El arte como aliado de la pedagogía intercultural

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

PALABRAS CLAVE:
Pedagogía intercultural,
Arte,
Infancia,
Patrimonio cultural.

Art as an ally of intercultural pedagogy

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

KEYWORDS:
Intercultural education,
Art,
Childhood,
Cultural heritage.

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

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

CONSTRUCCIÓN PARTICIPATIVA

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

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

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

A mí no me gusta que nos peguen cuando no sabemos. // No me gusta regresar sola a casa. / No me gusta las pencas del camino. / No me gusta el toro que lo encuentro en el camino. / No me gusta que me hagan bailar cuando no quiero. / Yo no podía leer ni escribir y tenía miedo del profesor.

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

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

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

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

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

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

ABRIÉNDOLE PASO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

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

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

ASOCIACIÓN WARMAYLLU / FACEBOOK

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

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

En nuestra propuesta Wiñaq Muhu decíamos que "La educación intercultural requiere un currículo pertinente, la incorporación de la problemática y de los saberes e intereses locales en el proceso educativo, la apertura al conocimiento proveniente de otros contextos, el análisis de procesos históricos, el fortalecimiento de la memoria, así como la aplicación de metodologías que incluyan a todos los actores de la comunidad educativa (niños, niñas, padres, madres, sabias y sabios, líderes comunales y otras autoridades" (Warmayllu 2012: 18).

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

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

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

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

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

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

TEJIENDO REDES

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

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

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

ARTE Y JUEGO EN LA INFANCIA, SEÑALES DE INNOVACIÓN

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

ASOCIACIÓN WARMAYLLU / FACEBOOK

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los Encuentros Interculturales, que incluyeron a docentes, autoridades, padres y madres, sabias y sabedores, artesanos y músicos, niños y niñas de distintos lugares del Perú, fueron nuestras más importantes oportunidades para aprender sobre interculturalidad.

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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