

Construyendo una docencia con sus comunidades ycria

El autor reflexiona sobre los desafíos que el contexto político y educativo actual impone al desarrollo del pensamiento crítico de la docencia peruana. Analiza el aporte de TAREA a la formación docente en servicio, su propuesta político-pedagógica para la formación docente continua y los aprendizajes derivados de su aplicación.

PALABRAS CLAVE:
Docencia,
Educación liberadora,
Educación popular,
Formación docente.

Building a teaching practice committed to its communities
The author reflects on the challenges that the current political and educational context imposes on the development of critical thinking in Peruvian teaching. He analyzes TAREA's contribution to the education of teachers in service, its political-pedagogical proposal for continuous teacher's education, and the lessons learned from its application.

KEYWORDS:
Teaching,
Liberating Education,
Popular Education,
Teacher Training.

SEVERO CUBA MARMANILLO

Exdirector de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural del Ministerio de Educación. Asociado de TAREA.

comprometida dora de nuevas pedagogías

UN PUNTO DE PARTIDA

En TAREA, durante la segunda mitad de la década de 1990 realizamos un proceso de reflexión institucional para actualizar los sentidos y la estrategia de nuestro actuar. El educar era una pasión, y apostamos por el derecho a la educación precisando que se trataba de ejercerlo como una experiencia liberadora. Éramos —somos— una comunidad de pensamiento y acción transformadora de la educación, en un constante reimaginar el proyecto de país que da sentido a la praxis pedagógica. Tocaba decidir ajustes en nuestro trabajo y organización.

Tras un período de experiencia en espacios locales, volcados a trabajar con actores de la escuela pública, necesitábamos repensar nuestra praxis de educación popular. Las organizaciones de trabajadores, campesinos, pobladores y juventudes se habían debilitado tanto por el conflicto armado interno como por la hegemonía autoritaria y la corrupción sistémica en el Estado, que generaron una grave crisis institucional. Era el segundo quinquenio de Alberto Fujimori; y ni la Constitución de 1993 ni la ilusoria recuperación posterior al shock económico habían resuelto la desigualdad y la precariedad existentes en el Perú. ¿Cómo actuar en un tiempo de grandes dificultades para la acción colectiva y para la incidencia en políticas públicas? ¿En qué espacios y con qué actores era necesario interactuar desde la perspectiva de la educación popular?

En esta deliberación asumimos la necesidad de trabajar con un actor clave de la educación: el magisterio. Entendiendo que para abordar la cuestión docente se requería un enfoque integral, creamos un área de desarrollo magisterial. Por ello, nos propusimos elaborar un enfoque centrado en la docencia, investigando su praxis pedagógica y su vida profesional, para, sobre esa base, formular propuestas de políticas públicas que promovie-

ran un profesorado comprometido con una educación liberadora. Si bien teníamos ya una trayectoria compartida con maestros y maestras, a partir de entonces desarrollamos de manera más intencionada una perspectiva propia sobre la formación docente.

CONSTRUYENDO UN ENFOQUE

Un primer hito fue el Seminario Internacional “Perspectivas y propuestas para el desarrollo magisterial”, que organizamos en 1999 como parte del 25 aniversario institucional. Para este encuentro elaboramos el documento “La docencia revalorada”, que luego dio nombre a la publicación del libro con los resultados del seminario (TAREA 2000). El texto planteaba la necesidad de construir nuevos sentidos sobre la carrera magisterial mediante un enfoque integral que articulara las dimensiones sociales, epistemológicas y ético-políticas de la profesión. El planteamiento se centraba en la resignificación de la docencia, el concepto de desarrollo magisterial y las propuestas de política para su consecución, con especial atención a los desafíos de la formación docente continua. En el documento (TAREA 1999), señalamos que:

“ Una sociedad culturalmente autoritaria presiona por configurar una docencia que enseñe a obedecer, a temer al “superior”; que propicie un principio de autoridad vacío de sentido y un fetichismo frente al conocimiento, aspectos todos que devienen en la violencia como forma de vida. Pero esta misma sociedad es un medio en que la cultura autoritaria está en crisis, y es la misma que espera otra docencia y otra educación. Pero ello será fruto de un nuevo contrato social entre la sociedad, el Estado y la docencia (p. 10).

