

Hacia la Construcción del Currículo Regional para Ayacucho

Seminario Taller Regional, agosto 2009

José Arana Cardó – Hugo Reynaga Muñoz
Compiladores



tarea

Hacia la Construcción del Currículo Regional para Ayacucho

Seminario Taller Regional, agosto 2009

José Arana Cardó – Hugo Reynaga Muñoz
Compiladores



tarea

Este libro reúne las ponencias, comentarios y conclusiones del Seminario Taller Regional “Hacia la construcción del currículo regional para Ayacucho”, organizado por el Gobierno Regional de Ayacucho a través de la Dirección Regional de Educación, con el apoyo de la Red por la Calidad Educativa de Ayacucho, realizado en la ciudad de Huamanga los días 6 y 7 de agosto de 2009.

Compiladores : José Arana Cardó y Hugo Reynaga Muñoz.
Corrección de estilo : Sonia Henríquez Gil.
Diseño e Impresión : DSG Vargas SRL.
Portal Independencia N° 67 - Ayacucho
Primera edición : 500 ejemplares.
septiembre, 2010.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2010-11891
I.S.B.N. 978-9972-235-26-9

De esta edición:

© **Tarea Asociación de Publicaciones Educativas**

Parque Osores 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú

Teléfono: (51 1) 424 0997-Fax: (51 1) 332 7404

Dirección electrónica: postmast@tarea.org.pe

Dirección electrónica: tarea@tarea.pe

Página web: www.tarea.org.pe

Oficina Ayacucho: Urbanización Mariscal Cáceres manzana “C” lote “19”,
Huamanga (Ayacucho). Teléfono (51 66) 314642.

Se permite la copia o la transmisión de partes o de toda esta obra sin requerir permiso previo; basta con citar la fuente.

Las ideas y opiniones contenidas en esta obra son de responsabilidad de los autores y no comprometen ni reflejan necesariamente la posición institucional de las fundaciones auspiciadoras:



Siglas

AIDSESP	:	Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana
CAAP	:	Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica
CHIRAPAQ	:	Centro de Culturas Indígenas del Perú
COICA	:	Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica
COMARU	:	Consejo Machiguenga del Río Urubamba
CONEI	:	Consejo Educativo Institucional
COPARE	:	Consejo Participativo Regional de Educación
CVR	:	Comisión de la Verdad y la Reconciliación
DCN	:	Diseño Curricular Nacional
DCR	:	Diseño Curricular Regional
DREA	:	Dirección Regional de Educación de Ayacucho
EIB	:	Educación Intercultural Bilingüe
GRA	:	Gobierno Regional de Ayacucho
GTZ	:	Agencia alemana al Desarrollo
ILV	:	Instituto Lingüístico de Verano
INC	:	Instituto Nacional de Cultura
IPD	:	Instituto Peruano del Deporte
MLAL	:	Movimiento Laico para América latina
MANTHOC	:	Movimiento de adolescentes y niños trabajadores hijos de obreros cristianos
OARA	:	Organización Asháninka Machiguenga del Río Apurímac
ONG	:	Organización No Gubernamental

PCR	:	Proyecto Curricular Regional
PEL	:	Proyecto Educativo Local
PEN	:	Proyecto Educativo Nacional
PER	:	Proyecto Educativo Regional
PEBIAN	:	Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Alto Napo
PRATEC	:	Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas
TADEPA	:	Taller de Promoción Andina
UGEL	:	Unidad de Gestión Educativa Local

Sumario

Presentación	9
Introducción	13
Saludo de inauguración	31

PRIMERA PARTE

CONSIDERACIONES PARA LA FORMULACION DEL CURRÍCULO REGIONAL	33
---	-----------

La interculturalidad y el currículo Rodrigo Montoya Rojas	35
--	-----------

Bases para la construcción del currículo regional Luisa Pinto Cueto	61
--	-----------

Retos del currículo regional para el desarrollo educativo en Ayacucho. Ricardo Arone Huamaní - Hugo Reynaga Muñoz	77
---	-----------

SEGUNDA PARTE

EXPERIENCIAS REGIONALES	99
--------------------------------	-----------

EL DCR de la Región Cusco Manuel del Carpio Gamarra - Huber Santiesteban Matos	101
--	------------

La experiencia de Puno en la construcción del DCR	119
Edmundo Cordero	

TERCERA PARTE	
CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS	135
Anexos	
Relación de participantes	147

Presentación

La formulación y aprobación del Proyecto Educativo Regional de Ayacucho (PER-A) ha sido, y es, una experiencia enriquecedora en muchos sentidos para la región Ayacucho. En primer lugar, porque ha sido un proceso para repensar la educación desde el escenario regional, reflexionar acerca del tipo de educación que se espera pero también pensar aquello que es necesario para que esa educación se haga realidad para todos los niños y niñas en cada institución educativa. Pero como la educación no puede ser pensada en abstracto ya que es acción política, la formulación del PER-A ha sido motivo para abrir el ejercicio y diálogo ciudadano sobre la identidad y diversidad cultural, la validez de los modelos de desarrollo, el ejercicio de los derechos y las relaciones de poder, las tensiones entre la tradición y la modernidad, el mundo andino y el occidental, lo urbano y lo rural, las demandas regionales y los objetivos nacionales, en que participan distintos sectores y actores sociales de la escena regional.

De lo que se trata entonces es que, desde los objetivos y políticas del PER, se pongan en diálogo la educación con el desarrollo regional en un marco de afianzamiento de la descentralización del Estado, de empoderamiento de los actores sociales de la región.

En ese sentido, la sexta política orientada a lograr: Una educación intercultural y bilingüe para Ayacucho, plantea la elaboración de un Diseño Curricular Regional “que permita desarrollar procesos de propuestas pedagógicas de calidad, pertinentes frente a las

demandas y al contexto social, cultural y lingüístico de las localidades, en concordancia con el enfoque y los objetivos estratégicos del PER-A, que convoque la participación de la comunidad ayacuchana en todos sus niveles, modalidades, programas, redes educativas y Núcleos Educativos Comunales”.

La Dirección Regional de Educación, de común acuerdo con la Red por la Calidad Educativa de Ayacucho¹ y con el respaldo del Gobierno Regional, tomaron la decisión de abrir el proceso de formulación del currículo regional organizándose para tal efecto el Seminario *“Hacia la construcción del currículo regional para Ayacucho”* que se realizó en el mes de agosto del 2009 con la participación de representantes de diversos sectores de las once provincias con una meta clara: establecer acuerdos iniciales para desencadenar el proceso de formulación del DCR:

Enfoque general del proceso

Establecimiento de una hoja de ruta

Definición del Grupo impulsor y el equipo técnico base.

El primer día del evento estuvo orientado a delinear las coordenadas en las que se enmarcará el proceso: La interculturalidad, para lo cual se contó con la ponencia del Doctor Rodrigo Montoya Rojas; Las bases para la formulación del currículo, en la que se tuvo como

1. La Red por la Calidad Educativa de Ayacucho, se funda en noviembre del 2006 por iniciativa de un colectivo de instituciones de la sociedad civil Asociación Kallpa, Centro Loyola, Chirapaq, Manthoc, Movimiento Laico para América Latina (MLAL), Plataforma Regional Indígena, Taller de Promoción Andina (TADEPA), Tarea Asociación de Publicaciones Educativas, UNICEF y World Vision) que buscan aportar en la mejora de la calidad educativa en la región de Ayacucho desde una perspectiva interinstitucional, incidiendo en el desarrollo de políticas educativas regionales, locales y nacionales; promoviendo la implementación del Proyecto Educativo Regional de Ayacucho.

ponente central a la Licenciada Luisa Pinto Cueto y finalmente la exposición de los puntos de vista de la Dirección Regional de Educación y la Red por la Calidad Educativa de Ayacucho sobre los retos que deben abordarse desde la formulación del Diseño Curricular Regional (DCR) con la participación del Director Regional de Educación, Licenciado Ricardo Arone Huamaní, y el Licenciado Hugo Reynaga Muñoz, por la Red mencionada. El segundo día estuvo específicamente orientado a definir la hoja de ruta para lo cual se realizó la presentación de las experiencias de Cusco y Puno, a cargo de representantes de los equipos responsables.

El presente texto reproduce las exposiciones y de manera resumida las conclusiones y perspectivas, como un documento de trabajo que sirva de base para alimentar y desarrollar los debates que deberán darse durante el proceso mismo.

Agradecemos la solidaridad de organismos de cooperación como, Save The Children, IBIS de Dinamarca, el Servicio de las Iglesias Evangélicas en Alemania para el Desarrollo, el Servicio de Liechtensteinischer para el Desarrollo, por su apoyo a la realización de este importante evento.

Introducción

La conquista del derecho a la educación en la región de Ayacucho requiere de procesos articulados a los derechos políticos, sociales, culturales y medioambientales. Esta perspectiva implica generar condiciones que permitan enfrentar todo tipo de exclusión, de pobreza y de inequidad que afecta a grandes sectores de la población.

Es importante reconocer que Ayacucho es una región que ha sufrido el abandono histórico del estado, que se mantienen aún rezagos de la violencia política, que la exclusión social ha golpeado principalmente a la población quechua hablante, que nos movemos aún en una sociedad racista y que en relación a la educación aún ésta no dialoga con las verdaderas necesidades culturales, económicas, políticas de nuestro pueblo.

Sin embargo, en términos educativos se han venido dando buenos pasos en el proceso complejo de la descentralización del país y la región. Proceso participativo, no en la magnitud y densidad que se desearía, más allá está su resultado en la elaboración del Proyecto Educativo Regional PER-A, que como bien lo señala:

...busca fortalecer la educación pública gratuita en concordancia con la realidad, posibilidades y recursos regionales, a fin de superar las desigualdades promoviendo la

inclusión, la reflexión crítica, el diálogo y las relaciones interculturales y bilingües. Y es que Ayacucho necesita de un modelo educativo que responda a su realidad y contribuya al desarrollo integral de la persona y al desarrollo económico social de la región, que nos permita definir un perfil de mujer y de hombre que compondrán la comunidad ayacuchana que deseamos, para que la región se desarrolle autónomamente.

Hay varias preguntas que nos hacemos en el compromiso de hacer posible la concreción del PER-A. Cuáles son las voluntades políticas que se requieren para darle viabilidad a esta gran aspiración, qué le toca a cada instancia de la sociedad y qué nos toca en conjunto para que el PER exprese que queremos avanzar hacia una sociedad intercultural, de ciudadanos participativos, productivos. Una sociedad en la que el pan, la belleza, la justicia, la paz y nuestra diversidad vivan hermanadas.

Hay procesos políticos y económicos que deben acompañar la apuesta por una educación de calidad, intercultural, ciudadana y bilingüe y también, hay procesos socio educativos que deben seguir avanzando. Es en estos procesos donde se ubica la apuesta por el Diseño Curricular Regional, como componente que contribuya y asegure que desde la educación, los saberes, experiencias y valores que requieren nuestros niños, niñas, adolescentes aporten al desarrollo de su identidad consigo mismos, con los otros, con su comunidad, siendo parte de la gran aldea global.

También estamos asistiendo a un proceso complejo de pérdida de expectativas en la población. Muchos señalan que la educación no

es un aporte real para el desarrollo personal y social y no les falta razón. La escuela y el currículo están lejos de contribuir a la formación integral de los estudiantes, no se articulan a su realidad, a sus saberes, a sus experiencias, a sus expectativas en un contexto de creciente complejidad. Basta ver a los adolescentes hablar quechua, bailar rock, hacer uso de la tecnología e ir a visitar los pueblos de sus padres para gozar de sus ricas tradiciones. Indudablemente la construcción del Diseño Curricular en Ayacucho será un gran reto, implicará un gran debate, ponernos en contacto con nuestra historia viva, su realidad y exigencias y avanzar afirmándonos en lo nuestro, abiertos al diálogo con los otros, en un proceso sin fin.

En tal sentido y valorando los aportes planteados en el Primer Seminario de Diseño Curricular Regional de Agosto del 2009, que marcan una ruta para el debate, planteamos algunos otros temas que será preciso enriquecerlos en un segundo encuentro, ya que en la hoja de ruta diseñada por todos los participantes se señala la necesidad de debatir y construir visiones colectivas para el Diseño Curricular de la Región Ayacucho (DCR-A).

En el desarrollo del DCR-A, el niño, la niña y los adolescentes sin lugar a dudas son el centro de la propuesta, ya que todo el proceso educativo va orientado a que logren los mejores y más pertinentes aprendizajes, actitudes y valores. En ese sentido será propicio discutir en el marco del DCR-A, los enfoques de niñez que darán más riqueza y pertinencia cultural a esta construcción.

La pedagogía, la psicología han aportado a un conocimiento universal de la infancia y a su vez, otros científicos sociales lo han

hecho desde la antropología y los estudios culturales. En la mayoría de los casos los educadores nos hemos manejado con visiones cronológicas de infancia². Esta clasificación³ según varios autores, se realiza con el fin de establecer un primer parámetro de comparación, más es preciso tener en cuenta las características y particularidades histórico–culturales de la niñez. Diferentes estudios han demostrado que la niñez es una creación social, por lo que resulta inadecuado hablar de desarrollo de la infancia como si se tratara de una realidad única, universal; por el contrario, tenemos una diversidad de realidades sociales dentro de las cuales se encarnan una pluralidad de niños. Por lo que es necesario tener presente esta situación en los programas y acciones dirigidas a la infancia, por cuanto al manejar un concepto al que se le atribuyen rasgos de universalidad se corre el riesgo de postergar a quienes no calzan con la definición de niñez⁴....

Visiones Psicosociales: Lloyd de Mause (1962) señala que es a partir del siglo XVII cuando recién podemos observar una inicial preocupación por la infancia y la niñez. El filósofo inglés John Locke desde sus estudios señala que la mente del niño es como una tabla rasa en que la labor de los padres y educadores consistía en moldearlos en determinada forma, no obstante los métodos de esta época solían ser muy rigurosos. Fue a partir del siglo XVIII que empezó a manifestarse un cambio real en el trato de los niños. El

2. Esta clasificación es la siguiente: el período pre natal (desde la concepción hasta el nacimiento); el período de la primera Infancia (desde el nacimiento hasta los 3 años de edad); el período de la niñez temprana (desde los 3 años hasta los 6 años); el período de la niñez intermedia (desde los 6 años hasta los 12 años); período de la adolescencia (desde los 12 años hasta los 18 años).

3. Wawas y Wawitas. El desarrollo infantil en Cusco. Rocío Franco y Silvia Ochoa. Asociación Pukllasunchis. 1995; páginas 20 y 21.

4. Trabajo Social y Educación Popular con Niños. Celats, 1992, páginas 10 y 11.

pensamiento de Locke fue sustituido por el de Rousseau, cuya filosofía sugería que los niños debían crecer en un ambiente de libertad.

Ahora bien, los estudios de la infancia fueron desarrollándose y enfocándose desde una visión de desarrollo humano. CELATS aporta una síntesis de los enfoques psicosociales:

“Para Piaget, la conducta es el resultado del encuentro entre la comprensión interna y la realidad que el mundo exterior comunica y el factor decisivo en toda conducta es la comprensión cognoscitiva. Erikson por su parte, plantea que la conducta es el resultado de presiones internas opuestas. A diferencia de Piaget y Sears, para este autor, el origen de la conducta es interno. A su juicio, la motivación esencial de la conducta son los procesos afectivos. Sears, conductista, señala que la conducta es el resultado del aprendizaje estímulo–respuesta y la experiencia anterior constituye la base para la nueva conducta. Los tres autores coinciden en la capacidad potencial de las personas que enfrentan los obstáculos del medio y los que ella misma levanta, pero difieren en la manera de concebir el modo cómo los factores ambientales influyen sobre el individuo. Para Piaget, sólo influyen los factores al alcance de la comprensión consciente del niño. Para Sears en cambio, influyen todos los factores que inciden sobre la conducta (estímulos) sean o no comprensibles para el niño. Los hechos ambientales son los estimulantes esenciales de la conducta. Erikson plantea que influyen todos los factores ambientales, aunque no ejerzan influencia directa:

*lo que está fuera del alcance de la experiencia del niño influye en el ambiente, y éste a su tiempo incide en el niño. Para Erikson y Piaget, los factores ambientales retroalimentan funciones internas. (Trabajo y Educación Popular, CELATS, página 20)*⁵.

Desde un enfoque psico-social, cuando se analiza el desarrollo integral del niño se considera que se debe buscar potenciar y estimular un desarrollo armónico, equilibrado e integrado de la dimensión intelectual cognitiva, donde el énfasis está puesto en el pensamiento y la inteligencia; la dimensión afectivo-social, que se refiere a los sentimientos, emociones, relaciones sociales y aspectos morales; y la dimensión sensorial-motriz o física, relacionada con el cuerpo, sus sentidos y el movimiento.

Ahora bien, hay otros estudios que parten desde un punto de vista andino⁶. Este enfoque parte por reconocer que el Perú es un país andino y pluricultural. Un niño de las etnias amazónicas, un niño de la puna de habla aymara, o un niño de los valles interandinos quechuas, o un niño de la ciudad tendrán características en su desarrollo muy similares en algunos aspectos básicos que hacen a la categoría de niño; y en otras muy diferentes, en razón de su identidad cultural y su entorno. Estudios antropológicos, muestran que en el campo subsisten prácticas de crianza tradicionales que permiten explorar el mundo andino, en el libro Wawas y wawitas ya mencionado se señala por ejemplo que:

5. *Ibíd.*

6. La categoría Andino, está referido aquí al niño/a del campo, cuya vida en familia está unida a la tierra, a la producción, al mundo de las costumbres y creencias ancestrales de las culturas originarias del Ande.

En la Sierra existe una relación muy cercana entre madre y niño pequeño, puesta en evidencia por el prolongado amamantamiento, que generalmente llega hasta los dos años. Así mismo la madre realiza sus quehaceres diarios cargando a su wawa a la espalda, por donde vaya. Los niños durante los ocho primeros meses son bien fajados (walthasqa) o sea envueltos desde la cabeza con un pañal triangular, amarrado al cuello para que éste se fortalezca. La madre masajea todo el cuerpecito, sobre todo las piernas y los pies, los acomoda bien con una fajita (chumpi) para que crezca fuerte y sin deformaciones. Las criaturas bien tiernas son bien protegidas contra el frío, cuidando que su cabeza esté siempre tapada y que no les dé ninguna corriente de aire. Si al bebé le hubiese dado “viento”, lo frotan con ruda o alcohol. Para prevenir el susto le colocan una cinta roja con un huayruru en la muñeca o le ponen “oro y pimienta” (especie de piedrapizarra) en la sutura metópica– (coronilla de la cabeza) –. Esta piedra llama a su ánima, y así lo protege. Si estuviese con susto, le pasan un hueso por la cabeza y por el cuerpo. Si tuviera que dejar a su wawa un instante solo, colocan un cuchillo o un chicote a su lado para protegerlo de los espíritus malignos. Hasta los dos años de edad la madre es quien le brinda la mayor parte de los cuidados, para posteriormente alternar con abuelos, tíos u otros parientes. Todos estos cuidados están orientados a “lograr” al niño, pues se considera que hasta los 2 o 3 años tienen riesgo de morir. Sólo después de dicha edad, el niño adquiere status de hombre (nuna o runa) y es considerado miembro activo de la familia, por cuanto puede desempeñar algunas actividades productivas. Durante estos primeros años,

los parientes muestran gran afecto por el bebé, pero siempre evitando que se haga “engreído”. Conforme los niños van creciendo y adquiriendo responsabilidades, los padres adoptan un trato más distante, tornándose exigentes e irritables. Tienen un interés grande en controlar la conducta de sus niños, siendo poco tolerantes frente a sus errores”.

Por otro lado hay alcances sobre el concepto de niño andino que plantea el Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC)⁷ y que se expresa en el siguiente párrafo:

“En los Andes, el niño también es persona (Korezak) pues la dignidad de persona la comparten todo los miembros de la comunidad humana como también los miembros de la comunidad natural al margen de la edad que posean, en cada una de las formas con que se presenta un miembro de la comunidad humana, sea niño, wawa, joven, adulto o viejo, anidan también las otras formas”.

“Cuando nace un niño brota a la vida un chacarero. El niño participa en todas las actividades que participan los demás miembros: pastorea, cultiva, canta, danza, hila, etcétera. No existe una edad para una actividad, sino intensidades diversas de hacerlo, las que varían también de acuerdo al sexo. Si es mujer habrá particular interés en familiarizarla con tareas que corresponden según su cultura a este sexo. Ello no significa exclusión del varón del hilado, la cocina y la crianza de sus hermanos”.

7. Terre des Hommes Andinas. Circular N° 18, 1998- Artículo de Grimaldo Rengifo

En el escenario urbano y rural, la familia, el trabajo, la escuela, la comunidad, asumen al niño/a de manera muy diferente; y la *participación* en todos estos ámbitos del entorno inmediato se expresará con particularidades que imponen sus contextos culturales. Cómo piensa y aprende, cómo juega, cómo se relaciona con otras personas y la naturaleza, cómo se relaciona con el trabajo, qué representa la escuela en castellano para un niño que habla quechua, cómo enfrenta la vida, el mundo; cómo desarrolla su nivel de autonomía, cómo vive su individualidad y su inserción en la comunidad, cómo y en qué momentos decide, etcétera.

Conocer estas particularidades sin lugar a dudas es un desafío para poder pensar en una escuela y una educación que responda a la complejidad de nuestra realidad regional.

Otro componente sustantivo para pensar el DCR–A, es sin lugar a dudas las recomendaciones que emanan del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Abiertas aún están las heridas que dejaron los años de violencia política que en la época del 80 al 90, produjo la pérdida de vidas y la destrucción de las comunidades y de la producción agropecuaria, desaparecidos, huérfanos, obligando a una migración masiva hacia la capital de Ayacucho, y a otras ciudades, buscando refugio y que afectó a las poblaciones indefensas del campo, especialmente las quechua hablantes.

En tal sentido el Informe ha realizado valiosas recomendaciones al sector educación, planteando la urgencia de relacionar la calidad de la educación con la necesidad de la formación de la ciudadanía,

el respeto a los derechos humanos, la construcción de la paz, la atención a las poblaciones quechua hablantes y rurales.

Es preciso comprender que la educación tiene una estrecha relación con la realidad social, económica, política y cultural, y el comportamiento de las personas e instituciones. Por ello, la violencia política, la corrupción, el ahondamiento de la pobreza actúa en contra de la educación en el país, ya que ésta es vigorosa cuando hay más calidad de vida, equidad, justicia y ética en el comportamiento cotidiano. Esos son los criterios y valores básicos desde donde deberían construirse las instituciones del país. En esta ruta va el Informe Final de la CVR. Depende de nosotros asumirlo como una de las mejores lecciones para construir el país y mejorar la calidad de la educación en nuestra región.

Por ello consideramos que en el marco del DCR-A debemos conocer, debatir y proyectar sus recomendaciones⁸, tales como por ejemplo:

- D.1. Poner énfasis en políticas educativas destinadas a la transformación de la escuela en un lugar donde se respete la condición humana del alumnado y se contribuya al desarrollo integral de su personalidad. Lograr una conciencia de paz y afirmar la educación como su instrumento.*
- D.2. Establecer un Plan de Estudios que estimule el conocimiento y oriente el saber hacia el bienestar para lograr una formación integral y alejamiento a la proclividad a la violencia; reformulación de visiones simplistas y distorsionadas de la historia y realidad peruana.*

8. Educación ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del Informe de la CVR. Pablo Sandoval. En materiales para la discusión. Tarea Asociación de Publicaciones Educativas. Instituto de Estudios Peruanos. Dic. 2004.

- D.3. Promoción de una educación en el respeto a las diferencias étnicas y culturales. Adaptar la escuela en todos sus aspectos a la diversidad étnico–lingüística, cultural y geográfica del país.*
- D.4. Reforzar instancias de participación y democratización de la escuela.*
- D.5. Disciplina en el marco de una gestión democrática.*
- D.6. Atención urgente a la población más vulnerable: empezar por los más pequeños en las zonas más necesitadas.*
- D.7. Impulsar un plan de alfabetización con prioridad para la mujer adolescente y adulta de las zonas rurales.*
- D.8. Redefinir la educación en cuanto a contenidos, metodologías y cobertura, en función de capacidades de acceso al mercado laboral, poniendo énfasis en la población rural.*
- D.9. Devolver la dignidad y dar calidad a la escuela rural.*

En sus recomendaciones el Informe nos invita a promover una reforma curricular que ponga mayor énfasis en áreas de formación general y humanística, de derechos humanos y humanitarios, de formación científica tanto de las ciencias sociales como de las naturales, y en la práctica del deporte y del arte. De esta manera se logrará la formación más integral de la persona y, con ello, se le permitirá la creación y el progreso, que la alejan de la proclividad a la destrucción y la violencia; de ampliar la visión del mundo y a proporcionar bases sólidas para un diálogo informado con las ciencias sociales y naturales actuales.

