

La educación comunitaria en el Perú

Política educativa y tendencias

Explora las tendencias de la educación comunitaria en el proceso educativo nacional y la política educativa. Advierte que estas formas de educación exceden el marco pedagógico y formativo, y dejan entrever las expresiones de demanda al Estado peruano del reconocimiento de los saberes ancestrales.

Community education in Peru. Educational policy and trends

The author explores community education trends in Peruvian education and education policy, noting that these forms of education go beyond pedagogical and educational frameworks, reflecting calls for the Peruvian government to recognise ancestral knowledge.

JACOBO ALVA MENDO

yacoalva@yahoo.es

Antropólogo y educador. Director del Proyecto Ab/orígenes, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Dirigió el Proyecto Museo de la Memoria Colectiva, el boletín Memorias y la revista Guaca, literaturas y culturas andinas. Coordinó el Área de Educación Comunitaria del Ministerio de Educación.

PALABRAS CLAVE:

Educación comunitaria
Educación popular
Memorias histórico-culturales
Política educativa
Saberes ancestrales

La educación comunitaria es probablemente la expresión más fértil de renovación de la educación nacional; sin embargo, la política pública del sector educación no muestra una decisión política concreta de atención a sus tendencias, de modo que carece de horizonte para incorporarla, promoverla, reconocerla y valorarla.

Los esfuerzos desde el Estado en materia de política pública se han reducido a iniciativas del Ministerio de Educación desde la entonces Área de Educación Comunitaria hasta el año 2014. Actualmente convertida en Unidad,¹ con menor rango de decisión política, no muestra la potencialidad acumulada desde que la Ley General de Educación (28044) del año 2003 la instituyera. Es preciso anotar que el Proyecto Educativo Nacional no la considera como tal y que más bien, bajo el objetivo estratégico 6 de sociedad educadora, la comprende en sus propósitos. Sin las necesarias medidas políticas con nombre propio, su invisibilización es inminente y, sin duda lo más preocupante, esto no ha generado ninguna desazón.

Al parecer, no existe claridad sobre lo que hay que hacer con la educación comunitaria en el país; ni en el Ministerio de Educación ni en el Consejo Nacional de Educación. En ambos casos, las experiencias en curso los desbordan.

En este artículo expondremos algunas ideas centrales respecto de las tendencias de la educación comunitaria y su relación con las sabidurías ancestrales en los Andes y la Amazonía contemporánea. Cómo se presenta actualmente, cuál es esta relación, cómo se expresa y qué significan en el contexto actual para la educación, la cultura y la política nacional.

A este primer conjunto de interrogantes se deben añadir algunas conjeturas que permitan ampliar el debate en relación con estos vínculos poco usuales en la reflexión del proceso educativo peruano, el aporte de la educación comunitaria y las sabidurías ancestrales a la escuela y las comunidades nacionales.

Así, una primera sospecha que debemos expresar es que cada vez nos resultan más claros los rasgos de la emergencia de un nuevo movimiento social, cultural y político en el ámbito de la educación. Una segunda

conjetura es que se trata de una propuesta que desafía al sistema educativo nacional y que se gesta desde las provincias. Una tercera es que se produce en territorios de densa cultura e historia donde aún predomina el aprendizaje oral y una cosmovisión de propios.

Una cuarta suposición es que sus propuestas no necesariamente quieren ni deben ir a la escuela como pedagogía; más bien interpelan a la escuela y los aprendizajes que allí se producen y procesan. En todo caso, proponen una ruta diferente: de la comunidad a la escuela. Una quinta postulación consiste en que es más un movimiento cultural y político que educativo y pedagógico, aunque estos dos últimos aspectos pueden ser vistos de modo alternativo que difiere de lo que convencionalmente han hecho la escuela, la educación y la pedagogía de la última media centuria.

LA EDUCACIÓN COMUNITARIA: LAS ORGANIZACIONES Y LAS SABIDURÍAS ANCESTRALES

Esta reflexión parte del hecho de que en el escenario nacional tenemos desde 2003 una nueva Ley General de Educación (LGE; 28044); la anterior es de 1982, y la antepenúltima, de 1972. Las leyes son importantes porque marcan un horizonte, tienen una intencionalidad política que indica por dónde nos van a llevar. En 2003 se definió lo que debería hacerse con la educación comunitaria.

La LGE la define así: “Es una forma de educación que realizan las organizaciones de la sociedad que no son instituciones educativas”. Es decir, una forma de educar que realizan las organizaciones que no son ni las escuelas ni los colegios.

