

Empoderando ciudadanas y ciudadanos desde la comunidad y la escuela

Fomentando una comunidad docente crítica y transformadora de su práctica.

Concertando una EIB respetuosa de la lengua y cultura de los pueblos originarios

106



50 AÑOS APOSTANDO POR EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN LIBERADORA

Contenido

1 EDITORIAL, MARÍA AMELIA PALACIOS

2 Formación de dirigentes de organizaciones barriales ESTELA GONZÁLEZ ASTETE & MARITZA CAYCHO FIGUEROA

10 La experiencia de la escuela de formación política y los nuevos desafíos de la política en el país MARÍA AMELIA PALACIOS & MARÍA ROSA BOGGIO

18 EnRedándonos por el derecho a una educación liberadora NÉLIDA CÉSPEDES ROSSEL

24 Una propuesta curricular para promover una educación liberadora NORA CÉPEDA GARCÍA & CONSUELO PASCO VALLADARES

34 Liderazgo estudiantil y formación ciudadana JOSÉ LUIS CARBAJO RUIZ

40 Contexto nacional, democracia y política educativa MANUEL IGUÍÑIZ ECHEVERRÍA

48 Aportes a la construcción de una comunidad de pensamiento crítico a favor de la educación intercultural bilingüe INGRID GUZMÁN SOTA & LILIAM HIDALGO COLLAZOS

54 El enfoque de género en Tarea: desandando un camino EDUARDO LEÓN ZAMORA

62 Construyendo una docencia comprometida con sus comunidades y criadora de nuevas pedagogías SEVERO CUBA MARMANILLO

70 Empoderar a ciudadanas y ciudadanos democráticos desde las escuelas MANUEL BELLO DOMÍNGUEZ

78 La descentralización educativa construida por las personas: una experiencia en Ayacucho HUGO REYNAGA MUÑOZ

84 Fortaleciendo la secundaria rural CESAR GÁLVEZ ALARCÓN

HOMENAJE

93 LUCY TRAPNELL. Una voz coherente por la educación intercultural bilingüe

RESEÑAS

94 Los escritos de Tsirapa: Lucy Trapnell Forero. Una vida dedicada a la educación intercultural bilingüe. Selección de artículos 1984-2021 ROSA MÚJICA BARREDA

tarea

N.º 106, abril 2025

DIRECTORA DE LA REVISTA

María Amelia Palacios Vallejo

CONSEJO EDITORIAL

José Luis Carbajo Ruiz

Manuel Iguíñiz Echeverría

María Amelia Palacios Vallejo

Leonardo Piscocoya Rivera

Milagros Saldarriaga Feijóo

José Luis Vargas Dávila

EDICIÓN

Julia Aída Vicuña Yacarine

CORRECCIÓN

Carolina Teillier Arredondo

DIAGRAMACIÓN

Lluly Palomino Vergara

FOTOS DE INTERIORES

Agencia Andina, Susanne Engelhardt,
Archivo Tarea.

EDICIÓN DIGITAL

© TAREA ASOCIACIÓN DE PUBLICACIONES

EDUCATIVAS

Parque Osores (antes Borgoño) 161,

Pueblo Libre, Lima 21, PERÚ

Teléfono: 424 0997

Fax: 332 7404

Correo: tarea@tarea.pe

Internet: <http://www.tarea.org.pe>

Lima, PERÚ

I.S.S.N.: 0252-8819

HECHO EL DEPÓSITO LEGAL EN LA

BIBLIOTECA NACIONAL DEL PERÚ: 95-0815

AUSPICIADO POR:

AXIS

Brot
für die Welt

Con el apoyo de:
Solidaridad Internacional Infantil
Dinamarca

MARÍA AMELIA PALACIOS VALLEJO
Directora

La Asociación de Publicaciones Educativas TAREA ha cumplido 50 años de trabajo ininterrumpido en favor de la población que en el Perú se encuentra excluida de numerosos derechos. Los celebra reconstruyendo algunos hitos del camino recorrido y reflexionando sobre lo aprendido de sus apuestas político-pedagógicas por transformar la sociedad, la pedagogía y la política en el país.

TAREA nace en 1974 como una asociación civil sin fines de lucro dedicada a producir materiales educativos para fomentar la organización y concientización de la población que migró masivamente del campo a la ciudad en busca de oportunidades de trabajo y desarrollo. A partir de la década de 1980 las y los educadores de TAREA se vuelcan a trabajar en asentamientos humanos informales surgidos en la periferia de Lima, inspirados en las ideas de Paulo Freire y decididos a promover una conciencia crítica a través de una pedagogía liberadora y dialógica. TAREA se hace parte, desde entonces, de una corriente de educadores latinoamericanos que apuestan por analizar críticamente las relaciones de poder dominantes y transformar la sociedad en una más democrática, justa y equitativa.

Los autores y autoras de los artículos, ex y actuales educadores de TAREA y aliados, describen el contexto sociopolítico de cada experiencia, los objetivos que las animaron y el enfoque pedagógico que las guio. Reflexionan sobre cómo las múltiples crisis actuales tensionan la misión de TAREA: transformar a las personas y a sus organizaciones en agentes de su propia historia y protagonistas de cambios sociales que garanticen el bien común.

No es posible reseñar aquí todas las experiencias reunidas en este número; solo cabe destacar algunas rutas de acción que TAREA priorizó en diversos momentos históricos.

En medio de la aguda crisis económica de los años 1980, el aumento de la pobreza y el inicio del conflicto armado interno, TAREA se dedica a formar dirigentes de sectores populares para fortalecer sus organizaciones de base, encontrar soluciones colectivas a sus problemas más apremiantes y participar en la planificación y promoción del desarrollo local. Promueve la formación política de dirigentes en escuelas de formación político-popular, organizadas en sus territorios como espacios de diálogo y reflexión —entre intelectuales y dirigentes políticos o sociales— sobre el Perú, sus problemas y posibilidades, formas de hacer política y el protagonismo popular en la política.

Cuando el régimen autoritario y populista del fujimorismo debilita la acción de las organizaciones de la sociedad civil, TAREA empieza a trabajar en escuelas públicas con docentes, estudiantes y familias de sectores populares, con una propuesta curricu-

lar y pedagógica orientada a garantizar su desarrollo humano integral y su derecho a una educación liberadora. Aporta al país una propuesta curricular para la educación primaria basada en competencias, acompañada de guías para docentes y textos para estudiantes por grado, centrados en la identidad y el sentido de pertenencia, buscando afirmar a niñas y niños como sujetos de derechos.

La caída del régimen autoritario de Fujimori en el 2000 da paso a un período de transición hacia la democracia durante el cual TAREA inicia en la región Ayacucho un programa de educación ciudadana para adolescentes de secundaria que habían crecido en medio del conflicto armado interno iniciado por Abimael Guzmán. El programa, que continúa en esa región y en Lima Sur, trabaja con estrategias pedagógicas y materiales educativos que los forman como ciudadanas y ciudadanos comprometidos con la democracia y los interpelan sobre asuntos públicos relacionados con la ética y la política. Tales líderes estudiantiles han creado sus propias organizaciones, con las que intercambian experiencias, identifican necesidades y demandas, y construyen agendas de acción pública que sustentan ante las autoridades políticas y la ciudadanía.

Su compromiso con el reconocimiento de la diversidad cultural del país y la lucha contra la discriminación y el racismo llevan a TAREA a promover una educación intercultural bilingüe (EIB) con calidad y pertinencia cultural, y a elaborar una propuesta pedagógica EIB dirigida a desarrollar la identidad cultural. Esta es una propuesta implementada durante más de 20 años con docentes y escuelas rurales de la región Cusco y, actualmente, en las regiones Ayacucho y Loreto. Ha auspiciado investigaciones sobre el saber local y producido materiales educativos en lenguas originarias para docentes y estudiantes, y fortalecido capacidades de docentes y líderes comunitarios para incidir en políticas favorables a la EIB.

Los análisis de coyuntura, el trabajo en favor del desarrollo magisterial, la descentralización educativa, el fortalecimiento de la educación secundaria rural, la formación docente y de adolescentes en equidad de género, la educación en y para la democracia, así como el trabajo en redes, coaliciones y alianzas nacionales y latinoamericanas por una educación liberadora y transformadora, son otras prácticas de TAREA que encontrarán reseñadas en este número.

Hoy, cuando los tiempos son otros en el mundo y en el Perú gobierna una coalición ultraconservadora con una política educativa indiferente a las desigualdades y una vocación de control y censura de la libertad de expresión y de enseñanza, a TAREA le toca seguir educando en y para la democracia, y participando en la disputa por una educación emancipadora y una sociedad más inclusiva y justa.

Formación de dirigentes de

Uno de los campos que concentró los esfuerzos institucionales de TAREA durante las décadas de 1980 y 1990 fue la formación de dirigentes barriales. Este artículo, que narra la experiencia desarrollada de 1983 a 1994, reflexiona sobre cómo las apuestas fundamentales de TAREA se hicieron realidad en esos años, junto con esbozar los desafíos que enfrenta hoy la formación de líderes urbanos.

PALABRAS CLAVE:

Bibliotecas populares,
Educación ciudadana,
Educación popular,
Movimiento barrial,
Organizaciones sociales.

Training of leaders of neighborhood organizations

One of the areas in which TAREA focused its institutional efforts during the 1980s and 1990s was the training of neighborhood leaders. This article, which recounts the experience from 1983 to 1994, reflects on how TAREA's fundamental commitments became a reality in those years, along with outlining the challenges facing the training of urban leaders today.

KEYWORDS:

Popular Libraries,
Citizenship Education,
Popular Education,
Neighborhood
Movement,
Social Organizations.

ESTELA GONZÁLEZ ASTETE

Licenciada en Sociología, magíster en Gerencia Social por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Trabajó con TAREA en la formación de dirigentes barriales y en la educación ciudadana en escuelas públicas de secundaria. Actualmente es especialista senior en Educación del Programa de Apoyo a la Cooperación Canadiense en el Perú.

MARITZA CAYCHO FIGUEROA

Licenciada en Sociología, egresada de la maestría de Sociología de la Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Actualmente es jefa del Área de Desarrollo Social de Alternativa, Centro de Investigación Social y Educación Popular.

organizaciones barriales



ARCHIVO TAREA

HITOS EN LA FORMACIÓN DE DIRIGENTES 1983-1994

1983-1986: crecimiento de bibliotecas populares y posicionamiento de las municipalidades

TAREA diseñó su trabajo en barrios populares de Lima a partir de una lectura de los cambios que estos atravesaban, centrando su atención en tres:

a Barrios que combinaban zonas que iniciaban su consolidación urbana —con títulos de propiedad, servicios básicos y líneas de transporte público—, con zonas recién “invasadas” —con viviendas precarias, ubicadas en lugares de difícil acceso y sin servicios básicos—.

b Mayor diversidad entre las características de sus pobladores, con jóvenes nacidos en el barrio —lo que afianzaba su identidad limeña—, diversas ocupaciones económicas —algunas formales y, las más, informales—, y una mayor desigualdad socioeconómica interna.

c La creciente importancia de las organizaciones de mujeres, generalmente vinculadas a la alimentación y la salud, lo que enriquecía el entramado organizativo de los barrios a la par que evidenciaba tensiones con los comités vecinales que atendían temas de titulación y servicios básicos, en su mayoría conformados por hombres.

En este período, los gobiernos municipales —organismos del Estado más cercanos a la población— se proyectaron como actores políticos clave para atender los problemas cotidianos de los sectores populares, más aún cuando eran gestionados por partidos que levantaban banderas de justicia social, y cuando la Municipalidad Provincial de Lima era gobernada por un frente político como Izquierda Unida. Consecuentemente, TAREA desarrolló dos líneas de acción relacionadas con la formación de dirigentes:

a El apoyo a bibliotecas populares impulsadas por organizaciones juveniles y parroquiales en barrios urbanomarginales de los distritos de Independencia, Comas, Carabayllo, San Juan de Miraflores y Villa El Salvador (González y Merino 1983). Esto, con el objetivo de fortalecer la educación comunitaria y las acciones culturales como espacios de afirmación popular, así como el liderazgo de sus jóvenes para habilitarlos a incorporarse al entramado organizativo de sus barrios y expresar las demandas y potencialidades de las nuevas generaciones.

b El apoyo a la Oficina de Participación Vecinal de la Municipalidad Provincial de Lima para la organización del Primer Encuentro Metropolitano de Organizaciones Vecinales (EMOV). Esto, con el objetivo de responder a tres desafíos:

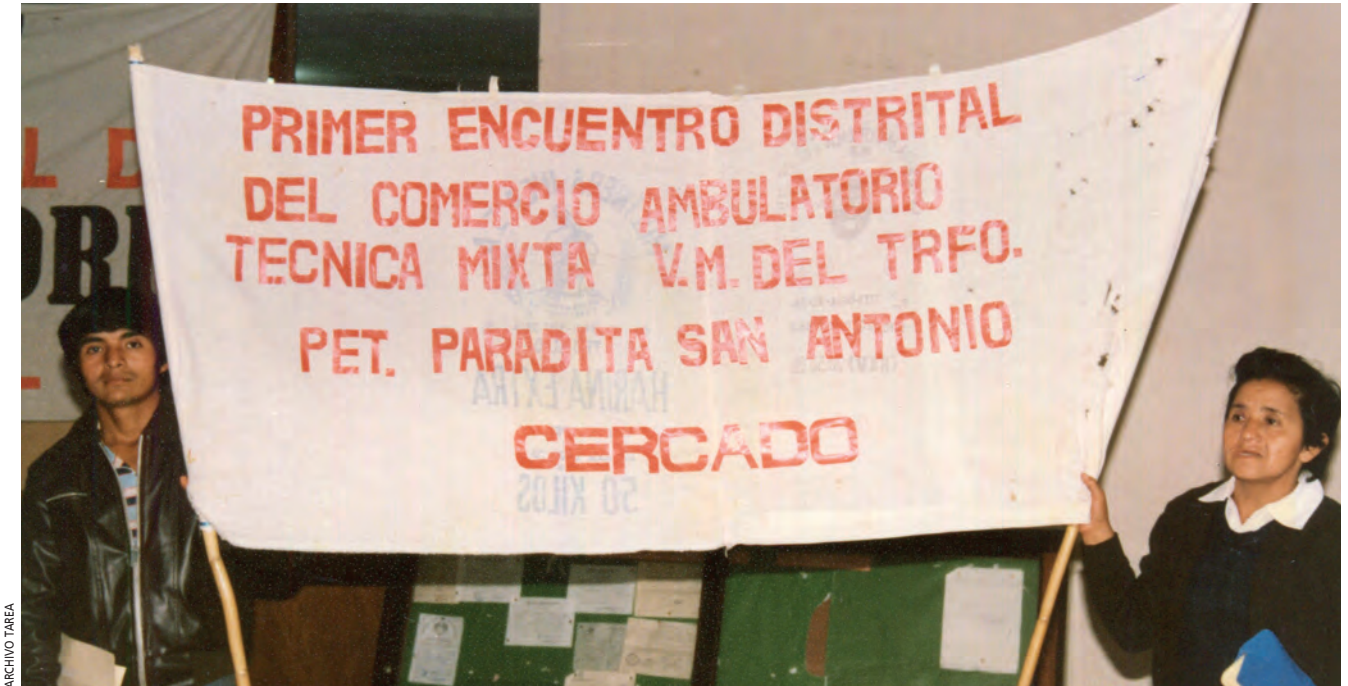
- fortalecer las organizaciones sociales, así como a sus dirigencias, como representantes de los sectores barriales en su interlocución con el Estado y en su deslinde de los grupos violentistas;
- posicionar a las organizaciones de los barrios, especialmente las femeninas, como legítimas representantes de sus poblaciones, superando la exclusividad de la representación que detentaban los comités vecinales y su centralización en el Comité de Promoción y Desarrollo (Coprode) existente en cada barrio; y,
- afianzar la apuesta participativa de la Municipalidad de Lima como una estrategia eficiente para atender las demandas de los sectores barriales y como una forma de legitimar la llegada de sectores progresistas a ese nivel de gobierno, demostrando que podían estar al servicio de los intereses populares. Con ello, se quería reafirmar una opción democrática que deslindara de las apuestas violentistas y terroristas levantadas por los grupos armados.

1987-1989: localización territorial de la formación dirigencial en Villa María del Triunfo

En los años 1987-1989 se vivía una de las crisis más profundas de la historia peruana. Todo estaba en franco deterioro. La población sentía cada día la angustia generada por la violencia política y la hiperinflación. El Estado era incapaz de gestionar los servicios básicos, y a menudo no respetaba los derechos humanos —especialmente los de la población más vulnerable— ni la institucionalidad democrática.

Bajo la gestión del APRA, la Municipalidad de Lima Metropolitana se alejó de los postulados impulsados por la gestión de Izquierda Unida en torno a la participación. La debilidad en el manejo de la ciudad fue crítica: problemas relacionados con la basura, el transporte y el crecimiento desordenado de la ciudad pusieron al límite la vida en Lima (Quehacer 2014).

A la par, y en relación con esta debilidad del Estado, el barrio se constituyó en un ámbito en el que no solo se residía, sino donde se generaban ingresos y se gestionaba la sobrevivencia, combinando y superponiendo diversas dimensiones de la vida: lo perso-



ARCHIVO TAREA

nal, lo familiar, lo laboral, lo organizativo y lo vecinal (Tovar 1992).

Entre 1985 y 1991 la incidencia de la pobreza se acrecentó fuertemente en Lima Metropolitana y en todo el país. Este incremento colocó la sobrevivencia, especialmente en lo referido a la alimentación, como un asunto público de primera importancia. Según señala Tovar (1992), a inicios de los años 1980 existían cerca de 800 comedores populares, cifra que aumentó a 8000 a principios de la siguiente década.

En ese contexto, TAREA decidió que era necesario que la formación de dirigentes tuviera un claro referente territorial. La definición del distrito de intervención estuvo marcada por las posibilidades que se abrían a partir de la relación con un grupo de regidores de la Municipalidad de Villa María del Triunfo comprometidos con el fortalecimiento de las organizaciones de base de su distrito.

Los análisis reconocían la importancia del movimiento barrial; sin embargo, se veía que no había logrado constituirse en un interlocutor permanente de la política nacional. Frente a ello, se concluyó que

“ [...] lo educativo ya no puede darse desarticulado de este proceso, no puede estar desvinculado de los proyectos políticos en curso, debemos coincidir en propuestas que planteen la resolución de los problemas inmediatos, cotidianos, así como propuestas de centralización, de gestión, de autogobierno, bus-

cando un mayor protagonismo social y político (Carbajo y González 1990: 3).¹

La propuesta formativa se sustentó, entonces, en el reconocimiento de cinco elementos centrales:

- a** La validez de la reflexión y la percepción de las dirigencias respecto a su práctica, así como su disposición a enriquecerla a partir del diálogo y la sistematización.
- b** El acto educativo como combinación de lo racional-explicativo con lo subjetivo-afectivo. La confianza y el afecto debían constituirse en facilitadores del aprendizaje.
- c** El rol del equipo formador como clave para la reflexión, aportando sistematicidad, y facilitando información y nuevos elementos para enriquecer la práctica dirigencial.
- d** El proceso formativo debía conducir a una redefinición del “nosotros”: pasar de una identidad marcada por la diferencia (“soy dirigente vecinal, tú eres dirigente del Vaso de Leche, él es regidor, ellos son parte del equipo de formadores”) hacia un nosotros inclusivo y respetuoso de las identidades. Los roles de dirigentes, autoridades y educadores compartían un mismo compromiso: el desarrollo del distrito.

¹ Las ideas referidas a la propuesta educativa del período 1987-1990 se nutren directamente de Carbajo y González (1990).

e Se esperaba que el proceso educativo generara las condiciones para fortalecer la labor dirigencial al ubicar las banderas y demandas de sus organizaciones en un marco mayor, correspondiente al desarrollo integral del distrito.

Al llevar a cabo talleres de capacitación en cada zona del distrito quedó claro que no bastaba trabajar con las directivas vecinales. Se necesitaba reconocer y fortalecer las organizaciones de mujeres, especialmente de comedores populares y del Vaso de Leche, así como las organizaciones de ambulantes. Este diálogo entre diversas organizaciones permitió ir más allá de las agendas inmediatas de cada una de ellas y generó oportunidades para trabajar la integralidad de la problemática barrial.

La extremadamente crítica situación nacional teñía la vida cotidiana de cada dirigente, lo que hizo necesario abordar el tema en el programa de formación. Se trabajó en la reafirmación de la vida, las organizaciones y la municipalidad como factores centrales para una salida democrática a la violencia y la pobreza. Al recordar los momentos difíciles que habían vivido como barrio y cómo los habían superado partiendo de su práctica organizativa, la esperanza se recuperaba. Esto, a su vez, servía para exigir a los partidos políticos que asumieran su rol en la superación de la crisis nacional.²

1990-1994. El desarrollo integral distrital como marco de la relación entre educación y desarrollo local

A inicios de 1990 el Perú se encontraba en una situación límite: el impacto del terrorismo se extendía a toda la población, las fuerzas armadas y policiales no conseguían detener a los grupos violentistas y continuaba la violación de los derechos de la población civil, especialmente de los sectores más vulnerables. A la par, la crisis económica, con una hiperinflación descontrolada, exigía un diario seguimiento de los precios. En Lima Metropolitana, la gestión municipal de Ricardo Belmont demostraba su incapacidad para atender los problemas básicos de la comuna, incluida el manejo de la basura, el transporte y el acceso a los servicios públicos para un creciente número de pobladores.

2 Durante las sesiones no se hablaba explícitamente de la situación que se vivía a causa de los grupos terroristas y los excesos de las Fuerzas Armadas, por el temor que generaban. Sí se conversaba sobre el tema de manera informal, en grupos donde había una confianza mayor.

Entre 1990 y 1994, el gobierno de Alberto Fujimori inició la política de estabilización económica que trajo aparejado el incremento de la pobreza y la desigualdad. En 1992 el gobierno dio un autogolpe y con ello avanzó en su proyecto autoritario. En setiembre de ese mismo año fue apresado el líder senderista, Abimael Guzmán.

En ese contexto, el trabajo de TAREA en Villa María del Triunfo estuvo marcado por tres acontecimientos:

a La elección de Luis Villavicencio como alcalde del distrito, uno de los regidores de IU con los que TAREA había iniciado la formación de dirigentes barriales y quien estaba comprometido con el enfoque de desarrollo integral del distrito.

b El programa económico aplicado por el gobierno de Alberto Fujimori en agosto de 1990, que elevó drásticamente el precio de los productos consumidos diariamente por la población³ y tuvo un impacto devastador en sus ingresos y empleo, lo que colocó la alimentación como factor central de la sobrevivencia.

c El programa La Escuela Defiende la Vida, impulsado por la ministra de Educación, Gloria Helfer, que abrió la escuela a la participación de las familias y la comunidad para atender necesidades básicas del alumnado, especialmente de alimentación.

Al posicionar al desarrollo local como marco y horizonte de la formación de dirigentes, el sistema educativo formal cobró mayor peso en la intervención de TAREA. Por ello, incorporó dos nuevas líneas de acción: el tratamiento de la temática educativa en la formulación del Plan Integral de Desarrollo de Villa María del Triunfo,⁴ que nos acercó a la escuela; y la creación del Equipo

3 La leche (evaporada) pasó a costar de 120 000 a 330 000 intis; el azúcar, de 150 000 a 300 000 intis; el pan francés, de 9000 a 25 000 intis; la gasolina y el kerosene se elevaron en 32 veces, y el gas en 27 veces. Aunque la economía experimentó un crecimiento, las medidas de austeridad y la reestructuración económica llevaron a un aumento del desempleo y profundizaron la desigualdad social. Muchos trabajadores perdieron su empleo debido a la reducción del gasto público y la privatización de empresas (Chevarría 2023).

4 TAREA integraba, junto con el Centro de Investigación, Documentación y Asesoría Poblacional (Cidap), el Centro de Educación, Investigación y Desarrollo (CIED), Desco, Fomento de la Vida (Fovida) y el Instituto para el Desarrollo y Sostenibilidad (IDS), la Comisión del Plan Integral de Desarrollo —conformada por la Municipalidad Distrital, organizaciones sociales y organizaciones no gubernamentales—, que elaboró los Lineamientos Generales del Plan Integral de Desarrollo y organizó el Primer Encuentro Distrital “Villa María del Triunfo y su Desarrollo”.

Zonal de Educación de Nueva Esperanza, como mecanismo para lograr una participación calificada de la población organizada en la mejora del sistema educativo. En esos años, TAREA reconoció la necesidad de trabajar una doble vía en la relación entre desarrollo y educación:

a Desde la oferta educativa, pues se necesitaba conocer en qué condiciones se encontraban las instituciones educativas para aportar al desarrollo del distrito e interactuar con los actores del sector —no solo de cada institución sino con especialistas de la Unidad de Servicios Educativos 11, del Ministerio de Educación—, entendiendo que también eran actores del desarrollo en sus ámbitos de trabajo.

b Desde las demandas educativas de las familias y organizaciones comunitarias, que apostaban por la educación como una vía fundamental para el progreso de sus hijas e hijos y las nuevas generaciones en general. Para ello, se necesitaba generar capacidades en los y las dirigentes, para transitar de una percepción ingenua sobre la calidad de la educación escolar a un conocimiento sistemático de las escuelas y de todos los recursos educativos con los que contaba el territorio. Así se llegaría a la formulación de una propuesta de mejora del sistema educativo que respondiera a las demandas y expectativas de la población, a la par que aprovechara las potencialidades y riquezas del entorno.

El Equipo Zonal de Educación de Nueva Esperanza estuvo conformado por representantes de los tres pueblos que conformaban el IV sector de VMT: Nueva Esperanza, Virgen de Lourdes y César Vallejo, así como por dirigentes del Vaso de Leche, comedores populares, un dirigente parroquial juvenil, un funcionario de la municipalidad distrital y un integrante de la Junta Directiva Central del pueblo de Nueva Esperanza. La conducción del equipo estuvo a cargo del profesor Arbildo del Castillo (Ramírez y Equipo Zonal de Educación de Nueva Esperanza 1993).

El Equipo Zonal formuló dos instrumentos claves:

a Un mapa de la riqueza educativa de la zona, recuperando y ubicando los recursos en el territorio. Se incluyeron todos los espacios, iniciativas, organizaciones, etcétera, que podían aportar algún elemento a la educación escolar. Este mapa aprovechó lo mejor de la tradición de la educación popular para romper la mirada estrecha de la educación encerrada en los muros de la escuela.



b Un diagnóstico de la educación básica de la zona, que presentaba información sobre la cobertura de la educación básica de menores y de adultos, datos sobre el magisterio, participación de los actores sociales e infraestructura, y reflexionaba tanto sobre el impacto y las posibles respuestas a la crisis como sobre el proceso vivido por el Equipo Zonal.

El trabajo de TAREA en este período tuvo como norte aportar al desarrollo integral distrital de Villa María del Triunfo, para lo cual era fundamental contar con la voluntad política de la municipalidad del distrito, el compromiso de las organizaciones sociales y la asistencia técnica de organizaciones no gubernamentales de desarrollo (ONGD). Al final de 1994, dichas condiciones no se concretaron como se había previsto: la gestión municipal se concentró en atender el corto plazo, las organizaciones sociales enfrentaban los retos extremos de la sobrevivencia y el populismo gubernamental, y las ONGD enfatizaron sus propias líneas de especialización.

Al no contar con las condiciones básicas para continuar con este esfuerzo por mantener la doble vía —escuela y formación de dirigentes barriales—, TAREA se vio en la necesidad de redefinir su estrategia de intervención: centró sus esfuerzos en la educación ciudadana y la participación dentro de la escuela.⁵

LA FORMACIÓN DE DIRIGENTES DE HACE TRES DÉCADAS Y LOS DESAFÍOS ACTUALES

La experiencia de formación de dirigentes urbanos fue una apuesta impulsada en un contexto adverso para la democracia y el bienestar de las personas, pues, aunque se logró una mayor estabilidad macroeconómica, este desarrollo no “chorreó” hacia la mayoría de los sectores populares. La formación de dirigentes urbanos no constituyó una iniciativa aislada. Si bien terminó en 1994, formó parte de una corriente mayor que se multiplicó en diversos territorios del país, incluyendo programas sistemáticos y regulares de fortalecimiento de actores sociales, escuelas de liderazgo impulsadas desde los ámbitos locales⁶ y escenarios en los que la población construyó su hábitat, se organizó para atender sus necesidades fundamentales y participó en diversas instancias de diálogo con su gobierno local.

Estos procesos fueron propicios para impulsar espacios educativos con actores sociales, motivarlos a ampliar su perspectiva de desarrollo más allá de lo inmediato, y fortalecer sus capacidades para ensanchar los márgenes de la democracia participativa e incidir en los procesos de desarrollo local. Es en la lucha de mujeres y hombres por mejorar sus condiciones de vida y acceder a derechos fundamentales, que los procesos formativos aportaron al fortalecimiento de una ciudadanía social que también se afirme en su dimensión política.

Treinta años después, luego de varios cambios en nuestro país y el mundo, cabe preguntarse si tiene sentido retomar este tipo de formación y para qué. Sin ánimo de definir una prioridad, reconocemos que siguen siendo un desafío la consolidación de nuestra ciudadanía, la afirmación de los derechos humanos y

un desarrollo más humano y sostenible. Ello nos interpela a todas y todos y, en particular, a educadoras y educadores.

El histórico desencuentro entre democracia y desarrollo en nuestro país (Joseph 2007) se complejiza más a medida que nos atraviesan fenómenos globales tales como la pandemia del covid-19, el calentamiento global y la transformación acelerada de los procesos de comunicación e información. La lógica individualista ha ganado terreno, mientras retroceden políticas de reconocimiento de derechos humanos para mujeres, diversidades sexuales y poblaciones excluidas. Las consecuencias de este desencuentro afectan a la sociedad en su conjunto, en términos de bienestar, cohesión social, relaciones sociales y valores colectivos.

Si bien en el Perú la valoración de la democracia siempre ha sido fluctuante, durante la última década la indiferencia ante ella (29 %) o la preferencia por regímenes no democráticos (23 %) han ido en aumento. El 44 % de la ciudadanía tiene tolerancia alta y media hacia formas de autoritarismo, cifra que se incrementa entre la población que cuenta solo con educación básica, vive en Lima, en el norte y el centro del país. La mitad de peruanas y peruanos perciben el aumento de la pobreza y la desigualdad como la principal consecuencia de la crisis política; también señalan que facilita la corrupción y que incrementa la inseguridad ciudadana. Un 52 % piensa que no es posible influir en el gobierno y un 71 % considera que al gobierno no le interesa escuchar sus opiniones (Ipsos 2024).

Lo anterior plantea varios desafíos educativos, ya que la crisis incide fuertemente en la despolitización de la población. No obstante, a pesar de que más de la mitad de las personas encuestadas consideran imposible incidir sobre sus autoridades, un 59 % piensa que las ciudadanas y los ciudadanos son actores legítimos en espacios de diálogo y reflexión sobre problemas clave como la corrupción, la pobreza, la desigualdad y la inseguridad ciudadana (Ipsos 2024).

Dialogar sobre lo que nos afecta —ese “mundo de la vida”, como diría Paulo Freire— es un buen punto de partida para conectar eslabones y facilitar el vínculo entre la dimensión social, cotidiana e identitaria —de donde emergen demandas concretas— con los procesos que las explican: las transformaciones globales, la afectación mutua entre campo y ciudad, la dimensión política, el ejercicio del poder, el Estado y las políticas públicas.

5 La formación ciudadana y la participación estudiantil son abordados en este número por José Luis Carbajo en su artículo “Liderazgo estudiantil y formación ciudadana” (pp. 34-39).


6 La Escuela Hugo Echegaray, del Instituto Bartolomé de Las Casas (IBC), fundada en 1994; la Escuela de Líderes del Cono Norte-Alternativa (1996); el Programa de Formación de Líderes de Coincide, del Cusco (1999); y diversos programas impulsados por Iglesias y ONGD en diversas zonas del Cusco, Ayacucho, Chimbote y Piura, entre otros.

Quizá el desafío mayor no esté en cómo establecer estos vínculos, sino en los significados opuestos que hoy se le quieren dar a la defensa de la vida, o cuando se afirma la democracia a la vez que se restringen los derechos de determinados sectores, cuando se expanden las narraciones que pretenden sustentar la discriminación o negar los efectos de un determinado tipo de desarrollo. La globalización de expectativas de consumo, a la vez que la exclusión de las mayorías, así como las narraciones antes referidas, cuentan hoy con recursos mucho más potentes que hace treinta años. Ese es otro desafío que nos interpela como educadoras y educadores, así como nuestras propias visiones.

En un contexto de desarticulación del tejido social, cuestionarse sobre cómo aportar a un tejido organizativo que sea resiliente y articule la exigencia por el derecho de cada persona a una vida digna con apuestas transformadoras y colectivas, es un tercer desafío. Nuevas formas de organizarse en colectivos, movimientos, mesas, representan nuevos cursos de acción colectiva. Emergen colectivos feministas, LGBTQ+; movimientos ambientalistas frente al cambio climático; movimientos culturales, organizaciones de niñas, niños y adolescentes, organizaciones de adultos mayores, de emprede-

dores en diversas líneas y, últimamente, organizaciones de migrantes extranjeros en nuestro país. Muchas de estas organizaciones y sus dinámicas tienen un alcance mayor que el de un distrito, facilitado por la virtualidad y las redes sociales.

Nuevamente, situaciones que afectan la vida cotidiana han articulado agendas de corto o mediano plazo, como la denuncia de la violencia de género y de la inacción frente al crimen organizado, que avanza de la mano con la corrupción, infiltrada hoy en diversos sectores del Estado. La educación, comunitaria y popular, ha sido muchas veces la dimensión educativa de una acción social con un horizonte mayor, así como lo formativo puede ser un espacio de diálogo que contribuya a construir una mirada común y a consolidar intereses colectivos, cuya viabilidad requiere, en última instancia, de la acción política.

Un punto clave en la construcción de sujetos individuales y colectivos es la dimensión ética, junto con la dimensión subjetiva y su papel en la formación de liderazgos. Quizá el desafío radica en asumir ese aprendizaje juntos, como diría José Carlos Mariátegui, porque los cambios requeridos son difíciles de impulsar desde la individualidad aislada. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARBAJO, José Luis y Estela GONZÁLEZ (1990). Aproximaciones a una estrategia educativa en barrios. *Tarea*, 23, 3-15. Lima.

CHEVARRÍA, Fernando (2023, 13 de diciembre). ¿En qué consistió el “fujishock” y qué consecuencias tuvo? *Estrategia y Negocios*. <https://n9.cl/r4gy6>

COMISIÓN DEL PLAN INTEGRAL DE DESARROLLO (1990). Villa María del Triunfo y su desarrollo. Primer Encuentro Distrital. Lima: CIDAP, CIED, DESCO, FOVIDA, IDS y Tarea.