Así también el debate y el proceso de construcción del DCR-A implica articularlo a una visión de desarrollo en Ayacucho. El punto de partida en la construcción del currículo regional, es la apuesta por un modelo de desarrollo al cual aspiramos una sociedad regional. En el mundo asistimos a una crisis de modelos de desarrollo economicistas o depredadores que ponen como fin solamente el crecimiento económico, que están poniendo en serio peligro la vida. Estos modelos han tocado fondo y en estos momentos hay una respuesta mundial de colocar otros modelos de desarrollo donde se pueda establecer una relación armónica entre el hombre y la naturaleza, y la economía sirva como medio para dicho propósito, es allí donde se genera la tensión entre el crecimiento o vivir bien, qué significa esto en concreto, significa avanzar en una propuesta que logra poner en diálogo lo que el pensamiento andino, amazónico, oriental, occidental nos aportan para pensar en “otro mundo es posible”⁹, en el que todos tienen un lugar y cuando se habla de todos estamos hablando de la vida: “la pachamama, el hombre, los árboles, los animales”, como seres con igual valía, para ello se requiere de un sistema democrático. Por tal razón es importante señalar que:

En Ayacucho muy acertadamente nos planteamos como horizonte el desarrollo humano, según el Plan de Desarrollo Regional Concertado (PDRC-A), *“se sustenta en el principio de mejorar permanentemente las condiciones y la calidad de vida de las personas, sobre la base de la expansión de las capacidades y derechos de todos y todas. Todo esto, el cual debe ser sostenido en el tiempo,*

9. Consigna que reunió a 132.000 personas de todo el mundo en la ciudad de Belém, en el Estado de Pará, al norte de Brasil, desde el 27 de enero al 1º de febrero del 2009.

preservando los recursos naturales para las siguientes generaciones, como asegurar que los logros del desarrollo se consoliden para la protección de la biodiversidad y el aprovechamiento racional del medio en que vivimos”¹⁰.

Es necesario comprender esta relación del desarrollo humano teniendo en cuenta lo que éste significa para el Proyecto Educativo Nacional:

En *primer lugar*, esta concepción de desarrollo implica una comprensión de las personas como portadoras de necesidades y de potencialidades, metas y derechos que deben ser atendidos; no sólo en lo referido a la subsistencia y a la protección, sino abarcando también las necesidades y capacidades de libertad, creatividad, afecto, identidad, trascendencia y sentido. Al mismo tiempo, cada peruano y cada peruana poseen facultades creativas e inventivas, aptitudes para el diálogo y la interacción con los demás.

En *segundo lugar*, el desarrollo implica construir un espacio para la igualdad en la diversidad: una sociedad que crece en un espacio integrador que acoge con iguales derechos y oportunidades y, al mismo tiempo, respeta las diferencias que nacen de nuestra cualidad de seres libres y autónomos, así como las diferencias colectivas, que surgen de nuestra condición de seres con historia, raíces culturales y tradiciones. En ese Perú del futuro, la unidad y la cohesión deben coexistir con la libertad individual y también con las particularidades culturales de las distintas colectividades humanas.

10. Plan de Desarrollo Regional Concertado. Ayacucho de 2007 a 2024, página 21.

Así, el desarrollo que merecemos consiste en erradicar la exclusión, la discriminación y la desigualdad de oportunidades fundadas en la condición socioeconómica, étnica, física, mental, de edad o de género, implica luchar contra la subordinación excluyente que sufren las otras culturas y lenguas.

En *tercer lugar*, el desarrollo debe ser un proceso sostenible. La satisfacción de las necesidades de hoy no debe poner en riesgo poder cubrir las demandas de las próximas generaciones. Esa sostenibilidad exige el uso racional y respetuoso de los recursos naturales. El desarrollo reclama superar en el Perú la mentalidad social depredadora, que no conoce límites cuando se trata de satisfacer el deseo de rentabilidad o las simples necesidades de supervivencia. El desarrollo será sostenible también por la capacidad para mantener los logros de bienestar que los peruanos vayamos conquistando. Por ello, es preciso dotar a las personas de recursos y capacidades, de oportunidades de participación y de facultades para decidir. En suma, habilitarlas para gobernar sus existencias individuales y colectivas sin que ello atenúe el compromiso del Estado con el bienestar de todos, sin exclusiones.

El PDRC, nos señala en ese sentido que para este propósito hay que trabajar en cuatro dimensiones:

Dimensión de desarrollo social

Que señala la necesidad de mejorar en forma sostenida la calidad de vida; en el entendido que esto implica actuar en el reforzamiento de las capacidades humanas, para revertir la vulnerabilidad social, la exclusión social e inseguridad.

Dimensión de desarrollo económico

Está orientada a la mejora de los ingresos por habitante y de la calidad del empleo, así como a la reducción de la pobreza y la inequidad económica; por tanto, esto implica promover la competitividad sistémica, el comercio justo, empleo digno y el reconocimiento del estado y la sociedad de la necesidad de contribuir en forma conjunta a establecer las condiciones básicas para que las mejoras citadas se lleven a cabo.

Dimensión de recursos naturales y medio ambiente

Está orientada a que la población ayacuchana cuente con educación y cultura ambiental, que preserve la calidad de vida mediante adecuadas prácticas de manejo de los recursos naturales y el medio ambiente y que se viabilice el acondicionamiento territorial.

Dimensión institucional y descentralización

Está orientada a fortalecer la institucionalidad democrática e intercultural y de gobernabilidad de Ayacucho. Tiene como medios para la transformación y adecuación de las estructuras institucionales en el contexto de la descentralización, la participación ciudadana y la transparencia en la gestión.

Ahora bien, es importante poner en diálogo el modelo del desarrollo humano, con los aportes de la visión andina del desarrollo de Allin Kawsay o el buen vivir. En ese sentido, François Houtart¹¹ nos señala

11. <http://www.redescristianas.net/2010/02/08/ecuador-pueblos-y-sumak-kawsay-los-indigenas-y-los-nuevos-paradigmas-del-desarrollofrancois-houtart/>

que la redefinición de los fundamentos para responder a estas necesidades puede ser expresada de la siguiente manera:

1. La utilización sostenible y responsable de los recursos naturales. Aquello significa otro enfoque de las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza: pasar de la explotación al respeto de esta última, fuente de toda la vida. El concepto de la “pachamama” es particularmente adecuado.

2. Privilegiar el valor de uso sobre el valor de cambio. Luego, definir la economía como la actividad destinada a crear, dentro del respeto de las normas sociales (relaciones de producción) y ecológicas, las bases de la vida física, cultural y espiritual de todo los seres humanos sobre el planeta. El buen vivir es una filosofía muy útil al respecto.

3. Generalizar la democracia a todas las relaciones sociales y a todas las instituciones. No solamente aplicarla y profundizarla en el campo político, con una nueva definición del Estado y de los organismos internacionales, sino también ampliarla al área de la economía, de la cultura y de la relación entre hombres y mujeres. El estado multinacional y la participación colectiva son principios de base.

4. La multiculturalidad, a fin de darle la posibilidad a todos los saberes, a todas las culturas, a todas las tradiciones filosóficas y religiosas de participar en la definición del Bien común de la Humanidad y a la elaboración de su ética.

Para concluir con estas reflexiones señalamos que el proceso del DCR-A lo realizamos en el contexto del zigzag del proceso de

descentralización. Este nos coloca frente a grandes posibilidades, pero también a muchos desafíos. En tal virtud, tenemos un marco importante político y normativo que favorece la construcción de diseños curriculares regionales. La ley confiere a los Gobiernos regionales la facultad de diseñar los currículos regionales. Según el Mandato de la Ley orgánica de Gobiernos Regionales encontramos que en el Artículo 47º inciso C se señala como una de las funciones de los gobiernos regionales en materia de educación *“Diversificar los currículos nacionales, incorporando contenidos significativos de su realidad sociocultural, económica, productiva y ecológica y respondiendo a las necesidades e intereses de los educandos”*.

Asimismo, la Ley General de Educación N° 28044, Artículo 33º. Currículo de la Educación Básica nos señala:

El currículo de la Educación Básica es abierto, flexible, integrador y diversificado. Se sustenta en los principios y fines de la educación peruana.

El Ministerio de Educación es responsable de diseñar los currículos básicos nacionales. En la instancia regional y local se diversifican a fin de responder a las características de los estudiantes y del entorno; en ese marco, cada Institución Educativa construye su propuesta curricular, que tiene valor oficial. Las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local desarrollan metodologías, sistemas de evaluación, formas de gestión, organización escolar y horarios diferenciados, según las características del medio y de la población atendida, siguiendo las normas básicas emanadas del Ministerio de Educación.

Hasta aquí como les habíamos planteado en la introducción, hemos querido entregarles algunos temas, que ponemos a consideración de ustedes para producir otros encuentros y debates que nos animen a construir bases sólidas en el proceso de construcción colectiva del Diseño Curricular de la Región de Ayacucho.

Nélida Céspedes Rossel

Hugo Reynaga Muñoz

Saludo Inaugural

Ricardo Arone Huamaní
Director Regional de Educación de Ayacucho

Señor Vicepresidente del Gobierno Regional; un saludo especial a nuestro maestro Rodrigo Montoya, para nosotros es una gran satisfacción tenerlo en Ayacucho, al igual que a Luisa Pinto, presidenta de Foro Educativo; a Oscar Galindo, que representa a la Red por la Calidad Educativa de Ayacucho. Dignos maestros y maestras que haciendo esfuerzos han venido de las diferentes partes de nuestra región; a nuestros amigos que nos visitan tanto de Puno como de Cusco.

Hemos esperado con mucha alegría el día de hoy para poder discutir un tema que es tal vez bastante álgido en el sector educación. Hay una necesidad de mirar hacia adelante, de empezar a entender el trabajo. No podemos continuar con lo que nos ha enseñado el sistema educativo. Creo que hay una necesidad de entender desde las bases que somos los actores principales de la educación, quienes tenemos que emprender la tarea de construir un currículo pertinente para nuestra región.

No podemos sólo seguir recibiendo el Diseño Curricular Nacional y llevarlo de frente a las aulas; tenemos que trabajar para que los contenidos, las competencias, las capacidades que queremos lograr sean pertinentes.

Los especialistas, los directores de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), saben que la Dirección Regional de Educación tiene una propuesta, y ha visto por conveniente consensuarla no sólo entre especialistas sino con la sociedad civil. Consensuar y diseñar, el día de hoy y mañana, una ruta que nos va a guiar el camino para la construcción de nuestro diseño curricular regional. Hacerlo en el escritorio sería para que tenga una duración de uno o dos meses y no es eso lo que queremos. Lo que pretendemos es hacer un documento sostenible, un documento que va permitir que todos los maestros y maestras lo tengan en la mano en todo momento como una guía pedagógica. Esa es la pretensión que tenemos.

Agradezco de veras a nuestros grandes maestros que el día de hoy nos van a acompañar, agradezco inmensamente a la Red por la Calidad Educativa de Ayacucho que conforman varias organizaciones no gubernamentales y que nos apoya con financiamiento.

La Dirección Regional de Educación, como parte del gobierno regional, no puede caminar sola, no puede avanzar sin el apoyo de la sociedad civil, sin el apoyo de todos ustedes.

Un fraternal saludo a nuestros hermanos que nos han visitado de las diferentes regiones, de las diferentes provincias de nuestra región y agradecer la presencia también de nuestro Vicepresidente Regional por estar identificado con este trabajo que es fundamental para nuestra región de Ayacucho.

A todos ustedes, una vez más, ¡bienvenidos!

PRIMERA PARTE

CONSIDERACIONES PARA LA FORMULACIÓN DEL CURRÍCULO REGIONAL

La interculturalidad y el currículo

Rodrigo Montoya Rojas¹²

Rodrigo Montoya nos plantea en esta conferencia que la formulación de un currículo regional no debe circunscribirse al ámbito de las reparticiones políticas sino más bien a espacios que comparten una misma problemática y raigambre cultural y que el enfoque de interculturalidad está en el corazón del debate para su construcción. En ese sentido, pasa a puntualizar los retos de una propuesta de educación intercultural: superar la traducción cultural, integrar los saberes de los pueblos originarios, abrir las puertas de las escuelas a la comunidad, reorientar el hacer de los docentes. En buena cuenta, hacer de la educación intercultural una pista de dos vías que no esté pensada sólo para los pueblos indígenas, para que deje de ser una promesa incumplida en la que están embarcados sólo los maestros y lingüistas.

Un currículum macro regional

El tema de la interculturalidad es muy importante y está en el corazón mismo de lo que sería una propuesta regional educativa no sólo en Ayacucho sino en todo el país. Señalo mi alegría porque hay una preocupación por trabajar estos temas dentro de la región, al mismo tiempo, mi inquietud y mi esperanza para que este esfuerzo

12. Doctor en Antropología y Sociología, Profesor emérito de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Profesor visitante de la Universidad de California San Diego.

se haga coordinando el trabajo con las otras regiones en las cuales la interculturalidad es fundamental.

En otras palabras no puede ser que Ayacucho tenga un currículum, Apurímac tenga otro, el Cusco tenga otro, Puno tenga otro. Lo que puede haber son diferencias específicas, particularidades de cada departamento, de cada zona pero de ninguna manera pensar que se trata de experiencias separadas, parece que hay que marcar eso como un primer horizonte preciso: esta tarea no corresponde exclusivamente a una región sino al conjunto de regiones que tienen una problemática común.

Entiendo muy bien que debajo de todo esto está la cuestión de la descentralización, del encargo de las nuevas autoridades educativas del país para que el viejo sistema centralizador aplastante y dominante sea al fin y enjuiciado y superado. Pero esa superación supone que no se pierda de vista nunca la perspectiva interregional y nacional a la hora de tocar los problemas.

Interculturalidad: una mesa de cuatro patas

La interculturalidad es una palabra que está de moda desde hace ya varios años y sin embargo es un tema fundamentalmente ausente en la educación peruana. Voy a tratar de sustentar esta afirmación, que puede ser un poco dura porque hay programas de educación bilingüe intercultural y especialistas en el tema, desde hace muchos años.

“La interculturalidad es todavía un desafío para el Perú y una realidad inexistente para la escuela en la medida que la educación bilingüe intercultural es una mesa que por el momento sólo tiene dos patas cuando debería tener cuatro”.

Soy parte de los que han trabajado en este recorrido desde hace mucho tiempo y como antropólogo, especialista en los problemas de las culturas peruanas, me parece que tengo razones suficientes para pensar que la interculturalidad es todavía un desafío para el Perú y una realidad inexistente para la escuela en la medida que la educación bilingüe intercultural es una mesa que por el momento sólo tiene dos patas cuando debería tener cuatro.

La primera, que todos conocen, es la experiencia pedagógica de los profesores y profesoras; la segunda es la de los lingüistas. Hasta ahí llega la educación bilingüe intercultural.

La parte de la interculturalidad, que debería ser la tercera pata, de responsabilidad principal de antropólogos y antropólogas, está en sus comienzos en algunas pequeñas cosas pero nada más por una razón muy sencilla: los antropólogos y antropólogas que trabajamos el tema educativo somos muy pocos. Me atrevo a decir que no somos ni diez, en un país donde hay quinientos antropólogos en el ejercicio de la profesión; en un país donde hay cincuenta lenguas, en un país donde hay alrededor de diez culturas distintas.

Entonces, en una realidad así debiéramos tener especialistas, antropólogos y antropólogas en interculturalidad pero no los tenemos. No estoy haciendo un reproche a los maestros, a los lingüistas, a los responsables de la educación. El reproche principal va a una falta de conciencia del lado de la antropología de ocuparse de un tema tan importante como es el de la educación.

Y la cuarta pata que falta por completo, porque ahí no tenemos ni siquiera tres o cuatro antropólogos, o psiquiatras y psicólogos analistas, psicoterapeutas trabajando. Me refiero a que la educación

bilingüe trata con niños que son los más pobres del país y se relaciona con las personas que tienen más problemas de autoestima.

No les voy a contar a los profesores y profesoras aquí presentes el problema de la autoestima en la escuela con los niños que son víctimas del delito sin castigo de enseñarles en una lengua que no es la de ellos; y que son sancionados por tener malos resultados porque los propios profesores, porque el propio sistema educativo, no prepara a la gente para enseñar a los niños una lengua que no es la de ellos como segunda lengua y porque tenemos sólo una experiencia pequeñísima de enseñanza de la lengua materna como lengua principal para los niños.

No más de 5% de los niños en edad escolar que tienen como lengua materna una lengua originaria, recibe una educación en su lengua materna. Esta cifra es atroz y revela la magnitud del problema que hay. En consecuencia, esa cuarta pata viene a ser el esfuerzo de psiquiatras, psicólogos, psicoterapeutas, psicoanalistas que pudieran ayudar en las propuestas educativas pero que tampoco tienen mucho interés en hacerlo y tampoco se les pide que lo hagan. Debe haber por lo tanto una exigencia desde el lado educativo para que estas personas y otros especialistas enriquezcan la educación intercultural en el país con sus aportes y no quede sólo como un esfuerzo duro y abnegado de profesores de un lado y lingüistas de otro.

El camino de la educación bilingüe

Educación bilingüe intercultural es bilingüe sin duda, sobre eso no hay duda. Las primeras experiencias en el país se dan en 1946. Un evangélico norteamericano William Cameron creó las primeras

escuelas bilingües en la Amazonía peruana en Yarinacocha. Desde entonces, es instituto.

El Instituto Lingüístico de Verano tiene una larga trayectoria y una larga producción sobre educación bilingüe y de textos que todos conocemos. Antes hubo, hacia 1908, una experiencia riquísima con un profesor Camacho que pensaba, con el más sano juicio, que a los niños aymaras habría que enseñarles en aymara pero entonces, eso era delito. La escuela que él dirigió era una escuela clandestina, la historia de esta educación registra tragedias como la de 1912 en Puno donde mataron a ocho maestros por la terrible responsabilidad, el delito de enseñar clandestinamente a los niños en aymara para que tengan una educación especial, adecuada a su realidad. Eso felizmente ya no pasa, ni va a volver a pasar. La experiencia de la educación bilingüe a pesar de todos sus problemas y de todas sus dificultades es una experiencia muy rica, muy alentadora y muy importante para el país.

Después han venido proyectos de educación bilingüe. San Marcos hizo un proyecto de educación bilingüe en Ayacucho el 64 y aquí lo especial era pensar en una buena enseñanza en castellano como segunda lengua, como una especie de casi digamos trabajo mayor del grupo de San Marcos. Luego la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ) hicieron un intenso proyecto en Puno, La Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) tiene un gran proyecto en Iquitos. La Iglesia católica con el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP) hizo una experiencia de educación bilingüe que Sendero eliminó también en Ayacucho como en la zona de la Amazonía central.

Entonces, la experiencia de educación bilingüe que tenemos proviene sobre todo de las iniciativas privadas y correspondió a las autoridades del ministerio alentar, adoptar, adecuar estos proyectos a los planes nacionales, validar es la palabra exacta, y ésta ha sido la política del Ministerio de Educación.

A diferencia de Ecuador, Bolivia, o de Guatemala, o de México no ha habido en el Perú desde el lado de los gobiernos un compromiso fuerte, firme para tener una propuesta nacional de educación bilingüe. Su papel ha sido más sencillo: limitarse a brindar apoyo a los proyectos existentes que han aparecido por iniciativas privadas de distintas índoles.

En la educación bilingüe propuesta por el Instituto Lingüístico de Verano, lo importante era traducir la palabra de Dios del nuevo testamento, llevar la palabra de Dios a la gente.

El ILV ha traducido si me quedo corto unas 20 versiones de la Biblia en lenguas distintas incluídas el quechua y las otras lenguas amazónicas. Pero el interés era traducir la palabra de Dios y de paso enseñar a los “pobres” indios que aprendan a vivir bien como los gringos, como los occidentales y que dejen de creer en brujerías, que no se metan con los demonios; que no tomen, no beban, que no hagan “cosas terribles”. Hasta ahí llegaba y llega la función del ILV.

El ILV hizo una obra excelente con sus escuelas bilingües y los frutos los tenemos hoy día en la rebelión amazónica maravillosa que vive el país. La primera promoción de alumnos de las escuelas bilingües viene de los años 70 y es de ahí donde nace el liderazgo amazónico del que fue el primer presidente de AIDASEP; el primer presidente de la Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca

Amazónica (COICA) salió de estas escuelas. Y estos chicos que fueron a las escuelas bilingües aprendieron el castellano, aprendieron a leer y se dieron cuenta que lo que les enseñaban en las escuelas bilingües era leer la Biblia pero no había ningún interés en la lengua y la cultura de los propios pueblos.

La religión y la interculturalidad

La palabra interculturalidad, es una palabra que viene, que se nutre, que se enriquece sustantivamente con el aporte indígena.

Los dirigentes indígenas dicen “queremos nuestra lengua”, “queremos que se hable nuestra lengua”, “queremos que en las escuelas se hable de nuestras culturas, de nuestras creencias, de nuestros valores”. Entonces, ahí llegamos al corazón de la palabra intercultural: Hay dos culturas, hay una relación entre ambas y por lo tanto la propuesta de interculturalidad debiera significar que de un lado haya la presentación a los niños, en las escuelas y colegios, de lo que proviene de la cultura occidental y de las culturas propiamente indígenas.

Aquí empiezan los problemas porque interculturalidad quiere decir que se presenten de un lado y del otro las distintas alternativas, las distintas maneras que tienen los pueblos de resolver sus problemas.

“Ahí llegamos al corazón de la palabra intercultural: Hay dos culturas, hay una relación entre ambas y por lo tanto la propuesta de interculturalidad debiera significar que de un lado haya la presentación a los niños, en las escuelas y colegios, de lo que proviene de la cultura occidental y de las culturas propiamente indígenas”.

Les voy a contar una experiencia que tuve en el año 2000 en la evaluación de los textos producidos por los profesores y profesoras de educación bilingüe intercultural en el ministerio de educación tanto en la Amazonía como en los andes.

Una observación era la siguiente: se llama educación intercultural y en el tema religioso, que es un tema muy importante para todos, nunca se dice una palabra de las creencias religiosas y de las prácticas de religión que tienen los pueblos indígenas que hay en el Perú. Ni una palabra. ¿Y por qué?, porque hay una disposición, en la que se establece claramente que la política del Ministerio de Educación es privilegiar la religión católica y privilegiar a Cristo.

Ustedes son testigos de una larga discusión –que tiene años– de los evangélicos en el país para tratar de lograr que haya una consideración desde el Ministerio de Educación para sus creencias como evangélicos distintos a los católicos. Y saben también muy bien cuál es la posición del arzobispo de Lima ¿no es cierto que? es un católico duro, fuerte, mando autoritario que no acepta, ni admite que pueda atreverse alguien en el sistema educativo a creer que hay algún otro dios equivalente a Cristo porque Dios Cristo es el único, pero esa es la lección de los españoles del siglo XVI. Y lo curioso de todo es que el 99.9% de los profesores hacedores de los programas de educación bilingüe intercultural en el Ministerio de Educación, estoy hablando de decenas de profesores, son católicos.

“...que los niños y niñas puedan comparar y tener acceso a información de los dos mundos culturales en el aspecto de la religión y puedan ellos mismos en el curso de su propia formación tener sus conclusiones y saber que además, como la práctica misma lo ordena y lo manda, las dos creencias no son opuestas”.

Entonces, al ser católicos sin proponérselo están simplemente reproduciendo el modelo colonial. Impedir el dominio de una religión sobre las otras requiere por lo tanto de una dosis de mucho coraje para el que en un proyecto de currículo alternativo de interculturalidad en Ayacucho se abran las puertas de la educación, de los colegios y las escuelas para decir que la pachamama y los apus y los wamanis existen, están coleando, están vivos.

Y para eso los maestros tendrían que empezar por hacer un esfuerzo para quitarse un poquito la dosis de vergüenza que tienen sobre eso mismo. Y aún diciendo “no creo en eso porque soy católico, cristiano, sin embargo, me parece justo, correcto y democrático que un país como éste se hable de esas otras creencias y de esas otras prácticas religiosas”. Y que los niños y niñas puedan comparar y tener acceso a información de los dos mundos culturales en el aspecto de la religión y puedan ellos mismos en el curso de su propia formación tener sus conclusiones y saber que además, como la práctica misma lo ordena y lo manda, las dos creencias no son opuestas.

Las mamás en las comunidades, en los ayllus de Puquio le piden al wamani para que el ganado aumente, para que la tierra sea mayor o para que produzca más, pero no le ruegan al wamani para que la hijita entre a San Marcos. Entonces, el ruego para la hijita que ingrese a San Marcos es a la Virgen del Carmen por ejemplo, o a la patrona del pueblo, o el patrón del pueblo. Los auquis, los altos misayoq, los sacerdotes indígenas quechuas aquí y en cualquier parte del discurso particularmente en mi tierra tienen una lógica profunda de saber que hay un Dios uno y un Dios dos.