Un hecho inobjetable es que el Perú es un país ancestral en el que la cultura es un factor fundamental que define la vida nacional, y este aspecto remite a aprendizajes acumulados a lo largo de centurias que están presentes en la cotidianidad de las personas. Éstas aprenden en la casa, en la vida familiar, en el trabajo; o sea, ciertos aprendizajes no necesariamente se alcanzan en la escuela. Éste es uno de los aspectos fundamentales de lo que también se llama educación comunitaria en el país y que la LGE no hace explícita con contundencia y está diseminada en el territorio nacional.

Pero veamos primero un precedente fundamental para entender el vínculo con las organizaciones de la comunidad y los procesos de aprendizaje.

1 La Resolución Ministerial N.º 117-2015-ED la convierte en unidad funcional no orgánica en la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural.

UN ANTECEDENTE FUNDAMENTAL: LA EDUCACIÓN POPULAR

Una segunda idea que debemos tener clara es que no es con la Ley que se inicia la educación comunitaria. Las organizaciones venían haciéndola desde hace muchísimo tiempo (Cussianovich 2006). Se la ha visto como espacios formativos, y para el caso peruano lo más cercano, seguramente, se puede remitir a las universidades populares de la década de 1920. Si vamos aún más atrás podríamos encontrar a los gremios de artesanos de fines del siglo XIX e inicios del XX, que promovían el funcionamiento de bibliotecas populares. Esta etapa se encuentra documentada y podría estudiarse con mayor profundidad para establecer los hilos conductores con lo que más tarde se ha llamado o conocido como educación popular.

Habría que tener en cuenta que a fines de la década de 1950 e inicios de la de 1960, principalmente, que es la época de la gran transformación de los territorios capitalinos no solo de la ciudad capital de la república sino también de las provincias, se hacen visibles las demandas para reproducir la vida en las ciudades capitales. A este proceso de urbanización se le llamó también migración del campo a la ciudad, y modificó la vida social en los países de nuestra región como producto, entre otros factores, de la posguerra y el nuevo reacomodo de la economía mundial. Y es en este escenario que se gestan nuevas formas de organización social y política y se da el encuentro entre la necesidad de ejercer los derechos como ciudadanos y las metodologías de educación popular entonces en auge —desde luego, al calor de los nuevos discursos de cambio, progreso y desarrollo—, tal como se los denominaba.

Esta metodología de educación popular, propiciada por Paulo Freire y sus seguidores a través de su pedagogía, tenía como emblema partir de la pregunta motivadora, entre otras técnicas y procedimientos, para el logro de aprendizajes dirigido a los adultos, porque sabemos que las niñas y los niños aprenden de manera diferente. Es posible que los adultos no hayan ido a la escuela, pero por el trabajo, la vida familiar y las labores cotidianas han desarrollado capacidades y logrado múltiples competencias. Lo importante en este acápite es reconocer que un antecedente de la educación comunitaria es su vínculo estrecho con las experiencias de educación popular. Le es tributaria, y desde allí se consolidó en el país una manera de entender y desarrollar aprendizajes, de hacer educación en la comunidad. Así se explica que la LGE entendió que la educación

fuera del aula se hace a través de las organizaciones. Aunque han existido múltiples experiencias a partir de los años 1960, aquí nos referiremos a una, seguramente la más emblemática en lo que concierne a lo que ahora entendemos como educación comunitaria. El año 1971 se fundó la Red de Bibliotecas Rurales de Cajamarca, la experiencia más importante en el campo con adultos y jóvenes que terminó involucrando a la familia en un proceso de aprendizaje que se daba fuera del aula. Se hacía en la comunidad y para la comunidad.

Nadie observó esta experiencia en la que campesinas y campesinos aprendieron a leer a partir de la lectura de las noticias cotidianas que sentían que los afectaban —los primeros diez años de la biblioteca rural, desde 1971 hasta 1981, 1982, según el balance de su principal gestor, Alfredo Mires—. Editaban un boletín que circulaba por las comunidades cajamarquinas con noticias de la coyuntura política; por ejemplo, la reforma agraria impulsada por el gobierno de Juan Velasco en los años 1970, respecto de la cual había un interés muy grande por saber cómo se iba desarrollando, qué estaba significando y cómo les favorecía o no.

Sin embargo, el boletín no trataba solo el tema político, sino también los tópicos de la vida cotidiana: noticias de la comadre, del compadre, de los paisanos de los caseríos, o que en la tienda de fulanito no se vendía al precio justo, etcétera. Luego pasaron a un proceso que se ha llamado de recuperación de la identidad de la cultura campesina y cajamarquina. Se recogían y publicaban cuentos y leyendas. Eso fue lo que motivó a la gente a aprender a leer. Y así se generaron cadenas de solidaridades con respecto al proceso formativo de las personas.

