la región; entre otras, las desventajas en el acceso a la escolaridad básica entre el campo y la ciudad; la desigualdad en el acceso para las mujeres indígenas, afroamericanas, rom y otros grupos étnicos; la brecha cultural, científica y tecnológica entre mujeres y hombres de la región; la inequidad vertical y horizontal en los ámbitos académicos y laborales entre mujeres y hombres con equivalente formación académica y científica.³ La Repem ha ligado

3 Ver el pronunciamiento de la Repem “Qué puede aportar la CONFINTEA+6 a la construcción de un futuro viable para las mujeres de América Latina y el Caribe”, de enero del 2017, elaborado como

los acuerdos internacionales en materia de educación de manera interseccional con los acuerdos en materia del adelanto para las mujeres y la no discriminación de todas las poblaciones que la padecen, por lo cual la conexión con la Convención de Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra la Mujer (Cedaw) y la Plataforma de Acción de Beijing es parte integral, tanto de los análisis como de la acción política. Los preparativos para el balance de Beijing+25, que se realizará en el año 2020, serán una buena coyuntura para difundir este ideario.

POR LA SENDA DE UN PEDAGOGÍA PARA LOS DESAFÍOS DE NUESTRO TIEMPO

En el camino de consolidar la perspectiva de los cambios que se proponen en los aspectos propiamente pedagógicos de lo educativo, para contribuir al alejamiento del patriarcalismo de los ámbitos educativos, las educadoras feministas y otras mujeres —y también algunos hombres— que ansían una educación que reconozca la diferencia sexual, han incursionado en los campos de la pedagogía, tanto en sus aspectos teóricos como prácticos. De ahí que se esté produciendo en los últimos años un crecimiento de la reflexión, el estudio y la producción en torno a las pedagogías críticas y feministas que ya cuentan con desarrollos analíticos y postulados claves para la construcción de esa perspectiva: “las pedagogías feministas tienen una exigencia básica: la transformación de las estructuras educativas y de transmisión de conocimiento tradicionales (legislación, profesorado, currículum)” (Bejarano y otras 2019: 46).

En esta perspectiva, la Red de Docentes para la Equidad de Género en la Educación de Bogotá (Redeg) promueve asumir las prácticas pedagógicas cotidianas de la escuela mediante pedagogías alternativas, de género, feministas y de la diferencia sexual, con las que comparte la lucha por una transformación cultural tal que afecte todas las estructuras de poder y de saber para el logro de la utopía de favorecer la constitución de subjetividades que posibiliten el despliegue de las cualidades emocionales, afectivas, sociales, culturales, académicas y todo su potencial creativo; es decir, el desarrollo integral humano de todas las personas. Tales pedagogías proponen “una

relectura, deconstrucción y reconstrucción, desde todos los campos del saber, de las formas como estos y las prácticas para su edificación y disfrute se han constituido a lo largo de la historia en desmedro de las mujeres en conjunto, y de los hombres de grupos sociales discriminados —pobres, indígenas, afrodescendientes—, colonizados y esclavizados” (Redeg 2019: 37).

La Red de Educación Popular Entre Mujeres, organización con años de tradición en la educación entre mujeres jóvenes y adultas, con perspectiva popular feminista, postula la conveniencia de abordar en los procesos de educación popular y comunitaria contenidos temáticos abarcadores de la diversidad de problemáticas que las mujeres afrontan en su vida diaria y que requieren ver abordados como asuntos de interés en sus procesos de formación. Entre ellos ha considerado abordar la articulación del género con la clase social, pues, así “se entroncan las acciones para el empoderamiento económico de las mujeres y sus organizaciones con una perspectiva antipatriarcal y descolonizadora, y con los elementos constitutivos de las Economías Populares Feministas y/o Solidarias como una de las apuestas políticas viables para la transformación de la vida de las mujeres y para su consideración como sujetos de cambio” (Repem 2018: 80).

Ello lo entrelaza la Repem con la necesidad de profundizar el conocimiento y la comprensión de la complejidad de la situación de las mujeres en sus diferentes realidades, con lo cual se ha de considerar la intersección de las múltiples discriminaciones que afectan a las mujeres. Coinciden con Bejarano y otras en que

“Las pedagogías feministas son descolonizadoras, despatriarcalizadoras e interseccionales. [...] Una educación interseccional nos posiciona en una toma de conciencia crítica del lugar que ocupamos en nuestros privilegios (y opresiones), nos interpela a la deconstrucción de la “normalidad” educativa y nos impulsa a entretener pedagogías y acciones sociales en favor de la agencia y empoderamiento de las diversidades, en lo individual y colectivo, pasando por los cuerpos, las emociones, las conductas, lo simbólico y los lenguajes” (2019: 46).

Señala la Redeg que “se trata de rehacer tanto el saber, como las prácticas pedagógicas para que sean fuente de libertad y desarrollo para las mujeres y demás sectores excluidos” (2019: 101), y en lo práctico ha adoptado como punto de partida el aparte 3.5.2, “Enfoque de género”, del documento *Currículo para la excelencia*

parte de la preparación de la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos celebrada ese año. <https://es.scribd.com/document/356102183/QUE-PUEDA-APORTAR-LAS-CONFITEA-VI-6-REPEM-LAC>

académica y la formación integral. Orientaciones generales (SED Bogotá 2014: 85), en el cual se plantea lo siguiente:

“ Una propuesta curricular con enfoque de género ha de facilitar al menos:

- Identificación, análisis y eliminación paulatina de estereotipos sobre lo masculino y lo femenino, que se observen en la vivencia de la escolaridad, en todas las acciones y prácticas propias del área disciplinar.
- Revaloración y transformación de contenidos curriculares que desconozcan, nieguen o subvaloren la experiencia femenina y sus aportes en beneficio de la humanidad, y/o que sobreestimen la experiencia y los valores asociados a lo masculino como medida de lo humano.
- Orientación a las y los estudiantes hacia la construcción de identidades basadas en el reconocimiento de atributos, capacidades, intereses y anhelos personales, que favorezcan la autonomía personal y social, el desarrollo pleno de las potencialidades y el libre desarrollo de la personalidad.
- Indagación, identificación y difusión, entre las y los escolares, de historias de vida de mujeres, que puedan constituirse en ejemplos a seguir en los diferentes campos de acción del área disciplinar.
- Eliminación paulatina de las prácticas discriminatorias y las interacciones violentas y degradantes hacia las personas, cualquiera que sea su condición sexual, social, étnica, cultural o de género, de todas las actividades del área disciplinar.
- Reconocimiento de las vivencias y experiencias previas, diferenciales entre mujeres, hombres y personas intersexuales, así como de las prácticas de aprendizaje y estilos cognitivos personales, que impliquen formular actividades de aprendizaje variadas y acordes a esos estilos y prácticas” (Redeg 2019: 101).

Por su parte, Rita Segato propone tener en cuenta:

“ Una contra-pedagogía del poder, es decir, una educación antipatriarcal que cuestione los mandatos de la masculinidad hegemónica y todo lo que de ello se deriva [...].

- Una educación histórica de la memoria de las mujeres y sus saberes populares y experienciales [...] una educación comunitaria que ayude a pensar y actuar colectivamente y sirva de ruptura, una vez más, de aquellos valores impuestos desde las estructuras del sistema neoliberal.

- Educación en masculinidades no hegemónicas que visibilicen cómo el machismo también victimiza, silencia y oprime las masculinidades y dónde se nombre la violencia en todas sus dimensiones, intragénero e inter-género.
- Pedagogía de las emociones, los placeres, las sexualidades y los vínculos afectivos. Es decir, una educación de lo colectivo, de los buenos tratos y que produzca comunidades de cuidados, vínculos recíprocos en libertad e igualdad y que ponga límites a la cosificación de la vida, a la degradación de los y las otras y, en definitiva, a las relaciones de violencia (citada en Bejarano y otras” 2019: 47). **t**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEJARANO FRANCO, María Teresa; Irene MARTÍNEZ MARTÍN y Montserrat BLANCO GARCÍA (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, pp. 37-50.

REDEG, RED DE DOCENTES PARA LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN DE BOGOTÁ (2019). *La marca indeleble de género: un insumo pedagógico para la escuela*. Bogotá: Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico.

REPEM, RED DE EDUCACIÓN POPULAR ENTRE MUJERES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2018). *Travesías pedagógicas en Educación Popular Feminista*. Bogotá: Repem.

SED, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones generales*. Bogotá: SED.

La pedagogía Pikler en contextos costeros y amazónicos: aprendizajes

En este artículo se narra la transformación de la mirada y las prácticas de Rosario Rivero y Ricardo Villarreal cuando compartían la pedagogía Pikler y la Atención Temprana del Desarrollo Infantil con docentes, madres y padres de familia, y promotoras comunitarias de diversos contextos culturales de la costa, los Andes y la Amazonía del Perú.

PALABRAS CLAVE:

Pedagogía Pikler, Desarrollo infantil temprano, Diálogo de saberes, Pautas de crianza, Perú.

Pikler pedagogy in the Andean and the Amazon: learning by doing

This article reports the transformation of the outlook and practices of Rosario Rivero and Ricardo Villarreal when they shared Pikler pedagogy and Early Childhood Development Care with teachers, parents and community volunteers in various cultural contexts on the coast, in the Andes and in the Amazon of Peru.

KEYWORDS:

Pikler Pedagogy, Early Childhood Development, Dialogue of knowledge, Parenting guidelines, Peru.

ROSARIO RIVERO PÉREZ

Educadora de Educación Inicial por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago de Chile, con especialización en Desarrollo Infantil Temprano en la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina, y Pedagogía Pikler en el Instituto Emmi Pikler de Budapest, Hungría. Fundadora de la Asociación Pikler Perú, que integra a personas comprometidas con la infancia del país. Dirige el Centro Epaní-Espacio para la Niñez.

RICARDO HEBER VILLARREAL

Integrante de la Asociación Pikler Perú, que integra a personas comprometidas con la infancia de nuestro país.

extos andinos de la práctica

Para conocer, primero hay que reconocer.
Boaventura de Sousa Santos

En este artículo exponemos nuestras reflexiones sobre la compleja experiencia de compartir nuestra formación como psicomotricistas y especialistas en atención temprana del desarrollo infantil con docentes, madres y padres de familia de comunidades amazónicas y andinas. Qué hicimos para no convertirnos en colonizadores piklerianos sino generar con diferentes comunidades un diálogo de saberes en los que la otra persona, sea un padre de familia del pueblo awajún¹ o una maestra rural de Cajamarca, se sintiera acogida, valorada y escuchada cuando compartía su forma de criar o educar.

Nuestras idas y vueltas, nuestras aperturas y cierres, entramados con los aportes del enfoque Pikler, nos permitieron iniciar un camino de conocimiento y de transformación mutuamente modificante y encontrar nuevas formas de acompañar a las familias, tanto en nuestro Centro de Acompañamiento al Desarrollo como en instituciones educativas y comunidades de diversos lugares del país.

Cuando llegamos al Perú en el año 2002 tuvimos la oportunidad de conocer y compartir con otras personas la realidad de las diversas infancias peruanas gracias a encuentros con profesionales y no profesionales comprometidos con la niñez, que trabajaban en organismos gubernamentales internacionales y organizaciones no gubernamentales.

¹ En el Perú "existen 47 lenguas indígenas; cuatro se hablan en la zona andina y 43 en la zona amazónica. Las lenguas con más hablantes son el quechua, el aimara, el asháninka y el awajún. Es importante resaltar que 13 de cada 100 peruanos y peruanas hablan una lengua indígena" (Ministerio de Cultura del Perú s. f.).

"Sabíamos que nos enfrentaríamos a la desigualdad, a la pobreza, a corrientes de pensamiento diferentes a la nuestra. Sabíamos que iríamos a un lugar donde existe, de manera implícita o explícita, en una forma bastante usual y generalizada, un abordaje conductista para acompañar al niño en su desarrollo" (Rivero 2002): este era, a grandes rasgos, el escenario con el que nos encontramos.

Nuestra experiencia profesional estaba centrada en la atención al desarrollo de niños, niñas y sus familias en un centro privado, y en nuestra participación en la deliberación de políticas públicas, especialmente en el ámbito de la educación. Desde nuestros inicios realizamos jornadas con docentes y especialistas convocados por el Ministerio de Educación y con promotoras educativas de diferentes organismos no gubernamentales (Rivero 2002). En estas jornadas atisbamos las complejas condiciones en las que se desarrollaba la vida de muchos niños y niñas en el país, la falta de apoyo gubernamental, la extensión del territorio; la diversidad geográfica, lingüística y cultural, la dificultad del acceso a muchas comunidades. También conocimos los escasos recursos que se invertían en el desarrollo infantil o, peor aún, la falta de voluntad política para salir del círculo perverso de la pobreza y la exclusión. Pudimos también maravillarnos por la belleza de los paisajes, la riqueza cultural, la ternura, la generosidad y la capacidad de resiliencia de los más postergados.

Realizamos capacitaciones desde el abordaje de la neuropsicosociología del desarrollo. Los aportes de Emmi Pikler y su equipo, al igual que la práctica psicomotriz, constituyeron un piso y soporte fundamental para este trabajo. Tuvimos la oportunidad de trabajar como consultores y escribir textos y documentos oficiales que introdujeron un nuevo discurso o una nueva forma de mirar al niño, la niña y el sujeto en general. Si bien re-

cibimos apoyo de algunas organizaciones no gubernamentales y de autoridades del Ministerio de Educación comprometidas con la infancia y con este enfoque de desarrollo infantil, percibimos también resistencias en sectores que no lográbamos descifrar.

Uno de nuestros primeros aprendizajes ocurrió a raíz de las imágenes de los cuadernillos que elaboramos para docentes y promotoras educativas rurales con el objetivo de apoyar su trabajo con las familias. Dibujado rústicamente, un cuadernillo mostraba a un niño sentado en una sillita Lóczy, un tipo particular de mobiliario ideado por la pediatra húngara Emmi Pikler, parecido a un pupitre de escuela, cuyo asiento está pegado a una base para que los niños y las niñas que ya hayan logrado sentarse de manera segura se acomoden en ella al momento de las comidas, con una persona adulta acompañándolos en el momento de la alimentación. Una de las especialistas del equipo, que provenía de una zona andina, comentó que ese dibujo no correspondía a la cosmovisión andina ni amazónica, ya que en las comunidades rurales no se come empleando mesas ni sillas, sino acomodándose en el piso. Solo las familias con influencia de la cultura occidental las usan, nos dijo. Occidentales eran las costumbres y formas de ver el mundo de las personas de Lima o de la costa; a su entender, una cultura eurocéntrica en gran medida. Esta observación nos permitió tomar conciencia, paulatinamente, de que nuestras producciones estaban hechas con marcos referenciales propios de la cultura occidental, que remitían a una historia y una visión de mundo asociada y contada por los colonizadores. Hay una frase africana que dice “La historia de África ha sido contada por el cazador; es hora de que sea contada por el leopardo”. Esta observación, entre otras, nos hizo reflexionar e impulsó ajustes en nuestro trabajo pedagógico.

Las guías y documentos que elaboramos con el Ministerio de Educación constituyeron un avance valioso en términos de posicionar un trato más respetuoso hacia la infancia y valorar la autonomía y seguridad infantil. Estos principios fueron tomando cuerpo en el discurso oficial, pero en la realidad quedaba mucho por hacer, reflexionar, cuestionar, formar, deconstruir, construir, aprender y desaprender.

En medio de una realidad educativa y curricular fuertemente influenciada por la estimulación temprana y el conductismo, empezaron a tomar fuerza conceptos como juego, libertad de movimiento, respeto, autonomía, seguridad y cuidados de calidad. Lentamente, las

semillas piklerianas empezaban a germinar y a renovar el ambiente educativo y la cultura de crianza en distintos lugares del país.

Considerábamos necesario que los equipos técnicos del Ministerio de Educación y los diversos profesionales que operaban con la infancia y las familias fueran conociendo, reflexionando y discutiendo los principios de la pedagogía Pikler, por lo que, desde el sector privado, organizamos cursos para profesionales, técnicos y personas de distintas áreas comprometidas con la infancia, así como cursos con apoyo del Estado, organismos gubernamentales e internacionales. Si bien las docentes de Lima se interesaron y apoyaron la propuesta, en otras provincias, especialmente en zonas andinas y amazónicas, se expresaron formas sutiles y abiertas de resistencia. Esto nos llevó a cuestionarnos, buscar respuestas, dialogar e intentar conocer otros puntos de vista.

Un momento importante en este recorrido surgió cuando colaboré en la formación de promotoras educativas comunitarias en la Amazonía, a solicitud de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (Digeibira).² Los apus y los dirigentes valoraron nuestra propuesta pedagógica con base pikleriana y la eligieron por sobre otras propuestas basadas en la estimulación temprana tradicional. Encontraron en nuestra propuesta conceptos afines con su cosmovisión, como la autonomía y el respeto.

Cuando visité la triple frontera amazónica, junto a Selva Chirif, y tuve la oportunidad de dialogar con mujeres de las comunidades yagua, tikuna y kukama, comprendí algo que hizo que en mis prácticas diera un giro copernicano: no podía transmitir una forma de conocimiento enmarcada en una estructura occidental a culturas cuya cosmovisión o cosmovisiones distaban radicalmente de esta, en forma y contenido.

Comprendí que no podía transmitir nuestro enfoque del desarrollo infantil desde un conocimiento monocultural, sino que tenía que reconocer la diversidad de conocimientos sobre la crianza y la infancia. Eso que Boaventura de Sousa Santos llama “ecología de los saberes”.

A partir de esta idea, y siguiendo a Rodolfo Kusch, afirmamos que

2 Ver Chirif y Rivero 2015.

ROSARIO RIVERO PÉREZ



ROSARIO RIVERO PÉREZ



ROSARIO RIVERO PÉREZ



ROSARIO RIVERO PÉREZ



“ El pensamiento americano parte de un proceso dialéctico de negación, que es, al mismo tiempo, un movimiento de resistencia y autoafirmación del hombre americano, ante la invasión colonial de un pensar anquilosado europeo que ve a América como ente, como objeto, al que trata de manipular para su propia utilidad, tanto en un sentido económico como cultural. Al hacerlo la transforma en un objeto sin vida y sin historia. El pensamiento occidental no tolera otra racionalidad posible que la propia” (Pérez 2010: 28).

La comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión eurocéntrica del mismo. Recordaba que De Sousa Santos (2010) habla de profundizar en esta teoría de conocimiento académico y científico que hemos heredado, y que quizás no da cuenta de la diversidad del mundo. Para él no hay justicia global sin justicia cognitiva global.

De Sousa Santos plantea, además, que es necesario mirar críticamente el modelo epistemológico de la modernidad occidental, un modelo que ha fracasado porque asumió, sin dialogar con otros conocimientos, que tenía el monopolio del conocimiento riguroso. A este hecho, De Sousa Santos lo llama epistemicidio o destrucción masiva del conocimiento y la experiencia social, porque ha invisibilizado y desperdiciado el conocimiento ances-

tral. Del mismo modo, Kusch decía que “Para conocer la ética de una cultura hay que tomar conciencia de sus pautas culturales, ya que quien las ignora puede cometer un etnocidio” (Pérez 2010: 34-35).

Para De Sousa Santos, el conocimiento científico eurocéntrico se siente como el único riguroso; y lo que hace es transformar los otros conocimientos populares, artesanales, de los movimientos campesinos y urbanos, en información para encuestas, sondeos, entrevistas. No reconoce el conocimiento ancestral como válido, sino como superstición, opinión subjetiva o sentido común sin valor.

La pregunta que me formulé al llegar al Perú cobraba sentido: ¿cómo transmitir la valiosa formación recibida en la Argentina, en psicomotricidad educativa y atención temprana del desarrollo infantil, y la puesta en práctica de estos abordajes? (Rivero 2002: 85). No podía hacerlo de la misma manera como la recibí, ya que los destinatarios eran otros distintos a mí. A pesar de ser habitantes de un mismo territorio y de una misma nación, pertenecíamos a culturas y cosmovisiones diferentes.

Pude entender, entonces, a tantas personas que rechazan lo foráneo y por verlo como peligroso; entender a

las comunidades no contactadas; entender la mirada escéptica de muchos antropólogos frente a la forma en que los ministerios de Salud, de Educación, de Inclusión Social y de Cultura, entre otros, ingresan a las comunidades de pueblos originarios. Emmanuel Lévinas dice que si el acceso al otro termina en su negación o sometimiento, lo que genera finalmente en el otro es su propia destitución.

La formación que había recibido tenía componentes teóricos muy difíciles de transmitir a comunidades con otras lenguas y costumbres. En varios momentos fui cuestionada por antropólogos y especialistas en áreas rurales —profesionales que intentan preservar las culturas originarias libres de influencias externas— por introducir el enfoque de atención temprana del desarrollo infantil de una manera colonialista. Sin embargo, como expresa José Rivero,

“ Ninguna cultura es una identidad herméticamente cerrada. Todas las culturas están influidas por otras culturas y a su vez tienen posibilidad de ejercer influencia sobre estas. La necesidad de los pueblos de vivir y trabajar en paz debería conducir al respeto de todas las culturas, o al menos de aquellas que valoran la tolerancia y el respeto hacia los otros” (2003: 65).

Observábamos al mismo tiempo, con angustia, cómo cambiaba la cultura en la Amazonía. Las riberas del río Amazonas cubiertas de miles de botellas y plásticos, sus habitantes consumiendo azúcar y comida chatarra, la tala y minería indiscriminada haciendo estragos en todos los territorios.

Para compartir saberes era necesario observar, escuchar, reconocer a los pueblos. Aparece así el concepto de “otroriedad” u “otredad”. La otroriedad, según Leonardo Farfán (2015), es un llamado a ver y a aceptar la diversidad como un hecho natural, sin forzar ni tener que educar en la diferencia. La otroriedad nos enseña que somos todos otros, otros diferentes, otros valiosos, otros seres humanos. Que la diferencia es solo un accidente y parte de su otroriedad.

Aprendimos de Lóczy que había que ponerse en el lugar del bebé, del niño y la niña, para acompañarlo a crecer. Teníamos que ponernos también en el lugar del adulto que cría a ese bebé, niño o niña, y que forma a otras personas adultas para la crianza. Escucharlos en sus costumbres, sueños, anhelos y esperanzas; en su desconcierto y desesperanzas.

Los mismos pobladores nos fueron indicando el camino. Ellos y ellas nos contaban cómo crían a sus hijos e hijas,

y nosotros les contábamos lo que habíamos aprendido de Pikler en relación con los cuidados, la autonomía, la motricidad y el juego. Juntos aprendíamos a reconocernos, conocernos y valorarnos mutuamente.

Un profesor awajún, luego de ver un video del baño de un bebé del Instituto Pikler, nos comentó: “Así tratamos a nuestros bebés, como ellas, como brotes de flor”. Otro profesor, al ver el video *Moverse en libertad* (Csatari y otras 1999), dijo:

“ Si no nos hubieran fajado desde pequeños, a lo mejor seríamos más libres ahora y defenderíamos más nuestros derechos, reclamaríamos más. [...] Es importante que a nuestros niños andinos les demos la posibilidad de moverse libremente, de construir por ellos mismos las posturas, así serán más seguros y autónomos, sufrirán menos” (Rivero 2002: 86).

Nos dimos cuenta de que las ilustraciones y estrategias utilizadas en las guías y otros documentos eran pertinentes para poblaciones originarias que hablan otras lenguas, pero también nos dimos cuenta de que les decían qué y cómo hacer desde un lugar determinado, valioso sin duda, pero que no era el suyo. No habían participado, con sus saberes, en el proceso de elaborar las guías.

Por ello, es apasionante lo que De Sousa Santos nos plantea en su ensayo *Las epistemologías del sur*:

“ [...] exactamente el intento de realizar esa justicia cognitiva global, o sea, traer otros conocimientos para el interior del conocimiento científico, porque son otras maneras de hacer ciencia. Incluso no tiene sentido decir que no son científicos, son otras ciencias que existen en otros contextos simbólicos. Y estamos hablando, en el fondo, de la inmensa mayoría de la población. Basta mirar China y la India, cuyas cosmovisiones, universos simbólicos y sus conocimientos milenarios son totalmente distintos de los que existen en Europa” (2012: 2'49"-3'22").