No sé si ustedes lo saben. Pero como la religión andina está clandestina, está escondida, está obligada a estar debajo de la tierra a

veces ni los propios profesores se dan cuenta de que existe. Y entonces, hay un Dios uno y hay un Dios dos. Y le preguntó al auqui ¿cuál es el Dios uno? y ¿cuál es el Dios dos? y él con su sabiduría me dice en quechua: depende. Depende nomás, y depende nomás de que para un cristiano Jesús es su Dios uno y podría ser que para el wamani sea su Dios dos, pero para nosotros nuestro wamani es nuestro Dios uno y Cristo es nuestro Dios dos.

Yo perdí a mi esposa en el año 2000, y el año 2001 en Puquio le pedí al auqui que hiciera un pago para el descanso de Anita y para mi consuelo. Y él hizo el pago, en él dijo también le vamos a pedir a Dios dos para la tranquilidad de la señora Anita. O sea el auqui no estaba diciendo abajo Cristo, ni haciendo el show Iglesia Católica no, no queremos nada con la Iglesia Católica. Estaba reconociendo simplemente mi wamani es primero y Cristo viene después. Y si Jesucristo puede hacer un favorcito para darme la mano para el consuelo y el reposo de Anita en buena hora. Pero eso es de una sabiduría extraordinaria.

No he venido a proponerles a ustedes un escándalo nacional contra la Iglesia Católica, lo que quiero decirles simplemente es que pongan a la Iglesia Católica en su sitio y les digan: ustedes no están solos, ni son los dueños de la película, acepten la realidad de que hay otra realidad silenciosa y que hay otro mundo. Y que ese otro mundo tiene grandes virtudes como, obviamente las hay en la Iglesia Católica. Y esta espiritualidad que es la del mundo andino ayacuchano, apurimeño, cusqueño, amazónico; esa espiritualidad reconoce y se funda en un diálogo extraordinario de nosotros con la naturaleza. Somos parte de la naturaleza no estamos en contra, no nos separen y nos dividan, somos parte de la naturaleza y démosle gracias a los ríos, al mar, a la tierra por lo que tenemos para comer.

Nada más, de la forma más simple del mundo, no hay en las creencias amazónicas y andinas la noción de pecado, la noción de culpa, la noción de cielo, la noción infierno. Quién como ellos, quién como ellos porque es con categorías como culpa, pecado, cielo, infierno que el mundo es profundamente infeliz.

Y vean ustedes, que he tocado un tema como ejemplo de cómo la interculturalidad se menciona y cómo se afirma, se dice somos interculturales, no educación intercultural pero la interculturalidad en la práctica dónde está. En términos de la religión, les estoy dando exactamente un camino. Y así podríamos seguir en cada uno de los temas, pero eso implica no treinta minutos o una hora, eso implica un seminario larguísimo, un curso amplio que valdría la pena hacerlo porque la región lo merece y la realidad nuestra lo exige además.

La interculturalidad es una promesa no cumplida

El primer gran problema entonces, de la educación intercultural, bilingüe intercultural es que la interculturalidad es una ausencia, es una promesa no cumplida. Hay otros problemas. No puedo mencionarlos todos y me refiero a dos o tres como ejemplos nada más: Son pocos los profesores de educación bilingüe intercultural, que tienen la condición de bilingües plenos, es decir que hablen muy bien el castellano y muy bien la lengua indígena. La mayoría son personas que tienen profundas dificultades con el castellano, pero que conocen excelentemente bien sus lenguas.

Les voy a poner un ejemplo de lo más dramático, y de lo más sencillo de lo que ocurre en clase.

No tengo una pizarra pero imaginen ustedes yo tengo una tiza y marco el 18 como hizo el profesor bilingüe. Estoy dando una clase de matemática en que escribo el 18 y debiera decirle a los niños, debiera esperar y decirle a los niños uno y ocho en quechua para que ellos los graben muy bien.

Pero el profesor les dice “unu” para leer el “uno” y les dice “uchu” para leer el “ocho”, aunque debió decir “huk, pusak” o “pusaq” en cusqueño. Pero él no, él lee los números en castellano y como no maneja bien el castellano y confunde la “i” con la “e” y la “o” con la “u”. Dice “unu” por decir uno y “uchu” por decir ocho. El niño que habla quechua, está entendiendo en quechua lo que el profesor le está diciendo. Y entonces, el niño va a pensar que “unu” es agua y que “uchu” es ají.

Conclusión elemental a partir de un ejemplo tan doloroso como este: el castellano como segunda lengua debe ser ofrecido por personas que dominen plenamente el castellano. Y la educación bilingüe intercultural tiene aquí un gravísimo problema, porque los niños que salen no pronuncian bien la “i”, la “e”, la “o”, y la “u” porque el maestro que enseña no sabe pronunciar bien esas dos letras y la clave de la enseñanza del castellano como segunda lengua empieza por ahí, por distinguir los fonemas, por marcar claramente las diferencias.

“Si seguimos con maestros que enseñan castellano sabiendo muy mal el castellano o hablándolo mal, el futuro de la educación bilingüe es lamentable porque todos los padres de familia tienen el derecho de exigir que sus niños aprendan bien el castellano, que es lo que quieren con toda la razón de la tierra”.

Si seguimos con maestros que enseñan castellano sabiendo muy mal el castellano o hablándolo mal, el futuro de la educación bilingüe es lamentable porque todos los padres de familia tienen el derecho de exigir que sus niños aprendan bien el castellano, que es lo que quieren con toda la razón de la tierra. Me detengo ahí porque hay otros muchos problemas, hay textos míos sobre eso que podrían ser consultados después.

Los desafíos de la educación intercultural en Ayacucho

Ahora voy a tocar el tema de cuáles podrían ser los desafíos y para qué la enseñanza intercultural en las regiones, en particular en Ayacucho.

1. La interculturalidad es una propuesta de doble vía

Primer desafío, la interculturalidad como una propuesta de doble vía. Les voy a contar una anécdota que es más ilustrativa que un rollo teórico, que yo les cuente aquí. Luis Enrique López un excelente lingüista, un gran especialista en educación bilingüe del Perú desgraciadamente trabajando siempre fuera del Perú después de la experiencia en Puno. Él fue la persona más importante de la reforma educativa en materia bilingüe en Bolivia y él me contó la historia siguiente. Le entregó, como presidente de la Comisión, al Presidente de la República el texto de propuesta de la reforma educativa para toda la nación de Bolivia. Y el presidente le dijo “muy bien”. Vienen el próximo martes a almorzar para conversar. Este presidente era originalísimo porque había leído el texto, se imaginan ustedes un presidente que lee el texto bien difícil pero les dijo, ustedes me van a cambiar este proyecto porque ustedes lo único que están proponiendo es que se enseñe castellano a los indígenas que no

hablan castellano y no dicen ni una palabra sobre esta gran cantidad de bolivianos que sólo hablan castellano y no conocen ninguna otra lengua, la reforma educativa correcta y completa debiera ser aquella que le enseñe a los niños indígenas el castellano como segunda lengua y a los niños bolivianos que tienen el castellano como lengua materna, una lengua indígena como mínimo y después que aprendan inglés, francés, alemán y lo que quieran.

O sea en otras palabras el Presidente de la República, le enmendó la plana, al gran sabio a mi amigo querido el lingüista peruano.

Entonces el tema está planteado, el problema está puesto ahí y haría mucho bien que en Huamanga donde ya hay muchos niños que no saben quechua, en la escuela se les enseñe quechua como segunda lengua, de la misma forma que a los niños nacidos sabiendo quechua se les enseñe castellano.

Esto es una revolución, sí señores es una revolución y si desde Ayacucho lo proponemos, o lo proponen ustedes mejor todavía. Entonces, la educación bilingüe no es una cuestión de paternalismo para los niñitos indígenas sino una propuesta para el conjunto del país. Lo ideal sería que como en Paraguay, donde la gente habla guaraní y castellano, la gente aquí hable castellano por un lado y una lengua indígena en todas partes. Y cierro el punto con un paréntesis muy chiquito: aprender lenguas es lo más fácil del mundo para los niños, y olvidarse de las lenguas que aprendieron también es muy fácil.

“Haría mucho bien que en Huamanga donde ya hay muchos niños que no saben quechua, en la escuela se les enseñe quechua como segunda lengua, de la misma forma que a los niños nacidos sabiendo quechua se les enseñe castellano”.

Entonces, enseñarles varias lenguas a los niños no es nada del otro mundo, los niños aprenden extraordinariamente. Tengo amigos suecos, holandeses que hablan bien doce lenguas, ¿cuántas lenguas hablamos nosotros? Nuestros cerebros están hechos para hablar veinte, treinta lenguas tranquilamente y los niños están absolutamente y naturalmente dispuestos a aprender varias lenguas, se trata simplemente de potencializar este saber, de usar esa potencialidad de los niños y hacer una educación bilingüe intercultural en los dos sentidos, en los dos caminos.

2. Creación de un instituto de lenguas.

Desde el proyecto curricular de ustedes se puede promover la creación de un instituto y un centro de investigación de enseñanza de lenguas y traductores que no tenemos en el país, que no tenemos en ninguna parte. Si me preguntan dónde se enseña muy bien el quechua para aprender la lengua tenemos que ver el cielo y contar las estrellas porque no tenemos un centro público, estoy hablando de experiencias públicas. Está el Bartolomé de las Casas en el Cusco cobrando 500 dólares por mes a jóvenes profesionales norteamericanos dispuestos y resueltos a aprender la lengua, pero eso es inviable para el conjunto del país. Lo que nos hace falta es un gran instituto donde se estudie las lenguas, se enseña en las lenguas y se formen traductores.

Carlos Iván Degregori, a quienes ustedes conocen muy bien por Ayacucho en la Comisión de la Verdad y Reconciliación me contó una experiencia trágica.

Cuando se hizo en Huamanga la primera selección pública con los testimonios de las víctimas de la violencia política, me dijo que en dos días se cambió tres veces de traductor, porque no había ninguna

persona capaz para asumir la responsabilidad de traducir, esta necesidad supone promover el gran Instituto de estudio y enseñanza de las lenguas y formación de traductores. Se puede comenzar con un instituto pequeño en Ayacucho, que puede ir creciendo y después convertirse en algo nacional; se puede empezar con una experiencia nacional que después vaya yendo hacia las regiones; varios caminos son posibles, ninguno es único y entonces, tendría sentido que los esfuerzos que se hacen sobre esto mismo se unan y se multipliquen. Hay una academia cusqueña de la lengua, hay interés real en el Cusco para la enseñanza del quechua y esas experiencias deben ser recogidas en esta alternativa regional y nacional.

3. Superar la “traducción cultural”

Les voy a hablar de otro desafío grande que todavía está apareciendo en el horizonte, nunca lo escribí, nunca lo dije, pero ya llegué a la conclusión de que es el momento de plantearlo. La educación bilingüe intercultural tiene un problema nuevo del que no hemos hablado nunca todavía: seguimos prisioneros de la traducción, en otras palabras la educación bilingüe intercultural sigue marcada profundamente por su nacimiento en la cuestión de la traducción de la cultura occidental a las culturas indígenas y de la palabra de Dios, del nuevo testamento a los indígenas.

“La educación bilingüe intercultural tiene un problema nuevo del que no hemos hablado nunca todavía: seguimos prisioneros de la traducción, en otras palabras la educación bilingüe intercultural sigue marcada profundamente por su nacimiento en la cuestión de la traducción de la cultura occidental a las culturas indígenas”.

En México ahora hay lugar para una experiencia que me ha dejado realmente impresionado: ¿por qué tenemos que estar pensando siempre en traducción?, ¿tenemos un diccionario en el Perú quechua–quechua? No; ¿tenemos un diccionario aymara–aymara? No. Entonces, todos los diccionarios se piensan en función de la traducción y ya hay experiencias, así que existe un sentido agudo de la oportunidad y de los negocios que hacen diccionarios castellano–quechua–inglés, aymara–quechua–inglés. Cuándo nos vamos a atrever a hacer un diccionario quechua–quechua, aymara–aymara; el poder de un diccionario es extraordinario porque permite a la lengua desplegar todas sus potencialidades y a quienes sean los autores de un diccionario enseñar a los quechua hablantes del país el poder que la lengua encierra en sí misma como un todo; y entonces, debemos producir textos en quechua, en aymara, en lenguas indígenas; y tener diccionarios auxiliares para el trabajo de educación con diccionarios sólo en nuestra propia lengua, eso me parece un desafío mundial.

4. Integrar las prácticas y saberes de las comunidades

Otro desafío es rescatar del olvido la educación indígena, en especial uno de sus principios, que es “se aprende haciendo”. La mamá va con la hijita, el papá va con el hijito en el ayllu “x” de Huamanga o de Puquio, y el padre le enseña al niño haciendo y la madre le enseña a la niña haciendo. Si decimos educación bilingüe intercultural y este elemento de “enseñar haciendo” es clave en las culturas indígenas, este elemento debe estar en la práctica de la escuela, de la educación bilingüe intercultural. Entonces, ahí viene una autocritica terrible que tenemos que hacer nosotros. Porque en nuestras escuelas de hoy, de ayer y de siempre, desde el aparato

educativo nacional no se enseña a hacer nada. El universo de la escuela es el universo de la palabra y la palabra aguanta todo.

Los padres en los ayllus se decepcionan cuando dicen: “este mi niño vuelve del colegio, ya lleva diez años y no sabe ordeñar una vaca, no sabe hacer nada en la agricultura, no sabe hacer nada con los animales, la educación no le sirve para nada”. Y estoy hablando de un desafío en sí: ¿cómo incorporamos el “aprender haciendo” dentro de una experiencia de currículum nuevo?, en otras palabras cómo despojamos a la escuela de este universo terrible de la palabra, cómo restringimos el mundo de la palabra, no digo eliminamos, y abrimos un espacio para el mundo de la práctica.

Y hablando de educación bilingüe les cuento otra historia. En mi visita al proyecto de educación bilingüe del Perú en la frontera del Perú con Ecuador por el río Napo, hubo un padrecito, un religioso franciscano católico que llegó en los años 60 a Iquitos y después se fue cinco días por el río Napo aguas arriba. Él ha escrito con el equipo de profesores que formó, en mi humilde opinión, el mejor libro de educación bilingüe en el país, se llama: “Nosotros los napuruna” que es un libro para los cinco años de primaria. Y digo que es el mejor libro de experiencia intercultural porque allí este principio está íntegramente reconocido. De acuerdo al libreto del libro, el profesor va con los niños al río a pescar. Los niños ya tienen su aprendizaje de pesca con su papá y van a mejorar este aprendizaje con el profesor, el profesor les va a contar mientras van

“Este elemento de “enseñar haciendo” es clave en las culturas indígenas, este elemento debe estar en la práctica de la escuela, de la educación bilingüe intercultural”.

pescando los mitos, cuentos y leyendas que hay sobre el río, sobre los peces; cómo el cielo en la Amazonía está invertido, el cielo no está arriba sino abajo del río; y abajo del río van las almas de las personas, y uno se puede encontrar cuando muere con los espíritus de las personas debajo del río. Entonces, la experiencia es única porque pescando el profesor enseña a los niños a hacer canastas para pescar y anzuelos, les cuenta historias de lo que la cultura dice sobre la pesca y sobre los ríos y eso se da haciendo, no sólo con la palabra. La experiencia del Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Alto Napo (PEBIAN) me parece riquísima para eso.

5. El estado plurinacional

Si hablamos de una educación bilingüe intercultural estamos reconociendo que hay varias culturas en el país, y ese reconocimiento es tardío, ese reconocimiento viene de los últimos veinte años nada más, antes era sólo una cultura, una lengua, un Dios, un poder, una nación, un Estado. Ahora reconocemos que hay muchos y la pregunta es ¿si hablamos de una educación bilingüe intercultural, por qué no pensamos en el tema de un estado plurinacional?

“Necesitamos un estado que represente a las muchas naciones que hay en el país, que así como la educación bilingüe intercultural va a tomar en cuenta las variaciones y diferencias de culturas que hay en el país; cuándo vamos a pensar en que el estado también represente al conjunto de naciones que hay dentro del país”.

Y miren cómo los dirigentes indígenas se adelantan a todos nosotros, como decimos en castellano clásico “la achuntan”, al afirmar que necesitamos un estado plurinacional. Esa es la consigna más importante de los pueblos indígenas en Bolivia, en Ecuador, en la Amazonía, en Guatemala, en México y en toda la América Latina indígena; del país, del mundo.

Necesitamos un estado que represente a las muchas naciones que hay en el país, que así como la educación bilingüe intercultural va a tomar en cuenta las variaciones y diferencias de culturas que hay en el país; cuándo vamos a pensar en que el estado también represente al conjunto de naciones que hay dentro del país. Y entonces, la educación se convierte en un punto estratégico. Y de una experiencia regional en Ayacucho, no me cabe la más mínima duda que pueden brotar futuros dirigentes políticos nacionales del país, con la clara conciencia de representar a los quechuas de Ayacucho, a los asháninkas de la Amazonía; y si se reúnen a los bilingües de las diferentes zonas del país y empiezan a pensar en política, las posibilidades de transformación política del país pueden ser otras y pueden ser muy importantes.

6. La dedicación de los docentes

Un problema profundo, gravísimo del que no se habla, que nos compromete directamente a todos los profesores y profesoras es cómo se va devaluando la imagen del profesor, la profesora; cómo se va perdiendo el respeto al profesor, a la profesora y cuando digo se va perdiendo es porque hubo en otro tiempo ese respeto.

Mi padre fue profesor primario en Puquio y lo nombraron como

profesor en San Pedro un distrito de la provincia de Lucanas a 15 km de Puquio. Y mi padre se fue a vivir con mi madre a San Pedro y aparecía en Puquio por Fiestas Patrias y Navidad. “Hoy día hombres, que tienen 80 años que han sido alumnos de mi padre me dicen: su papá era un maestro excelente y ¿sabe por qué?, porque vivía en el pueblo con nosotros; y era maestro dentro y fuera de la escuela, nos llevaba a pescar, nos llevaba a nadar en el río, nos enseñó a jugar fútbol, era el consejero sentimental de todos los muchachos” y me dicen esto no porque era mi papá, ni porque era Serafín Montoya, sino porque era un profesor que tenía tiempo, tiempo donde trabajaba.

Hoy día el profesor de San Pedro sale de Puquio en una combi, llega veinte minutos tarde, hace sus clases y regresa, no tiene ni un minuto de tiempo para conversar con nadie y la experiencia educativa termina en las cuatro paredes de la clase. Y la cosa es más grave porque, ustedes lo saben mejor que yo, hay profesores que llegan el martes y se van el jueves. Sí, es la verdad.

Los ronderos en Piura acordaron en un cabildo histórico el año 83, exigirles a los microbuseros, que no recojan a los maestros en días de trabajo. Que se vayan el sábado cuando tienen que irse o el viernes en la tarde o que aparezcan el domingo en la tarde pero no el lunes, ni el martes.

El problema está planteado y también el desafío. Cómo lograr que los maestros y maestras sean maestros y maestras fuera del aula también con su ejemplo.

7. Una escuela de puertas abiertas

Otro desafío es cómo convertir la escuela, quitarle a la escuela sus puertas y sus ventanas. Quitarle las puertas y las ventanas para que la gente entre y salga. Soy de los que cree que si un estudiante se aburre en una clase tiene todo el derecho de irse de la clase, ¿por qué no?

Somos un país militarizado, estamos aplastados por la disciplina. Creo que hay que ponerle sus límites, no estoy diciendo abajo la disciplina. No. Estoy diciendo que no la exageremos. Que los niños tengan y disfruten de más libertades, y la escuela no sea esta especie de camisa de fuerza. Que a la escuela puedan llegar a enseñar, a dar conferencias, a intervenir en las clases, los especialistas que hay en cada pueblo. Una maestra que no sabe, que no tiene un conocimiento cabal de lo que son los wamanis, este culto a los cerros, puede invitar perfectamente al auqui y decirle que vaya a clase y converse con los chicos cómo es todo esto.

Si somos sectarios en la disciplina, eso no está permitido. Pero sí tenemos un currículo abierto no hay una razón para no hacerlo. Ni el profesor, ni la profesora por más bien formados que estén saben todo y están en condiciones de enseñar todo. Hay personas en el

“Esta posibilidad de un currículo abierto abre las puertas de la escuela para que los saberes de los pueblos indígenas entren a la escuela a través de sus sabios, de sus auquis. Solamente faltan convicciones profundas, sólo faltan sensibilidades en las personas para hacer cosas innovadoras, para permitir que la escuela no sea un lugar mal visto y no sea una especie de caja, de camisa de fuerza”.

propio ayllu, en la propia escuela, en el propio pueblito que saben más que el profesor y más que la profesora, y que pueden ser un refuerzo, un respaldo para la educación de los niños.

Entonces, que la escuela no sea vista como una casa del saber dónde están sólo los cabezones y cabezonas, que creen que saben mucho, porque no es verdad.

Entonces, esta posibilidad de un currículo abierto abre las puertas de la escuela para que los saberes de los pueblos indígenas entren a la escuela a través de sus sabios, de sus auquis. Solamente faltan convicciones profundas, sólo faltan sensibilidades en las personas para hacer cosas innovadoras, para permitir que la escuela no sea un lugar mal visto y no sea una especie de caja, de camisa de fuerza.

8. La reciprocidad y solidaridad

Un par de ideas más. Los valores de la reciprocidad y la solidaridad son dos de los principios de los pueblos indígenas andinos y amazónicos. La economía amazónica indígena gira alrededor del principio de la reciprocidad “te doy, me das”. Este principio fue el fundamento de la sociedad Inca, ustedes saben, que entre los incas no hubo moneda, ni mercado; no hubo dinero y mercado.

“Hay que poner en la escuela, en el proyecto bilingüe intercultural el valor del individualismo y la riqueza por un lado, y el valor de la reciprocidad y la solidaridad por el otro, como realidades existentes en nuestro país”.

Los incas organizaron una sociedad sin dinero, sin mercado, regida por el principio de la reciprocidad, ahí tenemos el ayni y la minka. Por otro lado, la cultura occidental tiene también estos valores. El valor de la solidaridad más que la reciprocidad; la religión cristiana insiste mucho en el principio de la solidaridad, pero la cultura occidental tiene otro principio que es el motor de la sociedad y este es la riqueza individual.

Entonces, hay que poner en la escuela, en el proyecto bilingüe intercultural el valor del individualismo y la riqueza por un lado, y el valor de la reciprocidad y la solidaridad por el otro como realidades existentes en nuestro país. Y que los niños vean y sepan que el principio de reciprocidad tiene también carta de ciudadanía para entrar al colegio, para entrar a la escuela y no sólo para que el niño vea eso en la familia o entre las familias de su ayllu nada más. Y que entonces, la experiencia práctica permita a los profesores y profesoras a hacer planes, proyectos y experiencias de reciprocidad, de solidaridad entre niños y niñas dentro de las aulas en la clase, para que eso que los niños sientan y vean como algo que es inminentemente suyo, de su familia, sea visto como algo que vale, como algo importante para el conjunto de la sociedad y no sólo para ellos. Y en eso consiste exactamente la función de la interculturalidad: Cómo aprendemos de unos y de otros, cómo dependemos de unos y de otros, reconociendo las diferencias y particularidades de cada una de las diferentes culturas que hay en el Perú.

9. Los medios de comunicación en la EIB.

Los medios de comunicación son capitales, entonces el reto es cómo lograr desde la escuela conexión con las emisoras y las estaciones de

televisión para que desde la radio y la televisión se refuerce lo que se propone desde un currículum alternativo regional.

Iría más lejos todavía: ¿Cómo se podría aprovechar la tecnología con imaginación? Sería una linda tarea de experimentación de nuevas ideas. Cómo usar esos aparatitos mágicos, cómo usar los celulares en beneficio de un proyecto multicultural o intercultural de la educación. No hay persona, no hay joven que no tenga el celular o que esté buscando desesperadamente su celular. Entonces, tenemos que estar a tono con los tiempos y estar a tono con los tiempos, implica usar las posibilidades de la tecnología para alcanzar los fines que proponemos en el caso de la educación intercultural y como base de una propuesta regional.

Termino, señalando que lo que acabó de decir a grandes rasgos, de manera resumida y apretada, merece un seminario más grande.

Lo que estoy diciendo es que ustedes tienen que dedicar a estos temas muchas horas no sólo dos días a fondo. Entonces, no va a ser fácil. Los maestros y maestras con responsabilidad de dirección en las UGEL y en la región deben asumir la responsabilidad de darle a este tema una atención mucho mayor, y compartir la experiencia con los amigos de Huancavelica y de Apurímac, paso a paso, para ver cómo quieren ir avanzando en un proyecto intercultural alternativo que no tiene por qué confundirse con el departamento.