Todo esto se ha ignorado; y lo mismo ha ocurrido con otras experiencias importantes y significativas que el Estado ha excluido. No ha visto ni escuchado esta riqueza y potencialidad educativa y transformadora de realidades. A lo sumo, se le ha considerado como una organización que desarrolla procesos educativos. Se ha escamoteado que también tienen una dimensión social, cultural y política. Por eso debemos revalorarla y situarla entre los aportes más significativos al proceso educativo nacional. Y es bueno saber que tales aportes vienen de una experiencia de educación popular que, como hemos anotado, tienen el carácter de una experiencia de educación comunitaria.

Se puede denominar a este periodo y esta experiencia como la etapa clásica de la educación comunitaria en



el Perú, cuyo referente fundamental es entonces la educación popular. Con esto no queremos decir que la educación popular ya no existe o no está vigente; por supuesto que lo está y, mejor aún, ahora es todo un movimiento continental, vigoroso en sus apuestas y que se renueva permanentemente, porque no solo es una práctica en las organizaciones sino porque también la animan educadores populares que teorizan, ensayan nuevas metodologías y han sido capaces de profundizar el conocimiento y formular sus propias epistemologías que dialogan con otras pedagogías y teorías. Es más: la educación popular ha constituido un aporte, por ejemplo, a la pedagogía crítica, como lo reconoce Henry A. Giroux, uno de sus principales exponentes, en su libro *La escuela y su lucha por la ciudadanía* (1993).

En el caso de las Bibliotecas Rurales de Cajamarca, inicialmente concebidas como una experiencia que se sustentaba en los postulados de la educación popular, creemos que se acercaban a una de las tendencias hoy presentes en la educación comunitaria en los Andes. Es decir, se trataba de una experiencia que nació bajo el influjo, entre otras, de la educación popular, por los rasgos de su práctica institucional, de sus pedagogías en materia del saber campesino, que no es otra cosa que el saber ancestral de los Andes, que nos muestra con contundencia esto que llamamos la expresión de la educación comunitaria contemporánea.

Es solo hacia 2010 cuando nos va quedando más claro que éstas son las nuevas tendencias de la educación comunitaria. Si lo anterior es lo clásico, ahora es más visible e imposible de reconocer que asistimos a la emergencia de nuevas expresiones de la educación comunitaria que ponen de relieve las sabidurías ancestrales en el centro de su quehacer y que exceden lo meramente educativo y pedagógico para abrirse al campo de la cultura, del movimiento social y político.

LAS TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA²

1. El saber local: de la comunidad a la escuela

Está vigente una experiencia que se ha consolidado en el país desde los años 1990 hasta el 2010. La lidera el Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (Pratec), institución que ha desarrollado diversas propuestas para la revaloración de las sabidurías ancestrales y su encuentro con la escuela. Tal vez *Una escuela amable con el saber local* (2004) es el punto de inflexión y simbólico. Hemos escuchado a lo largo de estos años decir a los docentes: ¿cómo hacer dialogar a la escuela con la comunidad? Y esta experiencia nos muestra que la ruta es la inversa: de la comunidad a la escuela. El itinerario que va de la escuela a la comunidad, aunque no nos guste reconocerlo, es una ruta fallida. Y esto no es de ahora: hace más de treinta años que existe una preocupación del maestro por incorporar el saber local a la programación y que los estudiantes logren estos aprendizajes.

Pratec es una de las primeras instituciones que repiensa y propone una actuación más amable con el saber local para llevarlo a la escuela. Reflexiona y cuestiona lo que se hace en la escuela y los aprendizajes que se pretende lograr. Aun cuando no son los primeros en hablar de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), porque esa historia es más antigua en el país, están acaso entre los primeros que pedagógica y conceptualmente recrean y resignifican la manera de acercarse y tomar para sí el saber local. Y el saber local no es otra cosa que la cultura en su más amplia acepción; es el engarce entre el saber y quienes lo producen —campesinas y campesinos

2 Estas ideas fueron madurando en nuestras observaciones y exposiciones en diversos eventos de educación comunitaria organizados por el Ministerio de Educación. Una versión más amplia se expuso en el III Seminario Nacional de Tradición Oral y Culturas Peruanas (Lima, 2012) y en el I Encuentro de Educación Comunitaria en el ámbito de la infancia, la adolescencia y la juventud. (Cusco, 2014).

y los que saben en la comunidad, los *yachaq* o “criadores de la biodiversidad cultural”, como los llaman con acento y propiedad—. Esta producción no se reduce a la persona, “el que sabe”, sino que está indisolublemente vinculada a la naturaleza y las deidades que también “enseñan”, la cobijan y protegen. Se trata, en suma, de una relación de reciprocidad entre estas tres entidades: el ser humano, la naturaleza y la divinidad, que se expresa en la vida social, cultural, natural y cósmica de las comunidades andino-amazónicas.