Los viajes, las conversaciones, el reconocer su cultura de crianza, nos permitieron conectar el mundo pikleriano con el mundo de los pueblos originarios a través del Buen Vivir, que es la manera como ellos conciben la vida, la manera de vivir. Nos dimos cuenta de que, tanto para ellos como para Pikler, la capacidad de elegir y actuar de acuerdo con sus intereses genuinos, la autonomía y el respeto a todas las formas de existencia —en el caso de las niñas o de los niños, su manera única y original de existir, sus ritmos—, así como la cultura de crianza de las familias, eran conceptos o ideas compartidas. Entonces fuimos trabajando a partir

de ahí, indagando sobre su cultura de crianza, cómo hacían lo que hacían, dialogando de manera amplia, abierta e interesada.

Ellos deseaban para la infancia lo mismo que nosotros, que muchas personas en el país, que el equipo del Instituto Pikler y tantos más. Además, había una conexión muy interesante entre el Buen Vivir y ese niño o niña producto del buen trato y el cuidado.

La fluidez de la cosmovisión pikleriana cada vez me interesa más; la simplicidad con la que transmite lo profundo de su abordaje. El Buen Vivir indígena es también simple: consumen lo que cosechan, esperan los tiempos de la tierra, no agregan nada de más para obtener una superproducción, no alteran nada. La vida, entonces, se hace posible.

Los habitantes de nuestros pueblos originarios, cada vez más amenazados,

Vivir la experiencia del buen trato, sintiéndose respetados, permite desarrollar una personalidad autónoma y segura; y esto va conformando otra forma de ser hu-

mano, otras formas de existencia. Los aportes de Pikler, en el ámbito amazónico y andino, son:

- El respeto a cada niña o niño, a la manera como es criado por sus familias y la comunidad, partiendo de los intereses y necesidades, en un diálogo de saberes.
- La valoración del juego y la exploración en un espacio seguro y con material pertinente.
- La importancia de una actitud respetuosa durante los cuidados.
- Que las madres, los padres y toda la familia comprendan que es posible repartir el espacio común: si el bebé también recibe su espacio, propio y seguro, todos los miembros de la familia puedan dedicarse a sus propias tareas.

Esta experiencia fue mutuamente modificante. Aprendimos a ser más coherentes con nuestra formación profesional, a mirar más e intervenir menos, a ser respetuosos y valorar los saberes históricamente invisibilizados. **t**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHIRIF, Selva y Rosario RIVERO (2015). *Plan de Formación en Educación Inicial con enfoque intercultural para promotoras educativas comunitarias de primer ciclo para OEA*. Lima: Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (Digeibira). Ministerio de Educación.

CSATARI, Irén; Attila Franyó, Ágnes Szánto, y Anna Tardos, DESCAMPS, F. PÉTER, A. (1999). *Movearse en libertad*. Hungría. Beta & Krako

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2010). *Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (Sociales Publicaciones y Facultad de Filosofía y Letras), Prometeo.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2012). *Epistemologías del sur* (ES, Entrevista ALICE 5/9). Video en Youtube, <https://www.youtube.com/watch?v=S30073BA5EI>

FARFÁN, Leonardo (2015). *La otoriedad, del autismo a la diversidad*. Blog de la Fundación AMAsperger.

<https://amasperger.wordpress.com/2015/04/01/la-otoriedad-del-autismo-a-la-diversidad-2-de-abril-2015/>

MINISTERIO DE CULTURA DEL PERÚ (s. f.). Preguntas frecuentes. Centro de Recursos Interculturales. <http://centroderecursos.cultura.pe/es/FAQ/?cuántas-lenguas-ind%C3%ADgenas-se-hablan-en-el-perú>

PÉREZ, Alberto Julián (2010). Rodolfo Kusch y su crítica a la razón occidental. *Mitológicas*, XXV, pp. 27-38. Buenos Aires: Centro Argentino de Etnología Americana.

RIVERO, José (2003). Multiculturalismo, identidades múltiples y bilingüismo. En *Educación y globalización: los desafíos para América Latina*, vol. 1. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Corporación Escenarios y Organización de Estados Iberoamericanos. <https://www.oei.es/historico/oeivirt/temasvol1.pdf>

RIVERO, Rosario (2002). La atención temprana y la psicomotricidad operativa como forma válida para enfrentar y ayudar a combatir la pobreza. *La Hamaca*, 12, pp. 83-88.

Tenemos que idear un “aprovechamiento” para las comunidades de pueblos originarios

Bertha Año y Esaú Salón, profesionales de la educación de la región Amazonas, nos dan a conocer el impacto de la pandemia del covid-19 en las comunidades awajún residentes en las provincias de Condorcanqui y Bagua, las acciones emprendidas localmente para garantizar la continuidad de los servicios educativos para estas comunidades y sus necesidades prioritarias en educación.

PALABRAS CLAVE:

Pueblos originarios,
Pandemia,
Educación a distancia,
Educación comunitaria,
Amazonas.

We need to devise “community learning” for indigenous communities

Bertha Año and Esaú Salón, education professionals from the Amazon region, tell us about the impact of the Covid-19 pandemic on the Awajún communities living in the provinces of Condorcanqui and Bagua, local action to guarantee the continuity of educational services for these communities and their priority needs in education.

KEYWORDS:

Indigenous people,
Pandemic,
Distance learning,
Community education,
Amazon.

BERTHA AÑO HUAMÁN

Docente bilingüe, con estudios de posgrado en Educación Intercultural Bilingüe. Directora y docente rural en zonas andinas y capacitadora del Plancad EIB. Coordinadora Académica del Programa de Formación Profesional de Docentes Intitulados en ámbitos amazónicos del Ministerio de Educación. Consultora para Unicef y Unesco en temas educativos y de formación docente para los pueblos originarios awajun/wampis.

Entrevista realizada por María Amelia Palacios y Liliam Hidalgo Collazos el 2 de junio del 2020.

endo en comunidad” eblos originarios

Tarea: ¿Cómo está afectando la pandemia a los pueblos originarios de Condorcanqui y Bagua?

Bertha Año (BA): El ingreso de gente de fuera se ha cuidado bastante, pero cuando se permitieron los viajes humanitarios llegó gente que no cumplió con presentarse a la prueba y optó por ingresar de manera ilegal. Son ellos los que han traído el virus a la zona.

Inicialmente se detectaron 9 casos, todos asintomáticos, pero que, sumados a los casos de contagio de los que llegaron de fuera, se elevaron a 18. Nueve son casos importados y 9 casos de esta zona, contagiados aquí, y un fallecido.

A los que regresaron de manera legal o ilegal los pusieron inmediatamente en aislamiento. Las comunidades de pueblos originarios estuvieron bien preparadas, por ello no se presentan todavía casos en ellas. Las mismas comunidades aislaron a los que venían de fuera a pesar de que habían pasado su cuarentena en Nieva; si tenían el virus ahí se acabó, porque no se han contagiado.

El dengue es el que ha avanzado bastante. Muchas casas han sido abandonadas para trasladarse a sus parcelas; los recipientes que dejaron han favorecido la proliferación de mosquitos. Ya tenemos 78 casos de dengue en un mes. Son los casos que llegan a registrarse, pero en las comunidades esa cantidad debe ser mayor; eso es lo preocupante ahora.

Tarea: ¿El dengue está afectando más a la población que el covid-19?

BA: Así es. Hay 18 casos de covid más un caso no confirmado, podrían ser 19 los contagiados, pero con dengue solo a nivel del distrito de Nieva se han reportado 78. Estamos cuidándonos del dengue y del covid-19.

El impacto mayor de la pandemia fue en sus inicios a nivel psicológico y emocional. El miedo, el pánico, iba creciendo cada vez más, generando conflictos inter-

comunales. El aislamiento ha sido comunal. Impedían que miembros de otra comunidad vecina ingresaran o salieran de la comunidad. Si salen, no regresan; y como necesitaban víveres, salían. Nos enterábamos, por la radio, que había conflictos al interior de la comunidad porque alguien había salido sin autorización. Empezaron a reunirse para establecer acuerdos y normas cada vez más extremas. Algunas comunidades no dejaban ingresar ni al personal de salud. Si algunos profesores intentaban realizar coordinaciones o visitas a los domicilios, también se vieron restringidos. Los niveles de entendimiento al interior de la comunidad o con otros sectores como salud y educación, o los comités multisectoriales que se han constituido en razón de la pandemia, han tenido que enfrentar el posicionamiento a nivel comunal. A un alcalde que llevaba víveres para la canasta familiar no le dejaron ingresar a El Cenepa. Los alimentos estuvieron cuatro a cinco días varados porque venían de Imaza, donde se presentaron los primeros casos de coronavirus.

Por otro lado, los apoyos sociales, como Pensión 65 o el Programa Juntos, también han generado bastante tensión, porque tenían que venir desde las comunidades hasta Nieva para recogerlos del banco, porque en Condorcanqui solo hay Banco de la Nación en Nieva y un cajero instalado en Río Santiago. Venir hasta Nieva generaba incomodidad en la gente; ahora están pensando llevar estos apoyos a las mismas comunidades para evitar la movilización de personas.

La pandemia también ha afectado el proyecto de vida de los estudiantes. Chicos que habían salido a Lima, Chiclayo, Jaén, para dar continuidad a su formación de nivel superior, se han visto obligados a quedarse en sus comunidades. Las universidades e institutos superiores técnicos o tecnológicos les proponen educación a distancia, pero ellos tienen las mismas dificultades de acceso que los chicos de EBR. Parte de ellos no van a querer viajar ya para continuar sus estudios.

Los gobiernos locales y los comités multisectoriales son los que han liderado la repuesta a la pandemia; también la Iglesia ha apoyado en salud. La organización a nivel provincial y distrital se ha ido debilitando con el paso de los días. Sostener, por ejemplo, la logística de los piquetes o puestos de seguridad para evitar el ingreso de las personas que llegaban de manera informal o ilegal, generaba costos. Entonces, el día 51 o 52 el gobierno local se agotaba, generando conflictos entre las comunidades y los comités multisectoriales. En Río Santiago, el comité multisectorial terminó desactivándose; en El Cenepa, el alcalde awajún no logró niveles de entendimiento con su mismo pueblo. Los alcaldes de los tres distritos de Condorcanqui (Nieva, El Cenepa y Río Santiago) son awajunes; pese a eso, no hubo entendimiento.

Tarea: Además de los gobiernos locales, ¿quiénes son los actores que más han trabajado para que la educación básica continúe para niños, niñas y adolescentes?

BA: Un primer impacto de la pandemia se ha visto en los maestros que estaban en un nivel de inercia: “y ahora, ¿qué se viene?”. Cuando aparece Aprendo en Casa salen de esa inercia y se preguntan “¿qué hacer ahora?”. Sin esa propuesta desde el sector, las cosas no hubiesen avanzado en la ruralidad, principalmente. Los maestros, al ver que no había condiciones en las comunidades para implementar la estrategia, empezaron a considerar otras formas. Hubo un intento con las radios, pero las familias no contaban con el aparato; y si lo tenían, necesitaban baterías para recargarlo. También hubo intentos con los altoparlantes y tampoco funcionó, porque la cobertura era muy pequeña, no llegaba a extenderse en el caso de comunidades grandes. Los celulares eran otra opción en lugares donde hay cobertura, como capitales de provincia y distrito.

¿Quién lidera? Los directores de instituciones educativas, bajo la dirección de las UGEL. En la provincia de Condorcanqui tenemos una UGEL ejecutora en Nieva y una UGEL EIB en El Cenepa, que depende de esta ejecutora. También una UGEL EIB en el distrito de Imaza, provincia de Bagua. Las dos UGEL EIB estaban en su primer año de funcionamiento; no tenían experiencia, todo lo tenían pensado en el marco de la presencialidad, no esperaban ejecutar actividades a distancia. La pandemia los dejó como bloqueados; han ido acomodándose, pero ha tomado su tiempo.

La UGEL de Nieva, constituida con su equipo completo, ha logrado mover más el trabajo de Aprendo en Casa

con estrategias variadas. En Nieva hay internet y radio, por eso estamos conectados. La señal de televisión entra, pero de manera restringida.

En educación inicial las que han tomado la batuta son las madres. Algunas profesoras de inicial me decían: “hemos trabajado con las mamás, les hemos explicado página por página qué cosa deben hacer y cómo las actividades son concretas, adaptadas a la cotidianidad en la que vive el niño. Les ha sido más fácil a las profesoras trabajar con las mamás en lengua originaria —todas las maestras son hablantes de lengua originaria— y la comunicación ha fluido como se esperaba. En todas las comunidades y anexos hay educación inicial y las maestras generalmente son de la misma comunidad.

En educación primaria casi el cien por ciento de los maestros son de la zona y hablan la lengua originaria —condición para su contrato—. Debido a que los materiales educativos fueron entregados a las familias y los hermanos que están en secundaria apoyan en la educación de los niños y niñas junto con los padres, sí tienen algún nivel de preparación.

En la secundaria eso no sucede. Los colegios no están en cada comunidad, ni en cada anexo. La procedencia de los estudiantes se extiende. En Huampami, por ejemplo, los 401 estudiantes de secundaria provienen de 28 comunidades. Los estudiantes de los colegios de varones con residencia en Imaza provienen de 70 comunidades y anexos. El colegio de mujeres es integrado: ofrece educación inicial, primaria y secundaria. Las estudiantes provienen de 104 comunidades y anexos situados en Imaza, El Cenepa, Santiago, Nieva e inclusive Loreto. El porcentaje de estudiantes a los que se está atendiendo en la secundaria es mínimo.

En la secundaria los chicos no reciben apoyo de padres ni madres, porque están desvinculados de lo académico. Incluso un profesor de primaria decía: “yo le apoyo a mi hijo de segundo, de tercero, pero al de quinto hasta en Comunicación ya tengo dificultad”. Se requiere que el maestro tenga algún nivel de contacto con los estudiantes de secundaria.

Tarea: En secundaria ¿los estudiantes no están siguiendo el programa Aprendo en Casa?

BA: Así es. Por ejemplo, en Huampami, de 401 estudiantes, 189 están conectados con los profesores, trabajando las estrategias de Aprendo en Casa. Pero los demás no tienen ningún contacto. El director decía: “han venido



“Los maestros lo que necesitan son herramientas para trabajar a distancia, y que la elaboración de informes se agilice un poco. Esa es su mayor preocupación, porque está asociada a sus haberes: ‘Si yo no hago este informe, no me van a pagar’, entonces eso les resta tiempo para proponer estrategias”.

Bertha Año Huamán.

padres de familias de tales comunidades y me han dicho: ‘¿cómo va a ser?, ustedes serán los responsables de que pierdan el año escolar mis hijos’. ¿Qué podemos hacer? no podemos movilizarnos en este momento. Los padres dicen ‘nos tendrán que dar los cuadernos de trabajo’. Pero si el estudiante no tiene contacto con el docente no va hacer su tarea; necesita que su profesor lo motive: ‘muy bien, hiciste tu tarea, ya te registré’. Esa motivación falta”.

En el colegio Huampami estábamos pensando conformar equipos docentes itinerantes para identificar diez sedes donde los chicos podrían encontrarse con sus maestros. Pero se requiere presupuesto para que los docentes se movilicen, y los presupuestos para desplazarse en la selva son altos. Vamos a ver la forma de darles el apoyo y llegar a consensos con los padres, de modo que generen las coordinaciones para que los docentes que lleguen a su comunidad se queden una semana atendiendo a los estudiantes, entregando material y recepcionando sus trabajos, y así se sientan escuchados.

El director de secundaria del colegio está pensando elaborar fichas y materiales que sean pertinentes a la realidad de estos estudiantes, su nivel académico

y lingüístico. Los chicos de primer año de secundaria tienen dificultades con la lengua y les va a llegar un material estrictamente hispano sin que haya un apoyo. Los padres de familia están preocupados por el futuro de sus hijos. La pandemia, el pánico, el miedo ya disminuyeron, y empiezan a preguntar “¿qué va a ser de nuestros hijos?”. Algunos directores están confiados en las *tablets*, pero esas estrategias aquí ya se han dado. Quién en la comunidad, si uno de los aparatos no funciona, les va a apoyar. En la presencialidad ya había dificultades con el uso de las *tablets*; ahora que no va a estar el docente, no sé cómo será.

Por otro lado, los docentes están elaborando las fichas adaptadas al nivel de desarrollo de la segunda lengua de los estudiantes, porque saben que es difícil que ellos avancen solos, sin apoyo docente. Pueden estar escribiendo algo, pero no hay aprendizaje. Por eso están elaborando fichas y articulando las áreas. Vamos a ver cómo se les apoya con la impresión.

También necesitamos que los maestros se formen —porque sienten que este es el mejor momento para formarse—, pero no a través de una modalidad virtual en plataforma, sino con módulos en físico y herramientas para la educación a distancia.

Los medios de Aprendo en Casa, en este momento, están dirigidos a los estudiantes. Hay que potenciar los medios dirigidos a los maestros. Son los profesores los que escuchan más las emisiones de radio y las sesiones de Aprendo en Casa. Si llega a los maestros, hay que pensar en un programa para ellos. A mí me gustó cuando los especialistas explicamos la estructura del informe que va a regir en adelante. Llamaban a la radio los profesores pidiendo que el especialista responda a sus dudas. Y los especialistas dijeron: “Sí, vamos a hacer eso, pero antes nos vamos a organizar para poder atenderlos, de manera que hablemos el mismo lenguaje”. Hasta ahora no volvieron los especialistas. Esa podría ser una estrategia para fortalecer y animar a los maestros.

La radio podría dirigirse también a los padres de familia, que están junto a sus hijos viendo cómo atender sus demandas de información, hacer sus trabajos, enviarlos a sus profesores. La radio puede ser un buen aliado, llegando con mensajes claves no solo para los niños, sino para quienes están haciendo el acompañamiento de los aprendizajes, para los docentes que están medio desorientados y necesitan solucionar sus dudas; que eso fluya más para que tengan mayor motivación y avanzar.

Tarea: ¿Los docentes están recibiendo acompañamiento?

BA: Igual hay dificultad de comunicación. Algunos acompañantes están esperando que se levante la emergencia para concentrarse en algunos lugares, porque tienen dificultades para comunicarse con los docentes que están en comunidades sin comunicación. Pero los acompañantes, en lugares donde hay comunicación con los docentes, los están apoyando. Los maestros lo que necesitan son herramientas para trabajar a distancia, y que la elaboración de informes se agilice un poco. Esa es su mayor preocupación, porque está asociada a sus haberes: “Si yo no hago este informe, no me van a pagar”, entonces eso les resta tiempo para proponer estrategias.

Tarea: Decías que en educación inicial los profesores explicaban a los padres de familia las actividades que tenían que realizar con sus hijos e hijas. ¿Hay contacto presencial entre profesores y padres?

BA: Así es. Un porcentaje de la educación inicial se ofrece con promotoras contratadas a propuesta de la comunidad. Las promotoras y los profesores de inicial estaban en la comunidad cuando se dio la emergencia. Generalmente se contratan cerca a sus domicilios, en sus mismas comunidades. Las maestras de educación inicial tienen mayor nivel de confianza y acercamiento

con las madres, entonces trabajan con ellas, con material concreto, y pueden reemplazar algún material de la escuela con recursos que hay en la chacra; les dan sugerencias para que las madres vayan recreando en su cotidianidad el aprendizaje de los niños.

Tarea: ¿Cuáles son las acciones más urgentes o prioritarias a desarrollar en la zona para llegar con el mejor servicio educativo posible a los estudiantes de pueblos originarios?

BA: Una primera tarea es tener mucha claridad sobre dónde están los docentes, para evitar estrategias que no funcionarían sin ellos. Hay docentes que están en una comunidad cercana y se movilizan desde sus casas para llegar a la comunidad donde trabajan. Pero hay otros que están distantes de la comunidad, tienen que viajar, en chalupa, dos, tres horas. No sé qué posibilidad habría de realizar permutas. Si estoy en tal comunidad, pero mi centro de trabajo está en otra y en esa otra hay otro docente, ambos tenemos dificultades para ir yo a esa comunidad y ese docente venir aquí; una permuta podría solucionarlo.

También hay docentes de secundaria que no han llegado a Huampami; están en Lima, Chiclayo o Jaén. Si vuelven en agosto, podría aceptarlos la comunidad. Las comunidades les dicen: “Si ustedes se van, no van a volver”. Por eso en Huampami varios docentes han optado por quedarse, aun siendo de Chiclayo o de Lima. Los que estaban más lejos prefirieron quedarse, sin saber que el asilamiento iba a extenderse tanto. Estos docentes van a seguir trabajando, desde donde están, con los chicos que tienen acceso al celular y al WhatsApp. Pero necesitamos recursos para atender con otras estrategias en las comunidades. Por eso, es importante la localización de los docentes. Con los reportes que han recibido las UGEL, tienen información para ir pensando en esto.

Necesitamos conversar más con las comunidades. Si no generamos acuerdos con ellos, exponemos a los docentes. Las autoridades comunales están abiertas a dialogar; no podemos crear equipos itinerantes que visiten cada comunidad sin coordinar con las autoridades comunales. Si en sus reglamentos han establecido que no van a ingresar ni los profesores, hay que entrar a tallar en esos reglamentos y explicar esta nueva forma de trabajar.

Los materiales que elaboren los maestros tienen que estar acordes con el nivel académico y de desarrollo lingüístico de los estudiantes. Los cuadernos de trabajo no han funcionado ni cuando estaban los profesores en la educación presencial. Todos los chicos tienen sus



BERTHA AÑO HUAMÁN



BERTHA AÑO HUAMÁN



BERTHA AÑO HUAMÁN

cuadernos, porque los han distribuido con los víveres de Qali Warma, pero tienen que ser complementados.

Tarea: ¿Por qué no funcionan los cuadernos de trabajo en lengua originaria?

BA: Este es un contexto más oral y los padres de familia no han tenido un nivel de acercamiento a la escritura; les es complicado leer en su propia lengua. Yo soy quechuahablante, pero cuando leo los cuadernos de trabajo no comprendo mi propia lengua. Porque han hecho una traducción, han utilizado neologismos que no conozco. Eso mismo está pasando con los padres, leen junto con sus hijos y no comprenden. También hay menos apropiación del código escrito en primer y segundo grado, y existe una metodología que el profesor debe seguir. Si han entregado a los niños los cuadernos de trabajo, no sé qué estarán haciendo con ellos.

He recomendado a los maestros hacer llegar a los niños *kit* de materiales para que puedan manipular y aprender junto con sus padres, tarjetas léxicas o silábicas, algún material tipo *Coquito*, donde el padre también pueda acompañar. Si uno revisa el cuaderno de trabajo para la apropiación del código escrito, lo entiende el que ha participado en su elaboración. A los docentes les costaba, hasta el año pasado, apropiarse del hilo conductor de ese material. Los niños y los padres no lo van a entender, definitivamente, porque la apropiación del código escrito siempre ha sido tardía en la zona rural. Cuántos niños de cuarto grado no se han apropiado del código escrito y ahora les están entregando un material para cuarto grado cuando no saben todavía leer.

En secundaria tenemos chicos con un universo vocabular elemental, básico. Recordemos que el castellano es su segunda lengua y, esos cuadernos están pensados para niños que tienen como primera lengua el castellano. A una chica con quinto año de secundaria le pedí anotar las palabras nuevas para ella para buscarlas en el diccionario, sacó 100 palabras nuevas. Una lectura con bastante terminología técnica; no la van a entender.

En la comunidad no están en sus casas, como en la ciudad. En algunas comunidades dos veces por semana hacen deporte porque eso les desestresa y hay un acuerdo comunal: "Si aquí no tenemos ningún contagio, igual vamos a hacer nuestro deporte". Los chicos, con sus padres, a la chacra, a la pesca, van al bosque; las niñas, con sus madres, hacen las labores, están en las actividades productivas.

Tendríamos que buscar apoyo para las iniciativas. Los directores dicen "Queremos elaborar fichas, no tenemos papel, no tenemos tinta, nuestra impresora se nos malogró, ¿cómo producimos el material?". Necesitamos hacer las gestiones para obtener apoyo...