Bases para la construcción del currículo regional

Luisa Pinto Cueto¹³

Partiendo de las políticas del PER Ayacucho, Luisa Pinto plantea la importancia y lo que implica articular el diseño curricular regional a una visión y un plan de desarrollo regional en el marco de la descentralización y presenta un breve pero esclarecedor panorama de los paradigmas que deben tenerse presentes para la formulación del diseño curricular y en la práctica educativa, poniendo énfasis en el sentido ético y la relación indisoluble que debe existir entre la educación y los planes de desarrollo.

Desde el inicio del proceso de descentralización, la transferencia de competencias educativas a los gobiernos regionales, ha sido uno de los temas que más expectativas y cuestionamientos ha provocado. Si miramos esta circunstancia desde los sectores del Ejecutivo, uno de los primeros en reconocer esta transferencia fue el Ministerio de Educación, sin embargo, la fuerte tradición centralista del gobierno central en el país, se mantiene muy arraigada en el funcionario de este ministerio, y se refleja en espacios fundamentales para favorecer o dificultar un real proceso de transferencia de funciones, como son, las decisiones administrativas, el manejo del presupuesto y la evaluación de los aprendizajes.

13. Presidenta de Foro Educativo, ex-Miembro del Consejo Nacional de Educación (CNE), Responsable del Área de Aprendizaje. Red Innovemos, UNESCO.

Aún así, en gran parte de las regiones la reflexión y la concertación de propuestas ha sido intensa, no sólo en términos globales de calidad y equidad, sino en pertinencia “frente al contexto social, cultural y lingüístico de sus localidades”. Los objetivos y las hipótesis presentadas en el planteamiento de este seminario, giran en torno a dos de los grandes retos que vive el país: la reforma del Estado para responder con eficiencia al proceso de descentralización; y la urgente necesidad de una educación de calidad, pertinente a un país tan complejo como el nuestro. Esto orienta la discusión educativa de estos dos días, desde una perspectiva ética y política, vinculada al desarrollo.

Proponemos para el trabajo en los talleres abordar el tema encargado, alrededor de tres aspectos:

1. La relación entre el enfoque de desarrollo planteado en el proyecto educativo y los planes de desarrollo de la región y el enfoque curricular que de alguna manera garantice en nuestros niños y jóvenes las competencias para concretarlo.
2. La relación entre el paradigma educativo presente en el DCN vigente, y los retos a los que tiene que responder nuestro currículo regional; de manera que, sin desconocer la relación con lo nacional, podamos tomar las decisiones indispensables para garantizar respuestas a nuestras necesidades de desarrollo.
3. La relación entre el paradigma educativo, planificación educativa y desarrollo didáctico en las aulas.

Finalmente presentaremos para la discusión una propuesta de ruta para la elaboración del currículo regional.

1. Enfoque de Desarrollo – Enfoque Curricular

La reflexión educativa tiene que ubicar la discusión pedagógica en el marco de los cambios económicos y sociales que vive la sociedad de hoy. Desde la lectura de los documentos producidos en la región, el enfoque de desarrollo tiene énfasis muy claros: Generar relaciones democráticas. Educar para construir una convivencia ciudadana basada en la solidaridad y la justicia, como garantía de paz. Desarrollar una praxis pedagógica humanista y productiva que haga posible la sostenibilidad de las propuestas de desarrollo regional.

Si estos son los puntos de partida, las líneas orientadoras de nuestra reflexión, vinculadas a la política curricular, son visibles:

- Generar relaciones democráticas, nos lleva a considerar las bases de la formación ética en la práctica educativa en las escuelas y en la interacción de las escuelas con las familias y la comunidad. Si entendemos como relaciones democráticas aquellas basadas en el respeto y el sentido de equidad con relación a género, raza, religión, lengua y otras variables que son motivo de discriminación y exclusión; un primer reto será concretar una educación intercultural y en el caso específico de la formación continua de maestros, definir cuáles serían las competencias a desarrollar para una praxis intercultural.

“Un primer reto será concretar una educación intercultural y en el caso específico de la formación continua de maestros, definir cuáles serían las competencias a desarrollar para una praxis intercultural”.

Es importante en el caso de la formación ética, no perder de vista las fuentes que la sustentan: solidaridad, responsabilidad y el mirar al otro (par o diferente) como sujeto de derechos, tanto como nosotros mismos. Una cotidianeidad basada en estos principios, ejercida por toda la comunidad educativa, directivos, maestros y estudiantes, dentro y fuera de la escuela estaría dando sentido a la educación en valores, sin momentos ni contenidos específicos en el horario escolar.

- Educar para construir una convivencia ciudadana basada en la solidaridad y la justicia, como garantía de paz, implica revisar el conjunto de roles en la vida escolar; partiendo del reconocimiento que por su estructura organizativa y dinámica tradicional, la escuela es una de las instituciones con más posibilidades de generar violencia evidente o sutil. Formar para la asertividad y el liderazgo democrático obliga a manejar con cuidado y generosidad los espacios de representación y poder que la escuela abre a estudiantes y padres de familia.

- Desarrollar una praxis pedagógica humanista y productiva que haga posible la sostenibilidad de las propuestas de desarrollo regional, nos coloca frente a dos ejes importantes de la programación curricular: la historia y la ciencia y tecnología. Este es uno de los retos pedagógicos más importantes a enfrentar, pues al pensar y elaborar nuestros currículos de escuela y aula tenemos que plantearnos cómo eso que nos proponemos enseñar, va a tener consecuencias en el corto, mediano y largo plazo, en las condiciones materiales y afectivas de la vida en la comunidad. En qué medida volver la mirada a nuestra historia, nos hace conscientes de que somos herederos de una rica experiencia científica y tecnológica, que necesita ser puesta en valor y en condiciones de diálogo con los

avances tecnológicos modernos, de manera que contribuya con eficiencia y eficacia al desarrollo socio-económico regional, partiendo de una recuperación de autoestima personal y colectiva.

Uno de los temas aún pendientes en la discusión educativa es el relativo a las responsabilidades políticas en una propuesta regional y local y tiene que ver con el sentido y contenido de las normas curriculares sobre todo, tomando en cuenta que éstas tienen responsabilidad con el proceso de descentralización.

Es urgente un trabajo para ampliar los niveles de incidencia en la búsqueda de alianzas, que hagan viable la participación de todos en el espíritu de eliminar acciones paralelas, de consensuar objetivos, compartir inversión y establecer indicadores de desempeño que permitan una evaluación objetiva y transparente. Esto implica responsabilidad y sinergias entre autoridades y funcionarios del Estado; entre educadores, universidades y centros de formación docente y abarca la responsabilidad de los Consejos Educativos Institucionales, en la gestión específica de las instituciones educativas.

En relación a las responsabilidades políticas, estas comprometen a las diferentes instancias del gobierno regional, tanto en lo relativo a qué aprender como a generar las condiciones para el aprendizaje.

“Desarrollar una praxis pedagógica humanista y productiva que haga posible la sostenibilidad de las propuestas de desarrollo regional, nos coloca frente a dos ejes importantes de la programación curricular: la historia y la ciencia y tecnología”.

- a) **En relación a las condiciones para el aprendizaje**, los problemas a atender desde las gerencias de desarrollo social en el área de educación, están referidos a la poca atención a la primera infancia, lo que implica la incorporación de la familia en los objetivos y metas educativas a través de políticas que tengan que ver con salud, nutrición, recreación y atención primaria, entre otras.

Políticas de apoyo al logro de la calidad y equidad educativa que tomen en cuenta problemas originados por una mínima presencia de mercado para productos educativo–culturales: no existencia de capacidad editorial, falta de condiciones e incentivos para la investigación, elaboración de materiales educativos; y una casi nula participación de la empresa privada regional en la educación.

Otro aspecto que corresponde a este ámbito es la generación y mantenimiento de entornos educadores a través de la implementación de servicios educativos múltiples en la comunidad y la participación organizada de la sociedad civil.

- b) **Desde la gestión del sistema educativo**, los problemas fundamentales van por una muy precaria relación con la universidad que se manifiesta en una falta de investigación y

“Es urgente un trabajo para ampliar los niveles de incidencia en la búsqueda de alianzas, que hagan viable la participación de todos en el espíritu de eliminar acciones paralelas, de consensuar objetivos, compartir inversión y establecer indicadores de desempeño que permitan una evaluación objetiva y transparente”.

no existencia de un conocimiento suficiente de las realidades locales, lo que mantiene una no vinculación del proceso educativo con una visión de desarrollo productivo desde una perspectiva científica y tecnológica que garantice desarrollo sostenible y calidad de vida.

Es importante considerar en este aspecto la formación de maestros en una perspectiva intercultural, la elaboración de materiales en lenguas nativas y en castellano, una política de atención con financiamiento específico a las escuelas rurales unidocentes y multigrado y desarrollo de capacidades para la ciencia y la tecnología.

- c) **Desde la atención a la diversidad**, sobre todo, es importante considerar políticas orientadas a la generación de un conocimiento científico y humanista de la región, desde aspectos biológicos, históricos, lingüísticos, culturales; ya que esto permitirá en los proyectos educativos escolares pertinencia curricular y enriquecimiento de los aprendizajes básicos. Es necesaria una oferta educativa que asegure formación científica, vinculación con el trabajo, relación con el mundo productivo, empresarial, académico y artístico moderno.

2. Paradigma Educativo: Fines y Principios

El término –paradigma– fue introducido por Thomas Khun para referirse al conjunto de creencias, valores y técnicas que comparten los miembros de una comunidad científica. Un paradigma cumple una función de cohesión alrededor de determinados conceptos vinculados a la realidad sociocultural: “Un paradigma es lo que los

miembros de una comunidad científica comparten, y, recíprocamente, una comunidad científica consiste en hombres que comparten un paradigma”¹⁴. Del paradigma se desprenden las reglas y normas metodológicas que influyen en la forma de resolver los problemas en una determinada tradición científica.

El diseño curricular nacional adscribe como base de su paradigma educativo el constructivismo y como enfoque pedagógico el tratamiento curricular por competencias. Esta orientación, lanzada como norma, abre el camino para que la planificación educativa nacional se ubique en una perspectiva científica, moderna del aprendizaje. El rol que le corresponde al Ministerio luego de esta decisión es esclarecer qué significa desde una perspectiva constructivista el manejo del proceso de aprendizaje en sociedades multiculturales como la nuestra, incorporar en un proceso de formación continua una comprensión de los fundamentos pedagógicos, epistemológicos, filosóficos y psicológicos que dan sentido a este paradigma en permanente diálogo con las características culturales e históricas de nuestros pueblos.

No se agota en ellos, pero las teorías más presentes en la discusión pedagógica nacional son la Epistemología Genética de Piaget¹⁵, la interpretación socio–histórico–cultural del aprendizaje de Lev Vigotsky¹⁶ y, el Aprendizaje significativo de David Ausubel¹⁷.

14. La estructura de las revoluciones científicas. Thomas Kuhn. FCE, México, 1971.

15. Epistemología genética y equilibración. J. Piaget y otros. Editorial Fundamentos. Madrid España. 1980

16. <http://psicopsi.com/APORTE-DE-VIGOTSKY-A-LA-EDUCACION>

17. Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN. Ed. TRILLAS México. 1983.

Desde la perspectiva constructivista, el proceso de aprendizaje, es el proceso por el cual, el que aprende, procesa la información de manera sistemática y organizada y no sólo de manera memorística, sino que construye conocimiento. En este proceso se pueden identificar claramente tres factores que son las actitudes, las aptitudes y los contenidos. No obstante, a partir de las investigaciones de Piaget se reconoce la diferenciación entre aptitudes intelectivas y aptitudes procedimentales. El desarrollo de cada una de las actitudes, aptitudes y los contenidos tiene correspondencia con la formación en el ser, en el pensar, el hacer y el saber y el aprendizaje logrado por medio de la convergencia de estas cuatro dimensiones da lugar a los llamados aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias.

Para todos estos autores, la vida, la cultura, el accionar cotidiano con el entorno físico y simbólico tiene una importancia fundamental ya que la relación entre saber y contexto es explicativa de la calidad y tipos de aprendizajes que niños y jóvenes pueden lograr en la escuela. En lo que hay divergencia es en la definición de contexto, pues desde la perspectiva piagetiana el contexto es tomado como un sistema de conocimientos que no sería otra cosa que el saber disciplinar, y de ahí el énfasis en el desarrollo de las competencias cognitivas; pero desde la mirada vigotskyana el contexto, se concibe como el entorno cultural y la cotidianidad que hay inmersa en él, en la que no sólo se encuentra un sistema de conocimientos sino de

“Para todos estos autores, la vida, la cultura, el accionar cotidiano con el entorno físico y simbólico tiene una importancia fundamental ya que la relación entre saber y contexto es explicativa de la calidad y tipos de aprendizajes que niños y jóvenes pueden lograr en la escuela”.

percepciones simbólicas de la realidad, que incorporan además de lo cognitivo, lo afectivo, ético, estético y que puede crear certezas de conocimiento no precisamente racionales. En uno y otro caso las competencias a desarrollar en los estudiantes tienen características diferentes, la relación entre escuela y comunidad tiene diferente peso, el tratamiento de los saberes previos, punto de partida del aprendizaje, diferente tratamiento didáctico y el ritmo del aprendizaje medido con relojes diferentes.

Desde la perspectiva histórico-cultural de Vigotsky, la neurofisiología, el concepto de Funciones Psicológicas Superiores le lleva a interpretar y estudiar la acción de los procesos culturales en interacción con los biológicos. Esta interacción da por tierra con la idea que sustenta a la biología como fenómeno de maduración y desarrollo, con lo cual, por sí sola, puede dar cuenta de las actividades psicológicas más complejas. Vigotsky profundizó sobre los fenómenos sociales que subyacen en el proceso que caracteriza la actividad mental, y de este modo estableció, para el proceso de aprendizaje, los fundamentos necesarios de la interacción entre el individuo y mundo externo.

Esta perspectiva plantea que la educación se ve afectada por múltiples verdades generadas en el espacio conversacional de una cultura. Lo verdadero resulta de una adecuación lógica entre los sujetos y está impactada por las condiciones de indeterminación de nuestros mundos. Los valores en los que creemos y desarrollamos nuestras acciones no nos vienen de una realidad externa superior. Adherimos a ellos como miembros de una especie y una cultura. Allí se origina nuestra responsabilidad ética y social.

A partir de estas concepciones, autores más vinculados a la filosofía y

la pedagogía van marcando aspectos básicos de la planificación curricular; de ellos nombraremos tres.

*Federico Mayor. Ex-director general de la UNESCO*¹⁸. “Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracteriza nuestro mundo. Para ello debemos derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado. Es necesario adoptar en el proceso de aprendizaje un punto de vista de pensamiento complejo”.

*Edgar Morin*¹⁹. UNESCO. “Una exigencia de la era planetaria es pensar la globalidad, la relación todo–partes, sin embargo, hemos desarrollado un modo de pensamiento (especialización) que ha atrofiado en nosotros la aptitud de contextualizar y globalizar. Es necesaria una reforma del pensamiento que nos permita concebir y

“La educación se ve afectada por múltiples verdades generadas en el espacio conversacional de una cultura. Lo verdadero resulta de una adecuación lógica entre los sujetos y está impactada por las condiciones de indeterminación de nuestros mundos. Los valores en los que creemos y desarrollamos nuestras acciones no nos vienen de una realidad externa superior. Adherimos a ellos como miembros de una especie y una cultura. Allí se origina nuestra responsabilidad ética y social”.

18. Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Edgar Morin. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Publicado en octubre de 1999. París, Francia.

19. <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/Los7saberes/idx.asp>

manejar el contexto, lo global, lo multidimensional, lo complejo. Las telecomunicaciones, el Internet y las innumerables informaciones sobre el mundo ahogan nuestras posibilidades de inteligibilidad”. Esto es parte del sustento del enfoque pedagógico del tratamiento curricular por competencias.

*François Houtart*²⁰, sacerdote y sociólogo para el que las exigencias del proceso educativo en la sociedad actual, implican cambios importantes en nuestra forma de entenderlo. “Una relación con la naturaleza de respeto y no de explotación; privilegiar, en las relaciones económicas, el valor de uso sobre el valor de cambio, los productos y los servicios tendrían que ser desarrollados en función de las necesidades y no del provecho. Entender la democratización de la sociedad, no sólo en el campo político, sino en todas las relaciones sociales colectivas y ver en la multiculturalidad: la posibilidad de que todos los saberes, filosofías y religiones contribuyan a la construcción social colectiva; sin marginar los saberes tradicionales”.

3. Planificación Educativa y Desarrollo Didáctico

Desarrollo regional – pertinencia educativa

La gran tarea para la educación del futuro es educar para la comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños. Mirando este reto desde sociedades multiculturales como la nuestra, implica responder al desafío de la interculturalidad, obliga al análisis serio de paradigmas educativos y entre ellos la interpretación

20. <http://www.redescristianas.net/2010/02/08>

socio–histórico–cultural del aprendizaje tiene especial relevancia. Desde esta perspectiva, para lograr la construcción de aprendizajes, la comprensión y consideración de los saberes previos es vital.

Al plantearnos los saberes previos estamos haciendo alusión a la construcción de explicaciones que niños y jóvenes desarrollan sobre la naturaleza y las relaciones sociales, sin participación de la educación formal. Generalmente las explicaciones sobre las ciencias naturales son producto de observaciones directas de fenómenos físicos, en tanto, la construcción de explicaciones sobre las ciencias sociales es de carácter más inducido, generadas a partir de la participación de terceros.

En ambos casos el papel de la cultura es básico. La cultura proporciona una red de significados que los sujetos toman como referencia para la construcción del conocimiento acerca de sí mismos, de los demás y del entorno físico y simbólico que los rodea; dando lugar a una identidad cultural que conformará cierta visión del mundo. Sin embargo, en lo relativo a la naturaleza de las concepciones, esto es, a la vertiente más epistemológica que las caracteriza, puede decirse que existe cierta universalidad cultural.

“La gran tarea para la educación del futuro es educar para la comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños. Mirando este reto desde sociedades multiculturales como la nuestra, implica responder al desafío de la interculturalidad, obliga al análisis serio de paradigmas educativos y entre ellos la interpretación socio–histórico–cultural del aprendizaje tiene especial relevancia”.

La planificación e inversión educativa gubernamental y naturalmente la formación de maestros tiene que superar un gran problema y es pensar que en el proceso de aprendizaje el rol de intermediación en la construcción de explicaciones recae fundamentalmente en el maestro, los textos escolares y los materiales didácticos. Aún en el caso que la información de todos estos elementos sea correcta; esto no garantiza la pertinencia de las explicaciones elaboradas por el sujeto de aprendizaje, ya que este interpreta, reconstruye y no asimila de una forma pasiva y es aquí donde la cultura y el conocimiento de ella se exteriorizan.

Desde los objetivos de desarrollo, que se plantea el gobierno regional, la ciencia y la tecnología presentan retos particulares: ¿Qué tipo de ciencia enseñar? Es importante adecuar la enseñanza de las ciencias a la cultura minoritaria a la que va dirigida, de lo contrario, crearemos una cultura al margen de la cultura originaria. Es imprescindible facilitar a los alumnos conocimientos que les permitan construir explicaciones adecuadas para interpretar su realidad y contexto, sin que ello implique desvirtuar la ciencia misma. Si bien en este campo hay una herencia que recuperar, alrededor de la cual se puede articular el proceso pedagógico, además de la tecnología propia, de la comprensión de los saberes culturales; la escuela no puede olvidar que tiene un rol propio en la formación científica y tecnológica.

Planificación pedagógica y desarrollo didáctico

Nos lleva a una etapa del proceso que nos liga más directamente al trabajo en aula y se orienta a proponer a partir del diagnóstico integral de la región las competencias a lograr en función del desarrollo local.

Definir las competencias o aprendizajes básicos en concordancia con el PER, obliga a tomar en cuenta las demandas de la sociedad a la escuela, aquello que la sociedad espera de ella y que nos compromete a un buen diálogo con los padres de familia y con los mismos estudiantes. Con más arraigo en la tradición educativa se presentan las necesidades del propio niño para su crecimiento físico, intelectual, afectivo y moral, alrededor de las cuales ha girado gran parte de las propuestas curriculares en el país. Actualmente con mucha más fuerza se presentan las demandas del propio proceso de aprendizaje que permitan continuar de manera autónoma el aprender a aprender.

La estructura y diseño de unidades de aprendizaje.

Este es un tema fundamental considerando como aspecto valioso el carácter colectivo de su construcción. Es importante no perder de vista que no son construcciones aisladas ni neutras. Toda unidad de aprendizaje responde a la vivencia del que aprende y en conjunto las de un grado escolar, unas siete u ocho a lo largo del año lectivo, deben cubrir lo que se espera que el estudiante logre.

Aspecto importante en este tema son los campos de conocimiento que ordenan el desarrollo de cada unidad y que incorporan los distintos saberes, prácticamente universalizados en el estudio de la comisión de Jacques Delors²¹: Saber, saber hacer, saber ser y convivir.

Definir las competencias o aprendizajes básicos en concordancia con el PER, obliga a tomar en cuenta las demandas de la sociedad a la escuela.

21. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Criterios de efectividad y pertinencia de los aprendizajes

1. El propio desarrollo integral de la persona respondiendo a las demandas de su crecimiento físico, intelectual, afectivo y moral. Este es el espacio pedagógico del SABER y el HACER.
2. En el educar para la ciudadanía, la escuela debe garantizar a mujeres y hombres aprendizajes para la convivencia social. Este es el espacio del SER y el CONVIVIR.
3. Establecer la relación entre educación y desarrollo, es el reto de la competitividad. La escuela debe garantizar las competencias para un aprendizaje autónomo como el manejo de estrategias de investigación, la comprensión y práctica de hábitos de estudio, así como la capacidad de razonar lógicamente.

“La planificación e inversión educativa gubernamental y naturalmente la formación de maestros tiene que superar un gran problema y es pensar que en el proceso de aprendizaje el rol de intermediación en la construcción de explicaciones recae fundamentalmente en el maestro, los textos escolares y los materiales didácticos”.

Retos del currículo regional para el desarrollo educativo en Ayacucho

Ricardo Arone Huamani²²

Ricardo Arone plantea los retos para la formulación del Diseño Curricular Regional de Ayacucho: Articular las políticas nacionales con una visión regional diversa que represente las distintas cosmovisiones, comprender el sentido de los objetivos del PER y conocer la realidad, construir el DCR de manera interdisciplinaria con un enfoque participativo.

Pero también plantea los retos en la implementación de un diseño curricular regional: capacitar y acompañar a los maestros y maestras, cambiar las prácticas de gestión y organización escolar, incorporar a la sabiduría de las comunidades a través de los yachaq, monitorear y evaluar el DCR para ir perfeccionándolo.

Las políticas del PEN y el PER Ayacucho

Sabemos que el Proyecto Educativo Nacional ha sido publicado, luego de un año de trabajo en el 2007. Coincidentemente un mes antes también el Proyecto Educativo Regional de Ayacucho. Muchos de nosotros ya los tenemos en la mano, aunque tal vez muchos no los han leído todavía. El Proyecto Educativo Regional poco a poco

22. Licenciado en Educación, Director Regional de Educación de Ayacucho.

está tomando peso, porque después de su publicación ha habido críticos, siguen habiendo críticas. Ha habido muchos actores que nunca levantaron la voz. Hemos trabajado en grupo, en equipo.

Entre los objetivos del PER Ayacucho, que son seis, está enmarcada la educación intercultural bilingüe, que también se encuentra entre las políticas del objetivo estratégico dos del PEN, en el cual se dice: “Establecer un marco curricular nacional compartido, intercultural, exclusivo e integrador, que permita tener currículos regionales”. Y repito esta última parte “que permita tener currículos regionales”. Asimismo en el punto 5.2 del Proyecto Educativo Nacional, encontramos: “Diseñar currículos regionales que garanticen aprendizajes nacionales y que complementen el currículo con conocimientos pertinentes y relevantes para su región²³.”

En cuanto al DCN, no es el primer currículo nacional que estamos manejando, pero este es el currículum que después de tres años ha sido fortalecido por el Ministerio de Educación, en el que de una u otra manera hemos sido partícipes para la culminación de este documento. Y el documento, sabemos, está aprobado por la Resolución ministerial N° 440 que recién ha sido publicada el 15 de diciembre del 2008. Por tanto, no tiene muchos meses de vigencia.