Esta trifuncionalidad del saber local es clara, y sin embargo no incluye la dimensión política. O acaso es el *summum* de su articulación cuando opera e ingresa a la escuela y redefine el modelo de incorporación del saber local a los aprendizajes escolares.

Grimaldo Rengifo y el equipo que lidera en el Pratec han sugerido —como lo han hecho otras experiencias— que el encuentro entre la escuela y la comunidad consiste en potenciar el diálogo de ambos saberes, el saber occidental y el saber de las comunidades andino-amazónicas. Expresan que las comunidades anhelan ambos saberes, en contraste a lo deseado desde los años 1950 hasta fines del siglo XX, cuando rechazaban la enseñanza en los idiomas originarios. Ahora piden que se enseñe en sus lenguas, pero también en castellano, que los conocimientos que se transmitan sean los del mundo occidental y los suyos, los de cada comunidad. Esta constatación les llevó al convencimiento del diálogo de los dos saberes, conocido como *iskay yachaq*. Pero no solo es la lengua: es el mismo conocimiento de la cultura, la naturaleza y las divinidades; es decir, una visión desde la espiritualidad andina y amazónica es la que se erige en esta propuesta.

A lo largo de los años, Pratec acompaña procesos de reflexión con organizaciones de docentes y campesinos y campesinas de provincias y ha conformado Núcleos de Afirmación Cultural Andina (NACA) que están disseminados por el país. Estos núcleos operan en por lo menos nueve regiones del ámbito nacional. Han transitado a procesos de apropiación de la propuesta y se sienten seguros de que es una vía alterna para realizar con pertinencia el proceso educativo de mejora en sus comunidades. Señalan que el saber local, la cultura y la educación propias existen en la comunidad; por tanto, tienen una Cultura Educativa Comunitaria (CEC) ya instalada a lo largo de los siglos, y que allí residen los saberes que se reproducen generacionalmente.

Si bien la escuela es uno de los centros de su atención, es la chacra su principal fuente de regeneración, pues

en ella se produce el saber local que debe ir a la escuela, para criarla a imagen y semejanza de la chacra. Criar a la escuela, criar a los docentes para criar los aprendizajes de los que debe alimentarse el nuevo centro de conocimientos de la vida moderna —la escuela— bajo una nueva concepción, función y acaso rol educador, la regeneración de la sabiduría ancestral andino-amazónica.

Es evidente entonces que emerge una epistemología del conocimiento que se aprende y transmite en la chacra. Así, ser humano-naturaleza-divinidad son sus entidades que se conjugan y dan lugar a hablar de la vida de la comunidad como un centro de interaprendizaje cuyo referente central es aquello que se da y tiene que ver con la chacra.

Si bien estos modos de vida en la comunidad remiten a una dimensión cultural, ¿dónde está la dimensión política? Los NACA se han propuesto cambiar de denominación y se están llamando Centro de Educación Comunitaria (CEC). Por lo menos las organizaciones de San Martín, Cajamarca, Huánuco, Puno y Áncash han empezado a dialogar y decidir este cambio. Quieren decirle al Estado: “cuando hables de educación comunitaria, llámame a mí para dialogar”; “¿quieres hacer una nueva ley, una reforma? Hazlo conmigo”. Defienden el derecho a la existencia de una Cultura Educativa en la Comunidad. En esta conversión de NACA a Centro de Educación Comunitaria hay una dimensión política que no se ve todavía; esto ha empezado en 2012.

Ésta es una propuesta que pone de relieve la cultura y el conocimiento ancestral de las comunidades andinas y amazónicas y ha permitido que se comience a vislumbrar el cariz político en su proposición, el cambio de estatus como estrategia para la defensa del derecho a decidir los destinos de la comunidad, tomando como referencia a la chacra y su vínculo con la escuela, que, como hemos visto, no es subsidiaria sino que lleva a replantear el modelo de hacer y ser escuela en una comunidad. Criar la escuela y criar a los integrantes de la comunidad educativa, a imagen y semejanza de la chacra. La apuesta de Pratec en los Andes y la Amazonía tiene como base esa episteme de reproducir el saber ancestral y la escuela con amabilidad, con cariño, con amor y ternura como seres trifuncionales que somos. Y ésta es, desde luego, una nueva forma de hacer educación comunitaria en el país.