La estrategia Aprendo en Casa la aplaudo, pero es una estrategia para áreas con conectividad, para padres que pueden contribuir en el aprendizaje de los estudiantes y para maestros que conocen la dinámica de trabajar con las TIC y otros medios tecnológicos. Pero en nuestra realidad los maestros tienen a veces un celular, pero no lo saben explotar; estudiantes que por primera vez tendrían el celular en sus manos. Tenemos que pensar en un Aprendo en la Comunidad, con todos los elementos de la realidad. **!**

ESAÚ SALÓN VÁSQUEZ. Coordinador regional de la Digeibira en Amazonas

“Son casi 50 mil estudiantes que, independientemente de que sean bilingües o mestizos, tienen que ser atendidos con pertinencia”

Tarea: Esaú, ¿algunas otras acciones inmediatas para las comunidades de pueblos originarios?

Esaú Salón (ES): Es importante el concepto de territorio para entender la dinámica real de lo que allí se está viviendo. Ayer, la presidenta de Onamiap [Organización Nacional de Mujeres Indígenas Andinas y Amazónicas del Perú] decía “Hay que ser pertinentes en todo”. En un inicio se buscó salir del paso, pero ahora tenemos que ir buscando, con más calma, cómo atender con mayor pertinencia las dificultades, las limitaciones que hay en el territorio, que no son pocas. Hay un promedio de 44 500 estudiantes entre Imaza y los tres distritos de Condorcanqui, descontando los de Aramango, donde también hay población indígena que habría que considerar. Hemos estado hablando básicamente de Condorcanqui, pero la población indígena está asentada en Bagua y Condorcanqui. Entonces son casi 50 000 estudiantes que, independientemente de que sean bilingües o mestizos, están en el territorio y tienen que ser atendidos con pertinencia en función de las posibilidades, pero también en función de sus intereses. Luis Bretel decía que, si no respondemos al interés, a la expectativa del estudiante y seguimos centrados en lo que nosotros pensamos que le interesa o que debería aprender, nos quedaremos en la dimensión del desarrollo cognitivo y no en el desarrollo de competencias. Entonces, es importantísimo partir de estos hallazgos, que nos han sido muy difíciles en ese territorio, para responder, progresivamente, con pertinencia a esas comunidades.

La misma presidenta de Onamiap decía “¿Por qué nos dicen a nosotros ‘Quédense en casa’? Deben decir ‘Quédense en la comunidad’, quédate en la comunidad, porque aquí la vida es comunitaria, no es como en la ciudad que cierra sus puertas. No, en las comunidades y en nuestros pueblos es comunitaria la vida y tenemos que mirarla desde esa perspectiva”.

Complementaría que las instancias de gestión educativa, a pesar de su debilidad institucional, porque

han perdido bastante espacio frente a la sociedad y a la comunidad, vienen haciendo esfuerzos y buscando maneras de responder a las demandas y necesidades de la población. La semana pasada, la Dirección de Gestión Pedagógica, por ejemplo, ha realizado con todas las UGEL reuniones de balance de 4 a 5 horas, en donde todos compartieron sus puntos de vista, comentaron lo que está pasando, mencionaron lo que está pendiente de hacer. Eso ya es un gran avance, porque a partir de lo que vamos identificando como potencialidad y dificultad, iremos construyendo las propuestas que respondan con mayor pertinencia a esta situación.

En Condorcanqui tenemos 3 UGEL, pero solamente en el papel; las 2 UGEL nuevas ni siquiera figuran oficialmente en el sistema de registro de UGEL; solamente tienen un registro provisional. Su nivel institucional tiene que ir construyéndose de manera progresiva, porque ha sido una decisión política que no le da la posibilidad de atender como institución a ese territorio. La gente ya los reconoce, tienen una licencia y una aceptación social indiscutible, pero la capacidad técnica, la capacidad operativa para enfrentarse a una dificultad como la que estamos enfrentando, ese es el problema. En El Cenepa ha habido incluso oposición del gobierno local, que debería ser el soporte de todo. Un gobierno local que, en vez de unirse, de articular a sus instituciones, ha comenzado a oponerse a este proceso. Tal vez desde otra mirada, con una buena intención, no sabemos, pero a la larga el Aprendo en Casa se ha ido debilitando ahí mucho más que en otros territorios. Tenemos los balances que ha realizado la Dirección Regional de Educación, que van a servir de mucho, independientemente de que haya todavía algunas limitaciones de información. 

Entrevista realizada por María Amelia Palacios y Liliam Hidalgo Collazos el 2 de junio del 2020.

El arte como aliado de la pedagogía intercultural

Rocío Corcuera comparte una reflexión personal sobre la pedagogía intercultural desarrollada por la Asociación Warmayllu para ofrecer una educación pertinente al contexto cultural y a los intereses y necesidades de niños y niñas a través de proyectos en los cuales las artes constituyeron un aliado esencial.

PALABRAS CLAVE:

Pedagogía intercultural,
Arte,
Infancia,
Patrimonio cultural.

Art as an ally of intercultural pedagogy

Rocío Corcuera shares a personal reflection on the intercultural pedagogy developed by the Warmayllu Association to offer an education relevant to the cultural context and to the interests and needs of children, through projects in which the arts were an essential ally.

KEYWORDS:

Intercultural education,
Art,
Childhood,
Cultural heritage.

ROCÍO CORCUERA RÍOS

Magíster en Educación por el Arte. Ha coordinado el proyecto Wiñaq Muhu de educación inicial intercultural, la propuesta curricular de arte con enfoque intercultural y la elaboración de guías metodológicas Arte Perú de Warmayllu. Docente universitaria y consultora en temas de educación, arte e interculturalidad. Especialista de educación en el área de arte y cultura de la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana.

Mirar críticamente el camino recorrido es una tarea indispensable para avanzar en pedagogía y como sociedad. En este artículo comparto una mirada reflexiva sobre los contextos, procesos pedagógicos, logros, dificultades y posibilidades de las propuestas pedagógicas en arte e interculturalidad de la Asociación Warmayllu en las que participé entre los años 2002 y 2014. Una mirada que no es imparcial, pero sí auténtica.

CONSTRUCCIÓN PARTICIPATIVA

Una de las características más relevantes de las propuestas pedagógicas de Warmayllu ha sido su construcción participativa, con procesos en los que nos involucramos no solo miembros del equipo, sino también docentes, personas de las comunidades, niños y niñas. Se iniciaban con una investigación sobre las prácticas de crianza y un diagnóstico de la situación educativa, para luego elaborar propuestas específicas para la zona. No se trataba de un diagnóstico convencional, sino de una mirada a la realidad desde sus protagonistas. Esto permitía que cada quien se reconociera, se viera en su contexto y observara su grado de protagonismo.

A esto se sumó otra característica que les dimos a estos procesos: no fueron diagnósticos educativos de papel y palabra; los lenguajes artísticos fueron un vehículo importante. Se recogía información mediante el dibujo, la historia oral, la dramatización y otros. Por lo tanto, más allá del diagnóstico, también permitían la expresión, la crítica y el disfrute. En Andahuaylas, por ejemplo, estudiantes de primaria se expresaron con dibujos y luego narraron: "En la mañana riego la alfalfa / corto los pastos para los animales / traigo agua del manante /amarro la vaca / doy de comer a los patos / traigo leña para cocinar / cocino la papa" (Contreras, 2006). Sin duda, es muy importante que cada docente considere todo lo que manifiestan las niñas y los niños no solo como "actividades cotidianas" o como saberes previos, sino también como aprendizajes en su contexto.

En el diagnóstico realizado en comunidades rurales de Cajamarca, como punto de partida del proyecto Wiñaq Muhu (Warmayllu, 2004), ante la pregunta "¿Qué es lo que no te gusta de la escuela?" apareció claramente la alusión al castigo físico y a otros tipos de violencia. También sus deseos de una escuela mejor:

A mí no me gusta que nos peguen cuando no sabemos. // No me gusta regresar sola a casa. / No me gusta las pencas del camino. /

No me gusta el toro que lo encuentro en el camino. / No me gusta que me hagan bailar cuando no quiero. / Yo no podía leer ni escribir y tenía miedo del profesor.

Cuando no hacíamos caso nos daba maja. Con su varilla en las manos el profesor llegaba y nos decía "¿han hecho la tarea en su cuaderno?". Bery, sexto grado, La Shicuana.

Cuando venía de 7 años a la escuela me tocó el profesor Jaimito, él ha sido de San Marcos y él no nos pegaba mucho, nos llevaba a pasearnos por los campos de la Shicuana. María, sexto grado, La Shicuana.

Que no marginen a nuestros niños. Muchas veces los profesores dicen que los niños del campo son sucios, hay que enseñarles. Pero no entiendes que este niño vive en un medio diferente, lo que es la chacra. Juan López, campesino de Chamis.

Queremos que [el profesor] nos escuche y no nos insulte. Concepción, padre de Chamis.

Para educar en cualquier lugar es indispensable conocer la vida real de nuestros estudiantes en su territorio. En las escuelas y comunidades rurales de Cajamarca conocimos no solo las condiciones de vida sino también el trato que niñas, niños y familias recibían en la escuela, y también el trato intrafamiliar.

Ciertamente, el tiempo invertido en construir una propuesta educativa de modo participativo es mayor que si se hace meramente en un escritorio. No obstante, fue un tiempo valioso. Algo poco usual, esto es, darles voz a niños y niñas, a las autoridades de las comunidades rurales, a docentes bilingües, ha sido una fuente de aprendizaje para todos los sectores involucrados.

ABRIÉNDOLE PASO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Desde el primer proyecto de Warmayllu (2002) optamos por una educación intercultural. Esto, con el objetivo y la esperanza de propiciar la valoración de la riqueza de nuestra diversidad cultural y la no discriminación de las niñas y los niños por su lengua, sus costumbres o su procedencia. En ese tiempo, tanto en Lima como en las unidades de gestión educativa local (UGEL) de los lugares donde trabajamos, se hablaba poco de educación intercultural, se entendía muy poco y se hacía casi nada.

A los ojos de los grupos de docentes participantes en nuestros proyectos, e inclusive de la mayoría de las



autoridades educativas, estábamos planteando algo extraño, que conllevaba riesgos. Por ello, debíamos no solo sustentar su importancia con claridad, sino también trabajar en procesos para reconocer que nuestra identidad cultural se había visto amenazada por los prejuicios, la marginación y la discriminación. Solo comprendiendo desde cada historia personal lo que nuestro pasado colonial —no tan pasado— ha hecho de nosotros y de nuestras comunidades, fuimos sentando las bases para admitir la necesidad de una educación intercultural para las poblaciones con las que trabajamos. Aunque en ciertas comunidades algunas escasas asociaciones ya trabajaban con este enfoque, la reflexión no había estado presente en la mayoría de las instituciones educativas.

Cuando el Diseño Curricular Nacional del 2005 hizo más explícita la exigencia de un enfoque intercultural, las autoridades educativas de Cajamarca, Andahuaylas y Ventanilla nos pidieron charlas o talleres para docentes sobre interculturalidad. Recién entonces nuestro trabajo dejó de parecer extraño; sin embargo, hay todavía un largo camino por recorrer para que autoridades educativas, docentes y población comprendan la necesidad de una educación intercultural. Lo cierto es que hasta hoy se asocia la educación intercultural solo a zonas bilingües y pueblos originarios, y se reconoce poco la urgencia de una educación intercultural para todas las personas.

En nuestra propuesta *Wiñaq Muhu* decíamos que “La educación intercultural requiere un currículo pertinente, la incorporación de la problemática y de los saberes e intereses locales en el proceso educativo, la apertura al

conocimiento proveniente de otros contextos, el análisis de procesos históricos, el fortalecimiento de la memoria, así como la aplicación de metodologías que incluyan a todos los actores de la comunidad educativa (niños, niñas, padres, madres, sabias y sabios, líderes comunales y otras autoridades” (Warmayllu 2012: 18).

Podemos afirmar que la interculturalidad ha sido siempre el foco de nuestros proyectos pedagógicos. Lamentablemente, esto no significa que siempre hayamos logrado hacer educación intercultural. Los grupos de docentes que Warmayllu acompañaba ganaron mucho en el reconocimiento de la cultura local, el valor de lo propio y el respeto que merece nuestra herencia. Habían negado tanto su propia herencia cultural, que reconocerla y reconocer cuánto habían dejado de lado por temor a la discriminación, resultó un logro grande. Así, muchos docentes empezaron a considerar, en su labor pedagógica, la cultura local, la valoración de las tradiciones y los procesos locales. Sin embargo, muchas veces costaba asumir que valorar las tradiciones no es suficiente para una educación intercultural. Valorar las tradiciones es importante, pero el proceso no se agota allí. Escaseaban las auténticas prácticas de educación intercultural. Tuvimos que cuestionar permanentemente las prácticas pedagógicas, en una suerte de preparación para acercarnos lo mejor posible a esa pretensión. Así lo dice Mauro Alarcón, acompañante pedagógico del proyecto en Andahuaylas:

“ Por un escaso conocimiento de la multiculturalidad y por falta de manejo de estrategias, en varios casos, aún cuesta desarrollar con comodidad actividades sencillas y lúdicas que permitan acceder a otros modos de vivir y crear. La historia de la

formación docente no había considerado la descolonización mental y, por ende, el progreso es lento en el cambio de mirada hacia la interculturalidad” (Alarcón 2012).

Nos resultó más difícil hacer propiamente educación intercultural —sobre todo en educación inicial— en contextos culturales más tradicionales y homogéneos, como los de las comunidades rurales; fue más factible practicarla en territorios con alta diversidad cultural.

En un programa no escolarizado de educación inicial (Pronoei) de Ventanilla tuvimos una experiencia excepcional. La promotora motivó a sus estudiantes a investigar, durante la Semana Santa, a quién le rezaban en sus respectivas casas. Luego contaron en el aula lo que cada quien había indagado, rezaron juntos de distintas maneras y, a partir de esto, la maestra propició la reflexión sobre el respeto a las distintas maneras de creer, rezar o no rezar.

Otra actividad hermosa tuvo lugar con un grupo de sexto grado de primaria de la institución educativa Juan Valer Sandoval, también en Ventanilla. Una excelente maestra sumó su talento a nuestras propuestas y propició que llevaran al aula la música que escuchaban en sus familias, propuesta que generó mucho entusiasmo. Presencé la sesión en la que compartieron la música. Se generó una fiesta de la diversidad, pues, al presentar su indagación, cada estudiante contaba una historia y, en muchos casos, bailaba. La maestra alentó la escucha atenta, la comparación de los ritmos y la identificación de las sensaciones que generaban. Sus estudiantes se dieron cuenta de que los ritmos musicales venían con distintas costumbres y, además, con las diversas lenguas que hablaban sus familias. Esta experiencia permitió reconocer que la música está asociada con la memoria y las emociones; en este caso, con duras vivencias de migración. A partir de esta experiencia iniciaron un proyecto de investigación sobre música peruana, que representó una gran oportunidad para fortalecer su identidad como migrantes. Estos chicos y chicas sufrían discriminación constante en la ciudad, y uno de sus mecanismos de defensa contra la discriminación era dejar de escuchar su música por temor a ser señalados como “serranos”.

TEJIENDO REDES

Un objetivo transversal en todos nuestros proyectos pedagógicos fue el establecimiento de redes de docentes y artistas con interés en fortalecer el vínculo entre educación, arte e interculturalidad. Durante los

primeros años el trabajo con estas redes tuvo un peso muy fuerte en nuestros proyectos. En años posteriores, cuando estuvieron más sólidas, no necesitaron nuestra intervención, pues funcionaron como redes autogestionadas por la comunidad. Asimismo, intentamos evitar que las instituciones que trabajaban en proyectos con temáticas afines a las de Warmayllu nos viéramos como competidoras; debíamos vernos como aliadas. Así, las redes debían ser vistas, en todos los sentidos, como hilos de distintos colores y grosores. Esto fue un principio tanto de la gestión como de las propuestas pedagógicas. Por ello, uno de nuestros puntos de partida en la labor con las escuelas fue la elaboración de inventarios culturales.

Hacer un inventario cultural consiste en desarrollar una investigación sobre el patrimonio cultural de nuestro territorio y sobre las personas e instituciones que la comunidad considera referentes en distintos aspectos del patrimonio cultural. Los inventarios culturales constituyeron una estrategia y, al mismo tiempo un material educativo creativo. Pero sobre todo constituyeron una posibilidad de alianzas: saber con quién contábamos para caminar juntos. Recuerdo claramente cuando, en Ventanilla, un profesor de sexto grado mencionó durante el acompañamiento que sus estudiantes no sabrían inventariar las manifestaciones culturales de su barrio y menos aún a las personas e instituciones que las practicaban. No obstante, con el apoyo de Warmayllu y en diálogo con el alumnado, comprobamos que su conocimiento sobre el patrimonio cultural era abundante. Gracias a esta tarea se acercaron a la noción de patrimonio, y no solo reconocieron el patrimonio material e inmaterial de su comunidad, sino que también descubrieron que numerosas personas los cultivaban.

El inventario cultural constituyó, en distintos lugares, una fuente de proyectos posteriores, y brindó posibilidades para el reconocimiento de las raíces culturales y de la diversidad en la que se convive.

ARTE Y JUEGO EN LA INFANCIA, SEÑALES DE INNOVACIÓN

Cuando hace 17 años empezamos a enfatizar la importancia de las artes en la educación infantil y a promover el juego, la creatividad y la expresión por medio de diversos lenguajes, sin moldes, sin tareas rígidas ni consignas cerradas, nos veían, lamentablemente, como un grupo *innovador*. Nuestro énfasis resultaba *innovador*, fuera de lo común en las instituciones



educativas dedicadas a educar a la infancia, cuando en realidad desde décadas atrás se promovía en otras propuestas. Por algo, ya en 1973, el italiano Gianni Rodari —importante autor de literatura infantil— había acuñado una frase que nosotros asumimos como colectivo: “Arte, no para que todos sean artistas sino para que nadie sea esclavo” (1977: 7). Es decir, arte para tener voz, para ser libre, para crear y conocerse. Probablemente lo más novedoso era el vínculo que intentábamos establecer entre el arte, la educación y la interculturalidad en las escuelas de nuestro diverso Perú, un país con brechas tan abismales, con tanto racismo y discriminación, con tanta violencia hacia niñas y niños, con tanta desconsideración hacia sus manifestaciones auténticas. El juego y la expresión creativa, sin embargo, no significaban dejar de lado la investigación y la crítica, la concreción de proyectos y los emprendimientos insospechados.

Dejar los estereotipos, organizar sectores de juego con las familias, romper el espacio convencional y dejarlo libre de mesas y sillas era una conquista gigante. Salir de las aulas y asumir como ambientes de aprendizaje la chacra, el apu, el manantial, el puquio, entre otros, podía verse como pérdida de tiempo. Que una niña tuviera una hoja en blanco en lugar de una ficha para colorear, se veía como un riesgo. Tanto así, que en el 2006 algunas profesoras de educación inicial de Cajamarca hicieron dos versiones de la programación curricular: una con las características de la propuesta de Warmayllu y otra para mostrársela a la especialista de la UGEL, que no aceptaba cambios en los contenidos y las estrategias pedagógicas a pesar del convenio entre esa institución y Warmayllu. Tiempo después descu-

brimos esa doble programación, que nos mostraba la inseguridad de las profesoras ante la autoridad de la época.

Después de varios años, cuando el Ministerio de Educación publicó el libro *La hora del juego libre en los sectores: guía para educadores de servicios educativos de niños y niñas menores de 6 años* (Minedu, 2010), algunas maestras participantes en nuestros proyectos nos decían: “¡Y pensar que ya tenemos experiencia! Ahora nuestras compañeras nos piden asesoría...”. La incidencia en este tema, sobre todo en el respeto por la expresión de cada estudiante, se amplió el 2014 a partir de la Ruta de Aprendizaje del Minedu titulada “Desarrollo de la expresión en diversos lenguajes”, en la que se plasmaron varias experiencias de nuestro proyecto Wiñaq Muhu. Asimismo, es importante entender el juego en su contexto —tal como las artes, la expresión y todo acto social—; por eso, en nuestros proyectos todas las personas aprendíamos unas de otras. El equipo vivió la educación intercultural: por ejemplo, quienes llegábamos desde Lima con nuestros discursos sobre arte e interculturalidad, fuimos asumiendo lentamente —y no sin dificultad— lo que Mauro Alarcón había investigado con nuestro equipo local en Andahuaylas:

“ Cantadas en su época, contexto y circunstancia, las canciones ayudan al estar bien. En su defecto, son impertinentes, desarmonizan el buen fluir de la vida. Los comuneros dirían “*qa-qay pachan*” en quechua: no se debe cantar por cantar. Se canta a Dios cuando el momento lo pide, se canta carnavales en su tiempo (en las primeras cosechas), se canta a los difuntos cuando hay entierro. Cantar una canción a los difuntos cuando nadie ha fallecido es anunciar la muerte, pedir la muerte. Por ese motivo se canta lo

correspondiente a la temporada; si no, es un *chiki* (malagüero), des-armonizador, un desvalor en la crianza o *allin kawsay*" (Alarcón 2012: 42).

Somos conscientes de que los procesos que promovimos eran complejos, sobre todo cuando iban a contracorriente de lo que buscaban autoridades locales ceñidas a estándares nacionales homogéneos que no valoraban la diversidad local. Y más complejos aun cuando se trataba de población bilingüe. Hacer EIB era un reto mayor en el que algo avanzamos, pero en una medida muy lejana de lo necesario. Como dice Eduardo León:

“ Hay maestras que están convencidas del papel que puede jugar la educación en la vida de sus niñas y niños con una apuesta por el mantenimiento o la revitalización de la cultura. Esas son las docentes que buscan, experimentan, crean y prueban cada día. Y, acertada o equivocadamente, son las que responden, con prácticas reales, a los desafíos cotidianos de una EIB que requiere ser vista con más acuciosidad desde las aulas para evitar idealizaciones que lleven a discursos y políticas educativas desenchufados de la realidad” (León, 2014: 15).

Lo que más tratamos fue no estar “desenchufados de la realidad”, realidad que incluye la situación de la práctica docente, la salud de las niñas y los niños, la burocracia, el financiamiento, etcétera. Siguiendo a León:

“ La EIB no es solo una cuestión de aprendizajes culturales pertinentes, sino también de generación de una nueva cultura ciudadana y de reconstrucción de las instituciones desde una perspectiva que dialogue con las diferentes experiencias culturales de todos sus ciudadanos y todas sus ciudadanas y que ponga fin a las situaciones de opresión de los pueblos indígenas” (León, 2014: 22).

Pienso que, aunque la meta está todavía muy lejos, logramos que se abra una puerta y hemos intentado caminar hacia ella. Cuando empezamos, la puerta estaba cerrada. Los aportes a un currículo de arte con un enfoque intercultural que parte de la investigación y de lo que se entiende por arte en nuestro diverso país; la elaboración de materiales para promover la interculturalidad; las redes de interaprendizaje; los inventarios culturales; el cine en la comunidad, así como el cine hecho con niños y niñas; las capacitaciones en la playa y en museos; la reflexión sobre el respeto a la diversidad, y tantos otros asuntos, son producto de la apertura de esa puerta, a veces con mucha fuerza y a veces con delicadeza.

Los Encuentros Interculturales, que incluyeron a docentes, autoridades, padres y madres, sabias y sabedores,

artesanos y músicos, niños y niñas de distintos lugares del Perú, fueron nuestras más importantes oportunidades para aprender sobre interculturalidad.

Felizmente, desde el primer proyecto sistematizamos nuestra labor, tanto en lo referido a las propuestas que surgían durante la práctica, la autocrítica y la investigación, como a los materiales educativos creativos y las guías metodológicas, las películas documentales y animadas, los juegos y otros. No sin reconocer nuestros errores, sobre todo en cuanto a organización, puedo decir que toda esta experiencia institucional y comunitaria ha sido vivida siempre con arte y con ética. Por último, aunque la frustración también nos ha acompañado, el proyecto ha posibilitado que nuestros sueños y nuestra creatividad superasen sus propios límites. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÓN, Mauro (2012). *Wiñaq Muhu. Propuesta de educación inicial intercultural en Andahuaylas*. Lima: Warmayllu.