Plantear una crítica de esa educación y proponer pistas para configurar una nueva docencia fue una de las tareas del seminario. El texto propuso una visión de las maestras y los maestros como profesionales

que “se reconocen como una comunidad profesional con capacidad para intervenir en la crítica y la transformación de la escuela: formados ética, cultural e intelectualmente, responsables de sus decisiones y acciones en el aula y la escuela, creadores de saber pedagógico” (p. 17). También proponía desafíos, tales como los siguientes:

“ [La urgencia de] diseñar la organización y estrategias de formación inicial y continua en función de las características heterogéneas del magisterio, lo que implicaba una reforma de la formación docente. En esa línea, la necesidad de invertir en la formación de los formadores e Integrar la formación inicial y continua en un sistema de educación permanente (p. 24).

“ Incorporar el enfoque reflexivo de la enseñanza en los programas de formación inicial y continua, que se basa en reconocer y propiciar la autonomía y el protagonismo docente, por lo cual damos énfasis a la confianza en la capacidad de aprender de los maestros y el respeto a su autonomía profesional y la de los centros educativos. Enfrentar estos desafíos exige vincularlos a otros cambios en el sistema educativo (p. 25).

A partir de ello formulamos también algunas propuestas de acción. Entre estas, la constitución de una masa crítica de formadores, la diversificación de los sistemas de formación para atender las distintas realidades de la docencia y de la educación escolar en el país, y la evaluación de la calidad y los resultados de la formación tanto inicial como continua, con métodos que incluyeran la opinión docente. Era noviembre de 1999. Hoy, veinticinco años después, con mayor experiencia y una reflexión acumulada, estos desafíos y propuestas aún nos resultan vigentes en lo sustantivo.

En el seminario se conformó un grupo de trabajo sobre políticas de formación docente. Este colectivo formuló conclusiones críticas referidas a dos aspectos fundamentales: el sesgo de desconfianza hacia el magisterio —que persiste— y una concepción restrictiva del perfil docente, según la cual la investigación pedagógica no es parte del quehacer docente sino una labor especializada.

Asimismo, se afirmó la necesidad de “Desarrollar una comunidad crítica de formadores, productora de conocimientos e innovaciones pedagógicas” sobre la enseñanza y el aprendizaje, y se planteó

“ Promover programas de formación continua para formadores que involucren la investigación en y sobre la práctica educativa misma, proponiendo medidas más específicas,

como una política de formación de formadores que coloque la investigación como estrategia central de tal formación, así como la generación de grupos de intercambio en torno a la reflexión y sistematización de la experiencia pedagógica del formador y establecer redes interinstitucionales a nivel nacional e internacional dedicadas a la formación de formadores (p. 334).

En esa misma línea, se propuso

“ Consolidar un sistema de formación en servicio en los propios centros educativos, desde el interior de las escuelas, junto con la tarea de desarrollar una conciencia crítica de los docentes y propiciar capacidades para investigar y sistematizar sus experiencias en un marco de propuestas educativas descentralizadas y currículos diversificados (p. 335).

Como se ve, la apuesta por el reconocimiento del protagonismo docente en la creación de saber pedagógico fue un elemento muy presente.

La propuesta incluía la generación de acuerdos regionales para la educación rural, así como la formación docente con programas diversificados, pertinentes, holísticos e interculturales, que recogieran saberes locales y experiencias exitosas de las maestras y los maestros rurales. La idea de las redes rurales —con amplios antecedentes en la educación nacional—, se resumió en la necesidad de fomentar la organización de los docentes rurales estableciendo instancias permanentes de cooperación e intercambio”, con las redes como “base para un sistema de formación permanente con apoyo del Estado” (p. 337).