2. La interculturalidad bilingüe y los saberes como política educativa

Una segunda tendencia se advierte a partir del 2005 y hasta 2010, aunque todavía sigue vigente una de ellas,

buscando afirmarse. Es importante lo ocurrido en el país con relación a esto, porque tiene que ver con el Proyecto Educativo Nacional (PEN),³ cuyo horizonte es el 2021. El PEN es una política de Estado.

Sucede que cuando el PEN ha ido a las regiones, les ha correspondido elaborar el Proyecto Educativo Regional (PER), y luego los Proyectos Curriculares Regionales (PCR), cuya pregunta fundamental es: ¿qué deben aprender los estudiantes en mi región? La formulación de los PCR tiene aristas importantes en el país en relación con las sabidurías ancestrales y la revaloración de las expresiones culturales y, desde luego, ésta tiene directa conexión con las experiencias de educación comunitaria. Una primera experiencia es la de Apurímac y Ayacucho, que se asemejan; la otra es la de Puno.

En esta oportunidad nos referiremos al caso de Apurímac, cuya región es la de mayor cantidad de quechua-hablantes del país (74,6 % de su población). El gobierno regional aprobó el Proyecto Educativo Regional y, como política regional, la generalización del quechua, que implica la enseñanza-aprendizaje de este idioma en la región (Carbajal 2012). Es decir, todos los estudiantes deben manejar el quechua y el profesor enseñar en esta lengua.

Con ello se repetía una vieja historia de los años 1950, que centró la enseñanza en lo bilingüe. Aprender, hablar y escribir en otra lengua puede ser muy importante para recuperar la identidad, pero la lengua por sí sola no genera cambios en la escuela ni en la comunidad. Se requiere tomar en cuenta otros factores, como el territorio cultural y las estrategias de revitalización de la lengua y de los saberes ancestrales, entre otros. La consideración de solo lo bilingüe resultó insuficiente. Como precisa el equipo de Pratec "Lo que pasa con el idioma ocurre con los saberes locales. Estos no han sido conversados en la escuela dentro de la cosmovisión en el que una práctica nativa halla su sentido, sino como medio para la enseñanza de la ciencia y la técnica modernas" (Pratec 2004).

La interculturalidad no se reduce a aprender a dialogar con el otro, sino que es una condición política en la cual se establece cómo dialogamos con el otro y bajo qué condiciones, de modo que el aprendizaje de la lengua no es suficiente: debe ser intercultural.

El caso de Puno propone un Proyecto Curricular por Saberes (PCS). Éste es el cambio fundamental en el país, porque pone en cuestión toda la parafernalia sobre la que se ha construido el aprendizaje. El aprendizaje, sabemos, se construye a partir del logro de capacidades y competencias. Bajo la lógica de Occidente, de Piaget y los teóricos de la enseñanza-aprendizaje, sucede que con la propuesta de Puno hemos empezado a repensar el sistema educativo y los procesos de vínculo entre la escuela y la comunidad, sus saberes ancestrales, cómo vincularlos y articularlos.

Esta propuesta desde el sur andino cuestiona el Diseño Curricular Nacional y los instrumentos pedagógicos del Ministerio de Educación, que establece las capacidades que deben lograr los estudiantes desde los seis meses de edad en adelante, porque después de trece años como mínimo en el sistema escolar deben lograr las competencias y ser mejores personas; pero cuando egresan, ya sabemos esa historia, no se logran suficientemente los aprendizajes programados.

Puno ha sido la primera región que, metafóricamente, le dice al país: "así aprenderán en Lima, pero acá en las zonas altoandinas aprendemos de otra manera". Ellos aprenden con el saber local, con la familia, en las actividades cotidianas de la comunidad. Están haciendo su propia pedagogía. Si bien aún no se logra institucionalizar, lo cierto es que son parte de todo un movimiento que aboga por poner de relieve la recuperación y revitalización de los saberes ancestrales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta propuesta plantea una demanda, una agenda desde los márgenes: le dice al gobernante, al hacedor de política, "¡ponme esto! Esto quiero porque es mi derecho". Nuevamente es la cultura, los saberes de la educación comunitaria los que se demandan que atiendan e incorporen como forma de aprendizaje en la región. Lo predominante sigue siendo la cultura, y en términos políticos es todavía un asunto en germinación hasta que no se constituya en política regional con presupuesto para ejecutarse.