¿Han habido cambios?, sí han habido algunos cambios. En educación secundaria, se aumentó un propósito más. Este documento tiene 11 propósitos, que serían demasiado tediosos leer pero que, sin embargo, son necesarios tener en cuenta para ir poco a poco articulando la reflexión que nos ha dado el maestro R. Montoya. Uno de sus propósitos dice: “Desarrollo de una identidad

23. Ver Proyecto Educativo Nacional, Pág. 44.

personal, social, cultural, en el marco de una sociedad democrática e intercultural y ética en el Perú”. Y en el propósito dos dice: “Dominio del castellano para promover la comunicación entre todos los peruanos”. Este propósito ha sido cuestionado por muchos directores regionales en la última reunión que nos han convocado. Pareciera que tuviera otro propósito en el fondo, de castellanizar al Perú, y muchos lo han cuestionado. Sin embargo, han sabido explicar que sí es una demanda enseñar el castellano en el país como una lengua de comunicación general, para que no se resientan los quechuas hablantes, los aymara hablantes.

En el propósito tres se señala: “Preservar la lengua materna originaria y promover su desarrollo y práctica”. Cuando decimos preservar no solamente estamos refiriéndonos a su cuidado, sino también que debemos valorarla. Y tener muy en cuenta que la última parte dice: “promover su desarrollo y práctica”. Esto se encuentra en el documento técnico pedagógico que viene de Lima, donde están ilustrados los principios, propósitos, fines de la educación y que debemos de aplicarlo. Sin embargo, no ha existido un filtro que tome en cuenta la realidad de nuestra región.

Necesitamos garantizar la articulación del DCN y la realidad regional

Muchos de los profesores agarran directamente este documento y hacen su unidad de aprendizaje. Indudablemente en algunos casos está siendo bien utilizado y en otros, mal utilizado. Pero nosotros necesitamos un documento que garantice una articulación a la diversidad que tiene Ayacucho, una política que garantice que todos debemos tener una visión y un perfil ideal para nuestros alumnos de los diferentes niveles.

En Ayacucho además del PER, contamos, por el lado del Gobierno Regional, con el Plan Wari, así como del Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación 2007–2011, otro documento que se toma en cuenta como instrumento de gestión. Y, finalmente, mostraría que hemos dado un salto: tenemos pequeños textos escritos en quechua. Son nueve ejemplares que hemos producido en la Dirección Regional de Educación, gracias al apoyo de UNICEF. Estos documentos y otros que tenemos de experiencias validadas, son algunos avances y esfuerzos para tener en nuestra región una educación contextualizada que responda a nuestras necesidades e intereses.

Finalmente, el Ministerio de Educación ha dado también pautas sobre cómo debe ser la ruta para la diversificación curricular en este DCN. Nosotros hemos tomado de esto y estamos proponiendo a la vez otras estrategias. No pretendemos hacer un diseño curricular netamente regionalista, sino hacer un currículum que sea pertinente a nuestra región y en el futuro asumir la sugerencia del maestro R. Montoya. Probablemente sería una excelente idea que las cuatro regiones: Cusco, Huancavelica, Apurímac, Ayacucho, pudiéramos discutir este tema juntos, eso no obstante aún no lo veo posible, me parece algo prematuro. Pero sí el que podamos construir la

“Probablemente sería una excelente idea que las cuatro regiones: Cusco, Huancavelica, Apurímac, Ayacucho, pudiéramos discutir este tema juntos, eso no obstante aún no lo veo posible, me parece algo prematuro. Pero sí el que podamos construir la propuesta de Ayacucho para ponerla en la mesa como Huancavelica, Apurímac y Cusco. Tal vez, así sí podría hacerse un currículum macro regional por cuanto hay muchos aspectos culturales que son comunes”.

propuesta de Ayacucho para ponerla en la mesa como Huancavelica, Apurímac y Cusco. Tal vez, así sí podría hacerse un currículum macro regional por cuanto hay muchos aspectos culturales que son comunes.

La diversidad de la región

Vamos a hablar de la diversidad de nuestra región. Si miramos solamente los pisos ecológicos en términos generales tenemos selva, sierra, y hasta en el lado sur de Ayacucho se está colindando con la costa.

Pero, nuestra región es diversa no solamente en su geografía, sino en los aspectos socioculturales fundamentalmente. Tenemos una diversidad de culturas, de formas de vida, de costumbres, variedad folclórica, pluralidad de lenguas, y eso lo sabemos.

Pero la diversidad no está solamente en la sociedad, bien lo dijo el maestro Rodrigo Montoya. También está en la escuela, en las aulas: Hay diversidad de aprendizajes, unos que no pueden ni leer; otros que leen; otros que no conocen la tecnología, la computadora, que apenas escriben en papel; otros que tienen libros; otros que tienen lap top. Y por encima de ello, todavía hay profesores que dicen que la educación en el campo es pésima, el mismo profesor que trabaja dice que en la ciudad es mejor.

Si lo vamos a decir por nuestros propios productos así, cuál será nuestro principio, a dónde nos encaminamos. Entonces, esta diversidad existe y los profesores lo sabemos pues la estamos afrontando cotidianamente en el aula.

Conocer la realidad

Sin embargo, debemos conocer cuáles son nuestros problemas y cuáles nuestras oportunidades. Es necesario saber acerca de nuestros problemas internos y externos. Si no conocemos, si no identificamos nuestros problemas, nunca vamos a tomar conciencia. De aquí viene el dicho de Mariátegui²⁴: “Quien siente, comprende”. Entonces, si los profesores no sentimos nuestra realidad jamás vamos a comprenderla. No podemos cegarnos ignorando que tenemos muchas culturas en nuestra región. No podemos ignorar que la cultura quechua, que la nación quechua tiene muchísimos saberes que no valoramos, porque nuestro esquema mental está enraizado en la cultura occidental. Y si yo me arraigo en una sola cultura no sé cómo me sentiría al ver otras culturas. Es como si alguien quisiera observar el folclor que se acostumbra hacer en Ayacucho a través de las danzas, y creer que los alumnos del Mariscal Cáceres o San Ramón bailan porque sienten las danzas. ¿Ustedes creen que bailan por lo que sienten? o ¿es simplemente folclorismo?

Comprender el sentido de las políticas del PER

Bien, es necesario ver y volver a ver cada vez que sea necesario nuestros objetivos estratégicos del PER. Ahí está claro: “Una educación intercultural bilingüe para Ayacucho”, cosa que no entienden muchos de los maestros, incluidos los dirigentes sindicales. No estoy criticando, porque alguna vez han planteado que Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una organización no gubernamental, lo cual no es dable. Nosotros hemos reiterado varias

24. Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana. Obras completas. José Carlos Mariátegui. Edit. Amauta.

veces la necesidad de: “Una educación rural para el desarrollo y la transformación social”; “Una gestión educativa ética, autónoma, participativa, eficiente”; y el gran sueño de “Una educación democrática y de calidad”. “Una educación para la revaloración y formación docente, que garantice la calidad educativa” y finalmente, “Una educación para el desarrollo regional”.

Reorientar el enfoque de capacitación docente

El maestro no puede ser olvidado, tiene que ser fortalecido en sus capacidades, sin ello vamos a seguir igual. Continuamos con un esquema de capacitación tradicional, con el enfoque del Ministerio de Educación: capacitaciones colectivas, reunir a miles de personas y dar recetas, que después del taller o mejor dicho del seminario como del foro, se olvida el cómo aplicarlas en el aula. Con este tipo de enfoque es difícil llegar a la conciencia de los profesores y lograr una educación para el desarrollo regional, objetivo fundamental para lograr la integración como región.

Construcción interdisciplinaria y participativa del DCR

¿Qué planteamos ante esta situación? Queremos que el diseño curricular se construya con una participación interdisciplinaria, que tenga una estrategia participativa, que sea integral, flexible, dejando las puertas abiertas para que ingresen más sugerencias, más

“No podemos cegarnos ignorando que tenemos muchas culturas en nuestra región. No podemos ignorar que la cultura quechua, que la nación quechua tiene muchísimos saberes que no valoramos, porque nuestro esquema mental está enraizado en la cultura occidental”.

planteamientos. No sólo con los agentes educativos vamos a trabajar. ¡No! es con la comunidad. Y este reto no es tan fácil. Cuando decimos, con una participación auténtica y consciente de los agentes representantes de la comunidad, por supuesto sería subjetivo pensar que toda la comunidad va a participar, es imposible. Pero sí tenemos que acoger a los agentes representativos de la comunidad.

Construir el diseño curricular desde las bases significa constituir, fortalecer institucionalmente redes educativas. Eso no les agrada, en estas circunstancias, a nuestros sindicatos. Piensan que las redes educativas son un camino para la privatización, para la municipalización. Me pregunto: si el diseño curricular lo construimos por centro educativo, los tres mil y tantos centros educativos, ¿cómo participarían? No habría estrategia de trabajo, de organicidad. Entonces, es necesario pensar el trabajo en redes educativas en función a la diversidad sociocultural y geográfica, mínimamente a través de los distritos. Y, por qué no decir, no podemos delimitar sólo por ubicación geográfica, sino por la frontera cultural, sociocultural.

No uno sino varios equipos técnicos

La sistematización de los productos de la construcción del DCR tiene que hacerse en las diferentes instancias a través de los equipos

“Queremos que el diseño curricular se construya con una participación interdisciplinaria, que tenga una estrategia participativa, que sea integral, flexible, dejando las puertas abiertas para que ingresen más sugerencias, más planteamientos”.

técnicos; para lo cual tienen que conformarse, no sólo en la Dirección Regional de Educación sino en las UGEL y redes educativas.

Estos equipos técnicos van a tener el trabajo de sistematizar y validar el diseño curricular regional en las redes educativas piloto. Una vez construido el primer, segundo borrador, tendremos que aplicarlo para saber si funciona o no. Pero esto tiene que ser en redes educativas piloto durante un año, para después oficializar y publicar el diseño curricular pertinente y validado para la región. Si ustedes se fijan, estamos queriendo decir que este no es un proceso simple, ni fácil. Va a requerir movilización, presupuesto, sistematización y finalmente validación y oficialización.

La implementación del DCR

Planteamos también el fortalecimiento de capacidades docentes en el manejo del diseño curricular diversificado por redes educativas. Después de su construcción, tenemos que fortalecer no únicamente el aspecto de los principios, de los enfoques, sino también la parte metodológica. Entonces, existe la necesidad de elaborar guías y manuales sobre la aplicación del diseño curricular regional, que orienten al docente en su quehacer pedagógico.

Involucrar a la comunidad y la sociedad civil en el proceso de enseñanza aprendizaje de la gestión; es otro aspecto que consideramos importante para la implementación del DCR. Bien lo dijo el maestro R. Montoya que aquí necesitamos, bajo la dirección del docente, a otros agentes que nos apoyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tenemos muchas experiencias en las que un campesino analfabeto nos puede ayudar en el proceso de

enseñanza y aprendizaje contando la historia de su comunidad: cuándo fue creada, quiénes fueron los primeros pobladores y cómo se ha ido desarrollando. De esos aprendizajes se haría literatura, se harían historias. Una señora analfabeta podría enseñarnos una receta de patachi a través de su práctica y de manera real, el profesor sería su secretario para hacer el recetario y los alumnos escribirían. Entonces, no necesitamos solamente de aquellos maestros letrados sino de los maestros que existen en la comunidad. Verdaderamente maestros, los auquis, los yachaq quienes nos van a enseñar qué significa, por ejemplo, el cielo, la tierra y qué significa para nosotros la Pachamama. Así, ellos serán nuestros aliados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De igual forma, es necesario el monitoreo y acompañamiento permanentes junto a la evaluación, y tratar de mejorar el diseño curricular regional. Y también forjar alianzas con la sociedad civil.

Propuestas a considerar para diseñar la hoja de ruta

En primer lugar, la elaboración del diagnóstico pedagógico. Es imprescindible diagnosticar, no podemos arrancar por arrancar; en segundo lugar, la elaboración del perfil ideal del estudiante a nivel regional.

“Necesitamos, bajo la dirección del docente, a otros agentes que nos apoyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tenemos muchas experiencias en las que un campesino analfabeto nos puede ayudar en el proceso de enseñanza y aprendizaje contando la historia de su comunidad: cuándo fue creada, quiénes fueron los primeros pobladores y cómo se ha desarrollando”.

En tercer lugar, priorizar los lineamientos de política regional y los temas transversales; la organización de las actividades comunales, el calendario comunal, ecológico, agro festivo, entre otras cosas. Priorizar los problemas pedagógicos y las oportunidades de aprendizaje. Al terminar, no puedo dejar de mencionar el trabajo de los maestros. Hemos generado una cultura negativa, que prejuzga, lo que debemos hacer es dialogar y concertar acciones comunes en Ayacucho.

Finalmente, también debo decir que, entre tantas debilidades que tiene el magisterio, nos hemos convertido en agentes rutinarios en gran parte. No diré al 100% pero sí puedo decirles, con la certeza que me da el haber visitado entre el 60 y 70 por ciento de centros educativos, que nos hemos acostumbrado a trabajar rutinariamente. Es decir, lo que sabemos, lo que hemos aprendido, lo repetimos todos los años. Y no podría dejar de mencionar que existe también resistencia al cambio. Cuando queremos mejorar la educación simplemente sabemos oponernos y no brindamos propuestas. Y aquí esperamos propuestas de una organización de base que se llama sindicato. Queremos propuesta, queremos trabajar juntos para que la educación de Ayacucho sea mejor.

Retos del currículo regional una Perspectiva desde la Red por la Calidad Educativa

Hugo Reynaga Muñoz²⁵

Hugo Reynaga, miembro de la Red por la Calidad Educativa presenta sus reflexiones en torno a la construcción del Diseño Curricular para la Región. Plantea que el reto actual es pasar de la formulación del Proyecto Educativo Regional a la implementación del mismo concretando las políticas y generando compromisos. Así también, señala que es un gran reto que un currículum regional debe presentar las cosmovisiones, los saberes, el sentir del mundo andino, amazónico y en general de las distintas culturas.

Saludo por su esfuerzo a todos los hermanos que están presentes en este evento y que vienen de las diferentes provincias de la región, y que son protagonistas de este proceso de construcción del Diseño Curricular de Ayacucho. Saludo especialmente a una hermana que ha venido del Valle del Río Apurímac, Isabel Barbosa Cerina, quien es presidente de la Organización Asháninka del Valle del Río Apurímac (OARA), para quien pido un voto de aplauso.

Desde la Red por la Calidad Educativa, colectivos de varias instituciones de la sociedad civil, buscamos aportar e incidir en las

25. Licenciado en Educación. Responsable de Desarrollo Educativo Regional y Local de Tarea Ayacucho. Ex–Coordinador de la Red por la Calidad Educativa de Ayacucho.

políticas públicas de la región, en esa medida hemos tratado de alcanzar un conjunto de reflexiones y propuestas en relación a los retos que nos plantea la construcción del currículo regional para el desarrollo educativo.

Como colectivo, una preocupación que tenemos permanentemente es romper esta tradición que genera escepticismo y desconfianza en la población, de elaborar planes, proyectos y que terminan en el vacío, que no se implementan. Y realmente la construcción del Proyecto Educativo Regional Ayacucho, así como en muchas regiones, es un hito histórico sin precedentes en el país que ha movilizado a poblaciones, comunidades y ha tenido como protagonista principal a las regiones, encarando su realidad y situación, y proponiendo cambios al interior de las regiones.

Pasar de la formulación del PER a su implementación

En el país casi todas las regiones han desarrollado un proceso movilizador, sólo dos de ellas, una es Lima, no tienen proyecto educativo regional. El reto que ahora se plantea para el conjunto y para nosotros también es pasar de la formulación a la implementación del proyecto educativo regional, esa es una preocupación que tenemos y que compartimos con todos.

En esa perspectiva de hacer carne la política, de concretar la política, y generar compromisos, es que se inscribe esta iniciativa. El reto de

“Una preocupación que tenemos permanentemente es romper esta tradición que genera escepticismo y desconfianza en la población, de elaborar planes, proyectos y que terminan en el vacío, que no se implementan”.

construir el currículo regional Ayacucho, ya lo ha señalado el profesor Ricardo Arone, es una política del Proyecto Educativo Regional. Lo que dice la sexta política del segundo objetivo del PER es: “Elaborar un diseño curricular regional que permita desarrollar procesos y propuestas pedagógicas de calidad, pertinentes frente a las demandas y los contextos social, cultural y lingüístico de las localidades, en concordancia con el enfoque y los objetivos estratégicos del Proyecto Educativo Regional, que convoque la participación de la comunidad ayacuchana en todos sus niveles, modalidades y programas educativos”.

Creo que estamos en la perspectiva que ha señalado el maestro Ricardo. Entonces, hacer este proceso de construcción del currículo regional supone para nosotros, primero, la implementación de una política de estado regional, que tiene una ordenanza regional que lo aprueba, y aquí esta Alfredo Contreras del Gobierno Regional, que también se ha sumado a ese nivel.

Y por otro lado, es una apuesta por la descentralización regional, la democratización del país. Así como por la diversidad que ya Rodrigo Montoya y el profesor Ricardo han apuntado. Es una apuesta por la equidad en el país, en ese sentido el desarrollo regional en su conjunto tiene que proyectarse hacia un desarrollo global, humano, que es la esencia tanto del Proyecto Educativo Nacional como del Proyecto Educativo Regional. Y, en ese sentido, nosotros en la Red somos optimistas porque creemos que estamos en un contexto educativo regional importante, favorable, que hay que valorar, en el cual hay que colocar este proceso.

Tenemos un contexto favorable

Este proceso movilizador ha supuesto la elaboración de los proyectos educativos locales en Huanta, La Mar, Huancasancos, Vilcas, Puquio, Coracora, Huamanga, y algunos distritos representativos como Jesús Nazareno. Creo que estos proyectos van en la lógica de lo que ha desencadenado el proceso de construcción del Proyecto Educativo Regional. Y también el esfuerzo que se está haciendo desde los municipios, desde las UGEL, por pensar la educación desde las provincias y por plantearse retos ahí.

Aparentemente esta es una acción puntual, pero no es así. El que los municipios estén cambiando de una lógica tradicional de hacer solamente obras, infraestructura, hacia una preocupación por invertir más y mejor en educación, supone un cambio de prioridades en la política de las autoridades.

Y pensar en esta lógica, de ir articulando las provincias con la política regional y nacional, supone un esfuerzo importante.

Al mismo tiempo, hace poco, se trabajó con un equipo técnico que conformó la Dirección Regional de Educación y el Gobierno

“El que los municipios estén cambiando de una lógica tradicional de hacer solamente obras, infraestructura, hacia una preocupación por invertir más y mejor en educación, supone un cambio de prioridades en la política de las autoridades. Y pensar en esta lógica, de ir articulando las provincias con la política regional y nacional, supone un esfuerzo importante”.

Regional para elaborar un proyecto de inversión pública en educación, teniendo como prioridad la educación rural, para desarrollar procesos formativos en maestros, implementar escuelas rurales y poner como punto central la elaboración del diseño curricular regional; esperamos que esta apuesta en educación para este año del gobierno regional pueda aprobarse.

En base a estos esfuerzos, me parece que soplan vientos favorables. Por ello, es importante valorar ese proceso porque es desde estas iniciativas que se van concretando las políticas y desarrollando iniciativas, también.

Entonces, es importante ubicar el momento político en la región y considerar realmente la propuesta de Rodrigo Montoya, que nos plantea el reto de cómo hacer un proceso de construcción regional y macro regional.

Las regiones están elaborando distintas propuestas. Mañana vamos a conocer las experiencias de Puno y Cusco, procesos similares de diseños curriculares regionales; otros están viendo procesos de formación docente, como Apurímac; otros están trabajando el tema de redes como lo hace San Martín. En fin, hay una multiplicidad de iniciativas regionales. Y creo que ahí lo importante es construir y que se puedan articular estas iniciativas en lo que se está avanzando; ése es el reto: cómo articular estos procesos que ya están en marcha.

Entonces, es en ese marco político favorable que también creemos que debemos recuperar la parte normativa de la ley General de Educación, del Reglamento de Educación Básica Regular, en fin, es un buen puerto para que esto se pueda concretar y, más aún, con el compromiso de los participantes, de los actores mismos. Por eso

decíamos qué retos tenemos o debemos plantearnos. A continuación los planteamos como aportes, porque obviamente hay otros más, y Ricardo Arone ya ha señalado varios.

Representar la diversidad de las cosmovisiones

Una primera cuestión es partir de esta idea de currículum con una noción general de comprensión, como dice Gimeno Sacristán, es el eslabón entre la cultura, la sociedad, el desarrollo económico, el desarrollo productivo y la escuela, y lo que sucede en las escuelas. Entonces, desde ese punto de vista, un primer reto que creemos importante es que un currículum regional debe representar las cosmovisiones, los saberes, el sentir del mundo andino, amazónico, y en general de las distintas culturas. Pero que se expresen en esta idea de desarrollar el proceso de construcción curricular regional, que se manifiesten con claridad y que estén presentes estas distintas cosmovisiones y saberes, que no los encontramos claramente en el diseño curricular nacional.

Esto es un reto al que nos vamos a enfrentar en este proceso. Se han hecho varias propuestas, Rodrigo Montoya nos ha planteado varias y también el maestro Ricardo Arone: cómo el currículum regional expresa todo eso, es central. Creo que no partimos de cero, realmente no es que haya un punto de partida cero y sobre el que haya que inventar la pólvora. Hay experiencias de diversas instituciones, de organizaciones indígenas amazónicas, de escuelas,

“Un primer reto es que un currículum regional debe representar las cosmovisiones, los saberes, el sentir del mundo andino, amazónico, y en general de las distintas culturas”.

de maestros de aula. Y allí la DRE-A tiene una matriz de, por ejemplo, cuáles son estas experiencias más directas que hacen los maestros de aula, que producen textos, que se están desarrollando las escuelas de alternancia, a través del monitoreo que se está haciendo con los maestros en distintas zonas. Hay muchas lecciones aprendidas, por eso afirmamos nuestro punto de partida no es de cero.

Y ahí existen también matices, que han ido y que van por el lado de desarrollar una educación intercultural bilingüe, construcción de la ciudadanía, de la cultura de paz, de la equidad. Todo este saber acumulado tiene que expresarse en este proceso de construcción unificado del currículo regional.

Mirar hacia dentro y hacia fuera

Un segundo elemento es que, el currículo debe tener articulación porque no estamos pensando en hacer un currículum que mire solamente hacia dentro.

El currículo tiene que tener la visión general de lo que tenemos adentro y mirar hacia afuera. Estamos hablando de un currículum intercultural, a eso le decimos un currículo pertinente; que signifique capacidad para dialogar desde los proyectos locales con el Proyecto Educativo Regional y con el Proyecto Educativo Nacional. La pregunta es dónde se tocan y cómo se tocan. Creo que son dos cosas: una es la aspiración, la otra la filosofía. Hay que preguntarnos qué dice el Proyecto Educativo Nacional y qué dice el Proyecto Educativo Regional como filosofía sobre el tipo de educación que queremos, qué tipo de maestro, qué tipo de escuelas anhelamos. Una primera cuestión es compartir esos conceptos que

están en los principios y cuando vemos los conceptos del Proyecto Educativo Regional, uno de ellos es la ciudadanía, la interculturalidad, la cultura democrática, la cultura de paz. Eso se tiene que tocar en esa aspiración conjunta.

Por otro lado, aquello que se plantea como camino de desarrollo, de aspiración regional se tiene que tocar. ¿Qué es lo que queremos para Ayacucho? Esto debe significar un cambio en las prácticas pedagógicas del maestro sobre la concepción curricular; es decir, pasar de una visión solamente repetitiva, repetidora, del calco, de la copia del currículo nacional que muchos maestros hacemos. No hay un proceso de construcción del proceso de aprendizaje sobre la propuesta del currículo. Pasar de esta concepción curricular a una concepción del maestro como constructor del currículo, como constructor del proceso de aprendizaje, ese es el otro reto. Si hacemos un currículo donde la operación de copiar se mantiene, entonces, no hemos hecho realmente mucho. Esto va ser un reto obviamente de mediano plazo, pero tenemos que avanzar en eso que es muy importante.

Cambio en las prácticas pedagógicas y la organización escolar

Así mismo, creemos que otro reto es que debe generar un cambio en la cultura de la organización escolar. Totalmente de acuerdo con lo que decía Rodrigo Montoya: el cambio significativo es pasar de

“El currículo tiene que tener la visión general de lo que tenemos adentro y mirar hacia afuera. Estamos hablando de un currículum intercultural, a eso le decimos un currículo pertinente”.

mirar el proceso de aprendizaje desde el currículum sólo en cuatro paredes, a un proceso donde realmente salgamos de las aulas y se generen así otros aprendizajes.

Este es un cambio en la cultura de la organización escolar que tiene que ver con la gestión de la escuela misma y con el proceso pedagógico que se da obviamente. Y también en la política tradicional y en la política de gestión de las UGEL.

Es decir, pasar de trabajar con los maestros sólo sobre la base de la revisión documentaria, a orientar su quehacer de los procesos de aprendizaje, y tener en cuenta lo que plantea el currículo regional.