CONTRERAS, Libia (2006). *Diagnóstico situacional en Pacucha, Andahuaylas*. Documento de trabajo. Lima: Warmayllu.

LEÓN, Eduardo (2014). *Docencia, interculturalidad y educación inicial*. Lima: Tarea y Minedu.

MINEDU (2010). *La hora del juego libre en los sectores: guía para educadores de servicios educativos de niños y niñas menores de 6 años*. Lima: Minedu.

MINEDU (2014). *Rutas de aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? Desarrollo de la expresión en diversos lenguajes. 3, 4 y 5 años de Educación Inicial. Fascículo 1*. Lima: Minedu.

RODARI, Gianni (1977). *Gramática de la fantasía*. Turín, Italia: Einaudi.

WARMAYLLU (2004). *Wiñaq Muhu. Propuesta pedagógica intercultural para la educación inicial. Documento de trabajo*. Lima: Warmayllu.

WARMAYLLU (2012). *Wiñaq Muhu. Propuesta de educación inicial intercultural en Andahuaylas*. Lima: Warmayllu.

De cómo evitar que la antipedagogía tome la escuela

El autor describe algunas prácticas docentes e institucionales que persisten en la cultura escolar a pesar de que contradicen principios y saberes pedagógicos, e invita a pedagogos y pedagogas a reflexionar sobre su impacto en el estudiantado y en el sentido de la educación en los tiempos actuales.

PALABRAS CLAVE:

Prácticas pedagógicas,
Escuela saludable,
Cuidado del
medioambiente,
Respeto al estudiante,
Perú.

How to prevent anti-pedagogy from taking over schools

The author describes some teaching and institutional practices that persist in school culture despite the fact that they contradict pedagogical principles and knowledge, and invites teachers to reflect on their impact on the student body and on the meaning of education in today's world.

KEYWORDS:

Pedagogical practices,
Healthy school,
Care of the
environment,
Respect the student,
Peru.

DANILO DE LA CRUZ RAMÍREZ

Docente de la Facultad de Educación y miembro de la Unidad de Investigación en Mejoramiento de la Educación Básica en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Integrante de la Junta Directiva de la Asociación Peruana de Lectura (Apelec) y socio de Foro Educativo.

La pedagogía, de acuerdo con la primera definición del Diccionario de la Lengua Española, es la “Ciencia que estudia la metodología y las técnicas que se aplican a la enseñanza y la educación, especialmente la infantil”.¹ Es la acción pedagógica la que moviliza a cada docente; y la pedagogía, el marco o estructura de conocimientos y habilidades con que enfrentamos el proceso de enseñanza-aprendizaje día a día en las aulas. La pedagogía orienta nuestro desempeño, y lo que hagamos para reflexionar sobre ella incide sobre los aprendizajes y sobre el sentido de la escuela en estos tiempos. Aquellas prácticas que contradicen los principios, métodos, modelos o saberes pedagógicos pueden ser calificadas de antipedagógicas.

En su obra *La sociedad desescolarizada*, publicada originalmente en inglés (1970) y más tarde en español (1974), Iván Illich desarrolla cuatro ideas centrales sobre la educación escolarizada:

- La educación universal mediante la escolarización no es viable, y tampoco lo sería más si se intentara mediante instituciones alternativas construidas según el modelo de las escuelas actuales.
- Ni unas nuevas actitudes de los maestros hacia sus alumnos, ni la proliferación de nuevas herramientas y métodos, ni el intento por ampliar la responsabilidad de los maestros hasta que englobe las vidas completas de sus alumnos darán como resultado la educación universal.
- La búsqueda actual de nuevos embudos educacionales debe revertirse hacia la búsqueda de su antítesis institucional: tramas educacionales que aumenten las oportunidades de aprender, compartir, interesarse.
- No solo hay que desescolarizar las instituciones del saber, sino también el *ethos* de la sociedad.

La idea de ofrecer diversas tramas educacionales que aumenten las oportunidades de aprender empieza a tomar fuerza. Nadie duda de que la educación institucional —como la que se desarrolla en las escuelas— necesita un cambio; y las prácticas pedagógicas, una revisión crítica. Sabemos que todo proceso de cambio genera resistencias en las comunidades educativas, de parte de las familias, de estudiantes, docentes y directivos. Tenemos evidencias, en nuestro país, de virajes positivos en la educación pública; no obstante, algunos

parecen afectar más la forma que el fondo de la acción pedagógica. Persiste la idea, por ejemplo, de que el currículo es el único o principal factor del cambio, cuando para ofrecer una educación de calidad para el presente y el futuro se requiere más que solo un nuevo currículo.

Las transformaciones educativas más urgentes, además de las curriculares, son las que necesitamos aplicar en las prácticas pedagógicas y en los hábitos docentes y de las escuelas. Hay prácticas que necesitamos desaprender, otras que necesitamos repensar en relación con las demandas del mundo actual, y también están las que debemos cambiar radicalmente para contrarrestar el individualismo, el consumismo y la violencia, que deshumanizan a nuestro estudiantado y lo alejan de valores como la justicia, el vivir bien y la solidaridad, para mencionar solo algunos.

En la cultura escolar hay actividades y actitudes que se han enquistado y están distorsionando su finalidad formativa, comúnmente conocidas como “práctica pedagógica tradicional”.² Son, en realidad, prácticas antipedagógicas. Analizaremos algunas a continuación.

PRÁCTICAS QUE ATENTAN CONTRA UNA ESCUELA SALUDABLE

- En casi todas las actividades escolares —eventos deportivos, celebraciones institucionales, encuentros promocionales, etcétera— hay bebidas gaseosas con un alto contenido de azúcar, harinas y otras sustancias dañinas para la salud. Aquí hay un olvido del sentido que tiene cuidar nuestra salud. Preocupa que dejemos pasar esta situación sin por lo menos regularla.
- En los quioscos escolares es común observar el expendio de productos sin control sanitario. Para agravar la situación, las “frituras” y las golosinas de colores fosforescentes tienen una gran demanda entre los estudiantes.

Según la Organización Mundial de la Salud, el Ministerio de Salud de nuestro país y los profesionales médicos, el consumo de este tipo de productos está generando enfermedades catastróficas como la diabetes —enfermedad hoy común—, que en la mayoría de los casos

1 Véase <https://dle.rae.es/?w=pedagog%C3%ADa>.

2 Denominamos *práctica tradicional* a todo lo que va en contra de los cambios en el marco curricular, y que subsiste como acciones contrarias a las corrientes vigentes en la pedagogía.



surgen a consecuencia de una falta de cuidado en la alimentación. Otros problemas asociados a la salud son los dolores musculares —ocasionados por la carga pesada de mochilas con los útiles escolares—, las lumbalgias y la esclerosis.

La sociedad nos exige una escuela saludable. ¿Cómo contribuir para lograrla? ¿Qué prescribe el currículo escolar sobre el desarrollo de comportamientos saludables entre estudiantes y en la comunidad escolar en general? ¿Qué debe saber hacer cada docente sobre este campo? ¿Qué observamos cotidianamente, en el medio escolar y en el barrio, que atente contra la salud del estudiantado? Como parte de nuestra labor pedagógica, nos corresponde convertir el discurso curricular en actividades y acciones prácticas y concretas de cuidado de la salud; evitar que la salud quede reducida a enunciados o definiciones abstractas poco comprensibles; y convertir las dificultades sobre este aspecto en oportunidades de aprender en relación con la vida cotidiana.

PRÁCTICAS QUE ATENTAN CONTRA EL CUIDADO DEL MEDIOAMBIENTE

- A menudo se exige forrar los cuadernos con papel de colores o con otros materiales ya plastificados desde su origen.
- En las listas escolares se incluye la compra de materiales para uso en el aula como *stickers* o etiquetas multicolores que adherimos en alguna parte de su cuerpo para “premiarlos” por su buen desempeño, así como una gran cantidad de papeles, plumones, lapiceros y otros materiales que son contaminantes.

- Aún se celebran aniversarios de las instituciones escolares y fiestas patrias con un desfile interminable de “antorchas” forradas coloridamente con una variedad de papeles o plásticos que se iluminan con velas.
- Hay una diversidad de actividades que se realizan en la escuela que requieren la elaboración de pancartas, banderolas, recuerdos o estampas, según la ocasión. Es incalculable la cantidad de materiales que se utilizan sin un adecuado control por parte de cada estudiante y las familias.

Es necesario que escuela y hogar colaboren en el cuidado y la conservación; enseñar con el ejemplo y reflexionar con cada estudiante y su familia. Urge trabajar en la cultura del cuidado de las cosas, y del medioambiente y su conservación. Si se enseña y hay modelos a seguir, se aprende a reciclar, a cuidar la naturaleza, a ahorrar energía. Es cuanto a los materiales educativos, es necesario racionalizar su uso, además de evaluar su valor pedagógico.

Si cada docente alienta a sus estudiantes a investigar, se podrán responder a preguntas como de dónde sale la materia prima para hacer los papeles y cómo se crean los papeles de colores; qué efecto ocasiona en el medioambiente encender diez, veinte, cincuenta, cien velas; qué componentes químicos tiene el humo que emiten las velas; qué objetos demoran más años en desintegrarse o cuál es el origen de las tintas de los plumones o lapiceros. Con un ingrediente de reflexión, analizarán los efectos nocivos que ocasionan algunas prácticas y tomarán decisiones sobre su uso racionalizado. La escuela tiene que ser coherente con su principio de

formación integral y su rol frente a los problemas del mundo actual.

PRÁCTICAS QUE ATENTAN CONTRA LOS DERECHOS Y EL RESPETO

En la escuela contribuiremos al ejercicio de la ciudadanía democrática si dejamos de utilizar consignas militarizadas (formaciones, marchas, instrucciones), y si el buen trato y la amabilidad se imponen sobre cualquier otro rigor disciplinario.

- Contribuiremos poco si seguimos exigiendo disciplina a través de “policías escolares”, pues lo único que esto refleja es una cultura de la fuerza. Frente a la crisis moral y ética en la sociedad actual, al ejercer la pedagogía necesitamos comprometernos con la promoción de la convivencia, la igualdad, la reciprocidad y el cuidado mutuo en las aulas y en toda la escuela.
- Ayudaría también cambiar la lógica de los recreos para hacerlos escalonados en el tiempo, de acuerdo con las edades. Los recreos son momentos que podemos aprovechar para dialogar de una manera más abierta, para conocer más a cada estudiante, para observarnos y aprender.
- Aportaríamos si evitamos que alguien se quede sin paseos o sin asistir a excursiones por el hecho de no contar con la cuota monetaria solicitada, y si encontramos formas de apoyar a quienes tienen menos recursos económicos. Aquí se juega el espíritu solidario que podemos desarrollar. En una sociedad desigual como la nuestra, se hace necesario fortalecer la equidad y solidaridad.

Si reconocemos que tenemos los mismos derechos y oportunidades, y si evitamos que solo los “mejores” actúen en las actividades escolares o nos representen en los eventos deportivos, canalizaremos mejor la actividad escolar. Si escuchamos cómo les gustaría a nuestros estudiantes que funcionara la escuela, desarrollaremos la creatividad y la autonomía. Si hacemos de la rutina una diversidad, nos ganaremos su respeto. Enseñaremos con el ejemplo si evitamos faltar a la escuela o llegar tarde sin motivo; si retornamos de inmediato a clases culminada la hora del recreo y no nos quedarnos a conversar con colegas; y si todas nuestras actividades se inician y culminan a la hora prevista.

El respeto por cada estudiante debe ser una práctica cotidiana no solo en respuesta a las normas; se debe

fortalece día a día con el fin de formar ciudadanas y ciudadanos tolerantes, respetuosos y solidarios. Debería ser común, por ejemplo, que la biblioteca de la escuela funcione en un horario alterno al escolar, para que sea posible acceder a la lectura cuando no hay clases. Las puertas de la dirección de cada escuela deberían estar siempre abiertas para el diálogo y el consenso; y la puerta de ingreso, abierta para quienes llegan a la escuela de madrugada o trabajan hasta altas horas de la noche, siempre brindándoles las facilidades del caso.

Los cambios no solo pasan por la reforma curricular, nuevos libros, mejores resultados en la Evaluación Censal Escolar (ECE), documentos novedosos, capacitación docente. Los cambios pasan por un cambio integral en las prácticas pedagógicas, que se inicia cuestionando algunas de nuestras propias prácticas, valorando otras e ir construyendo la escuela que queremos. Bolívar (2000) aporta una estrategia denominada *memoria organizativa*, a través de historias de aprendizaje que posibilitan un proceso de reflexión y cambios iniciales en la escuela.

Como personas involucradas en la vida escolar o cercanas a ella, busquemos promover la reflexión y discusión colectiva, para volver a mirar y revisar nuestras prácticas escolares. Quizás esto no esté en los propósitos de los programas, pero sí debería ser parte de los compromisos de quienes no queremos que los estudiantes de hoy se eduquen en una escuela de ayer. **T**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANA CARDÓ, José (2002). *Los caminos de la gestión pública*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, Proyecto de Innovaciones Educativas en el Distrito de Independencia (PIEDI).

BOLÍVAR, Antonio (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto Educativo. Revista Digital de Investigación y Nuevas Tecnologías*, 18. Granada, España.

ILLICH, Iván (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, España: Barral. <https://www.iberlibro.com/primer-edicion/Sociedad-Desescolarizada-Ivan-Illich-Barral-Editores/7118767155/bd>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2014). *Marco del buen desempeño del directivo*. Lima: Minedu.

Educar aprendiendo a cuidar el medioambiente

El autor relata una experiencia formativa con futuros profesores y profesoras para aprender a cuidar el medioambiente en situaciones reales de enseñanza, como parte del diseño y la ejecución de proyectos de Educación Ambiental que favorezcan el desarrollo sostenible del entorno.

PALABRAS CLAVE:
Educación ambiental,
Educación superior,
Proyectos,
Enseñanza.

Educate by learning to care for the environment

The author describes a training experience with future teachers to learn how to care for the environment in real teaching situations, that involved designing and implementing environmental education projects that promote the sustainable development of the environment.

KEYWORDS:
Environmental
education,
Higher education,
Projects ,
Teaching.

MANUEL ABELARDO CÁRDENAS MUÑOZ

Educador, con más de treinta años de trabajo educativo en diversos niveles del sistema educativo. He desarrollado acciones de diseño, acompañamiento, asesoramiento de programas y proyectos de educación, sistematización e investigación cualitativa con enfoque de calidad, derechos e interculturalidad poniendo en el centro de los mismos a las y los adolescentes, jóvenes y adultos. Manuel.cardenas.m@upch.pe



ANDINA / CARLOS LEZAMA

Uno de los retos actuales de la educación superior universitaria es crear las condiciones para que en nuestros jóvenes estudiantes se susciten procesos de aprendizaje en diálogo con un contexto retador e incluso, muchas veces, agresivo. En el caso de la educación ambiental, urge que las condiciones estén integradas tanto por el encuentro con actores sociales como con situaciones reales actuales, demandantes de reflexión y respuesta.

El método de proyectos del educador suizo William Kilpatrick, recreado para la formación docente universitaria, puede ser por sí solo un camino retador dirigido a que sus protagonistas le den sentido, textura y color a su experiencia de aprendizaje. Con esta filosofía impulsamos una experiencia de interaprendizaje en la que los sujetos fueron las alumnas y los alumnos del curso de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible de la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (en adelante, FAEDU) y estudiantes de diversos grados del nivel primario de la institución educativa Pedro Paulet Mostajo, ubicada en el distrito de San Martín de Porres. Me tocó ser el sujeto motivador, facilitador, pero también sensible creador de retos que les permitieran crecer a todos, todas y todes en conciencia ambiental y autonomía colectiva.

EL ENTORNO FORMATIVO

La FAEDU atiende en sus estudios de pregrado a un aproximado de tres centenas de jóvenes que han emprendido sus estudios como producto de una beca del

gobierno nacional, en su modalidad de Vocación de Maestro, Beca 18 o Beca EIB. En los tres casos, la mayoría proviene de localidades del interior del país. Integran promociones por año de ingreso y especialidad formativa (educación inicial o primaria) de Educación Básica Regular (EBR), modalidad común o Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Tanto quienes se forman para ser docentes de primaria como los de inicial para la modalidad EBR cursan, en el V ciclo, la asignatura de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible. Esta define, por mandato del plan de estudios, como una asignatura

“ [...] de naturaleza teórico-práctica, que corresponde al área de estudios específicos y de especialidad. Se propone que el estudiante reflexione y reconozca el papel de la educación en la construcción de modelos de desarrollo sostenible, se involucre directamente como agente de conservación de los recursos naturales y del medio ambiente a través del desarrollo de valores de respeto, convivencia y participación ciudadana responsable”.

“ Comprende los siguientes contenidos: recursos naturales, medio ambiente y desarrollo sostenible; la problemática ambiental global, legislación y gestión ambiental, la importancia de la participación ciudadana en el manejo y conservación del medio ambiente, así como experiencias prácticas de conservación medioambiental en la escuela y la comunidad”.

La asignatura se orienta a que quienes la cursen adquieran la siguiente competencia: “Diseña y ejecuta un proyecto de Educación Ambiental involucrando los conceptos y herramientas brindadas en el curso para



favorecer el desarrollo sostenible del contexto donde se desenvuelve”. Por ello, consciente de que la oferta del curso debía acercarse a las diferentes especialidades formativas, el Departamento de Educación asignó a dos docentes, uno por cada especialidad, que ejercerían como facilitadores del curso para el grupo de la especialidad respectiva. Sin embargo, afrontar el reto planteado por la competencia nos llevó a los dos docentes a compartir el diseño y la implementación del curso. En esta acción, la columna articuladora de los procesos de lectura dialogada, reflexión e incluso elaboración de una teoría fundamentada —acorde a la comprensión del cuidado y preservación del medioambiente—, debía ser el diseño, por las alumnas y los alumnos, de un proyecto de educación ambiental a ejecutarse en una escuela amiga de la FAEDU, en el que estuviéramos presentes, de manera activa, como facultad o universidad.

Todo momento de acercamiento comprensivo a un hecho o argumento teórico debía alimentar ese proceso de elaboración; es más, debía constituirlo en el imaginario de cada estudiante. Además, debía propiciar una reflexión que le diera sentido, de tal manera que, cuando se planteara el diseño y la ejecución del proyecto, descubrieran que muchos elementos vistos en el curso ya los habían habilitado para que hicieran lo solicitado.

LA SECUENCIA DEL APRENDIZAJE... ¿Y DE LA ENSEÑANZA?

Kilpatrick plantea que el primer paso de su método de proyectos, pensado para niños y niñas de educación

básica, exige retarlos a salir de la zona de confort académico para proyectarse a cambiar su mundo. Nosotros, latinoamericanos, diríamos, con Paulo Freire, que se aprende educando al otro. Es decir, quien educa se hace viviendo el exigente y gentil acto de educar a otro que considera su “próximo” o prójimo. Para ello, hay que preguntarse, como estudiante y como docente, por el sentido de nuestra presencia en este medioambiente lacerado por todos nosotros. En consecuencia, ya en la práctica, la primera fase del curso nos exigía preguntarse/nos por el estado del medioambiente cercano. Mas, en tiempos de avance tecnológico, ¿qué es lo cercano?

Pensando en esto, luego de plantearles en la primera clase el reto que la competencia del curso nos exigía, cada quien escribió su respuesta inicial a preguntas como “¿Qué es un proyecto educativo? ¿Cómo podría ser un proyecto de educación ambiental para crear y/o fortalecer un ambiente sostenible? ¿Dónde deberíamos desplegar el proyecto?, ¿en una escuela? ¿Qué proyecto te gustaría hacer? ¿A qué se podrían comprometer?”.

Los sucesos del momento nos obligaban, sin embargo, a dialogar en clase sobre los incendios en la Amazonía, el nuevo intento de retomar el proyecto minero Tía María por la empresa Southern, los efectos del cambio climático. Estas conversaciones —propiciadas por algún video, recortes de periódico o un texto provocador— pusieron en la escena académica contenidos como el rol del Estado, del gobierno, de la sociedad y



de los actores sociales; asimismo, el acuerdo social, el respeto a las culturas originarias articulado al cambio climático, el ecosistema, el desarrollo humano, la sostenibilidad y otros temas. En este momento, la mayoría de las veces hablábamos desde nuestro conocimiento general; también desde las vivencias, llevando al debate la bronca, el desánimo y la frustración, cuando no también la esperanza de sus familias, en algunos casos asentadas en las zonas de conflicto. Mi rol era propiciar la escucha atenta, convertir la afirmación o la oposición en una pregunta, e incitar a tomar la palabra cada vez más, con la seguridad que otorga la información comprendida.

El énfasis del momento final de esa primera fase estuvo puesto en acercarnos a leer, en grupos más pequeños, a diversos pensadores. Lo común debía ser la búsqueda de una radical comprensión de las situaciones que llevan a la humanidad a buscar “un desarrollo” que comulgue con el cuidado y la preservación de nuestra madre tierra. Max Neef —un desarrollo a escala humana—, Amartya Sen —desarrollo humano sostenible— y Bronfenbrenner —teoría ecológica del desarrollo humano— fueron los autores seleccionados.

Dramatizaciones, debates fundamentados y el análisis de la película chilena *Machuca* constituyeron espacios de creación, de recreación y planteamiento de ideas que iban ya estableciendo la necesidad de tomar posición ante la calamidad ambiental en la que vivimos. Así, el momento primero del “ver” iba terminando. Sin embargo, había que calificar. Por ello, volvimos a

nuestro sueño, pero ahora para fundamentarlo con los planteamientos teóricos analizados. La primera evaluación calificada consistió en responder al siguiente planteamiento: “Fundamenta en grupo tu sueño, tu proyecto posible, redactando un primer marco de referencia haciendo uso, en la construcción de este, de los textos leídos”.

Los debates en clase motivaban a la acción. Organizados en grupos de tres estudiantes, tuvimos un primer acercamiento activo a dos instituciones educativas ubicadas en el distrito del Rímac. Por mi parte, preparé el campo y acordé con la dirección y colegas interesados de cada entidad la primera visita de coordinación. Cuando llegó el día de nuestra clase fuimos a las dos instituciones educativas, nos organizamos en dos grupos y ¡manos a la obra! Un primer grupo se quedó en una de las instituciones a recoger, en un compartir creativo, la iniciativa de impulsar un proyecto de educación ambiental. Cabe decir que esta institución educativa ya había impulsado un proyecto con fondos del Estado, por lo que se esperaba un diálogo creativo. Se sumaba a ello que la dirección y varias colegas conocían el serio quehacer de la FAEDU, por lo que se aseguraba una recepción vital y la mejor compañía en el camino a emprender.

El segundo grupo contó con mi presencia. En este caso había mucho interés de parte de tres docentes de la institución educativa, que contaban con el respaldo y la motivación de su directora. Una vez ahí, esperamos una larga hora y luego de ello establecimos acuerdos para



tener la semana siguiente, en nuestro único día de clase, una primera jornada de sensibilización con miembros de la comunidad educativa.

El tiempo de los encuentros resultó de la manera menos pensada. En la institución educativa con experiencia, las docentes solicitaron apoyos concretos en base a tareas para las estudiantes; en la segunda, el panorama terminó por ser más favorable: las y los estudiantes participantes pudieron compartir con la comunidad educativa del segundo grado la creación de un jardín vertical. Sin embargo, el balance no fue totalmente positivo: la escuela mostró a las alumnas y los alumnos sus limitaciones como espacio capaz de contener un proyecto innovador, y se descubrió ante sus ojos como un espacio donde el poder se encontraba en pugna. Finalmente, más allá de las dificultades, se alimentó el reto de trazar un proyecto movilizador de conciencias por la tierra y por la refundación de las relaciones que, como humanidad, establecemos con ella.