3. La educación indígena y los saberes de la comunidad

Una tercera experiencia se expresa desde 2005 en Datem del Marañón. Es importante en el país porque profundiza o acaso quiebra la propuesta de enrumbarlos por el sinuoso camino de la EIB institucionalizada desde

3 Aprobado mediante Resolución Suprema N.º 001-2007-ED, del 7 de enero del 2007.

2003 con la LGE. Datem del Maraón se ubica en el noroeste de la región Loreto, en la parte alta, frontera con el Ecuador, y limita hacia el sur con Yurimaguas, capital de la provincia loretana de Alto Amazonas, territorio indígena del que se ha desmembrado en 2005 y ha establecido una nueva provincia donde conviven siete pueblos indígenas: awajún, wampis, kichwa, shawis, achuar, kandozi y shapra. Ellos demandan el derecho a la educación propia, en concordancia con lo establecido por el Convenio 169 de la OIT. Del derecho a la educación indígena en primer lugar y, luego, de la intercultural bilingüe. Lo indígena antes que lo intercultural bilingüe. Éste es otro referente importante, porque son los primeros y tienen una propuesta política educativa propia.

Sus antecedentes podrían vincularse a los procesos formativos de docentes indígenas y el fracaso escolar en la región amazónica. El referente bien podría ser el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (Formabiap), que se estableció en 1988 con el convenio entre el Ministerio de Educación, el Instituto Superior Pedagógico Loreto y la Asociación Interétnica de la Selva Peruana (Aidesepe). Los estudios de Trapnel (2008) y de Chiroque y Rodríguez (2008) constituyen evaluaciones reveladoras al respecto. Trece años después, en su evaluación, este programa se preguntó de qué sirve formar maestros en su lengua si cuando van a las comunidades no les sirve de mucho, porque aplican un diseño curricular que envía el Ministerio de Educación y resulta ajeno a las poblaciones indígenas donde atienden el servicio educativo.

La evaluación del Formabiap recomendó tres aspectos que se fueron implementando en la formación inicial: el énfasis en la investigación, el fortalecimiento de la participación comunitaria en la gestión educativa y el fortalecimiento del liderazgo indígena. En especial estos dos últimos fueron vitales, porque tenían como finalidad involucrar a actores de la comunidad en la educación local a través de consejos educativos y redes escolares. Además de desarrollar formas de autoridad y liderazgo propios a partir de los cuales fortalecer el posicionamiento de las autoridades locales y dirigentes en la gestión organizacional indígena y la gestión pública.

Orientados por esta clara intencionalidad política, luego de once años aproximadamente, y siguiendo estas recomendaciones, obtuvieron las alcaldías en esta zona de la Amazonía; casi todos los distritos estaban dirigidos por profesores indígenas. La provincia Datem del

Maraón y su capital San Lorenzo, haciendo uso de su derecho a la educación, establecieron la primera ordenanza municipal en el país el año 2010: Educación Comunitaria Ancestral (ECA). Esta ECA habla de un sistema educativo indígena y desafía al sistema educativo nacional. La Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) y el Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (Sutep) fueron cautos ante las demandas, porque los promotores de esta propuesta contaban con el apoyo de las comunidades; se dieron casos en los que cuestionaron que la Dirección Regional de Educación nombrara a un mestizo —como les llaman ellos— y le impusieran una educación que consideran un fracaso. Como dicen los *Apus*: “para qué me traen la educación a mi comunidad, si la escuela viene a robarme a mis hijos”, expresión que evidencia el hartazgo de una educación ajena a las necesidades de las comunidades indígenas.

El derecho a esta ECA implica la libertad de aprendizaje y enseñanza de acuerdo con sus realidades y no hacer una equivalencia que se parezca a la educación oficial (Helberg 2012). Afirman: “nosotros podemos tener un sistema de certificación y acreditación propio”. ¿Quiénes? La UGEL, la municipalidad y Corpi (Coordinadora de Organizaciones de Pueblos Indígenas). Han establecido malocas donde enseñan a los niños y niñas a reproducir su cultura. Son “los que saben”, los ancianos y los profesores, los que están recogiendo ese saber, haciendo una etnografía del saber indígena, una especie de sistematización de las pedagogías indígenas. Tienen una propuesta con ruta propia y coordinan para establecer una universidad indígena intercultural. Cuentan con un proyecto de sistema educativo local indígena, proponen una UGEL indígena intercultural (UGEIL). Se trata de una propuesta que desafía al sistema educativo nacional, que nace de cómo entienden la educación comunitaria, que se funda y afianza en la cultura y el territorio. Están dando una respuesta política al fracaso de la educación amazónica.