El seminario nos permitió avanzar en la construcción de un enfoque que orientara la formación docente, en la elaboración de propuestas de política planteando una exigencia de integralidad, y en la convicción de que la reforma de la profesión se articula necesariamente con la reforma de la propia escuela. Proponíamos que las maestras y los maestros pudieran descentrarse en la relación con sus estudiantes y se convirtieran en un sujeto colectivo que propusiera políticas, sobre todo en el espacio local.

Junto con todo el entusiasmo allí generado, también se vislumbró un riesgo: que la propuesta de cambio de paradigma —que exigiría un gran esfuerzo— se desgastase si no lográbamos materializarla en acciones concretas. Como señaló Manuel Iguiñiz, si había frustración podía darse un retorno a lo más tradicional (Tarea 2000).



ARCHIVO TAREA

FORMAR DOCENTES EN UNA PRAXIS PEDAGÓGICA INTERCULTURAL

La experiencia de TAREA en formación docente ha tenido diversos escenarios. En este acápite partimos de la experiencia con docentes de escuelas rurales de educación intercultural bilingüe (EIB) en la provincia de Canchis, Cusco, en alianza con el Instituto Superior Pedagógico de Tinta a inicios del siglo actual.

En este quehacer, nuestro foco se centró en la autorreflexión docente sobre la praxis pedagógica como estrategia de transformación de dicha praxis. Parte sustantiva de esta reflexión implicaba revisar los modos de entender tanto los procesos de aprendizaje de sus estudiantes como su educación contextual; esto es, entender a las familias y sus concepciones culturales sobre la infancia y la crianza. La reflexión también implicaba una noción de contexto entendido como la comunidad y su historia formadora de un territorio para la continuidad de su vida, incluida la forja de una cultura que abarca la espiritualidad, el conocimiento, la organización social y la relación recíproca entre el mundo y la gente. Todos estos elementos estaban implicados en la concreción de la experiencia escolar y conformaban una agenda de investigación pedagógica que orientaba la formación docente en la que estábamos comprometidos. Los aspectos metodológicos eran funcionales a este proceso integral.

Dos testimonios de este enfoque son la experiencia en la escuela de Paropata (Combapata, Canchis, Cusco) y las

investigaciones de docentes sobre culturas comunitarias y praxis pedagógica.

La sistematización de la experiencia de Paropata, “Aprendiendo a leer y escribir desde el saber andino”, elaborada por Valentín Ccasa y Miguel Ángel Torres (2007), expresa una disidencia al incluir la frase “desde el saber andino”, pues está enunciando un lugar, una historia y una episteme distintos a la lógica de la estandarización global. El trabajo de Ccasa y Torres propone una acción pedagógica alternativa, en la cual las comuneras y los comuneros —con sus saberes— son fuente del proceso educativo y comparten la acción de educar. Esto visibiliza la presencia actuante de una cultura andina con una pedagogía propia, cuya existencia es fundamental reconocer y valorar para hacer posible una praxis pedagógica pertinente con los sujetos y sus contextos.

Un aspecto central que destaca el texto de Ccasa y Torres es la naturaleza oral de la cultura quechua y el lugar complementario de la lectoescritura como aprendizaje de otra forma de comunicar, diferente de la oralidad, sin entenderla como superior o supletoria. La enseñanza se realiza de modo que “el proceso de la cultura escrita y lectora no socave la oralidad sino más bien sea un proceso incremental de mink'a de saberes entre ambos mundos” (p. 60). En este sentido, advierten que “la escuela no puede seguir siendo el elemento colonizador del siglo pasado” (p. 60) y proponen que la escuela rural andina pueda ofrecer espacios educativos para que las alumnas y los alumnos “comprendan que sus

manifestaciones y prácticas son singulares, que tienen otras maneras de expresar y dialogar con las diferentes comunidades que habitan el *pacha* (tierra y tiempo) y [que] a través de este diálogo se da la crianza cariñosa con todos" (p. 60).