LA EDUCACIÓN COMO LUGAR DE LOS DESEOS

El campo de la educación, en el sentido más amplio del término, es el lugar de los sueños. Acuna en sus accidentados parajes los sueños de las educadoras y los educadores, así como también de todas las otras personas que laboran en su interior, en sus fronteras o cerca de estas. Sueños compuestos por niñas y niños alegres, hábiles lectores, diestros matemáticos. La juventud sueña con una educación que potencie habilidades, que dote de instrumentos más útiles para prosperar. Pero

también las personas adultas que se encuentran en sus campos sueñan con que la educación hará profesionales y tecnólogos del presente y del futuro, cuando no que alfabetice en la modernidad. Tómese nota de que algunas veces, si no muchas, sueñan tanto quienes educan como quienes son activos receptores de sus prácticas. Y si esos sueños son compartidos, motivan, impulsan y promueven acciones que, al ser ejecutadas por varios actores y tomar fuerza, se convierten en poderosos y fértiles caminos de conocimiento.

Sin embargo, *lo que natura no da, Salamanca no presta*. Por ello, la segunda fase de la tarea de elaborar el proyecto exigía descubrir las posibilidades de la educación formal tanto en experiencias concretas como en la normativa nacional. Igualmente, nos obligaba a delimitar las fronteras de la educación formal, ya vivenciadas por las y los estudiantes a través de acciones pasivo-agresivas disfrazadas de un supuesto compromiso verbal con el cuidado del medioambiente.

Tareas centrales de esta segunda fase fueron la visita a la experiencia de Tierra de Niños y la elaboración del proyecto de aula. La primera acción iluminó de nuevas posibilidades concretas el quehacer que, como grupo, podíamos desarrollar con niños y niñas de la institución educativa en la que finalmente íbamos a trabajar. Lo segundo —la elaboración del proyecto— exigió un trabajo de diálogo, un compartir ideas e inspiración que fortaleció las intenciones de las y los estudiantes. Producto de ello, dos grupos (alrededor de ocho estudiantes) mostraron interés por trabajar con docentes

de la institución educativa; mientras que los otros siete grupos plantearon iniciativas diversas, desde hacer almácgos de plantas curativas hasta crear libros cartoneros para un rincón dedicado a aprender a amar a la madre tierra. Nueve ideas distintas planteadas en el mismo número de proyectos.

Nuestras clases sobre cómo elaborar un proyecto fueron un andar, ir y venir, reuniones y conversas, lecturas y compartires de esquemas e ideas, así como de claridades nacidas tanto de la práctica inspiradora con Tierra de Niños —y de grupos de estudiantes de nuestra facultad y de otras, que caminaban por las mismas rutas de cuidado del medioambiente— como de la lectura de textos sobre educación ambiental.

El reto mayor fue presentar las iniciativas en la institución educativa donde habíamos llevado a cabo la primera jornada de sensibilización. Organizamos un taller para lograr que se adoptara alguna de las iniciativas, y así poder pasar a implementar y ejecutar —con la o el docente de una sección de cada grado y sus estudiantes— un proyecto por cada aula. A la vez, los grupos dedicados a trabajar con docentes laboraban con ellas y ellos en asuntos referidos a crear conciencia ambiental.

Ensayamos en clase la dinámica del taller. Preparados para todo, fuimos a la institución educativa. Sin embargo,

“ [c]uando llegó el primer día para presentar el proyecto, me sentí muy feliz. Cuando llegamos a la escuela ‘X’, el profesor se fue a hablar con la directora. Mientras tanto, observaba que mis compañeros estaban coordinando y otros estaban practicando. Después de mucho tiempo el profesor regresó y nos comentó que el proyecto no se iba a llevar a cabo. En ese momento me sentí mal, porque prácticamente todos fuimos entusiasmados, con nuestros materiales, para realizar el proyecto” (estudiante JGF).

Y es que después de esperar más de media hora, no se nos atendió. El personal de la institución educativa se encontraba ensimismado en su propia problemática y no pudieron atendernos:

“ Que nos digan ‘no’ de un momento a otro... Realmente no sé cómo explicar ese sentimiento que sentí cuando nos dieron esa noticia. A partir de ello, pude evidenciar que no todas las instituciones están dispuestas a participar en proyectos que tienen un beneficio para nuestro planeta” (estudiante JGF).

Ante lo sucedido surgió una sorprendente búsqueda de instituciones educativas de parte de nuestros propios alumnos y alumnas. A la vez, como docente, dialogué con las autoridades de la facultad a efectos de buscar su consejo; responsablemente, estas acompañaron mi preocupación y deseo de lograr un buen final para tan interesante iniciativa. Con todo ello,

“ [e]l día 13 de noviembre, todos fuimos junto a la docente Diana Guerrero y el profesor Eduardo Bazalar a la I. E. Pedro Paulet. Cuando ingresamos al colegio, nos reunimos en grupo mientras Mariana y la profesora Diana conversaban con el director. Nosotros nos sentíamos nerviosos, ya que esta sería nuestra primera experiencia en presentar un proyecto en una I. E. Minutos después, Mariana nos comunicó que subiéramos al auditorio” (BQC).

Sin duda, esta experiencia requería preparación y autonomía, capacidad de gestión y competencia para demostrar que la iniciativa de por sí era valiosa para todos y todas los actores y actrices del proceso educativo:

“ A mí me correspondió estar en el auditorio junto a los docentes de la I. E. Pedro Paulet para presentarles el proyecto, hecho que a mí me ponía muy nerviosa, ansiosa, con temor de que nadie me eligiera y pensando ‘¿qué haré si no lo eligen?’. Me sentí muy feliz cuando la docente Mirtha, del primero A, eligió mi proyecto. Ella se encontraba muy entusiasta, feliz, con ganas de trabajar juntas para lograr el objetivo.

“ Tomando en cuenta lo vivido, considero que esta experiencia me ayuda a comprender una parte de cómo realmente es el campo educativo. A veces uno encontrará personas que apoyen el proyecto que deseas realizar, otras podrás encontrar rechazo, pero al final todo depende de uno. Realizar gestiones no es fácil, en papel pueden aceptar muchas cosas, pero sin un verdadero compromiso por parte de los actores a involucrarse, es más difícil lograr un fin” (estudiante MRP).

Los dos miércoles siguientes en los que se desarrolló en cada aula la aplicación de los siete proyectos —multiplicados en nueve, ya que las y los docentes decidieron que era mejor acompañar a los estudiantes de la universidad que trabajar aparte con ellos— fueron un grato periodo de aprendizaje mutuo.

La experiencia de ejecutar cada proyecto tuvo momentos de tensión y de sorpresa positiva:

“ Comentarios pesimistas empezaron a formarse y eso era contagioso, pero cuando se acercó la delegada y nos informó de los hechos, me sentí aliviada. En ese instante, nos pidieron que

ingresemos aula de reuniones que se encontraba en el segundo piso, y al llegar empecé a preocuparme por la sesión. Ya era un hecho que se daría el proyecto, ahora me encontraba ansiosa por saber cómo serían los niños de primer grado con quienes desarrollaríamos una sesión en esta oportunidad: ¿serán traviesos?, ¿nos harán caso?, ¿cuántos serán?” (estudiante LTC).

“ [...] los niños, con mucha delicadeza, mezclaban la tierra y hacían pequeños agujeros para poder poner la plantita. Cuando ya terminamos, cada grupo realizó la limpieza respectiva del lugar” (estudiante KPC).

“ Entonces el proyecto se trabajó con la docente Carmen, del segundo B de primaria. Ella estuvo muy entusiasmada, tanto así que me preguntó qué materiales se necesitarían, entonces yo le comenté que nosotros pensábamos poner los materiales, pero si nos brindaba la oportunidad nosotros estaríamos muy agradecidos. En ese momento hablé con la maestra en representación de mis compañeros, Reny y Mirian, ya que ellos se encontraban en el salón realizando la sesión. Es así como compartí mi número de teléfono con la docente para comunicarnos respecto a los materiales. En la tarde de ese mismo día la profesora Carmen me escribió para confirmarme que nos brindaría las témperas y la tierra para sembrar” (estudiante BQC).

La experiencia requirió una gran entrega, toma de conciencia y trasvase de lo aprendido a lo largo del curso hacia desempeños concretos, más aún en la medida en que las alumnas y los alumnos buscaron sus propias ideas inspiradoras. La evaluación final consistió en que cada grupo elaborara un breve video artesanal, con la orientación de docentes de cursos relacionados con la informática. Los videos debían reflejar lo vivenciado, en reconocimiento a nuestros seres como sentipensantes, en un mundo que requiere nuestro accionar concreto.

APRENDIZAJES Y EVALUACIÓN

“Me llevo como aprendizaje que no todo lo que se planea se puede llegar hacer, ya que habrá ciertos cambios que se irán dando y uno debe de estar preparado para ello” (estudiante KPC). Me parece, como docente motivador y facilitador de esta riquísima experiencia formativa, que esta frase resume bastante bien lo vivido por cada estudiante de la asignatura. Capacidad de planificar un presente y futuro distinto, respetuoso de la madre tierra; comprensión e indignación ante cambios no queridos —menos aún, amados—, como espíritu motivador de la gestación de una actitud que nos lleva a estar siempre preparados. Siempre listos, en un andar

marcado por las dificultades, con la esperanza de que sí es posible reorientar lo actuado.

La enseñanza de la educación ambiental en educación superior requiere que volvamos a nuestros padres, apus de la educación y del pensamiento ecologista, pero también que transitemos por caminos que nos retan y nos obligan a ser facilitadores —motivadores de nuevo saber encarnado— en condiciones formativas lo más cercanas a aquello que deseamos, pero que casi siempre escapan de ese ideal. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDERÓN, Julio (2011). *Gestión del riesgo en el desarrollo sostenible: la cooperación suiza y la reducción del riesgo de desastres en el Perú*. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social.

MINISTERIO DEL AMBIENTE (2013). *Orientaciones para implementar la Política Nacional de Educación Ambiental a nivel multisectorial y descentralizado*. Lima: Ministerio del Ambiente.

MATOS, Bárbara y Martiza Asunción FLORES (2014). *Educación Ambiental para el desarrollo sostenible del presente milenio*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

POLO, Julio César (2013). El Estado y la educación ambiental comunitaria en el Perú *Acta Médica Peruana*, (30) 4, pp. 141-147. Lima.

TRÉLLEZ, Eloísa (2016). *Educación ambiental y gestión participativa de áreas naturales protegidas: experiencias y propuestas de futuro*. Lima: Fondo de Promoción de las Áreas Naturales Protegidas del Perú.

TOWNSEND, Colin (2008). *Essentials of ecology*. Massachusetts: Blackwell Publishing.

Formar futuros maestros y una feliz experiencia

Una política pública que busca justicia y equidad para los pueblos más pobres del Perú está proporcionando estudios universitarios a miles de jóvenes becarios. Como parte de este esfuerzo, la Universidad Antonio Ruiz de Montoya está formando futuros docentes en la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe. En las siguientes líneas relatamos los desafíos de esta experiencia.

PALABRAS CLAVE:

Educación intercultural bilingüe, Beca 18, Interculturalidad, Educación superior, Tutoría.

Training future IBE teachers: a happy experience

A public policy that seeks justice and equity for Peru's poorest people is providing university studies for thousands of young people with scholarships. As part of this effort, the Universidad Antonio Ruiz de Montoya is training future teachers in the specialty of Intercultural Bilingual Education. Below we relate the challenges of this experience.

KEYWORDS:

Intercultural bilingual education, Scholarship 18, Interculturality, Higher education, Tutoring.

MIRTHA VILLANUEVA RODRÍGUEZ

Docente de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya desde hace 21 años, actualmente se desempeña como jefa de la Oficina del Sistema de Tutorías. Es maestra cesante de la escuela pública, trabajó en el interior del país y fue directora del Colegio José Antonio Encinas.

maestras EIB:

Recuerdo la cólera e indignación que hace años me provocó un “caso” que escuché acerca de dos escuelas rurales en Puno, en donde los dos maestros unidocentes, uno por cada escuela, se pusieron de acuerdo para turnarse. Reunían a los niños de ambas escuelas en una sola y cada uno asistía una semana sí y otra no; o sea, se alternaban. ¡Estafaban a los niños —sin mencionar los kilómetros extra que niños y niñas debían caminar—, a los padres, al Estado y a la educación peruana!

La escuela rural, la escuela para nuestros niños y niñas andinos o de pueblos amazónicos, hijas e hijos de campesinos, es sin duda la que requiere más esfuerzos, decisiones y acciones contundentes de mejora y cambio. Una de las necesidades más urgentes y de justicia para estos estudiantes es la de contar con maestras y maestros especializados en atender esa realidad. Una querida maestra ecuatoriana, Adela Molina, decía: “los mejores docentes, para los niños del pueblo”. En este caso hablamos de niños y niñas de las comunidades campesinas. En los últimos años he sido parte de ese retador sueño: formar a los maestros y las maestras que necesitan nuestros alumnos y alumnas rurales quechuahablantes.

Las educadoras de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya nos sentimos entusiasmadas cuando esta casa de estudios acogió el pedido del Ministerio de Educación (Minedu) y del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec) de sumar a su antigua Escuela de Educación la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para los niveles Inicial y Primaria. La Ruiz se declara intercultural desde su definición y siempre tuvimos en nuestro alumnado a muchachos y muchachas provenientes de las obras de la Compañía de Jesús de zonas altoandinas y de la selva, pero no imaginábamos la revolución que se operaría en la vida universitaria con la presencia de las becarias y los becarios EIB de Beca 18.

En el 2013, una política pública nacional, visionaria en mi modo de ver, lanzó el Programa Beca 18 para estudiantes destacados de la educación básica, en situación de pobreza. A partir del 2014, nuestra universidad empezó a recibir a jóvenes beneficiados por esta política. Eran el “todas las sangres” de José María Arguedas. Cuando al inicio de cada año, en la jornada de inducción para cachimbas y cachimbos, les pido presentarse y constato que provienen del norte, del centro, del sur, del oriente, ¡siento una gran emoción! Significa que allí, en pequenito, organizaremos el gran laboratorio en el que convivirán las diferentes regiones y culturas, y también los diferentes estratos sociales. Una de nuestras profesoras antiguas, la querida China, decía “nos convertimos en anticucho con chucrut”. Y la inducción se convierte en el momento de hacerlos conscientes de ese privilegio.

RETOS Y SALIDAS

El reto mayor llegó con nuestros becarios y becarias de EIB. Como relata bellamente Rossana Mendoza en su artículo “Con la fuerza de la montaña”,

“ En unas comunidades muy lejanas, había unos jóvenes que mientras sembraban y pastoreaban sus animales, soñaban en llegar a las ciudades a estudiar una carrera. Un día se enteraron por radio que habiendo terminado la secundaria podían postular a Beca 18 y sin pensar las implicancias rindieron sus pruebas y obtuvieron un puntaje que les permitía estudiar Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Así llegaron a Lima y comenzaron su aventura.

¿Qué implicó esta llegada? La directora de Educación de ese entonces convocó a un equipo de especialistas que armó un plan de estudios ambicioso, y a un equipo de asesores que de tanto en tanto comentábamos los avances. Se incluyeron necesarios y exigentes cursos: Procesos históricos de los pueblos indígenas, Desarrollo infantil y prácticas de crianza en culturas originarias, Literatura y arte indígena peruano, Tradición oral

y escrita de las comunidades, Prácticas educativas comunitarias, Espiritualidad y religiosidad de las culturas originarias, etcétera. Y además se tomaron decisiones institucionales: en un principio, la aceptación al encargo del Minedu fue con el compromiso de un año previo de “fortalecimiento”, durante el cual se intentó desarrollar en cada estudiante las capacidades requeridas para la vida universitaria y la adquisición de algunos conocimientos previos; además, participarían en una selección de cursos de Humanidades junto con sus demás compañeras y compañeros de otras carreras. Asimismo, tendrían cuatro cursos de Quechua y cuatro cursos de Castellano (no de “Lengua”, porque ya poseían una). Más adelante aprenderían las pedagogías y didácticas para enseñar ambas lenguas a sus futuros estudiantes. Y los y las docentes fuimos convocados a entender en mayor profundidad el significado de la interculturalidad, y el cómo se vive esto en el aula, que fue y sigue siendo el gran reto a abordar.

Aquí debo detenerme para explicar que si bien muchos de nuestros docentes pueden sustentar teóricamente en profundidad la interculturalidad, no saben qué hacer en su aula —y curso— con un o una joven que comprende y vive la experiencia de estar y ser en el mundo de otra manera, y para quienes el saber occidental, su lógica, le es extraño. Asimismo, viene a mi memoria el desconcierto de algunos estudiantes con respecto a pruebas con indicaciones que implicaban responder con palabras exactas, como, por ejemplo, las frases incompletas. Una persona quechuahablante debe contextualizar cuando responde, y se desconcierta cuando le decimos que “no floree” o “que vaya al punto”. Tal vez estos son aspectos debatibles, pero lo que sí es verificable, es que, aunque venían de ocupar los primeros puestos de sus escuelas, traían un nivel de escolaridad correspondiente a los primeros años de enseñanza secundaria. Varios de ellos y ellas nunca habían leído un libro completo. Varios de ellos y ellas nunca habían manejado una computadora. Varios de ellos y ellas solo entendían con claridad cuando se les explicaba en quechua. Sí; a nivel pedagógico, metodológico, implicaba apertura y cambios en la enseñanza y en las formas de evaluar. En la docencia universitaria hay un imaginario acerca del perfil de entrada del alumno, un deber ser que no se corresponde con la realidad, no solo de adolescentes del campo sino de adolescentes en general, y las capacidades que traen de la educación básica. La coordinación de la EIB emprendió conversatorios, talleres, capacitaciones para abordar estos cambios.

Es importante señalar la sensibilidad que implica esta apertura y esta disposición docente no solo para ha-

cerse cargo de la ciencia que se enseña y que se valora tanto —a veces hasta por encima de la persona—, sino también para vincular esa responsabilidad con el grupo al que se dirige la tarea docente. Mientras el docente universitario siga anclado en el paradigma anterior, en el que solo le compete ser un experto en su curso mientras los resultados de aprendizaje quedan en manos de su estudiante, seguiremos provocando fracaso y deserción. Un docente que dice a una estudiante quechuahablante, durante su exposición oral, “no se te entiende”, “pronuncia bien”, “habla más claro”, refuerza en ella —en ellos— el estereotipo de “motoso”, de la lengua estándar, de la discriminación que se sufre por tener el origen que se tiene. Felizmente están los otros y otras docentes que sí han entendido que su responsabilidad es provocar los aprendizajes, y que para ello necesitan saber quiénes son sus estudiantes. Tales docentes se lanzaron con fascinación al reto de tener en sus aulas a estos muchachos y muchachas, al reto de reflexionar sobre la interculturalidad, de aprender las estrategias de enseñanza-aprendizaje apropiadas para su cultura, para sus capacidades e intereses. Constataban que en los vínculos docente-estudiante se operaba un aprendizaje y riqueza tales —para su propio ejercicio docente y humano—, que se lanzaron a apoyar muchas actividades fuera de aula, actividades que ahora son parte de la cultura institucional: el Inti Raymi, la Fiesta de San Juan, los *tinkuy* (encuentros), el *harawiy tuta* (noche de poesía y cuento quechuas), entre otros.

Otra gran dificultad que debemos señalar es la del choque cultural. Esta realidad tan nuestra, de la variedad y la diferencia, puede implicar para alguien de 17 o 18 años un estado emocional tal, que lleve al punto de perder la beca. Abordaré este tema desde una gran fortaleza: el acompañamiento.

EL ACOMPAÑAMIENTO Y LA TUTORÍA

El arribo de estudiantes con beca, en general, fue acompañado por la organización de una oficina para atender sus necesidades más operativas, en coordinación con los gestores enviados por Pronabec. Las personas que la universidad destinó para esta oficina tienen un perfil clave para esta tarea. Pronto entendieron que estos y estas jóvenes, la mayoría de los cuales salían por primera vez de sus centros poblados, sus provincias, dejando su familia, su pueblo, su cultura, sus verdes, su clima, sus animalitos, necesitaban no solo que les ayudaran a llenar papeles o enviar reportes, sino principalmente cercanía y atención de



ANDINA

todo tipo: de logística, de salud, de manejo del dinero, entre otras muchas más. Nuestra oficina de atención a becarios se convirtió en un punto clave, con personal cálido, humano, comprometido.

Por otra parte, la Escuela de Educación designó una coordinación solo para la especialidad de EIB. Nuevamente se dio en el blanco. La especialidad tuvo un ángel guardián que veló por cada estudiante, pero en especial por la calidad y evolución del plan de estudios y del equipo docente a cargo de este, y que se compró el pleito de favorecer la revolución institucional que se estaba operando con la presencia de este alumnado. La proporción de becarios y becarias creció tanto que en un momento llegó a ser el 40 % del alumnado. Y en la EIB, la presencia de las y los quechuahablantes, tímidos en un inicio, fue haciéndose visible. Los signos se fueron multiplicando: tarde semanal de tejido en el jardín, Willian Luna o Uma Sakra en jueves cultural para cantar huaynos, noche de poesía y canto quechua, carteles de las oficinas en quechua, misa en quechua... Los primeros años de la especialidad fueron de mucho emprendimiento. La coordinación favoreció que la universidad fuera sede de varios encuentros entre el Minedu, Pronabec, especialistas y las diversas universidades que estábamos formando en EIB. El ser una universidad intercultural no era solo para la declaración de principios: jera para el cada día en nuestro campus!

Otro sostén clave en estos procesos lo proporcionaron la tutoría y el Servicio de Apoyo Psicológico y

Psicopedagógico (SAPP). La tutoría es un programa obligatorio para cualquier estudiante de la Ruiz de Montoya a lo largo de toda su vida universitaria. El acompañamiento a la persona en formación es parte de la pedagogía ignaciana, que marca el modelo de las universidades de la Compañía de Jesús, y Pronabec entendió prontamente que era un factor clave para el éxito de esta política pública. Vimos cómo las universidades e instituciones con becarias y becarios implementaban este servicio como requisito para el otorgamiento de las vacantes. La Ruiz tuvo experiencia para aportar e inclusive para formar colegas de otras instituciones.

Para la tutoría EIB seleccionamos un perfil de tutores y tutoras que permitiría dar una atención en grupos más reducidos —los habituales son de ocho; los de EIB, de cuatro—. Además, durante el primer año cuentan también con una tutoría individual. Este acompañamiento permite detectar y superar dificultades tanto académicas como emocionales. Factores como el choque cultural, la nostalgia o el parentalismo, sumados al estrés por el promedio de notas requerido para no perder la beca, coloca a quienes son más frágiles en una situación personal de alta vulnerabilidad. Una llamada del papá o la mamá, para contarles que por el friaje están muriendo sus animalitos, puede provocarles una fuerte alteración.

Como sabemos, en el campo, niños y niñas comparten desde corta edad tareas del mundo adulto como el pastoreo, el cuidado de los hermanos menores y de los

animales (parentalismo). La sensación de tener el deber de estar en casa afrontando las dificultades, en lugar de empeñarse en mantenerse en un espacio con exigencias que les son ajenas y que cada día les dicen que tal vez hicieron mal en ambicionar algo para lo que no carecen de aptitud, lleva a un estado alto de tensión.

Con ocasión del curso que les enseño, he tenido la oportunidad de pedirles que relaten sus primeros días en Lima. La sensación de soledad y miedo, después que sus padres los instalan en cuartitos cercanos a la universidad o con parientes que nunca en su vida han visto, es muy grande. Describen su extrañeza y rechazo frente al ruido, a nuestro aire distinto que les dificulta respirar, a la rapidez, apuro y enojo con la que andamos los habitantes de Lima. Todo esto, además de la sospecha o la certeza histórica de sufrir discriminación. La tarea del tutor o la tutora del primer año no es solo la inducción a la vida universitaria, sino a la vida en Lima, a la resiliencia que deben desplegar para aferrarse a su beca y a sus metas personales.