4. Memorias histórico-culturales como saberes de la comunidad

Esta propuesta está asociada con las memorias históricas culturales en el país. Veamos dos ejemplos. El primero es la experiencia del Museo Afro-Peruano de Zaña, en Lambayeque. Se fundó el 2005, pero en 1975 inició un trabajo lento y sostenido con proyección a través de la recuperación de la historia oral que realiza Luis Rocca Torres. Así se empieza a recuperar la historia de los afrodescendientes de la costa norte.

Un estereotipo por superar es el que sostiene que los afroperuanos solamente están en Chincha y en Ica. Ahora sabemos que hay 72 comunidades afrodescendientes en el país, pueblos diseminados a lo largo de la costa, de norte a sur. Hay mucha evidencia de presencia de la cultura negra en la sierra y a lo largo de todos los Andes. Es necesario despojarnos de la idea de que solo la danza los representa; con ella se escamotea toda una vida de haber sido condenados a la esclavitud; o sea, personas esclavizadas por más de trescientos años (Rocca 2012). Alrededor de ellos hay otras expresiones históricas y culturales que el Museo promueve, como la recuperación de la vida de los afrodescendientes en todas las manifestaciones de la cotidianidad, como la dimensión personal, los gustos, las aficiones, el trabajo, la religiosidad, el deporte, los juegos infantiles, la gastronomía, los cuentos y leyendas, las historias de vida familiar; es decir, el mundo de las sensibilidades como expresión de personas con sus alegrías y tristezas, con sus danzas y cantos, con su historia y expectativas de futuro. Y ése es un valor, un plus que se añade a las expresiones de educación comunitaria, pues no somos un país monocultural o andino-amazónico, sino también afrodescendiente, un país que da cabida a otras expresiones.

Mientras la experiencia de los NACA de Pratec aporta la naturaleza, el hombre y la divinidad, éste aporta la subjetividad humana expresada en el arte pero también en la dignidad que con firmeza expresan ese fastidio por el racismo en un país que lamentablemente aún discrimina sin piedad y con el que luchan a través de expresiones de educación comunitaria.

La otra memoria histórica latente en el país que aún no se reconoce es la memoria de los moches. Ésta es otra de las grandes tendencias que el Perú no ve y que desde la educación comunitaria podemos reconocer. ¿Por qué son importantes los moches contemporáneos? Ellos ejercieron influencia en la faja de la costa desde el sur de Lima hasta Tumbes. Han legado grandes aportes y sus descendientes continúan reproduciendo su cultura y, por extensión, sus conocimientos y aprendizajes.

A MODO DE DEMANDA

En el Perú, en los extramuros de la escuela se produce otra forma de educación cuyo reconocimiento y valoración negamos. Sin duda, la valía de las experiencias de educación comunitaria reseñadas aporta progresivamente a cambiar la idea de que solamente es lo educativo y la organización, para dar cabida a la incursión

de la cultura y la movilización de expectativas sociales que discurren alrededor de estas propuestas. Ésa es la otra dimensión importante que hay que reconocer. La educación comunitaria genera una dimensión social, al movilizar estas ideas, estas aspiraciones. Esta dimensión social antes era solamente educativa, pero también tiene una dimensión cultural y en el fondo es una apuesta política. La educación comunitaria tiene una intencionalidad política, por tanto, una dimensión política. Poner de relieve la cultura comparta también una intencionalidad política.

Podemos seguir evocando ejemplos, y uno se pregunta si solo en la escuela se aprende. Porque si bien el sistema educativo atiende a más de 8 millones de estudiantes,⁴ en el país somos más de 31 millones de habitantes.⁵ Entonces, como bien precisó Grimaldo Rengifo en 2011, más de veinte millones aprenden en su casa, en el trabajo, en las relaciones interpersonales y grupales, en diversos escenarios de la vida. El Estado tendría que tener una propuesta de atención para estas formas de educación en el país.

Finalmente, conviene erradicar la idea de que la escuela es la educación formal y la educación comunitaria es la educación no formal, no obstante que Unesco, con el ánimo de caracterizar sistemas de aprendizajes, distingue aprendizaje formal y aprendizaje no formal. Formal o no formal no nos ayuda mucho. En el caso de la educación comunitaria peruana debería reconocerse como formas de educación, en plural. Exijamos el derecho a formas de educación de acuerdo con las formas de aprender y saber de los diversos pueblos y sus comunidades. Vista desde esta perspectiva y sus tendencias, la educación comunitaria nos demanda no solo poner atención a su proceso, sino también repensar sus epistemes y su lugar en el escenario de la educación nacional.