GONZÁLEZ, Estela y María Isabel MERINO (1983). *Manual de bibliotecas populares a partir de experiencias en barrios*. Lima: CIDAP y Tarea.

GONZÁLEZ, Estela (2004). Tarea. 30 años apostando por la educación. *Tarea*, 59, 35-42. Lima. <https://n9.cl/5fh3y>

HELPER, Gloria (1992). Políticas educativas y política social en las estrategias de desarrollo. *Tarea* 29, 3-13. Lima. <https://n9.cl/gqbu7>

IPSOS (2024). *Promoviendo valores democráticos y diálogo en el Perú*. Lima: Idea Internacional. <https://n9.cl/pdijvl>

JOSEPH, Jaime (2007). *Democracia plena para el desarrollo integral. Módulo 1*. Lima: Alternativa.

QUEHACER (2014). El verdadero poder de los alcaldes. *Quehacer*, 193, 10-25. Lima. <https://n9.cl/zj2h0>

RAMÍREZ, Eliana y EQUIPO ZONAL DE EDUCACIÓN DE NUEVA ESPERANZA (1993). *Diagnóstico de la Educación Básica en la zona de Nueva Esperanza, distrito de Villa María del Triunfo*. Lima: Tarea.

TOVAR, Teresa (1992). Estado, pobladores y pobladoras en Lima, Perú. En Dagmar Raczyński, y Claudia Serrano (edit.), *Políticas sociales mujeres y gobierno local*. Santiago de Chile: Corporación de Investigaciones Económicas para Latinoamérica.

La experiencia de la escuela y los nuevos desafíos de la

Al mismo tiempo que examinan la experiencia de formación político-democrática de TAREA en los distritos de Villa El Salvador y Villa María del Triunfo en la década de 1980, las autoras plantean pistas para procurar que hoy la educación política contribuya a formar una amplia coalición democrática y a construir un nuevo discurso político.

PALABRAS CLAVE:

Ciudadanía,
Democracia,
Derechos,
Formación política
popular.

The experience of the political education school and the new challenges of politics in the country

While examining TAREA's experience with political-democratic education in the districts of Villa El Salvador and Villa María del Triunfo in the 1980s, the authors trace paths to ensure that political education today contributes to the formation of a broad democratic coalition and constructing a new political discourse.

KEYWORDS:

Citizenship,
Democracy,
Rights,
Popular Political
Education.

MARÍA AMELIA PALACIOS VALLEJO

Licenciada en Educación por la PUCP y magister en Educación por la Universidad de Toronto. Presidió el Consejo Nacional de Educación, fue directora general de Desarrollo Docente en el Ministerio de Educación, y gestionó el Programa de Reforma Educativa de la Fundación Ford para el Área Andina y el Cono Sur. Exdirectora ejecutiva y presidenta de la Asociación de Publicaciones Educativas TAREA.

MARÍA ROSA BOGGIO CARRILLO

Socióloga, consultora en políticas sociales y temas de atención a la infancia. Exviceministra de Desarrollo Social en el Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social (Mimdes) y excoordinadora del seguimiento concertado de las políticas de atención a la infancia en la Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza.

de formación política política en el país

La política trata de estar juntos y los unos con los otros, de los diversos.

Hannah Arendt

LOS ACTORES SOCIALES Y LA POLÍTICA TREINTA AÑOS DESPUÉS

A fines de la década de 1980, TAREA se unió a una iniciativa del Instituto Diálogo y Propuestas (IDS) orientada a organizar espacios permanentes de diálogo entre intelectuales, políticos y dirigentes populares de Lima Metropolitana para reflexionar —entre diversos— sobre los problemas y posibilidades del país, y las formas de hacer política. Con este objetivo, se organizaron escuelas experimentales a las que se denominó Escuelas de Formación Política Popular (en adelante, la Escuela). Transcurridos más de treinta años, la sociedad peruana ha sufrido importantes transformaciones, y se han modificado también las condiciones y términos de la acción política. La hegemonía económica y cultural lograda por el neoliberalismo, así como el fracaso de proyectos populares en este período y sus efectos en las diversas trayectorias de los peruanos, han generado un escenario político que nos plantea nuevos y específicos desafíos para la formación en este campo.

El protagonismo popular y la apuesta de la Escuela de Formación Política

Hacia fines de los años 1980, si bien arreciaban la presencia y acción política terrorista de Sendero Luminoso, generando violencia y caos en zonas rurales del país, las organizaciones populares de diferentes áreas —sindicales, campesinas o de los nuevos barrios populares— mantenían una movilización activa por la consecución de conquistas económicas y sociales, en lo que se denominó el *movimiento popular*. La mayoría de estas organizaciones venían de una larga trayec-

toria iniciada en la década de 1960, trayecto en el que diversos líderes se vincularon a partidos políticos reformistas y de izquierda. No obstante, muchos de sus dirigentes, así como los esfuerzos por dar continuidad a sus conquistas, se quedaban limitados al terreno sindical o barrial.

A inicios de la década de 1980 se formó el frente electoral Izquierda Unida (IU), que en 1983 logró ganar la alcaldía de Lima Metropolitana, así como la mayoría de alcaldías de los distritos populares. IU se convirtió en la segunda fuerza política del país y abrió un horizonte más amplio de vínculos entre el movimiento popular y la política. Es en este contexto que intelectuales y líderes políticos se propusieron transformar la manera de hacer política, apostando por el protagonismo popular.

Precisamente, promover el protagonismo popular en la política fue la apuesta de la Escuela, lo que le dio forma a su propuesta pedagógica. La Escuela se implementó entre 1987 y 1989, en un trabajo conjunto entre el Instituto Diálogo y Propuestas (IDS) y TAREA, y se desarrolló con dirigentes obreros y líderes barriales de dos distritos populares de Lima: Villa El Salvador y Villa María del Triunfo.

Fueron objetivos de la Escuela:

- a** organizar un espacio de diálogo y reflexión entre intelectuales, políticos y dirigentes populares sobre los problemas del país y sus alternativas de solución;
- b** apoyar el desarrollo de una perspectiva y responsabilidad política en la dirigencia popular surgida en las décadas de 1970 y 1980;
- c** aportar herramientas metodológicas para una capacitación en el análisis y la acción política por parte de la dirigencia popular; y

d promover una responsabilidad educadora en la dirigencia popular, propiciando la reproducción de espacios de debate y formación con otras bases populares. En este ámbito se diseñaron tres niveles formativos, a cada uno de los cuales le correspondió un curso (ver el cuadro 1).

Cuadro 1. Niveles formativos de la Escuela de Formación Política

| | |
|-----------|---|
| Nivel I | "El dirigente popular y la política nacional", que buscaba recoger y reflexionar sobre la forma en que el dirigente popular vivía la política, así como motivarlo a un compromiso con la política nacional. |
| Nivel II | "Nuestro país: sus problemas y posibilidades", que buscaba construir una visión común sobre el país a partir de la experiencia popular, como base para sostener una intervención política nacional. |
| Nivel III | "El proyecto nacional popular", que buscaba recoger las aspiraciones populares de transformación, reflexionar sobre ellas y aportar elementos para la construcción de un proyecto de desarrollo nacional. |

La Escuela tuvo una importante acogida entre dirigentes populares que buscaban ampliar su acción en la política nacional; entre ellos, María Elena Moyano, destacada lideresa de Villa El Salvador, así como diversos dirigentes que luego asumieron responsabilidades públicas en alcaldías, ocupando cargos directivos municipales y gremiales, o funciones directivas en diversas tiendas políticas.

El panorama empezó a cambiar con la ruptura del frente Izquierda Unida, a inicios de la década de 1990, lo que se sumó al fracaso del APRA en su intento de reimpulsar un Estado desarrollista a mediados de los años 1980. Ambos fracasos dejaron sin referentes políticos articuladores a las organizaciones populares, gremiales y barriales movilizadas desde la década de 1970. Sobre estos fracasos, a partir de los años 1990 se implementaron las políticas neoliberales que reestructuraron la economía e incidieron tanto en la fragmentación de la sociedad como en el debilitamiento de los partidos políticos.

La crisis actual de la política: fragmentación social, salidas individuales y múltiples desbordes

Al debilitar las intermediaciones entre la vida social y la política, el neoliberalismo ha influido decisivamente en el debilitamiento del Estado y del entramado institucional en el país. Se ha transformado el propio vínculo social. El debilitamiento institucional del Estado y la mayor individuación —como expresión del avance de la modernidad en el país— han llevado a que, para

poder salir adelante, la población se repliegue considerablemente hacia salidas individuales y familiares, y se concentre en identidades grupales con mayor capacidad de protección: étnicas, religiosas, comunales o territoriales. Las salidas individuales han sido reforzadas por la ideología del emprendedurismo como horizonte de inclusión. En este proceso no solo se ha incrementado la fragmentación de la población, sino también el grado de desconfianza social entre grupos, frente al Estado y frente a la política. Las organizaciones corporativas —sindicales, campesinas y barriales— han perdido fuerza y centralidad, y no pocas se han desintegrado.

En este escenario, las dificultades de representar a la sociedad y de hacer política se han tornado sumamente complejas. A ello se añade el desarrollo y la centralidad adquirida por los medios masivos de comunicación y las redes sociales virtuales, como nuevo formato de la acción política, que centra la opinión ciudadana en la credibilidad de las personas y no en las alternativas políticas. La política ha implosionado en el país, como bien señala el sociólogo Danilo Martuccelli (2024):

- a Se han multiplicado los desbordes a las normas y las leyes. Los excluidos por el Estado y la política se "autoincluyen" desarrollando nuevas y variadas estrategias para hacerse un lugar en la sociedad, ya no solo como en los años 1980 con la ampliación de la informalidad, sino también con el crecimiento de las economías ilegales y la criminalidad, cuando no con el desborde respecto al propio país, por el incremento de las migraciones.
- b Hay una crisis de la cultura de conflictos. Los conflictos se evaden y no se formalizan vías para tratarlos.
- c Hay una crisis de las intermediaciones partidarias. Esta crisis se expresa en el vaciamiento y la fragmentación de los partidos políticos.
- d Ausencia de grandes narrativas políticas. No hay, en juego, proyectos de país.

En medio de la crisis: avances democráticos y cuestionamientos a la institucionalidad actual como potencial político

Si bien la política está sumida en una profunda crisis, en la sociedad persiste una intensa acción por la vida a partir de proyectos personales y comunitarios, aunque fragmentados. Hay una intensa búsqueda de horizontes nuevos, particularmente entre las nuevas generaciones de jóvenes.



ARCHIVO TAREA

Las relaciones sociales se han vuelto más horizontales. Hay un mayor desarrollo de la conciencia de ciudadanía, que se percibe más como exigencia de derechos que como responsabilidad colectiva con la democracia y el país. A la mayor horizontalidad han contribuido el incremento del acceso a diferentes servicios públicos, como salud, educación, vivienda o servicios urbanos, así como un mayor desarrollo de las comunicaciones viales y, particularmente, de los medios masivos virtuales, fortaleciendo el reconocimiento y valoración de la diversidad del país.

La conciencia de derechos se ha desarrollado en diversas dimensiones de la vida, con una fuerte influencia de los movimientos globales por los derechos humanos. Se han fortalecido los movimientos feministas, la defensa de identidades de género y de derechos en los diferentes ciclos de vida, así como las identidades étnicas y también regionales. Todo ello es fuente de la generación de propuestas sobre nuevas formas de convivencia entre habitantes del Perú y con la naturaleza.

La horizontalidad y conciencia de derechos es uno de los factores que impulsa los desbordes y las transgresiones a las normas. Si bien estos desbordes son dañinos para el orden en la sociedad y a menudo afectan otros

derechos, posibilitan la supervivencia y los proyectos familiares de la gran mayoría de peruanos, sumidos en la informalidad. Esto expresa un cuestionamiento permanente frente al tipo de institucionalidad construido en el país. Un cuestionamiento, en definitiva, al tipo de democracia establecida: igualdad formal, en derechos civiles y políticos, para personas social y económicamente discriminadas y sin iguales oportunidades.

El gran desafío de la política hoy es representar y articular esta diversidad de ciudadanías disparejas, empoderadas, en buena medida, desde los desbordes. Repensar un horizonte de convivencia en el país partiendo de una ciudadanía que incluya los proyectos individuales en una nueva forma de relación con los proyectos colectivos. Que postule una transformación de la institucionalidad actual hacia una incluyente, renovando la democracia. Todo lo cual hace necesario repensar las formas de hacer política implicando, radicalmente, la diversidad.

REPENSANDO LA FORMACIÓN POLÍTICA EN EL CONTEXTO ACTUAL: CAMBIOS Y CONTINUIDADES

Sabemos que la educación implica siempre una apuesta por el tipo de persona y el tipo de sociedad que se postula. Para la formación política es necesario repensar,

en el marco de la crisis política actual, el carácter de la apuesta, las enseñanzas de la experiencia de los años 1980 y los actores prioritarios a quienes dirigirse hoy.

La apuesta: nuevos acentos en la formación política

La degradación deliberada de la institucionalidad democrática, junto con el debilitamiento y la represión de los derechos civiles y políticos, se da hoy en un contexto de fragmentación social y repliegue hacia salidas individuales e identidades comunitarias. Frente a esto, a la formación política le cabe desarrollar —en las personas y sus organizaciones— capacidades y disposiciones para participar en el ámbito público, promoviendo un acuerdo amplio por la democracia, que surja de la diversidad de nuestro país, y que se sustente en los derechos humanos, la igualdad y la justicia. Capacidades y disposiciones que no se limitan a estar bien informados y entender lo que se debate en el espacio público, sino que van más allá.

Creemos que la formación política debe contribuir a fortalecer la democracia poniendo el acento en:

a la valoración y el reconocimiento de la diversidad de intereses e identidades en el país, desde una ciudadanía común;

b la construcción de una institucionalidad incluyente, renovando la democracia a partir de los avances conquistados; y

c una reformulación del bien común arraigada en la diversidad, avanzando en la construcción de un proyecto político de país que articule una economía incluyente, la democracia y nuestra diversidad cultural y ambiental.

Destacamos a continuación algunos aprendizajes vinculados a cada uno de los tres aspectos que consideramos prioritarios en la formación política hoy.

Valoración y reconocimiento de la diversidad desde una ciudadanía común

Frente a sociedades cada vez más plurales y a la emergencia de múltiples identidades colectivas en el espacio público, es central aprender a aceptar y reconocer nuestras diversidades políticas, territoriales, culturales, de género, religiosas o lingüísticas para contribuir a generar una mayor cohesión social y fortalecer la convivencia democrática en el país. Esto implica fortalecer

capacidades de escucha y valoración de las diferencias desde una perspectiva de ciudadanía común, así como visibilizar y tomar conciencia de la cultura discriminatoria hegemónica en el país.

Frente a intereses e identidades en conflicto o incluso incompatibles, es tarea actual de la formación política no solo fomentar la tolerancia sino también incentivar el diálogo y la reflexión para entender y hacer explícitas las diferencias, así como para aprender a despersonalizar los antagonismos (Martuccelli 2024). Al igual que el Informe Delors, postulamos la importancia de “afirmar a la vez el derecho a la diferencia y la apertura a lo universal” (Delors 1997: 56) con la mira en el bien común.

Valoración de la institucionalidad profundizando su carácter democrático

El débil carácter incluyente de la institucionalidad construida en el país ha contribuido no solo a sus desbordes permanentes, expresados en la informalidad y la creciente ilegalidad, sino también al desarrollo de un tipo de sociabilidad y vínculo social que no valora las normas institucionales.

Un desafío específico es reaprender a valorar la institucionalidad y el cumplimiento de normas y acuerdos, partiendo de las bases democráticas construidas en el país —los derechos y las responsabilidades ciudadanas— y de las bases de todo régimen democrático —elección de las autoridades políticas, equilibrio de poderes y libertad de expresión, entre otras—. A la vez, es necesario analizar críticamente sus limitaciones y aspectos excluyentes, contrastándola con las inequidades sociales y económicas, y tomando en cuenta la diversidad de nuestro país.

Reformulación del bien común desde la diversidad, hacia la construcción de un proyecto político de país incluyente y sostenible

La construcción del bien común, en la situación planteada, demanda nuevas precisiones que partan de la diversidad, que permitan una nueva articulación entre las trayectorias individuales y familiares, considerando también las identidades comunitarias de la gran mayoría de habitantes del Perú. Exige asimismo nuevos modos de articulación con lo colectivo nacional. En la formación política, es necesario desarrollar capacidades de articulación de intereses y perspectivas hacia acuerdos y propuestas concertadas, respetando las diferencias, en un marco de derechos humanos y justicia social. Esta articulación exige, además, un aprendizaje específico



ARCHIVO TAREA

para identificar complementariedades entre distintas necesidades, intereses y rutas de acción posibles, y para identificar las rutas de interdependencia entre territorios locales y regionales con lo nacional y lo global.

Nuestras opiniones sobre los asuntos que trata la política serán siempre plurales, discutibles y refutables, y necesitamos aprender a enfrentar esa diversidad de opiniones, intereses y trayectorias (Innerarity 2018). Hacerlo en la era digital, cuando estamos sobresaturados de información y noticias falsas, sin filtros —que confunden a la ciudadanía o la conducen a refugiarse en las creencias, ideología o principios de sus comunidades culturales, religiosas o políticas—, añade desafíos a la formación de esta capacidad.

Una capacidad transversal esencial: el pensamiento crítico

El pensamiento crítico, entendido como la capacidad de analizar y evaluar el pensamiento y la acción política propia y de terceros, exige a los formadores ofrecer variadas oportunidades durante el proceso educativo. Esto, para poner en práctica algunas habilidades implícitas en el pensamiento complejo, tales como cuestionar la validez de creencias y afirmaciones; identificar

dilemas, controversias o falsedades en las ofertas políticas; analizar y comprender las posiciones en pugna y aprender a antagonizarlas; afirmar la propia identidad, a la vez que tomar distancia de ella en su relación con otras identidades.

Fortalecer esta capacidad contribuirá a avanzar en un proyecto de país que se base en una lectura crítica de la realidad; que desafíe a los sistemas actuales de dominación; que escuche y se solidarice con las demandas de las mayorías; y que busque avanzar en justicia social e igualdad de derechos.

El diálogo y la generación de confianza entre actores diversos como estrategia permanente

Todo lo dicho exige invertir en la formación de capacidades colectivas (Innerarity 2013) a través de experiencias que promuevan la cooperación, el diálogo entre diversos, la deliberación y la participación en el ámbito público. La construcción de vínculos en función de intereses generales es una tarea ineludible en el momento actual, cuando “escasean los lazos sociales, institucionales y políticos, que, además de la prosperidad, fundamentan el desarrollo en cualquier parte del mundo” (Vergara 2021: 314).

¿Qué enseñanzas recogemos de las Escuelas de Formación Política Popular?

En esta continuidad y cambio, parte de los objetivos, contenidos y metodología de las Escuelas de Formación Política Popular de los años 1980 mantiene su vigencia y nos aporta lecciones y experiencias para la formación política en la actualidad.

Podemos mencionar que se mantiene la orientación de trabajar el protagonismo —o la ciudadanía activa— desde la sociedad para formar a las personas como sujetos políticos interesados en participar en asuntos públicos y transformar sus propias condiciones de vida y las de la sociedad, así como desarrollar, en los actores sociales, una perspectiva y responsabilidad política nacional que trascienda los intereses particulares. Asimismo, generar la conciencia de que el cambio social es posible con una acción colectiva y solidaria guiada por un proyecto político transformador. Aprendizajes actualmente más desafiantes, dada la profunda desconfianza ciudadana frente al Estado y la política.

Mantiene su vigencia el desarrollo de capacidades básicas para participar en política, tales como el análisis sociopolítico, la acción y la comunicación política. A su vez, es necesario que —al igual que durante la experiencia de la década de 1980— los contenidos estén conectados con la coyuntura, así como con los procesos y conflictos sociales y políticos de la actualidad, sin perder de vista los factores estructurales e históricos. Los acontecimientos políticos del momento y las formas o cursos de acción elegidos por los actores políticos —sus estrategias, confrontaciones y alianzas— posibilitaron una participación dinámica y una movilización en el compromiso de los participantes.

De la metodología empleada en las Escuelas destacamos dos valiosas prácticas de la educación popular: a) darle la voz y el protagonismo en el proceso formativo a los actores sociales, sus experiencias, nociones, creencias y expectativas sobre la política, manteniendo la atención y la reflexión crítica en torno a ellas; y b) asegurar la libertad de pensamiento y expresión como condición para el diálogo político entre diferentes, como ocurrió en la Escuela con la reflexión entre intelectuales, líderes políticos y dirigentes de organizaciones populares, algunos de ellos militantes de partidos políticos.

Aprendimos lo complejo que es desarrollar una identidad común y más amplia que las identidades atomizadas de barrio, familia, individuo u organización social. Nos percatamos de la necesidad de dedicar más tiempo a la elaboración de propuestas alternativas y colectivas

de acción política. Descubrimos que la tarea de articular intereses y lograr unidad en la acción genera tensiones y conflictos que hay que aprender a gestionar. Comprobamos la importancia de los momentos de síntesis que integraban los consensos y las discrepancias, y el valor de los encuentros y debates entre actores y fuerzas políticas diversas. Por último, comprendimos que era insuficiente organizar y devolver de manera inmediata las experiencias, saberes y opiniones compartidos por los participantes en las sesiones: se requería sistematizarlos y entender la lógica o racionalidad que los sustentaban.

LA PARTICIPACIÓN DE JÓVENES EN LA RENOVACIÓN DE LA POLÍTICA

Los actores sociales han cambiado. Su conciencia de derechos, sus experiencias con la política y sus capacidades e identidades como actores no son las mismas que en la década de 1980. Han empezado a surgir élites en las regiones y nuevas generaciones de jóvenes de origen popular con estudios superiores, que presionan por su inclusión en el mercado y por el reconocimiento de sus derechos. Sin embargo, su mayor individualismo y su creciente desconfianza frente al Estado y la política en general los han alejado de una ciudadanía más activa y preocupada por lo público y el bien común.

Para renovar la política es crucial democratizar la formación política entre diversos sectores. En este esfuerzo, la formación de las y los jóvenes ocupa un lugar estratégico, ya que multiplica las voces ciudadanas capaces de incidir en los asuntos públicos.

Según información oficial, el grado de confianza en las instituciones gubernamentales de jóvenes de 15 a 29 años en el país es superior al de la población adulta: 63,5 % se declaran familiarizados con la democracia y consideran la libertad de expresión, el respeto a los derechos de todas las personas y las elecciones periódicas, limpias y transparentes como sus características más importantes (INEI, 2023). La culminación de la educación secundaria y su tránsito a la educación superior¹ les ha permitido adquirir, asimismo, ciertas habilidades de análisis y comunicación que, sumadas a sus aspiraciones de progreso e inclusión en el mundo del trabajo y su disposición a innovar, los hacen más proclives a su participación en el espacio público. Si bien todavía se sienten desprotegidos por la sociedad y el Estado, ya no se sienten tan disminuidos como antes para actuar. No

¹ Ochenta de cada 100 jóvenes de 17 y 18 años completan la educación secundaria, y un 30,9 % transita la educación superior (Senaju 2024)

obstante, un espacio público polarizado y agresivo, partidos políticos que no los representan y un Estado que no defiende sus derechos pueden alejarlos de espacios de deliberación política y militancia partidaria.

Las formas de participación de la juventud en la política han cambiado. Hoy eligen formas de protesta y acción cívica muchas veces episódicas e individuales o se suman a movimientos socioculturales como el feminismo, la defensa de los derechos humanos o el medioambiente. El consumo de internet ha crecido exponencialmente,² lo que ha influido en el traslado de sus interacciones, antes fundamentalmente presenciales, a la virtualidad. Este es otro desafío para la formación política, cuyas metodologías necesitan ser renovadas en función de los cambios en la cultura juvenil y sus formas de participación en el espacio público, expresando directamente las dinámicas actuales en la sociedad y la política.

LA EDUCACIÓN POLÍTICA COMO ALIADA Y HERRAMIENTA INDISPENSABLE EN LA RENOVACIÓN DE LA DEMOCRACIA

Un país fracturado, con un creciente dominio político de la corrupción y de intereses particulares, al interior de un escenario global de retrocesos democráticos y negación de los derechos humanos —que pone en riesgo la especie humana y la salud del planeta—, exige hoy, a la formación política, una respuesta ética vigorosa. Esto, junto con un renovado sentido de la convivencia humana y una profundización de la democracia basada en la valoración de la diversidad de identidades, culturas, territorios e historias, así como en las exigencias de equidad y justicia social.

Avanzar en esta dirección demanda que la educación política contribuya a la formación de una amplia coalición democrática y a la construcción de un nuevo discurso político, que parta de las diversidades y urgencias de nuestro país. Y que contribuya, también, a un renovado esfuerzo por desarrollar iniciativas específicas de formación política, con énfasis en el protagonismo y la articulación de diversos actores con potencialidad política democrática, actualmente dispersos.


Planteamos algunas pistas para un mayor análisis y elaboración:

2 El 94,9 % de la población joven residente en el área urbana hace uso de internet; y en el área rural ascendió a 75,5 % en el año 2022 (INEI 2023).

a Identificar actores con potencialidad democrática en el país, priorizando a la juventud, sus intereses y procesos de movilización, así como las condiciones institucionales para desarrollar procesos formativos conjuntos.

b Promover temas generadores para la construcción de lo público y el bien común, a partir de un núcleo político educativo y en el marco de la construcción de la coalición democrática.

c Avanzar en la elaboración de orientaciones pedagógicas para el diálogo, y ensayar didácticas de encuentro, escucha y construcción de confianza —considerando la diversidad de identidades y barreras para el encuentro—, además de variadas modalidades de expresión y comunicación, incluida la artística, así como el manejo de espacios presenciales y virtuales.

Dar pasos decisivos en esta dirección resulta indispensable. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hanna (2013). *¿Qué es la política?* Paidós.

BOGGIO, María Rosa y Marita PALACIOS (1990). Las Escuelas de Formación Política. Una experiencia de educación popular. *Educación y Cultura* 23, 35-46.

DELORS, JACQUES (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Unesco. <https://n9.cl/w7b8>

INEI, INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (2023). Situación de la población peruana. Una mirada hacia los jóvenes. Lima: INEI. <https://n9.cl/o16a2>

INNERARITY, Daniel (2018). *Comprender la democracia*. Gedisa.

MARTUCCELLI, Danilo (2024). *El otro desborde. Ensayos sobre la metamorfosis peruana*. La Siniestra Ensayos.

SENAJU, SECRETARÍA NACIONAL DE LA JUVENTUD (2024). Día Internacional de la Educación: Solo el 30.9 % de jóvenes peruanos logró transitar a la educación superior. *Noticias. Senaju*. <https://n9.cl/3wq0h>

VERGARA, Alberto (2021). *Ciudadanos sin República. De la precariedad institucional al descalabro político*. Planeta.

EnRedándonos por el derecho a una educación

La autora destaca la labor de TAREA y su compromiso permanente, desde su fundación hace 50 años, con el fortalecimiento de redes y espacios de concertación. Valora la articulación del trabajo de TAREA con otras organizaciones en los ámbitos local, regional, nacional e internacional, con las que ha ido construyendo y resistiendo para mantener vivo el sueño de una educación liberadora.

PALABRAS CLAVE:

Educación liberadora,
Educación popular,
Movimiento pedagógico,
Redes.

Networking for the right to a liberating education

The author highlights the work of TAREA and its ongoing commitment, since its founding 50 years ago, to strengthening networks and spaces for dialogue. She values the coordination of TAREA's work with other organizations –at a local, regional, national, and international levels – with which it continuously builds and resists to keep the dream of a liberating education alive.

KEYWORDS:

Liberating Education,
Popular Education,
Pedagogical movement,
Networks.

NÉLIDA CÉSPEDES ROSSEL

Educadora popular peruana, asociada de TAREA, presidenta honoraria del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) y miembro del Grupo de Incidencia en Políticas Educativas.

ción liberadora



ARCHIVO TAREA

En 1989 tuve la feliz oportunidad de articularme a TAREA, Asociación de Publicaciones Educativas. TAREA, a través del programa Tinkuy, convocaba a maestros y maestras para fortalecer el movimiento pedagógico. Teniendo como marco la realidad sociopolítica educativa del país, compartíamos nuestras prácticas pedagógicas, las analizábamos críticamente, y discutíamos enfoques y perspectivas que las enriquecían, sabiéndonos parte de un valioso movimiento educativo.

Conscientes de que la transformación sociopolítica y educativa requiere articulaciones comprometidas,

TAREA ha impulsado la organización desde las bases y se ha integrado a redes e instituciones relacionadas con la educación popular que comparten los mismos objetivos de cambio. Va mi reconocimiento a tantas personas, organizaciones de base, colectivos docentes, instituciones y redes con las que hemos resistido los embates de fuerzas conservadoras y antipopulares, contrarias a la transformación social y política del país. Hemos construido y defendido el sueño de una educación liberadora en un país justo, humano, democrático, cuyo horizonte sea la plena vigencia de los derechos humanos para todos y todas.

TAREA Y SUS ENTRELAZAMIENTOS A NIVEL NACIONAL

Entre 1980 y 1985, siguiendo en la apuesta por la formación de educadores populares, TAREA se articuló a la Red de Bibliotecas Rurales de Cajamarca y a los equipos pastorales del sur andino. En el primer caso, el apoyo se daba mediante jornadas periódicas, cada tres meses, que reunían a coordinadores y bibliotecarios; en el segundo, el trabajo se realizaba con las coordinadoras del trabajo campesino, barrial, juvenil y de mujeres.

En ese proceso participamos en el debate en torno a los actores de los cambios y las transformaciones del país, reconociéndolos como parte de dichas transformaciones. El educador colombiano Marco Raúl Mejía (1990) señala que “los impulsores de la Educación Popular consideraron que la educación escolarizada y formal no era de su incumbencia [...]; esta posición tuvo como consigna: *Solo cambiando el sistema cambiará la educación*” (p. 64). Sin embargo, sostiene,

“[...] está claro que el proyecto histórico, cultural, social, educativo y sus prácticas desbordan lo escolar, ya que su campo de operaciones es más amplio. Pero también muestra que no se puede negar la existencia de la escuela y que es posible el desarrollo de la Educación Popular en su interior, reorientando la actividad escolar y colocándola en su dimensión de clase (p. 64).

TAREA-Tinkuy asumió la importancia del derecho a la educación ligado a la educación popular y desarrolló estrategias como la organización de encuentros nacionales, cuyos títulos dan cuenta de su intencionalidad: “El impacto de la crisis de la educación y alternativas de respuesta” (febrero de 1989), “Educación: crisis y alternativas de respuesta para el proyecto educativo” (febrero de 1990) y “Retos y respuestas a los problemas educativos de la década” (febrero de 1991).¹

Los talleres congregaban a una diversidad de organizaciones del campo educativo, así como a comunicadores y sociólogos de múltiples localidades del país, reunidos en un entramado que buscaba impulsar un movimiento socioeducativo que comprometiera a todos los sectores de la sociedad. Quienes participaban estaban articulados a organizaciones locales o nacionales. De esta manera, amalgamándonos, apostábamos por el derecho a una educación liberadora.

En la década de 1990, desafiada por el contexto de violencia política en el Perú, y en particular en la región Ayacucho —donde se vulneró dramáticamente el derecho a la vida y al desarrollo socioemocional de niñas, niños y jóvenes, así como a su identidad cultural—, TAREA se solidarizó con las colectividades afectadas y asumió un compromiso con la *educación ciudadana*. Se trataba de educar desde un nuevo imaginario, que pusiera por delante la vida, el valor de la democracia, el diálogo, la organización y la participación, que en ese entonces representaban grandes desafíos. Como parte de este esfuerzo se impulsó la conformación de municipios escolares, junto con un programa de formación para estudiantes centrado en la Asociación de Alcaldes, Regidores, Líderes y Lideresas Estudiantiles de Ayacucho (AARLE). Hoy, esta organización, liderada por estudiantes, ha logrado un potente trabajo en red y se ha expandido a casi todas las provincias de Ayacucho. Gracias a su liderazgo y capacidad propositiva, la AARLE se ha constituido en un referente, lo que le ha valido su inclusión en la Mesa de Concertación de Lucha contra la Pobreza. Este reconocimiento evidencia su capacidad para canalizar demandas y propuestas desde la voz de los niños, niñas y adolescentes.

En el año 2000, en Sicuani, Cusco, el Instituto Superior Pedagógico “Tupac Amaru” de Tinta, el Instituto de Pastoral Andina (IPA) y TAREA se comprometieron a impulsar concertadamente una agenda de retos y compromisos para la región. Esta iniciativa contó con una amplia participación de docentes, padres y madres de familia. El compromiso de actores comunitarios —como la Asociación de Líderes Comunitarios Yachaq de la provincia de Canchis, y la Red de Docentes de Educación Intercultural Bilingüe— también fue un componente fundamental. Además, se facilitaron intercambios entre docentes de la zona y se conocieron experiencias internacionales, como la de Bolivia. Como parte de este proceso, el Consejo Participativo de Educación de la Provincia de Canchis —del cual formamos parte— impulsó acciones de concertación para promover la educación intercultural bilingüe (EIB) en el lugar.

En La Convención, Cusco, se impulsó la creación de la Asociación de Líderes Comunitarios Yachaq “Yunka Qullanakuna” con el objetivo de recuperar los valores culturales, saberes y conocimientos ancestrales de los ayllus, para luego compartirlos y enseñarlos en escuelas de todos los niveles y modalidades de la provincia. La articulación con los sabios de las comunidades nos ha enriquecido grandemente, aunque nos continúa desafiando la concreción de políticas de EIB, que siguen marcha atrás.

¹ Para conocer mayores detalles sobre los talleres, véase Manuel Iguiniz 1991.



En Lima Metropolitana, los distritos de Villa El Salvador y Villa María del Triunfo, en el cono sur de Lima, e Independencia y Comas, en el cono norte, han sido territorios donde nos hemos entrelazado para elaborar cada Proyecto Educativo Local, apostar por la formación docente y la innovación educativa, y promover los derechos de niñas y niños.

Un caso destacado es el distrito de Independencia, donde llevamos más de doce años de trabajo. Como señala Lissy Canal (2006), aquí la formación de redes se vio favorecida por el interés de la Asociación de Directores de Independencia, que dio origen a la formación de cinco redes en las zonas del Ermitaño, Tahuantinsuyo, Pampa de Cueva, Payet y Unificada, emergiendo una cultura de participación y organización. Así también, en este distrito se desarrolló el Proyecto de Innovaciones Educativas del Distrito de Independencia (PIEDI), una alianza entre la Coordinadora de Innovaciones Educativas,² la Universidad Cayetano Heredia y el diario *Perú 21*. Esta iniciativa buscó fortalecer un modelo de escuela democrática y participativa que integrara tanto el currículo como la gestión y los servicios educativos.

