Radio con niñas y niños andinos

Aprendiendo sobre la autenticidad y lo diverso

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

PALABRAS CLAVE:
Pedagogía intercultural,
Radio,
Educación infantil,
Cosmovisión andina,
Cusco.

Radio with Andean children learning about authenticity and diversity

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

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

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

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

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

- *Desde la educación formal*, para que niñas y niños se apropien de un medio radial que integra la biodiversidad y el patrimonio cultural inmaterial con los actuales procesos de cambio social y cultural.

- *Desde la sociedad,* promoviendo de manera virtual el intercambio de saberes entre docentes y líderes de organizaciones de base que han participado en el programa institucional. Esta red se refuerza con la radio web, redes sociales y radioemisoras de alcance regional.

EL SENTIDO DE NUESTRO TRABAJO

Partimos de la siguiente premisa del filósofo y escritor argentino Santiago Kovadloff: "ser contemporáneo es la capacidad de incorporar como propios los problemas de nuestro tiempo" (2015). De todos los problemas de nuestro tiempo, tres le dan sentido a nuestro programa:

- La crisis de valores éticos en una sociedad individualizada, que rompe con los valores de la solidaridad, la apertura ante la diferencia y el bienestar colectivo.

- El riesgo de que la globalización nos arrebate los rasgos distintivos fundamentales de las culturas regionales (Kovadloff, 2015). En el caso peruano, la tendencia hacia la homogenización se impone sin que nos hayamos reconciliado con las profundas heridas de violencia simbólica, discriminación y racismo —que han marcado la historia nacional y la vivencia actual de nuestros pueblos— y sin prestarle atención al peligro de que se extingan nuestras lenguas originarias. Desde esta perspectiva, buscamos defender la dignidad humana y promover la responsabilidad social de una ciudadanía que reconoce y actúa sobre los problemas que invisibilizan nuestra diversidad.

- Nuestra relación con la naturaleza y el planeta, que nos lleva a preguntarnos si la naturaleza es un objeto de dominio o una parte constitutiva de nuestra persona.

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

LA INNOVACIÓN RADIO CON NIÑAS Y NIÑOS ANDINOS

Promoviendo la autenticidad

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

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

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

ARCHIVO ASOCIACIÓN PUKLLASUNCHIS

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

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

El problema epistémico de la educación intercultural

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

En relación con las dos culturas —la oral y la letrada—, suele desconocerse que nos encontramos frente a procesos de pensamiento igualmente complejos y de un alto grado de abstracción. Desde este punto de vista, si las niñas y los niños que atendemos responden al marco cultural quechua, resulta evidente que para facilitar los procesos de desarrollo de sus capacidades debemos empezar por afirmar los marcos de referencia cultural propios y, desde esa fortaleza, desplegar procesos de apropiación de la nueva cultura letrada. Sin embargo, esa ruta pedagógica no se practica cuando se formula el proyecto curricular. Se requiere, en primer lugar, vencer la discriminación de los saberes locales en nuestro mundo profesional, y seleccionar a docentes que mantengan activo su compromiso de profundizar sus conocimientos sobre una y otra cultura, y que tengan un claro interés por indagar, crear y reflexionar sobre pedagogías culturalmente pertinentes.

Veamos situaciones reales que ilustran estas afirmaciones. En la comunidad de Parcotica, en la provincia de Anta, Cusco, una docente invitó a sus estudiantes a analizar un programa radial sobre los sueños. Para esta docente fue revelador descubrir que la tarea pedagógica intercultural no debía consistir solamente en traducir al quechua, de manera lúdica y dramatizada, lo que ocurría en la cabecita de sus estudiantes. En otras palabras, ¿cómo explicarles lo que "ocurre en su cabecita" si lo que han aprendido en su cultura es que, cuando una persona duerme, su *animu* se sale del cuerpo para interactuar de manera independiente, para jugar o para predecir el sueño? Este ejemplo pone en evidencia que el diálogo de saberes no pasa solamente por recurrir a la lengua originaria para explicar un concepto inexistente en el sistema de representación de la comunidad. Reinventar nociones, imágenes