En los años siguientes se siguen trabajando aspectos personales que se centran en las capacidades que requieren para cursos más complejos, en la participación en la vida universitaria con sus diversas ofertas extraacadémicas, en lo vocacional, en el proyecto de vida, en la vida de pareja, en lo sexual, en la paternidad responsable. Estos últimos son grandes temas y desafíos, pues en el campo también se inicia pronto la vida sexual activa. Son padres y madres muy jóvenes, prácticas que forman parte de una dinámica sociocultural que tiene sentido ante las exigencias del trabajo rural. El embarazo de varias de nuestras alumnas EIB ha sido —y es— una situación difícil de afrontar en relación con su salud, e incluso a veces hemos debido acompañar situaciones graves. Recordemos que sus familias no están. Pronto esa nueva vida estará en el campus en la espalda de su madre, como sería si ella estuviera en su pueblo. El cómo proceder, teniendo claro que lo que se quiere es que la alumna continúe sus estudios, ha sido motivo de extensas reuniones.

Por otra parte, el SAPP, además de atender en consejería dificultades más severas derivadas por docentes o por la tutoría, o a solicitud de estudiantes que piden cita, organiza talleres con temas de ayuda como, entre otros, afrontamiento del estrés, comprensión lectora, habilidades sociales, técnicas y habilidades para hacer presentaciones. Asimismo, nuestros y nuestras estudiantes EIB, como cualquier estudiante en general, cuentan con el Programa de Acompañantes Académicos: estudiantes de los últimos ciclos y del tercio superior brin-

dan entre dos y cuatro horas semanales de apoyo sobre temas académicos puntuales. La universidad les da un crédito extracurricular por ese servicio, cuando suman 20 horas de apoyo.

LA PRÁCTICA

Una importante decisión que se tomó al diseñar la malla curricular de EIB fue el rol fundamental que jugaría la práctica preprofesional y profesional. Se incorporaron cuatro experiencias de práctica, cada una con su propio sentido.

Somos conscientes de que muchos de nuestros alumnos y alumnas no tenían pensado ser docentes; que la beca llega como una oportunidad de desarrollo personal, familiar, comunitario; sin embargo, relatan que poco a poco se dejan contagiar por los sentidos de la tarea educadora, y que los momentos de salida al campo, a la práctica, son vitales en esta metamorfosis.

Por los cursos que les enseño, tengo la posibilidad de ser testigo al menos de los dos primeros viajes de práctica. Para el primer viaje, aprenden a redactar testimonios. Y de retorno deben entregarme un diario de práctica. Estas sencillas páginas me hacen participar de la sensibilidad y de la criticidad que empieza a desarrollarse en ellos y ellas. Se preguntan: si se trata de una escuela clasificada como EIB, ¿por qué no enseñan en quechua?, ¿por qué los niños y las niñas se avergüenzan de hablarles en quechua?, ¿por qué no usan los materiales en quechua enviados por el Minedu, que están, por cierto, en un espacio que los deteriora?, ¿por qué el supervisor se queda afuera de la clase en conversaciones amenas y risueñas con la docente y no pasa nada con la falta de documentación que ella muestra?, ¿por qué las niñas y los niños se quedan todo el día solo con la alimentación del programa Qali Warma y los padres no están esperándolos con el alimento que requieren, cuando ellos retornan a casa? Y se indignan cuando un director de la escuela les dice que están perdiendo su tiempo en estudiar esta especialidad o las docentes les señalan que para qué van a esforzarse en enseñar en quechua si las pruebas enviadas por el Minedu van a llegar en castellano, que eso sería ponerlos en desventaja.

Pero estas prácticas, además de despertar su pensamiento crítico y su rebeldía, les proporcionan la experiencia fundamental que vivimos como docentes: el establecimiento del vínculo con los niños y las niñas. Escuchan por primera vez que les llamen “profesor” o “maestra” y la piel se les pone de gallina. Mueren de

miedo cuando la maestra les pide quedarse a cargo del aula, mientras ella va a una reunión. Luego, se rinden conquistados y conquistadas frente a la respuesta del grupo a sus sugerencias de cantos y juegos. El diario que me entregan está matizado con alguna flor que les dio un niño, la hoja de un dibujito que les regalaron, la foto que se tomaron con ellos.

Además del diario, como ejercicio incipiente de acción-reflexión, van con encargos de otros cursos: deben entrevistar a los apus de la comunidad, a las madres, a los maestros, y así armar un calendario andino, una rutina de crianza andina, entre otras actividades. Hacen visitas a instituciones y organizaciones no gubernamentales que trabajan en proyectos a partir de las necesidades locales con técnicas de la educación popular. De una práctica a otra, la observación y la entrada al aula se va relacionando con una mayor exigencia y con un conjunto de capacidades que deben poner en ejercicio.

EL CURSO DE CASTELLANO

Virginia Zavala, sociolingüista y docente, ayudó en el armado de las sumillas de la secuencia de cuatro cursos. Como relaté hace poco para el *Boletín 117* del Movimiento Equipos Docentes, con el curso de Castellano, tuve mi lugarcito privilegiado en la formación de estos muchachos y muchachas:

“ Lo primero que me propuse fue agrandar su confianza. ¡Traen tanto miedo a ser ridiculizad@s, a ser llamados motos@s, a ser discriminad@s! Por ello, uno de los primeros temas a trabajar fue el de las variedades del castellano, identificando las variedades lingüísticas por vocabulario, pronunciación/entonación, gramática, pero también las variedades geográficas y las sociales... Y también vimos que hay distinciones entre el castellano andino, el costeño, el de la selva... Y las variedades lingüísticas adquisicionales, es decir, quien aprende el castellano luego de su lengua materna produce interferencias, eso es normal. Aprender las razones de las variedades del castellano trae por tierra la imposición del castellano estándar como el correcto y válido, pues esto no tiene sustento lingüístico ni científico...”

Eso no los eximió de la esforzada tarea de aprender el lenguaje académico, pues no podían pasar por cinco años de educación universitaria en castellano sin elaborar trabajos académicos, sin producir saber académico, sin ser evaluados en contenido académico... Por ello, dedicamos gran parte de las clases en redactar una y otra vez informes, reportes, reseñas... y citados, referencias, aprender normas APA... hasta llegar al ensayo, a la argumentación”.

Los ensayos con los que acabamos de cerrar el curso de Castellano III (tercer ciclo), que pone énfasis en la argumentación, me llenan de orgullo, pues es evidente que varios de ellos y ellas ya no solo logran una construcción sintáctica adecuada en la presentación de las ideas que sostienen su hipótesis, sino que además logran una voz y postura que se identifica claramente. Veamos este ejemplo del trabajo de Jenny:

“ En base a todo lo mencionado se puede decir que la discriminación lingüística que se ejerce en nuestro país trae como consecuencia poner en peligro de extinción nuestras lenguas originarias. Las personas que tuvieron que experimentar situaciones de discriminación quieren evitar que sus hijos tengan dificultad de encajar en una sociedad que no termina de aceptar lo diverso de las culturas. Es por ello que las generaciones mayores piensan que lo único valioso que pueden dejar como herencia es el estudio. Para ello mandan a sus hijos a las ciudades, donde deben hablar castellano y dejar sus prácticas culturales”.

Y esa voz se hace autonomía y poder cuando constatamos que arman su lista para participar —y ganar, como así fue— las elecciones del Consejo Estudiantil (COES) o que le envían al rector un memorial en quechua con el pedido de que la enseñanza del quechua se dé en todas las carreras y no solo en la suya, que se potencie el Centro de Idiomas también con esta lengua, que en las actividades culturales de EIB participen todos y todas, que en las redes sociales y en la radio de la Ruiz se incluyan programas en quechua, que la biblioteca se implemente con bibliografía quechua...

Este ha sido un recuento de la experiencia de ser parte de la plana docente y del proyecto de formar a estos estudiantes. Finalmente, quiero decir que, en el 2018, se identificó que 93 000 docentes trabajan en escuelas EIB de nuestro país, y que la mayoría no tiene formación en esta especialidad. Por otra parte, nos preocupa la disminución de las becas EIB, cuando se calcula un déficit de 14 000 maestros para esta modalidad. ¡Urge continuar! No debemos desperdiciar la riqueza acumulada en las instituciones formadoras. Urge atender la escuela rural, la que atiende a nuestros niños y niñas más pobres. Urge atenderla con los mejores maestros y maestras que podamos formar. Esa es nuestra apuesta. **📍**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MENDOZA, Rossana (2019). “Con la fuerza de la montaña”. En: *RPP Noticias*. <https://rpp.pe/columnistas/rossanamariamendozaapata/con-la-fuerza-de-la-montana-noticia-1227666>

231, intercambio de saberes

231 Intercambio de Saberes es una experiencia cultural impulsada por Mashara Teatra, que durante el periodo 2015-2018 abrió un espacio para acoger proyectos de jóvenes artistas sin posibilidades de contar con recursos económicos, para permitir su acceso a salas donde entrenar, crear, mostrar sus trabajos o continuar su formación, al mismo tiempo que generaban una experiencia colectiva autónoma.

PALABRAS CLAVE:

Reciprocidad,
Intercambio de saberes,
Pedagogía,
Autoformación,
Autogestión.

231, Knowledge-sharing in an urban setting

231 Knowledge-sharing is a cultural experience promoted by Mashara Teatra, which in 2015-2018 opened an area to host the projects of young artists who had no economic resources, to provide them with rooms where they can train, create, show their work or continue their training, while generating an autonomous collective experience.

KEYWORDS:

Reciprocity,
Knowledge-sharing,
Pedagogy,
Self-training,
Self-management.

HILDY QUINTANILLA OCAMPO

Licenciada en Educación Artística, especialidad de Arte Dramático, poeta y creadora teatral. Profesora de arte en la institución educativa Santa Ángela Merici y exdocente del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Colabora con proyectos de arte y espiritualidad en el colegio Fe y Alegría 50 de Ayacucho. Directora de Mashara Teatra y actual coordinadora de 231 Intercambio de Saberes.

en un espacio urbano

Para el presente artículo he considerado relevante la advertencia de Jorge Ramírez (2015) sobre el rol que históricamente se le ha atribuido a la educación como un objeto de gestión que, sin considerar los contextos, aplica modelos y métodos para lograr sus objetivos. La experiencia educativa y cultural 231 se gestó para reencontrarse con la realidad de las personas participantes y, en colectivo, transformarse. Este artículo recupera el valor del relato como base para la reflexión, porque, como afirma Thomas Csordas (1993), en el relato se expresa lo sustancial de la vida. No nos limitamos a narrar la linealidad de los hechos que se gestaron en la 231, sino que planteamos interrogantes que cuestionan nuestras maneras de reflexionar sobre el quehacer educativo y complejizan la propia epistemología educativa, en particular aquella que reduce la práctica pedagógica a modelos replicables. Un relato que busca resignificar y afirmar el sentido ético, político y espiritual que constituye toda experiencia educativa y su correspondiente reflexión pedagógica.

DE UN LUGAR A UN ESPACIO HABITADO

En septiembre del 2015, Mashara recibió la invitación de Juan Luis Schuester S.S. CC. para utilizar los espacios del antiguo claustro de la Recoleta, ubicado en la Plaza Francia, en el Centro Histórico de Lima. Hasta ese entonces Mashara realizaba sus actividades artísticas en su propio espacio, en la urbanización Elio. Por ello, nos preguntamos si debíamos movilizarnos de la periferia al centro del Cercado, y si podríamos mantener nuestra identidad y autonomía habitando un lugar confesional.

El filósofo Otto Bollnow (1969) define el espacio como *existencia* porque es en él donde la persona extiende la vida. Ernst Cassirer (1985) considera que hay dos maneras de habitar el espacio: una que corresponde al plano material y otra que corresponde al plano de los anhelos. Sin embargo, el mismo Cassirer (1985: 57) afirma que la realidad que interesa es la identidad que se impregna en el espacio y que corresponde al plano de la reflexión de las personas que lo habitan. De esta manera, el espacio se vuelve símbolo. Asimismo, afirmaba Michel Foucault

(1984), en una conferencia sobre los espacios y el arte, en 1964, que se estaba en la era en la cual las polaridades se yuxtaponían u ocurrían en simultaneidad, tanto que lo próximo se podía experimentar como lejano y viceversa. Desde estas primeras reflexiones la 231 se construyó como un espacio simbólico donde un grupo de personas, colectivos y salones se reconfiguraron recíprocamente.

La 231 se constituyó también en una experiencia educativa. La frase “y nosotros éramos actores”, de Oswaldo Dragún (1982) nos permite designar la rica pluralidad de artistas del margen, excluidos y disidentes del mercado artístico —en su mayoría jóvenes y algunos adultos— que, practicando la música, la poesía, la educación artística, el hip-hop, la panadería, los malabares, la danza, la fotografía, el cine, el telar de cintura, la crónica-análisis teatral y el teatro, se congregaron en el claustro de la Recoleta y fueron encontrando, desde la reciprocidad andina, una nueva manera de relacionarse y generar propuestas. Durante tres años, Mashara, con diversos colectivos, como Musuq Pacha, Teatro Universitario de Ciencias Sociales, Río-danza comunitaria, 148 beats, Jennifer Parra, Juan Ayala y la Escuela Espiral Hip-Hop, integraron, en itinerancia, el equipo de la 231.

El pequeño y dinámico colectivo de la 231 que empezó a reunirse para elaborar sus proyectos, planificar actividades juntos, trabajar, celebrar y estudiar, también encontró desafíos. Los vínculos llaman a responsabilidad y compromiso, y se necesita tiempo para aprender del otro, y generosidad para contrarrestar el egoísmo y la falta de compromiso y hacerse cargo del espacio. Pero en todo ese vivir con luces y sombras surgieron acciones inspiradoras.

Programaciones artísticas culturales

Los sábados, entre 6 de la tarde y 9 de la noche, se hicieron presentaciones de teatro, danza y música. Priorizamos los montajes de los colectivos y personas de la 231, pero también acogimos trabajos de otros grupos de Lima, provincias y el extranjero. Para ello se organi-

zaron comisiones de apoyo técnico que rotaban según fechas y transformaban, por un par de horas, el salón parroquial en un espacio teatral. La mayoría de las veces las funciones se ofrecieron con una cuota voluntaria; después, con una cuota de 5 y 10 soles para solventar el transporte del equipo de luces y sonido. Nunca nadie se quedó sin entrar. La programación se nutrió con obras de Hamuy Teatro, Mimo Garabato, Cía. de Títeres Ana Santa Cruz, Teatro Haciendo Pueblo, Solobones, Canto Quechua, Amadeus X, Virginia Benavides y grupos de España, Argentina, Holanda, Venezuela y Francia.

El Trueke de Lecturas

Aprovechando la tranquilidad del espacio, el cronista Juan Ayala propuso armar una mesa con libros de literatura, filosofía y ciencias sociales, para ponerlos a disposición de la gente desde una hora y media antes de la programación cultural. Para hojear los libros, la persona interesada debía ofrendar una publicación y dejarla a disposición de otras personas durante 90 minutos. Trascorrido ese tiempo, cada quien tomaba lo suyo y entraba a la función. Pocas veces se puede aprovechar tan bien una espera como con esta iniciativa, que llegó a convertirse en una práctica recurrente.

La Cinecleta

Este proyecto se abrió para jóvenes interesados en cine-foros. Se armaron ciclos mensuales, los lunes por la noche, dedicados, entre otros cineastas, a Passolini, Bergman, Kurosawa, Jim Jarmush y Tarkowsky. Asimismo, se presentaron ciclos temáticos sobre música, ecología y política. Al final de cada proyección se organizaron conversaciones —cine-foros— como herramienta de autoformación. En estos ciclos participaron Musuq Pacha, Pavel Paniagua, Edson Marcelo y Escuela Espiral.

Acciones en la plaza

Debido a que la Municipalidad de Lima ejercía el control hostil de los espacios públicos en el centro, ofreciendo espectáculos culturales en espacios cerrados y solo algunos fines de semana, decidimos organizar actividades artísticas en la plaza Francia. Logramos intervenir en el caos de la ciudad durante unas horas, con poesía, ceremonias para la Pachamama y teatro. También celebramos el Día Mundial del Teatro los años 2016 a 2018, con el fin de conformar un espacio celebrativo entre las personas que trabajan con el arte en la calle o estaban fuera de los circuitos comerciales y de las experiencias comunitarias reconocidas.

Actividades autogestionarias y de formación

Respondiendo a la precariedad laboral de los trabajadores del arte, la 231 respaldó algunas propuestas pedagógicas de costos accesibles. Hubo talleres de pan casero, fitocosmética, música, quechua, danza, malabares, pintura y actuación. También el espacio fue compartido puntualmente con organizaciones que necesitaban organizar eventos, como la Mesa de Gestión Cultural organizada por Reporteros Infiltrados y las actividades de colectivos de hip-hop. Incluso en el espacio tuvo lugar el examen final de carrera de una estudiante de la Escuela Nacional de Folklore José María Arguedas. En todas las modalidades, las organizaciones correspondieron truequeando espacio por saberes.

La Trueka de Saberes

Esta actividad presentó públicamente el sentido profundo de lo que se quería vivir como alternativa contracultural a la propuesta neoliberal del “sálvense quien pueda”. Considerando que los 25 años de posconflicto y neoliberalismo en el país habían deshecho el sentido gremial y colectivo, se puso ilusión en conformar por unas semanas un colectivo mayor, y satisfacer la necesidad de autoformación y fortalecimiento de redes solidarias. Con espíritu generoso se comunicó que era posible pensar y realizar una acción crítica desde saberes en reciprocidad, algo que terminó siendo una gran fiesta.

Mediante convocatorias abiertas, la Trueka de Saberes se nutrió de personas y colectivos con el único propósito de construir durante un día una plaza de saberes. De esta manera, unos colectivos de diálogos extensos y profundos comunicaban que eran organizadores, ofrendantes y receptores de saberes.

Se planteó recuperar el sentido más profundo de los saberes, ese que trastoca las consideraciones coloniales que rigen la práctica científica del conocimiento. Porque, como descendientes de provincianos, correspondía volver sobre el propio pozo de saberes, ese que ha sufrido el menosprecio de una educación excluyente, pero que se expresa aún en un modo de entender y de relacionarse con la vida, hasta configurar una técnica que se presenta a otros como acto emancipador. Tal como precisa Boaventura de Sousa Santos,

“ [e]n el campo del conocimiento, el pensamiento abismal consiste en conceder a la ciencia moderna el monopolio de la distinción universal entre lo verdadero y lo falso [...]. El carácter exclusivista de este monopolio se encuentra en el centro de las



disputas epistemológicas modernas entre formas de verdad científicas y no científicas” (2009: 162).

SABERES, CONOCIMIENTO Y COMPETENCIAS

Truequear saberes nos permite mirar de manera crítica la llamada “sociedad del conocimiento”, que viene diseñando modelos de *enseñanza por competencias* que orientan, sin mayor crítica, la educación actual. Si reparamos en estas *competencias*, podemos identificar el sentido de la educación neoliberal: formar a los estudiantes para las necesidades del mercado. Este es el propósito que en 1875 Émile Durkheim (2003) definió como un proceso de socialización que busca convertir a las personas en sujetos funcionales a la sociedad y con competencias para resolver problemas sin cuestionar el sentido de lo que hacen. ¿Hasta dónde, como educadoras y educadores, hemos renunciado a la criticidad y a la ética? ¿Cuánto el pragmatismo nos aleja del espíritu creador y rebelde del arte? Una experiencia mínima como la 231 expresa una energía creadora y rehumanizante de colectivos, aún fragmentados, que forman parte de un sector de la sociedad en resistencia.

MOVILIZAR SABERES, RECIPROCIDAD QUE TRANSFORMA

En la Trueka se movilizaron saberes en una dinámica de dar y recibir. Esto propició que las personas participantes se organizaran en equipos de trabajo y garantizaran la circulación de sus integrantes por los microtalleres. Cada saber se compartía en 45 a 75 minutos, porque no se buscaba agotar el tema sino dinamizar una relación entre la persona que daba y la que recibía, que superara el día de la Trueka y contribuyera a fortalecer nuevos circuitos de intercambio. Incluso las personas que llegaban el mismo día de la Trueka eran incorpora-

das a cambio de un servicio que se necesitaba cubrir ese día. Nadie quedaba fuera, aunque quienes participaron desde el comienzo lo vivieron con una ilusión especial.

Mashara, como parte de su búsqueda de la teatralidad andina, propuso una manera distinta de relacionarse con y en el espacio. Provocó el desplazamiento de la mirada antropocéntrica que sobre el lugar o la tierra tiene la cultura occidental, hacia un reencuentro con la reciprocidad andina en un espacio urbano posible de resignificar identidades. Este proceso lo estudia John Murra (1972) en el control vertical que los pobladores andinos practicaban sobre los pisos ecológicos con el fin de acceder a productos que no había en sus zonas, a la vez que mantenían una relación sagrada con la tierra, que se traducía en ofrenda y respeto al descanso de la Pachamama. También aportan los estudios de Giorgio Alberti y Enrique Mayer:

“ Definimos la reciprocidad como el intercambio normativo y continuo de bienes y servicios entre personas conocidas entre sí, en el que entre una prestación y su devolución debe transcurrir un cierto tiempo, y el proceso de negociación de las partes, en lugar de ser un abierto regateo, es más bien encubierto por formas de comportamiento ceremonial. Las partes interactuantes pueden ser tanto individuos como instituciones” (2004: 128).

En cuanto al trueque, ayuda la definición empleada por el Instituto Nacional de Cultura en una publicación sobre el Apu Pariacaca y el Alto Cañete:

“ El sistema de trueque constituye un componente fundamental en la economía andina, basado en el sistema de intercambio de productos complementarios, que implica el establecimiento de rutas y puntos comerciales como de relaciones de distribución y circulación sin intervención monetaria” (2009: 70).

No fue difícil relacionar la experiencia de la Trueka de Saberes con la experiencia de cuidado de los vínculos entre las personas, entre las personas y la tierra, con el agua, el aire, las semillas y los animales, o en el espíritu comunitario de las fiestas andinas. En la Trueka esta reciprocidad se expresó en la disponibilidad para hacer bien el trabajo en comisiones, la alegría de compartir, en el agradecer y el cuidado hasta de la acción más pequeña, para garantizar el encuentro.

Mención aparte merecen el mercadillo y la mesa común. En el primero, los colectivos ofrecieron productos de elaboración propia como cuadernos, comida, fanzines, camisetas, artesanías y fotos:

“ Recuperando algunas maneras de la (combatida y reprimida) tradición del desborde popular, los diferentes colectivos participantes se instalan en el suelo como los vendedores ambulantes hicieran en la Lima cuadrada, hace algunas décadas atrás. Hay en todo esto un aire de feria dominical andina, pero sin los toldos y las mesas que se colocan en las ciudades del interior. El sol aún calienta. No son muchos, los “puestos” que se instalan. Sin embargo, reconstruyen —no sin cierta nostalgia— avenidas como La Colmena o el jirón Lampa en el centro de Lima, en donde los sectores pobres podían adquirir libros y discos de segunda mano, diskettes “piratas” y un sinfín de cosas” (Ayala 2015: 15).

También la mesa común, con su manta al suelo, representó el encuentro: fluyeron pluridiálogos en horizontalidad, en los que cada persona se alimentó de la otra.

Se organizaron cuatro truekas públicas. En el 2015, la Trueka de Saberes Solidarios y Mercadillo se realizó en 21 talleres —de 25 programados—, desde las 9 de la mañana hasta las 6 de la tarde. En el 2016, la Trueka Live Teatro puso en dinámica saberes escénicos y una maratón teatral en homenaje a la maestra Lieve Delanoy. Participaron jóvenes con interés en las artes escénicas, con talleres durante la mañana, almuerzo común y, por la tarde, el disfrute de la maratón teatral. Las obras constituyeron ofrendas de artistas y agrupaciones profesionales como Yasmín Loayza, Ximena Arroyo, Lucía Lora, Pilar Núñez, Ana y Débora Correa, Lieve Delanoy, Estirpe Teatro y Mashara Teatra. Otra manera de participar fue proporcionando recursos técnicos para las obras, tal como lo hiciera el grupo Ace Sol de Medianoche, y funciones en diversos espacios de la 231, en las que se “pasó la gorra” para cubrir el transporte de los grupos teatrales.