TAREA PARTICIPA EN INICIATIVAS DE LA SOCIEDAD CIVIL Y LAS FORTALECE

En 1992, un amplio grupo de educadores fundó el Foro Educativo, importante organismo de la sociedad civil comprometido con la transformación y el desarrollo de la educación peruana en la perspectiva del desarrollo humano sostenible y de una cultura democrática.³

Entre 1990 y 2000, Alberto Fujimori gobernó el país de manera autoritaria. En esa coyuntura, Foro Educativo asumió el compromiso de defender el derecho a la educación ayudando a enfrentar tanto la recesión económica como los efectos de la violencia política.

Así también, para la implementación de los mandatos de la Convención sobre los Derechos del Niño se creó en el Perú un movimiento de organizaciones de sociedad civil que conformaron el Grupo de Iniciativa Nacional por los Derechos del Niño (GIN), del cual formó parte TAREA. Varias motivaciones sustentaron nuestra participación. Entre ellas, la concepción de infancia como sujeto de derechos y la defensa del derecho a la supervivencia, a la participación, al desarrollo y a la protección. Estos derechos desafiaban el rol de la escuela —y del sistema en general— con la exigencia de pensar integralmente en la educación y en las condiciones para el aprendizaje. Implicaban una mirada revolucionaria: asumir a la infancia como sujeto social de derechos, con capacidad para participar y organizarse para hacer escuchar sus voces, frente a enfoques adultocéntricos y de minoridad que aún son asumidos por docentes, madres y padres de familia, e incluso por las comunidades, y que se reflejan en las políticas de Estado.

En alianza con diversas organizaciones de docentes, TAREA realizó un amplio trabajo para impulsar una toma de conciencia sobre los derechos de la infancia. Promovimos cambios radicales en la escuela, basados en una gestión democrática, con participación plena de los actores socioeducativos —incluida la participación y organización de la infancia—. Alentamos la implementación de un currículo que parta de la vida cotidiana de las niñas y los niños. Buscamos una formación docente que promueva afectos y aprendizajes para la vida y que tome en cuenta la diversidad cultural y de género, así

2 TAREA, Asociación de Publicaciones Educativas; Fe y Alegría, Movimiento de Educación Popular; Kallpa, Asociación para la Promoción Integral de la Salud; Educalter, Centro de Estudios Alternativa; y CIDE, Centro de Investigación de Desarrollo de la Educación.

3 Véase <https://foroeducativo.org/>

como la necesidad de promover los aprendizajes dejando atrás la educación bancaria de la que nos hablaba Freire (1970):

“Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo, en lugar de transformarlo. En la medida que esta visión “bancaria” anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores (p. 64).

Así también, TAREA forma parte de la Asociación Nacional de Centros (ANC), fundada el 17 de marzo de 1984, que agrupa a organizaciones no gubernamentales del Perú para la defensa de los derechos legales de sus asociados y apoyarlos en el cumplimiento de sus objetivos. Promueve su incidencia en propuestas de desarrollo integral y en la lucha por una democracia plena con una perspectiva de derechos, equidad de género e interculturalidad, además del respeto a la naturaleza y el cuidado de la Tierra.

TAREA Y EL MOVIMIENTO LATINOAMERICANO Y MUNDIAL POR LA EDUCACIÓN

TAREA es miembro de la red de educadores populares agrupada desde 1982 en el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), entidad con afiliados en 21 países de la región, que aporta al movimiento de educación popular latinoamericano y caribeño, sus prácticas y reflexiones.

La incorporación de TAREA al CEAAL resultó enriquecedora tanto por compartir sus experiencias de educación popular en el campo educativo como por enriquecerse con otras experiencias y solidarizarse con distintos países, algunos de los cuales habían experimentado o aún vivían la experiencia de dictaduras militares. TAREA impulsó los Encuentros de Educación Popular junto con otras instituciones, logrando la participación de cerca de cuarenta de ellas para debatir sobre el contexto mundial, latinoamericano y nacional, y sobre los nuevos desafíos para los educadores populares. TAREA es una de las organizaciones animadoras del CEAAL y ha asumido responsabilidades de dirección: en sus inicios ocupó la vicepresidencia, y en años posteriores la secretaría general, la presidencia y la presidencia honoraria.

TAREA participa activamente en el Grupo de Incidencia en Política Educativa (GIPE) del CEAAL, que promueve la justicia educativa para personas jóvenes y adultas vulneradas en sus derechos, con especial atención al

derecho a la diversidad de la educación que reciben. En la medida en que existe el reconocimiento mundial de la invisibilidad de esta población en las políticas públicas, el grupo moviliza a diversos actores organizando seminarios regionales y programas de formación para educadores y autoridades, así como articulando redes regionales como el Foro Social Mundial.

El GIPE tiene experiencias de incidencia político-educativa a nivel de países y de la región. Varias iniciativas se desarrollan en coordinación con la Plataforma de Redes por la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).⁴ Otra línea estratégica de trabajo es el seguimiento a las recomendaciones derivadas de las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (Confintea), así como la elaboración de propuestas de política y programas que defiendan la justicia educativa para este sector. Las iniciativas buscan consolidar una educación popular, gratuita, intercultural, inclusiva y debidamente financiada, apostando por un paradigma de educación liberadora.

En el 2003 TAREA formó parte de la Campaña Peruana por el Derecho a la Educación (CPDE), red creada para defender este derecho fundamental mediante estrategias cuyos principios orientadores son la calidad, la equidad, la inclusión y la exigencia de un mayor y mejor financiamiento para la educación pública obligatoria y gratuita en el Perú. La CPDE, como miembro activo de la Campaña Mundial por la Educación (CME) —presente en más de cien países, que promueve la educación como derecho humano básico y el cumplimiento de las Metas de Educación para Todos concordadas en Dakar 2000—, forma parte también de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (Clade), consolidada desde el 2005.

Una estrategia fundamental de la CME han sido los Encuentros Anuales, donde niños, niñas y adolescentes de diversas provincias del país —reconocidos como sujetos de derechos— formulan propuestas desde sus propias perspectivas para presentarlas al Congreso de la República, buscando su conversión en políticas públicas. Estos encuentros, realizados en el marco de las Semanas de Acción Mundial, inciden en temas como equidad de género, inclusión y equidad educativa, erradicación de la

4 Integrada por las siguientes instituciones: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL); Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE); Asociación de Comunicadores de Educación Popular (ALER); Fe y Alegría, Red de Educación Popular; Entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe (REPEM LAC); y Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE).

pobreza a través de la educación, calidad docente (“Los niños necesitan un buen maestro”) y campañas por el derecho a la educación (“Un gol por la educación”).

ENTRELAZANDO ESFUERZOS ENTRE LA SOCIEDAD CIVIL Y EL ESTADO

En el 2002 se creó el Consejo Nacional de Educación (CNE), en un contexto de lucha por la democratización del país luego de la dictadura de Alberto Fujimori. Este organismo nació con la finalidad de participar en la formulación, concertación, seguimiento y evaluación de un Proyecto Educativo Nacional que haga realidad el derecho a la educación como política de Estado de largo plazo. En este espacio, TAREA, mediante sus asociados, también cumplió un valioso papel al participar en diálogos y mesas interinstitucionales. María Amelia Palacios, quien fuera directora ejecutiva y presidenta de TAREA, lideró el CNE del 2020 al 2023.

TAREA forma parte de la Mesa de Concertación de Lucha contra la Pobreza de Ayacucho, donde asume la importancia de impulsar el Proyecto Educativo Regional y vigilar la agenda educativa local. En el Cusco impulsó el Comité Técnico del Proyecto Educativo Regional, enfocado en atender el tema de la educación rural y la formación de docentes en servicio. En esta apuesta fue de vital importancia contar con el Gobierno Regional y la Dirección Regional de Educación del Cusco, así como diversos actores que hicieron posible abordar la meta deseada.

A través de entrelazamientos estratégicos hemos confluído organizaciones de sociedad civil —el Instituto de Pedagogía Popular, los Institutos Radiofónicos de Fe y Alegría (IRFA), el Equipo de Educación y Autogestión Social (Edaprosop), el Instituto Bartolomé de Las Casas y TAREA Asociación de Publicaciones Educativas, con el apoyo del Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la educación de adultos (DVV Internacional)— e instancias del Ministerio de Educación, especialmente la Dirección de Educación Básica Alternativa. Nos hemos comprometido a promover los consejos participativos regionales de educación (Copare, instancias de participación estudiantil), y conformado la mesa “Por una EPJA Transformadora”. Sin embargo, la sostenibilidad de estas políticas enfrenta desafíos, ya que su implementación depende más de voluntades individuales que de estructuras institucionales sólidas, situación agravada —como pasa con otras políticas educativas— durante la actual gestión gubernamental

antidemocrática. Pese a las dificultades, lo cierto es que para resistir no hay que cejar en el empeño de aspirar a una educación de personas jóvenes y adultas que las dignifique.

APOSTANDO POR EL TRABAJO EN RED

En este artículo esbozo las principales apuestas de entrelazamiento emprendidas por TAREA para aportar a la construcción de una educación liberadora. El trabajo en red es sustantivo, porque la amplia participación de actores e instituciones es primordial para cambiar la educación y para cambiar el mundo. La convicción de la organización y la confluencia político-educativa a favor de los oprimidos son cruciales, así como la esperanza freireana que nos anima a caminar por la justicia.

Esta tarea en algunos momentos se torna más difícil y compleja porque el contexto en que se desarrolla nuestro quehacer es adverso. Nos enfrentamos a gobiernos autoritarios y conservadores, lo que nos lleva a ser redes que apuestan por la democratización del país, base fundamental de la democratización de la educación.

Desde la perspectiva de la educación popular, el sentido de nuestro entrelazamiento es fundamental. Implica lograr el empoderamiento de los sujetos sociales, con capacidad para expresar su voz, participar, analizar, criticar, proponer y organizarse abrazando valores como la solidaridad, el cariño y el respeto, con metodologías coherentes con esa intencionalidad. Esto, generando, en simultáneo, movimientos que coloquen en la escena pública experiencias que dialoguen con la urgencia de un proyecto de sociedad justa, democrática, defensora de los derechos humanos y de la Tierra para todas las personas. ¹

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANAL, Lissy (2006). *Redes educativas compartiendo responsabilidades por el derecho a la educación*. Lima: Tarea. <https://n9.cl/Int48e>

FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

IGUIÑIZ, Manuel (1991). Nueva situación de país y desafíos de la educación. *Tarea*, 27, 12-22. <https://n9.cl/2iqoa>

MEJÍA, Marco Raúl (1990). *Hacia otra escuela desde la Educación Popular*. Lima: Tarea.

Una propuesta curricular para promover una educación

Las autoras comparten su reflexión crítica sobre la elaboración de la Propuesta Curricular Integral por competencias, que incluyó la creación de guías para docentes y textos para estudiantes, a cargo del equipo del Área de Educación Primaria de TAREA entre 1994 y el 2006.

PALABRAS CLAVE:

Currículo,
Competencias,
Identidad,
Socialización,
Aprendizaje.

A curricular proposal to promote a liberating education

The authors share their critical reflection on the development of the Comprehensive Competency-based Curriculum Proposal, which included the creation of teacher guides and student textbooks, led by TAREA's Elementary Education team between 1994 and 2006.

KEYWORDS:

Curriculum,
Competencies,
Identity,
Socialization,
Learning.

NORA CÉPEDA GARCÍA

Socia de TAREA, ncepeda@tarea.pe. Docente de educación primaria, especializada en formación docente, con estudios en interculturalidad y maestría en Antropología. Experiencia en escuela pública, y en formación docente inicial y en servicio.

CONSUELO PASCO VALLADARES

Socia de TAREA, consuelopasco@gmail.com. Docente con especialidad en Lengua y Literatura. Coautora de la propuesta “Desarrollo de la identidad: eje articulador de la Educación Primaria”. Experiencia en aula y en formación docente en servicio.

ón liberadora



ARCHIVO TAREA

DÉCADA DE 1990: DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN

Este artículo trae al presente la experiencia vivida durante la década de 1990 e inicios de la siguiente, en condiciones sociopolíticas y económicas que afectaron la educación pública. Es cuando TAREA “se propuso contribuir a la construcción de propuestas pedagógicas y políticas educativas que garantizaran el derecho a una educación liberadora y al desarrollo humano de todos”, como afirmó María Amelia Palacios al cumplirse 25 años de vida institucional (Tarea 2000: 17). En igual sentido, Luisa Pinto afirmó la necesidad de una nueva concepción de escuela y de aprendizaje que vincule la experiencia social con la educación escolar, y garantice la educación como derecho inherente a toda persona (Tarea 2000: 19-20).

Durante ese lapso se dieron importantes avances en el ámbito político-educativo mundial y muchos países asumieron metas comunes a corto y mediano plazo. En esa línea, Perú firmó los acuerdos de la Conferencia de Jomtien (Tailandia, 1990) sobre la Educación para Todos como marco para diseñar políticas para la educación básica, respondiendo a las necesidades básicas de aprendizaje. Diez años después, los socios estratégicos de Jomtien (Unesco, Unicef, PNUD, Banco Mundial y 181 países) se reunieron en Dakar (Senegal, 2000). Reafirmaron “el derecho a una educación de calidad para todos” y priorizaron los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y personas adultas, para optimizar sus conocimientos y capacidades para vivir con dignidad y mejorar su calidad de vida. Sin embargo, la evaluación concluyó que, si bien se avanzó en el acceso, hubo escaso progreso en la calidad y equidad educativas.

En este contexto, se impulsaron algunos cambios en el sistema educativo peruano, especialmente en el ámbito curricular, tomando como referencia la Declaración de Jomtien, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Declaración de los Derechos del Niño (1959). Además, se consideró el Diagnóstico General de Educación (1990), que reveló la baja calidad, inequidad e ineficiencia del sistema educativo.

Cabe recordar que un nuevo enfoque pedagógico se puso en marcha con el Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria. A partir de 1994 se inició un proceso de revisión y construcción curricular con el Programa de Articulación Inicial-Primaria (5 años, primero y segundo grados) propuesto por Unicef y extendido a toda la educación primaria en 1997. El año 2005 se consolidó el Diseño Curricular Nacional como un docu-

mento normativo para los distintos niveles educativos. Estableció competencias, capacidades, conocimientos y actitudes a desarrollar en la educación básica, con un enfoque por competencias.

No obstante, Luis Guerrero (2013) observa que la reforma curricular de la década de 1990 careció de una estrategia eficiente de capacitación docente para su implementación y generó confusión por falta de comprensión sobre el enfoque por competencias.

Durante esa etapa, el equipo del Área de Educación Primaria de TAREA, compuesto por docentes de diversas especialidades, psicólogas, antropóloga y poetas, trabajó con rigor intelectual, compromiso social y gran pasión en la elaboración y validación de la Propuesta Curricular Integral (PCI). Hoy revisamos esa etapa, lejana y cercana a la vez, cuando las ideas y emociones se amalgaman en una unidad indisoluble.

NUESTRA PROPUESTA CURRICULAR INTEGRAL

Ante la situación socioeducativa brevemente descrita, y entre los múltiples factores que intervienen en los procesos educativos, centramos nuestra reflexión sobre un asunto de preocupación permanente: el currículo escolar como instrumento socioeducativo, dado que intenta concretar los principios y fundamentos del sistema educativo de un país.

Varios autores señalan que, de manera explícita o implícita, un currículo refleja el sentido que una sociedad le atribuye a la educación mediante la selección de qué conocimientos, estrategias, valores y actitudes considera valiosos de transmitir a las nuevas generaciones y cuáles se excluyen. En dicha selección prevalecen las culturas hegemónicas, mientras que las consideradas de menos valor social y político quedan excluidas parcial o totalmente (Benavides y Rodríguez 2006). A ello se suma que durante la implementación curricular y en la convivencia cotidiana se adoptan las formas de interacción instaladas en el entorno social mediante normas, ritos y medidas de disciplina que a menudo reproducen relaciones autoritarias y prácticas discriminadoras.

Nuestras reflexiones para la elaboración de la PCI se desarrollaron y profundizaron progresivamente entre 1994 y 2006, y se plasmaron en guías para docentes y textos para estudiantes. Esto incluyó un proceso de validación en el marco del Proyecto de Innovación Educativa en el Distrito de Independencia (PIEDI, 1996-2001) en las tres escuelas participantes: 2056, 3052 y 3053 (Berna-



ARCHIVO TAREA

les, y otros 2000), así como publicaciones dirigidas a docentes que conforman la serie *Un Nuevo Maestro para el Milenio*.

La PCI se nutrió del pensamiento, aportes y experiencias de pedagogos peruanos e internacionales en diálogo con nuestra realidad. También recuperamos la experiencia y el compromiso institucional de TAREA con la educación popular inspirada en Paulo Freire, para hacer realidad el derecho a una educación liberadora en las escuelas públicas.

Este proceso fue complejo, crítico, creativo y constructivo; no fue lineal ni directo. Nos exigió estudio personal, permanente diálogo en el equipo, con especialistas de diversas disciplinas y con docentes de aula. Así, pudimos profundizar algunos conceptos, comprender otros nuevos y valorar experiencias locales e internacionales.

Delimitamos nuestra propuesta a la educación primaria, sabiendo que no es una etapa cerrada de la escolaridad ni del proceso de aprendizaje. Por ello, articulamos el primer grado con inicial de 5 años en la guía *Giragirando*, en tanto que la guía *Giraluz-Giramundo*, para quinto y sexto grados, se proyecta hacia la etapa

de desarrollo y la forma de aprender en la educación secundaria, optando por organizar módulos por cada ámbito de socialización.

Cabe señalar que un antecedente fundamental del proceso de elaboración de la PCI fue la propuesta *Desarrollo de la identidad: eje articulador de la educación primaria* (Pinto y Pasco 1994), de la serie *Casa Nuestra*.¹ De ella, adoptamos las intencionalidades básicas, el eje articulador y la organización en ámbitos de socialización.

CAMINO DE ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR INTEGRAL

Docentes participantes en la validación de la propuesta mencionada manifestaron la necesidad de cambios sustantivos en el currículo, lo que nos motivó a elaborar la PCI. Asumimos como criterio fundamental que todo currículo debe responder a los enfoques pedagógicos, éticos, políticos y culturales asumidos en una sociedad, o a aquella que aspiramos construir.

¹ Propuesta posteriormente validada por docentes de escuelas públicas de los distritos de Villa María del Triunfo e Independencia de la ciudad de Lima (1989-1991).

Concebimos el currículo como un conjunto organizado de experiencias con fines pedagógicos para propiciar aprendizajes significativos y el desarrollo integral de cada estudiante. Un currículo abierto y flexible a la vez, que incorpore experiencias emergentes a partir de hechos sociales e interacciones cotidianas en el aula, la familia, la escuela y la comunidad, para ser analizadas y comprendidas, y para generar opiniones, actitudes y decisiones pertinentes.

En tal sentido, valoramos el rol socializador de la escuela y del currículo, ya que amplía la socialización primaria en la familia y permite a cada estudiante aprender a convivir con compañeras y compañeros diferentes en cuanto a costumbres, ideas o lengua materna, pero iguales en dignidad y derechos. De ahí la opción de organizar la propuesta curricular en ámbitos de socialización con el desarrollo de la identidad como eje articulador para que niñas y niños se afirmen como sujetos de derechos. Las intencionalidades de la PCI se resumen en las siguientes líneas de trabajo:

- 1** Desarrollar el sentimiento de pertenencia e identidad para formar conciencia social y actitud de compromiso con el cambio y la vida.
- 2** Desarrollar el pensamiento transitando del pensamiento operacional concreto hacia el pensamiento lógico formal, valorando con sentido crítico los distintos tipos de conocimiento (científico, de sentido común, mítico).
- 3** Desarrollar la sensibilidad para acercarse y comprender los problemas de la humanidad, y traducirla en actitudes de respeto y solidaridad.
- 4** Desarrollar las capacidades de comunicación para intercambiar necesidades, deseos, sentimientos, ideas o puntos de vista sobre diversos aspectos de la realidad usando diversos códigos: oral, escrito, audiovisual, iconográfico, otros.
- 5** Desarrollar la capacidad de participación y liderazgo para resolver problemas de manera organizada (Pasco, Cépeda y Pinto 2003: 11).

Como podemos ver, estas intencionalidades siguen vigentes porque aún se mantienen prácticas de discriminación y exclusión, así como falta de participación y diálogo democrático para llegar a consensos. Tampoco estamos asumiendo plenamente los compromisos éticos con uno mismo, con la realidad social y natural, ni con la historia.

Gráfico 1. Estructura de la Propuesta Curricular Integral



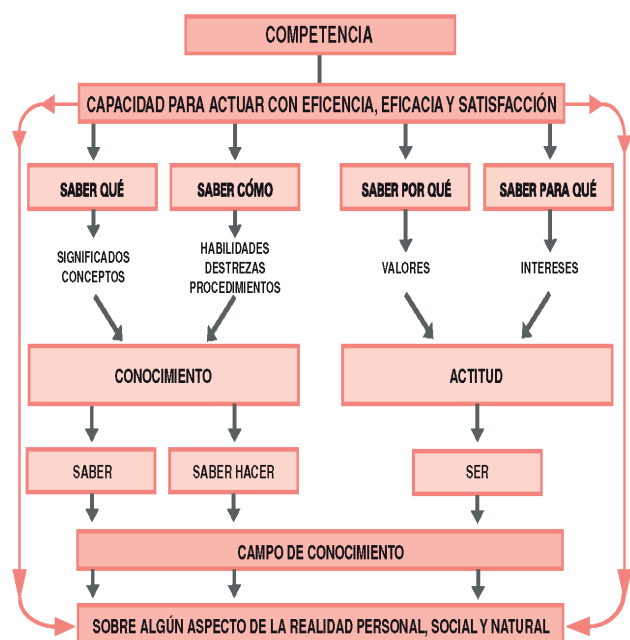
Fuente: Consuelo Pasco, Nora Cépeda y Luisa Pinto (2003), *Giraluz-Giramundo. Guía para docentes*, p. 21.

IDENTIDAD: EJE ARTICULADOR DE LA SOCIALIZACIÓN

Valorar quiénes somos a nivel personal, colectivo y nacional es fundamental para las personas y las naciones. La identidad se desarrolla en procesos interpersonales que se inician en la familia y se amplían en la escuela. Así, progresivamente, se va generando sentido de pertenencia en diferentes ámbitos y grupos, más aún en la actualidad debido al acceso a los medios de comunicación y las facilidades para movilizarse.

Asumimos que la escuela debe “ayudar al niño a conocer y reconocer quién es, qué piensa, qué siente, qué necesita, qué puede hacer, etcétera, y dotarlo de herramientas para que pueda actuar con asertividad, empatía y respeto con sus pares y con grupos heterogéneos, así como para la resolución de problemas individuales o colectivos” (Pinto, Pasco y Cépeda 1996: 29). Con tal propósito, organizamos la PCI en tres ámbitos de socialización para desarrollar identidad: a) consigo mismo y su entorno inmediato; b) con la realidad natural y social; y c) con la historia y la cultura (gráfico 1).

El eje articulador del desarrollo de la identidad y los ámbitos de socialización centran a las alumnas y los alumnos como sujetos que aprenden a conocerse, acep-

Gráfico 2. Componentes de las competencias

Fuente: Consuelo Pasco, Nora Cépeda y Luisa Pinto (2003), *Giraluz-Giramundo. Guía para docentes*, p. 31.

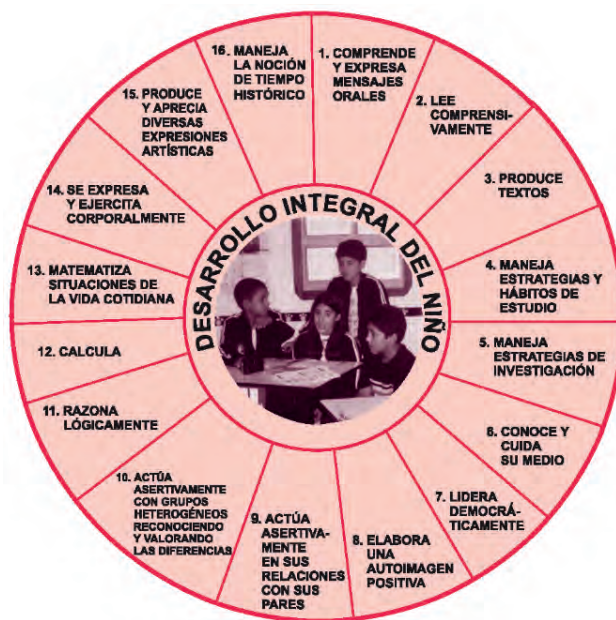
tarse y valorarse críticamente; crean sentido y lazos de pertenencia a su familia, su escuela, su barrio y país; y asumen responsabilidad ciudadana y compromiso con la naturaleza, el planeta y como protagonistas de la historia.

COMPETENCIAS PARA UN APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y CONSTRUCTIVO

Optamos por un currículo por competencias porque —si bien un currículo por objetivos consideraba aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales— el concepto de *competencia* orienta el trabajo pedagógico de manera integral para lograr aprendizajes complejos, tales como aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y aprender a ser (Delors 1996: 91-103).

Esta decisión implicó la revisión de literatura sobre la evolución del concepto de *competencia*, ya que proviene del campo laboral-industrial y su incorporación en educación sigue siendo objeto de un debate que, ciertamente, contribuye a mantener una actitud abierta y crítica respecto al currículo escolar.

Definimos una *competencia* como “la capacidad que tienen las personas para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad perso-

Gráfico 3. Las 16 competencias de la PCI

Fuente: Consuelo Pasco, Nora Cépeda y Luisa Pinto (2003), *Giraluz-Giramundo. Guía para docentes*, p. 14.

nal, social y natural” (Pasco, Cépeda y Pinto 2003, p. 12). Involucra las dimensiones cognitiva, socioafectiva y psicomotora, que conducen a aprendizajes significativos (gráfico 2).

La PCI propone dieciséis competencias que se retroalimentan. Parten de las necesidades de desarrollo de niñas y niños, de las demandas sociales y del propio proceso de aprendizaje. Se definió en qué consiste cada competencia e indicadores de acuerdo con las edades y cada grado escolar (Lema 1996) (gráfico 3).

GESTIÓN CURRICULAR GLOBALIZADA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Consideramos que el tratamiento curricular globalizado responde mejor a la manera en que niñas y niños captan la integridad y el dinamismo de la realidad. Para la programación curricular planteamos partir de situaciones de la vida real, pues esto facilita que recurran a sus saberes previos para hallar explicaciones y establecer relaciones entre los elementos que intervienen en un fenómeno natural o un hecho social; y para que, al abordarlos desde distintas disciplinas, puedan captar su complejidad superando la información segmentada. Así, los posibles errores o la insuficiencia de sus conocimientos previos se enriquecen con información proveniente de la ciencia y de otras culturas (cuadro 1).

Cuadro 1. Principios pedagógicos, proceso de enseñanza-aprendizaje y estrategias metodológicas

| Principios pedagógicos | Proceso de enseñanza-aprendizaje | Estrategias metodológicas |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Convertir la experiencia de vida cotidiana en un espacio educativo. Tener en cuenta la validez de los distintos tipos de conocimiento: científico, mítico o de sentido común. Reconocer la importancia de los saberes previos para el aprendizaje significativo. | Actividades iniciales: se promueve el intercambio de saberes. <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes intercambian ideas, conocimientos, creencias y procedimientos, referidos al problema, fenómeno o situación en estudio. Comparten los significados y valores con que se manejan cotidianamente para explicarse lo que sucede en el entorno, y no solo es intercambio de contenidos, nociones o definiciones. Se sustenta fundamentalmente en las interacciones profesor-alumno y alumno-alumno. | La labor del maestro está dirigida a: <ul style="list-style-type: none"> Recuperar la experiencia del niño, preguntándole y trabajando sus intenciones, creencias y conjeturas, así como suscitar el diálogo y el trabajo grupal. Ayudar al niño a manejar el recuerdo, a ordenarlo y jerarquizarlo, ubicando en él a personas y hechos. Propiciar la reflexión sobre la experiencia propia en interacción con otras experiencias similares, en un clima de respeto, para enriquecerla y generar un espacio de aprendizaje autónomo. |
| <ul style="list-style-type: none"> La participación activa del educando es condición básica en la construcción del conocimiento. Todo proceso de aprendizaje va acompañado de la capacidad para “desaprender”, ratificando o rectificando las percepciones iniciales. | Actividades de elaboración de conocimiento: se estimula el conflicto cognitivo. <ul style="list-style-type: none"> Implica el conocimiento, el estudio y la interpretación de otras experiencias y conocimientos, contrastándolos y relacionándolos con los propios, para elaborar nuevos conocimientos que trasciendan el ámbito personal o local. Involucra el manejo de estrategias para lograr el aprendizaje; es decir, “aprender a aprender”, dándose cuenta de qué aprende, cómo aprende, qué dificultades tiene y cómo las soluciona. | La labor del maestro está dirigida a: <ul style="list-style-type: none"> Plantear preguntas y retos capaces de desencadenar procesos cognitivos (comparar, clasificar, relacionar, analizar) para producir el nuevo conocimiento. Ayudar al niño a nombrar, describir, clasificar, explicar, relacionar y emitir juicios de valor sobre aquello que aprende. Enriquecer la reflexión de sus alumnos ampliando la información, utilizando diferentes medios, y propiciando el aprendizaje significativo de nociones y conceptos. Proponer y guiar los procedimientos más adecuados para aprender (experimentos, investigación, visitas, lecturas, etcétera). |
| <ul style="list-style-type: none"> Todo aprendizaje se orienta a construir, con los demás, espacios democráticos, de realización personal y social. Por ello, tiene sentido de funcionalidad: “sirve para”, “ayuda a”. | Actividades de compromiso: se construye el sentido de bien común. <ul style="list-style-type: none"> Se desarrollan y afianzan las responsabilidades personales y colectivas que trascienden el entorno inmediato. Se desarrolla el compromiso moral vinculado a lo ético, lo valorativo y lo religioso. | El papel del docente consiste en: <ul style="list-style-type: none"> Fomentar la realización de actividades grupales para que los alumnos transformen su ámbito cercano y significativo. Orientar a los niños en la elaboración de informes, paneles, danza, teatro, música u otras manifestaciones artísticas. Orientar acciones sociales en función del bien común. |

Fuente: Consuelo Pasco, Nora Cépeda y Luisa Pinto (2003), *Giraluz-Giramundo. Guía para docentes*, p. 16.

En las guías para docentes y en los textos para estudiantes presentamos unidades didácticas organizadas en experiencias de aprendizaje. Se sustentan el porqué y el para qué de los aprendizajes, las competencias a desarrollar, un proceso didáctico y orientaciones para la evaluación formativa y sumativa. Los textos están ilustrados con imágenes creadas por reconocidos dibujantes que investigaron sobre cada temática tratada, para que sus obras cumplieran una función motivadora e informativa, y no solo decorativa.

APORTES DE LA PROPUESTA CURRICULAR INTEGRAL

Escribir este artículo implicó no solo revivir la experiencia de elaboración de la PCI, sino también profundizar en una reflexión autocrítica para valorar sus logros, limitaciones y aprendizajes, en el contexto de la renovación curricular en nuestro país. Asimismo, implicó pensar en los desafíos que se le plantean en la actualidad al currículo escolar.

Logros

A continuación presentamos los logros más significativos identificados por el equipo de elaboración de la PCI, con testimonios de docentes participantes en el proceso de su validación² y considerando los criterios establecidos para dicho proceso (Bernal y otros 2000: 25-27).

1 Diseñamos y desarrollamos una propuesta de currículo integral por competencias, expresada en guías para docentes y textos para estudiantes. Este logro fue evaluado con el criterio de *adecuación*, es decir, el grado de coincidencia entre la cultura de los sujetos y lo establecido en la PCI:

“El currículo nacional no respondía a la realidad, a pesar de que podíamos adecuarlo. En cambio, con la PCI enseñábamos desde su familia, desde su realidad, de modo que los niños aprendieron (Vitalia).”

El criterio de *viabilidad* permitió verificar si las características del contexto favorecían o dificultaban la implementación de la PCI. Además se empleó el criterio de *satisfacción*, referido al grado de aceptación de los componentes de la PCI entre estudiantes y docentes:

² Diálogo sostenido el 14 de octubre del 2024 con las profesoras Gladys Vargas, Natalia Acuña, Segundina Valenzuela y Vitalia Delgado, quienes continúan ejerciendo la docencia.



“[El asunto de] las competencias integradas resultó muy interesante porque relacionábamos las áreas; a partir de un tema se trabajaba Matemática, Comunicación y otras (Gladys).”

“[La PCI] nos dio esa confianza de saber hacer la programación. La socialización quedó para el trabajo colegiado de ahora (Segundina).”

2 Diseñamos una propuesta motivadora para los textos destinados a estudiantes de los diversos grados de educación primaria.³ En cada unidad de aprendizaje se incorporó información seleccionada tanto en texto como en gráficos a todo color, con apoyo de dibujantes muy creativos, según la temática y las competencias a desarrollar. Asimismo, se plantearon actividades para propiciar un aprendizaje cada vez más significativo y autónomo. Se utilizó el criterio de *significatividad*, que implica que los temas y las actividades sugeridos en la PCI deben generar interés y agrado por aprender:

³ *Giraluna*, segundo grado; *Girafior*, tercer grado; *Giramor*, cuarto grado; *Giraluz*, quinto grado; y *Giramundo*, sexto grado.

“ Se contextualizaba a la realidad del estudiante la forma de trabajo, las estrategias, la metodología, para que ellos puedan vivenciar en forma directa, y participar con sus saberes previos, fomentar la participación activa de los niños para su aprendizaje (Segundina).

3 La implementación de la PCI estuvo acompañada de un proceso de formación en servicio a cargo de un equipo responsable de su diseño, desarrollo y evaluación, en el marco del Proyecto de Innovaciones Educativas del Distrito de Independencia (Piedi). El grado de aceptación consciente de los componentes de la PCI se evaluó con el criterio de aprehensión:

“ Los talleres, las visitas en aula, las pasantías, el registro de nuestras experiencias pedagógicas para reflexionarlas y mejorarlas, nos permitió comprender y empoderarnos del enfoque por competencias (Natalia).

También se aplicó el criterio de *efectividad*, para conocer si la PCI producía los efectos esperados en los procesos y resultados de aprendizaje:

“ La capacitación y talleres nos ayudó a ganar seguridad en cómo hacer una unidad, una sesión de clase (Gladys).

“ Me ayudó muchísimo a querer mi profesión, me di cuenta que trabajar con seres humanos es un privilegio. [...] Me ha empoderado para amar mi profesión, amar a quienes enseño (Vitalia).

“ A ello se suman los resultados de la evaluación de competencias a estudiantes de primero a quinto grados de las escuelas participantes, quienes mostraron una tendencia a la mejora tanto en el área cognitiva como afectiva, en comparación con el grupo de control (Arévalo 2002).