En cuanto a las experiencias de investigación de docentes sobre culturas comunitarias y praxis docente, Huber Santisteban (2006) señala que

“ Continuamente se le exige al profesor, profesora, a cualquier otro profesional, que se esfuerce por ser innovador en su práctica, que someta esta a hipótesis que se contrasten y, por tanto, que su actividad adquiera las características de un auténtico proceso de investigación. Sin embargo, el ejercicio de la docencia aún es llevada a efecto como una técnica de enseñanza, enmarcada dentro de un proceso repetitivo, sin cabida para la reflexión, tornándose meramente instrumentalista (p. 49).

Este planteamiento expresa una crítica y plantea la dificultad de cambiar esa "gramática dura" que concibe a cada docente como un sujeto a ser instrumentado. Una instrumentalización que opera en dos sentidos: primero, mediante la creencia de que los problemas pedagógicos se resuelven dominando un repertorio metodológico preestablecido, con lo que se trataría solo de que los docentes dominen este instrumental; y segundo, al convertirlos en instrumentos de aplicación de un paquete tecnológico y político que prescribe su acción pedagógica. Esta preocupación, ya señalada en La docencia revalorada (Tarea 2000), motivó, en la experiencia concreta, la superación de la idea instrumental de la docencia y el consiguiente tránsito a una praxis docente de investigación.

Ahora bien, esta cuestión encierra una complejidad: la investigación aquí propuesta difiere de aquella realizada por quienes hacen de la escuela y sus diversos tópicos un campo propio de investigación. Surge, entonces, una interrogante clave: ¿quiénes tendrían que definir el campo de investigación inherente a la praxis docente? Santisteban recupera la crítica de Henry Giroux (1990) en el sentido de que no se puede "reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas" (p. 172). Entonces, en esta línea de pensamiento, al colectivo docente le corresponde desarrollar críticamente los currículos en diálogo con las preocupaciones emergentes de sus praxis pedagógicas.

Como señalamos antes, la praxis no se refiere a un quehacer en un aula ideal exenta de contexto. Como señalan Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1988: 25-27), citados en Santisteban (2006),

“ [...] el tipo de conocimiento demandado a la investigación no se limitaría a las cosas que afecten a la actuación en clase y la técnica pedagógica, sino que debería incluir aquellos conocimientos orientados a facilitar la discusión cooperativa en el seno de la profesión como conjunto, y acerca del contexto amplio social, político y cultural dentro de la cual aquella actúa (p. 50).

En la experiencia de Canchis, Cusco, la investigación se asumió esencialmente como una oportunidad de visibilización y comprensión más profunda del mundo cultural inmediato del que forma parte la escuela en el territorio, a partir de un estudio específico —o punta de la madeja— que puede ser la historia de la comunidad, relatos orales, vestimenta propia de la comunidad, rituales agrícolas o pecuarios, migraciones locales, calendario agrícola, conocimientos técnicos u otros.

Esta experiencia de formación de docentes investigadores implicó una estrategia de talleres y acompañamiento durante un período anual (2005). En los talleres se identificaban los proyectos iniciales de investigación, que se implementaron durante el año particularizando cada investigación, con sesiones personales con cada docente y realizando visitas a las escuelas. Como señala Santisteban (2006),

“ El proceso de formación de profesores investigadores en la práctica requería de reiterados encuentros "cara a cara" entre los profesores investigadores y los miembros de la comunidad. Ello les permitió reconocer sentidos de vida, experiencias o situaciones, profundizar cada vez más en sus experiencias y sentimientos expresados de manera particular, documentar lo que no estuvo históricamente documentado, analizar los puntos de vista de los sujetos y las condiciones histórico-sociales en que se dan, entender de manera más profunda la realidad familiar y social e histórica en la cual está inmerso el niño y la niña y, en consecuencia, evaluar con visión más crítica la práctica escolar, asumiendo que muchas veces "las prácticas escolares callan la voz de los alumnos...", y que el temor del señalamiento, suscita la tendencia al silencio" (p. 53).¹

Estos procesos de "inculturación" de la praxis pedagógica desde los sentidos que emergen del territorio —como realidad histórica— abren la posibilidad de replantear la lógica de colonialidad que impregna coti-

¹ El entrecerrillado de la cita de Santisteban corresponde a Gary Anderson y Kathryn Herr 1992: 17.



diana y profundamente la política educativa que prescribe la vida en las aulas y las escuelas. Cabe decir que aún hoy estamos llenos de interrogantes. ¿Qué escuela puede ser posible desde estas praxis, cualitativamente distintas y disidentes?