La participación

Finalmente, y en eso es muy importante lo que ha dicho el profesor Ricardo Arone, este proceso debe ser un proceso que involucre la participación general de la comunidad. Pero, cuando decimos participación podemos decir la participación de todos, pero quiénes son todos ¿Los seiscientos y tantos mil habitantes que tiene Ayacucho? Estamos hablando de una participación real, efectiva, pero sobre la base de la identificación de quiénes son los actores que tienen que estar presentes, sí o sí, en este proceso.

Y termino, afirmando que algo importante es que la lógica curricular tiene que pasar de una visión donde el maestro es el protagonista, a una donde el estudiante es el protagonista del proceso de aprendizaje: lógica de participación del estudiante, del niño, del adolescente, del wawa. Esos son los aportes que planteamos como Red a este proceso.

SEGUNDA PARTE

EXPERIENCIAS REGIONALES

El DCR de la región Cusco

Manuel del Carpio Gamarra²⁶

Dirección Regional de Educación de Cusco

Manuel del Carpio Gamarra plantea que en el Cusco se ha buscado desarrollar un proceso que sea coherente con la realidad local, con la realidad regional, y con la realidad nacional basándose en la democracia y la participación. Planteó que se han desarrollado varios procesos ligados entre sí tales como: recojo de demandas, unificación de criterios sobre el enfoque curricular, formulación de competencias capacidades y actitudes, ligados a procesos técnicos de calidad, los formativos basados en el diálogo y un proceso de concertación de voluntades entre instancias públicas y organizaciones de la sociedad civil.

Agradezco la oportunidad que me han dado para venir a esta cálida ciudad de Ayacucho, y compartir con todos ustedes, hermanos, la experiencia de trabajo que venimos desarrollando en el Cusco.

Este trabajo de construcción del diseño curricular implica muchas cosas, y es eso lo que queremos compartir porque, al igual que ustedes, también nosotros en este proceso hemos tenido la

26. Licenciado en educación, Director de Gestión Pedagógica de la Dirección Regional de Educación del Cusco, docente de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.

presencia de nuestros hermanos. Se han llevado experiencias de acá, de Puno y también de Apurímac, de tal manera que aquellos caminos andados por otros sirven de derrotero o de guía para facilitar precisamente estos procesos. Porque son hitos históricos que permiten encaminar y profundizar, especialmente los aspectos de descentralización; y cómo es que cambiamos ese paradigma educativo del currículo, para que las normas educativas, o todos aquellos elementos normativos, no tengan que nacer desde arriba sino más bien sean procesos que se construyan desde abajo.

Este es un proceso que nos ha ayudado a nosotros a crecer y desarrollar algunas capacidades. En el desarrollo de la exposición voy a ir explicando cada uno de los pasos, qué cosas hemos tenido, qué hemos recogido y qué hemos aprendido. Y precisamente, es para que eso sea un referente y facilite los caminos.

La construcción del Diseño Curricular Regional en el Cusco

En primer lugar, esta construcción es parte de todo un proceso de descentralización que se ha ido ejecutando. En el Cusco tenemos una experiencia que iniciamos a partir del año 2002 con la construcción del Proyecto Educativo Regional y luego de cuatro años y medio o cinco de trabajo se da el primer producto de lo que es el Proyecto Educativo Regional en diciembre del 2006. Entonces, este documento empieza a incitar, a hacer entender en la región que hay necesidad de aterrizar, hay necesidad de afirmar, hay necesidad de resolver algunas cuestiones que son planteadas precisamente en el Proyecto Educativo Regional.

En la primera etapa del actual Gobierno Regional lo que se hace es un proceso de revisión, de mejoramiento del documento y en el

2007 se aprueba. Pero, a partir de eso, surge la necesidad sobre el qué hacer. ¿Cómo aterrizar esto? Si tenemos un proyecto ¿cómo es que se pone en acción?

Carácter y finalidad del proceso

Es una vieja aspiración de los maestros que el currículo se construya desde la base, desde las instituciones educativas. Pero, en todo caso, que vaya atando lazos, que vaya haciéndose coherente con la realidad local, regional y nacional. Luego se tiene tomada la decisión política de construir el diseño curricular. Diseño curricular pensado como un documento planificado, porque hay la necesidad de recoger no sólo las opiniones, sino también, de responder a aquella coherencia que debe haber con lo nacional y con lo local.

Igualmente tiene que ser un producto democrático, participativo. Y ese proceso es el más exquisito porque nos ha permitido darnos cuenta cuántos somos, quiénes somos y cuáles son nuestras diferencias, y a quienes les falta formar opinión del proceso que hemos ido abriendo poco a poco.

Asimismo, tiene que ser un proceso descentralizado porque existe la necesidad de que todos, absolutamente todos, tomen opinión. Porque cuando un documento se empieza a dar desde arriba, como era antes, muchos no lo entendemos. Y a la hora de plasmarlo como herramienta de trabajo en el aula, todavía tenemos diversas inseguridades y no sabemos cuáles son los enfoques, hacia dónde se apunta en educación, por lo menos de manera concertada. De tal forma que eso se tiene que recoger. Igualmente, para que todos nos veamos o nos sintamos reflejados, que todos aparezcamos, o el rostro de todos aparezca ahí.

Tiene que ser un proceso técnico porque, si bien es cierto que hay un conjunto de opiniones y participaciones, tiene que considerarse el ingrediente técnico para que efectivamente sea un documento válido que atienda los aspectos sociológicos, pedagógicos, psicológicos, económicos, e incluso políticos.

Es un proceso formativo, ya lo hemos dicho, que nos ha permitido conocernos más, conversar de mejor manera y aprender de este proceso una serie de formas de diálogo. Igualmente tiene que ser un documento pensado o centrado en el estudiante; para quién hacemos esto, eso lo decimos siempre, para el hombre nuevo, pensando en la sociedad que queremos formar.

Asimismo, tiene que ser un documento articulado e integral de la educación básica regular pero ligada a la educación superior. Y en este proceso todavía hemos estado trabajando en la fase de conclusión, escuchando diversas opiniones.

Concertación de voluntades

Este proceso empieza luego de ser tomada la decisión y encontrando, además, algunos aliados. Porque se requiere una base. Primero, la voluntad política; luego, un cronograma.

“Si bien es cierto que hay un conjunto de opiniones y participaciones, tiene que considerarse el ingrediente técnico para que efectivamente sea un documento válido que atienda los aspectos sociológicos, pedagógicos, psicológicos, económicos, e incluso políticos”.

Ahí es cuando surge la necesidad de cubrir algunos aspectos, algunas necesidades. Para esto se tuvo en una primera etapa el apoyo de UNICEF y luego se encontró un cooperante, que es Ibis Perú, que está apoyando sustancialmente algunos aspectos de movilización, organización y de concreción de los diversos talleres.

Entonces, el 1º y el 2 de diciembre del año pasado, tiene lugar el primer taller de sensibilización con todos los actores pensados. Maestros, directores de instituciones educativas, estudiantes, principalmente directivos de los municipios escolares; asimismo, regidores de educación y cultura de diversos municipios, líderes dirigentes de las asociaciones de padres de familia. Con todos ellos se hace este trabajo y se toma el acuerdo de una construcción participativa que movilice a todos estos actores educativos iniciales. Ahí mismo, se acuerda desarrollar un trabajo rapidísimo porque la intención era tener para julio de este año el documento. Entonces, se encarga un trabajo de recojo y diagnóstico a los especialistas de las tres UGEL que existen en la ciudad del Cusco. Luego, se asume el compromiso de que los docentes especialistas asumirán el protagonismo y liderazgo.

Otro compromiso es que las UGEL deben constituir un comité técnico del diseño curricular. Si bien es cierto que hay una intención, tiene que encargarse a alguien; pero ese alguien tiene que ser un colectivo que tenga diversas miradas y posibilidades para aportar de la mejor manera. Entonces, se constituye a nivel de la Dirección Regional de Educación un grupo denominado “Grupo Impulsor”, y en las UGEL, comités técnicos. El trabajo en las UGEL fue de diagnóstico pedagógico sobre las debilidades y potencialidades, y las áreas de mejoras que hay que plantear.

El proceso de construcción del diseño curricular se constituye así en una tarea prioritaria en la Dirección de gestión pedagógica y de las áreas de gestión pedagógica de la DRE Cusco y las UGEL, respectivamente.

Asimismo, se ubica que el Diseño Curricular Regional del Cusco responde a la política 6.3.3 del Proyecto Educativo Regional.

Pero había que tener diversos referentes. No es sólo la voluntad de querer hacer el diseño curricular sino que este diseño curricular también debía tener relación y coherencia con el Diseño Curricular Nacional.

En el Diseño Curricular Nacional cuando se toca el tema de diversificación y cómo es que en las visiones debe plasmarse el diseño curricular, se plantea una primera parte que debe ser a través de lineamientos políticos regionales, lineamientos educativos políticos regionales. Y en el Cusco se produce un proceso de reencuentros. Sin embargo, un aspecto contradictorio en el mismo documento del diseño curricular nacional actual, es el que señala que la diversificación puede hacerse a través de lineamientos políticos educativos, y que con estos resultados en los diseños curriculares regionales se toma la decisión política de tomar estos en cuenta. Porque entendemos que va a ser un elemento movilizador y que, de alguna manera, motive a los profesores.

“El DCR debe ser un documento normativo articulado al diseño curricular nacional, no puede ser un documento que lo sustituya, pero tampoco es un documento copia del diseño curricular nacional. Tiene que reflejar la realidad regional.”

Lo que se quiere construir es un aspecto complementario pero sustancialmente pensado en la región. Y, bueno, tomada la decisión se deja de repente para más adelante, porque conocemos la experiencia chilena, cómo es que hay un currículo nacional ofrecido para todas las acciones educativas en Chile. Pero, también hay otra propuesta que es aceptada en el Ministerio de Educación de Chile, que el 30% de los contenidos de este diseño curricular deben ser o en todo caso deben guardar la coherencia nacional. Sin embargo, en el evento que tuvimos nos comentan que esa alternativa; del 30% nacional y el 70% local, solamente es asumida por un 15% de instituciones educativas en Chile. Y, más bien, se opta por el currículo nacional en el 70% de las instituciones.

El DCR y su relación con el DCN

Es un tema que en el proceso de aplicación de Diseño Curricular Regional va a tocarse. Cómo y cuál de ellos funciona de mejor manera. Entonces, se hace una caracterización de cada uno de los elementos en el que señalamos que el DCN es un documento normativo y orientador de la educación básica regular. El DCR debe ser un documento normativo articulado al diseño curricular nacional, no puede ser un documento que lo sustituya, pero que tampoco sea un documento copia del diseño curricular nacional. Tiene que reflejar la realidad regional. El DCN es válido para todo el Perú, el DCR es válido para toda la región. Y cada unidad identifica los aprendizajes a nivel nacional y, en el DCR, en cada unidad se adecúan los aprendizajes a la realidad. Los aprendizajes parten de un diagnóstico de la realidad nacional, los aprendizajes para el DCR parten de un diagnóstico de la realidad regional.

El DCN, cuenta con sustento pedagógico y es coherente a los principios y fines de la educación peruana. En el DCR se debe orientar un sustento pedagógico en concordancia al cuerpo educativo regional y coherente a los principios y fines de la educación peruana. Somos un país, estamos buscando la unidad en la diversidad, de tal manera que tenemos que ser coherentes con el discurso inicialmente dicho.

El proceso

En este proceso queremos señalar cuatro aspectos centrales:

1. Sensibilización y primeras aproximaciones del diagnóstico

Primero, se hizo el proceso de sensibilización de acuerdo a todos los actores. Principalmente, aquellos actores directos por responsabilidad, me refiero a los que tienen esa función. La Dirección de Educación y los órganos desconcentrados, que son las Unidades de Gestión Educativa local, en el Cusco son tres. Como primera tarea, el diagnóstico educativo pedagógico, se ejecutó en cada una de las UGEL. Sin embargo, por haber sido una tarea planteada precisamente en los últimos días de diciembre del año pasado, se encuentra un periodo vacío que no se había considerado inicialmente. ¿Qué ha pasado?, ¿con quién íbamos a recoger este proceso, estas informaciones del diagnóstico? De tal manera que cuando nosotros analizamos los documentos alcanzados por las UGEL empezamos a encontrar muchos vacíos, aspectos muy generales que no nos decían mucho, que nos servían poco. De tal manera que algo inicial que ya se había pensado empezamos a cambiar. Y decíamos, ¿qué hacemos? ¿Hacer el diagnóstico

nuevamente? ¡No! Pero, en todo caso, empezar a pensar, a plantearse diversas cosas, y se cambia por primera vez la ruta de trabajo. De tal manera que se haga un proceso complementario, que hasta ahora venimos desarrollando, pero ya se ha avanzado aproximadamente en un 80%.

2. Recojo de demandas

Después, se realizó el recojo de demandas y la sistematización de éstas. Para eso, hemos encontrado la participación de instituciones privadas, como es el caso del Instituto Tecnológico Quipu, quien está digitalizando, transcribiendo, todas las exposiciones de todos los expertos a quienes hemos consultado, de todos los representantes de las organizaciones que han participado. Entonces, estos son los insumos para el proceso de formulación de las capacidades que más adelante se va a hacer.

3. Unificación de criterios sobre el enfoque curricular

Posteriormente, se estaba pensando la unificación de criterios para el enfoque curricular. Esto se ha desarrollado a través de un taller, al que se invitaron expertos nacionales y también expertos de países hermanos, como es el caso de Bolivia. De tal manera que nos permitan ver el tema de la diversidad lingüística sustancialmente, porque incluso los representantes del Consejo Machiguenga del Río Urubamba (COMARU), planteaban que administrativamente haya una UGEL exclusivamente para la zona de las diversas lenguas, que no son precisamente el castellano ni el quechua, sino las otras lenguas como el machiguenga, entre otras. De tal manera que sea una instancia que entienda que el tema etnolingüístico necesita un

tratamiento muy especial, muy específico. Miren cómo es que incluso van surgiendo esas necesidades con la intención de dar una respuesta y proponer una educación pertinente.

4. Formulación de competencias, capacidades y actitudes

Luego, a partir de todos los elementos que arrojan los diagnósticos así como las demandas que nos plantean las diversas organizaciones, empezamos a formular las competencias, capacidades, conocimientos y actitudes. Lo que quiero enfatizar en este periodo es la tendencia a una educación ocupacional, en la que el egresado de educación secundaria tenga capacidades para el trabajo. Y creo que en la situación económica de nuestro país, la pobreza toca a nuestras regiones y creo que hay que dar respuesta a eso. Lastimosamente el diseño curricular nacional tiene otra connotación. Entonces, ahí creo que estamos apuntando bien a la pertinencia. La intención fue que luego de esto se hiciera una presentación del primer borrador, el cual se sometió a la opinión de expertos. Luego de reformulado se hizo una primera impresión para

“Lo que quiero enfatizar en este periodo es la tendencia a una educación ocupacional, en la que el egresado de educación secundaria tenga capacidades para el trabajo. Y creo que en la situación económica de nuestro país, la pobreza toca a nuestras regiones y creo que hay que dar respuesta a eso. Lastimosamente el diseño curricular nacional tiene otra connotación. Entonces, ahí creo que estamos apuntando bien a la pertinencia”.

ser validada en aula y, una vez sistematizado, una presentación final. Luego se hizo un proceso de capacitación docente en el manejo de lo que es el Diseño Curricular Regional.

Este es un elemento nuevo y tiene que estar en poder precisamente de los maestros para que podamos hacer que este documento sea dinamizador en la mejora de los procesos pedagógicos del magisterio, pero también en el proceso de enriquecimiento de este documento.

Los actores participantes

En una primera parte, hemos invitado para el recojo de demandas muy exquisitas –viendo que habían flaquezas en nuestros diagnósticos– la opinión de expertos de las diversas áreas: literatos, lingüistas, especialistas en energía renovable, físicos, matemáticos, médicos, artistas, la policía, la Cámara de Comercio, microempresarios, el sector agricultura, minería; asimismo, comunicadores, también expertos en salud, todos cuantos podían participar. Esto con sede en el Cusco. También se plantea la presencia de los movimientos sociales en el Cusco. Existe la Federación Agraria Revolucionaria; la Federación Departamental de Campesinos en Cusco; el COMARU, del cual ya hice referencia; la Federación Departamental de Trabajadores; la Red de la Mujer; el Consejo Nacional de la Mujer; la Sociedad Pro Cultura Clorinda Matto de Turner; Trabajadoras del Hogar.

También hemos considerado la opinión de los partidos políticos. Creo que hay una necesidad de comprometerlos y que esto se constituya en una política regional consistente, y que no sea sólo una

cuestión del gobierno regional de turno. Se ha considerado a todos los sectores del estado, con ello me refiero a las Direcciones Regionales de Salud, Agricultura, Transporte y Comercio, Turismo, Energía y Minas, de la Mujer, Medio Ambiente, Justicia, Trabajo, el Instituto Peruano del Deporte (IPD), el Instituto Nacional de Cultural (INC), municipalidades provinciales y algunas distritales.

Igualmente es bueno recoger aquellas voces que podrían ser exitosas, que se han ido proponiendo desde las diversas instituciones educativas del estado. Hemos estado apreciando la experiencia de Pukllasunchis. En el Cusco hay diversas experiencias en las instituciones educativas estatales, pero fundamentalmente experiencias muy bien desarrolladas y sustentadas a través de las organizaciones no gubernamentales, creo que este elemento va a servir de base para que puedan generalizarse y, a partir de eso, mejorar la educación.

Igualmente, hay otras experiencias muy puntuales: ahí están Hope, Tarea, y otras más, que por la premura no voy a poder anotar.

Finalmente, estos días hemos estado viendo muchas cosas que nosotros no teníamos pensado. Lo más valioso de esta experiencia es el hecho de saber escuchar a todos, ahora queda el reto de que todo aquello que se ha dicho quede reflejado en el documento del DCR.

Reflexiones en torno a DCR Cusco

Huber Santiesteban Matos²⁷

Huber Santiesteban Matos, plantea que la construcción del Diseño Curricular Regional de Cusco es un proceso ligado a la descentralización y por ello deja atrás visiones centralistas y que si bien es compleja su construcción, es válida en la medida que es participativo y recoge múltiples voces. En su presentación señaló que una de las demandas más sentidas es ligar producción y educación, así como el estudio de la historia, más no la oficial, sino aquella que es contada por los pobladores, la historia local y regional.

En realidad, la construcción del Diseño Curricular Regional es un proceso inédito que estamos viviendo las regiones, particularmente la de Cusco. Es la primera vez que aprovechamos este boom de la descentralización para atrevernos a construir, a proponer un Diseño Curricular Regional. Hay una larga tradición, inclusive hasta ahora, de que los diseños curriculares regionales han estado siempre elaborados, confeccionados, en el centro del poder político educativo, que es Lima.

Ya lo ha dicho Manuel, esto ha sido un anhelo del profesorado y de la región largamente acariciado. No lo podíamos dejar de lado. Había

27. Magister en investigación y docencia en Educación Superior de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Responsable del Área de Políticas Educativas en Tarea-Cusco. Integrante del Comité impulsor para la construcción del DCR de la región Cusco.

que dar cuenta que los amigos de Puno y de otras regiones también ya nos habían adelantado en este propósito. Entonces, todo este escenario nos posibilitaba el deber y el derecho de construir este Diseño Curricular Regional; y como era una situación inédita, y bajo las perspectivas que ya se han señalado, fundamentalmente el de generar la participación social en esta construcción, es que se ha venido siguiendo este propósito para evitar caer en aquello que desde las regiones habíamos señalado, que sea un grupo especializado, un grupo consultor, el que haga este Diseño Curricular Regional.

Entonces, desde el inicio fue pensado de esa manera. Que sea democrático y participativo. Pero, a la vez, esto trae también una serie de complicaciones. Pareciera que es mucho más fácil contratar un grupo de expertos y que esto se haga, en verdad es más sencillo. Es más complicado tomar en cuenta las voces y las perspectivas de los diferentes estamentos de la sociedad regional. Es bastante complicado. Pero la apuesta estaba hecha. Es en ese sentido que hasta el momento, prácticamente desde abril–mayo se decidió de manera más firme hacer este Diseño Curricular Regional escuchando múltiples voces.

El valor de la participación de diferentes actores sociales

Quiero incidir en esto, desde el inicio fue la participación de quienes estaban vinculados directamente con el accionar pedagógico escolar. Estamos refiriéndonos al inicio; los estudiantes participaban de manera interesante; estuvieron los docentes; los padres de familia. Pero aquí ocurrió una cosa que de repente aquí también va a suceder, también soy docente, entonces, va la crítica y autocrítica: De que las opiniones de quienes estaban invitados y convocados en

esta primera instancia arrojaban como resultado y una especie de propuesta que reflejaba, en cierta medida, lo que el diseño curricular nacional estaba señalando.

Esto no está mal pero tampoco está bien. Cuando se hicieron indagaciones un poquito más menudas aparecieron otras cosas. Entonces, era cuestión de metodología o podía ser también que quienes estábamos involucrados tan largamente en el historial escolar, cuando nos toca proponer, no hacemos otra cosa que echar mano de este historial escolar. Entonces, esto nos motivó a ampliar la participación, porque ahí también había voces; es decir, sólo los docentes o quienes están en el mundo escolar no deberían hacer el Diseño Curricular Regional sino también diversos sectores. Porque, mal que bien la Cámara de Comercio o el dirigente campesino de la Federación Agraria Revolucionaria Túpac Amaru, si bien no tiene los elementos pedagógicos como para decirnos esto es lo que queremos, sí tienen conocimientos como padres de familia y de su ubicación social. Eso es importante. Los de la Federación Agraria Revolucionaria Túpac Amaru –que tienen larga data y larga historia en las luchas sociales y políticas por sus derechos– tenían mucho que decirnos y efectivamente fue así. Nos dijeron muchísimas cosas. La Cámara de Comercio, el conjunto de empresarios de Cusco, también tenían mucho que decir desde su ubicación social, desde su ubicación económica.

“Podía ser también que quienes estábamos involucrados tan largamente en el historial escolar, cuando nos toca proponer, no hacemos otra cosa que echar mano de este historial escolar. Entonces, esto nos motivó a ampliar la participación, porque ahí también había voces; es decir, sólo los docentes o quienes están en el mundo escolar no deberían hacer el Diseño Curricular Regional sino también diversos sectores”.

Entonces, en el auditorio de la Dirección Regional de Educación hicimos escuchar y desfilar a distintas personalidades. Una cosa es después ya la perspectiva del antropólogo, añadiendo luego la perspectiva del historiador.

La historia regional

De la historia tenemos un elemento que estuvimos conversando con el grupo de gestión. Por ejemplo, tenemos en el Cusco y no nos habíamos percatado, el Centro Bartolomé de las Casas, ampliamente reconocido por sus estudios sociales en el mundo andino, a nivel internacional e inclusive nacional. Pero en el Cusco por su propia relación está digamos recluso ahí. Y ahí lo tenemos y seguramente al regresar el Cusco habrá que conversar con el Centro Bartolomé de las Casas para que nos sugiera junto con otras voces qué cosas podrían pedir entre las capacidades, en el terreno de las ciencias sociales.

Entonces, hay sectores que estamos descuidando. La perspectiva del Centro Bartolomé de las Casas, su forma de hacer historia, acá debe haber colegas que hacen historia, historiadores seguramente corroborarán lo que yo digo. Una cosa es la historia oficial, contada en textos que ya hemos conocido, de Waldemar Espinoza; Antonio del Busto y Pons Muzzo; y otra cosa es la historia contada desde las regiones. Puedo garantizarles que en el diseño curricular que actualmente tenemos allá la historia local no está. La historia de Cusco no la estudian los estudiantes cusqueños. No la he estudiado yo. Entonces, pensamos cómo los paradigmas de los estudios históricos que se hacen en el Centro Bartolomé de las Casas podrían de alguna manera marcar un hito importante en la incorporación del Diseño Curricular Regional, porque esa historia ha sido

consultada, trabajada, registrada en el propio contexto. Igual pasará en las demás áreas. Entonces, yo quería puntualizar eso, y señalarlo porque puede servir a los amigos y amigas de Ayacucho.

El proceso no ha sido “cerrado”

Algunos problemas que se están confrontando en este momento. Tenemos una acumulación de material grabado. Todas estas conversaciones que se han tenido han sido grabadas, entonces, hay que transcribirlas y todavía nos falta el apoyo tecnológico para realizar un trabajo inmediato. Se ha solicitado a instituciones para que puedan hacer ese trabajo. Hay una percepción de escasa participación en el diagnóstico, por eso es que se ha ampliado. Siempre nos dicen: eso lo está haciendo cierto grupo. A pesar de que insistimos por todos los medios de que haya participación siempre va a haber esta queja hasta el final. Con el Proyecto Educativo Regional pasó lo mismo. Aún no se ha completado el equipo de sistematización, que desde agosto debe estar ya junto a nosotros sistematizando la comunicación.