4 Otro logro que resaltamos es la participación de miembros del equipo de elaboración de la PCI en espacios de consulta para la actualización del currículo nacional oficial.

Limitaciones

Creemos que enfrentar limitaciones es una oportunidad para ejercer la autocrítica y lograr aprendizajes. En este caso, nos referimos a situaciones vinculadas al contexto escolar vigente en ese momento —la década de 1990 e inicios de la siguiente—, así como a limitaciones del propio proceso de elaboración e implementación de la PCI.

1 Desencuentros en la implementación de la PCI con el currículo oficial. Por ejemplo, se exigía el horario por áreas independientes, obstaculizando el tratamiento curricular globalizado. Sin embargo, los docentes encontraron formas adecuadas y creativas para superar esta restricción.

2 La validación de la PCI se realizó con docentes de solo tres escuelas del distrito de Independencia, en Lima, de acuerdo con las condiciones disponibles del momento. No obstante, esto resultó insuficiente para producir un impacto a mayor escala.

3 No elaboramos un texto para estudiantes de primer grado, pero cada docente contó con asesoría especializada sobre los procesos de lectura y escritura en el marco de la PCI.

¿QUÉ APRENDIMOS?

A partir de la revisión de este complejo proceso de elaboración e implementación de la PCI, así como de las consiguientes reflexiones, compartimos algunos aprendizajes que consideramos válidos para próximos procesos similares:

1 Una propuesta curricular requiere necesariamente construirse en diálogo con las dimensiones sociales, políticas, económicas y éticas, a fin de plantear las intencionalidades, los principios y criterios pedagógicos para abordarlos y contribuir a asegurar el derecho a una educación con pertinencia, equidad y calidad.

2 La elaboración de una propuesta curricular exige trabajo interdisciplinar sustentado en principios pedagógicos coherentes con un proyecto social, político y de desarrollo, ya que no solo es una propuesta técnica.

3 Los cambios curriculares requieren un compromiso institucional de la escuela, sostenido por el compromiso personal de las y los docentes.

4 Modificar las concepciones curriculares y prácticas docentes requiere una permanente reflexión crítica sobre la propia práctica, así como de acompañamiento, respetando los procesos personales e institucionales, que tienen diferentes puntos de partida y ritmos de cambio:

“ Al comienzo me cerré, pero luego me interesé y eso me llevó a preguntar por qué, para qué, de cada cosa, y me ayudó a comprender la PCI” (Natalia).

5 Es fundamental fortalecer la autoestima profesional docente, y renovar la confianza social en la capacidad y el compromiso transformador.

DESAÍOS PARA LAS POLÍTICAS CURRICULARES

Entre los múltiples desafíos para las políticas curriculares y la educación en general, destacamos los siguientes:


1 Ante la agudización de prácticas autoritarias y discriminadoras en el ambiente sociopolítico, que a menudo se reproducen en las escuelas, urge un currículo que desarrolle competencias para relacionarse asertivamente entre diversos, y ejercer ciudadanía y liderazgos democráticos.

2 Ante el deterioro del medioambiente y el cambio climático, urge el desarrollo de competencias vinculadas con el respeto a la vida, el cuidado, la protección y la admiración de la naturaleza, con responsabilidad planetaria e intergeneracional.

3 Ante los avances de la tecnología del conocimiento y de la comunicación —como la inteligencia artificial—, urge una sólida formación ética para emplearlos con honestidad y respeto por la vida.

4 Ante una mirada curricular tecnocrática, urge profundizar con docentes y directivos el enfoque por competencias orientado al desarrollo integral de las personas.

Dado que el currículo escolar está en permanente tensión para responder a qué, cómo, cuándo, por qué y para qué enseñar, requiere una revisión crítica permanente y una actualización continua a fin de cumplir con su función socioeducativa y democratizadora.

En época de cambios radicales y hasta contradictorios, necesitamos seguir soñando y educando para construir un Perú más afectuoso y saludable, más justo y solidario. Aquí nacimos, aquí vivimos, y seguiremos apostando por nuestro país. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARÉVALO, Ivette (2002). La experiencia de evaluar en el PIEDI. *Tarea*, 47, 42-45.

BENAVIDES, Martín y José RODRÍGUEZ (2006). *Investigación y política educativa en el Perú. Lecciones de los estudios promovidos por el CIES*. Serie Investigaciones Breves, 22. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES), Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade) y Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). <https://n9.cl/oyqcjc>

BERNALES, Martha; Marcela ECHEGARAY, Yanina LEMA y Karima WANUZ (2000). *Definiendo la validación curricular. Aportes para un nuevo modelo*. Lima: Tarea.

DELORS, Jaques (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Unesco. <https://n9.cl/w7b8>

GUERRERO, Luis (2013). *Informe completo sobre la reforma curricular*. Lima: Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (FORGE). <https://n9.cl/30nk5>

LEMA, Yanina y otros (1996). *Propuesta de competencias a desarrollar en primaria según campos de contenido*. Documento de trabajo. Lima: Tarea.

PASCO, Consuelo; Nora CÉPEDA y Luisa PINTO (2003). *Giraruz-Giramundo. Guía para docentes de tercer ciclo de educación primaria*. Lima: Tarea.

PINTO, Luisa y Consuelo PASCO (1994). *Desarrollo de la identidad: eje articulador de la educación primaria. Propuesta teórico-metodológica para la enseñanza de las ciencias sociales*. Lima: Tarea, 3.ª edición.

PINTO, Luisa; Consuelo PASCO y Nora CÉPEDA (1996). *Giraruz. Guía para docentes de segundo grado de primaria*. Lima: Tarea.

TAREA (2000). *Educación primaria al final de la década. Políticas curriculares en el Perú y los países andinos*. Lima: Tarea.

Liderazgo estudiantil y form

El autor reflexiona en torno a la experiencia de TAREA al promover la participación estudiantil y la formación ciudadana con adolescentes, basada en los municipios escolares, en especial en la Asociación de Alcaldes Regidores, Líderes y Lideresas Estudiantiles (AARLE), para desarrollar valores, habilidades y actitudes que ayuden a convivir en sociedad.

PALABRAS CLAVE:

Formación ciudadana,
Municipios escolares,
Organizaciones barriales,
Participación estudiantil,
Políticas públicas.

Student leadership and citizenship education

The author reflects on TAREA's experience in promoting student participation and citizenship education with adolescents, based in school municipalities – especially the Association of Mayors, Councilors, and Student Leaders (AARLE)– to develop values, skills, and attitudes that contribute to social coexistence.

KEYWORDS:

Citizenship education,
School municipalities,
Neighborhood
organizations,
Student participation,
Public policies.

JOSÉ LUIS CARBAJO RUIZ

Educador, responsable de TAREA en Ayacucho.

ación ciudadana

La Asociación de Alcaldes, Regidores, Lideresas y Líderes Estudiantiles (AARLE) es una experiencia de continuidad de participación ciudadana de más de veinte años. Cada generación de adolescentes de la AARLE valora la experiencia vivida y esto motiva a quienes siguen a continuar participando, lo que les permite descubrir que tienen un rol social en el ejercicio de sus derechos.

El sentido de la teoría de cambio de TAREA radica en fortalecer actores locales y nacionales, individuales y colectivos, para que ejerzan sus derechos con una mirada crítica de la realidad y planteando propuestas y demandas relacionadas con las políticas de gobierno. Quien trabaja en TAREA y forma en ciudadanía se compromete con ese cambio y con los sectores con los que labora. En ese proceso, no solo aprende a ejercer su propia ciudadanía, sino que también amplía su perspectiva de los asuntos públicos y del rol de la gobernanza.

FORMACIÓN CIUDADANA SITUADA EN EL CONTEXTO

Mis experiencias iniciales en formación ciudadana con TAREA surgieron mientras transcurría el primer gobierno del presidente Alan García, con el proyecto de bibliotecas populares. En los barrios, las bibliotecas eran espacios organizados por adolescentes y jóvenes, donde se prestaban libros a estudiantes y se organizaban actividades durante las vacaciones escolares. Además de fomentar la lectura, estos espacios se convirtieron en puntos de encuentro para el análisis y la discusión sobre problemas comunitarios. Actuaban como organizaciones juveniles que cuestionaban las políticas del gobierno de turno que afectaban sus derechos. Asimismo, se conectaban con las agendas de las organizaciones barriales. A través del arte y la cultura, demandaban políticas públicas que mejorasen las condiciones de vida de la población.

Además de trabajar en las bibliotecas populares, apoyaba los talleres de fotografía organizados por Francisco Faucher, dirigidos a personas que trabajaban en educación popular o como promotoras de organizacio-

nes no gubernamentales. Estos talleres de fotografía permitían captar rostros y situaciones que reflejaban la pobreza, exacerbada por el conflicto armado, la inflación y la corrupción. La fotografía servía como herramienta de formación ciudadana, pues ofrecía una mirada crítica de la realidad del país mediante el registro de rostros y de la cotidianidad de trabajadoras y trabajadores ambulantes.

Desde su fundación en enero de 1974, TAREA ha incorporado la formación ciudadana como parte esencial de su identidad institucional. Mediante publicaciones —como su revista *Tarea*—¹ y acciones formativas, acompañamiento y asesoría en su quehacer relacionado con el liderazgo —tanto al interior de la organización como en acciones con la comunidad—, ha fomentado el ejercicio de derechos, la mirada crítica de los contextos, y el desarrollo de competencias para la formulación de argumentos y propuestas. Asimismo, ha promovido el sentido de pertenencia comunitaria mediante redes colaborativas, e impulsado el empoderamiento de organizaciones sociales y de actores locales y nacionales para defender sus derechos y bregar por la justicia.

En nuestra propuesta educativa desarrollamos una pedagogía situada en los contextos locales. Buscamos analizar la dimensión de los problemas, recabar nueva información y debatir sobre las reacciones de la población, sus desafíos y potencialidades para enfrentarlos. La capacitación se iniciaba siempre indagando en los saberes previos, entendiendo que el aprendizaje parte de la experiencia e involucra una perspectiva crítica sobre el ejercicio de la ciudadanía y el compromiso con la transformación social. A partir del quehacer como líder o lideresa y del análisis de su entorno, trabajamos las concepciones de democracia, derechos, interculturalidad e igualdad de género. Nuestra apuesta es formar ciudadanos y ciudadanas en el ejercicio de sus derechos, aprendiendo desde la práctica, construyendo nuevos conocimientos y estrategias de intervención.

¹ Disponible en la sección Publicaciones de la página web institucional, www.tarea.pe.

FORMACIÓN CIUDADANA PARA LIDERESAS Y LÍDERES DE MUNICIPIOS ESCOLARES

Entre 1998 y 2000 TAREA inició un programa de educación ciudadana dirigido a adolescentes y jóvenes organizados en municipios escolares de educación secundaria en la región Ayacucho y en Lima Sur.² El contexto era adverso, pues durante el gobierno de Alberto Fujimori el tejido social fue sistemáticamente desarticulado y estigmatizado, ya que las organizaciones sociales de base eran consideradas sinónimo de terrorismo. Sin embargo, hacia el final del segundo período de gobierno las organizaciones sociales y políticas empezaron a reactivarse, cuando comenzó la caída del régimen tras la difusión de los “vladivideos” que revelaron la corrupción y complicidad de gran parte de los medios de comunicación masiva, así como de jueces, fiscales, empresarios y congresistas, quienes apoyaban al gobierno a cambio de grandes sumas de dinero. Esto llevó a la renuncia de Fujimori a la presidencia, enviada vía fax desde Japón, apenas cuatro meses después de ser reelegido. Tras ello, la sociedad civil se reactivó, particularmente en barrios populares y en comunidades andinas y amazónicas, mientras que intelectuales y partidos de oposición incursionaron en la política nacional.

Con el regreso a la democracia se establecieron algunos consensos para consolidarla. Se avanzaron políticas públicas como la igualdad de género, la educación intercultural bilingüe (EIB) y la incorporación de la formación ciudadana en el currículo nacional. También se implementaron políticas sociales, y la Mesa de Concertación de Lucha Contra la Pobreza tuvo un papel activo a nivel de la región Ayacucho. Además, se creó el Consejo Nacional de Educación, encargado de proponer y monitorear las políticas educativas, y se aprobó la Ley de Bases de Descentralización. También se activó la participación social en la AARLE (Cuba 2024). La AARLE la fundó en setiembre del 2001 un grupo de estudiantes de secundaria que participaban en las actividades que TAREA promovía en los municipios escolares de Huamanga.

El desafío de TAREA en el ámbito de la educación ciudadana dirigida a adolescentes de secundaria de la región Ayacucho consistía fortalecer el tejido social en la escuela y en la comunidad, formando estudiantes comprometidos con la democracia y los derechos humanos. Trabajábamos con una generación que había vivido gran parte de su niñez y adolescencia bajo un régimen autoritario y en medio de un conflicto armado. Niñas, niños y adolescentes fueron uno

de los sectores más vulnerables durante el conflicto armado, pues en las décadas de 1980 y 1990 muchos fueron reclutados por los grupos en contienda. Sus familias, principalmente campesinas, se vieron obligadas a desplazarse a las capitales provinciales, donde enfrentaron condiciones de pobreza, pobreza extrema y exclusión.

Adrián Espinoza Campos (2010), especialista de la Dirección Regional de Educación de Ayacucho (DREA), escribió en la revista *Tarea*:

“ Los Municipios Escolares en la Región Ayacucho surgen a mediados del año 1998, gracias al convenio de cooperación interinstitucional entre la Dirección Regional de Educación de Ayacucho y la Asociación de Publicaciones Educativas TAREA, con el propósito de brindar espacios de participación a los estudiantes desde la niñez y la juventud, como parte de su formación integral y ciudadana.

La estructura organizativa de la escuela, jerarquizada, vertical y autoritaria, no favorece el desarrollo de la institución ni de los miembros de la comunidad educativa, razón por la cual ha sido imperioso romper esa estructura, con el fin de dar acceso a la nueva concepción organizativa, participativa y horizontal, propiciando la intervención organizada de la comunidad educativa, por ejemplo a través del Municipio Escolar (p. 79).

La formación ciudadana debía abrir camino a la esperanza, lo que implicaba construir un discurso que acogiera la diversidad de opiniones y propuestas, promover la búsqueda de consenso en la recuperación de la democracia, y fomentar el respeto y la tolerancia hacia las diferencias. Era necesario enfrentar el pensamiento único y el discurso autoritario mediante el diálogo horizontal y la participación estudiantil.

ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Para fortalecer los liderazgos en la participación estudiantil como ejercicio ciudadano establecimos alianzas con el sector educativo de ámbito nacional y regional, con instituciones educativas, municipalidades y defensores de derechos humanos, como la Defensoría del Pueblo. Porque la educación no es solo un desafío educativo y pedagógico, sino también social y político, fundamental para responder a las necesidades de cambio de una sociedad que busca fortalecer la democracia en el país. Manuel Iguíñiz Echevarría (2002), al plantear la necesidad de formar ciudadanos capaces de generar bienestar, sostiene que

“ El sistema educativo debe asumir la formación sobre democracia, democratizando su propia institucionalidad en cada

2 En este artículo me referiré solo a la experiencia de Ayacucho.



ARCHIVO TAREA

nivel, pues tradicionalmente ha inculcado un pensamiento acrítico y de subordinación” (p. 52).

Empoderar implica aprender a convivir en contextos adversos y a desempeñarse como actores políticos dentro de la sociedad. En ese sentido, nos enfocamos en formar ciudadanas y ciudadanos que, al enfrentar los desafíos de sus proyectos de vida, conocieran sus derechos, actuaran de manera autónoma y participaran en la solución de problemas, además de exigir a las autoridades que protejan y garanticen sus derechos. Nuestra función también fue crear condiciones para que quienes ejercían el liderazgo en sus municipios escolares, organizados en la AARLE, ejercieran sus derechos en la escuela y en la comunidad. Ayudamos a que se vieran como ciudadanas y ciudadanos adolescentes y estudiantes, y a sentirse parte de la comunidad política. Pero también a que aprendieran a distinguir entre las demandas y responsabilidades de las personas adultas y aquellas que les competían como adolescentes:

“ [...] al principio los planes de trabajo fueron muy ambiciosos; incluso pretendieron construir piscinas y pabellones de aulas, pero luego fueron tomando conciencia progresivamente de que esa no era su función, sino la organización estudiantil, el conocimiento de sus derechos y el cumplimiento de sus obligaciones (Espinoza 2010: 80).

Nuestra apuesta era empoderar a las y los adolescentes en el ejercicio de su ciudadanía. Como comentó una dirigente de la Asociación de Alcaldes, Regidores y Líderes Estudiantiles (AARLE) de la provincia de Huamanga: “Yo pensaba como adulta y en la AARLE aprendí a pensar como adolescente”.

Como mencionamos, la formación ciudadana se desarrolló partiendo del contexto escolar y comunitario, identificando problemas que afectaban directamente al estudiantado y analizando las causas y propuestas en un marco más amplio. Esto nos permitió fortalecer competencias ciudadanas y construir aprendizajes contextualizados.

Otra estrategia de aprendizaje consistió en identificar hechos significativos en situaciones de vida que impactaban sus derechos, utilizándolos como oportunidades para profundizar críticamente en las causas y explorar posibles soluciones o desafíos. Para lograr una estrategia de aprendizaje permanente diseñamos un programa de formación ciudadana dirigido a líderes y lideresas estudiantiles (Pablo 2001), así como un programa de formación para docentes asesores de municipios escolares (Ugarte 2001). Buscamos que ambos procesos estuvieran en sintonía con la política de participación estudiantil del Ministerio de Educación y el nuevo Currículo Nacional de Educación Básica del 2016. Además, incluimos la creación de juegos como herramienta de aprendizaje, para

que las alumnas y los alumnos conocieran sus derechos y ejercitaran sus capacidades de argumentación.

El aprendizaje entre pares o “método de joven a joven” fue otra estrategia valiosa para fomentar el aprendizaje. Aprovechamos los espacios creados por líderes y lideresas estudiantiles para conversar sobre diversos temas, promoviendo la escucha activa y la comunicación horizontal como oportunidades para analizar y encontrar soluciones a los problemas que enfrentan. La escucha activa implica prestar atención a la conversación, hacer preguntas abiertas para invitar a reflexionar sin juzgar ni expresar puntos de vista. No se trataba, entonces, de encontrar soluciones inmediatas, sino de analizar las consecuencias de las decisiones. Nuestro objetivo era que tanto las lideresas y líderes estudiantiles como sus docentes asesores de los municipios escolares, así como las y los integrantes de la AARLE, se apropiaran de la estrategia, practicándola entre adolescentes y enseñándosela a otros líderes y lideresas (Ayala 2021).

LA ÉTICA Y LA POLÍTICA EN EL EJERCICIO CIUDADANO

Como sostiene la filósofa española Adela Cortina, el ciudadano auténtico lucha por la justicia y es leal a su comunidad. Por lo tanto, el debate sobre la construcción del bien común y la democracia tiene tantas razones éticas como políticas, las cuales no pueden separarse del ejercicio ciudadano. Las estrategias de formación y los materiales elaborados por TAREA plantean situaciones que interpelean la ética y la política. Cabe mencionar como ejemplo el Módulo 4 del Programa de Formación de Lideresas y Líderes en Ciudadanía Democrática e Interculturalidad, *Igualdad de género: rompiendo estereotipos* (Carbajo y otros 2017). En este módulo desarrollamos la competencia “Convive de manera democrática en cualquier contexto o circunstancia, y con todas las personas sin distinción”. Dos de sus indicadores de aprendizaje son “Reconoce el daño que la homofobia causa a personas con orientaciones sexuales distintas” y “Propone un compromiso personal para evitar la homofobia en los colegios y en la comunidad”. Así, aplica un enfoque que desafía las normas morales hegemónicas y propone un análisis ético sobre la justicia, la libertad y la igualdad de derechos. Conviene puntualizar que, como sostiene Rita Segato en una entrevista del 2019, el patriarcado no se define solo como una cultura, sino como un sistema político:

“ El patriarcado es un orden político primordial que se basa en el control, el disciplinamiento y la opresión de las mujeres mediante narrativas muy diversas y dispersas en el planeta, que

son narrativas de diversas religiones, narrativas de diversas culturas, que son diversas narrativas morales (Pichel 2019).

Los materiales producidos por TAREA sobre temas como interculturalidad, proyecto de vida, participación estudiantil e igualdad de género son actualmente un referente de formación ciudadana para docentes tutores y asesores de municipios escolares. Se han difundido en otras regiones del país e incluso en instituciones educativas y organizaciones no gubernamentales de Bolivia. Estos recursos adquieren aún mayor relevancia en el contexto actual, cuando la educación ciudadana y los liderazgos estudiantiles se enfrentan a ideologías conservadoras presentes en la política nacional.

Después de 23 años, la AARLE sigue activa y varias regiones han intentado replicar la experiencia, aunque con poco éxito. Algunas características claves explican su continuidad: los cambios generacionales ocurren de manera natural, ya que lideresas y líderes de grados inferiores de la secundaria reemplazan a los salientes. Esto permite una renovación constante de sus integrantes y directivas, así como el permanente ejercicio de su ciudadanía. En el proceso, aprenden a no juzgar a los demás, a sentirse parte de una comunidad y a reconocer sus derechos y los de otras personas como ciudadanos. Asimismo, diversas instituciones han apoyado y financiado las actividades de la AARLE, y la Dirección Regional de Educación, con funcionarios muy comprometidos, ha facilitado los Encuentros Regionales de Lideresas y Líderes Estudiantiles de Ayacucho.


Lideresas y líderes estudiantiles aprenden sobre ciudadanía mediante la participación activa en reuniones, diálogos con autoridades, intercambio de experiencias, identificación de necesidades, y elaboración de agendas y demandas. También dirigen el segmento “Rompiendo esquemas”, del programa radial *Compartiendo saberes*, y participan en cada Encuentro Regional. Para TAREA, estos espacios de intervención son fundamentales en la formación ciudadana, ya que permiten analizar contextos, construir argumentos, explorar escenarios y evaluar la viabilidad de las propuestas, así como las oportunidades que se generan. Las alumnas y los alumnos preparan guiones y temas para el programa radial, mientras se capacitan en metodologías participativas para dirigir talleres en los Encuentros Regionales, a los que asisten más de 200 líderes y lideresas de los municipios escolares de las once provincias de Ayacucho. Paralelamente, desarrollamos talleres donde profundizan en sus derechos y se empoderan en temas como igualdad de género, interculturalidad y comunicación asertiva, promoviendo el aprendizaje a través del arte y el uso de tecnologías.

APUESTAS Y DESAFÍOS

En el devenir de la historia, la participación ciudadana es un derecho conquistado que debemos ejercer en la búsqueda de libertad y justicia para que ciudadanas y ciudadanos tengan condiciones básicas de bienestar. Organizaciones como la AARLE fomentan estos vínculos entre adolescentes, pero la experiencia de participación estudiantil también requiere la tolerancia y el reconocimiento por parte de los adultos, la comunidad y las autoridades. Aprender a convivir y ejercer la ciudadanía debe ser una experiencia en la trayectoria educativa estudiantil, vivida con dignidad y respeto.

Frente a la magnitud y complejidad de la delincuencia y la crisis social y política existente, surgen protestas y demandas. Políticos y autoridades educativas se plantean preguntas como las siguientes: ¿cómo y dónde aprendemos a ser ciudadanas y ciudadanos? ¿Cómo y dónde aprendemos a ejercer una ciudadanía plena? ¿Por qué y para qué es importante la formación ciudadana? Consideramos que el contexto actual representa una oportunidad para reflexionar y buscar respuestas a estas preguntas. Las instituciones educativas no pueden dar la espalda a la realidad, pero tampoco deben ser espacios para la construcción de consignas, soluciones simplistas o pensamientos únicos. Hoy, la educación enfrenta el desafío de construir una pedagogía que permita analizar los contextos de manera plural y crítica,

considerando tanto los derechos individuales como los derechos colectivos, porque, como afirma Ricardo Villanueva Valverde (s/f) “Las personas dan significado y relevancia a sus aprendizajes en la medida en que estos se vinculan al contexto y tradición cultural donde están insertas y, desde allí, amplían su comprensión y acción sobre el mundo”.

Existe un peligro latente que atenta con la implementación de las políticas de formación ciudadana con enfoque de igualdad de género e intercultural. Sin ir más lejos, en una institución educativa de Ayacucho donde TAREA ha instalado bibliotecas de aula para promover la lectura por placer, un padre de familia, que se hace llamar “el embajador de Dios”, miembro de una Iglesia evangélica, se opuso a cuentos que promueven la igualdad de género entre niñas y niños. Esta situación generó desconcierto entre madres y padres y le restó apoyo al proyecto. El discurso conservador del movimiento “Con mis hijos no te metas” y de ciertos sectores del Congreso ha comenzado a influir en las instituciones educativas. Por ello, elaborar argumentos sólidos en favor de la igualdad de género y de la educación sexual integral se ha vuelto una tarea urgente en la comunidad educativa. Necesitamos fortalecer los liderazgos estudiantiles con información y argumentos que demuestren que estos temas previenen la violencia de género y reducen el embarazo adolescente, al mismo tiempo que promueven proyectos de vida sin estereotipos de género. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYALA AYBAR, Cynthia (2021). *La estrategia de joven a joven*. Lima: Tarea.

BARRENECHEA, Rodrigo y Alberto VERGARA (editores) (2024). *Democracia asaltada: el colapso de la política peruana (y una advertencia para América Latina)*. Lima: Universidad del Pacífico.

CARBAJO RUIZ, José Luis; César GÁLVEZ ALARCÓN y Rubén PRADO CISNEROS (2017). *Igualdad de género: rompiendo estereotipos*. Módulo 4 del Programa de Formación de Lideresas y Líderes en Ciudadanía Democrática e Interculturalidad. Lima: Tarea y Gobierno Regional de Educación de Ayacucho.

CVR, COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN (2003). *Informe final*. Lima: CVR

CUBA MARMANILLO, Severo (2024). *Desde una banquita ayacuquina. La historia de la Asociación de Alcaldes, Regidores, Lideresas y Líderes Estudiantiles de Ayacucho (AARLE)*. Lima: Tarea.

ESPINOZA CAMPOS, Adrián (2010). Descentralización para ampliar derechos y acortar desigualdades. *Tarea*, 75, pp. 79-81.

IGUÍÑIZ ECHEVARRÍA, Manuel (2002). Hacia una política educativa democrática. *Tarea*, 52, pp. 4-12.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA (2002 /2006). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*.

PABLO MEDINA, Flor (2001). *La organización estudiantil*. Lima: Tarea.

PICHEL, Mar (2019, 11 de diciembre). Rita Segato, la feminista cuyas tesis inspiraron ‘Un violador en tu camino’: “La violación no es un acto sexual, es un acto de poder, de dominación, es un acto político”. *BBC News Mundo*. <https://n9.cl/95iw1>

UGARTE, Darío (2001). *Adolescentes ciudadanos*. Lima: Tarea.

VILLANUEVA VALVERDE, Ricardo (s/f). Documento interno.

Contexto nacional, democracia

Manuel Iguiñiz analiza el legado político-pedagógico de TAREA construido a lo largo de sus 50 años de trabajo dirigido a fortalecer las capacidades de reflexión y acción de personas y colectivos socialmente excluidos. Plantea la necesidad de consolidar un sistema educativo más justo y hacerlo en articulación con organizaciones educativas y sociales apoyadas en acuerdos de largo plazo.

PALABRAS CLAVE:

Educación democrática,
Escuela pública,
Políticas nacionales,
Proyecto Educativo
Nacional.

National context, democracy, and educational policy

Manuel Iguiñiz analyzes TAREA's political and pedagogical legacy, built over 50 years of work aimed at strengthening the reflective and action capacities of socially excluded individuals and groups. He raises the need to consolidate a fair education system and do so in coordination with educational and social organizations, supported by long-term agreements.

KEYWORDS:

Democratic education,
Public schools,
National policies,
National Education
Project.

MANUEL IGUIÑIZ ECHEVERRÍA

Asociado de TAREA y de Foro Educativo.

cia y política educativa



Este artículo amplía el publicado con motivo del 50 aniversario de TAREA, “Celebración y desafíos político-pedagógicos” (*Tarea Informa* 263). En él se aboga por una educación liberadora, participando en los diálogos sobre propuestas de política educativa ante la crisis social y política global del país. Así, nos sumamos a la demanda de articular esfuerzos entre organizaciones políticas, sociales y de educación. Para ello, presentamos tanto propuestas de políticas nacionales como otras específicas para las escuelas públicas, cuya implementación, aunque urgente, requiere políticas sostenidas en el tiempo.

POLÍTICA NACIONAL Y EDUCACIÓN

La crisis social global y las respuestas de la educación democrática han estado presentes en la actuación de TAREA. En el pasado, como muchas otras organizaciones, TAREA ha interpretado la realidad y propuesto alternativas de una educación vinculada a transformaciones políticas estructurales como la transición democrática del 2000, que recordaremos brevemente como antecedente.

La educación inserta en la transición democrática

La transición democrática del 2000, entre otras contribuciones, permitió que el gobierno incorporara demandas de la sociedad civil como la formulación democrática de políticas y acuerdos nacionales. Javier Pérez de Cuéllar indicó uno de los sentidos de la democracia y la educación pública: la participación política (Iguitiz 2005). Por su parte, en el Plan Institucional del Ministerio de Educación (Minedu 2001) se señala que “La tarea principal en el tema educativo será convocar a la construcción democrática de las propuestas que deberán orientar el esfuerzo nacional, con independencia de los cambios de gobierno, en los próximos años” (p. 18). En los años siguientes este compromiso se plasmó en políticas articuladas como la Consulta Nacional por la Educación, el Acuerdo Nacional, el Proyecto Educativo Nacional al 2021 y la Ley General de Educación. En el caso de la educación pública, un antecedente importante es el Acuerdo de Gobernabilidad de 1999, suscrito por catorce partidos políticos. Esta iniciativa recuperó la escuela pública como eje de la política social:

“El Estado garantizará la gratuidad de la enseñanza pública en todos los niveles [...]. Esto supone una mejora sustancial de la calidad de la educación que otorga el Estado, la promoción y el desarrollo de la escuela pública como vehículo de conocimiento, integración social y participación de la sociedad, así como el com-

promiso de mejorar la profesionalización, la calidad y las remuneraciones del magisterio.

Sin desconocer las especificidades de la transición del 2000, en la actualidad asistimos nuevamente a cambios no solo de gobierno sino también de régimen político, con incidencia en la educación.

La política autoritaria y la educación

El Perú está en un período crucial, caracterizado por múltiples crisis entrelazadas: la demolición de los frágiles avances democráticos, la captura del Estado por intereses particulares, la represión de la participación social, el aumento de la pobreza y la desnutrición, la aprobación de leyes que favorecen la delincuencia, la creciente inseguridad ciudadana, y los cambios de artículos de la Constitución que mantienen una institucionalidad vacía de contenido republicano.

Durante los dos últimos años, una coalición ultraconservadora —integrada por la mayoría de grupos políticos del Congreso, en especial los de Fujimori, Acuña y el gobierno de Dina Boluarte— impulsó una ofensiva antidemocrática respaldada por grupos de empresarios y medios de comunicación. La alianza instauró un cogobierno que ha capturado instituciones claves como el Tribunal Constitucional, la Defensoría del Pueblo y la Junta Nacional de Justicia. Entre sus medidas más graves está la ley que garantiza la impunidad para los crímenes de lesa humanidad cometidos durante el régimen de Alberto Fujimori, que pretende extenderse a los crímenes extrajudiciales cometidos durante la insurgencia del período 2022-2023. El mensaje del poder ha sido claro: “pidan obras, no cambios políticos”. La criminalización de la protesta social se ha convertido en un pilar de este régimen que avanza hacia una dictadura completa y prolongada.

Las disputas son ahora más agresivas que en el pasado, con restricción de valores y culturas. Se refuerzan narrativas que proponen como “enemigos” la pluralidad, la autonomía de la sociedad civil, las diversidades sexuales, los pueblos originarios y el cuidado de la naturaleza. Frente a esta situación, persisten las resistencias defensivas de los movimientos sociales, pese a su fragmentación. Incluso la concentración de poder de la coalición enfrenta reveses parciales en la Fiscalía de la Nación y el Poder Judicial.

La política dominante de cierre de espacios políticos, institucionales y sociales lastra el ejercicio ciudadano y el



ARCHIVO TAREA

aprendizaje mediante la experiencia; por ello, es antipedagógica. La actuación política de la coalición instalada en el poder es lo contrario a un ejemplo de educación ética y ciudadana. El Proyecto Educativo Nacional (PEN) (CNE 2020) lo recoge de este modo:

“ Si bien el sistema educativo tiene la tarea expresa de educar prefigurando la sociedad a la que aspiramos, resulta poco razonable esperar que tenga éxito en su labor cuando otros espacios de la vida en comunidad están marcados por, entre otros, el incumplimiento sistemático de la ley, la discriminación o el fomento de prácticas indeseables en una sociedad que aspira a estar basada en el respeto y la valoración de cada persona (p. 21).

Las elecciones generales del 2026 probablemente traigan más restricciones políticas, aunque también representan la oportunidad de preñar el proceso de confrontaciones antidictatoriales.

La política educativa actual reproduce la desigualdad

La política educativa formal sintoniza con el sentido antipedagógico de las políticas generales del gobierno de coalición. Los enunciados formales de la política nacional —como los mensajes a la nación de la presidenta, el Plan de Mediano Plazo y el Pacto Social por la Educación— carecen de coherencia entre sí y funcionan como meras declaraciones formales. En la práctica, la política educativa busca “legalizar” un régimen político regresivo, orientado a la domesticación de las personas y el control de la sociedad civil. El gran signo de la política educativa actual es la reproducción de las estructuras de segregación escolar. No obstante, como subraya Gimeno (2005), “A la igualdad hay que buscarla

activamente con estrategias adecuadas. La desigualdad, en cambio, se produce y reproduce espontáneamente dejando discurrir lo existente; con nuestras actuaciones podemos incrementar la que ya existe o producir otras nuevas” (p. 31).

El doble carácter lesivo de dicha política queda a la vista: vulnera los derechos humanos y consolida un modelo escolar diseñado para reproducir desigualdades a largo plazo. En tiempos recientes, un ministro de Educación —voz de propaganda del gobierno— deshumanizó a los críticos del régimen, equiparó violencia sexual con la cultura ancestral y estigmatizó a las víctimas de la represión de la insurgencia en el sur andino al calificarlas de “ratas” (Gómez 2024).

La coalición gobernante ha impulsado acciones que afectan campos críticos y conquistas educativas. Destacan, entre otras medidas, normas contra la evaluación para el ingreso a la carrera magisterial, la demolición del sistema de licenciamiento universitario y el congelamiento de políticas sensibles como la educación rural y bilingüe, la educación sexual integral (ESI), la educación especial, la educación de jóvenes y adultos, y los programas de alimentación escolar. Sin detenernos en cada campo, identificamos algunos ejes de conjunto que mantienen un enfoque subsidiario del Estado en la educación pública.