2 Este desafío es tan válido para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como para realidad educativa urbana, ya que esta última atiende a poblaciones migrantes de culturas originarias e indígenas.

y comprensiones, así como ampliar el aprendizaje hasta llegar a conocer otras formas de conceptuar una idea, de relacionarla y apropiarse de ella exige partir de los referentes propios. Además, tratándose de culturas que no se encuentran en posición equitativa respecto al poder, debemos tener el cuidado de no mostrar un saber como más valioso que el otro. Se trata, más bien, de hacer patentes dos formas de nombrar y aprehender el mismo concepto —los sueños—, con sus capacidades correspondientes.

Veamos otro caso. Una docente organizó una sesión de aprendizaje acerca del agua. Llevó a sus estudiantes al río para hacer una actividad experimental. Su sorpresa fue grande cuando divisó en un rincón del río a una alumna que se había negado a participar. A la docente le pareció que la niña estaba meditando. Al acercarse, se dio cuenta de que le estaba agradeciendo al agua: no concebía ninguna actividad experimental sin antes solicitar el permiso necesario a seres como el río, que para ella tienen vida.

Así pues, la reelaboración conceptual[3] va de la mano con el fortalecimiento de la seguridad, la afirmación de la identidad y la valoración personal, requisitos indispensables para lograr cambios cualitativos. A partir de esta constatación, en nuestro trabajo de formación docente hemos precisado las capacidades que consideramos necesario desarrollar para una reelaboración conceptual. Sin embargo, somos conscientes de que, para tener mayor claridad sobre el sistema de representación quechua, debemos encontrar otra estrategia para hacerla visible en la escuela; esto, porque nunca podremos cubrir la riqueza de cada comunidad y cada pueblo representado en nuestras niñas y niños.

Es necesario, entonces, que la expresión indígena se manifieste desde los propios pueblos y se les devuelva a estos la centralidad del aprendizaje. Su necesario protagonismo supone que la vida, los saberes y las formas de pensamiento de las niñas y los niños —así como sus acciones, necesidades y propuestas— ingresen a la escuela y sean motivo de aprendizaje. A partir de esta riqueza de saberes, cada docente indagará y aprenderá. Planteamos, por ello, la apropiación del medio radial, para que expresen directamente sus formas de pensar, y compartan sus saberes, necesidades y propuestas.[4]

Los formatos radiales y la cosmovisión andina

> [...] en el quehacer radiofónico [niños y niñas] se convierten en mediadores de los modos en que se comprende la vida, sus propias vidas. Han logrado que a través de sus programas de radio la gente se reconozca y los reconozca desde los particulares modos en que la lengua es hablada, que no solo transporta información sino además comunica sentimientos y sentidos; de esta manera, con voz propia, se hacen del espacio público (Campos 2017: 158).

Para lograr este grado de apropiación del medio radial debimos superar varias contradicciones. Compartimos aquí algunas de ellas. En la primera evaluación, a los seis meses de haber comenzado el proyecto, nos dimos cuenta de que el micrófono era el centro de atención y aprendizaje: niñas y niños se ubicaban en función de que sus voces se escucharan mejor. La intención era buena, pero el foco de atención no estaba en el producto. Cuando reflexionamos sobre el currículo oculto de los docentes descubrimos que les preocupaba su "prestigio profesional", en tanto que estaban expuestos al escrutinio de los medios de comunicación masiva. Decidimos, entonces, cambiar el foco de atención del micrófono a las escenas en el espacio físico. Caminar de un lado a otro para presentar cada escena ayuda al desarrollo de las nociones de tiempo y espacio, ya que para ellos están unidas en el tiempo presente y necesitan ese nivel de concreción:

> ¿Cómo hago para lograr el efecto de ir de la casa a la chacra? Para los niños, fácil... Muchas veces los editores tienen que ir con el grabador corriendo a los niños, porque ellos piensan 'si esta es mi casa y alla *está la chacra, entonces tengo que caminar*'... y se van no más", cuenta Isabel [...]. Todo lo que graban lo tienen que vivir [...] porque la concepción del espacio-tiempo es muy diferente a la visión de la cultura occidental. [...] Ellos no van hacia el micrófono, el micrófono va hacia ellos (Iuliano y Leguizamón 2011: 6).