En el 2017, la Trueka promovió el I Abrazo Intercultural de Teatro Latinoamericano en Quispicanchi-Cusco. Nue-

ve agrupaciones teatrales, provenientes de Argentina, Colombia, Paraguay-Uruguay y el Perú llevaron a cabo intercambios con escolares y jóvenes de Andahuayllillas, Huaró y Ocongate. Finalmente, en el 2018, ante la llegada de artistas inmigrantes de Venezuela, se organizó una Trueka Intercultural con un rico intercambio entre Plenitud Tambores de Caracas, poesía de Marvin Huise (Barlovento-Venezuela), Entarimados Teatro y Títeres de Maracaibo-Venezuela, además de la exposición fotográfica de Tadeo Bourdon (Argentina), la música andina de Odón Aldoradín, los títeres de Ana Santa Cruz y la danzateatranza de Mashara (Perú).

EL ROL PEDAGÓGICO DE MASHARA

Como directora de Mashara —con una larga experiencia pedagógica en aula y las artes y la ilusión de un nuevo intento—, fui la primera en poner mis saberes a disposición del colectivo. Ese es el primer acto que nos hace temblar siempre, porque sabemos que viene la espera, en la que se escucha mucho, se acompaña, se comparten la historia y los sueños, aprendes a dejarte acompañar, trabajas con otros, trabajas sola, eliges, y crece el deseo por la aventura de crear juntos.

Es desde la disponibilidad y la ilusión que la persona plantea propuestas y se motiva para autorreflexionar y seguir aprendiendo. Se abren procesos, pero muchas personas pueden desgastarse en el camino hasta llegar secas a las reflexiones posteriores a la experiencia. Este desgaste puede estar relacionado con la autoexigencia y el narcisismo de las educadoras. Sin embargo, una buena reflexión sobre la propia práctica permite encontrar las motivaciones profundas de nuestra existencia o nuestro estilo de vida.

Uno aprende, como artista, a no poner todo en la cabeza —porque ella traiciona— y sí más bien ponerlo en todo el cuerpo. En la 231 se invitó a ponerlo todo porque esa pequeña historia que levantábamos era parte del presente de un pueblo que lucha inquietantemente por existir, o del presente de una mujer que busca inquietantemente tejer con otros y otras a pesar de ella misma. Como dice Foucault (2002), el primer cuidado es el de sí y luego está el cuidado del *ethos*, del otro. Creo que en el cuidado de sí se engendra el cuidado del *ethos*, ya que todo está sucediéndose al mismo tiempo. Esta condición posibilita que una maestra sea parte y referente, aprendiz y acompañante, y que en ese movimiento asuma el desconcierto como rasgo de desinstalación reveladora. Esto, aunque los proyectos y sus ejecutantes gustan poco del desconcierto y prefie-



ren moverse con prácticas que les aseguren alcanzar estándares de competitividad exigidos por el sistema educativo.

AUTONOMÍA Y AUTOGESTIÓN

Si bien la 231 se hizo espacio entre los salones de la Recoleta, esta también contaba su historia. En el 2008 se velaron allí los restos de estudiantes del caso Cantuta. También fue casa del padre Hubert Lanssiers, presidente de la Comisión Ad-Hoc de Indultos para casos de personas injustamente detenidas por terrorismo en la época de Fujimori. Y en uno de sus salones funcionó el Microcine del Centro, que formó parte de la Red de Microcines que promueve el Grupo Chaski.

A pesar de esta historia, el lugar causaba recelo entre la gente del arte y los jóvenes que pululaban por el centro. En esos salones, la 231, habitándose, hizo con autonomía su propia historia. Desde el principio decidimos no recibir ninguna ayuda económica por parte de los sacerdotes ni de ninguna otra institución, para garantizar la autonomía de los procesos creativos.

Esta relación espacio-autonomía muchas veces pasa desapercibida en los proyectos artístico-culturales: pierden de vista la perspectiva histórica, el símbolo y las identidades de un lugar que se redefine y se transforma durante una experiencia formativa. Además, es necesario mirar la 231 como parte de la historia de la ciudad, pues en la última década, experiencias de autonomía y autogestión de diversos colectivos hip hop transformaron la vida política y cultural limeña. Desde el colectivo Hip Hop Organizado hasta lo que fue el Bloque Hip Hop encontramos a jóvenes que —recuperando su voz, el baile y ciclos de autoformación— se organizaron para intervenir en

los problemas de sus barrios y del país. Estos colectivos consiguieron romper los largos años de silencio y desestructuración social posconflicto, logrando, a mi parecer, recuperar y redefinir una educación popular para estos tiempos. Según Luis Alberto Villaverde, Fakir (2015), los jóvenes se asumieron como protagonistas y gestores de sus procesos sin mediación de ninguna ONG. No es posible pensar en autonomía, hoy, sin reconocer la práctica de colectivos contraculturales que se afirmaron como identidades emergentes en la última década y replantearon lo político, lo colectivo y lo educativo.

PACHA, TODO AQUÍ-AHORA Y EN TRÁNSITO

La experiencia 231 nos plantea preguntas trascendentales sobre la concepción del tiempo y la vitalidad de lo imposible. En cuanto al tiempo, existe un aprendizaje social basado en el esfuerzo y el sacrificio en el presente que será recompensado en el futuro. Sin embargo, esa idea de futuro resulta engañosa porque nos hace creer, a las educadoras, que estamos haciendo algo para un mañana que no veremos. La situación es más compleja, porque no será suficiente vivir y estar comprometidos con el presente, con el hoy donde van realizándose “lo educativo” y la persona. Además, nos debe mover a rescatar el valor de lo imposible, que es la vital obsesión del artista por buscar otras maneras de expresar y leer la vida, búsqueda que está excluida de la práctica educativa. Creo que los proyectos de educación popular son instalaciones dinámicas de arte, que aportan *haciéndose* y resultan, por ello, irreplicables. Este planteamiento de lo imposible lo asocio a la deconstrucción de Jacques Derridá (1987), que afirma que esta puede terminar convertida en un conjunto de procedimientos realizables, abandonando de esa manera la fuerza transformadora de la búsqueda.

La 231 fue haciéndose en un espacio que podía perder en cualquier momento, y logró convertir esa precariedad en aliento para vivir el día a día. Hubo que desahuciar el egoísmo para transitar hacia el intercambio. Valorar el ahora nos reveló que se trataba de intentarlo en el presente. Porque no es sencillo jugarse en el hoy tanto el futuro como el pasado, tal como se entiende en el pensamiento andino, que no concibe la historia linealmente; el pasado-futuro están contenidos en el presente: la regresión o la progresión, la repetición o la superación del pasado están en juego en cada coyuntura (Rivera Cusicanqui 2010: 55).

¿ARRIBANDO?

Experiencias como la 231 nos invitan a cuestionar nuestras seguridades y las maneras de reflexionar y de generar conocimiento; a mirar de otra manera lugares y territorios, porque todo puede transformarse si la experiencia es formativa y vital.

La 231, movilizando saberes, contribuyó a un acto de emancipación, donde jóvenes urbanos, practicando la reciprocidad, el respeto y el agradecimiento, encontraron en el presente resonancias ancestrales que les permitieron hacer un tejido distinto como colectivo y asumir la responsabilidad que eso conlleva.

La vida en la 231 fue tomada como creación. Por eso los procesos educativos fueron inspiradores, desbordantes e imposiblemente reales. Como la Trueka de Saberes, que en una jornada conjugó autonomía, autoformación y autogestión como prácticas colectivas contraculturales.

Después de tres años, maestras y maestros debemos agradecer y soltar, porque los jóvenes estaban de paso, pero ese paso con ellos y ellas lo fue todo. Toca seguir insistiendo en lo imposible y dejar de replicar la vida, porque desde la poesía de educarnos solo podemos alentar a que otro escriba su poema, que es aquello que puede romper la mezquindad de un mundo hecho de posibles. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Giorgio y Enrique MAYER (1974). *Reciprocidad e intercambio en los Andes peruanos*. Serie Perú Problema, 12. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

AYALA, Juan (2015). *La Trueka de Mashara*. <https://drive.google.com/file/d/1OFLKr8GEnTG2jSscdRTOwnvil8zDOJV/view>

BOLLNOW, Otto (1969). *El hombre y el espacio*. Madrid: Labor.

CASSIRER, Ernst (1985). *Filosofía de las formas simbólicas*, I. México: Fondo de Cultura Económica.

DEL REY, Angélica y José SÁNCHEZ-PARGA (2011) *Crítica de la educación por competencias*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5968512>

DERRIDÁ, Jacques (1987). *Psiché: la invención del otro*. París: Galilée.

DRAGÚN, Oswaldo (1982) *Historias para ser contadas*. Ottawa: Girol.

DURKHEIM, Émile (2013). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.

FAKIR, Luis Alberto Villaverde (2015). Blog *Todo para la cabeza*. Una historia del hip-hop en el Perú (parte 2). <http://todoparalacabeza.blogspot.com/2015/06/una-historia-del-hip-hop-en-el-peru.html>

FOUCAULT, Michel (1984). Des espaces autres (De los espacios otros). Conferencia dictada en el Cercle des Études Architecturales el 14 de marzo de 1967. *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5. http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-i/files/2017/07/foucault_de-los-espacios-otros.pdf

GARCÍA, Federico y Pilar ROCA (2009). *Pachakuteq. Una aproximación a la cosmovisión andina*. Lima: El perro y la rana.

INSTITUTO NACIONAL DE CULTURA (2009). *Apu Pariacaca y el Alto Cañete. Estudio de Paisaje Cultural*. Lima: INC.

RAMÍREZ, Jorge (2015). Notas acerca de la noción de experiencia educativa. *Educación y Ciudad*, 11, 119-136. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/184>

RIVERA CUSICANQUI, Silvia (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas discursivas descolonizadoras*. Buenos Aires: Tinta Limón.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2009). *Descolonizar el saber y reinventar el poder*. Ciudad de México: CLACSO y Siglo XXI.

MURRA, John (1972). *El control vertical de un máximo de pisos ecológicos en la economía de las sociedades andinas*. Huánuco, Perú: Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

Radio con niñas y niños andinos

Aprendiendo sobre la autenticidad y lo diverso

La autora reflexiona sobre la relación entre el desarrollo del ser y la estructura de pensamiento de la niñez quechua como foco central de la educación intercultural. A partir de esa mirada, propone develar la diversidad de contextos territoriales urbanos y rurales para procurar la formación de una ciudadanía que se geste en equidad y armonía con la naturaleza.

PALABRAS CLAVE:

Pedagogía intercultural,
Radio,
Educación infantil,
Cosmovisión andina,
Cusco.

Radio with Andean children learning about authenticity and diversity

The author reflects on the relationship between the development of the self and the structure of thought of Quechua children as a central focus of intercultural education. From this perspective, she unveils the diversity of urban and rural contexts, in order to form a citizenship that is developed in equity and harmony with nature.

KEYWORDS:

Intercultural education,
Radio,
Children's education,
Andean Cosmo vision,
Cusco.

MARGARITA GUTIÉRREZ CASTILLO

Pedagoga con 35 años de experiencia en construcción curricular alternativa e intercultural en zonas costeñas y quechuas surandinas del Perú. Especialista en resignificación de la formación docente en servicio, sistematización de experiencias, elaboración de materiales interculturales e implementación de proyectos educativos con organizaciones sociales y redes estatales de interaprendizaje docente.

Al año 2003, la Asociación Pukllasunchis había consolidado varias experiencias de educación intercultural en la región Cusco.¹ Nuestra propuesta educativa se fortalecía en el encuentro con los pueblos del sur andino y con docentes que se comprometían a poner en una mejor posición el valor de la diversidad para lograr una transformación educativa con equidad. Siguiendo el objetivo de fortalecer este proceso, ese año nació el programa institucional Radio con Niñas y Niños Andinos: una herramienta para el protagonismo de los pueblos originarios que incorporó a un equipo multidisciplinario de educadores, comunicadores y antropólogos.

Durante 17 años, el programa Radio con Niñas y Niños Andinos ha impulsado procesos de formación docente orientados a introducir en la escuela pública proyectos de aprendizaje que alienten el protagonismo infantil y su apropiación del medio radial como mecanismo para posicionar el valor de su cultura y de la diversidad. Una experiencia que ha logrado transformar la dinámica escolar y aportar a un currículo intercultural que favorezca el desarrollo de las identidades y capacidades de la niñez andina. A través de un medio de comunicación masiva como la radio —que tiene prestigio social y es accesible al gran público regional—, reflejamos la riqueza de la cosmovisión, los saberes y el idioma de la cultura local, y le damos soporte social a una educación con equidad y promotora de la paz. Para ello, el programa trabaja desde dos frentes:

- *Desde la educación formal*, para que niñas y niños se apropien de un medio radial que integra la biodiversidad y el patrimonio cultural inmaterial con los actuales procesos de cambio social y cultural.
- *Desde la sociedad*, promoviendo de manera virtual el intercambio de saberes entre docentes y líderes de organizaciones de base que han participado en el programa institucional. Esta red se refuerza con la radio web, redes sociales y radioemisoras de alcance regional.

EL SENTIDO DE NUESTRO TRABAJO

Partimos de la siguiente premisa del filósofo y escritor argentino Santiago Kovadloff: “ser contemporáneo es

¹ La Asociación Pukllasunchis tiene una trayectoria de más de 37 años en la labor educativa intercultural en el campo de la educación no formal, formal básica, superior y de formación en servicio. Su experiencia Radio con Niñas y Niños Andinos ha beneficiado a 11 728 niños y niñas, así como a padres y madres de familia de 146 instituciones educativas, a 397 docentes pertenecientes al régimen estatal y a 202 lideresas y líderes de las organizaciones de base comunitarias.

la capacidad de incorporar como propios los problemas de nuestro tiempo” (2015). De todos los problemas de nuestro tiempo, tres le dan sentido a nuestro programa:

- La crisis de valores éticos en una sociedad individualizada, que rompe con los valores de la solidaridad, la apertura ante la diferencia y el bienestar colectivo.
- El riesgo de que la globalización nos arrebatte los rasgos distintivos fundamentales de las culturas regionales (Kovadloff, 2015). En el caso peruano, la tendencia hacia la homogenización se impone sin que nos hayamos reconciliado con las profundas heridas de violencia simbólica, discriminación y racismo —que han marcado la historia nacional y la vivencia actual de nuestros pueblos— y sin prestarle atención al peligro de que se extingan nuestras lenguas originarias. Desde esta perspectiva, buscamos defender la dignidad humana y promover la responsabilidad social de una ciudadanía que reconoce y actúa sobre los problemas que invisibilizan nuestra diversidad.
- Nuestra relación con la naturaleza y el planeta, que nos lleva a preguntarnos si la naturaleza es un objeto de dominio o una parte constitutiva de nuestra persona.

En concordancia con estos tres desafíos, organizamos los hitos y aprendizajes de nuestra experiencia en torno a dos aspectos: la promoción de la autenticidad y la valoración de lo diverso como requisito de la formación ciudadana.

LA INNOVACIÓN RADIO CON NIÑAS Y NIÑOS ANDINOS

Promoviendo la autenticidad

Para potenciar la autenticidad promovemos entre las niñas y los niños el autoconocimiento y el amor por sí mismos, por lo que son, saben y sienten. El ejercicio permanente y simbólico para potenciar esta autenticidad nos llevó a fortalecer sus diversas identidades. El autoconocimiento cruza tanto las actividades académicas como las de formación docente. Nos lleva también a analizar la coherencia entre nuestra propuesta curricular y las acciones pedagógicas. Sobre este último punto me extiendo a continuación, dados los desafíos encontrados.

Nuestros niños y niñas andinos de zonas urbanas y rurales provienen de sociedades orales que mantienen vigentes sus sistemas de conocimiento, los que se adscriben a un tronco cultural común. Ahora bien: ¿cuánto conocemos



Trilla de la quinua, con niñas y niños de la comunidad de Caluyo, distrito de Orurillo, provincia de Melgar, región Puno. IEP 72601 de Caluyo, quinto y sexto grados. Programa radial del 2015.

acerca de su sistema de pensamiento, considerando que son protagonistas del aprendizaje? ¿Qué acercamientos o distancias encontramos entre su sistema de pensamiento y el que promueve el currículo nacional? Este es uno de los desafíos más grandes para la educación intercultural: el problema epistémico de la educación.²

El problema epistémico de la educación intercultural

El currículo nacional responde a una estructura de pensamiento analítico-sintético propio de la cultura letrada; la secuenciación de competencias, capacidades, mapas de progreso así lo demuestran. Niñas y niños de culturas orales como la quechua tienen una forma diferente de producción y recreación de significados, en la que lo afectivo, lo sensorial e intuitivo tienen un rol tan importante como el intelecto. Al unir el pensamiento a las sensaciones y sentimientos se conforma una unidad holística integrada difícil de separar. Esta estructura de pensamiento es no solo poco conocida, sino también desvalorizada; a menudo se considera poco racional y hasta se la supone reducida a la expresión oral.

En relación con las dos culturas —la oral y la letrada—, suele desconocerse que nos encontramos frente a procesos de pensamiento igualmente complejos y de un alto grado de abstracción. Desde este punto de vista, si

las niñas y los niños que atendemos responden al marco cultural quechua, resulta evidente que para facilitar los procesos de desarrollo de sus capacidades debemos empezar por afirmar los marcos de referencia cultural propios y, desde esa fortaleza, desplegar procesos de apropiación de la nueva cultura letrada. Sin embargo, esa ruta pedagógica no se practica cuando se formula el proyecto curricular. Se requiere, en primer lugar, vencer la discriminación de los saberes locales en nuestro mundo profesional, y seleccionar a docentes que mantengan activo su compromiso de profundizar sus conocimientos sobre una y otra cultura, y que tengan un claro interés por indagar, crear y reflexionar sobre pedagogías culturalmente pertinentes.

Veamos situaciones reales que ilustran estas afirmaciones. En la comunidad de Parcotica, en la provincia de Anta, Cusco, una docente invitó a sus estudiantes a analizar un programa radial sobre los sueños. Para esta docente fue revelador descubrir que la tarea pedagógica intercultural no debía consistir solamente en traducir al quechua, de manera lúdica y dramatizada, lo que ocurría en la cabecita de sus estudiantes. En otras palabras, ¿cómo explicarles lo que “ocurre en su cabecita” si lo que han aprendido en su cultura es que, cuando una persona duerme, su *animu* se sale del cuerpo para interactuar de manera independiente, para jugar o para predecir el sueño? Este ejemplo pone en evidencia que el diálogo de saberes no pasa solamente por recurrir a la lengua originaria para explicar un concepto inexistente en el sistema de representación de la comunidad. Reinventar nociones, imágenes

² Este desafío es tan válido para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como para realidad educativa urbana, ya que esta última atiende a poblaciones migrantes de culturas originarias e indígenas.

y comprensiones, así como ampliar el aprendizaje hasta llegar a conocer otras formas de conceptuar una idea, de relacionarla y apropiarse de ella exige partir de los referentes propios. Además, tratándose de culturas que no se encuentran en posición equitativa respecto al poder, debemos tener el cuidado de no mostrar un saber como más valioso que el otro. Se trata, más bien, de hacer patentes dos formas de nombrar y aprehender el mismo concepto —los sueños—, con sus capacidades correspondientes.

Veamos otro caso. Una docente organizó una sesión de aprendizaje acerca del agua. Llevó a sus estudiantes al río para hacer una actividad experimental. Su sorpresa fue grande cuando divisó en un rincón del río a una alumna que se había negado a participar. A la docente le pareció que la niña estaba meditando. Al acercarse, se dio cuenta de que le estaba agradeciendo al agua: no concebía ninguna actividad experimental sin antes solicitar el permiso necesario a seres como el río, que para ella tienen vida.

Así pues, la reelaboración conceptual³ va de la mano con el fortalecimiento de la seguridad, la afirmación de la identidad y la valoración personal, requisitos indispensables para lograr cambios cualitativos. A partir de esta constatación, en nuestro trabajo de formación docente hemos precisado las capacidades que consideramos necesario desarrollar para una reelaboración conceptual. Sin embargo, somos conscientes de que, para tener mayor claridad sobre el sistema de representación quechua, debemos encontrar otra estrategia para hacerla visible en la escuela; esto, porque nunca podremos cubrir la riqueza de cada comunidad y cada pueblo representado en nuestras niñas y niños.

Es necesario, entonces, que la expresión indígena se manifieste desde los propios pueblos y se les devuelva a estos la centralidad del aprendizaje. Su necesario protagonismo supone que la vida, los saberes y las formas de pensamiento de las niñas y los niños —así como sus acciones, necesidades y propuestas— ingresen a la escuela y sean motivo de aprendizaje. A partir de esta riqueza de saberes, cada docente indagará y aprenderá. Planteamos, por ello, la apropiación del medio radial,

para que expresen directamente sus formas de pensar, y compartan sus saberes, necesidades y propuestas.⁴

Los formatos radiales y la cosmovisión andina

“ [...] en el quehacer radiofónico [niños y niñas] se convierten en mediadores de los modos en que se comprende la vida, sus propias vidas. Han logrado que a través de sus programas de radio la gente se reconozca y los reconozca desde los particulares modos en que la lengua es hablada, que no solo transporta información sino además comunica sentimientos y sentidos; de esta manera, con voz propia, se hacen del espacio público (Campos 2017: 158).

Para lograr este grado de apropiación del medio radial debimos superar varias contradicciones. Compartimos aquí algunas de ellas. En la primera evaluación, a los seis meses de haber comenzado el proyecto, nos dimos cuenta de que el micrófono era el centro de atención y aprendizaje: niñas y niños se ubicaban en función de que sus voces se escucharan mejor. La intención era buena, pero el foco de atención no estaba en el producto. Cuando reflexionamos sobre el currículo oculto de los docentes descubrimos que les preocupaba su “prestigio profesional”, en tanto que estaban expuestos al escrutinio de los medios de comunicación masiva. Decidimos, entonces, cambiar el foco de atención del micrófono a las escenas en el espacio físico. Caminar de un lado a otro para presentar cada escena ayuda al desarrollo de las nociones de tiempo y espacio, ya que para ellos están unidas en el tiempo presente y necesitan ese nivel de concreción:

“ ¿Cómo hago para lograr el efecto de ir de la casa a la chacra? Para los niños, fácil... Muchas veces los editores tienen que ir con el grabador corriendo a los niños, porque ellos piensan ‘si esta es mi casa y alla está la chacra, entonces tengo que caminar’... y se van no más”, cuenta Isabel [...]. Todo lo que graban lo tienen que vivir [...] porque la concepción del espacio-tiempo es muy diferente a la visión de la cultura occidental. [...] Ellos no van hacia el micrófono, el micrófono va hacia ellos (Luliano y Leguizamón 2011: 6).

En otras palabras, desde la cosmovisión quechua, apropiarse del medio radial implica adecuar los formatos radiofónicos estándar para darle espacio a otra herramienta simple: escenas creadas por las niñas y los niños, que fomentan su libertad de expresión. Esto se logra cuando

3 En el marco del proyecto, *reelaborar* se refiere al proceso socioemocional y cognitivo de cada participante y del colectivo, para producir nuevos conocimientos y saberes. Se trata de lograr una versión propia del nuevo saber, que garantice la afirmación personal. Es el concepto central de nuestra propuesta pedagógica. La trabajamos con estudiantes y docentes para lograr la resignificación de sus saberes pedagógicos.

4 Para otorgarle soporte a este proceso hemos producido 265 investigaciones etnográficas, 130 materiales elaborados por líderes y lideresas de organizaciones de base, 8 libros para niñas y niños, y 9 folletos para docentes sobre temáticas culturales.



Carnavales en la comunidad de Tambhuaylla, distrito de Lares, provincia de Calca, región Cusco. Niñas y niños de la IEP 501086 Tambhuaylla. Tercero y cuarto grados. Programa radial del 2011.

narran sus escenas tal y como las viven. Así, producen textos narrativos en quechua o castellano o dibujan sus escenas en el aula durante el proyecto de aprendizaje, aunque al momento de grabarlas no necesiten leer ni mirar su secuencia, porque están narrando episodios de su vida. En la mayoría de los casos, para narrar una fiesta ritual o una actividad en la chacra llevan sus herramientas, sus animales, sus vestimentas, y convierten el programa radial en una representación de la realidad.