Naturalización de las escuelas de turnos en la educación pública

Desde la década de 1960 el sistema mantiene escuelas con dos o tres turnos por local escolar. Actualmente, la política educativa alimenta desiguales factores de calidad entre el sector privado y el público, y al interior de

cada uno de ellos, en cuanto a recursos y al silenciado asunto del tiempo de aprendizaje. En parte de los locales con centros de educación básica alternativa (EBR) se mantienen los tres turnos. La jornada escolar completa (45 horas pedagógicas semanales) alcanza a 2000 instituciones educativas y solo de tercero a quinto de secundaria, frente a la gran mayoría, de jornada regular, con 35 horas lectivas en ese ciclo. Mientras tanto, en primaria y en el primer ciclo de secundaria nunca se inició ese cambio. Las escuelas rurales son escuelas “incompletas” en su mayoría, así como las de educación intercultural bilingüe (EIB). Las que disponen de más tiempo, como las del modelo de secundaria con alternancia o con residencia estudiantil, son pocas y precarias. Los colegios de alto rendimiento (COAR), que son selectivos, tienen una jornada de 60 horas semanales.

Privatización endógena

La privatización no implica cambios de propiedad a costa de cerrar escuelas públicas, sino que mantiene la suboferta pública en determinados sectores del país. Las políticas están dirigidas a transformar la orientación y la gestión de la escuela pública establecidas en la Ley General de Educación (LGE).

El modelo educativo de hoy refuerza el modelo tradicional que venimos cuestionando, particularmente en dos aspectos: por un lado, el control sobre la libertad en cuanto a valores, conciencia y contenidos, en todas las escuelas públicas; y por otro, los proyectos que ceden la gestión de escuelas públicas —sin cambiar la propiedad titularidad estatal— a grupos privatizadores.

El control de la libertad, en visiones de la persona y la sociedad

Entre las diversas normas legales es importante analizar la Ley 31529, “Ley que impulsa la calidad de los materiales y recursos educativos en el Perú” (Iguiniz 2022), que agrava la fractura de la educación pública como un bien público común bajo la rectoría del Ministerio de Educación (Minedu). Esta norma distorsiona los fundamentos de la educación peruana con el invento de unos “principios imperativos” dirigidos a censurar la producción de materiales educativos. Además, institucionaliza mecanismos de control de contenidos curriculares —mediante “grupos de padres”— sobre la visión del país y el mundo en cinco áreas de aprendizaje. La pérdida de autonomía profesional docente se complementa con un proyecto de ley del Poder Ejecutivo (ya criticado en Iguiniz 2024), consolidando un modelo de sociedad

que se va construyendo estos años para que sedimente la censura y la autocensura en el tratamiento de temas críticos nacionales y del mundo.

Cesión de escuelas estatales

Las escuelas públicas de gestión privada —en buena parte creadas por entidades de la Iglesia católica— tienen ineludiblemente que garantizar la educación en derechos humanos y en los derechos del niño, con el Estado como supervisor de su cumplimiento. Sin embargo, mientras que algunas escuelas públicas de gestión privada se ajustan a la LGE (Art. 71) y plantean la misión de fortalecer la educación pública, otras operan ignorándola bajo lógicas que contradicen su carácter de bien público.

La cesión de escuelas es promovida por actores que se oponen explícitamente a una educación transparente y promotora del pensamiento crítico. El principio de igualdad ante la ley no puede legitimar ni actuales ni futuras instituciones públicas de gestión privada que se eximan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, según la cual “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Art. 1) y “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración” (Art. 2). El derecho preferente de los padres a escoger el tipo de educación de sus hijas e hijos tampoco los convierte en sus propietarios, por encima de sus libertades fundamentales.

Los cambios en lo ideológico cultural no radican en el cuestionamiento de la propiedad estatal de las escuelas, sino en su gestión bajo un modelo mercantil que privatiza el conocimiento en favor de grupos particulares y sectarios. Si bien la Constitución ampara la libertad de creación de escuelas y la elección parental del tipo educación, el Minedu ejerce una regulación débil incluso en las escuelas públicas de gestión privada *de facto* como los Colegios de Alto Rendimiento (COAR).

Propuestas para las agendas en articulaciones públicas

Planteamos a continuación algunos desafíos, con la idea de nutrir una discusión sobre plataformas y agendas de profundización democrática que incluyan la educación. Privilegiamos, en esta oportunidad, la política educativa global y el sistema escolarizado.



Disputar los sentidos. Finalidades de una educación de igual calidad

Los procesos políticos, sociales y culturales ponen en relieve la cuestión radical de superar las trabas que impiden el derecho universal a una vida con dignidad, a la libertad de conciencia y pensamiento, y a la paz, a las que se superponen las amenazas a la sobrevivencia humana en el planeta.

La disputa nos lleva a recuperar el derecho a la educación, inseparable del principio de igualdad. El Proyecto Educativo Nacional (PEN) considera que *“la preocupación por el ejercicio pleno y universal (es decir, igualitario) del derecho a la educación es la finalidad pública central”* (p. 32, resaltado en el original). Las expresiones de racismo en la disputa política nos recuerdan lo indisoluble de la interculturalidad en todo el sistema educativo y en la democracia. A esto se suma el desafío que plantean la revolución digital y la inteligencia artificial para garantizar el cumplimiento efectivo del derecho a la educación.

Educación a lo largo de la vida y en espacios diversos

La disputa educativa no es solo formal ni temporalmente acotada. Si bien la escuela representa un espacio de educación intensiva, el mayor tiempo de nuestro aprendizaje ocurre fuera de ella. Nos educamos simultáneamente en entornos heterogéneos, presenciales y remotos, mediados por las tecnologías de la información. Importa recordar que ya desde la reforma de 1972 se asumía que la sociedad es la que educa. Entender la educación como acabamos de indicar invita a reconocer y articular los saberes, para que aquellos

considerados como experienciales o informales y los comunitarios de las organizaciones sociales se integren al ámbito escolar; y, recíprocamente, los aprendizajes escolares se apliquen en la sociedad. La articulación de los saberes se torna cada vez más necesaria, y por ello urge su comprensión.

La familia, como la primera educadora, adquiere especial relevancia en el contexto de la ofensiva cultural ultraconservadora. La relación entre familia, escuela y redes sociales es clave, ya que puede fomentar relaciones tanto igualitarias como, por el contrario, discriminatorias. Los medios de comunicación de masas, internet y las redes sociales, más allá de su influencia en el inmediatismo informativo y cultural, son parte de la vida cotidiana. De igual manera, las prácticas en partidos políticos, movimientos sociales y gobiernos —cuando se construyen y ejercen democráticamente— tienen un gran favor formativo.

Educación y proyecto de sociedad peruana

La educación y los cambios sociales tienen múltiples interacciones, tales como la de ser parte de un ideal social:

“La educación siempre posee una finalidad y adquiere un sentido que viene de fuera de ella misma, y que responde al tipo de sociedad que queremos ser. Mediante la acción política, cada sociedad se da un orden social delimitado, que es la concreción histórica del ideal que se busca (Falabella y García Huidobro, p. 14).

De la transición democrática recogemos que la educación no es independiente, sino que requiere otras formas sociales. Esto nos lo recuerdan la Comisión de la Verdad y Reconciliación, y el PEN al 2021.

Las propuestas de proyecto político en el período actual no deben partir de cero. Es provechoso asumir, en las nuevas condiciones, la *Visión del Perú al 2050* aprobada en el 2019 por el Acuerdo Nacional. Esta visión se compone de cinco secciones: 1. Las personas alcanzan su potencial en igualdad de oportunidades y sin discriminación para gozar de una vida plena; 2. Gestión sostenible de la naturaleza y medidas frente al cambio climático; 3. Desarrollo sostenible con empleo digno y en armonía con la naturaleza; 4. Sociedad respetuosa de los derechos humanos y libre del temor y de la violencia; y 5. Estado moderno, eficiente, transparente y descentralizado que garantiza una sociedad justa e inclusiva, sin corrupción y sin dejar a nadie atrás.

Es claro que la educación pública y la privada deben construirse como bienes públicos. En tal sentido, la *Visión del Perú* les asigna contenidos tales como el rol garante del Estado, sus valores y propósito sociales:

“ El Estado garantiza una educación pública y privada inclusiva, integral y de calidad en todos los niveles y modalidades. La formación en valores que brindan las instituciones educativas reafirma la igualdad entre hombres y mujeres, es decir, la equidad de género, y prepara ciudadanos y ciudadanas con memoria histórica, pensamiento crítico y aspiraciones, para incorporarse de manera activa y responsable en la sociedad. Se promueve una educación para el trabajo, y se fomenta el desarrollo artístico y deportivo (p. 2).

La visión explícita también el contenido de la educación propiamente pública por su sentido de igualdad, su atención a las diversidades humanas y su accesibilidad: “La educación pública asegura la igualdad de oportunidades atendiendo la diversidad cultural, social, territorial y lingüística del país. Se ha erradicado el analfabetismo. Las personas tienen acceso universal y gratuito a una educación pública inicial y básica” (p. 2).

Aprovechando los acuerdos de aquella transición democrática, necesitamos reimaginar el futuro del país en un proyecto nacional que, en nuevas situaciones, recupere la radicalidad de la humanización en las relaciones sociales, la dignidad de las personas, la democracia sustantiva, el aprecio a las diversidades con descentralización y el trabajo digno como parte de un desarrollo sostenible que dialogue con el Buen Vivir.

Actualizar el Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena

Si bien el PEN es vinculante, su aplicación efectiva depende de la voluntad política, así como de su actualización y reformulación. Como lo señaló el Consejo Nacional de

Educación, los ministros del sector no lo usaron en sus planes de corto plazo (CNE 2019: 104). Así, en la práctica se abandona la idea misma de políticas de Estado. Se requiere el PEN para engarzar las medidas de urgencia con estrategias de cambio estructural.

El PEN debe formar parte del programa de las coaliciones democráticas durante el proceso electoral, y ser una herramienta de articulación de las organizaciones sociales. Es necesario considerarlo un asunto no solo escolar sino multisectorial y de la sociedad, dado que “[...] el PEN no es un asunto de exclusiva competencia de los educadores o de los gestores de la educación, sino que alcanza también al quehacer responsable de la sociedad en su conjunto” (p. 21).

Siguiendo las cuestiones conceptuales, corresponde rectificar el PEN en cuanto a la prescindencia de las categorías de educación pública y privada, que se subsumen en la educación estatal y no estatal. Por otro lado, la actualización del PEN se hace necesaria debido al impacto de la pandemia del covid-19, las guerras y otros acontecimientos nacionales e internacionales. Esta actualización debe extenderse también al Currículo Nacional de la Educación Básica, particularmente en lo que respecta a su relación con las transformaciones sociales, y en especial en lo referido a los “Retos para la educación básica y perfil de egreso”.

Algunas prioridades en las estrategias de cambio estructural

La educación estatal debe construirse plenamente como educación pública. La educación será un bien público solo si garantiza el derecho a la participación, el respeto a la diversidad social, el acceso a la información, la libertad de conciencia, y la preservación de la memoria de los estudiantes y los pueblos. Ante ello, ninguna escuela pública o privada puede ser una isla antiderechos humanos, que pretenda abstraerse de los asuntos críticos de la vida del país y de una descentralización renovada.

Universalización de la educación obligatoria

- Superar la tasa de conclusión en secundaria, que el 2023 alcanzó el 84,2 % como promedio nacional en el grupo de edades 17-19. Entre estudiantes de lengua indígena la conclusión cae a 78,2 % y entre los de pobreza extrema a 75 % (Minedu, Escala 2024).
- Priorizar la educación rural y la educación intercultural bilingüe que, siendo públicas en su casi totalidad, facilitan el derecho al acceso a la educación.


- Restablecer la prioridad de atención educativa a niñas y niños de entre 9 y 13 años de edad que se encuentran excluidos del sistema por situación de extraedad, grave problema que les impide acceder a la educación básica regular. Al respecto, resulta relevante mencionar el Proyecto de Ley 9465, “Ley que Erradica el Atraso Escolar”, presentado el 2024, que aborda específicamente esta problemática.
- Gestión honesta y eficiente de Wasi Mikuna para enfrentar la anemia y la desnutrición ofreciendo una alimentación que forme parte de un estilo de vida saludable.

Por una escuela pública completa

- Consolidar la escuela presencial, completa, y pedagógicamente innovadora, con uso intensivo de las tecnologías de la información y aprovechamiento de la inteligencia artificial.
- Retomar la conversión hacia la jornada escolar completa (JEC) en las 2001 instituciones educativas donde su aplicación fue interrumpida. Frente a la creciente violencia delincuencia, la escuela a tiempo completo puede sumarse como mecanismo para la prevención y reducción de la violencia entre escolares.
- Integrar los colegios de alto rendimiento al sistema educativo público y articularlos en redes de escuelas.
- Reposicionar la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) articulando diversos aprendizajes. Los centros de educación básica alternativa (CEBA) requieren ser instituciones diferenciadas para la construcción de comunidades de aprendizaje con los periféricos (aulas que se encuentran fuera del centro principal del CEBA) y las organizaciones locales.

Fortalecer las escuelas incompletas en área rural y la EIB

- Potenciar el programa de bidocencia anunciado para el año escolar 2024, que contempla la creación de 1941 plazas docentes para 1930 escuelas unidocentes ubicadas en zonas rurales prioritarias, como el valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM), y áreas de frontera. Con ello se reduciría la carga docente a tres grados por docente en lugar de seis. Estas iniciativas, así como el apoyo a las escuelas secundarias con modalidad residencial o en alternancia, son medidas urgentes para contextos especiales, pero requieren convertirse en políticas sostenidas, particularmente en un programa para la selva.

Palabras finales. Los cincuenta años de TAREA representan una oportunidad para convocarnos a impulsar la construcción de un sistema educativo más justo. Tal proceso debe desarrollarse mediante la articulación con organizaciones educativas y sociales, apoyada en acuerdos de largo plazo. Esta mira está llamada a ser un eje movilizador que fortalezca nuestra capacidad de acción en la disputa histórica por recuperar y profundizar la democracia en el país. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACUERDO NACIONAL (2019). *Visión del Perú al 2050*. <https://n9.cl/v2owm>

CNE, CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2019). *Evaluación del Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: CNE. <https://n9.cl/t17sz>

CNE, CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2020). *PEN 2036. Proyecto Educativo Nacional: el reto de una ciudadanía plena*. Lima: CNE. <https://n9.cl/4119n>

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo y Alejandra FALABELLA (editores) (2013). *Los fines de la educación*. Santiago de Chile: Universidad Católica.

GIMENO, José (2005). Los sentidos y desafíos de la igualdad en educación. En Manuel de Puelles (coord.), *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Madrid: Biblioteca Nueva.

GÓMEZ VEGA, Renzo (2024, 11 de diciembre). El ministro de Educación de Perú, sobre los fallecidos en las protestas: “Los derechos humanos son para las personas, no para las ratas”. *El País*. <https://n9.cl/ei43k>

IGUIÑIZ, Manuel (2005). La política nacional y el Acuerdo Nacional en el Perú. En *Política educativa y democracia en el Perú*. Lima: Tarea y Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

IGUIÑIZ, Manuel (2022, 6 de julio). *La educación pública en retroceso*. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya. <https://n9.cl/hz1f7x>

IGUIÑIZ, Manuel (2024, 8 de abril). *¿Maestros sin ciudadanía?* Lima: Foro Educativo. <https://n9.cl/ms92p>

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001). *Plan Institucional del Ministerio de Educación*. Lima: Minedu. <https://n9.cl/4gaai>

Aportes a la construcción de una comunidad de pensamiento a favor de la educación intercultural bilingüe

Las autoras comparten la experiencia de TAREA en programas de educación intercultural bilingüe (EIB) impulsados a partir de su compromiso permanente con la valoración de la diversidad y la defensa del derecho a una educación pertinente de las poblaciones originarias en el Perú.

PALABRAS CLAVE:

Diversidad cultural y lingüística,
Educación intercultural bilingüe,
Pueblos originarios,
Saberes locales.

Contributions to building a critical thinking community in support of intercultural bilingual education

The authors share TAREA's experience with Intercultural Bilingual Education (IBE) programs, driven by its ongoing commitment to valuing diversity and defending the right of indigenous populations in Peru to relevant education.

KEYWORDS:

Cultural and Linguistic Diversity,
Intercultural Bilingual Education,
Indigenous Peoples,
Local Knowledge.

INGRID GUZMÁN SOTA

Educadora del pueblo quechua con especialización en Desarrollo Rural y Formación Docente y estudios de posgrado en Investigación Educativa en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Chile. Es docente en las carreras de Educación Intercultural y Bilingüe, Inicial y Primaria de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

LILIAM HIDALGO COLLAZOS

Educadora con experiencia en proyectos de desarrollo educativo en escuelas públicas. Actualmente es coordinadora de los proyectos educativos de TAREA.

amamiento crítico rcultural bilingüe

Las primeras experiencias de TAREA en la educación intercultural bilingüe (EIB) se realizan en 1999, cuando TAREA y el Instituto Superior Pedagógico Tupac Amaru de Tinta deciden iniciar conjuntamente un trabajo a favor de la EIB en la provincia de Canchis, región del Cusco. Rosario Valdeavellano —coordinadora general— se constituyó en una interlocutora fundamental de este proceso. En aquel momento la EIB no contaba con una propuesta pedagógica ni con un registro de docentes bilingües; tampoco con alfabetos para 48 lenguas originarias. Día a día, había mucho por diseñar y hacer. TAREA se asentó en el Cusco desde entonces y trabajó durante más de veinte años en esa región por el desarrollo de la EIB con docentes, niñas y niños de escuelas públicas de las provincias de Canchis, La Convención y Anta. Posteriormente, en el 2003, inició su trabajo en EIB en la región Ayacucho —que sostiene hasta hoy— y desde el 2022 lo ha extendido a la región Loreto, con población amazónica.

Nuestra experiencia parte del reconocimiento y el compromiso con la diversidad cultural del país. El Perú —como sabemos— es un país pluricultural y multilingüe, con 55 pueblos originarios en los que se hablan 48 lenguas.¹ Esta diversidad, que constituye una riqueza, no siempre ha sido abordada en el ámbito educativo. El sistema escolar ha tenido como modelo la escuela monocultural y monolingüe castellana y urbana; y el fracaso escolar, sobre todo de la población indígena y de aquella que habita en ámbitos rurales, ha sido en realidad el fracaso de la implementación de un modelo que no corresponde a la realidad ni a las formas de aprender

y producir conocimiento de las comunidades originarias. Las escuelas no se han articulado a los procesos de la vida, visiones y problemática de estas poblaciones que habitan en sus territorios.

Existe, además, otro elemento constitutivo que la escuela pública no había tomado en cuenta: el desarrollo de la identidad de las niñas y los niños de poblaciones originarias.

Si bien las políticas orientadas a garantizar que el estudiantado indígena acceda a un servicio educativo pertinente comenzaron a aplicarse en el Perú desde la década de 1970, y aunque hacia fines de la década de 1990 era posible identificar avances, estas políticas no recibieron un apoyo decidido ni lograron el impacto deseado. La educación intercultural bilingüe no era vista como un derecho fundamental que el Estado debía respetar, asegurar, proteger y promover, sino como una concesión hacia los pueblos indígenas (Defensoría del Pueblo 2016).

La Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe define la EIB como aquella que

“se orienta a formar niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de pueblos originarios para el ejercicio de su ciudadanía como personas protagonistas que participan en la construcción de una sociedad democrática y plural. Para cumplir este propósito, se plantea una educación basada en su herencia cultural, que dialoga con los conocimientos de otras tradiciones culturales y de las ciencias, y que considera la enseñanza de y en la lengua originaria, y de y en castellano (Minedu 2016: 7).

Después de décadas de exclusión y olvido se habían propiciado profundas desigualdades sociales y educativas.

¹ Para una información detallada, véase la Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios en el sitio web del Ministerio de Cultura (<https://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos-indigenas>).

Según la Defensoría del Pueblo (2016), un importante número de estudiantes indígenas no recibían —y aún no reciben— una educación que les permitiera alcanzar adecuados niveles de aprendizaje, con pertinencia lingüística y cultural. Durante mucho tiempo se había vulnerado su derecho a recibir una educación pertinente a su lengua y su cultura. El desafío era desarrollar y fortalecer una propuesta de EIB considerando su complejidad, una mirada territorial, las dinámicas sociales, educativas y lingüísticas que configuran escenarios diversos, y el posicionamiento de los actores involucrados, siendo este clave para desencadenar propuestas educativas sostenibles.

RESPONDIENDO AL DESAFÍO, HACIENDO CAMINO AL ANDAR

Nuestra propuesta político-pedagógica para trabajar la EIB está enmarcada en el interés de TAREA por aportar a una corriente de pensamiento crítico que transforme las relaciones económicas, sociales y culturales en el país, con la perspectiva de construir sociedades más democráticas y justas.

La propuesta busca hacer realidad el derecho de niñas, niños y adolescentes de pueblos originarios a tener una educación que considere y respete su lengua y su cultura. Nace de la experiencia y ha ido sufriendo cambios y modificaciones a lo largo de los años como fruto de la reflexión sobre nuestra propia práctica, de la construcción colectiva con otros (docentes, académicos y académicas, compañeras y compañeros de la sociedad civil, líderes y lideresas de organizaciones indígenas, etcétera) y del diálogo permanente con el contexto regional y nacional, a veces favorable, a veces terriblemente retador.

Desde el inicio definimos algunas orientaciones claves: nuestra propuesta/experiencia debía articularse a las apuestas de las poblaciones originarias con las que trabajaríamos. Ello se tradujo en considerar el fortalecimiento de la identidad y los aprendizajes de niñas, niños y adolescentes de poblaciones rurales, andinas quechuas —hoy kichwa y shawi— cuestionando la lógica monocultural y monolingüe hegemónica del conocimiento, y afirmando la diversidad y el diálogo de saberes. La lógica uniformizante estaba fuertemente instalada en las escuelas; el cambio que esperábamos promover era un cambio técnico-pedagógico dentro de un horizonte político-cultural.

La propuesta de TAREA contiene tres componentes principales:

a *Empoderamiento de docentes.* Este ha sido siempre un componente central. La propuesta ha apostado por fortalecer el protagonismo de los actores en los procesos de transformación pedagógica y política en sus espacios territoriales: aula, escuela, comunidad, región.

Nuestro trabajo con docentes EIB se realiza partiendo de una concepción crítico-reflexiva de la docencia, en la que cada docente es reconocido como un sujeto de saber, de política y de cultura. Buscamos distanciarnos de la visión que reduce la experiencia educativa a una realidad meramente técnica, invisibilizando la complejidad cultural, epistemológica y ética de la enseñanza: se trata de poner en cuestión los paradigmas con los cuales se nos formó y resignificar el rol docente.

Esto ha supuesto desarrollar procesos de afirmación cultural y fortalecimiento de capacidades docentes para trabajar la diversidad cultural con poblaciones originarias (dominio de las lenguas, tratamiento de la diversidad, articulación con la comunidad, diálogo de saberes, etcétera). Esto, a través de estrategias que impactan en la práctica pedagógica y los aprendizajes —y que fortalecen la construcción de una identidad como docente EIB—, tales como programas de formación, talleres, asesoría en el aula, trabajo en redes, investigación, pasantías y cursos de especialización.

La propuesta adopta elementos de la teoría crítica de la educación, haciendo referencia a la naturaleza de la crítica consciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación social.

b *Fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad.* Este segundo componente de la propuesta se concreta mediante el desarrollo de capacidades de actores comunitarios para exigir el derecho a la EIB. En este marco, hemos trabajado con familias, lideresas, líderes, sabias y sabios de las comunidades para fortalecer sus capacidades y promover una participación organizada en los aprendizajes, tanto en la escuela como en los espacios de decisión de política local.

La participación de los actores locales en los procesos de aprendizaje, dentro y fuera de la escuela, adquiere sentido al interculturalizar el currículo, incorporar el saber local en la escuela, y fortalecer la relación intergeneracional entre padres, madres, abuelos y abuelas con las niñas y los niños. Además, su voz —aportando y demandando la EIB como interlocutores válidos ante las autoridades educativas— ha estado presente desde el entendimiento de que una propuesta EIB cobra



vida al articularse con las demandas y expectativas de la población.

Promovemos que la escuela se involucre en el desarrollo de la comunidad mediante una relación de complementariedad con diversos actores, y de un mutuo reconocimiento que los hace percibirse como parte de una comunidad educativa amplia, tanto escolar como local. Asumirnos complementarios permite reconocer nuestra corresponsabilidad en la formación de las niñas y los niños.

C *Producción de conocimiento sobre saberes de poblaciones originarias y materiales educativos para un trabajo pedagógico.* Este tercer componente ha permitido profundizar en el reconocimiento de los saberes locales, entendidos como el conjunto de saberes propios de las culturas originarias que han posibilitado su sobrevivencia y vida en comunidad. Valorar estos saberes frente al saber oficial ha sido clave para avanzar en el diálogo entre ambos y en la construcción de un currículo intercultural.

La estrategia central de este componente ha sido la investigación realizada por las maestras y los maestros, en un proceso que reconoce e involucra a comuneras y comuneros como portadores de saber. Además, ha supuesto avanzar en el diseño de propuestas de diversificación curricular a nivel local en función de la dinámica territorial. Todo ello ha tenido su concreción en materiales educativos para el trabajo pedagógico de la EIB en la escuela, principalmente en medios impresos como textos, juegos, láminas y colecciones, así como en

formato audiovisual y autoinstructivo —especialmente durante la pandemia—, dirigidos a estudiantes y docentes, en lengua originaria y en castellano. Gran parte de esta producción ha sido incluida en la colección de materiales educativos que conforman las bibliotecas de aula.

Los principios transversales de la propuesta son tres:

a TAREA fortalece tanto el quehacer pedagógico en la escuela como la incidencia política a favor de la EIB en el espacio público. Por ello, afirma núcleos y organizaciones de docentes y de líderes comunitarios para que se constituyan en actores sociales.

b TAREA trabaja tejiendo alianzas, en redes que hacen sinergia con otras instituciones, como escuelas de educación superior pedagógica (Ayacucho, Cusco, Loreto) y universidades (Antonio Ruiz de Montoya, La Salle, entre otras).

C TAREA se constituye en un actor territorial y nacional, enfocado en fortalecer espacios de concertación entre la sociedad civil y el Estado para el diseño e implementación de políticas educativas. Por ello, esta propuesta se fue construyendo en paralelo a nuestra participación en instancias como los Consejos Participativos Regionales de Educación (Copare), el Grupo Impulsor por la EIB, el Grupo Impulsor por la Educación Rural, la Mesa de Concertación y Lucha contra la Pobreza (MCLCP) y la Mesa Técnica EIB, en alianzas estratégicas con, por ejemplo, Unicef y la Defensoría del Pueblo.

Dentro de un enfoque de derechos debíamos trabajar por fortalecer el compromiso de las autoridades educativas como garantes del derecho a la implementación de la EIB y para apoyar el posicionamiento de la EIB en la región como política pública. Esto suponía articular los aprendizajes generados por la experiencia pedagógica en el territorio con las políticas locales, regionales y nacionales a favor de la EIB. Las lecciones aprendidas en la práctica cotidiana fueron alimentando las propuestas pedagógicas y de política educativa que se trabajaron durante el proceso.

AVANCES Y LÍMITES DE LA PUESTA EN PRÁCTICA

TAREA es reconocida por los actores locales y la comunidad educativa nacional como una institución con una experiencia seria y valiosa en EIB y con opinión calificada en educación rural.

Como fruto del trabajo institucional se han apreciado logros en el fortalecimiento de la identidad de niñas y niños de pueblos originarios y en los resultados de aprendizaje en los territorios donde se ha trabajado.² Asimismo, hay cambios en las prácticas docentes hacia una práctica pedagógica intercultural bilingüe y la conformación de núcleos de docentes que lideran acciones a favor de la EIB en sus territorios —y que son referentes pedagógicos—.

También se observa una mayor participación de actores comunitarios en la escuela, la comunidad y la provincia, como resultado de la acción de las organizaciones de lideresas y líderes en favor de la diversidad cultural y lingüística. Se han conformado dos asociaciones de líderes comunitarios. La participación de las sabias y los sabios (*yachaq*) en los aprendizajes dentro y fuera de la escuela y en los encuentros (*tinkuy*) entre la escuela y la comunidad han fortalecido la transmisión intergeneracional de los saberes locales. Se han revitalizado prácticas comunitarias en espacios públicos relacionadas con la valoración de la biodiversidad y el cuidado de la naturaleza desde la perspectiva del buen vivir, tales como el *chacra muyuy* y el *watunakuy* en el territorio andino, lo que ha significado la revitalización de la sabiduría local y la recuperación del valor de lo propio.

2 Diversas evaluaciones externas señalan estos logros: la realizada por Luis Enrique López y Patricia Salas en el 2011; la de Ruth Moya y José Rivero, del 2015; la de Jeanine Anderson y Marco Salazar, del 2018; y la de Eutropía Delgado y Ariel Gómez, del 2021.

Respecto a la producción de conocimientos sobre EIB, se cuenta con más de veinte investigaciones docentes sobre el saber local y numerosas piezas de material bibliográfico —45, hasta el 2022—, así como recursos pedagógicos en quechua y castellano para docentes y estudiantes. Cabe relevar la participación de sabios y sabias en la elaboración de este material educativo. Como uno de los resultados de esta labor, en los últimos años se han implementado bibliotecas de aula interculturales bilingües en Ayacucho, Cusco y Loreto, que han contribuido a la promoción de la lectura, así como al fortalecimiento y la revitalización de las lenguas.

Hemos avanzado en generar condiciones para una EIB de calidad en los territorios donde trabajamos, y aportar a tres de los cuatro ejes señalados en la política de EIB: docentes formados, articulación escuela-comunidad y currículo intercultural.³ Asimismo, hemos contribuido a posicionar la EIB en el país, a través de: a) el fortalecimiento de espacios de concertación e incidencia política; b) alianzas estratégicas favorables a la EIB —como la Mesa Técnica de EIB, del Consejo Nacional de Educación—; y c) la elaboración de informes en colaboración con la Defensoría del Pueblo.⁴ En resumen, nuestros principales logros pueden sintetizarse como aportes a la construcción de una comunidad de pensamiento crítico en favor de la EIB.

El camino no ha sido fácil ni lineal; por el contrario, ha supuesto idas y venidas. Cada paso avanzado implicaba nuevos retos y, con frecuencia, la necesidad de volver a revisarnos cíclicamente. En estos años, si bien ha habido períodos de gran avance para la EIB (2011-2017), en otros momentos las decisiones de política revirtieron y atentaron contra lo avanzado (entre otras, la nota mínima 14 para ingresar a los institutos superiores pedagógicos que forman docentes EIB, el nombramiento de docentes no formados en EIB en plazas EIB y la recategorización de instituciones educativas EIB).

3 Los ejes que propone la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe son los siguientes: Eje 1, Acceso, permanencia y culminación oportuna de estudiantes de pueblos originarios; Eje 2, Currículo pertinente y propuesta pedagógica; Eje 3, Formación inicial y en servicio de docentes para la [Educación Intercultural para Todos y Todas] EIT y EIB; y Eje 4, Gestión descentralizada del servicio y participación social en la EIT y EIB.

4 TAREA formó parte del grupo de instituciones que aportaron en la elaboración del primer Informe Defensorial sobre la EIB (Defensoría del Pueblo 2011). A partir de entonces ha colaborado en diversos informes defensoriales.

Algunas normas estatales y ciertos funcionarios de la sede central del Ministerio de Educación y de órganos intermedios (DRE, UGEL) aún mantienen la lógica uniformizante y colonial que impide implementar a cabalidad la política de EIB. A pesar de lo avanzado, la EIB sigue siendo un espacio de conflicto pedagógico y político-cultural.

TIEMPOS PARA REAFIRMARNOS: LA MIRADA HACIA EL FUTURO


Asistimos a un retroceso en las políticas de Estado respecto al reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios. Esto se evidencia desde la vulneración de sus territorios mediante leyes que posibilitan, sin restricciones, la explotación forestal, minera y de hidrocarburos, hasta la revisión y recalificación del registro de instituciones educativas interculturales bilingües. Esta última medida, con la finalidad de atender la demanda de grupos de docentes para acceder a plazas de instituciones educativas EIB, priorizando su condición laboral por sobre el derecho y el interés superior de los niños, niñas y adolescentes de pueblos originarios a una educación de calidad y culturalmente pertinente.

El debilitamiento de la política EIB parece formar parte de una estrategia mayor orientada a formar jóvenes indígenas castellanizados y asimilados a la ideología dominante, sin ninguna conciencia de su identidad como descendientes de pueblos originarios ni de sus derechos como tales (Trapnell 2024). Esta arremetida, injustificada y fuera de toda legalidad, se corresponde con un contexto sociopolítico dominado por grupos de interés a los que no les conviene una EIB que promueva los derechos colectivos de estos pueblos y su movilización para defenderlos, porque tienen intereses sobre sus territorios.

La opción de TAREA por la transformación de la educación en clave de justicia y ejercicio de derechos nos desafía a fortalecer las organizaciones debilitadas por la acción de un marco legal y administrativo que homogeniza culturalmente y no garantiza calidad educativa para los pueblos originarios. Asimismo, nos impele a generar espacios de respuesta pedagógica creativa en las escuelas, articulados a las comunidades y organizaciones de los pueblos originarios. Las redes de intercambio que desarrollan sinergias valiosas para la innovación y transformación educativa deben ser el escenario de nuestra acción y reflexión. Se trata de sumar esfuerzos para demostrar el valor pedagógico de una educación que logra aprendizajes efectivos, revitaliza lenguas y culturas originarias, y valora su potencial

para afrontar con soluciones viables los desafíos de la forma de vida moderna.

Partiendo de las propuestas EIB que gestan pedagogías interculturales, queda por delante tejer encuentros y complementariedades con las pedagogías ecológicas de cuidado de la casa común y con aquellas que construyen igualdad de género, para desarrollar una educación integral libre de discriminación.

En cuanto al diseño de políticas, corresponde apostar por el fortalecimiento de las propuestas y decisiones subnacionales, de la mano de las UGEL y Direcciones Regionales de Educación, para que estas instancias descentralizadas se sientan fortalecidas y acompañadas con solvencia técnica y ética. Es tiempo de reafirmación y resistencia, y de diseñar colectivamente un futuro que garantice el derecho a la educación de nuestros niños, niñas y adolescentes de pueblos originarios. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEFENSORÍA DEL PUEBLO (2011). *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Informe Defensorial 152. Lima: Defensoría del Pueblo. <https://n9.cl/3xj5y>

DEFENSORÍA DEL PUEBLO (2016). *Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*. Informe Defensorial 174. Lima: Defensoría del Pueblo. <https://n9.cl/gr20t>

DEGREGORI, Carlos Iván (2003). Perú: identidad, nación y diversidad cultural. En Patricia Oliart (ed.), *Territorio, cultura e historia: materiales para la renovación de la enseñanza sobre la sociedad peruana*. Lima: Proeduca-GTZ e Instituto de Estudios Peruanos (IEP) <https://iep.org.pe/coleccioncid/tag/diversidad-cultural/>.