Para reflexionar sobre estos procesos, el 2006 realizamos el Seminario sobre Formación de Docentes en Educación Intercultural Bilingüe, que dio lugar a la publicación del libro *Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación docente desde un enfoque intercultural* (Hidalgo y otros 2008).

En este seminario, como escribió Rosario Valdeavellano (2008), dialogamos sobre

“[...] la interculturalidad —inclusive con la ambigüedades e imprecisiones que esto conlleva (JAV)— [que] toca necesariamente una perspectiva política: el tema del poder, de los derechos colectivos de los pueblos indígenas (LT), pero también la pregunta de fondo sobre cómo se va configurando nuestra sociedad (LH); cómo cada persona se reconoce hermanada con cualquier otra [...]. Esto pasa por dejar entrar en nuestras mentes y corazones las luchas y esperanzas de los demás pueblos de la Tierra [...]. Estamos tocando, entonces el cimiento de la interculturalidad, que es un principio básico de vida, contrario al de la acumulación dominante. Se trata de la *reciprocidad*” (p. 8).²

2 Las iniciales, mencionadas como en el original, corresponden a los nombres de los autores de textos contenidos en Hidalgo y otros 2008: JAV, José Antonio Vásquez; LT, Lucy

Y precisa Valdeavellano que “hablar de formación intercultural bilingüe no es un asunto meramente pedagógico, sino político y sobre todo ético” (p. 11). En este espacio reflexionamos sobre la función de la institución escolar en la ruralidad andina.

Liliam Hidalgo (2008), por su parte, señala que

“[...] la educación en las áreas rurales ha tenido a la ciudad como su finalidad y al castellano como la lengua de aprendizaje, contribuyendo al empobrecimiento del campo con un modelo que ha dado a la escuela la función básica de ‘modernizar’, que en nuestro caso se ha traducido en una educación que desconoce lo propio y enseña a migrar (p. 100).

La crítica a la escuela en los contextos rurales es que reproduce el diseño establecido para contextos urbanos y con una orientación monocultural. Cuando se identifican brechas de aprendizaje entre escuelas rurales y urbanas, hay que entender que lo que ha fracasado aquí es un modelo de escuela urbana mesocrática que ha sido instalado en las comunidades sin criterio de pertinencia ni de justicia educativa. Esto ocurre cuando, como señala Valdeavellano (2008), “se consideran criterios de uniformidad, de medición de conocimientos estancos, de descensoimiento de capacidades reflexivas, críticas y creadoras, de descuido de algo tan esencial a la pedagogía como es el real desempeño en referencia al aprendizaje” (p. 11).

Desde la perspectiva intercultural se critica esta escuela entendiéndola como asociada a la modernidad uniformizadora. Hidalgo (2008) señala que

“ La modernidad otorga a la escuela la categoría de medio para afianzar las ideas, difundir las verdades, desarrollar la razón, trasmisitir la cultura, formar en la fe y generar fuerza de trabajo, convirtiéndola en instrumento asociado al desarrollo de ideas fundamentales de este proyecto (p. 101).

Visibilizar este modelo permite mirar sistémicamente la formación docente, que ha preparado a maestras y maestros para insertarse funcionalmente a este modelo de escuela. Las acciones de formación en servicio se orientan a optimizar conductas docentes para optimizar el modelo, incluso en las acciones relativas a la formación docente EIB, cuyos programas

“ [...] han pretendido incorporar elementos de la diversidad; han enfatizado el uso de la lengua materna [...], así como también el uso de contenidos locales. Mas no se ha subrayado suficientemente el cuestionamiento ni la reflexión sobre el modelo social hacia el cual nos dirigimos, sobre los límites de una propuesta lingüístico-pedagógica, y sobre la existencia de un componente [...] político-cultural (Hidalgo 2008: 102).