Un ejemplo maravilloso es el de los padres de familia de la comunidad de Sasicancha, distrito de Chinchaypukyo, en Anta, quienes, para producir su programa radial sobre el Machu Tomachiy,⁵ se trasladaron al lugar mismo de la ceremonia —a más de 4000 metros de altitud—, llevaron sus animales, su vestimenta y su comida, y grabaron mirando al sol y sin ojotas. Aunque la grabación solo es de audio, realizaron el ritual con respeto porque estaba en juego su cosmovisión y representación cultural.

Las representaciones mentales frente al código sonoro

Como apoyo para la producción de programas radiales, muchas veces usamos códigos sonoros que consideramos universales; pero ¿qué representación mental les sugieren esos códigos a niñas y niños de culturas orales? En el monitoreo de los programas observamos lo difícil

que les era imaginar escenas secuenciadas que ocurren en espacios físicos diferentes. Para niñas y niños de la ciudad, el uso de ciertas melodías o cortinas musicales sugieren el paso del tiempo y una variación en el espacio. Quienes provienen de pueblos originarios no necesariamente establecen esa misma relación, porque en cada efecto que producen expresan sus propios saberes y conceptos. En Caluyo, Ayaviri, Melgar, Puno, por ejemplo, un niño de tercer grado, responsable de hacer el efecto del viento, le dice a otro: “Oye, estamos en marzo, estás haciendo mal el viento... ¡ese es viento de agosto!”. En este sentido, la creación de efectos es vital no solo por las capacidades creativas que se despliegan, sino también por el simbolismo que conllevan. En esta experiencia, el lenguaje simbólico tiene un papel primordial para una verdadera apropiación del medio radial.

LA VALORACIÓN DE LO DIVERSO COMO REQUISITO PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA

Cuando la escuela y los medios de comunicación como la radio oficializan la diversidad en toda su plenitud, la comunidad educativa le otorga un valor diferente. En las aulas, cada día se escuchan en directo las voces de niñas y niños participantes y de otros actores locales que difunden en quechua sus concepciones, saberes, experiencias comunales exitosas, relatos sobre personajes significativos de la comunidad, costumbres, actividades agrícolas rituales o festivas, mitos, cuentos, leyendas.

Junto a estas experiencias se muestran otras de distintos lugares del país y del mundo, con la finalidad de promo-

⁵ Ritual que se celebra en la referida comunidad con las llamas machos con el fin de darles fortaleza para la carga del guano que trasladan desde corral hasta las chacras de cultivo de papas.

ver el reconocimiento de las diferencias. Este contenido convierte los programas en materiales pedagógicos interculturales que enriquecen el ambiente comunicativo del aula; por ello, se conservan como una audioteca. Una muestra es el episodio radial *Manchachi con calavera de suq'a machulas* (26.5.2010), de Rayampata, Calca, Cusco, que nos permite identificar el *manchachi*, espantapájaros de los campos del Valle Sagrado, y el *kakashi*, del Japón, a partir de la simbología de sus respectivas culturas.

Los dos mil programas, emitidos por veinte emisoras de alcance local y regional, logran no solo que las niñas y los niños sean felices al producirlos, sino también que analicen las diferencias, acercamientos y mecanismos de solución que unos y otros pueblos han implementado para resolver problemas.

El trabajo en torno a la discriminación y el racismo empieza aquí entre las miradas, incomprensiones y dificultades que tienen una y otra comunidad, o si juzgamos el quechua de personas de Ayacucho, Puno o Cusco. Una mirada crítica de lo cercano nos permite comprender en una mayor magnitud la invisibilización regional y nacional, sin sentirse víctima del proceso.

El enfoque territorial en la pedagogía de la escuela

El desarrollo de la criticidad requiere una contextualización permanente; por esta razón, en la pedagogía de nuestras escuelas implementamos el enfoque territorial. Una educación para la vida requiere pensar en el aquí y ahora de nuestras niñas y niños. Pero ¿de qué vida hablamos? ¿Cuáles son esos espacios donde se desenvuelven nuestras vidas? ¿Cómo nos interrelacionamos con otras personas en esos espacios? ¿Qué responsabilidad asumimos para cuidar y recrear nuestros territorios, y qué capacidades requerimos para actuar en ellos? ¿Hacia dónde se proyectan estos territorios? ¿Sentimos que nos pertenecen?

Para responder, necesitamos redefinir lo que entendemos por territorio. Desde nuestro punto de vista, el concepto de territorio involucra una construcción subjetiva, social y política del espacio geográfico (Múnera, 2015). En el territorio se gestan relaciones y dinámicas entre los seres que los habitan; sus encuentros y desencuentros, su historia, sus saberes y valores culturales del patrimonio inmaterial en su ejercicio actual y cambiante. El territorio es, en suma, fuente de reelaboración, revitalización y afirmación de nuestros

pueblos; y como tal, un espacio de vida. Por ello, “un enfoque territorial no solo ve el contexto o a los actores educativos, sino que considera a la persona en su multidimensionalidad: como hijo, vecino, comunero, profesional, activista, funcionario dentro de un contexto social” (CNE 2014: 6).

Desde esta perspectiva, la formación docente comprende el uso de estrategias tales como mapas parlantes,⁶ calendarios comunales, programas radiales o el velo de la historia, así como los registros territoriales y de los productos locales o las narrativas territoriales.⁷ La idea es recrear las visiones y los diálogos entre uno y otro territorio, identificando los elementos simbólicos que los pueblan, las vivencias que marcan y el modo de relacionarse con los seres de la naturaleza, para aprender de la biodiversidad y del patrimonio cultural inmaterial.

En las aulas, estos conocimientos, que provienen de las familias, los proporcionan los mismos niños y niñas. En las zonas rurales, por ejemplo, aportan sus conocimientos sobre los espacios ecológicos:

“[...] la riqueza de los conocimientos de los niños [...] incluye un gran bagaje de vocabulario sobre la flora, la fauna y los espacios ecológicos. Si hemos percibido esta riqueza discursiva y lingüística en la actividad del pastoreo de un solo día, debemos imaginar cuál es el potencial de conocimientos discursivos, cognoscitivos y prácticos de los niños en las distintas actividades locales” (García 2004).

Ellos muestran cómo apropiarse del respeto y la comunicación con la naturaleza a partir de una interrelación que brota desde lo profundo del ser.

Junto con estos logros, en zonas urbanas identificamos otros con el mismo grado de significatividad y generación de aprendizajes. En este caso, el concepto de territorio nos permite abordar la dimensión migrante de las familias, profundizar en los vínculos interculturales y visibilizar la

6 *Mapas parlantes pertenece al método de la cartografía social participativa utilizada en Latinoamérica y en Cusco y Apurímac desde los años ochenta. Se trata de una representación gráfico-plástica del territorio que se elabora desde la cosmovisión y representación de los sujetos de aprendizaje. En la experiencia de Pukllasunchis, se utiliza la herramienta desde el año 2006, tanto en las escuelas como en educación superior y comunitaria.*

7 Gerardo Damonte (2011) define las narrativas territoriales como descripciones del territorio hechas por grupos sociales que dan sustento espacial a discursos o prácticas colectivas. Para nosotros, también se trata del hilo conector de las personas migrantes con sus territorios de origen y cómo estos se expresan en la dinámica de los ámbitos ciudadanos.



Sara astay (traslado del maíz). Comunidad de Ccachin, distrito de Lares, provincia de Calca, región Cusco. Comuneras y madres de familia. Investigación 2013-2014.

capacidad de resiliencia, la construcción de identidad territorial, la responsabilidad ciudadana y aquello por lo que vivimos y por lo que queremos vivir. Aprendemos día a día a amar esos espacios de vida y a comprometernos por preservar nuestra herencia cultural.

Así, a partir del análisis de la cotidianidad se abren comprensiones de realidades diversas y lejanas. Con ello se genera una apertura para el diálogo horizontal, condición indispensable para lograr una cultura de paz. Estos son los verdaderos escenarios de aprendizaje, desde donde se puede —y se debe— ejercer la ciudadanía infantil.

CONCLUSIONES

La tarea estará inconclusa si la exigencia del redescubrimiento cultural es unilateral. Plantear el desafío de aportar a un proyecto intercultural nacional que tenga como protagonistas las culturas invisibilizadas de nuestra nación supone una permeabilidad profesional y humana que nos exige estar alertas para evitar interpretarlas desde nuestra subjetividad.

El mayor logro de esta experiencia se da en los propios grupos humanos, en las caritas sonrientes de niños y niñas de zonas urbanas y rurales que se comunican y disfrutan porque están siendo reconocidos y valorados. Estos grupos, históricamente marginados y excluidos, constatan y valoran el enorme poder que ostentan la comunicación y la educación, para afirmar sus derechos, defender la libertad de ser ellas y ellos mismos, y aportar a la construcción de un país digno, lleno de orgullo y personalidad. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS CÁRDENAS, Silvia (2017). *La práctica radiofónica desde el proyecto "Radio con niñas y niños del Cusco": una herramienta pedagógica de expresión cultural de los estudiantes*. Tesis de licenciatura. Universidad Mayor Nacional de San Marcos, Facultad de Letras y Ciencias Humanas Escuela Profesional de Comunicación. Lima.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2014). Gestión descentralizada con enfoque territorial, desafío urgente en el país. *Boletín CNE*, 37, marzo, pp. 12-13.

DAMONTE, Gerardo (2011). *Construyendo territorios: narrativas territoriales aymaras contemporáneas*. Lima: Grade.

GARCÍA, Fernando (2004). *Uso de lenguas en el proyecto radio*. Informe de investigación. Cusco.

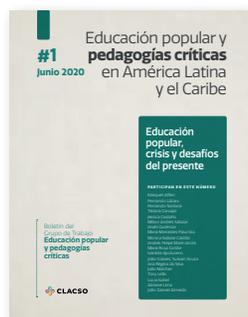
IULIANO, Paula y Patricio LEGUIZAMÓN (2011). *Hormiguitas Parlantes*. Proyecto Radio Mochila, www.radiomochila.com.

KOVADLOFF, Santiago (2015). *Cuatro desafíos de nuestro tiempo*. Conferencia dictada en Montevideo. <https://www.youtube.com/watch?v=iqfBzRy7KKQ>

MÚNERA MONTES, Liliana (2015). *Herramientas de diversificación didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Exploración de territorios rurales y urbanos*. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), Curso de Formación Educación Intercultural Bilingüe.

Educación popular, crisis y desafíos del presente

Boletín del Grupo de Trabajo Educación Popular y Pedagogías Críticas de CLACSO, n.º 1, junio del 2020



El *Boletín* presenta siete textos de investigadores sociales de Argentina, Brasil, Colombia y México a propósito de la pandemia, reconociendo que es un hecho dramático que ha desnudado las débiles políticas públicas en materia de salud, economía, trabajo, educación y seguridad alimentaria, entre las más importantes, producto del sistema capitalista neoliberal que ha mostrado su total fracaso por no responder a los justos y legítimos derechos de nuestras poblaciones latinoamericanas. Esta situación desafía el rol de los educadores populares que impulsan la construcción de sociedades igualitarias, justas y dignas desde prácticas en el hoy, cargadas de futuro.

En los artículos de Argentina, “Las pedagogías críticas y las educaciones populares en tiempos de la pandemia” y “Reflexiones para tiempos de pandemia. Construyendo horizontes posibles desde la práctica en EPJA y la concepción de la educación popular” se presenta una crítica radical al sistema educativo de Argentina.

Ambos artículos coinciden en que la pandemia no golpeó por igual a los diferentes sectores sociales. Se profundizaron las desigualdades y exclusiones en educación, y en especial entre las personas jóvenes y adultas, y se incrementaron las violencias en lo doméstico y el espacio público. Un tema sensible es el problema en el trabajo docente y el pase de la prespecialidad de la escuela por la virtualidad.

En los artículos se señala que la educación es un campo de disputa entre el proyecto hegemónico de sociedad —impuesto por el capitalismo globalizado— y otras visiones de futuro y proyectos de sociedad alternativos. Desde allí

plantean los desafíos de la educación popular en los procesos de lucha por defender una educación emancipadora, que cuestiona las relaciones establecidas por el neoliberalismo, el capitalismo actual en su etapa financiera.

Los artículos “Tráficos de resistencia mediática en tiempos de pandemia” (Colombia) y “¿La educación virtual es la cuestión?” (México) plantean la disputa de sentidos políticos en el terreno digital.

El texto de Colombia presenta una herramienta titulada Colaboramap, con 22 experiencias solidarias de mapas pedagógicos de la sociedad civil, que convoca a la esperanza. No dependen de vínculos formales e institucionalizados, y se enfrentan a lógicas fatalistas que impone el capital, como el que desarrolla la multinacional Google, que muestra la muerte.

El artículo de IPECAL/México (México, Chile, Colombia), reflexiona sobre el sentido de la educación a distancia y deslinda con los cursos online masivos (MOOC), que son el sueño de la educación bancaria. El proyecto asociativo asume que la educación a distancia no es el problema, ya que la educación digital que desarrollan está basada en los sujetos y sus necesidades. Asimismo, supera fronteras geográficas, y se comparten y construyen nuevos horizontes de posibilidades.

Desde la preocupación por lo comunitario tenemos “Huella de vida, huella popular” (Colombia) y “La pandemia como espacio de aprendizaje. Los desafíos de la educación popular en los territorios populares” (Argentina).

En “Huellas de vida...” se cuestionan lo que atenta contra la vida y los derechos en el es-

Normas para autores y autoras

La revista de educación y cultura *Tarea* es una publicación de TAREA Asociación de Publicaciones Educativas que tiene como objeto primordial contribuir a la construcción de una opinión crítica sobre las políticas educativas, así como a la difusión de propuestas alternativas de política, orientadas a promover calidad y equidad en el servicio educativo. También busca difundir propuestas pedagógicas innovadoras, realizadas en el país o en el extranjero, con cierto nivel de sistematización, que inspiren cambios en la práctica y la teoría de la educación. Cada número de la revista se edita tanto en versión impresa como en versión electrónica. Tiene una periodicidad cuatrimestral. El Consejo Editorial de la revista está conformado por una directora y tres miembros, quienes tienen a su cargo la evaluación de los artículos que postulan a ser publicados.

Política editorial

Los artículos se recibirán en un formato electrónico editable; deben ser originales, no haber sido publicados ni estar siendo considerados en otra revista para su publicación. Las personas que escriben para la revista *Tarea* son responsables de las afirmaciones sostenidas en sus artículos.

La extensión máxima de un artículo es de 3125 palabras (seis páginas), y la mínima, de 1808 palabras (cuatro páginas). Los originales deben ser enviados en formato Word, tamaño A-4, márgenes de 2,5 cm, Times New Roman, 12 puntos, y con cada una de las páginas numeradas. Se aceptan artículos en castellano y lenguas originarias del Perú.

Los artículos deben ajustarse a la siguiente estructura:

Título: directo, conciso, pero informativo.

Autoría: a renglón seguido, centrado, se debe indicar el nombre y los apellidos de la persona o personas autoras. En la línea siguiente, membresía institucional, dirección postal y correo electrónico, y una breve hoja de vida —de no más de sesenta palabras— de cada persona a la que corresponde la autoría.

Resumen: del contenido del artículo, que debe tener una extensión de no más de sesenta palabras.

Palabras clave: el resumen debe ir seguido de un máximo de cinco palabras clave.

Texto: debe estar claramente organizado, con jerarquización de subtítulos primarios y secundarios. Debe procurar el uso de lenguaje inclusivo. Para la escritura de los números y símbolos deben seguirse las normas del Sistema Internacional de Unidades de Medida, que fue adoptado por el Perú desde 1982 (por ejemplo, el separador decimal es la coma).

Referencias bibliográficas: las referencias en el texto deben ajustarse a las normas establecidas por la American Psychological Association (APA); deberán extraerse de los documentos originales, indicando siempre la página inicial y final del trabajo del cual provienen.

A continuación, ejemplos de citas bibliográficas:

Libros

ROCHABRÚN, Guillermo (2007). *Batallas por la teoría. En torno a Marx y el Perú*. Lima: IEP.

TÁVARA OROZCO, Luis (editor) (2011). *Factores relacionados con el embarazo y la maternidad en menores de 15 años en América Latina y el Caribe*. Lima: FLASOG y PROMSEX.

UNESCO (2014). *Informe sobre el cumplimiento de la EPT para América Latina y el Caribe*. París: Unesco.

Colección

MANNARELLI, María Emma (2013). *Educación femenina, 1898. En Las mujeres y sus propuestas educativas 1870-1930*. Lima: Derrama Magisterial – Colección Pensamiento Educativo Peruano.

Artículos de revistas

IBÁÑEZ, A. (2010). El profetismo utópico de “la civilización de la pobreza”. *Xipe Totek*. Revista trimestral del Departamento de Filosofía y Humanidades de Gnosis – Instituto Cultural Quetzalcóatl, volumen 19, número 73, pp. 22-39. Guadalajara.

SIME, Luis (2011). Educación y desarrollo humano: una aproximación comparativa entre educación, medioambiente y salud. *Revista de Educação*, número 2, pp. 213-222.

Notas: las notas se presentarán numeradas y a pie de página.

Tablas: deben ser antecedidas por una numeración correlativa en sistema arábico y un título que indique su contenido. Asimismo, deberán ser remitidos los archivos originales que permitan su edición. En el texto, la autora o el autor pueden colocar una nota [entre corchetes] indicando la posición en que se recomienda su ubicación, para que al momento de diagramar se tenga en cuenta esa indicación.

Figuras: deberán ser remitidos los archivos originales que permitan su edición. En el texto, la autora o el autor pueden colocar una nota [entre corchetes] indicando la posición en que se recomienda su ubicación, para que al momento de diagramar se tenga en cuenta esa indicación.

Fotos: deben ser remitidas en archivos independientes con una resolución mínima de 2048 x 3072 píxeles. Dentro del texto se indicará [entre corchetes] la ubicación que se recomienda.

Abreviaturas: solo deberán utilizarse las universalmente aceptadas. Solo se describirán completamente la primera vez que sean citadas, seguidas de la abreviatura entre paréntesis. También se considerarán propuestas de reseñas de libros: las notas para esta sección son comentarios de publicaciones. Deben tener 900 palabras (dos páginas) y no presentar resumen, palabras claves, ni subtítulos.

Responsabilidad de autoría: los trabajos se remitirán acompañados de un formato de autorización de publicación, en el que se concederá al Consejo Editorial el permiso de publicar el artículo previa evaluación de éste. El documento deberá ser firmado por todas las personas autoras del artículo.

Declararán la originalidad del artículo y que en él se respeten los derechos de propiedad intelectual de terceros.

La Dirección de la revista acusará recibo a las personas autoras de los artículos, y posteriormente informará su aceptación o rechazo, teniendo como criterios de evaluación la calidad, pertinencia y cumplimiento de las normas de publicación de la revista.

El Consejo Editorial estudiará el artículo con vista a su publicación, para comprobar si se adecúa a la cobertura de la revista.

Responsabilidades editoriales

El Consejo Editorial orienta la línea política de la revista, actúa como responsable de la temática y línea editorial, apoya el control de calidad del contenido de cada número. Define y revisa las políticas editoriales.

La Dirección de la revista es la responsable de los procesos que siguen los trabajos que postulan a ser publicados y aplica mecanismos de confidencialidad. Es responsable de conversar con las personas invitadas como articulistas y transmitirles las inquietudes e interés sobre los aspectos que deberían incluir los artículos, así como su propósito. La Dirección debe revisar los artículos y proponer —a las personas a las que corresponde la autoría— las aclaraciones, cambios e incluso los recortes que considere necesarios. Además, debe garantizar que los artículos que se publiquen no sean contrarios a la línea editorial de la revista.

Una vez que se cuente con la versión final de los artículos, la Dirección de la revista indicará que se haga una impresión de los archivos que se le entregarán —junto a las versiones digitales correspondientes— a la persona contratada para realizar la corrección de estilo. Luego de la publicación de un número de la revista, se difundirá y distribuirá entre las personas que colaboraron, los suscriptores y entidades con las que se tienen acuerdos de intercambio.

Declaración de privacidad

Los datos personales recogidos serán incorporados al directorio de *Tarea* y se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista, por lo que no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

Tema del próximo número: Fortalezcamos la educación pública

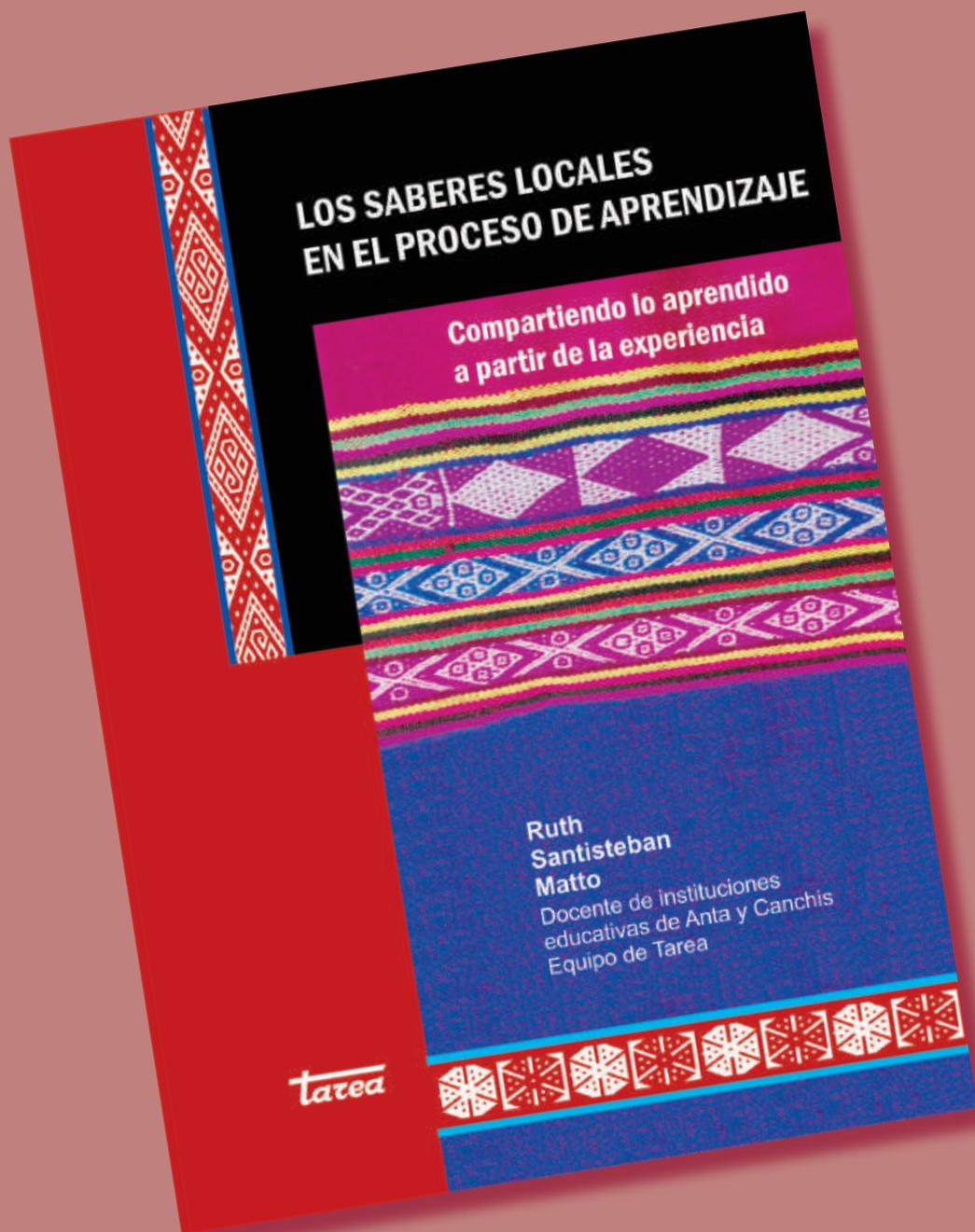


Movilización social para fortalecer la Educación Pública

#AcabemosConLaDesigualdad

Súmate en: foroeducativo.movilización@gmail.com

NUEVA PUBLICACIÓN



tarea