En otras palabras, desde la cosmovisión quechua, apropiarse del medio radial implica adecuar los formatos radiofónicos estándar para darle espacio a otra herramienta simple: escenas creadas por las niñas y los niños, que fomentan su libertad de expresión. Esto se logra cuando

3 En el marco del proyecto, *reelaborar* se refiere al proceso socioemocional y cognitivo de cada participante y del colectivo, para producir nuevos conocimientos y saberes. Se trata de lograr una versión propia del nuevo saber, que garantice la afirmación personal. Es el concepto central de nuestra propuesta pedagógica. La trabajamos con estudiantes y docentes para lograr la resignificación de sus saberes pedagógicos.

4 Para otorgarle soporte a este proceso hemos producido 265 investigaciones etnográficas,130 materiales elaborados por líderes y lideresas de organizaciones de base, 8 libros para niñas y niños, y 9 folletos para docentes sobre temáticas culturales.

ARCHIVO ASOCIACIÓN PUKLLASUNCHIS

Carnavales en la comunidad de Tambohuaylla, distrito de Lares, provincia de Calca, región Cusco. Niñas y niños de la IEP 501086 Tambohuaylla. Tercero y cuarto grados. Programa radial del 2011.

narran sus escenas tal y como las viven. Así, producen textos narrativos en quechua o castellano o dibujan sus escenas en el aula durante el proyecto de aprendizaje, aunque al momento de grabarlas no necesiten leer ni mirar su secuencia, porque están narrando episodios de su vida. En la mayoría de los casos, para narrar una fiesta ritual o una actividad en la chacra llevan sus herramientas, sus animales, sus vestimentas, y convierten el programa radial en una representación de la realidad.

Un ejemplo maravilloso es el de los padres de familia de la comunidad de Sasicancha, distrito de Chinchaypukyo, en Anta, quienes, para producir su programa radial sobre el Machu Tomachiy,[5] se trasladaron al lugar mismo de la ceremonia —a más de 4000 metros de altitud—, llevaron sus animales, su vestimenta y su comida, y grabaron mirando al sol y sin ojotas. Aunque la grabación solo es de audio, realizaron el ritual con respeto porque estaba en juego su cosmovisión y representación cultural.

Las representaciones mentales frente al código sonoro

Como apoyo para la producción de programas radiales, muchas veces usamos códigos sonoros que consideramos universales; pero ¿qué representación mental les sugieren esos códigos a niñas y niños de culturas orales? En el monitoreo de los programas observamos lo difícil que les era imaginar escenas secuenciadas que ocurren en espacios físicos diferentes. Para niñas y niños de la ciudad, el uso de ciertas melodías o cortinas musicales sugieren el paso del tiempo y una variación en el espacio. Quienes provienen de pueblos originarios no necesariamente establecen esa misma relación, porque en cada efecto que producen expresan sus propios saberes y conceptos. En Caluyo, Ayaviri, Melgar, Puno, por ejemplo, un niño de tercer grado, responsable de hacer el efecto del viento, le dice a otro: "Oye, estamos en marzo, estás haciendo mal el viento… ¡ese es viento de agosto!". En este sentido, la creación de efectos es vital no solo por las capacidades creativas que se despliegan, sino también por el simbolismo que conllevan. En esta experiencia, el lenguaje simbólico tiene un papel primordial para una verdadera apropiación del medio radial.

LA VALORACIÓN DE LO DIVERSO COMO REQUISITO PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA

Cuando la escuela y los medios de comunicación como la radio oficializan la diversidad en toda su plenitud, la comunidad educativa le otorga un valor diferente. En las aulas, cada día se escuchan en directo las voces de niñas y niños participantes y de otros actores locales que difunden en quechua sus concepciones, saberes, experiencias comunales exitosas, relatos sobre personajes significativos de la comunidad, costumbres, actividades agrícolas rituales o festivas, mitos, cuentos, leyendas.