El colectivo participante en la experiencia de Canchis adoptó una perspectiva de interculturalidad crítica orientada a visibilizar y transformar la situación de desigualdad existente, contribuyendo a formar una sociedad democrática y una identidad nacional basada en la diversidad cultural, étnica y lingüística del país. En esa línea, cuestionaron un modelo formativo que despolitiza al sujeto docente, es decir, lo normaliza en torno a una acción técnica con un entrenamiento en el seguimiento de repertorios o protocolos didácticos.

En un sentido diferente, el seminario propuso desarrollar la reflexividad docente y la politicidad de su acción pedagógica. Justo Oxa (2008) brinda elementos de praxis pedagógica EIB para la formación docente: una exigencia de comprensión de las concepciones culturales presente en el grupo de estudiantes, así como una comprensión de las formas de aprender y de enseñar en las culturas andinas y occidentales, pues, como precisa, “en los Andes los procesos de aprendizaje y enseñanza son contextuales y requieren el cariño y el respeto de quien enseña y de quien aprende; el entorno natural, vivo, tiene la capacidad de enseñar y aprender” (p. 34).

Oxa también propone un diálogo con la comunidad distinto de aquel donde “las demandas y necesidades de la

comunidad son tomadas en cuenta por los docentes de aula desde la perspectiva de la cultura hegemónica” (p. 37) y las prácticas de diversificación resultan funcionales a la escuela de la modernidad. Cabe aquí la idea de mediación cultural —aportada por Reynaldo Rengifo (2008)—, entendida como “la crianza, el cultivo, el conocimiento y la empatía del docente con la diversidad cultural existente en el país [...]. La diversidad nunca ha sido un problema para la vida; pero sí para el poder” (p. 56).

En suma, se identificó la necesidad de construir una escuela que se haga parte de la comunidad, que fortalezca la cultura comunitaria y donde el lugar de la cultura moderna occidental venga de “yapa” —ocupe un lugar complementario— y no signifique un mecanismo de colonización del pensamiento, la emocionalidad y los sueños de nuestros niños y niñas, y de sus familias. Esto supone un enorme esfuerzo tanto para el magisterio como para la comunidad. Pero donde se han generado, estas experiencias han demostrado su poder de transformación de la vida de las infancias y las comunidades, al propiciar el empoderamiento de los actores comunitarios y de la infancia en torno a sus saberes, su espiritualidad, su cultura productiva, y en el desarrollo de una praxis dialógica con la cultura hegemónica.

INTENTO DE SÍNTESIS

El trabajo y la reflexión han continuado avanzando gracias a diversas iniciativas: programas de formación, en alianza con universidades; investigaciones sobre la cultura comunitaria realizadas por maestras y maestros; y elaboración de propuestas de gestión educativa local intercultural. Esto último, en alianza con el Consejo Participativo Regional de Educación (Copare) del Cusco e instituciones hermanas, en un sistema regional de formación docente para el Gobierno Regional, con el antecedente de los Centros Amauta. Además, hacia 2016 se sistematizó la experiencia de formación docente en las provincias de Huamanga (Ayacucho) y La Convención (Cusco), lo que permitió consolidar parte de nuestros aprendizajes acumulados en este campo (Cuba 2016).

Este recorrido perfila un enfoque de formación docente que se sustenta, en primer lugar, en el reconocimiento del protagonismo docente y la centralidad del profesorado en el proceso de formación, en el que la investigación constituye la columna vertebral que otorga sentido a su praxis pedagógica. Esto se logra mediante el reconocimiento y la valoración de la cultura de las familias y de la comunidad, junto con la reflexión crítica sobre las acciones innovadoras implementadas.

En tanto se busca la cambiar esa “gramática dura” que impregna la praxis docente, la formación no es acumulación de información ni mero entrenamiento metodológico: es formación-acción transformadora. Este proceso ocurre en la subjetividad de cada docente, generando una confrontación fecunda con experiencias personales y profesionales que deriva en una re-construcción identitaria y un re-encuentro con su cultura e historia personal. En este marco, el acompañamiento pedagógico equivale a una acción para el empoderamiento, no al ejercicio de un comisariado didáctico.