Sobre este proceso falta todavía. La Dirección Regional de Educación y el Gobierno Regional tienen otras preocupaciones, otras prioridades de índole administrativa, como aquí también se da, y el DCR queda en un segundo o tercer plano. Entonces, falta desde el grupo impulsor, mejorar esta comunicación mediante todos los

“Para los que estamos en el equipo, este grupo por la construcción del Diseño Curricular Regional, éste es también un momento de investigación de aquellas demandas que en el Proyecto Educativo Regional han quedado sueltas”.

medios a su alcance: correos electrónicos, salir a la radio, presentarse en televisión, entre otros. Y la segunda fase, es decir, la sistematización, pensamos que también tiene que ser participativa. Hay que liderar toda una estrategia de cómo hacer esto.

Entonces, unas reflexiones últimas. Para los que estamos en el equipo, este grupo por la construcción del Diseño Curricular Regional, éste es también un momento de investigación de aquellas demandas que en el Proyecto Educativo Regional han quedado sueltas, inclusive se están completando y más adelante hay algunos elementos que podríamos agregar al Proyecto Educativo Regional.

Un aspecto que está siendo fuerte y reiterado es el esquema de trabajo, producción y educación. No hay persona, institución, que no haya dicho que estamos fabricando desempleados. Once o doce años de escolaridad para eso, no creo que sea pertinente. En secundaria los muchachos deberían saber hacer algo para defenderse inmediatamente y no estar pensando sólo en la universidad. Entonces, ese hecho de vincular trabajo, producción y educación, nos está trayendo problemas. Porque esta vinculación no debe ser pensada únicamente para los estudiantes que concluyen la secundaria. Desde chiquito se debería tener una cultura emprendedora, ser gente que esté pensando en generar riqueza. Y que eso sirva para provocar a la región. Y desafiar no sólo en la redacción del documento, sino al propio gobierno regional para su financiamiento, que es la otra gran pelea que después seguramente hay que hacer.

La experiencia de Puno en la construcción del DCR

Edmundo Cordero²⁸

La exposición de Edmundo Cordero plantea la cuestión de hacer un proceso de diversificación o construcción curricular. En Puno, se opta por la segunda alternativa, por lo que se habla de un Proyecto Curricular Regional en lugar de un diseño curricular. Además de puntualizar el carácter participativo y la preocupación de hacer un currículo contextualizado, revela detalles del cuidado y atención que hay que poner en el diseño de los modelos e instrumentos para el levantamiento, proceso y validación de las propuestas del diseño curricular regional.

El Proyecto Curricular y el PER de Puno

El Proyecto Curricular Regional de Puno obedece básicamente a una ordenanza del Proyecto Educativo Regional, el cual tiene siete nudos críticos.

El nudo crítico número cuatro manifiesta que el currículo nacional es poco pertinente, irrelevante con el contexto y desarrollo regional. Así de concreto es. Este nudo ha generado, por efecto, un objetivo estratégico: Contar con un currículo regional pertinente y relevante a las aspiraciones y desarrollo de la región de Puno.

28. Magister en educación. Ingeniero y economista; especialista de proyectos Thousand de CARE Perú. Especialista de la Dirección Regional de Educación de Puno, Miembro del equipo técnico de construcción del Proyecto Curricular Regional de Puno.

Tanto Puno como Ayacucho y otras regiones, estamos atrás en cuanto a desarrollo. Puno es la cuarta región más pobre del Perú. Las tasas de desnutrición y rendimiento escolar son desfavorables, son tristes, son críticas. Todo eso yo no voy a comentar, pero es básico para entender la importancia del currículo en este objetivo.

Currículo, descentralización y gestión

Hablar de currículo, en esencia, es hablar de la descentralización puesta en práctica. No hay más en educación sino descentralizamos a partir del currículo, lo demás son simplemente figuras. Y, consecuentemente, hablar de un currículo descentralizado va a generar a su vez procesos alternos como, por ejemplo, si tenemos un currículo en Puno no podemos seguir moviéndonos en el mismo modelo de gestión que estamos, sería contradictorio. Entonces, este currículo ya está pensado para generar cambios en el modelo de gestión y administración de la misma educación. Y a su vez está generando otras situaciones más que mencionaré a lo largo de la exposición.

Entonces, a partir de esto, ¿cuál es el enfoque del proceso de construcción del Proyecto Curricular Regional (PCR)? ¿Cómo lo entendemos?

“Hablar de currículo, en esencia, es hablar de la descentralización puesta en práctica. No hay más en educación sino descentralizamos a partir del currículo, lo demás son simplemente figuras. Y, consecuentemente, hablar de un currículo descentralizado va a generar a su vez procesos alternos como, por ejemplo, si tenemos un currículo en Puno no podemos seguir moviéndonos en el mismo modelo de gestión que estamos”.

Para nosotros el enfoque de construcción que se ha adoptado es el de un proceso sociocultural. Desde el primer momento hemos dicho que para nosotros construir el proyecto curricular regional va a ser un proceso sociocultural emergente. Básicamente tiene que ser consistente en expresión participativa, organizada y sistemática de las demandas socio históricas, culturales, económicas y geográficas de la región Puno.

Las demandas, base del proyecto curricular

El Proyecto Curricular Regional de Puno está hecho a base de las demandas de fuentes directas y de fuentes indirectas. En las fuentes directas están todas las consultas que hemos hecho a los diferentes actores de la población para que nosotros podamos hacer lo que ellos quieren en educación. En fuentes indirectas están la revisión de los diferentes documentos de desarrollo estratégico regional, por ejemplo, el plan concertado regional de la región Puno, los planes estratégicos de desarrollo sectorial de los diferentes sectores, las propuestas de desarrollo de otras instituciones. Entonces, básicamente se ha hecho en función a dos tipos de demandas: las demandas sociales y las otras demandas.

¿Cuál ha sido más difícil? Recoger información de demandas indirectas es fácil porque agarras el documento, ves a dónde apunta y eso lo tratas de traducir en cuestiones pedagógicas y curriculares. Pero investigar qué es lo que quiere la población en educación, ese es un proceso largo que nos ha demorado en toda esta etapa.

Las demandas sociales

Entonces, ¿Qué es una demanda social? ¿Cómo entendemos una demanda social? Una demanda social es el conjunto de respuestas, expresiones, ideas, intereses, razones, necesidades, objetivos o valores subyacentes que se presentan ante la problemática educativa. Porque también este proyecto curricular regional pretende ser una respuesta al problema educativo que vivimos, y del cual es un poco difícil salir.

La ruta seguida para la formulación del PCR

El proceso metodológico que hemos seguido en Puno para poder construir el proyecto curricular regional, se inicia como hemos visto, en el Proyecto Educativo Regional. Ahí tenemos una visión, una misión. Hemos querido ser coherentes con la misión y visión. De ahí hemos determinado el nudo crítico número cuatro, que directamente expresa la construcción de un currículo regional para Puno.

“Una demanda social es el conjunto de respuestas, expresiones, ideas, intereses, razones, necesidades, objetivos o valores subyacentes que se presentan ante la problemática educativa. Porque también este proyecto curricular regional pretende ser una respuesta al problema educativo que vivimos y del cual es un poco difícil salir”.

Empezamos en tres grandes etapas. Una primera de formación, una segunda de propuesta y una tercera de práctica. Para la primera etapa hemos empezado a hacer la planificación. El 21 de junio del 2006 convocamos a un conjunto de actores tanto de la región y de las UGEL, y no solamente actores educativos sino también actores sociales, líderes, personas representativas. Y empezamos a discutir lo que queríamos hacer como proyecto curricular regional. Algo similar a lo que ustedes están haciendo. ¿Cuál era el sentido de eso? Hay una cosa muy interesante que dijo el amigo del Cusco y lamentablemente, queramos o no queramos aceptarlo en nuestra mentalidad, siempre sale a relucir el paradigma del diseño curricular nacional, y por más que a veces deseamos plantear cosas nuevas, siempre recurrimos a eso. Es como si estuviéramos colonizados, en cierta manera, y no podemos definir propuestas propias. Eso ha sido un proceso muy difícil porque por más que hablábamos de una construcción no se podía determinar.

¿Diversificación o construcción curricular?

La primera discusión que hicimos fue ¿qué es lo que vamos a hacer una diversificación curricular o una construcción curricular? Este fue el primer punto que tuvimos que definir. Porque una cosa es diversificar el currículo y otra es construir el currículo. Sin embargo, otros problemas surgieron como la cuestión del sentido de la unidad nacional, o si el porcentaje del 70%–30% es válido. Y hasta qué punto la diversificación aguanta lo que la región quiere en cuanto al tema educativo y cómo se liga eso al desarrollo. Así salieron a la luz un montón de problemas. Nosotros hemos definido que íbamos a hacer una construcción curricular ligada a lo nacional, lo cual en cierta manera el documento lo refleja.

Mirar el currículo desde el lado andino

Luego de esa primera definición hicimos un taller en Cocam, una casa de retiro donde nos reunimos, justamente coincidiendo con el Año Nuevo Andino, el 21 de junio. Desde la primera reunión empezamos a definir el elemento cultural, es decir, iniciamos la reunión siempre con un ritual, con una challa, con un pago a la tierra. El comenzar a recuperar, a reencontrarnos y ver cómo debería ser un currículo desde el otro lado –por ejemplo, siempre hemos visto el currículo desde el lado de Lima, de este lado occidental–, nunca hemos puesto en carpeta o formalizado el otro conocimiento. Y ver hasta qué punto ese conocimiento se puede poner ahí, teniendo en cuenta que en Puno la mayor cantidad de población vive en el medio rural y aún así los que habitan en ciudades grandes como Juliaca, viven con las costumbres que han traído de su medio rural; no hay un proceso de lo urbano que es impuesto sobre una realidad rural, sino que la ruralidad aún está presente en este medio urbano. Entonces, este tipo de análisis nos llevó a determinar otras cosas.

El problema del diseño de instrumentos

Luego de ese primer taller para ver qué es lo que teníamos que hacer, hicimos un diseño y formulación de instrumentos para el recojo de información. Empezamos a hacer un diseño de investigación que

“La primera discusión que hicimos fue ¿qué es lo que vamos a hacer una diversificación curricular o una construcción curricular? Este fue el primer punto que tuvimos que definir. Porque una cosa es diversificar el currículo y otra es construir el currículo... Nosotros hemos definido que íbamos a hacer una construcción curricular ligada a lo nacional”.

más adelante veremos cuáles son algunas de sus características. Lo interesante fue que cuando ya empezamos a definir el diseño en forma conjunta fue un poco difícil. Y elaborar los instrumentos para el recojo de las demandas fue mucho más difícil, porque no le podías preguntar lo mismo a un comunero, o a un empresario, o a un catedrático; suponía confeccionar diversos instrumentos para diferentes actores, adecuando las preguntas para cada uno de ellos. Y eso sí fue un problema, sin embargo, hicimos el esfuerzo, logramos formar y tener un conjunto de instrumentos de acuerdo a los actores que estábamos entrevistando.

Luego de este proceso, hemos validado el diseño de investigación y los instrumentos, a veces en reuniones, otras veces en escenarios naturales. Observar si al aplicar la pregunta, la persona que me está escuchando realmente la está entendiendo y si su respuesta es pertinente a lo que nosotros queríamos en la investigación. Lo realizado correspondió a una primera etapa.

La “operativización metodológica” y el ordenamiento de la información

Luego de eso empezamos a aplicar los instrumentos, fase que la hemos denominado “operativización metodológica”. Y levantamos información. Hasta ahí teníamos 17 talleres ¿por qué? Porque empezamos a trabajar en forma descentralizada en cada UGEL. No solamente lo hicimos en Puno, sino que nos fuimos a todas las UGEL, a todas las provincias. Hicimos los talleres y las entrevistas a profundidad y todo lo que habíamos definido previamente, con un equipo multidisciplinario formado por la región educación, el equipo técnico de la sociedad civil, la expresión del Consejo Participativo Regional de Educación (COPARE), básicamente.

Posteriormente, teníamos tal cantidad de información que había que sistematizar, procesar, dar un tratamiento pedagógico a esas demandas. El quehacer en esta etapa fue definir, ver todo lo trabajado en estos diferentes talleres. Primero, lo referente a los diferentes marcos doctrinarios y teóricos del currículo, así como el marco operativo. Y lo más importante, qué teníamos que enseñar, porque el currículo de Puno, a diferencia de otros, es un currículo por saberes.

Elaboración y validación de la propuesta

Luego, empezamos a elaborar la propuesta para lo cual hay que traducir la demanda en los diferentes componentes del currículo. Teníamos que ser coherentes con lo que la gente nos decía y con lo que estábamos proponiendo. Hicimos una pre-validación, primero. Para ver si lo que nosotros estábamos expresando como currículo era lo que realmente la gente quería, lo que la gente demandaba. Ese fue el otro proceso.

Y este proceso de pre-validación también respondió a un diseño de investigación y nos permitió contar con los instrumentos para la validación. El currículo lo hemos validado casi todo el año pasado en cada UGEL, donde escogimos tres instituciones educativas correspondientes a los niveles de inicial, primaria y secundaria. Al principio tuvimos muchos desaciertos. Pero lo bonito fue que teníamos reuniones periódicas con todos los profesores encargados de la validación y cada uno daba sus aportes. Así, se generaron nuevas ideas y, poco a poco, se fue consolidando el Proyecto Curricular Regional.

Este año, el 25 de junio, hemos tenido la presentación del Proyecto Curricular Regional. Asistieron personal del Ministerio de Educación, la directora nacional de educación; Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) y otras organizaciones. Participaron en el evento más de mil personas. Las exposiciones fueron amenas e incluyeron rituales y terminamos en una fiesta que de verdad mostró la intención de que en Puno estábamos felices por tener una primera propuesta. En cierta forma esa es la ruta que nosotros hemos seguido. Se han propiciado 48 talleres durante tres años. En los talleres aproximadamente han participado, entre los registrados, alrededor de seis mil personas. Todo este accionar fue un proceso muy interesante.

Paradójicamente, a veces, no todos pueden sentirse felices porque de una u otra manera algunos pueden asumir que ciertas propuestas deberían estar ahí y no están. Sin embargo, ese también es el riesgo de la participación. Lo importante es que en Puno este año ya se está aplicando lo construido en el 10% en inicial, 5% en primaria y 5% en secundaria. Y eso ya es una respuesta, aunque es una aplicación lenta, es todo un proceso que requiere tiempo para que nuestros docentes lo asuman y lo pongan en práctica.

Entonces, en síntesis ¿Cuál ha sido la formulación del problema en el diseño de investigación?, básicamente hemos recogido la información a base de la siguiente pregunta: ¿Qué demandas sociales plantea la población para la construcción de aprendizajes en los educandos y en la región Puno, para los próximos diez años? A continuación voy a dar algunos detalles de la investigación.

Algunos criterios para el recojo de la sistematización

Fue necesario adecuar mecanismos de concertación y participación en las instancias y diversas instituciones. Por ejemplo, cuando convocamos dos reuniones con sabios indígenas y líderes campesinos, muchas veces el líder cuando le pones un micro o eres muy formal no dice lo que tiene que decir. Entonces, cómo hacer para que partamos desde su mirada, desde su visión, desde qué es lo que él quiere que su hijo aprenda. Por ello, hemos adecuado todos los mecanismos de participación de acuerdo a la realidad de cada actor. Esa fue una estrategia muy importante en las entrevistas a profundidad y en los grupos focales, de acuerdo a los contextos.

Otra estrategia ha sido el uso de una metodología participativa e intercultural, lo que significa que la metodología ha sido democrática, concertada, consensuada y de forma organizada.

El enfoque a nivel y tipo de investigación tal vez puede aportar en algo. Respecto al enfoque, la investigación fue cualitativa y etnográfica. Y a nivel teórico de carácter exploratorio, tipo diagnóstico. La muestra ha sido socio estructural por conglomerados y de acuerdo a la estructura que tenemos.

¿Qué actores han intervenido?

Básicamente han intervenido por sectores. En estamentos educativos, ha habido docentes, padres de familia y estudiantes. Hemos contado con la participación de los SUTE provinciales, más no del SUTE regional que se resiste y más aún cuando se cuenta con la participación de una organización no gubernamental como CARE, por ejemplo. Esa es una cuestión natural en el SUTEP, son

antisistema, ante todo. Sin embargo, en las provincias los SUTE sí participaron de manera muy efectiva y a pesar de la posición del SUTE regional frente al Proyecto Curricular Regional.

Los organismos del estado, las organizaciones públicas han intervenido: ministerios, la policía, el ejército, agricultores, ministerio de agricultura, salud, el gobierno regional, los gobiernos locales, las universidades. Así como hemos hecho la consulta a expertos, también hemos tenido a lo más nutrido de doctores, docentes de las universidades; y a los sabios de las comunidades campesinas. Han existido pre consultas en cada UGEL y la gran consulta del proyecto curricular a los hermanos campesinos, lo cual ha fortalecido mucho la construcción del currículo. Todo el proceso vivido, a veces, hace des—aprender algunas ideas que poseemos y que pensamos, por ejemplo, el que solamente a través del conocimiento formal podríamos plantear un currículo. Y eso ha sido un proceso rico, y creo que en Ayacucho sería tal vez más.

También hemos realizado reuniones con organizaciones privadas, colegios profesionales, comunidades campesinas, organizaciones no gubernamentales y empresas. Los empresarios han tenido una intervención muy importante, porque desde su mirada nos han dicho cómo quisieran que salga un egresado de secundaria: qué habilidades, qué destrezas debería tener. Todos ellos constituyen el mapa de actores con los cuales hemos inter actuado.

La selección de los actores fue mediante un muestreo teórico e intencional, no fue al azar; en función a los niveles socio—económicos estructurales, a la ocupación del grupo, nivel de educación, género, estrato poblacional, entre otros. De tal manera que no esté ausente ningún grupo de interés en la construcción

curricular regional. Si había, digamos, más varones teníamos que hacer un taller específico para mujeres porque ellas expresan otro tipo de demandas a tener en cuenta. Antropológicamente lo sabemos, entonces, también tenemos que cuidar esos niveles.

El currículo no es solamente para la ciudad, también es para el medio rural. En el caso de los docentes hay que considerar el tiempo de servicio y el nivel al que pertenecen. No piensa lo mismo un docente que va a cesar que un docente joven, sus aspiraciones son diferentes en función a su experiencia y conocimientos.

El tamaño de la muestra fue definida a priori, de 6 a 12 casos por actor y por conglomerados con un perfil que reunía los requisitos de los cuales hablamos anteriormente. La intención era obtener información relevante que incluyera propuestas, porque a veces en educación es fácil criticar, pero es difícil proponer. Y cuando tenemos que dejar la crítica y pasar a la propuesta, las cosas cambian un poco.

En alguna UGEL hemos logrado tener cinco o seis actores porque no necesariamente cuentan con todos los actores educativos, pero en ciudades como Puno o Juliaca sí contábamos con todos los actores.

Las variables de investigación que utilizamos fueron: en lo intelectual, todo lo referido a lo que es el conocimiento, los saberes; en lo sociológico, los valores; en lo cultural, lo estético artístico; otras variables como: lo laboral, lo social, la motricidad, la comunicación.

Las técnicas fueron entrevistas a profundidad. Se empleó la guía de entrevista colectiva y una guía de entrevista individual a profundidad, así como entrevistas grupales. Usamos bastante el

meta plan, lo utilizamos en los lugares donde la gente podía escribir y podía estar más con la literacidad. Hacíamos la pregunta, les dábamos las cartillas, ponían sus respuestas y las socializábamos luego; de modo que las respuestas resultantes eran mucho más depuradas.

La evaluación del diseño de investigación se ha realizado también en forma participativa en varios talleres.

Luego de que hemos obtenido el inventario de demandas, hemos tenido que hacerles un tratamiento técnico pedagógico, porque las demandas, así por así, no nos dicen nada. Dicho tratamiento ha dado lugar a un marco doctrinario, el cual está basado incluso en la chacana. Hemos usado bastante esta figura porque nos ha permitido darle una orientación cíclica y no lineal a todo lo que queremos, lo cual es propio del pensamiento andino.

La matriz curricular

Hemos contado con un marco curricular. El marco estratégico fue importante, no nos quedamos en la acción educativa de corto plazo sino que nos planteamos cómo queremos ver a Puno de acá al 2021, en diferentes aspectos. Y cómo aprovechar los recursos que poseemos de tal manera que nuestros jóvenes puedan valorar lo que tienen, evitar la migración y potencializar más lo que existe en Puno y frenar ciertos procesos extraños que se están dando allá.

“En Puno lo que más exige la población es la identidad cultural, la afirmación cultural, la intraculturalidad”.

Hemos visto las fuentes del currículo que están en función de las demandas del marco operativo y se ha agrupado las demandas por eje. Todo eso ha dado lugar a una matriz curricular, desde inicial hasta secundaria, cuidando la articulación entre niveles. Hemos empezado a generar una malla curricular en el texto del Proyecto Curricular Regional. El 75% del texto es la malla curricular y el 25% es el marco doctrinario y teórico, equivalente a toda la fundamentación.

Cuando tuvimos todo el inventario de demandas teníamos muchas cosas y había que tener algún criterio para agruparlas. Curiosamente, en Puno lo que más exige la población es la identidad cultural, la afirmación cultural, la intraculturalidad. Esas han sido un 30 o 40% de las demandas de la población de Puno, luego viene la persona, la familia, la expresión, el trabajo y la producción, en ese orden.

Hemos considerado también los nexos entre las demandas y su empalme con el DCN para no desarticular. Si ustedes lo leen encontrarán esa relación.

Después de contar con el PCR en una versión preliminar, luego vino la validación, a base de un diseño. La pregunta fue ¿es válida la propuesta del proyecto curricular regional para los diferentes actores educativos regionales, con incidencia en los aprendizajes de los estudiantes de educación básica? Entonces, estábamos hablando ahora de otra investigación, una investigación para la validación.

El diseño de investigación responde al paradigma etnológico descriptivo; el modelo es de investigación-acción; la técnica fue la de los grupos focales y los parámetros de la investigación fueron casi

experimentales utilizando un pre-test y un post-test, ambos aplicados en los grupos analizados anteriormente.

Las dimensiones de efectividad, eficacia y pertinencia del proyecto curricular; satisfacción de expectativas, viabilidad de la implementación y el marco operativo del PCR, fueron tenidas en cuenta.

En esta etapa, la muestra fue no probabilística. Fue en función a las instituciones donde básicamente estábamos trabajando y con los actores que estaban involucrándose en el proceso.

Necesidades que se han generado

Nos pareció importante algo que decía el ponente del Cusco respecto a que en el Cusco no se enseña la historia de Cusco. En Puno tampoco se enseña la historia de Puno, ni se enseña la otra historia, la historia nacional. Este currículo ha generado muchas necesidades. Una de ellas es que empezamos a ver qué conocimientos propios tenemos allá y cuándo los hemos ubicado, lo que evidenció que no teníamos un texto sistematizado; luego de lo cual hemos logrado sistematizar la literatura puneña en dos tomos, desde el año 1900 hasta la actualidad. Aquí están el tomo uno y el tomo dos de literatura. No es fácil generar un currículo, no es sólo este documento, sino que a partir de su construcción se generan más necesidades. Y en verdad, piénselo bien, porque van a tener muchos dolores de cabeza. Les hago entrega de la literatura puneña, en sus tomos uno y dos.

El otro asunto fue romper un poco el paradigma de la filosofía, tal vez un poco positivista de que hay una sola forma de pensar. No

sabemos reconocer nuestra propia cultura. Este libro orientado al docente lo permite: “El hombre del Cosmos en la Concepción Filosófica Andina”²⁹, el cual motiva para que el profesor empiece a cuestionarse si existe o no una filosofía propia. Y a partir de esa filosofía, cómo es que podríamos empezar a pensar de otra manera y a ver fortalezas en lo propio. El libro es una etnohistoria del altiplano de Puno, aquí y ahora ya está una parte de la historia de Puno como consecuencia de este proyecto curricular regional.

Lo otro es que hay una ciencia occidental, sí, que se basa en el método científico. Pero también hay una ciencia andina y una tecnología andina, que es motivo de investigaciones.

Estos estudios son trabajos interculturales en quechua y en castellano. Estamos por publicar los textos en aymara, aunque faltan algunos, como por ejemplo, los libros de aprestamiento. Pero todo esto es como una referencia, y hechos con mucho cariño y como parte de nuestro trabajo.

“Este currículo ha generado muchas necesidades. Una de ellas es que empezamos a ver qué conocimientos propios tenemos allá y cuándo los hemos ubicado, lo cual evidenció que no teníamos un texto sistematizado”.