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. Lima: Minedu. <https://n9.cl/bls99>

TRAPNELL Lucy (2024). Desmantelando la EIB. Documento de trabajo para discusión interna en el grupo de Equidad y Diversidad Cultural.

El enfoque género en TAREA

Eduardo León reflexiona sobre la propuesta político-pedagógica con enfoque de género emprendida por TAREA y cómo esta contribuyó con la escuela pública. Comparte los aprendizajes derivados de la implementación, al mismo tiempo que anota los desafíos que el contexto político y educativo actual plantea al enfoque de igualdad de género en la educación básica.

PALABRAS CLAVE:

Educación sexual integral,
Enfoque de género,
Escuela coeducadora,
Formación ciudadana.

The gender approach in Tarea: retracing a path

Eduardo León reflects on the political and pedagogical proposal with gender approach launched by TAREA and how it has contributed to public education. He shares the lessons learned from its implementation while noting the challenges that the current political and educational context poses to the gender equality approach in basic education.

KEYWORDS:

Comprehensive sexuality education,
Gender approach,
Co-educational school,
Citizenship education.

EDUARDO LEÓN ZAMORA

Licenciado en Educación Primaria y magíster en Investigación Educativa. Trabaja como consultor independiente sobre diversos temas educativos: currículo, formación docente, políticas educativas, eib, educación ciudadana, educación inclusiva, afroeducación, educación para la diversidad sexual, evaluación y metacognición. Estudió en la Pontificia Universidad Católica del Perú y en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Chile.

: desandando un camino



CONTEXTO

Años 1990. Dictadura fujimorista. Una década llena de contradicciones en lo que respecta a la situación de la mujer en el Perú. Se hace más visible la situación de violencia infligida contra ella desde la sociedad y desde el Estado; pero, a la vez, se firman compromisos de política a su favor a nivel internacional.

En efecto, mientras que, en su Declaración y Plataforma, la Conferencia de la Mujer en Beijing (1995) demandaba mejoras para las mujeres en el campo de la salud, los derechos humanos, la educación y los conflictos armados, en el Perú, paradójicamente, vivíamos las consecuencias del conflicto armado interno. Quedaba registrada en la memoria colectiva la violencia ejercida contra las mujeres, indiscriminada e indistintamente, por los grupos subversivos y por las Fuerzas Armadas y Policiales. Por otro lado, el régimen fujimorista esterilizaba a mujeres indígenas contra su voluntad, a pesar de los compromisos asumidos por el gobierno y de la creación de un Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano.

A nivel educativo, frente a una situación clara de injusticia en el acceso, la permanencia y el éxito educativo, intensificada por la diferenciación por sexo entre el alumnado, el enfoque de género empezó, pálidamente, a insinuarse en el currículo. Fanni Muñoz (2017) nos recuerda que “Como resultado de la aplicación de Beijing, en el Ministerio de Educación se acordó la obligatoriedad de cinco contenidos transversales, uno de los cuales —población, familia y sexualidad— se relacionó con el tema de género, sin explicitar esta noción” (p. 16).

A partir de la incorporación de este contenido transversal, en el Ministerio de Educación se generó un Programa de Educación Sexual que significó, de alguna manera, una forma de “cumplir” con algunos de los compromisos firmados en China, pero también de limitar las cuestiones de género al terreno de la sexualidad. Este es el contexto en el que el enfoque de género reingresó a nuestro país. Y señalo que *reingresó* porque las instituciones feministas peruanas ya lo habían introducido anteriormente. No obstante, debido al conservadurismo social, a su limitado espacio de influencia y a su relativa capacidad de convocatoria a nivel académico y social, había estado muy restringido. Ahora, su retorno tenía la bendición de convenios internacionales. Ya no se veía solo como una demanda de las mujeres. Era un mandato institucional de carácter internacional.

PROPUESTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA

TAREA, Asociación de Publicaciones Educativas, nació a fines de la década de 1990 como una organización no gubernamental pionera en articular el enfoque de género con la educación. Lo hizo a partir de investigaciones desarrolladas por la socióloga Teresa Tovar: *Las mujeres están queriendo igualarse* (1997), *Cuando Juan y Rosa van a la escuela* (1998) y *Sin querer queriendo: cultura docente y género* (1998). Estos tres estudios representaron una tendencia de indagación que podíamos hallar en diversos países de América Latina donde se estudiaban temas afines: el currículo oculto, las interacciones entre varones y mujeres en la escuela, las prácticas docentes, los roles de género que se fortalecen en la escuela, los estereotipos y prejuicios. Precisamente en esto radicó la relevancia de tales investigaciones: poner sobre la mesa, y al alcance de cada docente, cómo opera y contribuye la escuela pública a la construcción de las desigualdades de género.

Pronto, TAREA publicó *Para relacionarnos mejor*, fascículos para trabajar sobre la discriminación de género a través del currículo escolar, dirigidos a estudiantes de cada año de la educación secundaria, de Teresa Tovar y Rosa Mendoza. Estos materiales utilizaban pedagógicamente los hallazgos de las investigaciones previas, en el contexto de las clases de las áreas curriculares de Comunicación y Ciencias Sociales.

Lo interesante de estos materiales es su capacidad para acercarse al mundo de los adolescentes desde sus propias experiencias, con el fin de promover una reflexión crítica sobre sus comportamientos sexistas.

Entre agosto de 1997 y enero de 1998, TAREA desarrolló, en el cono sur de Lima, el programa de formación docente Equidad de Género y Escuela, conducido por nuestra querida y recordada maestra Rita Carrillo Montenegro (1998), quien se plantea

“[...] la necesidad de avanzar hacia la meta, pero por una nueva ruta. Es decir, concretar experiencias educativas que promuevan una formación integral de mujeres y hombres, formando maestras y maestros capaces de conducir estos procesos educativos con creatividad y, sobre todo, con convicción (p. 28).

Sin duda, esta experiencia y su sistematización rigurosa (Carrillo 1997) constituyó un hito fundamental para entender el significado profundo y crítico del enfoque de género. Asimismo, para desarrollar institucionalmente una propuesta político-pedagógica; esto es, no solo



ARCHIVO TAREA

para seguir trabajando en la formación docente, los materiales educativos y el currículo.

Más adelante, esta experiencia se volcó en un conjunto de fascículos autoformativos que Carrillo produjo junto con el autor de este artículo. Gracias a su publicación, este material se difundió y se puso al alcance del público docente.

Poco después, TAREA desarrolló una propuesta de enfoque curricular y pedagógico para trabajar sobre la formación ciudadana en la escuela. En el programa de formación, que también se desarrolló en los distritos limeños del cono sur y en los materiales educativos que se elaboraron, el enfoque de género se integró a la propuesta de educación ciudadana, avanzando con la integración de este enfoque como uno de sus ejes curriculares y educativos centrales.

Estos primeros años de introducción del enfoque de género en TAREA trajeron consigo sin duda, una propuesta político-pedagógica que debía seguir profundizándose y extendiéndose en un contexto educativo nacional que fue mucho más receptivo con el retorno de la democracia en el siglo XXI. Sin embargo, en los

años posteriores el enfoque de género se empezó a diluir institucionalmente en los siguientes proyectos, desaprovechando la expansión de sus proyectos educativos en Lima y en otras zonas del Perú, como el Cusco. En Ayacucho, el enfoque de género continuó como un enfoque transversal. Donde se mantuvo, se conservó como un enfoque más entre otros a los que se les daba mayor importancia, como el enfoque de derechos, el intercultural y el del bien estar (allin kawsay), sin lograr articularlos con el de género.

LECCIONES APRENDIDAS

Logros

TAREA ha obtenido logros muy importantes con la incorporación del enfoque de género en algunos de sus proyectos.

Uno de ellos es, precisamente, la articulación del enfoque de género con la educación. Haber iniciado este camino en nuestro país no es poca cosa. Sin duda, TAREA abrió una ruta que se convirtió en un referente importante para docentes del Perú interesados en realizar cambios en su tarea educativa.



En segundo lugar, se puede señalar como otro logro haber desarrollado importantes investigaciones educativas sobre las cuestiones de género en la escuela pública, que son pioneras en nuestro país.

Un tercer logro relevante es haber abierto una ruta para incorporar el enfoque de género en procesos de formación docente, un legado de la maestra Rita Carrillo Montenegro a TAREA y al país.

Un cuarto logro es haber iniciado un camino para vincular el enfoque de género asociado íntimamente con la formación ciudadana del estudiantado, mediante el desarrollo de un enfoque curricular y pedagógico orientado a construir ciudadanía desde la escuela pública. Y, en ese marco, haber mostrado cómo articular el enfoque de género con la enseñanza de Matemáticas y Ciencias Naturales, especialmente, pero también con las áreas de Comunicación y de Ciencias Sociales.

Otro logro muy valioso ha sido haberse embarcado en la promoción de la participación democrática estudiantil con equidad en Ayacucho, a través de la Asociación de Alcaldes, Regidores y Líderes Estudiantiles (AARLE), que ha formado a un importante número de líderes en esa

región. Su apuesta, persistente y de largo aliento, ha rendido frutos.

Y, finalmente, pero no menos importante: la publicación de materiales educativos que abordan las cuestiones de género, y que han podido ir más allá de las intervenciones directas que ha desarrollado TAREA.

Limitaciones

El enfoque de género no ingresó a TAREA como una apuesta institucional. Esa es la mayor limitación. Ingresó como parte de un proyecto específico y terminó circunscribiéndose a él, sin lograr una mayor repercusión en otras áreas institucionales ni en otros proyectos. No hubo continuidad ni la búsqueda de incidir en políticas de Estado.

Tras los primeros años de su introducción, el enfoque de género siguió en TAREA una ruta institucional sin mayores desarrollos teóricos ni prácticos. Se insistió en el tratamiento de los roles, los estereotipos, las expresiones de discriminación y equidad en la participación, pero no se profundizó en la comprensión del género como un sistema de poder que abarca el mundo subjeti-



vo, las relaciones personales, lo institucional y lo simbólico (Harding 1991). Con una perspectiva integral, que abarcara estos cuatro niveles, se pudo haber avanzado en propuestas específicas para la transformación del currículo, la pedagogía, la gestión escolar y las políticas educativas. Es importante preguntarnos por qué no fue así. A juicio de algunos profesionales que trabajaron —o trabajan— en TAREA, el tema que estuvo en juego era de comprensión, de convicción y de apuesta. Una cosa llevaba, necesariamente, a la otra.

Los enfoques críticos no son un asunto meramente intelectual ni una cuestión de oportunidad. El enfoque de género, en particular, tiene un potencial enorme para cuestionar profundamente desde nuestras identidades hasta nuestras relaciones más importantes, además de nuestras formas de conocer y de actuar en el mundo. Es intimidante. Y no todas las instituciones ni todos sus miembros tienen una disposición favorable a emprender, a nivel personal, profesional e institucional, los cambios que le demandan a la sociedad o, más concretamente, a la escuela y al profesorado.

No es difícil que se generen resistencias y se bloquee el desarrollo de un enfoque, a pesar de su enorme

riqueza y de su potencial aporte a la transformación educativa.

Julio del Valle, exdirector de TAREA, recuerda los esfuerzos desplegados para comprometer a los miembros de la institución con el enfoque de género; pero señala que no tuvieron éxito debido a resistencias que se expresaron en el argumento de que el enfoque ya estaba incorporado dentro de una perspectiva integral.

También ocurre, y ha sido el caso, que no se llega a comprender el significado ni la importancia del enfoque, o que le atribuimos propósitos o intenciones que no tiene. Este no es un fenómeno circunscrito a TAREA en particular, sino que se expresa en diversos ámbitos institucionales y sociales. Al no comprenderse el enfoque, se restringen sus significados y alcances. Esto lleva a que se aborden solamente sus aspectos menos críticos y relevantes. Filtramos sus aspectos más críticos y más sensibles, y nos quedamos con lo más potable y menos relevante.

En cuanto a sus propósitos, al enfoque de género se le han atribuido variadas e inverosímiles intenciones, lo que ha llevado incluso a su rechazo.

En el caso del Cusco, el enfoque de género no llegó a integrarse a los proyectos porque “consideramos que no era un enfoque pertinente para la realidad cultural de la región. Abordaba las relaciones de género desde una perspectiva occidental. Habíamos priorizado otros enfoques, como el intercultural y el enfoque de derechos” (conversación con el coordinador territorial del proyecto).

Otro tema que surge en este intento de explicar lo sucedido es que, dentro de una institución, el surgimiento de un enfoque se percibe a veces como una competencia que ingresa a quitarle el lugar a otros —o a opacarlos—, como si ocuparan un espacio limitado que impide compartirlo, o como si le pertenecieran a una persona, a un equipo o a un proyecto. En esas condiciones, es difícil ver el nuevo enfoque como una suma, un aporte, un enriquecimiento. Se opta, entonces, por restarle importancia o por afirmar que ya está tomándose en cuenta porque forma parte de una supuesta mirada integral que se aplica transversalmente.

También ocurre que el enfoque queda asociado solo a un equipo específico, limitando así su institucionalización. Al respecto, Liliam Hidalgo, exdirectora de TAREA, comenta: “son los equipos los que van desarrollando las temáticas a lo largo del tiempo. Algunas se mantienen por varios factores. Algunas —como esta [la de género]—, entraron en la lógica de la transversalidad. Allí ganan ‘cobertura’, por decirlo de alguna manera, pero pierden el foco”.

Aprendizajes institucionales

La experiencia de TAREA en relación con el enfoque de género nos plantea varias lecciones importantes para cualquier institución que incorpora un nuevo enfoque, sea el de género o cualquier otro.

El primer aprendizaje a considerar es que la incorporación institucional de un enfoque debe darse a través de un proceso de apropiación institucional planificado que involucre a todos sus miembros, sus proyectos y sus territorios de intervención. Un enfoque no le pertenece a nadie. Es de toda una institución.

El segundo aprendizaje es que la apropiación institucional de un enfoque debe desarrollarse en una ruta que comprenda los significados, los alcances, el potencial, la riqueza y los compromisos que implica. En este sentido, esa ruta debe estar totalmente inmersa en la naturaleza del mismo enfoque y con una metodología pertinente.

El tercer aprendizaje es que la apropiación del enfoque de género implica necesariamente un proceso de deconstrucción, a diversos niveles y en distintos aspectos de nuestra vida personal y profesional, pero también en nuestras visiones, nuestras formas de abordar las cosas y nuestras prácticas institucionales. Tiene un efecto transformador. Ese es su sentido.

El cuarto aprendizaje es que el enfoque de género influye en todas nuestras intervenciones, de manera sistémica y sinérgica: en los programas de formación docente, en el currículo, en la pedagogía, en la gestión y en la participación estudiantil.

El quinto aprendizaje tiene que ver con el proceso de integración o interacción entre todos nuestros enfoques, en una perspectiva interseccional que los articule para responder a problemas, sujetos y contextos variados. Los enfoques que cuestionan y deconstruyen sistemas de poder no solo son perfectamente articulables, sino que tienen un mayor efecto cuando se trabajan de manera simultánea.

Al reconocer y abordar estas intersecciones podremos intervenir con mayor eficacia en la realidad y en la educación, para transformarlas.

Desafíos y posibilidades

Hoy, el enfoque de género ha evolucionado en varias líneas que resultan enriquecedoras desde el punto de vista educativo. Este avance ha sido posible gracias a desarrollos teóricos y prácticos impulsados por la búsqueda de respuestas ante problemas asociados al sistema de género. En lo que sigue mencionaremos algunas de estas líneas para sustentar tal afirmación.

El enfoque de género, sin dejar de enfatizar su relación con las mujeres ni su capacidad para explicar y denunciar las desigualdades que las afectan, ha dejado de ser considerado solo una “cuestión femenina”. Poco a poco se va entendiendo que involucra a los hombres y a las masculinidades dominantes propias de sociedades patriarcales y machistas. Sin esta perspectiva integral careceríamos de un enfoque, estrategias y medidas para comprender y enfrentar tanto la violencia que ejercen los hombres contra las mujeres como la construcción de identidades hegemónicas precarias, insatisfactorias y autodestructivas. Del mismo modo, sería imposible abordar de manera adecuada la violencia entre hombres y la violencia homofóbica.

En este sentido, el enfoque de género es un insumo fundamental para atender el *bullying* escolar un grave problema actualmente en las escuelas. Y también, para actuar a nivel del currículo explícito y del currículo oculto de la escuela.

Un desafío no menor en el mundo educativo es interseccionar los enfoques críticos de análisis de la realidad que pretenden desmontar y cambiar los sistemas de poder que operan sinérgicamente en nuestra sociedad. Insistir en entradas compartimentalizadas o aisladas solo lleva a avances parciales e insuficientes. El enfoque de género debe articularse con aquellos enfoques que abordan desigualdades vinculadas a la raza, la edad, la cultura, la discapacidad, la clase social, etcétera.

Kimberly Crenshaw, siguiendo a Angela Davis, plantea que la interseccionalidad es un marco analítico para entender cómo diversas formas de desigualdad (raza, género, clase, etcétera) operan juntas y se intensifican mutuamente, creando modos únicos de opresión y privilegio (Crenshaw 1991).


No he mencionado, a propósito, las desigualdades asociadas a la orientación sexual, porque considero que es otro de los grandes desafíos que tiene el desarrollo del enfoque de género en la educación. La diversidad sexual sigue siendo un tema tabú en los espacios educativos. Se tiene miedo a abordar este tema. Se tienen prejuicios. No se considera un tema prioritario. Y con el pretexto de tener otras prioridades, se deja de lado. Bueno, pues este es otro de los grandes desafíos de quienes apuestan por un enfoque de género asociado a un enfoque de diversidad sexual.

Un último tema a desarrollar es el de la educación sexual Integral (ESI), en el que se han dado enormes retrocesos a nivel nacional. Si bien es importante no dejar de señalar —aunque estemos refiriéndonos a la ESI— que el enfoque de género no solo tiene que ver con la sexualidad, como mucha gente cree, el tema de la educación sexual no deja de ser un espacio fundamental en el que el enfoque de género tiene mucho que aportar. El sistema de género atraviesa nuestra subjetividad y, por lo tanto, nuestras identidades, nuestra orientación sexual, nuestros deseos. Esto significa que no podemos dejar este campo de formación a quienes atropellan los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, a quienes aspiran a conservar una sociedad basada en la desigualdad y se resisten a aceptar la diversidad sexual como una expresión normal de la sexualidad humana.

De hacerlo, daríamos muchos pasos hacia atrás en la construcción de una sociedad democrática e inclusiva.

Abordar estos desafíos en un contexto ideológica y políticamente hostil al enfoque de género es muy difícil. Más difícil aun cuando durante las últimas gestiones del Ministerio de Educación, con la excepción de la de Ricardo Cuenca, no se ha mostrado un compromiso definido en la lucha contra el oscurantismo que promueven grupos fundamentalistas religiosos desde el Congreso y otros espacios institucionales.

Cuando el órgano rector de la educación no apuesta por una educación liberadora, les corresponde a las instituciones de la sociedad civil, a los partidos políticos democráticos y a los movimientos ciudadanos hacer educación popular; una apuesta con la que TAREA inició su labor. Abrir y actuar en espacios educativos que no se limiten al escolar, es necesario.

Sin duda, lo más peligroso en la actual coyuntura es no hacer nada al respecto. Foro Educativo es una de las pocas instituciones que, con mayor coherencia, está actuando con decisión y firmeza al respecto. Y es un ejemplo a tomar en cuenta. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRILLO, Rita (1997). Atando cabos desde la escuela. Memoria del 1° taller del programa de capacitación docente Equidad de Género y Escuela (documento interno). Tarea.

CARRILLO, Rita (1998, setiembre). Para construir hechos de equidad desde las aulas. *Tarea*, 42, 28-36.

CRENSHAW, Kimberly (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>.

HARDING, Sandra (1991). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.

MUÑOZ, Fanni (2017). Las políticas educativas y la educación (1990-2016): un campo en disputa. *Tarea*, 94, 14-24.

Construyendo una docencia con sus comunidades y cultura

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 consciencia 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 Igúñiz, 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 lo 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 entrecomillado de la cita de Santisteban corresponde a Gary Anderson y Kathryn Herr 1992: 17.



ARCHIVO TAREA

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

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.

Lilium 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 desconocimiento 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).

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

Trapnell; y LH, Lilium Hidalgo.

Desde la perspectiva intercultural se crítica 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, transmitir 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 contenido 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 TRAPNELL, 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 de docentes para escuelas rurales andinas. En Liliam Hidalgo y otros, *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>

Empoderar a ciudadanas y ciudadanos desde la escuela

Manuel Bello plantea que el propósito de la educación ciudadana es la construcción de una democracia auténtica, sustentada en núcleos y redes sociales organizadas, orientadas hacia el logro del bien común, con poder para hacer prevalecer los intereses y aspiraciones de trabajadoras y trabajadores, así como de las grandes mayorías.

PALABRAS CLAVE:

Autoritarismo,
Ciudadanía,
Democracia,
Educación popular,
Régimen neoliberal.

Empowering democratic citizens from school

Manuel Bello lays out that the purpose of citizenship education is to build an authentic democracy, supported by organized social groups and networks oriented towards achieving the common good, with the power to make prevail the interests and aspirations of workers, as well as the largest majorities.

KEYWORDS:

Authoritarianism,
Citizenship,
Democracy,
Popular Education,
Neoliberal Regime.

MANUEL BELLO DOMÍNGUEZ

Es doctor en Ciencias, con mención en Psicología, por la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Coordinador general del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Promotor del colegio José Antonio Encinas. Asociado de Foro Educativo y de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP). Exdecano de la facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Exconsejero del Consejo Nacional de Educación. Recibió la condecoración Palmas Magisteriales del Ministerio de Educación del Perú, en el grado de "Amauta".

ciudadanos democráticos



La propuesta pedagógica que presento en este artículo tiene como motivación una opción radical por la democracia social auténtica, entendida como el gobierno de todo el pueblo y para todo el pueblo; es decir, una república de ciudadanos empoderados. Se trata de una utopía que no lograron los modelos económicos o políticos del siglo XX, y parece cada vez más lejana en el mundo actual. Acá expongo lo que creo que se puede —y se debe— hacer desde la educación escolar para aportar a la construcción de una democracia cotidiana y participativa, en la que el poder esté distribuido entre todas las personas y se ejerza en función del bien común.

Me honra compartir estas reflexiones en el marco del cincuentenario institucional de TAREA. Mis ideas han recibido valiosas influencias de colegas de TAREA y de lecturas de su revista institucional; especialmente, de sus apuestas por la educación popular, por recuperar el sentido de la escuela pública y por la ciudadanía y el protagonismo estudiantil. Recojo lo dicho por Nélida Céspedes (2004):

“Entre las principales críticas que hoy se le hacen a la educación escolar se señala que no está construyendo ni desde el currículo, ni de la organización escolar, ni desde las interrelaciones sociales que promueve, aprendizajes para la vida ciudadana, para que las personas se asuman como sujetos sociales de derechos y responsabilidades (p. 32).

La autora enuncia que TAREA desarrolla y realiza una propuesta de educación popular “que empodera a actores y contextualiza los aprendizajes, vinculando escuela y comunidad”, reconociendo “el rol de los sujetos con los que trabajamos como actores de su emancipación” (28-29). Citando a Vio Grossi, Céspedes (1989) reitera que la educación popular “requiere apostar por la organización con un nuevo tipo de educación que favorezca no al individualismo y a la competencia sino a la solidaridad y a la cooperación, que son la base de la organización” (p. 25).

En la tercera década del siglo XXI, construir una democracia vivencial y auténtica desde las aulas es una tarea aún más desafiante y urgente que antes, en el Perú y en el mundo, considerando la acelerada concentración de riqueza y poder en manos de individuos multimillonarios, de grandes corporaciones y de organizaciones criminales, aliados con el conservadurismo radicalizado. El régimen neoliberal hegemónico aumenta esa concentración, debilitando al mismo tiempo organizaciones sociales, así como los mecanismos de acción colectiva defensiva, reivindicativa y democrática.

Presenciamos el aumento de regímenes autoritarios que imponen la continuidad de un sistema productivo que agrava las desigualdades económicas y sociales mientras contamina el ambiente, acelera el calentamiento global y nos conduce a una catástrofe climática, poniendo en peligro la supervivencia de multitudes que se ven obligadas a migrar, abandonando sus territorios ancestrales; en tanto que las guerras, la pobreza y la hambruna golpean a millones de personas, generando muertes y precariedad extrema.

A pesar de las advertencias de organizaciones internacionales, científicos y analistas sobre los peligros de mantener el modelo productivo actual y la concentración de la riqueza y el poder en una pequeña minoría, hay sectores económicos, militares y políticos dispuestos a desechar la democracia para evitar los cambios. El plan de gobierno de Donald Trump y JD Vance, apoyado por los billonarios de su país, apunta a un futuro posdemocrático sin deliberación pública ni participación del electorado, para asegurar su enriquecimiento y su poder (Reich 2024). En Europa, como afirma Natascha Strobl (2022), el conservadurismo radicalizado y la ultraderecha política están maquinando una sociedad más autoritaria, en la que los límites entre la verdad y la mentira se diluyen y las desigualdades económicas y sociales se agravarán aún más.

Desde las corrientes críticas de la pedagogía, el estadounidense Henry Giroux (2023) sostuvo recientemente que vivimos en una época de políticas contrarrevolucionarias, en la que prevalece la cultura del neoliberalismo caracterizada por un hiperindividualismo egocéntrico, la inmediatez, la incertidumbre y el miedo; la describe como una cultura de mentiras, deshonestidad, amnesia histórica, desconfianza e inmoralidad. Este educador señala que el régimen neoliberal profundiza el salvajismo del mercado, genera una desigualdad masiva y destruye cualquier noción de ciudadanía social.

En el Perú también observamos un incremento del autoritarismo y un debilitamiento extremo tanto de las organizaciones populares de base como de los partidos políticos. Vemos el vaciamiento de una democracia formal, que ya era frágil y poco valorada por la población; el copamiento sectario de las instituciones republicanas; el predominio de intereses particulares sobre el bien común; y la proliferación de la corrupción en el gobierno y el Congreso, que promueven leyes que benefician a mafias y economías ilegales, y protegen a los autores de crímenes atroces. Hemos visto la represión violenta de protestas, incluyendo muertes impunes de manifestantes,



ARCHIVO TAREA

y asesinatos frecuentes de líderes indígenas defensores del medioambiente. Todo ello acompañado por el aumento de la pobreza, del hambre, de la inseguridad y de la precariedad laboral.

En las encuestas, más del 90 % de peruanas y peruanos rechazamos la actuación corrupta y criminal de los políticos que gobiernan y aprueban leyes contrarias al bien común, pero no tenemos las actitudes colectivas ni las organizaciones y redes de poder social democrático suficientes para responder, contrarrestar y revertir la arremetida autoritaria y excluyente. En los últimos treinta años el régimen neoliberal ha logrado dispersar y debilitar severamente organizaciones sociales y políticas representativas de las mayorías oprimidas y vulnerables, facilitando la captura del Estado por grupos que representan intereses particulares, y en muchos casos mafiosos.

Frente a la realidad descrita, el mayor desafío de esta época —en el Perú y en el mundo— es empoderar social y políticamente a los ciudadanos organizados, como sustento para constituir regímenes republicanos y democráticos inclusivos y eficientes, que garanticen condi-

ciones de bienestar en el presente y en el futuro. Ante este desafío nacional y global, la educación tiene la responsabilidad histórica de impulsar ese empoderamiento en las aulas y en la sociedad. Es necesario implementar una pedagogía democrática desde la educación básica, instalando procesos educativos basados en grupos de aprendizaje organizados y solidarios, orientados al logro de metas colectivas y personales.

El nobel de economía Joseph E. Stiglitz (2024) declaró recientemente que, ante el nuevo fascismo engendrado por el neoliberalismo, la agenda política actual debe apuntar a establecer una rica estructura de acuerdos institucionales y mecanismos de acción social como sindicatos, cooperativas y demandas colectivas. Y partiendo de la pedagogía transformadora, Peter McLaren (2012) dijo que el papel de la educación ahora es contribuir a la reconstrucción del poder social de las clases populares. Por su parte, Henry Giroux (2023) señala que los estudiantes, además de ser críticos y reflexivos sobre su contexto, deben saber cómo resistir el racismo, la colonización, la desigualdad de clase y el autoritarismo, construyendo una nueva democracia.

McLaren (2012) enfatiza que hoy no basta con forjar una visión crítica de la sociedad: hace falta convertir la escuela en un espacio que anticipe —dándole vida en su organización y su funcionamiento presente— aquello que deseáramos ver en el futuro en el conjunto de la sociedad. Esto implica anticipar, en el ámbito escolar, el respeto por las ideas, la tolerancia ante las diferencias, el compromiso con la justicia social y la creatividad, así como la importancia del trabajo colectivo y la participación organizada. Se necesita cultivar una disposición a trabajar por la mejora de la humanidad, con un compromiso antirracista, antisexista y contra las prácticas homofóbicas y todas las formas de opresión. En otras palabras, hacer realidad la democracia social y política como vivencia auténtica en la escuela.

La educación tiene —siempre ha tenido— propósitos sociopolíticos explícitos o implícitos. Las sucesivas constituciones y leyes peruanas le han asignado a la escuela funciones tales como consolidar la república, fortalecer la democracia formal y el Estado de derecho, contribuir al progreso económico del país, preparar la fuerza laboral para la producción, forjar una identidad nacional o preparar una clase dirigente ilustrada para gobernar el país. La propuesta de empoderar a ciudadanas y ciudadanos democráticos desde la escuela busca establecer las bases sociales y culturales para realizar la promesa republicana de igualdad, fraternidad y libertad, actualizada en las políticas de Estado del Acuerdo Nacional de inicios del siglo XXI y en el Proyecto Educativo Nacional al 2036, titulado *El reto de la ciudadanía plena*.

Durante el siglo XX, en nuestro país surgieron propuestas y experiencias educativas orientadas a preparar a los ciudadanos para democratizar la sociedad. Destaca el caso de José Antonio Encinas (1932), quien calificó al régimen escolar de su tiempo —segregado y desigual— como contrario al espíritu de la democracia, ya que ahondaba la división de clases y estaba al servicio de los intereses de una minoría política, religiosa y social. Ante la expansión del autoritarismo en la década de 1930, Encinas condenó el uso de la escuela para promover el odio, los prejuicios raciales, el fanatismo religioso y la supuesta superioridad de unos pueblos sobre otros. En el Perú, según Encinas, la educación debía servir para eliminar el régimen feudal, que oprimía a dos tercios de la población, y para terminar con la desigualdad de las clases sociales. Para Encinas la docencia era una función revolucionaria por excelencia, de lucha permanente contra el poder que abusa.

Asimismo, en las últimas décadas del siglo XX se concretaron proyectos de educación popular de jóvenes y personas adultas, a cargo de organizaciones de la sociedad civil inspiradas en las ideas de Paulo Freire (2022). Freire consideraba que la educación nunca es neutra ni social ni políticamente. Toda acción cultural —dijo— incide sobre la estructura social, ya sea para mantenerla como está, procurar pequeños cambios o transformarla de manera radical. En opinión de Freire, mientras exista opresión la finalidad principal de la educación debe ser la liberación de los oprimidos, que ellos deben realizar por sí mismos.

Según Freire, el papel del educador no es actuar sobre sus educandos para adaptarlos a una realidad que no cambia; y tampoco instruirlos sobre cómo cambiarla, sino actuar junto con ellos para problematizar, comprender y transformar la realidad concreta de la dominación. La educación para la liberación no puede ser repetitiva o “bancaria”, ya que no se trata de depositar ideas en las personas como si fueran alcancías, sino de promover la reflexión crítica y la acción sobre el mundo; y estas son tareas que exigen solidaridad, unidad, organización y acción en común. No son compatibles con el aislamiento y el individualismo característicos de la educación tradicional.

En la década de 1980 también surgieron iniciativas de educación escolar crítica, calificadas como “educación popular en la escuela”, “pedagogías democráticas” o “educación alternativa”, basadas en las ideas de Encinas, de Freire y de otros pedagogos críticos e innovadores. Sigfredo Chiroque (2024) comparte un ilustrativo diálogo con un dirigente rondero¹ de una comunidad de los Andes centrales del Perú, donde había realizado trabajos educativos con docentes rurales. Le dijo don Panchito:

“¿Recuerda la tarea que les dio a los docentes la última vez que vino hace unos diez años? Les recomendó que enseñasen a sus estudiantes a organizarse frente a cualquier situación o problema. [...] Ahora los estudiantes ya son adultos y en la asamblea de la comunidad, cuando se analizan problemas, alguno de los exestudiantes pregunta: “¿Frente a un problema qué hay que hacer?”, “¡Organizarnos compañeros!”, responden varios exalumnos, ahora comuneros. “¿Cuántos profesores hay en el Perú? [...] Imagínese si los profesores enseñasen solamente eso: ¡A los pobres del Perú no nos pisarían el poncho, carajo! (p. 108).

¹ Integrante de una “ronda campesina”, organización de autodefensa de los campesinos.



ARCHIVO TAREA

Durante esos años la educación popular o alternativa también fue asumida por algunos colegios como propuesta pedagógica institucional. La experiencia de siete de estos se encuentra recogida en *Escuelas que construyen democracia. Siete experiencias innovadoras en el Perú*, de Dina Kalinowski, Armando Ruiz y Claudia Dueñas (1996), libro en el que se afirma que estos colegios orientaban su labor educativa por los siguientes principios: autonomía, libertad, participación organizada y productiva, identidad y compromiso social. Además, compartían tres fines principales: la formación integral, la constitución de “comunidades educativas”, y el compromiso de participación efectiva en la construcción de una sociedad con paz y justicia. Estos colegios buscaban que su ideario se hiciera realidad en la experiencia cotidiana de sus docentes y estudiantes, y no quedara tan solo como un mensaje discursivo conceptual.²

Los graves desafíos sociales, económicos y políticos del presente demandan una educación en democracia y

para la democracia, con una pedagogía aún más focalizada y eficaz para el logro de su finalidad sociopolítica. Empoderar a niñas, niños, jóvenes y personas adultas para que actúen como ciudadanos de manera colectiva y organizada —tanto en las instituciones educativas como en la sociedad— exige una pedagogía sustentada en la organización colectiva, en la enseñanza colaborativa y en el aprendizaje solidario (Bello 2023). La escuela debe ser una comunidad educativa, con docentes que se organizan como equipo para enseñar, y estudiantes que hacen lo propio para aprender sin excepciones.