En el camino, encontramos que es posible construir un modelo formativo desde la *episteme* de los pueblos originarios. Específicamente, en nuestro caso, a partir de las nociones del pueblo quechua. Diseñamos procesos

formativos basados en cuatro dimensiones constitutivas del *runa* (persona): *nuna* (ser), *yachay* (saber), *ruray* (hacer) y *atiy* (poder).

Dada la persistencia del centralismo normativo que limita la actoría en los centros de formación docente e inclina la formación profesional a la banalización o al culto de la razón instrumental, es necesario insistir en voz alta en un planteamiento intercultural y crítico de la formación de la docencia. Lograr una docencia comprometida con un país plural y con una cultura de derechos es un factor clave para la formación ciudadana y la democracia. Las infancias, las familias y comunidades pueden tener en los maestros y las maestras actores aliados en su esperanza y su lucha por una vida mejor en sus propios territorios. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Gary y Kathryn HERR (1992) "La historia oral como método para dar poder a los alumnos. ¿Qué indica su propia voz? En: Mario Rueda y Miguel Ángel Campos (coord.), *Investigación etnográfica en educación*. México: CISE - UNAM.
- CARR, Wilfred y Stephen KEMMIS (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CCASA CHAMPI, Valentín y Miguel Ángel TORRES FARFÁN (2007). Aprender a leer y escribir desde el saber andino. Una experiencia de sistematización. *Tarea*, 66, 56-60. Lima. <https://n9.cl/13cobr>
- CCASA CHAMPI, Valentín y Miguel Ángel TORRES FARFÁN (2008). Aprendiendo a leer y escribir desde el saber andino. En Carolina Hirmas (coord.), *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, tercera parte, estudio de casos, pp. 166-219. Santiago de Chile: Unesco. <https://n9.cl/n7ujw>
- CUBA, Severo (2016). *Diversidad y educación de la infancia andina y amazónica. Un programa de formación en áreas urbanas y rurales en Ayacucho y Cusco*. Tarea: Lima.
- GIROUX A., Henry (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- HIDALGO, Liliam; Justo OXA, Grimaldo RENGIFO, Lucy TRAP-NELL, José Antonio VÁSQUEZ y Nila VIGIL (2008). *Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural*. Lima: Tarea. <https://n9.cl/bzch0>
- HIDALGO, Liliam (2008). Formación docente, interculturalidad y transformaciones sociales. En Liliam Hidalgo y otros (2008), *Docencia y contextos multiculturales...*, pp. 97-114. Lima: Tarea. <https://n9.cl/bzch0>
- OXA, Justo (2008). Formación docente y educación cultural bilingüe: ¿que necesitamos hacer? Hinaqa hinaya kashanpas, manaya hinachu. En Liliam Hidalgo y otros, *Docencia y contextos...*, pp. 31-40. Lima: Tarea. <https://n9.cl/bzch0>
- RENGIFO VÁSQUEZ, Grimaldo (2008). Notas sobre la formación dedocentesparaescuelasruralesandinas. EnLiliamHidalgoyotros, *Docencia y contextos multiculturales...*, pp. 55-69. Lima: Tarea. <https://n9.cl/bzch0>
- SANTISTEBAN, Huber (2006). Profesores investigadores del saber sociocultural. *Tarea*, 64, 43-56. Lima. <https://n9.cl/re8wx>
- TAREA, Asociación de Publicaciones Educativas (2000). *La docencia revalorada. Perspectivas y propuestas para el desarrollo magisterial*. Lima: Área de Desarrollo Magisterial de Tarea.
- VALDEAVELLANO, Rosario (2008). Presentación. En Liliam Hidalgo y otros (2008), *Docencia y contextos multiculturales...*, pp. 7-14. Lima: Tarea. <https://n9.cl/bzch0>