Junto a estas experiencias se muestran otras de distintos lugares del país y del mundo, con la finalidad de promo-

5 Ritual que se celebra en la referida comunidad con las llamas machos con el fin de darles fortaleza para la carga del guano que trasladan desde corral hasta las chacras de cultivo de papas.

ver el reconocimiento de las diferencias. Este contenido convierte los programas en materiales pedagógicos interculturales que enriquecen el ambiente comunicativo del aula; por ello, se conservan como una audioteca. Una muestra es el episodio radial *Manchachi con calavera de suq'a machulas* (26.5.2010), de Rayampata, Calca, Cusco, que nos permite identificar el *manchachi*, espantapájaros de los campos del Valle Sagrado, y el *kakashi*, del Japón, a partir de la simbología de sus respectivas culturas.

Los dos mil programas, emitidos por veinte emisoras de alcance local y regional, logran no solo que las niñas y los niños sean felices al producirlos, sino también que analicen las diferencias, acercamientos y mecanismos de solución que unos y otros pueblos han implementado para resolver problemas.

El trabajo en torno a la discriminación y el racismo empieza aquí entre las miradas, incomprensiones y dificultades que tienen una y otra comunidad, o si juzgamos el quechua de personas de Ayacucho, Puno o Cusco. Una mirada crítica de lo cercano nos permite comprender en una mayor magnitud la invisibilización regional y nacional, sin sentirse víctima del proceso.

El enfoque territorial en la pedagogía de la escuela

El desarrollo de la criticidad requiere una contextualización permanente; por esta razón, en la pedagogía de nuestras escuelas implementamos el enfoque territorial. Una educación para la vida requiere pensar en el aquí y ahora de nuestras niñas y niños. Pero ¿de qué vida hablamos? ¿Cuáles son esos espacios donde se desenvuelven nuestras vidas? ¿Cómo nos interrelacionamos con otras personas en esos espacios? ¿Qué responsabilidad asumimos para cuidar y recrear nuestros territorios, y qué capacidades requerimos para actuar en ellos? ¿Hacia dónde se proyectan estos territorios? ¿Sentimos que nos pertenecen?

Para responder, necesitamos redefinir lo que entendemos por territorio. Desde nuestro punto de vista, el concepto de territorio involucra una construcción subjetiva, social y política del espacio geográfico (Múnera, 2015). En el territorio se gestan relaciones y dinámicas entre los seres que los habitan; sus encuentros y desencuentros, su historia, sus saberes y valores culturales del patrimonio inmaterial en su ejercicio actual y cambiante. El territorio es, en suma, fuente de reelaboración, revitalización y afirmación de nuestros pueblos; y como tal, un espacio de vida. Por ello, "un enfoque territorial no solo ve el contexto o a los actores educativos, sino que considera a la persona en su multidimensionalidad: como hijo, vecino, comunero, profesional, activista, funcionario dentro de un contexto social" (CNE 2014: 6).

Desde esta perspectiva, la formación docente comprende el uso de estrategias tales como mapas parlantes,[6] calendarios comunales, programas radiales o el velo de la historia, así como los registros territoriales y de los productos locales o las narrativas territoriales.[7] La idea es recrear las visiones y los diálogos entre uno y otro territorio, identificando los elementos simbólicos que los pueblan, las vivencias que marcan y el modo de relacionarse con los seres de la naturaleza, para aprender de la biodiversidad y del patrimonio cultural inmaterial.

En las aulas, estos conocimientos, que provienen de las familias, los proporcionan los mismos niños y niñas. En las zonas rurales, por ejemplo, aportan sus conocimientos sobre los espacios ecológicos:

> "[…] la riqueza de los conocimientos de los niños […] incluye un gran bagaje de vocabulario sobre la flora, la fauna y los espacios ecológicos. Si hemos percibido esta riqueza discursiva y lingüística en la actividad del pastoreo de un solo día, debemos imaginar cuál es el potencial de conocimientos discursivos, cognoscitivos y prácticos de los niños en las distintas actividades locales" (García 2004).

Ellos muestran cómo apropiarse del respeto y la comunicación con la naturaleza a partir de una interrelación que brota desde lo profundo del ser.