La acción de empoderar alude a desarrollar autonomía personal y forjar núcleos y redes sociales de poder democrático de base en los espacios educativos, como experiencia formativa y de ejercicio cotidiano de la cooperación y de la toma de decisiones, tomando en cuenta las necesidades y los derechos. En el ámbito escolar implica que cada grupo de aula y el colectivo institucional sean comunidades organizadas para cooperar y lograr que cada estudiante aprenda lo previsto para el grado, el ciclo y el nivel, apuntando a su desarrollo como ciudadanas y ciudadanos autónomos y

2 Los colegios incluidos en el estudio fueron los siguientes: Atusparia, La Casa de Cartón, Fe y Alegría 33, Héctor de Cárdenas, Isabel Flores de Oliva, José Antonio Encinas y Pukllasunchis.

solidarios, conocedores de la realidad y comprometidos con su transformación con equidad y en armonía con la naturaleza.

La idea de empoderar es coherente con el Proyecto Educativo Nacional vigente, que plantea el reto de la ciudadanía plena y propone educar para la vida ciudadana, la equidad, el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible. Más aún, este concepto también ha sido adoptado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que agrupa a los Estados con economías capitalistas más avanzadas, en un libro reciente que recomienda el empoderamiento de niñas, niños y adolescentes como prioridad en las políticas educativas de los países miembros (OCDE, 2024).

Según la OCDE, la participación auténtica desarrolla la empatía, el pensamiento crítico y habilidades de colaboración, comunicación y organización. El empoderamiento forma a las ciudadanas y ciudadanos activos y comprometidos que necesitan las democracias modernas para prosperar y funcionar bien. Además de la participación en consejos estudiantiles y en asuntos reales de la gestión escolar, el texto propone desarrollar el activismo, que prepare para participar en movimientos sociales y para tener conocimiento sobre el estado actual de las injusticias sociales; sugiere incluir oportunidades de aprendizaje a través del servicio, el voluntariado y actividades en los entornos comunitarios locales, y destaca ejemplos de movimientos de jóvenes que demandan una mayor acción climática, protección del medioambiente, justicia e igualdad racial, así como control de armas.

El libro de la OCDE presenta el testimonio de una profesora de secundaria de un colegio chileno, quien destaca que en el aula sus estudiantes definen acuerdos y normas para el funcionamiento participativo y respetuoso del grupo; que investigan a partir de sus propias preguntas y consultan fuentes rigurosas de información para construir sus propias explicaciones y soluciones; que estudian situaciones del mundo real, desarrollando habilidades cognitivas, éticas, sociales, emocionales e interculturales apropiadas para el contexto.

El empoderamiento democrático comienza con la organización del grupo de aula como un sujeto social que define y comparte metas, valores y normas; que se compromete a cooperar para que sus integrantes en pleno logren los objetivos curriculares, de convivencia y de participación. Un propósito es que nadie se quede atrás, que cada quien avance según su ritmo y

sus necesidades, priorizando el bien común educativo por sobre los intereses particulares, en dinámicas de aprendizaje solidario y cooperativo. El papel de cada docente es estimular, organizar, conducir y evaluar procesos de interaprendizaje, de apoyo y de ayuda, orientados al logro de los objetivos y al desarrollo de las potencialidades.

El grupo de aula organizado y solidario aborda el currículo priorizando asuntos del contexto escolar, del barrio, la comunidad, el país y el planeta, indagando y aprendiendo de los problemas y de proyectos de cambio, asegurando la pertinencia de los aprendizajes. Las dinámicas de organización y cooperación estudiantil vivenciadas en el aula se reproducen en los espacios más amplios de ciclo o nivel escolar, así como en el conjunto de la institución educativa. La dirección y el equipo de docentes aseguran la participación auténtica del alumnado en función de sus necesidades en áreas relevantes de la gestión escolar; y propician su progresiva integración a la vida responsable en la comunidad local, así como su vinculación con iniciativas positivas de adolescentes y jóvenes de su generación en ámbitos sociales y geográficos cada vez más amplios.


Las y los estudiantes, empoderados y solidarios protagonistas de su escolaridad, más tarde podrán ser ciudadanos democráticos comprometidos con el bien común, que es el valor republicano más importante. Serán miembros activos y promotores de núcleos y redes de poder social organizado base de una verdadera democracia participativa en la comunidad local, nacional y global.

El reemplazo de la pedagogía autoritaria, individualista y discriminadora hegemónica en el presente por una pedagogía democrática, inclusiva y solidaria, que empodere ciudadanas y ciudadanos desde la escuela, debe ser promovido y concretado por los propios protagonistas de la educación, y especialmente por las profesoras y los profesores. En la obra antes citada, Giroux llama al profesorado a alinearse en la lucha por cambiar las relaciones materiales de poder, constituyendo un movimiento multicultural de masas para luchar en múltiples niveles contra la nueva versión del fascismo, ofreciendo una nueva visión de la democracia.

En el Perú debemos y podemos constituir un Movimiento Pedagógico Democrático integrado por docentes de escuelas públicas y privadas, instituciones formadoras de docentes y organizaciones promotoras de cambios en

la educación escolar. Hubo un precedente en la década de 1980, cuando el Movimiento Pedagógico José Antonio Encinas publicó el manifiesto *Educando también estamos luchando* (1987). En esa ocasión se convocó a maestras y maestros a “buscar una alternativa pedagógica que responda a las necesidades y exigencias de nuestro pueblo de tener una vida más justa y digna [...] para que la educación se convierta en un instrumento de liberación de nuestras clases oprimidas” (p. 9) y de construcción de una patria libre y solidaria.

El nuevo Movimiento Pedagógico Democrático puede ser una iniciativa convergente y colaborativa de los sindicatos y organizaciones gremiales del sector Edu-

cación, junto con movimientos de maestras y maestros comprometidos con la educación popular en la escuela, como el Movimiento de Educación Popular Fe y Alegría, los Equipos Docentes, los Círculos de Autoeducación Docente CAD y otros; los colegios democráticos e instituciones formadoras de docentes; las asociaciones civiles comprometidas con procesos de innovación y cambio educativo, como TAREA, IPP, Grade, Educa, IEP, Foro Educativo, CIDE, Pukllasunchis, Tarpurisunchis y muchas otras. Se trata de constituir el sujeto colectivo del cambio pedagógico de la educación, para formar desde la escuela a ciudadanas y ciudadanos empoderados, que forjarán una auténtica democracia política y social. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLO, Manuel (2023). Aprendizaje solidario y liderazgo docente: desafíos al desarrollo profesional. *Educación y Sociedad*, 4 (7), 46-57.

CÉSPEDES, Nélida (1989). Apuesta por la educación popular. *Tarea*, 52, 34.

CNE, CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2020). *Proyecto Educativo Nacional. El reto de la ciudadanía plena*. Lima: CNE, Ministerio de Educación.

CHIROQUE CHUNGA, Sigfredo (2024). *Pedagogías críticas, vida y buen vivir*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular (IPP).

ENCINAS, José Antonio (1932). *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima: Minerva.

FREIRE, Paulo (2022). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 4.ª edición, 6.ª reimpresión.

GIROUX, Henry A. (2023). *Insurrections: Education in an Age of Counter-Revolutionary Politics*. Londres: Bloomsbury Academic.

KALINOWSKI, Dina; Armando RUIZ y Claudia DUEÑAS (1996). *Escuelas que construyen democracia. Siete experiencias innovadoras en el Perú*. Lima: Centro de Investigación para el

Desarrollo Educativo (CIDE) y Centro de Educación Alternativa (Educalter).

MCLAREN, Peter (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Colección Pensamiento Crítico. Buenos Aires: Herramienta.

MOVIMIENTO PEDAGÓGICO JOSÉ ANTONIO ENCINAS (1987). *Educando también estamos luchando*. Lima: Centro de Investigación para el Desarrollo Educativo (CIDE) y TAREA.

OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2024). *¿Qué significa hoy el empoderamiento infantil? Implicaciones para la educación y el bienestar*. Investigación e Innovación Educativa, París: Publicaciones de la OCDE, <https://doi.org/10.1787/8f80ce38-en>

REICH, Robert (2024, 3 de octubre). JD Vance is the handpicked leader of the anti-democracy movement in the US. *The Guardian*. <https://n9.cl/33ual>

STIGLITZ, Joseph E. (2024, 1 de mayo). El mundo elige a la sombra del neoliberalismo. *Project Syndicate*. <https://n9.cl/ch130>

STROBL, Natascha (2022). *La nueva derecha. Un análisis del conservadurismo radicalizado*. Buenos Aires: Katz.

La descentralización educativa por las personas: una experiencia

El autor presenta una experiencia de transformación educativa en la región Ayacucho, sostenida durante los primeros años del siglo XXI, en el marco de la descentralización del Estado y su impacto en la educación, experiencia en la que TAREA desempeñó un papel fundamental. Destaca los desafíos educativos que enfrentó la región, que incluían profundas desigualdades sociales, exclusión y un sistema educativo centralizado.

PALABRAS CLAVE:

Autoritarismo,
Democracia,
Educación popular,
Movimiento Pedagógico
Democrático,
Neoliberalismo.

Educational decentralization from a people perspective: an experience in Ayacucho

The author presents an experience of educational transformation in the Ayacucho region, sustained during the early years of the 21st century, within the framework of state decentralization and its impact on education, an experience in which TAREA played a fundamental role. He highlights the educational challenges faced by the region, which included deep social inequalities, exclusion, and a centralized education system that failed to take into account the voices of the most vulnerable groups, such as rural and indigenous communities.

KEYWORDS:

Decentralization,
Participation,
Educational Project,
Territory,
Government.

HUGO REYNAGA MUÑOZ

Excoordinador de la línea de desarrollo educativo regional de TAREA en Ayacucho.

va construida iencia en Ayacucho

EL PUNTO DE PARTIDA

Desde la década de 1990 TAREA trabajaba en la región de Ayacucho desarrollando proyectos educativos enfocados en el fortalecimiento de la educación ciudadana, la participación estudiantil y la cultura democrática en las escuelas. Además, impulsaba el desarrollo educativo local y regional. Gracias a estas experiencias, logró consolidar una red de relaciones interinstitucionales que resultaron fundamentales para la constitución de una masa crítica capaz de abordar los grandes desafíos y aprovechar las oportunidades educativas a partir de la sociedad civil, especialmente en escenarios marcados por cambios y reformas.

Entre los años 2002 y 2004 se establecieron las bases normativas de una reforma central para en el país: el proceso de descentralización del Estado y, en particular, de la educación.¹ En ese contexto, para los ayacuchanos y ayacuchanas, trabajar para gozar de una buena educación fue una apuesta, una preocupación y un compromiso que se manifestó claramente a inicios de esos años y se extendió en los años posteriores. Representó una oportunidad para superar profundas brechas sociales y condiciones de inequidad que afectaban no solo la educación, sino también el desarrollo de las personas. El impacto de esas condiciones —agravado por la violencia sociopolítica y la ausencia del Estado— era particularmente grave entre los grupos más vulnerables: po-

blación en condiciones de pobreza, rural, hablante del quechua o asháninka, así como entre las personas con discapacidad y las niñas, niños, adolescentes y mujeres.²

Por otro lado, la apuesta respondía también a un sistema educativo regional inequitativo, excluyente y poco pertinente a la amplia diversidad de los escenarios territoriales de la región. Las poblaciones más vulnerables no accedían a la educación básica; un importante número de estudiantes no concluían su formación, y menos aún accedían a una instrucción pertinente, que les permitiera desplegar una trayectoria educativa. Estas desigualdades eran notorias entre la educación rural y urbana, pero había otras brechas invisibles, como las grandes diferencias entre las zonas del centro de Ayacucho, el sur y el valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM).³ Además, la inmensa riqueza cultural era vista como un problema en lugar de reconocerla como una fortaleza:

Las decisiones, la organización y la planificación —es decir, la gestión— estaban fuertemente marcadas por el nivel nacional, y esa misma estructura se repetía a nivel regional, dejando a las escuelas en el último nivel de toma de decisiones. Los actores principales —niños, niñas, adolescentes, sus docentes, su familia y la comunidad— no eran considerados en la toma de decisiones: carecían, así, de voz y voto.

1 El marco normativo de soporte estaba conformado por la Ley de Bases de la Descentralización 27783, del 2002, que establecía la transferencia de competencias sectoriales de Educación y Salud; la Ley General de Educación (LGE 28044) del 2003, que establece la descentralización como característica central de la gestión del sistema educativo nacional; y, posteriormente, la Ley Orgánica de Gobiernos Regionales (27867) y la Ley Orgánica de Gobiernos Locales (27972). En estos instrumentos se establecen la estructura del sector en educación y el mandato de construcción de los proyectos educativos regionales y locales (PER y PEL).

2 Según el IDH 2005, Ayacucho tenía un Índice de Desarrollo Humano de 0,50. Ocupaba el lugar 20 en el *ranking* del total de departamentos del país, con una esperanza de vida de 67 años, un alfabetismo del 71,8 % y un ingreso familiar mensual de 180,4 nuevos soles (citado del PER Ayacucho al 2021).

3 La influencia de los pueblos andinos y amazónicos en Ayacucho pasó desapercibida durante mucho tiempo. Sin embargo, en el 2008 se marcó un hito con la aprobación de la ordenanza que declaró lenguas oficiales de Ayacucho el castellano, el quechua y el asháninka. Este acontecimiento prelude la declaratoria de Ayacucho como Región de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Cabe destacar que Ayacucho posee un espacio territorial significativo en la Amazonía, y forma parte del (VRAEM), lo que implica su gran riqueza cultural, lingüística y geográfica.

Esto respondía a un sistema político centralista y a una cultura autoritaria que mantenían estancada la participación de la comunidad. Asimismo, a la escasa confianza en los servicios estatales y en las autoridades, líderes e instituciones, que aún no habían asumido efectivamente que la voz de las personas debe tener eco en la toma de decisiones. Además, en el proceso de descentralización no se resolvió adecuadamente el diseño institucional. La transferencia de competencias fue más administrativa, carente de un nuevo diseño funcional y modelos de gestión, sin una mejor capacidad operativa, desarrollo de capacidades ni claridad de funciones.

LAS APUESTAS ORIENTADORAS

La respuesta a la situación descrita fue el despliegue de iniciativas impulsadas por TAREA, en alianza con múltiples instituciones del territorio, basadas en un enfoque político, pedagógico y ético. Esto representó un enorme desafío para TAREA, ya que buscaba abordar la problemática educativa de la región en el marco de la descentralización de la educación y el desarrollo educativo local.⁴ Las iniciativas partieron de la convicción de que las propias comunidades debían convertirse en actores activos y demandantes de su desarrollo, participando de manera directa en la definición de la educación que deseaban. Esta visión integradora reflejó un enfoque articulado que abarcó los ámbitos político, educativo, social, cultural y económico.

Por otro lado, para TAREA, concretar la aspiración descentralizadora y democratizadora de la educación requería una visión de desarrollo humano en diálogo con otras perspectivas, como el *allin kawsay*, que promueve el vivir bien, en armonía con las demás personas y con el entorno. Asimismo, era fundamental asumir la educación como un derecho humano irrenunciable: una educación intercultural y bilingüe, promotora de ciudadanía y de ampliación de capacidades para el aprendizaje a lo largo de la vida. Esto permitiría a las personas alcanzar su máximo potencial. Tal aspiración transformadora se sustentaba en la construcción de políticas desde las bases, con un enfoque participativo que permitiera el protagonismo de las personas y las comunidades.⁵

4 Cabe destacar al menos cuatro hitos de la descentralización de los años 2000 en adelante: a) la reforma de la descentralización desde la base normativa; b) la transferencia de competencias, asociada a la movilización regional por una mejor educación; c) la municipalización, del 2006 en adelante, que convivió como un proceso paralelo; y d) el proceso de la gestión descentralizada y los mecanismos de articulación intergubernamental que se impulsaron desde el 2011, durante la gestión de la ministra Patricia Salas.

5 Véase Aliaga y Reynaga 2009.

Además, esta visión promovía una sociedad educadora,⁶ en la que actores ajenos al ámbito escolar —como los barrios, las chacras, las autoridades, los medios de comunicación y los *yachaq* o sabios locales— asumieran también un rol educador. En este marco, el territorio se concebía como el espacio de referencia para la implementación y expresión de la política educativa. En cuanto al enfoque pedagógico, se planteaba el aprendizaje a lo largo de la vida, basado en principios de equidad e interculturalidad, con el aprendizaje centrado en los sujetos.

Estas convicciones encontraron eco en múltiples actores de Ayacucho, lo que facilitó una amplia participación de organizaciones sociales y actores locales.⁷ El proceso transformó las relaciones de poder entre las instancias del Estado y la sociedad civil, contribuyendo a la construcción e implementación de proyectos educativos regionales y locales alineados con la normativa de la descentralización y vinculados al Proyecto Educativo Nacional elaborado por el Consejo Nacional de Educación.⁸

EL PROCESO QUE SEGUIMOS Y LO QUE SE LOGRÓ

Entre los años 2003 y 2012 los ayacuchanos fuimos testigos y actores de acontecimientos sin precedentes en la historia de la educación en la región. Se gestó una gran movilización social y un pacto social por la transformación educativa.⁹ Esos años marcaron varios hitos en la trayectoria educativa de la región, con cambios significativos en términos de visión, actores y herramientas para la educación. Partimos de la convicción de que era necesario construir políticas regionales con los sectores que nunca habían tenido voz, transformando la educación que *teníamos* en la educación que *queríamos*. Estudiantes, familias de contextos urbanos y rurales, autoridades comunitarias y

6 El Informe Coleman (1966) mostró claramente la influencia de factores extraescolares en el éxito educativo. La corriente de la sociedad educadora ha demostrado la responsabilidad y el impacto de la educación tanto del Estado como de las familias, los medios de comunicación, las universidades, las organizaciones civiles y, entre otros, el sector empresarial.

7 Fueron claves la abogacía y la asistencia técnica de organizaciones como la Red por la Calidad Educativa (Recea), la Mesa de Concertación de Lucha contra la Pobreza (MCLCP) y el Consejo Participativo Regional (Copare), y de instituciones como Unicef, TAREA y el Núcleo Educativo Regional de Ayacucho (NERA)

8 Este marco normativo, junto con las políticas que fomentaban la construcción de la ciudadanía, permitió el desarrollo del proceso de transformación educativa en la región.

9 En su acepción sociológica y de ciencias políticas, colectivos sociales con intereses comunes se unen para influir en políticas públicas en el gobierno y las instituciones. (Durkheim 1985, Melucci 1990 y Pleyers 2018).



ARCHIVO TAREA

locales, maestras y maestros, directivos y autoridades, reunidos en diversas consultas participativas, delinearon las políticas regionales y locales.

A nivel regional, se movilizó a toda la comunidad educativa en cada provincia y distrito para la construcción e implementación del Proyecto Educativo Regional (PER-A). El proceso estuvo liderado por un grupo impulsor de amplia base y un equipo técnico. TAREA desempeñó un papel fundamental al brindar asistencia técnica y liderar la construcción participativa del PER-A. Como resultado, se desplegó un conjunto de acciones estratégicas territoriales.

Para la educación rural, se pusieron en agenda las escuelas multigrado,¹⁰ activando más de 320 redes educativas rurales¹¹ como una apuesta para cerrar brechas en estas instituciones educativas. Además, con la apuesta por una educación intercultural bilingüe, la aprobación de la Ordenanza Regional 010 del 2008 fue emblemática, ya que declaró la oficialización del quechua y el asháninka y permitió la expansión de la EIB en el ámbito regional.¹²

Otro avance significativo fue la formulación de una propuesta de currículo regional intercultural para Ayacu-

cho,¹³ que revalorizaba el quechua y el asháninka como vehículos de aprendizaje y construcción de ciudadanía. El Seminario Taller Regional “Hacia la construcción del Diseño Curricular Regional (DCR)”, organizado por TAREA, permitió delinear una ruta de trabajo. Además, se impulsó un nuevo modelo de gestión territorial descentralizado, participativo e intercultural, centrado en la escuela, junto con la formación y acompañamiento docente. Estas iniciativas fueron componentes de un proyecto de inversión pública de 5,9 millones de soles a través del Proyecto de Fortalecimiento de Capacidades Pedagógicas y de Gestión en el Sistema Educativo (Focap)¹⁴. TAREA, junto con otras instituciones de la Red por la Calidad Educativa, desempeñó un papel clave como soporte técnico en la construcción del Focap.

Este proceso regional tuvo, además, un gran impacto a nivel local, iniciado en el distrito de Jesús Nazareno.¹⁵ Lo que ocurrió allí fue la expresión local de un movimiento regional de transformación educativa en Ayacucho, impulsado por un colectivo de docentes líderes¹⁶ del dis-

10 En Ayacucho hay 1049 escuelas multigrado, que representan el 73,5 % del total de escuelas de la región; esto es, 7 de cada 10 son multigrado.

11 Véase Reynaga 2008.

12 De acuerdo con la RVM 158 2022 Minedu, 3194 instituciones educativas están reconocidas oficialmente como EIB; es decir, el 87 % de la región.

13 Véase Arana y Reynaga 2010.

14 Código 123350 del Sistema Nacional de Inversión Pública (SNIP).

15 Según los Censos Nacionales del 2017, se trata de un distrito urbano ubicado en la ciudad de Huamanga, caracterizado por atender a muchos estudiantes provenientes de zonas rurales cercanas y por acoger a una gran población de migrantes de distintos ámbitos rurales. Más del 45 % de su población tiene el quechua como lengua materna cuentan con 21 servicios y programas educativos y más de 3800 estudiantes (INEI 2018).

16 El equipo técnico del PEL de Jesús Nazareno estuvo integrado por más de

trito. Contó, además, con el liderazgo clave de la municipalidad distrital, que emprendió un cambio educativo desde el territorio y se articuló con el nivel regional. El equipo técnico del Proyecto Educativo Local de Jesús Nazareno (ETPN) se motivó y fortaleció con la experiencia del distrito de Independencia en Lima Metropolitana, junto con la asistencia técnica permanente de TAREA desde el inicio del proyecto hasta su maduración.

La experiencia del PEL de Jesús Nazareno se convirtió en un detonante de transformación educativa en los ámbitos locales. Bajo el concepto “Jesús Nazareno, distrito educador y saludable”, se dinamizaron los cambios en las instituciones educativas y en el entorno local gracias al compromiso del ETPN y la Municipalidad. Las maestras y los maestros del equipo técnico se convirtieron posteriormente en gestores y formadores de otros equipos técnicos en diversas provincias. Estos esfuerzos llevaron a la creación y fortalecimiento de los equipos y el PEL de Páucar del Sara Sara, Lucanas, Parinacochas, Fajardo y Sucre,¹⁷ liderados por los alcaldes, las UGEL y las instituciones educativas. La educación comenzó a transformarse a nivel local, organizando a la sociedad civil en redes, y gracias a la alianza entre TAREA y Unicef se logró acompañar exitosamente los procesos en estas provincias.

La movilización alcanzó también a las escuelas. Se comenzaron a visibilizar, por ejemplo, las escuelas vitrinas en EIB, particularmente en el distrito de Vinchos, y las escuelas de alternancia, como en Cayramayo y Uchuray.

Si bien no existen estudios específicos sobre resultados e impactos educativos en ese período, por la ausencia de un sistema de seguimiento y evaluación del PER-A y los PEL, es notable que “las agujas del reloj”¹⁸ se comenzaron a mover en sentido positivo. La tasa de conclusión oportuna en educación secundaria pasó del 20,8 % en el 2002 al 44,5 % en el 2009; y en primaria, en ese mismo lapso, aumentó en 12 puntos porcentuales: del 49 % al 61 %. La tasa de deserción acumulada en primaria y secundaria retrocedió del 1,6 % al 0,5 %. Además, los estudiantes que lograron los aprendizajes esperados en primaria pasaron del 7,6 % en 2007 al 21,8 % en 2013.

15 maestros y maestras del distrito con una gran iniciativa. Más adelante, la mayoría se han convertido en importantes autoridades de las IE y de la región.

17 Como efecto se logró en construcción de los PEL provinciales Huanca-sancos y Vilcashuamán, con el apoyo del Fondo Perú España; asimismo, los PEL de Huamanga, Huanta y La Mar.

18 En políticas públicas se utiliza esta metáfora para referirse a acciones y políticas que generan cambios y mejoras concretas y medibles, en un avance hacia objetivos educativos claros.

No obstante estos avances, los procesos enfrentaron diversas barreras durante su implementación. Entre ellas, la limitada asignación presupuestal, dado que los recursos del sistema de inversión pública presentan restricciones. No se logró disponer de recursos ordinarios ni de incentivos para implementar los lineamientos del PER-A, y tampoco se desarrolló un sistema efectivo de seguimiento y evaluación de la política. A nivel local, el esquema de municipalización obstaculizó el progreso en la participación de los gobiernos locales en la educación, particularmente debido a la presión ejercida por los gremios.¹⁹

LOS DESAFÍOS ACTUALES

De cara a la experiencia de la región Ayacucho, se plantean varios desafíos para tener una educación intercultural, de calidad con equidad y descentralizada.

Primero. Es urgente articular las políticas y planes a nivel sectorial y territorial, desde la escuela hasta el nivel nacional. Nos encontramos en un escenario distinto, con un Proyecto Educativo Nacional al 2036, un ente rector de políticas y planes —el Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (Ceplan)— y una nueva generación de proyectos educativos regionales y locales, oficializados hacia el 2030 y 2036. Es fundamental establecer un esquema y criterios claros que permitan el alineamiento de su implementación, seguimiento y evaluación.

¿Es posible lograr la armonización de planes de abajo hacia arriba? En los últimos años, el Ceplan ha logrado estructurar la armonización de los planes institucionales territoriales.²⁰ Dada la complejidad de nuestro sistema educativo, es necesario que el Ministerio de Educación (Minedu) desarrolle herramientas territoriales y mecanismos claros que integren los planes de las instituciones o redes educativas (PEI), los de las respectivas Unidad de Gestión Educativa y Dirección Regional de Educación (POI o Plan Anual de Trabajo, PAT)— y los del Minedu (Plan Estratégico Sectorial, PEI y POI).

Segundo. Es necesario contar con mecanismos de financiamiento de la educación que partan de los territorios, con un enfoque de equidad y diversidad. En el país, el presupuesto nacional para el sector Educación en el año 2011

19 Plan piloto de municipalización de la educación 2007-2011 impulsado por el gobierno de Alan García.

20 Planes de Desarrollo Regional Concertado (PDRC), Planes Estratégicos Institucional (PEI) y Planes Operativos Institucionales (POI).

fue de 16,322 millones y en el 2024 de 49,528 millones. En 13 años, el incremento ha sido de más de 200 %. Más del 60 % se invierte en personal y obligaciones sociales, y más del 50 % lo gestionan los gobiernos regionales.

¿Cómo avanzar en un esquema de financiamiento descentralizado? Gestionar el financiamiento desde economías de escala y con instrumentos de planificación alineados podría permitir que se cuente con unidades de costeo basadas en las escuelas y redes educativas, para que las instancias de gestión descentralizada permitan un financiamiento más efectivo, eficiente y equitativo. Para ello, es fundamental contar con diversas herramientas de financiamiento —como inversión pública, incentivos y un fondo específico— que permitan a las regiones solventar sus estrategias territoriales alineadas al nivel nacional, considerando las prioridades y resultados contemplados en los proyectos educativos regionales (PER) y en los proyectos educativos locales (PEL).

Tercero. Es vital desarrollar nuevos modelos y formas de organizar y gestionar el servicio educativo desde los territorios, con ecosistemas de gobernanza colaborativa que respondan a la diversidad, las necesidades y las demandas de las personas y del contexto. Es necesario dar un salto en el proceso de descentralización de la educación, pasando de los mecanismos de relación y articulación intergubernamental e intersectorial a:


a Esquemas de toma de decisiones entre los tres niveles de gobierno.

b Un gobierno abierto, que permita que niños, niñas y adolescentes, familias, docentes y directivos formen parte de la toma de decisiones en las políticas y en los servicios del sistema educativo.

c Instalar mecanismos de rendición de cuentas multínivel para asumir responsabilidades claras en el cumplimiento de los resultados de las políticas.

Además, en los territorios, es necesario repensar los espacios de participación y concertación,²¹ promoviendo espacios más diversos basados en enfoques territorial, intersectorial y de ciclo de vida. En los últimos años, el entramado de espacios en educación se ha complejizado por la presencia de múltiples espacios, como las

Instancia de Articulación Regional y los Consejos Regionales de Salud. El efecto es que no se aprovecha de manera efectiva la participación de múltiples actores en el territorio con una agenda intersectorial para incidir, vigilar y participar en las políticas y la gestión educativa. Esta situación se reproduce también a nivel local.

Finalmente, es crucial desarrollar mecanismos para que la voz de todas las personas, particularmente de las más vulnerables, sea tomada en cuenta. Existe mucha evidencia concreta de cómo la participación de niños, niñas y adolescentes, personas con discapacidad, familias, etcétera, logra cambios positivos en la mejora de la educación. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANA, José y Hugo REYNAGA (2009). *Guía metodológica para la formulación participativa del Proyecto Educativo Local*. Lima y Ayacucho: Tarea. <https://n9.cl/vgwh5>

ARANA, José y Hugo REYNAGA (comp.) (2010). *Hacia la construcción del Currículo Regional para Ayacucho. Seminario Taller Regional, agosto 2009*. Lima y Ayacucho: Tarea. <https://n9.cl/pf6af>

DURKHEIM, Émile (1895). *Las reglas del método sociológico*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

GOBIERNO REGIONAL DE AYACUCHO y DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN (2006). *Proyecto Educativo Regional al 2021, PER-A*. <https://n9.cl/r35mg>

INEI, INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (2018). *Perú: resultados definitivos de los Censos Nacionales 2017. Ayacucho*. Lima: INEI. <https://n9.cl/qfc2b>

MELUCCI, Alberto (1990). La acción colectiva como construcción social. Ponencia presentada en el Grupo Temático “Clases Sociales y Movimientos Sociales”, XII Congreso Mundial de Sociología. Madrid.

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Resolución Viceministerial 158-2022-Minedu. “Actualización del Registro Nacional de Instituciones Educativas que brindan el Servicio de Educación Bilingüe”. <https://n9.cl/vnfh9>

PLEYERS, Geoffrey (2018). *Movimientos sociales en el siglo XXI: perspectivas y herramientas analíticas*. Buenos Aires: CLACSO.

REYNAGA, Hugo (2008, mayo). Ricardo Arone Huamani, Director Regional de Educación, Ayacucho: Proyecto Educativo Regional es rector de planificación estratégica y gestión educativa. *Tarea*, 68, pp. 39-41. <https://n9.cl/inycac>

21 Las normas señalan que las instancias de participación, concertación y vigilancia en los niveles regional, local e institucional son, respectivamente, los consejos participativos regionales (Copare), los consejos participativos locales (Copale) y los consejos educativos institucionales (Conei).

Fortaleciendo la secundaria

En el Perú, debido a la diversidad de contextos socioeducativos, las iniciativas para mejorar la calidad educativa son un reto permanente para quienes trabajan en el sector Educación. En secundaria lo son más y exigen una mayor creatividad, por involucrar a adolescentes y jóvenes que se encuentran ante el desafío de plantearse sus proyectos de vida en un mundo cada vez más globalizado. El artículo presenta la experiencia de TAREA con la secundaria rural en la región Ayacucho.

PALABRAS CLAVE:

Formación docente,
Formación técnica,
Programa Horizontes,
Secundaria rural.

Strengthening rural secondary education

In Peru, due to the diversity of socio-educational contexts, initiatives to improve educational quality are a constant challenge for those working in the education sector. In secondary education, the challenges are greater and require greater creativity, as they involve adolescents and young adults who face the challenge of planning their life plans in an increasingly globalized world. This article presents TAREA's experience with rural secondary education in the Ayacucho region.

KEYWORDS:

Teacher training,
Technical training,
Horizontes Program,
Rural secondary
education.

CESAR GÁLVEZ ALARCÓN

Educador de TAREA en Ayacucho.

rural



Desde el 2019 hasta junio del 2024, TAREA participó en el programa de secundaria rural “Adolescentes con proyectos de vida que se identifican con su comunidad”, una iniciativa de Unesco implementada mediante el Programa Horizontes. Participamos en este proyecto instituciones aliadas con sede en el Cusco, Amazonas, Piura y Ayacucho. El Programa Horizontes tiene como propósito contribuir a que jóvenes egresados de colegios de secundaria públicos de zonas rurales estén preparados para implementar sus proyectos de vida vinculados a su comunidad.

Para lograr ello, el Programa se centra en que las y los adolescentes de las escuelas Horizontes culminen sus estudios secundarios desarrollando habilidades socioemocionales e interculturales, así como también, capacidades de protección frente a factores de riesgo, además de adquirir una formación técnica que incluye doble certificación.

Si bien todas las instituciones aliadas compartimos las mismas orientaciones, cada región desarrolló distintas estrategias. Compartimos en este artículo la experiencia del programa en Ayacucho.

El ejercicio de la ciudadanía no es igualitario, ya que el Estado no garantiza el respeto y la protección equitativa de los derechos. Jóvenes y adolescentes de las comunidades andinas y amazónicas son los más vulnerables debido a la débil o inexistente presencia del Estado en sus territorios. La educación secundaria rural a la que asisten se desarrolla en contextos de pobreza y pobreza extrema, con docentes sin mayor motivación y carentes de oportunidades de formación continua. Como resultado, las instituciones educativas se convierten en un espacio de extensión de la desigualdad y exclusión, debido a la baja calidad y poca pertinencia de los aprendizajes que ofrecen.

Según la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del 2019, la mayoría de los estudiantes en el país no logra las competencias esperadas para el grado en el que están, y este dato se agrava aún más en las zonas rurales. En Ayacucho, según la ECE 2019, el 90 % de los estudiantes del segundo año de educación secundaria no logra las competencias esperadas en Comunicación; y en ámbitos rurales, solo 3 de cada 100 estudiantes de secundaria logra las competencias para su grado.

El Programa Horizontes identificó las siguientes situaciones de riesgo entre adolescentes rurales: el embarazo adolescente, la violencia en sus múltiples formas y el

trabajo infantil y juvenil. Todos ocasionan ausentismo escolar por varios períodos durante el año e inciden en la deserción escolar:

“Según el INEI (2020), la tasa de deserción acumulada secundaria (% de edades entre 13 a 19 años) varió de 5,6 %, en el 2018, a 6,4% para el cierre del año 2020; esto indica un incremento en 0,8% en la tasa de deserción escolar a nivel nacional. De acuerdo con las estadísticas, según el nivel de pobreza, la tasa de deserción es de 7,6% para un nivel de pobreza extrema (López, Huerta y Arteaga 2021).

Al ahondar en el diagnóstico, la Asociación de Alcaldes, Regidores, Lideresas y Líderes Estudiantiles (AARLE) identificó como otras situaciones de riesgo entre adolescentes de Ayacucho el alcoholismo, las autolesiones y la ausencia de padres y madres en el hogar durante varios meses del año, por motivos de trabajo.