29. El hombre y el cosmos en la concepción filosófica andina (Un estudio preliminar). José Luis Velásquez. Puno, Perú: Asoc. Pallakmarka, 2005.

TERCERA PARTE

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Conclusiones y Perspectivas

El Seminario Taller Regional de Ayacucho, llevó a los participantes a elaborar conclusiones y perspectivas planteadas más bien como retos a seguir profundizando, señalando que hay que continuar con un proceso participativo en la construcción de Diseño Curricular Regional. Entre las principales conclusiones están, la importancia de entender y afirmar el sentido de la construcción del Currículo Regional como parte del proceso de descentralización; la articulación entre el Plan regional de Desarrollo Concertado con el Proyecto Educativo Regional de Ayacucho; una educación que tenga como foco la interculturalidad en la que la Educación Intercultural bilingüe constituya una de las políticas prioritarias de equidad; valorar las recomendaciones de la Comisión de la Verdad referente a la Educación; y la importancia del liderazgo de la Dirección Regional de Educación en estos procesos, articulados a los aportes de la sociedad civil. A continuación presentamos el desarrollo de cada una de las conclusiones.

1. Construcción del Currículo Regional afirmando la descentralización de la educación

Introducción

Es competencia de los gobiernos regionales, elaborar diseños curriculares regionales (DCR) que respondan a la realidad sociocultural, geográfica, económica y lingüística de las regiones y que tengan como marco el Diseño Curricular Nacional, como lo

señala la ley orgánica de Gobiernos Regionales. En una propuesta de DCR, lo que se está expresando es la afirmación de la descentralización regional y del derecho a una educación pertinente y de calidad, concretando así una política del Proyecto Educativo Regional de Ayacucho. Dicha propuesta al ser liderada por el Gobierno Regional de Ayacucho y la Dirección Regional de Educación, ambos apuestan por una nueva educación que debe llevar a la comunidad, en general, a plantear los aprendizajes fundamentales que nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes requieren en este mundo tan complejo.

Por otro lado, implica quebrar la larga tradición centralista que muchas veces se reproduce a nivel local. A través de la participación amplia de múltiples actores, se busca establecer las mejores decisiones y las prioridades que tenemos en la región, sobre el tipo de educación que deseamos y sobre cómo queremos que se cumpla el derecho a la educación. A nivel educativo, en la región existen múltiples experiencias importantes y ricas, por ello se requiere de una firme voluntad política para recuperar todo lo que hemos avanzado y, donde sea necesario, plantear nuevas rutas.

2. Educación, currículo y desarrollo regional

La propuesta de la construcción del Diseño Curricular Regional tiene que ubicarse en el marco de una realidad como la Ayacuchana y de los cambios sociales, económicos, culturales y productivos por los que estamos atravesando. En el Plan Regional de Desarrollo Concertado y el Proyecto Educativo Regional de Ayacucho, nuestro horizonte de desarrollo está expresado en nuestras políticas regionales: Generar relaciones democráticas. Educar para construir una convivencia ciudadana basada en la solidaridad y la justicia,

como garantía de paz. Desarrollar una praxis pedagógica humanista y productiva que haga posible la sostenibilidad de las propuestas de desarrollo regional, en una apuesta por el desarrollo humano vinculado a una propuesta de desarrollo andino, como sostiene Allin Kawsay.

Y en relación al currículo: “Uno de los temas aún pendientes en la discusión educativa es el relativo a las responsabilidades políticas en una propuesta regional y local, y tiene que ver con el sentido y contenido de las normas curriculares, sobre todo, tomando en cuenta que éstas tienen responsabilidad con el proceso de descentralización. Es urgente un trabajo para ampliar los niveles de incidencia en la búsqueda de alianzas, que hagan viable la participación de todos en el espíritu de eliminar acciones paralelas, de consensuar objetivos, compartir inversión y establecer indicadores de desempeño que permitan una evaluación objetiva y transparente. Esto implica responsabilidad y sinergias entre autoridades y funcionarios del Estado; entre educadores, universidades y centros de formación docente, y abarca la responsabilidad de los Consejos Educativos Institucionales (CONEI) en la gestión específica de las instituciones educativas”, como lo afirma Luisa Pinto.

3. Orientar la educación a las necesidades regionales desde un enfoque de interculturalidad

Ayacucho es una región multicultural y plurilingüe en la que coexisten diferentes culturas y lenguas, con una marcada presencia de la cultura andina quechua y asháninka en la selva. Estas se reflejan en las cosmovisiones, imaginarios, vivencias, folclore y lenguas que se expresan de diversas maneras y con sus particularidades. Como

bien señalaba Rodrigo Montoya, la Interculturalidad es muy importante y está en el corazón mismo de lo que sería una propuesta regional educativa no sólo en Ayacucho sino en todo el país.

Ahora bien, esta diversidad debemos asumirla como riqueza y no como pobreza o problema. Sin embargo, lo que ocurre en la práctica es que se mantienen relaciones de exclusión, discriminación e inequidad que desconocen el derecho de las culturas originarias a afianzar sus identidades, negando en la práctica las posibilidades de desarrollo personal y de ejercicio de una ciudadanía plena para quienes pertenecen a estas culturas.

Hay pues necesidad de orientar la educación a la atención de las necesidades del desarrollo regional, a la construcción de relaciones interculturales fundadas en el respeto por el otro. Y entonces ahí se habla de contribuir al desarrollo humano, a la necesidad de formar alumnos seguros con autoestima adecuada, desarrollar capacidades productivas en los alumnos de la educación básica regular, porque necesitamos mejorar la calidad educativa y por ende la calidad de vida para desterrar toda forma de discriminación principalmente por el origen cultural y lingüístico, para que, como decía José María Arguedas³⁰, “cualquier hombre no engrilletado y embrutecido por el egoísmo puede vivir, feliz, todas las patrias”.

4. La Educación Intercultural Bilingüe es una pista de doble vía que se debe expresar en el currículo

Asumir un enfoque de educación intercultural bilingüe implica superar la idea de que ésta es “una alternativa educativa sólo para

30. El zorro de arriba y el zorro de abajo. José María Arguedas. Edit. Losada. Buenos Aires. 1971.

indígenas”³¹; pues es una visión excluyente que busca en última instancia la asimilación de los indígenas en la cultura dominante. Un aspecto en este sentido es la recuperación del saber de las comunidades, del aprender haciendo que contribuya a superar la “traducción cultural”, integrando las prácticas y saberes de las comunidades.

Para que se diseñe un currículo regional pertinente desde una visión intercultural y holística, existen además otras razones poderosas. La diversidad social, lingüística y cultural de nuestro país; así como la gran variedad geográfica de sus diferentes paisajes. De ambas expresiones se desprenden los aspectos socio económicos y socio productivos.

5. Secuelas del conflicto armado interno y el currículo

Aunque la superación de las secuelas de la violencia no es responsabilidad exclusiva de la educación, esta si tiene un papel muy importante que cumplir para contribuir a ello. La Comisión de la Verdad y la Reconciliación señala al respecto que: “se deben mejorar los contenidos curriculares de los programas de estudio. Por ejemplo, introducir temas generales y también otros relacionados con la experiencia local. Tomando como punto de partida la puesta en marcha del proceso de descentralización en el país, se deben limitar los contenidos centralistas y, mas bien generar propuestas de diversificación curricular”³². En estos procesos de diversificación es

31. Proyecto Educativo Regional: Ayacucho 2006 al 2021, página 28.

32. Informe Final de la CVR, Tomo 3, página 596.

que deberá hacerse patente la política 1.9 del PER que dice a la letra: “Incorporar en los contenidos curriculares diversificados la memoria histórica individual y colectiva de los pueblos y de los afectados por el conflicto armado interno”.

6. La formulación del DCR debe ser un proceso participativo de reflexión sobre la identidad y el futuro esperado

El proyecto educativo regional de Ayacucho nos marca una ruta en la construcción del diseño curricular regional y nos plantea una exigencia evidente que debemos asumir: se trata de generar un proceso de movilización social en su construcción e implementación. Movilización social que debe implicar el compromiso de todos los actores, teniendo en cuenta que los que tendrán la gran responsabilidad de llevarlo a la práctica son los maestros. En ese sentido, los docentes tenemos el reto de asumir una participación activa, crítica, comprometida y con liderazgo pleno en todos los procesos del DCR. De esta manera garantizaremos un proceso de construcción curricular participativa que canaliza las demandas, necesidades, intereses y características de los estudiantes y de la realidad socio – cultural y geográfica, local y regional.

Las experiencias propias de la región así como las de las regiones invitadas concuerdan en que la formulación del DCR debe realizarse en un marco de participación amplia y plena. De esta manera, se busca lograr acuerdos duraderos, que reflejen las aspiraciones de la comunidad regional articuladas a los grandes objetivos nacionales, y las pongan en diálogo con las tendencias e imperativos de la sociedad mundial. En ese sentido, este diálogo ciudadano debe propiciar y profundizar la reflexión colectiva sobre la identidad, el

sentido de pertenencia, las relaciones de poder; de cómo estas se reproducen o transforman desde el ámbito de la escuela y el conocimiento.

7. La formulación del DCR tiene repercusiones en la concepción de la gestión de la escuela y de la educación

No puede esperarse que la formulación y aplicación de un diseño curricular produzca cambios en la calidad de la educación sin que se atiendan otros aspectos fundamentales. En ese sentido un diseño curricular que responde a las necesidades, que contribuye a cerrar las brechas de la exclusión, tiene que darse necesariamente en una escuela de puertas abiertas que se sustenta en la reciprocidad y solidaridad, la equidad y el ejercicio pleno de derechos.

Ello significa pasar de una gestión escolar centrada en la autoridad del director, a otra que convoque a la participación de todos los sujetos educativos, a través de sus representantes o en forma directa, cuando sea necesario. Por otro lado, implica un cambio en la lógica de los maestros donde se mantiene –en muchos casos– el ser aplicadores del currículo y de métodos. Una propuesta curricular regional debe aportar en el desarrollo profesional del docente, de modo que le permita tener una mirada crítica y con autonomía, acerca del currículo.

Es necesario señalar también que el currículo no es un producto acabado, sino un proceso que requiere permanente revisión, creatividad y actualización para atender la diversidad en las aulas, así como considerar el avance constante del conocimiento.

8. El reto de la construcción del DCR

La construcción del diseño curricular regional constituye para nuestra región un reto transcendental y la manera de garantizar que sea un proceso sostenible es la existencia y constitución de un equipo técnico o impulsor en el que confluyan diversas instituciones y actores de la sociedad civil y el estado, liderados por el Gobierno Regional de Ayacucho a través de la Dirección Regional de Educación. Dicho equipo necesita institucionalidad y, a su vez, demanda la existencia de recursos provenientes del estado y de aportes de la sociedad civil

La hoja de ruta que se presenta en el documento constituye un insumo valioso para animar la puesta en marcha de este proceso, y que al igual que las experiencias que nos han dejado los hermanos del Cusco y Puno, podamos articular voluntades en un esfuerzo único y colectivo.

Hoja de ruta para la formulación del Diseño Curricular Regional de Ayacucho

Momentos Aspectos						
	Planificación	Sensibilización	Diagnóstico	Formulación de los lineamientos del DCR	Construcción del DCR	Redacción y Validación
Procesos	Identificación de Actores. Conformación del Grupo Impulsor (Equipos regionales y provinciales). Conformación del Equipo Técnico.	Acercamiento a las comunidades para formar conciencia para participar Compromisos	Diseño del modelo de diagnóstico (Áreas, aspectos, estrategias, propósitos, etcétera) Diseño de Instrumentos Capacitación a equipos provinciales	Análisis de teorías y orientaciones / recuperación de experiencias Revision de documentos (Acuerdos y Tratados nacionales y Tratados internacionales) Revisión de propuestas pedagógicas Revisión de lineamientos de políticas	Elaboración de carteles (competencias—capacidades—actitudes por áreas y grados) Elaboración de la guía para el uso y el manejo del DCR	Redacción y validación del primer borrador
	Formulación y aprobación de la Hoja de ruta.	Alianzas con Medios de Comunicación Alianza con las Universidades, Institutos, Instituciones del Estado y Sociedad Civil; Organizaciones Sociales de Base	Ejecución del diagnóstico: Fase de gabinete: revisión de información documental Fase de campo: Levantamiento de información primaria	Definición de enfoques de Desarrollo Definición de enfoques curriculares Definición de propósitos, lineamientos metodológicos, perfiles y objetivos, etcétera	Talleres desde redes a distintos, provincias, región	Validación por consulta a expertos por validación a los participantes en el proceso
	Gestión de recursos financieros (Cogestión de recursos disponibles y generación de recursos para el proceso).	Campaña de sensibilización sobre el proceso	Consolidación de la información		Consolidación de los carteles	Redacción del documento final
						Edición: corrección de estilo, diseño y diagramación, impresión
						Presentación ante el GR, DRE y MED para la formulación de los dispositivos legales y aprobación y reconocimiento
						Presentación del DCR a través del CNE

Estrategias/ líneas de acción	Reuniones multisectoriales Grupos de trabajo Identificación de aliados	Campañas Comunicacionales en medios Foros, mesas y talleres descentralizados	Mesas de trabajo, talleres descentralizados	Consultas a expertos interdisciplinarios a los Kuracas a través de conversatorios	Foro Mesas de trabajo por Redes, provincias Mesas de trabajo, Talleres por niveles y áreas	Reuniones de trabajo del ET	Gestión coordinaciones para el reconocimiento y aprobación
	Talleres de planificación	Elaboración de cartillas informativas, afiches y spots de radio y/o TV	Diagnostico participativo, a través de REDES	Foros, seminarios, talleres, conversatorios especializados	Talleres de validación con participantes a nivel provincial		
	Elaboración de proyectos para financiar el proceso		Análisis y triangulación de información	Análisis de información primaria Circuitos de estudio Pasantías		Presentación pública	
Productos/ Resultados	Hoja de Plan de acción	Participación Activa de la Sociedad Civil, Población informada e involucrada	Diseño de diagnóstico	Definición de lineamientos teóricos	Primer borrador de los carteles y la guía para el uso del DCR	Documento primer borrador del DCR	Ordenanza Regional Resolución Directoral
	Lineamientos para la formulación del DCR	Compromiso de los actores (Actas y convenios)	Inventario de demandas y problemas educativos	Definición de enfoques curriculares		Documento Final del DCR	
	Resolución Directoral DRE-A de reconocimiento del G-I y el ET Resolución de aprobación de la hoja de ruta	Afiches/ gigantografías , cartillas, spots	Documento diagnóstico	Orientaciones teóricas, doctrinales para la Región			
Temporalización	Dos meses	03 meses (solo los foros y talleres) y las campañas comunicacionales permanentes	Cuatro meses	Tres meses	Seis meses	Cuatro meses	Dos meses
	La gestión del financiamiento se extenderá lo necesario						

Participantes al Seminario Taller Regional hacia la Construcción del Currículo Regional para Ayacucho

PONENTES INVITADOS

Luisa Pinto Cueto.	Foro Educativo. Lima
Rodrigo Montoya.	Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima
Hubert Santisteban.	Tarea. Cusco
Manuel del Carpio Gamarra.	Dirección Regional de Educación. Cusco
Edmundo Cordero.	Dirección Regional de Educación. Puno

PROVINCIA DE HUAMANGA

1	Ricardo Arone	Dirección Regional Ayacucho DRE-A
2	Félix Quispe	DRE-A
3	Iván Américo Huallanca Quispe	DRE-A
4	Adrián Espinoza Campos	DRE-A
5	Gideón Bellido Miranda	DRE-A
6	Yore Gener Pumahuacre Palomino	DRE-A
7	Luis Rojas Huaripaucar	DRE-A
8	Eloy Galindo Angles	DRE-A
9	Próspero Soto Báez	DRE-A
10	Mario Huayhua Yupanqui	DRE-A
11	Luis José Silva Carbajal	DRE-A
12	Félix Valer Torres	DRE-A
13	Mariza Josefina Mendoza Palomino	DRE-A
14	Sonia Consuelo Aronés Medina	UGEL Huamanga
15	Ranulfo Aróstegui Melgar	UGEL Huamanga
16	Mariluz Haydé Lopez Meza	UGEL Huamanga
17	Eudes Fernandez Pincos	ISPP Nuestra Señora de Lourdes
18	Alejandro Escalante Pañan	ISPP Nuestra Señora de Lourdes

19	Luciano Félix Mancilla Neyra	IE Luis Carranza
20	Ramiro Rivas Cerrón	IE Nuestra Señora de las Mercedes
21	Eleuterio Díaz Ramos	IE Luis Carranza
22	Rómulo Nery García Meneses	IE 38071
23	Rosa Emilia García Rodríguez	IE Fe y Alegría
24	Pabel saturnino Najarro Castro	IE Los Vencedores
25	Edwin Serapio Zaga Llantoy	IEP San Juan
26	Guiuliana Idalia Prado Juscamaita	IEI 103 Juan Pablo II
27	María Socorro Juscamaita Chipana	IE Nuestra Señora de Fátima
28	María Luz Roca Huamani	IE 38984-16/mx-p
29	Olinda Bellido Castro	I.E
30	Olimpia Barrios Godoy	IE 321Divino Niño Jesús
31	Luis Rivera Armacanqui	IE 38578/ MX -p
32	Marcelino Mendoza Rojas	IE 38023/ Mx-p
33	Matilde Paula Naveda Pozo	IE San Miguelito Arcangel
34	Juana Eugenia Baldeón Enciso	IE 38114/Mx-p/Equipo Técnico PEL Jesús Nazareno
35	Eulogio Rivera Diaz	IE Simón Bolívar Santa Elena
36	Percy Martínez Vergaray	Equipo Técnico PEL Jesús Nazareno
37	Wilman Celso Aróstegui Melgar	Municipalidad Provincial de Huamanga
38	Alfredo Contreras	Gobierno Regional de Ayacucho
39	JohnnAlbert Ayala Camasca	Universidad San Cristóbal de Huamanga
40	Pastor Mallma Ccallocunto	Universidad San Cristóbal de Huamanga
41	Ludy Mariel Cárdenas García	Dirección Regional de Salud
42	Renan Martinez Pérez	Dirección Regional Agraria Ayacucho
43	Carlos Oriundo Rojas	Dirección Regional de Comercio y Turismo
44	Juan Alca Velarde	Asoc. de Pobladores Los Pokras del distrito de Carmen Alto
45	Obando Rodas Ichaccaya	EP José de San Martín
46	Mónica Laura Cuadros Cordero	Wawakunamanta
47	Zenobio Huamán Enriquez	Wawakunamantaq
48	Elmer Aliaga Apaéstegui	Núcleo Educativo Regional-Ayacucho (NERA)

49	Víctor Gedeón Palomino Rojas	UNSCH - NERA
50	Felicita Isolina Cuzcano Manco	Centro Loyola/Red por la Calidad Educativa de Ayacucho (REDCEA)
51	Oscar Galindo	Chirapaq-REDCEA
52	Edwin William Cconislla Aramburú	Chirapaq
53	Aúrea Condori Janampa	Chirapaq
54	Bertha Martínez Huamán	Wold Vision-REDCEA
55	Krupskaya Prado Juscamaita	TADEPA-REDCEA
56	Hugo Reynaga	Tarea-REDCEA
57	Jaime Jimenez	Tarea
58	César Gálvez	Tarea
59	Alicia Cisneros	Tarea
60	Ana María Mamani	Tarea
61	Mary Deyssi Villar Huachaca	Tarea
62	Abilio Cisneros	Tarea
63	Yulisa Molina	Tarea
64	José Arana	Tarea
65	José Luis Carbajo	Tarea-Lima

PROVINCIA DE CANGALLO

66	Carmen Rosa Conde Vilca	UGEL Cangallo
67	Fredy Cayo Cumbile Torres	UGEL Cangallo
68	Kathy Diana De la Cruz Quispe	UGEL Cangallo
69	Julio Juan Curi Acha	UGEL Cangallo
70	Raúl Jorge Rivera Maldonado	UGEL Cangallo
71	Alejandro Ramos Bellido	IE 38189 /Mx p
72	Francisco Llamocca Paqui	IE 38126/Mx-p
73	Erland García Rumisoncco	Frente de Defensa Cangallo
74	Nicanor Hinostroza Esquivel	Frente de Defensa de Cangallo
75	Edinson Barzola Gómez	Asociación Cultural de Jóvenes Cangallinos ACJC

PROVINCIA DE HUANCASANCOS

76	Asteria Sumari Cabrera	UGEL Huanca Sancos
77	Andrés Cisneros Berrocal	UGEL Huanca Sancos
78	Celestino Pumallihua Yamqui	UGEL Huanca Sancos
79	Nicanor Sumari Salcedo	UGEL Huancasancos

PROVINCIA DE HUANTA

80	Marciano Ramiro Zaga Sánchez	UGEL Huanta
81	Mario Aquiles Miranda Olarte	UGEL Huanta
82	Samuel Nalvarte Pariona	UGEL Huanta
83	Ida Mercedes Ruiz Quevedo	UGEL Huanta
84	Maribel Janampa Coronado	IE Pago Arequipa
85	Yany Mardonia García Ayala	IE 38048
86	Atenedora Sulca Martínez	IEP 38392 Mx-p

PROVINCIA DE LA MAR

87	Carlos Alfredo Romero Gavilán	UGEL La Mar
88	Carlos Palacios Silva	UGEL La Mar
89	Julio Rodríguez Gálvez	UGEL La Mar
90	Anita Quispe Bedriñana	UGEL La Mar
91	Marcelino Cuadros Ramos	UGEL La Mar
92	Juan Paucar Báez	IE 38663/Mx-p
93	Yuri Abad Medina Andía	IE Mirtha Jerí Añaños
94	Gloria Victoria Altamirano Lozano	IE 340/Mx_u
95	Celestino Avendaño Sanchez	IE 38598/Mx-p
96	Gudelia Godoy Aronés	IE 418/Mx-p
97	Oscar Mendoza Olano	IE 38445/Mx-p
98	Mercedes Ofelia Vivanco Huayta	Municipalidad Provincial de La Mar

PROVINCIA DE LUCANAS

99	Cinthia Marcatinco Pillaca	UGEL Lucanas
100	Norca Filida Gabulle Marcatinco	UGEL Lucanas
101	Luz Diana Toledo Palomino	UGEL Lucanas

102 José Julio Medina Muñante	UGEL Lucanas
103 Hermilio Linares Neyra	UGEL Lucanas
104 Jorge Quispe Oré	UGEL Lucanas
105 Blas Lidia Pino Huamani	IE 24016
106 Lucinda Emiliana Barrientos Cabezas	Federación de Clubs de Madres de la provincia de Lucanas
107 Alfonso Atoccsa Aparicio	ISP Puquio

PROVINCIA PAUCAR DEL SARA SARA

108 Carmen Epifania Franco Escobar	UGEL Paucar del Sara Sara
109 Apolonia Villafuerte Rodríguez	UGEL Paucar del Sara Sara

PROVINCIA DE SUCRE

110 Silvana Salazar Poma	UGEL Sucre
111 Roni Crisóstomo Arquíñigo	UGEL Sucre
112 Juan Alejandro Avilés Tavera	UGEL Sucre
113 Lucio Martínez Cotaquispe	UGEL Sucre

PROVINCIA DE VÍCTOR FAJARDO

114 Reyna Eliza Canales Díaz	UGEL Víctor Fajardo
115 Raul Ramos Malpica	UGEL Víctor Fajardo
116 Cosme Gerardo Palomino Cárdenas	IE Basilio Auqui
117 María Roberta Gutiérrez Miranda	IE Antacocha Ernesto Ríos Pantoja
118 Eleuterio Huamani Palomino	IE 38455/Mx-p
119 Doris Elizabeth Rupire Curiñaupa	IE 3845/Y-p
120 Bitalbina Ventura Huancahuari	IE 38455/Mx-p

PROVINCIA DE VILCASHUAMAN

121 Honorato Linares Ochoa	UGEL Vilcashuamán
122 Juan Alejandro Ochoa Mendoza	UGEL Vilcashuaman
123 Juan Teodulfo Sulca Velapatiño	UGEL Vilcashuaman
124 Francisca Ochoa Rivera	UGEL Vilcashuamán
125 Marleni Jaime Castro	IE 39012/M-p

VALLE DEL RIO APURIMAC Y ENE

126 Richar Gonzales Paucar	Organización Asháninca Machiguenga del Río Apurímac OARA
127 Isabel Barboza Serina	Organización Asháninca Machiguenga del Río Apurímac OARA
128 Victor Huarcapuna Jordan	Organización Asháninca Machiguenga del Río Apurímac OARA

Este Libro se terminó de imprimir
en los Talleres Gráficos de



Portal Independencia N° 67
Fono 311441 - 31 3969
AYACUCHO



tarea

ISBN: 978-9972-235-26-9



9 789972 235269