El Ministerio de Educación y las organizaciones especializadas en educación tienen una enorme deuda con evaluar e incorporar estas expresiones de educación comunitaria emergentes que pugnan por el derecho a ser incluidas en igualdad de oportunidades y condiciones en el escenario del proceso educativo del país. **T**

4 Según el Censo Escolar 2015, del Ministerio de Educación del Perú, se registra matrícula de 8 474 958 estudiantes en los diversos niveles educativos. Disponible en: <http://goo.gl/1DsB1D>

5 Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática, al 30 de junio del 2015 el Perú tenía 31 151 643 habitantes. Disponible en: <https://goo.gl/hQY9id>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVA MENDO, Jacobo (2012). "Apuntes para la experiencia peruana de Educación Comunitaria". Ponencia. En *V Encuentro Nacional de Educación Comunitaria (V ENEC)*. Lima: Ministerio de Educación.

ALVA MENDO, Jacobo (2004). "Los moches contemporáneos. Representaciones y memoria étnica en el norte peruano". En *Guaca* número 1, pp. 9-26.

CARBAJAL SOLÍS, Vidal (2012). "Política de planificación lingüística en Educación Intercultural Bilingüe, Apurímac, Perú: un desafío". En *Stilla*. Indiana, USA: University of Notre Dame.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro (2006). *Educación comunitaria. Nueva epistemología de la educación nacional*. Lima: Ministerio de Educación.

CHIROQUE, Sigfredo y Alfredo RODRÍGUEZ TORRES (2008). *Los pueblos indígenas y el derecho a la educación, dentro del Programa de Formación de Maestros Interculturales Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP)*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas. Disponible en: <<http://tiny.cc/77858x>>

DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN DE PUNO (2009). *Proyecto Curricular Regional*. Puno. Editorial Altiplano.

GIROUX, Henry A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.

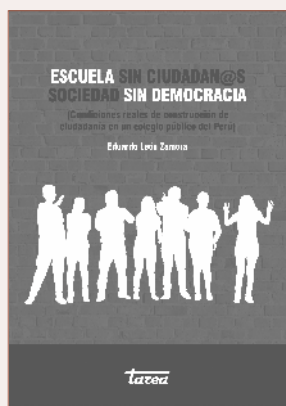
HELBERG CHÁVEZ, Heinrich (2012). "La sabiduría ancestral amazónica y la educación comunitaria: un nuevo modelo pedagógico intercultural". Ponencia. En *V Encuentro Nacional de Educación Comunitaria (V ENEC)*. Lima: Ministerio de Educación.

PROYECTO ANDINO DE TECNOLOGÍAS CAMPESINAS (2004). *Una escuela amable con el saber local*. Lima: Pratec.

RENGIFO VÁSQUEZ, Grimaldo (2012). *Las sabidurías y la cultura educativa comunitaria andina*. Lima: Pratec.

ROCCA TORRES, Luis (2012). "Zaña - Perú, sitio de la memoria de la esclavitud y la herencia cultural africana. Experiencia comunitaria de salvaguardia del patrimonio cultural afrodescendiente". Ponencia. En *Mesa Comunitaria Regional. Huanchaco*. Lima: Ministerio de Educación.

TRAPNELL FORERO, Lucy (2008). "Los retos de la formación docente intercultural bilingüe: la experiencia del FORMABIAP". En HIDALGO, Liliam *et al.* *Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural* (pp. 15-30). Lima: Tarea, ISPP Túpac Amaru, Tinta.



Escuela sin ciudadan@s, sociedad sin democracia. Condiciones reales de construcción de ciudadanía en un colegio público del Perú

Eduardo León Zamora

Da cuenta de las terribles circunstancias en que nuestros jóvenes son escolarizados. Es una crónica de la opresión, del aislamiento, del anonimato, de la estandarización que experimentan adolescentes en su experiencia escolar y que ponen en riesgo su propio desarrollo como seres humanos y, por lo tanto, el futuro de la sociedad a la que pertenecen. Casi después de catorce años, TAREA, por la vigencia de la investigación a pesar del tiempo transcurrido, vuelve a publicar el estudio de Eduardo León Zamora: "Condiciones reales de construcción de ciudadanía en una escuela pública del Perú", con la que se graduó, con Distinción Máxima, como magíster en Investigación Educativa en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC) de Santiago de Chile.

Tarea Asociación de Publicaciones Educativas

Parque Osos 161, Pueblo Libre, Lima 21
Disponible en internet: www.tarea.org.pe