En la línea de base que se trazó en julio del 2019, elaborada por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP), la mayoría de jóvenes dijeron no verse en su comunidad en el futuro, porque consideran que no hay oportunidades de empleo ni para continuar sus estudios:

“[...] en el futuro se ven viviendo en otras ciudades. Aproximadamente el 72 % de los estudiantes entrevistados se ve a los 25 años viviendo en una ciudad lejana de su lugar de origen (43 % trabajando y 29 % estudiando). Volverían a su pueblo para visitar, pero no para vivir. La razón principal sería la falta de una demanda laboral adecuada. Alumnas y alumnos consideran que, de quedarse en su lugar de origen, lo más probable es que tendrían que realizar actividades campesinas, con las cuales no podrían satisfacer sus expectativas económicas; o dedicarse a ser amas de casa (IEP, 2019a).

ESTRATEGIA DEL PROGRAMA HORIZONTES

La gestión del programa involucró a un equipo central o nacional, conformado por equipos técnicos y político ubicados en la oficina de la Unesco, lo que les permitió asesorar y hacer seguimiento a los equipos en los territorios. Los equipos locales estuvieron compuestos por educadores con experiencia pedagógica y formación técnica. La instancia nacional facilitaba el enlace con el Ministerio de Educación (Minedu) y con la Universidad Antonio Ruiz de Montoya; coordinaba acciones comunes, planificaba y promovía el intercambio de experiencia entre las cuatro regiones.

En Ayacucho, el programa se concentró en diez instituciones educativas de las provincias de Cangallo y Víctor



Fajardo. A cinco las llamamos *nodos*, por recibir más atención del programa y realizar un trabajo a mayor profundidad. Nuestro interés se centró en que los resultados aportaran a la gestión de políticas educativas rurales. Involucramos a las autoridades educativas de la región y establecimos un enlace con el Minedu, con el fin de invitarlos a participar en la discusión y en los cambios en la gestión para hacer viables y sustentables los resultados. El programa se propuso *fortalecer una Coalición Nacional y Regional para la Educación Rural, que fortalecerá la agenda con los cambios que la educación rural requiere, basada en la evidencia generada por el programa.*

Incidir en la comunidad educativa de las escuelas secundarias y en la comunidad local implicó trabajar distintos componentes con cada colectividad: con las directoras y los directores, la gestión institucional; con las madres y los padres, los modelos para la crianza saludable; y con el alumnado, las habilidades socioemocionales y la participación estudiantil. Con los equipos de docentes se implementó un programa de formación para que se apropiaran de la propuesta pedagógica sobre las habilidades socioemocionales. En la comunidad local nos

involucramos con instituciones de formación especializada, como los centros de educación técnica productiva (Cetpro), los artesanos de la comunidad de Sarhua, experiencias productivas locales e instituciones del Estado que atienden situaciones de riesgo.

Implementación de un programa de formación docente en habilidades socioemocionales

Para el programa Horizontes,

“ [...] las habilidades socioemocionales se definen como capacidades que permiten a la persona poder conocer y regularse a sí misma, relacionarse con los demás, y poder trazar un horizonte para su proyecto de vida. Se identificaron diez habilidades socioemocionales agrupadas en tres dimensiones: conciencia social, trabajo en equipo, asertividad [dimensión social], autoconocimiento, autogestión, autoeficacia [dimensión personal], perseverancia, apertura a la experiencia, pensamiento crítico y toma de decisiones responsable [dimensión Horizonte] (Red2Red, 2022).

Con la finalidad de trabajar las habilidades socioemocionales (HSE) empleamos la propuesta pedagógica del



Instituto Alianza de Brasil, estructurada en 150 sesiones (30 por grado). La formación docente se centró en un enfoque vivencial: los educadores experimentaron primero las sesiones de HSE como participantes, y luego recibieron acompañamiento en el aula para reforzar mutuamente conceptos y metodologías. Complementamos esta estrategia con la elaboración de materiales de apoyo —como videos e ideas fuerza para cada sesión— y con la adaptación de las sesiones al entorno local mediante un proceso de revisión y contextualización (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Habilidades socioemocionales

| | Dimensiones | |
|---|---|---|
| Personal (Me conozco) | Social (Me relaciono) | Horizontes (Me proyecto) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento • Autogestión • Autoeficacia | <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia social • Trabajo en equipo • Asertividad | <ul style="list-style-type: none"> • Perseverancia • Apertura a la experiencia • Pensamiento crítico • Toma de decisiones responsable |

Formación técnica para promover una cultura de trabajo

El Programa Horizontes define la formación técnica como “aquella que desarrolla competencias laborales asociadas a las potencialidades locales para acceder o generar empleos de calidad sobre una sólida base de habilidades cognitivas y socioemocionales desarrolladas en armonía con el proyecto de vida de los estudiantes de educación secundaria”. Con este enfoque, la propuesta pedagógica busca fortalecer la capacidad de agencia de jóvenes y adolescentes, para que interactúen con su entorno productivo, le den valor agregado a lo que produce la comunidad y obtengan un ingreso que les permita continuar con su proyecto de vida.

La estrategia consistió, en este caso, en potenciar los saberes productivos locales para incorporar los aprendizajes en la dinámica de las instituciones educativas y de la unidad de gestión educativa (UGEL), buscando que las alumnas y los alumnos obtengan doble certificación cuando culminen su educación secundaria. Esto requirió establecer vínculos entre las instituciones educativas, la UGEL y las instituciones locales de formación técnica, así como desarrollar un programa especializado y promover



ARCHIVO TAREA

proyectos de aprendizaje que articulan los aprendizajes productivos con las áreas del currículo.

Prevención de deserción

Esta línea de trabajo, denominada como lo indica el subtítulo, adquirió más sentido al conceptualizarla como “atención a situaciones de riesgo”, porque buscamos que nuestros adolescentes logren una convivencia democrática y tengan una experiencia positiva en su trayectoria como estudiantes. Nos propusimos que las instituciones educativas desarrollaran estrategias sostenibles para la retención de sus estudiantes de alto riesgo, estableciendo para ello redes de apoyo interinstitucionales. Paralelamente, trabajamos en la construcción de comunidades educativas inclusivas —libres de violencia de género y discriminación— mediante la incorporación, en sus instrumentos de gestión, de protocolos especializados para atender factores de riesgo empleando un enfoque interinstitucional. Como complemento, impulsamos que tanto docentes como instituciones educativas diseñen y desarrollen sesiones y proyectos de aprendizaje vinculados a la prevención de factores de riesgo.

RESULTADOS ESPERADOS E INESPERADOS

El programa Horizontes logró avances significativos en el desarrollo de habilidades socioemocionales, en la formación técnica y en la atención a situaciones de riesgo. La evaluación externa del proyecto considera que

“ En términos generales, los principales resultados positivos del programa se concentran en el desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos. Asimismo, se observan resultados en la certificación de estudiantes, la reducción de la deserción escolar y la participación del programa en la formulación de políticas públicas (Red2Red, 2022).

La evaluación reconoce, asimismo, un impacto positivo en la formulación de los proyectos de vida de las alumnas y los alumnos.

Estos avances se lograron pese a los problemas encontrados en la línea de base y a los desafíos que planteó la pandemia, entre los que destaca la alta rotación docente —una realidad que coincide con la información a nivel nacional—. Más aún: en las zonas rurales hay pocos docentes nombrados, porque la mayoría no logra

aprobar el examen para ingresar a la carrera pública magisterial. Es ilustrativo el caso de un colegio nodo de Ayacucho, en el que de un año para otro cambiaron a todo el personal docente, incluido el director. Esta situación explica por qué la evaluación no pudo identificar resultados atribuibles al programa en el desarrollo de habilidades socioemocionales del profesorado.

Además, encontramos a docentes que deben enseñar dos o tres cursos debido a la insuficiencia de plazas en su institución educativa. Otra dificultad son las considerables distancias entre las escuelas y las viviendas de las alumnas y los alumnos. A todo esto se suma la pésima atención de los servicios del Estado en los sectores Salud y Justicia —la fiscalía—: incluso cuando las localidades cuentan con estos servicios, con frecuencia carecen de profesionales competentes. Un desafío adicional a tener en cuenta fue el año y medio del cierre de los colegios debido al covid-9, situación que nos obligó a diseñar y aplicar una estrategia de atención virtual.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Las maestras y los maestros contextualizaron las 150 sesiones de HSE incorporando la realidad de las comunidades andinas y la dinámica cultural de sus estudiantes, jóvenes y adolescentes. También las sesiones fueron adaptadas al contexto estudiantil y al contexto social. Durante el 2020, con la llegada de la pandemia del covid-19 y la consiguiente educación a distancia (virtual), transformamos 20 de estas sesiones a formatos de audios y videos, 5 de ellas con su respectiva versión en quechua. Para apoyar esta transición, elaboramos una ficha que guiaba a cada docente en el trabajo con los materiales multimedia, complementada con un seguimiento mediante fichas de evaluación y monitoreo.

Pese a la débil apropiación de los contenidos de HSE de parte del profesorado, en la evaluación final del programa se señala que:

“[...] considerando los constructos definidos en la línea de base, el programa habría tenido impactos positivos en el desarrollo de siete de las diez habilidades socioemocionales evaluadas, siendo el fortalecimiento del trabajo en equipo y la toma de decisiones responsable resultados comunes en todas las regiones. En Ayacucho y Piura, se identifican impactos positivos del programa en el desarrollo de las habilidades socioemocionales relacionadas a la autogestión, la autoeficacia, la conciencia social, el trabajo en equipo, la perseverancia y la toma responsable de decisiones (Red2Red, 2022).

La evaluación también señala que el programa tuvo efectos positivos durante el cierre de las instituciones educativas a causa de la pandemia: las alumnas y los alumnos de las escuelas del programa habrían mejorado sus habilidades socioemocionales durante el período de implementación, mientras que se observó un retroceso en las escuelas del grupo de control.

EN FORMACIÓN TÉCNICA

Para trabajar en el proyecto, mapeamos e identificamos las riquezas culturales, geográficas y económicas de cada comunidad. A partir de esto, se determinó el tipo de especialidad de formación técnica que cada colegio debía trabajar. Luego identificamos los Cetpro cercanos que tenían la especialidad registrada —o una parecida—, para establecer alianzas y proceder a la firma del convenio interinstitucional. En este proceso fue importante la participación de la UGEL del territorio. Seguidamente, se desarrolló un proceso de diálogo entre representantes de los Cetpro y los colegios, para determinar los espacios y horarios necesarios para implementar la formación técnica. Las especialidades que se eligieron fueron las siguientes: en Sarhua, tablas pintadas tradicionales; en Chacolla, tallado en piedra de Huamanga; en Satoca, agricultura de sierra; en Pomabamba, tallado en piedra de Huamanga; y en Incahuasi, confecciones.

Una experiencia a resaltar es la elaboración de los módulos y las sesiones formativas para las especialidades de pintura en tablas de Sarhua y el tallado en piedra de Huamanga. Este proceso involucró no solo la participación de docentes, sino que también recogimos las voces de expertos artesanos y visitamos los talleres de producción para observar los materiales, herramientas y técnicas. Como producto de estas consultas y visitas se enriqueció el módulo de tallado de piedra de Huamanga y se elaboró uno nuevo módulo para atender la formación en tablas de Sarhua. Con el objetivo de remirar los roles que se suelen asignar a los hombres y a las mujeres en el pintado de las tablas de Sarhua, desarrollamos un taller sobre igualdad de género para evitar los estereotipos en los dibujos y representaciones. También logramos equipar los talleres escolares con herramientas y materiales, según la especialidad adoptada por cada colegio, lo que motivó aún más la participación estudiantil en los talleres formativos.

La evaluación del programa no consideró adecuadamente la complejidad del proceso. El indicador que analizó la evaluación fue el porcentaje de alumnos de

tercero a quinto de secundaria de las escuelas públicas intervenidas que obtuvieron una certificación técnica modular o auxiliar técnica de los Cetpro asociados al programa. De acuerdo con el reporte de evaluación, entre 2019 y 2021 los Cetpro emitieron 646 certificados validados por las UGEL, con la siguiente distribución geográfica: 51 % en Piura, 26 % en Ayacucho y 23 % en el Cusco. Sin embargo, al examinar específicamente el desempeño de Ayacucho el 2021, se observa un resultado bastante mejor: de los 85 estudiantes matriculados en las dos escuelas analizadas, 75 recibieron su certificación modular. Esto equivale al 88 % de cobertura.

ATENCIÓN A SITUACIONES DE RIESGO

Para conocer las situaciones de riesgo que viven los adolescentes y jóvenes recopilamos información del diagnóstico que formó parte del convenio entre la PUCP y Unesco en el 2019, contando con la participación estudiantil de tercero, cuarto y quinto de secundaria de cuatro instituciones educativas que forman parte del Programa Horizontes. En el taller de Orientación Vocacional con 76 adolescentes de quinto de secundaria identificamos características de personalidad, capacidades, aptitudes, redes de apoyo efectivas, así como dificultades que limitan la elección de su vocación acorde a sus proyectos de vida.

Los problemas que encontramos fueron bajo rendimiento académico, falta de laboratorios y equipamiento tecnológico, carencia del servicio de agua, violencia escolar y de género, y falta de acompañamiento emocional. El acercamiento al tema se hizo a partir de una mirada comprensiva de las situaciones de riesgo, tomando en cuenta la opinión de los actores, y observando el comportamiento y las interacciones en las escuelas. Se trabajaron dos estrategias: una de prevención y otra de atención a situaciones de riesgo.

Estrategia de prevención: se fortalecieron las capacidades de directores, coordinadores y docentes tutores en lo referente a habilidades socioemocionales, identidad, autoestima, empatía, manejo de emociones y proyecto de vida. Asimismo, se trabajó con las familias para que fueran agentes protectores y de soporte para sus hijos e hijas, y se coordinó con la red de protección (instancias de articulación local, IAL) para acercar la problemática de las instituciones educativas, de modo que pudieran coordinar e identificar acciones preventivas conjuntas.

Estrategia de atención: se elaboró un directorio de aliados como la UGEL, el Centro de Salud Mental Comunitario, la comisaría, el juez de paz, el Centro de Emergencia Mujer y aliados cercanos presentes en la comunidad, como el puesto de salud, el presidente de la comunidad, el teniente gobernador y la asociación de padres de familia. Además, se identificaron situaciones de riesgo en coordinación con cada responsable de Tutoría y Orientación Educativa (TOE), y se dio soporte emocional, en tutoría individual, a estudiantes identificados. Si los casos identificados requerían una intervención especializada, se tomó contacto con instancias pertinentes para el acompañamiento y seguimiento. Finalmente, se elaboró un protocolo de atención de situaciones de riesgo.

¿Qué dice la evaluación sobre el indicador de deserción escolar? Entre los años 2019 y 2021, la tasa de deserción de las escuelas que participaron en el programa se redujo, en promedio, en 4pp. Al 2021 se redujo de 4,8 % a 0,8 %, 0,3pp por debajo de la tasa promedio nacional para el ámbito rural (1,1 %). Desagregando esta información por regiones, se encuentra que la tasa de deserción de las escuelas que participaron en el programa en cada región es menor a la del promedio regional en Ayacucho (0,3 % vs. 0,7 %).

Desafíos y reflexiones finales

El Programa Horizontes fue relevante para las y los adolescentes porque atendió los problemas que afectan a las instituciones rurales de educación secundaria, relacionados con aprendizajes, habilidades socioemocionales, deserción escolar y formación técnica con enfoque territorial. Se mejoraron los factores presentes en el contexto y en el entorno, con influencia en el ambiente escolar. También se validaron estrategias de intervención que movilizaron a la comunidad educativa local y a las instituciones del Estado garantes del cumplimiento de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Asimismo, fue acertado vincularse con el Ministerio de Educación para crear condiciones institucionales y darle viabilidad a la experiencia. En este último punto se avanzó poco: por ejemplo, no fue posible mantener el contrato de maestras y maestros todos los años que duró el programa. Tener que formar a los nuevos docentes significó un desafío permanente para el equipo de TAREA.

Para atender las situaciones de riesgo nos enfrentamos con una estructura compartimentada, con docentes res-

ponsables de la enseñanza de su área, poco sensibles a las dificultades de sus estudiantes y a otras iniciativas en los colegios. En relación con la violencia de género, encontramos que un 50 % la justificaba en casos de infidelidad y descuido de los hijos o hijas. En caso de embarazo a partir de una violación sexual, la mayoría de las mujeres (67,4 %) consideraba que la víctima no debería unirse al agresor solo por formar una familia, y entre los varones, 57,1 % estaban de acuerdo con que debía casarse con el violador.

Atender las situaciones riesgo significó enfrentar las creencias y una cultura machista que dificultaba la implementación del protocolo y las acciones de prevención y atención. Esta realidad nos planteó el desafío de incidir en un cambio de mirada de la defensa de sus derechos humanos y fortalecer las instituciones del Estado responsables de promoverlos y garantizarlos.

En formación técnica los avances son más tangibles. La UGEL, los colegios y los Cetpro lograron articularse en torno a ella y el programa respondió a la necesidad de las y los jóvenes que estudian y trabajan en el contexto rural. La

“ruralidad que empieza a ofrecer nuevas ventajas en un mercado que valora el desarrollo sostenible y las culturas locales. En contraste, hoy los jóvenes rurales del Perú no reci-

ben una formación, para aprender de su realidad más palpable, para así convertir sus propias costumbres y saberes en un capital personal y comunitario” (IEP 2019b, p. 9). Vinculamos la formación técnica con el desarrollo territorial y las aspiraciones estudiantiles en un contexto de empleabilidad que exige más competencias para optimizar la productividad. La experiencia de formación técnica rural en los colegios debe ser la vía que ayude ante estos desafíos.

En cuanto a la sostenibilidad de los resultados, la evaluación reflexiona sobre cuatro condiciones básicas: voluntad y compromiso político, recursos financieros y capacidad instalada en el sector público que permita continuar con el trabajo. La manera como está estructurada la gestión del sistema educativo no ayuda a la sostenibilidad. Las autoridades de la UGEL y de las instituciones educativas actuales tienen voluntad política y capacidades instaladas, pero al no permanecer las mismas personas en el cargo se corre el riesgo de no continuar con la experiencia. Los recursos financieros siempre son escasos en el sector educativo. El desafío es profundizar la descentralización educativa para fortalecer las instancias de gestión local, de modo que experiencias como la del Programa Horizontes sean parte de las políticas locales que respondan a las realidades y contextos diversos del país, para mejorar la calidad de la educación rural. ¹

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÁZAR, Lorena (2008). Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú. En Ricardo Cuenca (editor), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate*, pp. 41-81. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade).

IEP, INSTITUTO DE ESTUDIOS PERUANOS (2019a). Línea de base del Programa Horizontes (Ayacucho y Piura). Informe final. Inédito.

IEP, INSTITUTO DE ESTUDIOS PERUANOS (2019b). *Entre aspiraciones y limitaciones. Políticas públicas en favor de la juventud en el Perú*. Lima: IEP. <https://n9.cl/ap9j5>

LÓPEZ, Virginia; Yajaira HUERTA y Franco ARTEAGA (2021). *La deserción escolar en el Perú*. United Peruvian Youth. <https://n9.cl/ls6p9y>

RED2RED CONSULTORES (2022). Resumen ejecutivo de la evaluación final del Programa de Educación de Secundaria Rural Horizontes. Inédito.

UNESCO (2019, marzo). Documento base del Programa Horizontes. Inédito.

UNESCO (2022). Resumen ejecutivo de la Evaluación Final del Programa de Educación de Secundaria Rural Horizontes (2019-2022). Diagnóstico elaborado gracias a un acuerdo de colaboración con la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), a través del curso Práctica de Campo, de la especialidad de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales.

LUCY TRAPNELL

Una voz coherente por la educación intercultural bilingüe

Lima, 1952-2024



Susanne Engelhardt

“¿Qué significa revalorizar a las culturas indígenas en un país como el nuestro, marcado por profundas desigualdades económicas y sociales, donde justamente los pueblos indígenas, discriminados cultural y racialmente son los que sufren el mayor peso de la opresión? Y, ¿cómo ha sido abordado este problema por los propios indígenas y por quienes están vinculados directa e indirectamente al trabajo educativo con esta población?”.

Lucy Trapnell. “Mucho más que una educación bilingüe” (1984).

Los escritos de Tsirapa: Lucy Trapnell Forero. Una vida dedicada a la educación intercultural bilingüe. Selección de artículos 1984-2021

Elena Burga, Iliana Estabridis, Fernando Santos y Alberto Chirif [edits.]. Lima, 2025.



La partida de Lucy Trapnell es una enorme pérdida para la educación intercultural bilingüe (EIB) del país y de América Latina. Como homenaje a ella, Alberto Chirif, Elena Burga, Iliana Estabridis y Fernando Santos emprendieron la tarea de compilar un conjunto de artículos escritos por la antropóloga y educadora peruana entre 1984 y el 2021. En ellos quedan su voz, sus diagnósticos sobre el estado de la EIB en el Perú y sus propuestas para construir una EIB de calidad, enraizada en la cultura indígena. Aportes siempre cargados de preguntas y de un profundo compromiso con los pueblos indígenas.

El libro se divide en tres partes: la primera, sobre la educación formal y los saberes indígenas; la segunda, sobre la educación intercultural bilingüe en el Perú; y la tercera, sobre el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (Formabiap).

Lucy relata la evolución histórica y el tránsito de la educación bilingüe a la educación *intercultural* bilingüe. Resalta la importancia de la cultura, no solo de la lengua: se trata, en sus palabras, de “mucho más que una educación bilingüe”. Presenta un diagnóstico de la educación indígena como transmisora de la ideología de la clase dominante, que impone formas de pensar y de saber a fin de asegurar la continuación del orden social existente. El resultado es un semianalfabetismo de estudiantes que terminan la educación primaria con una manera de conocer y entender la realidad que resulta

ajena y contraria a la de su mundo cultural; que ha alejado al estudiante indígena de su educación tradicional, lo que no le ayuda a solucionar los problemas de la vida cotidiana. No se pueden revalorar las culturas indígenas si no se aceptan los proyectos de vida que cada una encarna, sostiene ella.

Lucy se pronuncia en contra de una educación escolar para pueblos indígenas cuyo objetivo es asimilacionista y que termina siendo etnocida. Defiende la importancia de la lengua como instrumento para pensar la realidad y comunicarse, no como mecanismo de tránsito al castellano. Insiste en que la revalorización de la lengua tiene que estar acompañada de la revalorización de la cultura. Por lo tanto, la educación intercultural debe estar proyectada a la comunidad y enraizada en la cultura indígena, superando los ámbitos de la escuela.

En un país como el Perú, con profundas desigualdades económicas y sociales, donde los pueblos indígenas son discriminados cultural y socialmente, son ellos los que sufren el mayor peso de la opresión. La educación intercultural tiene que ser crítica, ya que se abre camino a partir de los conocimientos y valores de las culturas indígenas e incorpora sucesivamente aquellos de la cultura occidental. Esto requiere un conocimiento profundo de la educación tradicional indígena. La interculturalidad reconoce el carácter dinámico de las culturas y sus cambios, siempre y cuando no exista pretensión de hegemonía o dominio por parte de ninguna.

bilingüe sino también por la educación intercultural, que debe permear todo el sistema educativo. Solo construiremos un país de iguales, donde nos respetemos y valoremos, cuando, entre otros elementos, toda la educación sea intercultural.

Lucy también aborda la educación superior. Demanda nuevos marcos legales sensibles a la diversidad, así como garantizar la presencia de conocedores o sabios de los pueblos originarios, entre otros elementos. Hay muchas maneras de entender el mundo; y la diversidad epistémica debe ser el componente central sobre el cual camine el enfoque educativo intercultural de las instituciones educativas.

En el libro encontrarán estos y otros temas, desarrollados con extensión y profundidad. No dejen de leerlo. Además de enseñarnos, nos ayuda a seguir apostando por una educación intercultural bilingüe de calidad, que es un derecho por conquistar.

Gracias, Lucy. Nos haces falta.

Educadora

50 años *Tarea*

1974 2024

Una editorial popular con publicaciones periódicas

➤ **Mayo 1974 > Enero 1979**

Tarea Boletín de Educación Popular



➤ **Mayo 1979 > Julio 1981**

CHASQUI Boletín de Educación Popular



➤ **Mayo 1986**

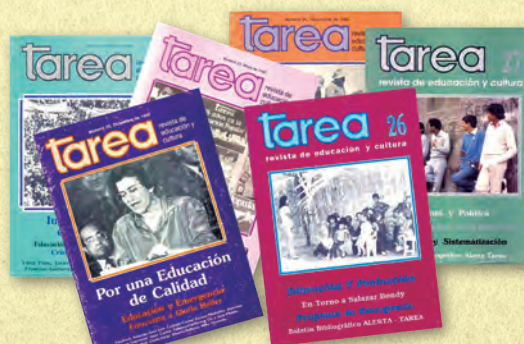
Tarea Revista de Educación y Cultura



La educación popular, la cultura y el contexto político.

➤ **setiembre 1989**

Tarea Revista de Educación y Cultura



La educación y las crisis de los '80.



→ **Junio 1980** →

Tarea Revista de Educación y Cultura



La cultura peruana desde las regiones.

→ **Julio 1983** →

Tarea Revista de Educación y Cultura



La cultura peruana desde las regiones.

→ **Febrero 1992** →

Tarea Revista de Educación y Cultura



La educación y la necesidad de la descentralización.

→ **Noviembre 1994** →

Tarea Revista de Educación y Cultura



La descentralización educativa y el currículo.

Julio 1997

Tarea Revista de Educación y Cultura



La necesidad de una nueva escuela pública.

Agosto 2000

Tarea Revista de Educación y Cultura



La construcción de un acuerdo por la educación.

setiembre 2006

Tarea Revista de Educación y Cultura



*El factor docente
en la educación
pública.*

diciembre 2008

Tarea Revista de Educación y Cultura



Fortalecer actores locales, para descentralizar la educación.

Mayo 2015

Tarea Revista de Educación y Cultura



Una educación para todas las personas, sin exclusiones.

Julio 2017

Tarea Revista de Educación y Cultura



Igualdad de género, interculturalidad y ciudadanía.

Setiembre 2002

Tarea Revista de Educación y Cultura



Por una política pública que priorice a la educación.

Agosto 2004

Tarea Revista de Educación y Cultura



La urgencia de un Proyecto Educativo Nacional.

Febrero 2011

Tarea Revista de Educación y Cultura



Una educación que recupera la diversidad.

Marzo 2013

Tarea Revista de Educación y Cultura



Una educación intercultural y descentralizada.

Julio 2020

Tarea Revista de Educación y Cultura



Una política educativa que cierre brechas.

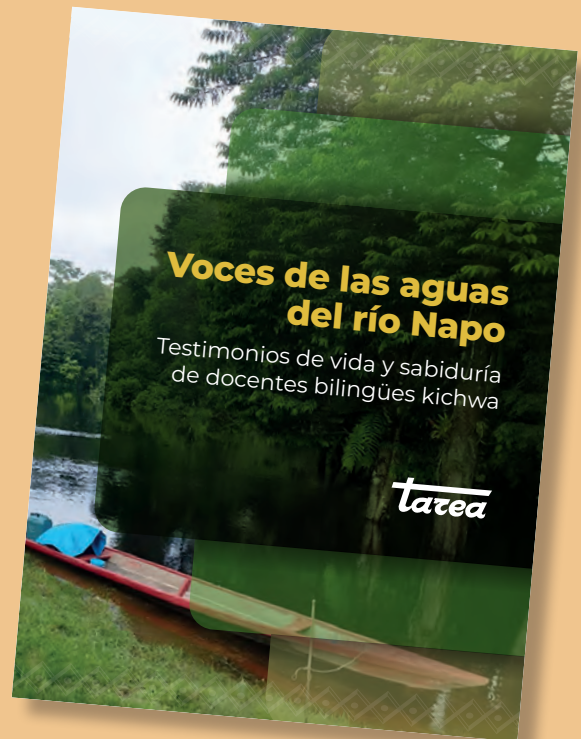
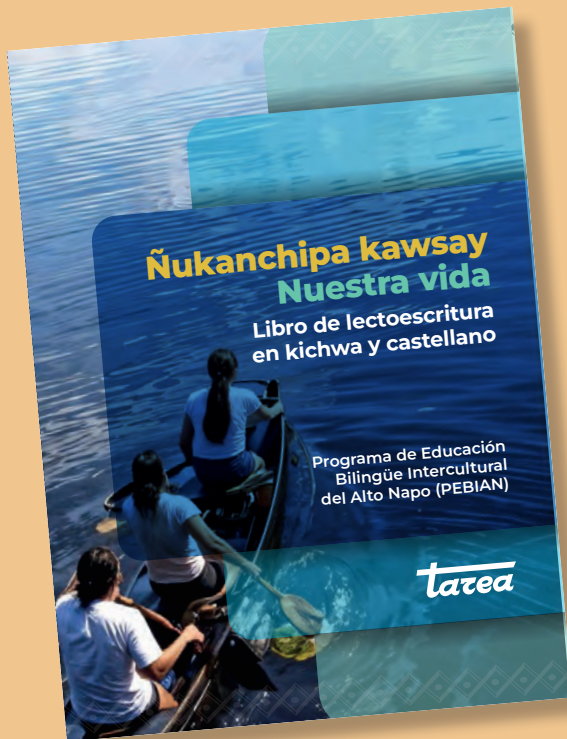
Julio 2024

Tarea
Revista de
Educación y
Cultura



Una educación pública que atienda las urgencias del país.

Libros para el pueblo kichwa



Juegos didácticos para estudiantes de Primaria de instituciones educativas interculturales bilingües urbanas con enfoques de igualdad de género, interculturalidad y ambiental





INSTRUCCIONES

1. Acuerden jugarán con el tablero chico (3 x 3 casillas) o el grande (5 x 5 casillas).
2. Señalen la regla con la que jugarán, por acuerdo del grupo o indicación de la profesora o profesor.
3. Acuerden turnos.
4. Mezclen las tarjetas y póngalas en pila, sin que se vea su contenido.
5. En tu turno:
 - a) Levanta la primera tarjeta de la fila.
 - b) Inventa una operación matemática que cumpla la regla con la que están jugando.
Si tu compañera o compañero dice que tu operación es correcta entonces responde la pregunta. Si no es correcta espera tu siguiente turno.
 - c) Contesta la pregunta.
Si están de acuerdo en que tu respuesta es correcta puedes poner una ficha en el tablero. Si acuerdan que no es correcta, espera tu siguiente turno.
6. Gana quien primero forma una línea horizontal, vertical o diagonal.



INSTRUCCIONES

1. Pueden jugar más de dos estudiantes, cada uno debe tener una ficha.
2. Usen la cartilla de preguntas que les indica su profesora o profesor o con la que acuerden jugar, ya sea la cartilla **AYUDAMOS A CONSTRUIR LA ARMONÍA** o **¡VIVAMOS LA ARMONÍA!**
3. Acuerden cómo armar el camino, colocando 5 o más piezas, una seguida de la otra.
4. Acuerden turnos.
5. Coloquen sus fichas en el casillero de **INICIO**. 
6. En tu turno:
 - Tira el dado.
 - Avanza el número de casilleros indicado por el dado.
 - Ubica en la cartilla el número y color del casillero al que llegaste.
 - Resuelve lo que se señala en el casillero.
 - Si tus compañeras y compañeros te indican que lo has resuelto bien, deja tu ficha en el casillero. Si te indican que no lo has resuelto adecuadamente, regresa al casillero en que estabas.
 - Si llegaste a un casillero en blanco puedes dar un reto a tus compañeras y compañeros, por ejemplo: la Mama Pacha quiere escuchar que cada uno diga una palabra en quechua. Quien no cumpla el reto pierde su turno de tirar el dado.
7. Gana quien primero llega al casillero **LLEGADA**. 

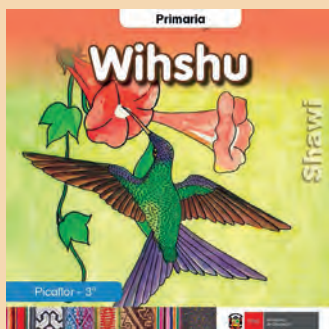
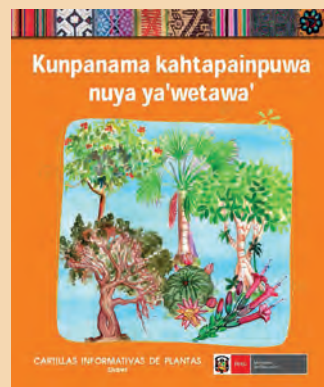
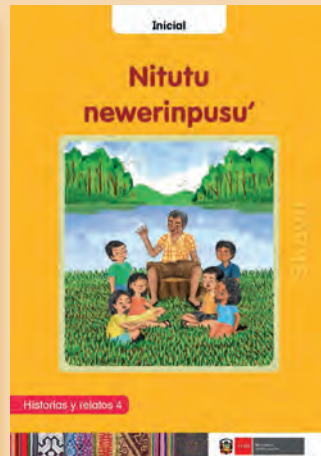
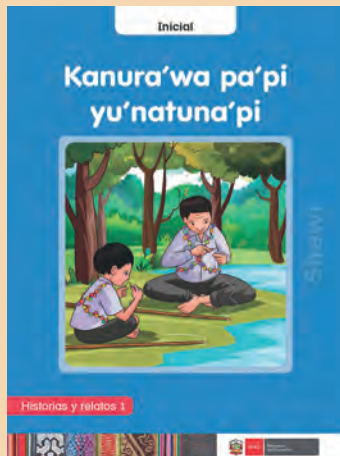
INSTRUCCIONES



JUEGO 1

1. Formen un grupo de 4 o 5 amigas o amigos para jugar.
2. Acuerden turnos y la cantidad de rondas de juego que realizarán.
3. Separen una cantidad de tarjetas que sea igual o mayor cantidad que las rondas de juego que han acordado. Ponerla en pila sin que se vea su contenido.
4. Repartan todas las tarjetas equitativamente entre las y los jugadores. Sin ver su contenido.
5. En cada ronda de juego:
Levanten la primera tarjeta de la pila. Voltéenla para que todas y todos vean su contenido (figuras).
6. En tu turno:
Mira tus tarjetas, no las muestres a los otros jugadores y jugadoras.
Si tienes una figura igual a la de la tarjeta que está en la mesa, la colocas encima.
Si en la tarjeta que colocaste encima hay una figura que tienes en otra de tus tarjetas, la pones encima.
Si no tienes otra tarjeta con una figura igual a alguna de la tarjeta que está sobre la mesa, pasas el turno al siguiente jugador o jugadora.
7. Si nadie tiene una figura igual a la que tiene la tarjeta sobre la mesa, pueden poner otra tarjeta de las que separaron.
8. Gana quien primero se queda sin tarjetas.

LIBROS PARA NIÑAS Y NIÑOS SHAWI



CEDIDOS POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

NUEVAS PUBLICACIONES