Junto con estos logros, en zonas urbanas identificamos otros con el mismo grado de significatividad y generación de aprendizajes. En este caso, el concepto de territorio nos permite abordar la dimensión migrante de las familias, profundizar en los vínculos interculturales y visibilizar la

6 *Mapas parlantes pertenece al método de la cartografía social participativa utilizada en Latinoamerica y en Cusco y Apurímac desde los años ochenta. Se trata de una representación gráfico-plástica del territorio que se elabora desde la cosmovisión y representación de los sujetos de aprendizaje. En la experiencia de Pukllasunchis, se utiliza la herramienta desde el año 2006, tanto en las escuelas como en educación superior y comunitaria.*

7 Gerardo Damonte (2011) define las narrativas territoriales como descripciones del territorio hechas por grupos sociales que dan sustento espacial a discursos o prácticas colectivas. Para nosotros, también se trata del hilo conector de las personas migrantes con sus territorios de origen y cómo estos se expresan en la dinámica de los ámbitos citadinos.

ARCHIVO ASOCIACIÓN PUKLLASUNCHIS

Sara astay (traslado del maíz). Comunidad de Ccachin, distrito de Lares, provincia de Calca, región Cusco. Comuneras y madres de familia. Investigación 2013-2014.

capacidad de resiliencia, la construcción de identidad territorial, la responsabilidad ciudadana y aquello por lo que vivimos y por lo que queremos vivir. Aprendemos día a día a amar esos espacios de vida y a comprometernos por preservar nuestra herencia cultural.

Así, a partir del análisis de la cotidianidad se abren comprensiones de realidades diversas y lejanas. Con ello se genera una apertura para el diálogo horizontal, condición indispensable para lograr una cultura de paz. Estos son los verdaderos escenarios de aprendizaje, desde donde se puede —y se debe— ejercer la ciudadanía infantil.

CONCLUSIONES

La tarea estará inconclusa si la exigencia del redescubrimiento cultural es unilateral. Plantear el desafío de aportar a un proyecto intercultural nacional que tenga como protagonistas las culturas invisibilizadas de nuestra nación supone una permeabilidad profesional y humana que nos exige estar alertas para evitar interpretarlas desde nuestra subjetividad.

El mayor logro de esta experiencia se da en los propios grupos humanos, en las caritas sonrientes de niños y niñas de zonas urbanas y rurales que se comunican y disfrutan porque están siendo reconocidos y valorados. Estos grupos, históricamente marginados y excluidos, constatan y valoran el enorme poder que ostentan la comunicación y la educación, para afirmar sus derechos, defender la libertad de ser ellas y ellos mismos, y aportar a la construcción de un país digno, lleno de orgullo y personalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS CÁRDENAS, Silvia (2017). *La práctica radiofónica desde el proyecto "Radio con niñas y niños del Cusco": una herramienta pedagógica de expresión cultural de los estudiantes.* Tesis de licenciatura. Universidad Mayor Nacional de San Marcos, Facultad de Letras y Ciencias Humanas Escuela Profesional de Comunicación. Lima.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2014). Gestión descentralizada con enfoque territorial, desafío urgente en el país. *Boletín CNE,* 37, marzo, pp. 12-13.

DAMONTE, Gerardo (2011). *Construyendo territorios: narrativas territoriales aymaras contemporáneas.* Lima: Grade.

GARCÍA, Fernando (2004). *Uso de lenguas en el proyecto radio.* Informe de investigación. Cusco.

IULIANO, Paula y Patricio LEGUIZAMÓN (2011). *Hormiguitas Parlantes.* Proyecto Radio Mochila, www.radiomochila.com.

KOVADLOFF, Santiago (2015). *Cuatro desafíos de nuestro tiempo.* Conferencia dictada en Montevideo. https://www.youtube.com/watch?v=iqfBzRy7KKQ

MÚNERA MONTES, Liliana (2015). *Herramientas de diversificación didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Exploración de territorios rurales y urbanos.* Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), Curso de Formación Educación Intercultural Bilingüe.